



**EDUKACJA  
ELEMENTARNA  
W TEORII I PRAKTYCE**

ELEMENTARY  
EDUCATION  
IN THEORY & PRACTICE

---

## 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 (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Magdalena Ciechowaska; 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 (Prešovska 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 Kožuchova, 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. Władysława 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 (Katolícka 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>

e-ISSN 2353-7787

**Deklaracja:** od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko on-line

**System antyplagiatowy:** weryfikacja artykułów w systemie iThenticate.com

# SPIS TREŚCI

## CONTENTS

---

- 5 BARBARA SURMA  
Ekologia integralna w przedszkolu i szkole – wprowadzenie  
Integral Ecology in Kindergarten and School –  
an Introduction

### ARTYKUŁY TEMATYCZNE THEMATIC ARTICLES

- 11 IWONA SAMBORSKA  
Ekologia integralna jako przestrzeń uczenia się szacunku  
przez dziecko w wieku przedszkolnym  
Integral Ecology as a Space for Learning Respect  
by a Preschool Child
- 25 JAN AMOS JELINEK  
Dziecięca Meteorologia. Rozumienie przez dzieci zjawisk  
pogodowych w różnych częściach świata  
Children's Meteorology. Children's Understanding  
of Weather in Different Parts of the World
- 39 ADAMINA KORWIN-SZYMANOWSKA  
LIGIA TUSZYŃSKA  
Paradoksalne zachowania ekologiczne dostrzegane przez  
studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej  
Paradoxical Ecological Behaviours Perceived by Preschool  
and Early School Education Students

53 KINGA LISOWSKA

Niestandardowe działania nauczycieli nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego. Edukacja regionalna w czasie pandemii

Non-Standard Activities of Early-School and Preschool Education Teachers.  
Regional Education in the Time of Pandemic

**VARIA**

69 ALEKSANDRA SIECZYCH-KUKAWSKA

MAGDALENA PAWLAK

Medialne wzory osobowe i ich recepcja przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Media Personal Role Models and Their Reception by Early School-age Children

85 ANNA TRZCIONKA-WIECZOREK

Seniorzy w reklamach telewizyjnych a wychowanie do starości dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Seniors in TV Commercials and Teaching Preschool and Early School Children  
Respect for the Old Age

Barbara Surma

ORCID: 0000-0001-8781-7643

Akademia Ignatianum w Krakowie

---

## Ekologia integralna w przedszkolu i szkole – wprowadzenie

### Integral Ecology in Kindergarten and School – an Introduction

*Nasze dzieci nie uczą się już, jak czytać wielką Księgę Natury,  
z własnego doświadczenia, ani jak twórczo wchodzić w interakcję  
ze zmieniającymi się porami roku na naszej planecie.  
Rzadko dowiadują się, skąd bierze się i dokąd płynie woda.  
Nie uzgadniamy już naszych ludzkich świąt z wielką liturgią nieba.*  
Wendell Berry (za: Louv 2020: 145)

Propozycja kolejnego tematu kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” została zainspirowana między innymi realizowaniem przez Akademię Ignatianum w Krakowie międzynarodowego projektu zatytułowanego *Climate CHANGE related to Catholic Education as Subject in the Higher Education Programmes of Education Science* (akronim Chances)<sup>1</sup>, dofinansowanego przez Erasmus Plus. Celem projektu jest włączenie tematyki dotyczącej zmian klimatycznych do treści nauczania religii na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a zwłaszcza opracowanie programu kursu akademickiego, który ma przygotować przyszłych nauczycieli do rozwijania kompetencji uczniów oraz osobistego zaangażowania w zakresie działań na rzecz klimatu.

Analiza literatury na temat edukacji środowiskowej, ekologii, edukacji przyrodniczej z elementami ekologii, podstaw programowych wychowania przedszkolnego

---

<sup>1</sup> Informacje o projekcie: <https://www.ignatianum.edu.pl/szkolnictwo-wyzsze-chances> [data dostępu: 16.03.2022].

i wczesnoszkolnego, programów realizowanych w przedszkolu i w klasach I–III wskazuje, że problematyka środowiska i ekologii jest od wielu lat stałym elementem badań, jak i działań w praktyce edukacyjnej dziecka. Istotną zmianę w podejściu do edukacji dziecka i edukacji przyrodniczej wprowadzono w ramach reformy oświaty w 1999 roku. Wskazywano wtedy „na integralność wychowania z wiedzą i rozwijaniem umiejętności dzieci, których nie wolno od siebie oddzielać, gdyż wiedza oparta jest na doświadczeniu, a doświadczenie sprzyja rozwojowi umiejętności. Wszystkie te działania muszą być wpisane w system wartości, jaki wyznawany jest przez dane środowisko” (Rożek 2011: 5).

Niezmiennie celem edukacji przyrodniczej jest rozbudzenie wrażliwości przyrodniczej i ekologicznej dzieci, które powinno opierać się na bezpośrednim obcowaniu ze światem roślin i zwierząt, a także przyrodą nieożywioną. Wprowadzanie dzieci w środowisko wiąże się nie tylko z wyżej wymienionymi elementami przyrodniczymi, ale też z tymi wytworzonymi przez człowieka. A są to stosunki społeczne i kulturowe, które obejmują technikę, naukę i sztukę.

Szybki rozwój cywilizacyjny i przekształcanie środowiska naturalnego przez człowieka doprowadziły do jego dewastacji. Współczesny człowiek nie żyje w symbiozie z naturą, dlatego tak ważne jest zrozumienie założeń teoretycznych i praktycznych postulowanej przez papieża Franciszka w encyklice *Laudato si* – ekologii integralnej (2015). Ponieważ ekologia bada relacje/zależności między organizmami żywymi a środowiskiem, w którym się rozwijają, jednym z celów edukacji środowiskowej jest pomoc dzieciom w znalezieniu swojego miejsca w świecie, który rozumiany jest jako harmonijna jedność ludzi z przyrodą. To zauważanie przez dzieci zależności powinno być poprzedzone obcowaniem z naturą i czerpaniem przyjemności i radości z przebywania w terenie. Jest to istotne, bowiem w ostatnich dekadach zmienił się sposób kontaktu dzieci z przyrodą, którego jednym ze skutków jest zespół deficytu natury, opisywany przez Richarda Louva (2020). Rodzice, nauczyciele, pedagodzy powinni być świadomi, że ich doświadczenia w kontakcie z przyrodą są zupełnie inne, niż współczesnego dziecka. Wczesne odkrywanie radości przebywania w różnych ekosystemach może pomóc nie tylko w kształtowaniu postaw proekologicznych, ale również w rozwoju indywidualnym, psychicznym i zdrowotnym dzieci. Kolejnym etapem jest dostrzeganie bioróżnorodności poprzez bezpośredni kontakt z przyrodą, połączone z wielozmysłowym poznawaniem, które jest tak bardzo charakterystyczne dla małych dzieci. Jak pisze Joanna Malinowska „celem edukacji środowiskowej nie jest osiągnięcie przez dzieci określonego poziomu wiedzy, a umiejętność jej wykorzystania w sytuacjach życiowych i budowania pozytywnych postaw wobec środowiska (Malinowska 2020: 22).

Edukację środowiskową obecnie należy rozpatrywać z perspektywy założeń edukacji dla zrównoważonego rozwoju, ekologii integralnej, co było głównym zamierzeniem zespołu redakcyjnego.

To krótkie wprowadzenie w tematykę numeru nie wyczerpuje wszystkich aspektów ekologii integralnej, podobnie jak zaproponowane przez Autorów teksty opublikowane w dziale: artykuły tematyczne. Mam jednak nadzieję, że Czytelnicy zainteresują się tym zagadnieniem i pogłębią swoją wiedzę, poszukując też innych publikacji.

## Bibliografia

- Ojciec Święty Franciszek (2015). *Laudato si'*. *W trosce o nasz dom*. Stolica Apostolska: Caritas Polska.
- Malinowska J. (2020). *Edukacja środowiskowa z metodyką*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Louv R. (2020). *Ostatnie dziecko lasu. Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*, tłum. A. Rogozińska. Warszawa: Wydawnictwo Mamaniana.

## ADRES DO KORESPONDENCJI

---

Barbara Surma  
Akademia Ignatianum w Krakowie  
e-mail: [barbara.surma@ignatianum.edu.pl](mailto:barbara.surma@ignatianum.edu.pl)





**ARTYKUŁY TEMATYCZNE**

•  
**THEMATIC ARTICLES**

---





Nadesłano: 30.11.2021  
Zaakceptowano: 17.02.2022

Sugerowane cytowanie: Samborska I. (2022). *Ekologia integralna jako przestrzeń uczenia się szacunku przez dziecko w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 1(64), s. 11–24. DOI: 10.35765/eetp.2022.1764.01

Iwona Samborska

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
ORCID:0000-0002-5633-7994

## Ekologia integralna jako przestrzeń uczenia się szacunku przez dziecko w wieku przedszkolnym

### Integral Ecology as a Space for Learning Respect by a Preschool Child

#### SŁOWA KLUCZE

edukacja integralna,  
ekologia integralna,  
uczenie się  
wartości, szacunek,  
dziecko w wieku  
przedszkolnym

#### ABSTRAKT

Artykuł zawiera propozycję usytuowania procesu uczenia się wartości przez dziecko w wieku przedszkolnym w kontekście ekologii integralnej. Problematyka tekstu koncentruje się na wartości, jaką jest szacunek. Pierwsza część skupia się na ukazaniu perspektywy integralnej w edukacji, obecnej w tym obszarze za sprawą tzw. zwrotu integralnego (Marzec 2019: 215–216). W dalszej części opracowania zwrócono uwagę na wyłanianie się w przestrzeni edukacji wizji ekologii integralnej (Wysocki 2016; Sędek 2019). Wskazano na integralny wymiar edukacji dziecka, odnosząc go do perspektywy ekologicznej. W końcowej części dokonano identyfikacji najważniejszych wyznaczników konstruowania szacunku jako kategorii edukacyjnej. Ukazano możliwości edukacyjnego działania w perspektywie ekologii integralnej, przywołując w tym zakresie sferę poszanowania żywności. Celem artykułu jest zaprezentowanie specyfiki ekologii integralnej i ukazanie podejścia integralnego jako płaszczyzny, na której tle rozpatrywany jest problem uczenia się wartości przez dziecko w wieku przedszkolnym.

## KEYWORDS ABSTRACT

integral education,  
integral ecology,  
learning of values,  
respect, preschool  
child

The article contains a suggestion for situating the process of learning values by a preschool child in the context of integral ecology. Attention is focused on respect as one of such values. The first part of the text focuses on showing the integral perspective in education present in this area through the so-called „integral turn” (March 2019: 215-216). The following part of the paper draws our attention to the emergence of a vision of integral ecology in the educational space (Cf. Wysocki 2016; Sędek 2019). The integral dimension of a child’s education is indicated by relating this dimension to the ecological perspective. In the final part, the author identifies the most important determinants of building respect as an educational category. Also, the author shows the possibilities of educational action in the perspective of integral ecology, recalling the sphere of respect for food. The aim of the article is to present the specific features of integral ecology and to show the integral approach as a platform against the background of which the problem of learning values by a preschool child is considered.

## Wprowadzenie

W ostatnich latach w przestrzeni naukowej bardzo wyraźnie zaznacza się debata dotycząca edukacji ujmowanej w perspektywie integralnej. Wyłania się wizja ekologii integralnej, która określana jest też jako ekologia ludzka (Sędek 2019: 3). Ekologia integralna wyraża troskę o całą planetę i jej bogactwo w odniesieniu do przyrody i człowieka (Sędek 2019: 6). Koncentruje się na relacjach człowieka ze światem i z samym sobą, czyli relacjach zewnętrznych i wewnętrznych. Główną jej ideą jest troska o człowieka i planetę traktowaną jako dobro wspólne (por. Wysocki 2016; Porada, Brzezinka 2018). W świetle ekologii integralnej człowiek jest odpowiedzialny za świat, w którym żyje. Jego odpowiedzialność kształtuje się w harmonijnym procesie rozwoju, który ma charakter zrównoważony i integralny, prowadząc sukcesywnie do poprawy relacji (z samym sobą i ze światem) oraz wzrostu poziomu świadomości i odpowiedzialności. Kryteria postulowane w ekologii integralnej znajdują też odzwierciedlenie w systemach wychowawczych (Sędek 2019: 17).

Celem artykułu jest ukazanie specyfiki podejścia integralnego w edukacji, a także ekologii integralnej jako płaszczyzny dla uczenia się wartości przez dziecko w wieku przedszkolnym. Rozważania koncentrują się na szacunku jako kategorii edukacyjnej rozpatrywanej w perspektywie integralnej. W takim ujęciu stanowi ona źródło inspiracji, jak i dyrektyw odnoszących się do jej rozpoznawania, rozumienia oraz stosowania w życiu jednostkowym i społecznym (Denek 2003: 34).

## Integralny charakter edukacji i jego specyfika

W *Wielkim Słowniku Języka Polskiego* „integralny” definiowany jest jako „stanowiący całość, niepodzielny, nienaruszalny”, natomiast „integralność” w tym samym słowniku to „nienaruszalność w ramach całości; niepodzielność” (Dereń, Polański 2008: 283). „Integracja” w *Słowniku Pedagogicznym* określana jest ogólnie jako „scalanie, łączenie” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009; 2018: 68). Definicje słownikowe za podstawę rozróżniania znaczeń integracji w odniesieniu do edukacji biorą różne kryteria. Jednym z takich kryteriów są treści programowe. Integracja w takim rozumieniu jest określana jako: „(...) łączenie ze sobą zbliżonych tematycznie treści programowych we wspólne bloki, np. przedmiotów społecznych czy przyrodniczych, co ma ułatwić uczniom przyswajanie sobie wiedzy „niepokawałkowanej sztucznie” na oddzielne przedmioty, (...), a ponadto tzw. wychowanie wspólnym frontem, jednoczące poczynania edukacyjne szkoły, rodziny, środków społecznego przekazu, grup rówieśniczych itd.” (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009; 2018: 68).

Wizja edukacji w perspektywie integralnej zaprezentowana została w licznych pracach (Kielar 2012; Kielar, Gop 2012; Przyborowska 2013; Przyborowska, Błajet, Murawska, Aksamit 2017). Podkreśla się, że edukacja w ujęciu integralnym przyjmuje szeroki, holistyczny wymiar. Jest sytuowana w modelu określanym jako meta-teoretyczny (Marzec 2019: 226–227). Podejście integralne znajduje odzwierciedlenie w modelu integralnym Kena Wilbera odnoszącym się do różnych dziedzin wiedzy (Przyborowska 2013: 79–80). Obejmuje ono cztery perspektywy odnoszące się do ludzkiej aktywności: intencjonalną, behawioralną, kulturową i społeczną. Dotyczą one różnych wymiarów istnienia, które są nieredukowalne oraz obejmują zarówno aspekt indywidualny, jak i zbiorowy (Przyborowska 2013: 79). W literaturze wskazuje się na wpływ teorii integralnej na tzw. zwrot integralny w edukacji (zwłaszcza w jej płaszczyźnie teoretycznej) (Marzec 2019: 215–216).

W odniesieniu do uczenia się wskazuje się na bardziej pojemną od koncepcji *Lifelong Learning* koncepcję integralnego rozwoju (Kielar, Gop 2012: 14–18; Marzec 2019: 171–174, 177–179, 183–184)<sup>1</sup>. To zdecydowanie szersze ujęcie, które uwzględniając znaczenie środowiska uczenia się, koncentruje się na zarządzaniu samym sobą – swoim osobistym rozwojem w ciągu życia (Marzec 2019: 184). Integralne podejście do rozwoju wykracza poza adaptację do warunków społeczno-kulturowych. W jego zakres bardzo wyraźnie wpisuje się charakter duchowy, obejmując takie obszary jak godność czy samorealizację (Marzec 2017: 167–168; Marzec 2019: 184). W myśl

<sup>1</sup> Koncepcja rozwoju integralnego Kena Wilbera to podejście do zagadnienia rozwoju człowieka uwzględniające wszystkie wymiary jego egzystencji (fizyczny, emocjonalny, umysłowy, duchowy), ujęte w języku „ja”, „my”, „to”, „te” (odnoszącym się do poziomów i ćwiartek w modelu AQAL). (Kielar, Gop 2012: 14–18; Marzec 2019: 171–174, 177–178).

koncepcji integralnego rozwoju uczenie się jest tylko jednym z kontekstów rozwoju (Marzec 2019: 184).

Akcentując rolę wartości w nauce, wskazuje się na nowy jej paradygmat, określany jako *Mode 2 Science* (Mizerek 2017: 78, 81). Nowy model nauki ujmuje cel nauki jako przynoszący korzyści poznawcze i społeczne (nauka ma służyć dobru jednostki i społeczeństwa), uwzględnia też znaczenie wymiaru duchowego i refleksji (Mizerek 2017: 71–73, 81–83).

## Integralny wymiar edukacji dziecka w perspektywie ekologicznej

W literaturze wskazuje się, że integracja i autonomia to wartości tworzące płaszczyznę, na której opiera się współczesna edukacja (Bałachowicz 2017: 42). Są one również podstawą uczenia się stanowiącego warunek zrównoważonego rozwoju (Bałachowicz 2017: 42). Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju, łącząc w sobie m.in. obszary edukacji ekologicznej (ale także edukacji przyrodniczej i środowiskowej, a także edukacji sozologicznej), urzeczywistnia wizję integralności jako nowego paradygmatu w tym obszarze (Domeracki, Tyburski 2011: 250). Wyraźnie podkreśla się wymiar aksjologiczny tak rozumianej edukacji oraz zintegrowanie z obszarem działań na rzecz zrównoważonej jakości życia (Surma 2021: 14). Jej celem jest uświadomienie i zachęcenie osób do określonych zachowań i działań, a także przejawiania pożądanych postaw w zakresie urzeczywistniania wizji zintegrowanego ładu (obejmującego wymiary społeczny, gospodarczy, przyrodniczy, polityczny, kulturowy), który zasada się na idei zrównoważonego rozwoju (Domeracki, Tyburski 2011: 250). W literaturze podkreśla się pedagogiczny i moralny wymiar zrównoważonego rozwoju, wskazując, że w teorii i praktyce edukacyjnej dominuje ujęcie, które łączy w sobie wymiar ekologiczny, ekonomiczny i społeczny (Bałachowicz 2016: 14–15). W literaturze poświęconej wczesnej edukacji dziecka zaznacza się szeroki wymiar edukacji ekologicznej, która „(...) jako wychowanie do wartości ma wspierać współprzeżywanie i postrzeganie systemu życia z uwzględnieniem dziecięcego rozumienia wartości” (Wilken 2004: 9). Podstawą tak rozumianej edukacji ekologicznej powinno być kształtowanie pozytywnego stosunku dziecka do przyrody i środowiska, a celem działań – nabycie przez dziecko świadomości, że jest częścią owego „systemu życia” (Wilken 2004: 9). Są to złożone zagadnienia, które wymagają swoistego „zanurzenia się” w świecie nie tylko w wymiarze doświadczania, ale też refleksji (Wilken 2004; Bałachowicz, Korwin-Szymanowska, Lewandowska, Witkowska-Tomaszewska 2017; Tuszyńska 2016: 109–121). Edukacja w perspektywie ekologicznej służy nabywaniu świadomości ekologicznej, a ta postrzegana jest jako wartość w ujęciu indywidualnym i społecznym, zajmując

poczesne miejsce w procesach wychowania (Tuszyńska 2016: 110). Świadomość ekologiczna jest częścią zrównoważonego rozwoju, a jej konstytutywnym elementem jest ekoświadomość (Domeracki, Tyburski 2011: 254), odnosząca się zarówno do sfery zmysłowej, jak i umysłowej (Andrukowicz 2021: 51–52).

Edukacja prowadzona w szerokiej perspektywie ekologicznej stanowi przestrzeń, która służy integracji dziecka z przyrodą w aspekcie biologicznym i duchowym. Dziecko zwracając uwagę na to, co dostępne w doświadczeniu zmysłowym, nabiera świadomości istnienia tego czegoś, a zarazem nadaje temu czemuś określoną wartość. Tego rodzaju aktywności sytuowane są w kontekście rozwojowym i tym samym stanowią przejaw jego integralności. Proces integracji zaznacza się w odczytywaniu świata przyrody (na podstawie praktycznego doświadczania „treści kształcenia”) i nadawaniu mu znaczeń oraz wartości (na bazie uprzedniego poznania i działania powstają odczucia i refleksje) (Halvorsen 2015: 136–139; Lewandowska, Korwin-Szymanowska 2015: 88–119). W literaturze przedmiotu wskazuje się w tym zakresie na ekologię pozytywną (Wilken 2004), która ujmuje kwestie integracji świata zewnętrznego ze światem wewnętrznym. Chodzi o tworzenie pozytywnego obrazu świata na bazie połączeń, integracji, współistnienia, a nie eliminacji. Z edukacyjnego punktu widzenia ważne jest kształtowanie w umysłach dzieci obrazu świata jako całości, a nie poszczególnych jego części i wycinków. W pozytywnej edukacji ekologicznej świat ma pozytywny obraz, co oznacza, że traktowany jest jako pozytywny fundament dla myślenia i działania (Wilken 2004: 10–13). Gdy dziecko dostrzega związki i połączenia między elementami rzeczywistości, rodzi się w nim postawa szacunku wobec środowiska (Wilken 2004: 10–11). Prowadzone w tym obszarze działania edukacyjne muszą akcentować owe związki i połączenia w świecie. Taka edukacja uwzględnia zrozumiały dla dziecka kontekst środowiska, a tym samym możliwość wykorzystania przez nie nabytej wcześniej wiedzy, tworzenie powiązań między tym, co znane, z tym, co aktualnie jest poznawane. Edukacja w tym wymiarze służy nabywaniu świadomości ekologicznej podczas identyfikowania wartości tkwiących w przyrodzie, mających wpływ na kształtowanie proekologicznych postaw (Kaźmierczak, Gałkowski 2021: 27). Mowa o wartościach zarówno biologicznych, jak i ekonomicznych oraz kulturowych (Kaźmierczak, Gałkowski 2021: 27–30). Celem takich działań jest stworzenie warunków umożliwiających dostrzeżenie przez dzieci odniesień, zależności i powiązań w świecie, identyfikowanie i uświadamianie ich sobie (Wilken 2004: 12).

## Szacunek jako kategoria edukacyjna na tle podejścia integralnego

„Szacunek” w *Wielkim Słowniku Języka Polskiego* to: „cześć, poważanie, uznanie dla kogoś lub czegoś” (Dereń, Polański 2008: 794). Znaczenia słownikowe ujmują szacunek jako sytuowany w relacji do człowieka, który wyraża się w formach: odnoszenie się z szacunkiem (do kogoś); darzenie szacunkiem (kogoś); nabieranie szacunku (do kogoś); otoczenie szacunkiem (kogoś); czuł szacunek (dla kogoś) oraz w znaczeniu mieć „szacunek dla nauki” (Dereń, Polański 2008: 794).

Szacunek to wartość odnosząca się do sfery osobistej i społecznej. Jako wartość uniwersalna nawiązuje do dobra rozumianego w sensie bezwzględny (Denek 2003: 29). Posiada wartość samą w sobie, a jej umacnianie należy do podstawowych zadań edukacji (Denek 2003: 28–29). Tego rodzaju wartości nie poddają się umysłowej weryfikacji empirycznej, są raczej odczuwane i urzeczywistniane w postawach i czynach, dobrych albo złych, których podstawę stanowi dodatnia albo ujemna wartość uniwersalna (Szołtysek 2013: 64–65). Wyniki badań w zakresie doświadczania wartości przez dzieci w wieku od czterech do dziewięciu lat wskazują na różne zakresy pojmowania dobra i zła przez dziecko w tym wieku (Morszczyńska, Morszczyński 2003: 76–92). Wyróżnienie ze względu na modalność pozytywnych i negatywnych wartości, w odniesieniu do szacunku prowadzi do przeciwnych ujęć: szacunek – lekceważenie (Szołtysek 2013: 64). Szacunek to wartość o charakterze fundamentalnym, która stanowi podstawę dla kreowania i dokonywania trwałych, pozytywnych zmian w życiu człowieka, nadając temu życiu sens, a zarazem pełniąc funkcję integrującą w odniesieniu do podejmowanych aktywności (Denek 2003: 29; Tillman, Hsu 2004: 7). Rozpatrywanie tej kategorii na tle podejścia integralnego obejmuje sferę myślenia i działania, a więc odnosi się zarówno do nabywania wiedzy o szacunku, jak i doświadczania tej wartości przez dziecko, a także kształtowania umiejętności w zakresie tworzenia relacji opartych na szacunku (Tillman, Hsu 2004: 41).

Takie całościowe podejście uwzględnia odnoszące się do ludzkiej aktywności cztery perspektywy w modelu integralnym. Są one sytuowane zarówno w sferze indywidualnej, jak i społecznej, obejmując aspekty subiektywne i obiektywne. Specyfika pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym polega na jednoczesnym uwzględnianiu wyróżnionych aktywności w sytuacjach życia codziennego (Opieła 2019: 175).

Uczenie się szacunku wymaga wyróżnienia elementów konstruowania tej kategorii w wymiarze indywidualnym i społecznym. Na obraz siebie składa się zarówno postrzeganie siebie, jak i ocena siebie. Ważne są w tym względzie: samoświadomość (tego, że jest się odrębną istotą, mającą własną tożsamość), samoocena (obejmująca poczucie własnej wartości i kompetencji) oraz rodzaj obrazu siebie (np.: „Jestem dziewczynką”) (Schaffer 2005: 336). Dzieci postrzegają siebie poprzez pryzmat różnych



kategorii – swojego imienia, cech wyglądu (np. koloru włosów, oczu), posiadania (czegoś), zachowania (co robi, co lubi robić) (Kielar-Turska 2003: 120; Schaffer 2005: 336–337). Taki opis siebie często uwzględnia różne cechy i różne ich konfiguracje (Schaffer 2005: 341). Samoocena jako zbiór sądów na temat własnej wartości wiąże się z oceną obrazu siebie (Kielar-Turska 2003: 121). Obraz ten u dziecka w wieku przedszkolnym jest konkretny i raczej pozytywny (Kielar-Turska 2003: 120–121; Plummer 2010: 16; Schaffer 2005: 337, 341). Samoocena jest powiązana z doświadczeniami z wczesnych lat życia oraz wpływami osób znaczących, a jej elementem są postrzegane kompetencje (Plummer 2010: 16–17). Innymi słowy, w kształtowaniu swojego Ja istotne są nie tylko własne doświadczenia, ale też oceny innych, zwłaszcza znaczących dla dziecka osób (Schaffer 2005: 345). Żyjąc w określonym środowisku społecznym, dziecko nabywa wartości kultury symbolicznej, zdobywa określony typ doświadczeń oraz narzędzia do ich symbolicznego opracowania (Tyszkowa 2006: 107).

Identyfikacja tego, czym jest szacunek, z perspektywy subiektywnej może dotyczyć np. odniesienia do dobrego samopoczucia z samym sobą, co przekłada się na akceptację swojej osoby (Tillman, Hsu 2004: 41). Aktywność dziecka w tym zakresie polegać będzie na koncentracji na swojej osobie oraz wysiłku w kierunku poszukiwania, a następnie zidentyfikowania takich obszarów (dotyczących własnej egzystencji), które są dla dziecka szczególnie ważne i przez nie lubiane. Umiejętność skupienia na sobie uwagi i dostrzeżenia tego, *co lubię* (np. robić), a następnie zwerbalizowanie tego odkrycia i przedstawienie go światu, to ważny krok w kierunku budowania własnej tożsamości. To przejaw aktywności dziecka w sferze intencjonalnej wyrażającej się w płaszczyźnie działaniowej. Dziecko w ten sposób komunikuje światu, kim jest i jakie jest, co jest dla niego ważne, co ocenia jako dobre, jaki ma stosunek do samego siebie, a także do innych. W tym zakresie treść dziecięcego myślenia (przemysłań) stanowić mogą różne tematy, z którymi będzie się ono „mierzyć” w perspektywie subiektywnej. Tego rodzaju aktywność z zaangażowaniem myślenia oraz dziecięcej wyobraźni może sprzyjać dostrzeganiu własnej indywidualności i niepowtarzalności – zarówno w sferze wizualnej (wygląd), działaniowej (podejmowanie lub niepodejmowanie działań), jak i w sferze dotyczącej doceniania samego siebie i własnych cech (Tillman, Hsu 2004: 49–50). Może to być zwrócenie przez dziecko uwagi na takie kwestie, jak np.: *mam okulary; lubię mojego pieska karmić; lubię pieniądze zbierać*<sup>2</sup>. Ważną kwestią będzie też próba rozpoznania tego, co powoduje, że dziecko czuje się dobrze z samym sobą (Tillman, Hsu 2004: 41), co pomaga mu doświadczać szacunku do samego siebie, w jakich sytuacjach to następuje (np. gdy robi coś dobrego dla innych, np.: *lubię iść do babci*, albo gdy wyraża się o innych dobrze, np. *lubię się bawić z moim bratem*)?

<sup>2</sup> Prezentowane wypowiedzi dzieci są przywoływane jedynie w celu zilustrowania omawianych zagadnień i pochodzą z archiwum badawczego autorki.

Innymi słowy jakie sytuacje powodują, że dziecko docenia siebie i jest z siebie dumne (np. *lubię podlewać moje kaktusy*) (Tillman, Hsu 2004: 43–45). Sfera doświadczania szacunku do siebie umiejscowiona jest w codziennym życiu dziecka od najmłodszych lat. Często podkreśla ono w swoich wypowiedziach, że lubi coś robić (np. *odkurzać, sprzątać*) i okazuje się, że robi to dlatego, że chce sprawić radość komuś innemu. Takie doświadczenia pomagają dziecku zwracać uwagę na wszystko to, co jest w nim dobre, pozwalają dostrzegać swoje pozytywne cechy. Jednocześnie przejawy dobra odbierane z otoczenia pomagają dziecku budować poczucie własnej wartości. Uchwycenie tego subtelnego aspektu funkcjonowania następuje wówczas, gdy dziecko ma możliwość doświadczać informacji zwrotnych z otoczenia mówiących o tym, że jest kimś ważnym, że inni go kochają. Jest to prosta droga prowadząca do przekonania, że jest się wartościowym człowiekiem, który zasługuje na uznanie innych (Tillman, Hsu 2004: 41–50; Opiela 2019: 168). To subiektywne doświadczenie pozwala na dostrzeżenie swojej wyjątkowości, niepowtarzalności, oryginalności oraz uświadomienie sobie, że jest to szczególna wartość (Tillman, Hsu 2004). Okazywany dziecku szacunek jako osobie wyjątkowej i niepowtarzalnej wpływa na jego pozytywny obraz samego siebie oraz wysoki poziom samooceny i odwrotnie, przejawy lekceważenia w stosunku do dziecka znajdować będą odzwierciedlenie w obniżonej jego samoocenie (Plummer 2010: 19–20).

Szacunek do innych przejawia się w sposobie ich traktowania, w relacjach z nimi, w sposobie komunikowania się. Są to obszary dające możliwość ćwiczenia odczuwania szacunku jako wartości w aspekcie działaniowym. Chodzi w tym wypadku o taki sposób zwracania się do innych, który nasycony będzie dobrymi emocjami, gdzie występować będzie miły i uprzejmy ton, przyjazny i pogodny wyraz twarzy (Tillman, Hsu 2004: 52–54). Doświadczanie tego, czym jest szacunek do innych, ma swoje źródło w codziennych kontaktach z domownikami, gdzie jego okazywanie wyraża się np. w stosowanych formach grzecznościowych. Sytuacje takie sprzyjają zarówno doświadczaniu wartości, jak i budowanej w następstwie tego doświadczenia wiedzy o szacunku. W ten sposób dziecko nabywa umiejętność rozmawiania na tematy, które dotyczą szacunku, darząc jednocześnie szacunkiem swojego rozmówcę. To naturalny sposób ćwiczenia odczuwania wartości, poznawania, czym jest szacunek w doświadczaniu sytuacji obdarzania się wzajemnym szacunkiem. Służy to nabywaniu i pogłębianiu wiedzy o szacunku oraz wypracowywaniu umiejętności budowania relacji opartych na szacunku (Tillman, Hsu 2004: 41). Przejawia się to w rozpoznaniu np. dlaczego dzieci kogoś szanują (czy dlatego, że ten ktoś zrobił coś dobrego dla dziecka, np. *chce się ze mną bawić*, albo dlatego, że ten ktoś go kocha, albo dlatego, że zachował się w sposób powodujący radość dziecka i pozwalający na stwierdzenie, że lubi ono np. *jeździć na rowerze z całą rodziną*) (Tillman, Hsu 2004: 55).

## Poszanowanie żywności jako wartość – implikacje edukacyjne

W życiu codziennym szacunek jako jedna z fundamentalnych wartości przejawia się np. w podejściu do żywności i wyrażaniu poszanowania dla jedzenia (Porada, Brzezinka 2018: 61–68). Treścią wartości „szacunek dla pożywienia” jest nie tylko troska o żywność, ale również troska o człowieka i jego godność. Źródłem godności jest prawo naturalne; godność to wartość nienaruszalna i niezbywalna (Garlicki 2016: 108–109). Jej istotę stanowi podmiotowość człowieka wyrażająca się w możliwości stanowienia o sobie, a także o swoim otoczeniu w zakresie, jaki nie przekracza autonomii innych ludzi (Garlicki 2016: 108–111). W odniesieniu do edukacji należy w tym wymiarze mówić o modelu edukacji podmiotowej uwzględniającej podmiotowość dziecka/ ucznia w całym procesie nauczania/ uczenia się, które aktywnie konstruuje siebie i swoją wiedzę oraz relacje z innymi (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska 2015: 194). W tak rozumianym podmiotowym podejściu do uczenia się ujawnia się jego specyfika polegająca na rozpatrywaniu uczenia się dziecka poprzez pryzmat dialogu, partycypacji, zaangażowania i rozumiejącego wglądu w to, co się dzieje (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska 2015: 194).

W ujęciu ekologii integralnej bardzo mocno akcentuje się godność człowieka, traktując ją jako podstawę dla podejmowanych aktywności (Dylus 2016: 119–120). Daje to możliwość uchwycenia wielorakich powiązań człowieka z naturą, przy jednoczesnym ujmowaniu obszarów jego świadomości oraz troski o dobro wspólne. Dobrem w ujęciu jednostkowym, jak i w ujęciu wspólnym, jest niewątpliwie sfera żywności i żywienia<sup>3</sup>. Jest bardzo ważna zarówno dla pojedynczego człowieka, jak i dla całych społeczności oraz może być rozpatrywana z różnych perspektyw – subiektywnej, intersubiektywnej, działaniowej. Obejmuje wszystkie wymiary egzystencji (fizyczny, emocjonalny, umysłowy, duchowy) określane w języku „ja”, „my”, „to”, „te” (Wilber 2009: 60–62, 81–82; Kielar, Gop 2012: 14–18; Marzec 2019: 171–174, 177–178). W języku „ja” prezentuje się własne doświadczenia – to jak doświadcza się szacunku względem pożywienia, jaki stan świadomości w pierwszej osobie temu towarzyszy, jaki sens nadaje się tej wartości. Innymi słowy, są to różne obszary przemyśleń i świadoma refleksja w tym względzie. W języku „to/te” odnoszącym się do sfery działaniowej wyrażane są zachowania i umiejętności oraz towarzyszące im sposoby komunikacji. Sfera języka „my” dotyczy natomiast wyłaniania intersubiektywnego

<sup>3</sup> Należy z nią wiązać takie kwestie, jak: prawo do odpowiedniej żywności, bezpieczeństwo żywnościowe, wolność od głodu; wpisują się one w zakres drugiej generacji praw człowieka, tj. praw społeczno-gospodarczych. W obszarze praw człowieka wyróżnia się bowiem trzy generacje praw, które stanowią: prawa obywatelskie i polityczne, prawa społeczno-gospodarcze, prawa solidarnościowe (Skorowski 2016: 87–89; Korzycka, Wojciechowski 2017: 490–492).

spojrzenia na omawiane kwestie. W tym ujęciu uwagę zwraca sposób rozumienia tej kategorii i zakresy jej przejawiania. Jest to sfera zbiorowej interakcji, sprawiedliwości, wzajemnego zrozumienia (Wilber 2009: 60). Biorąc pod uwagę wymienione perspektywy, szacunek do żywności będzie się zaznaczał m.in. w dbałości o jej jakość na wszystkich etapach – od produkcji po konsumpcję, a także w trosce o każdy szczegół, który ma związek z jej istnieniem, wyrażanej przez człowieka, jak i całą ludzkość. W ujęciu podmiotowym będzie też obejmował ochronę prawa do odpowiedniej żywności, która nabiera szczególnego znaczenia w przypadku osób należących do grup wrażliwych, a są wśród nich oczywiście dzieci (Korzycka, Wojciechowski 2017: 492)<sup>4</sup>. Poszanowanie jedzenia w perspektywie subiektywnej koncentruje się na tym, że każde dziecko przejawia troskę o żywność, a szacunek dla żywności jest wartością, którą ma ono w sobie i dzieli się nią z innymi. Ważne jest przy tym to, aby dziecko wzrastało w poszanowaniu dla pożywienia i doświadczało takich wartości na co dzień. Obecność w jego otoczeniu atmosfery wartości, tj. szacunku dla żywności, poszanowania jedzenia, przekłada się na jego troskę o to, aby nabyte wcześniej doświadczenia i umiejętności wykorzystywać w swoim codziennym życiu (Tillman, Hsu 2004: 8–9). Wspólne spożywanie posiłku (w domu, w przedszkolu) jawi się w tym kontekście jako swoista sytuacja edukacyjna. Urzeczywistnia ona integralne podejście do uczenia się wartości, jaką jest szacunek. Mowa o szacunku do siebie, do innych, a także szacunku dla samej żywności. Sytuacja spożywania posiłku pozwala na nabywanie świadomości, czym jest jedzenie, wiedzy i umiejętności w zakresie: skąd ono pochodzi, jak rozpoznawać produkty dobre jakościowo i bezpieczne (np. czytając znaki na opakowaniach), jak dbać o zdrową żywność w szerszym kontekście środowiskowym, społecznym i gospodarczym, jak odpowiednio wybierać i przygotowywać do spożycia produkty według zasady zrównoważonego rozwoju (Czerniawska 2015: 19–21; Smok 2018: 61–66).

## Podsumowanie i wnioski

Edukacja integralna koncentruje się na różnorodności perspektyw w myśleniu i działaniu. Podkreśla się, że zasady tej koncepcji wywodzą się z wielu źródeł, są to m.in.: holizm, konstruktywizm, uczenie się przez działanie oraz w kontekście całej przestrzeni życia (Przyborowska 2013: 84). Innymi słowy, integralność w edukacji dotyczy optymalnego – z punktu widzenia celu działania – powiązania ze sobą wielu podejść, które w ostateczności stanowiąc będą coś więcej aniżeli sumę tych podejść, teorii. Powiązanie, o którym mowa, obejmuje wiele zakresów (treści, metody pracy)

<sup>4</sup> Zgodnie z Deklaracją Praw Dziecka, dziecko ma prawo do odpowiedniej jakości żywności i odpowiedniego wyżywienia (Korzycka, Wojciechowski 2017: 492).

i dokonuje się w na wielu płaszczyznach – zarówno teorii, jak i praktyki. Brak podziałów w obrębie przestrzeni edukacji integralnej (wyznaczanych np. przez granice poszczególnych dyscyplin naukowych) pozwala na nieskrępowane poruszanie się w różnych obszarach wiedzy (Marzec 2019: 232).

W artykule starano się uchwycić specyfikę podejścia integralnego jako ważnego w obszarze wczesnej edukacji dziecka. Wskazano na potencjał ekologii integralnej w zakresie możliwości uczenia się wartości. Ekologia integralna ukazana została jako przestrzeń uczenia się szacunku przez dziecko w wieku przedszkolnym. Z podjętych analiz wynika, że jest to sfera uczenia się lokowana w różnych zakresach i wymiarach życia. Dziecko uczy się szacunku, doświadczając go, nabywając i pogłębiając swoją wiedzę na ten temat; identyfikując, czym jest szacunek w odniesieniu do siebie i do innych, a także ćwicząc w codziennym życiu różnego rodzaju relacje oparte na szacunku (Tillman, Hsu 2004: 41–50).

## Bibliografia

- Andrukowicz, W. (2021). *Ekoswiadomość wobec pedagogiki zadomowienia i zrównoważonego rozwoju*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 24(1), 45–70. <https://doi.org/10.12775/SPI.2021.1.002> [dostęp: 15.01.2022].
- Bałachowicz J. (2016). *Idea zrównoważonego rozwoju w teorii pedagogicznej*, [w:] L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja Zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 11–43.
- Bałachowicz J. (2017). *Szkola jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 11–95.
- Bałachowicz J., Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A. (2017). *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Czerniawska O. (2015). *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna, od natury do kultury*, [w:] B. Juraś-Krawczyk, E. Woźnicka, *Jedzenie jako sytuacja edukacyjna i społeczna*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 13–21.
- Denek K. (2003). *Wartości jako źródło edukacji*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski (red.), *Dziecko w świecie wartości. Część pierwsza Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 19–40.
- Dereń E., Polański E. (2008). *Wielki Słownik Języka Polskiego*, E. Polański (red.), Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.

- Domeracki P., Tyburski W. (2011). *Podstawy edukacji i kształtowania świadomości społecznej w duchu zrównoważonego rozwoju*, [w:] W. Tyburski (red.), *Zasady kształtowania postaw sprzyjających udrażnianiu zrównoważonego rozwoju*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 233–281.
- Dylus A. (2016). *Integralna ekologia papieża Franciszka. Perspektywa etyki odpowiedzialności*, [w:] ks. A. Wysocki (red.), *Świat jako wspólny dom. Wokół koncepcji ekologii integralnej w encyklice Laudato si'*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 109–129.
- Garlicki L. (2016). *Polskie prawo konstytucyjne. Zarys wykładu*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Halvorsen K.V. (2015). *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju – implementacja wartości do praktyki edukacyjnej*, [w:] J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 95–140.
- Każmierczak P., Gałkowski S. (2021). *Teologia stworzenia i etyka ekologiczna. Wprowadzanie wątków ekologicznych do programu kształcenia katechetów*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 16(5/63), 25–35. <https://doi.org/10.35765/eetp.2022.1764.02> [dostęp: 15.01.2022].
- Kielar M.B. (2012). *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar M.B., Gop A. (2012). *Integralny pluralizm metodologiczny. Teoria i badania naukowe*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar-Turska M. (2003). *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:] B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 83–129.
- Korzycka M., Wojciechowski P. (2017). *System prawa żywnościowego*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M. (2009; 2018). *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewandowska E., Korwin-Szymanowska A. (2015). *Terenowe zajęcia przyrodnicze w klasach początkowych – propozycje zajęć*, [w:] A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, L. Tuszyńska, *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli w perspektywie praktycznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 87–119.
- Marzec J. (2017). *Odkrycie uważności. Rozważania wokół instytucji „integralnej praktyki życiowej” Kena Wilbera*, [w:] B. Przyborowska, P. Błajet, I. Murawska, E. Aksamit (red.), *Kategoria integralności w edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 155–174.
- Marzec J. (2019). *Fale istnienia. Moje spotkania z Kenem Wilberem*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Mizerek H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Morszczyńska U., Morszczyński W. (2003). *Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, [w:] K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S.C. Michałowski (red.), *Dziecko*

- w świecie wartości. *Część pierwsza Aksjologiczne barwy dziecięcego świata*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 41–163.
- Opiela M. s. (2019). *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji Edmunda Bojanowskiego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Plummer D.M. (2010). *Jak nauczyć dzieci szacunku do samych siebie. Zbiór gier i zabaw grupowych wzmacniających samoocenę dzieci od lat pięciu do jedenastu*, tłum. E. Niezgodna, (red.) K. Bojadżijewa-Wesołowska, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Porada E., Brzezinka Z. ks. (red.). (2018). *W trosce o człowieka. Ekologia integralna. Program formacyjny dla rodzin*, Katowice: Wydawca Archidiecezja Katowicka Wydział Duszpasterstwa Rodzin, Współwydawca Drukarnia Archidiecezjalna w Katowicach.
- Przyborowska B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Przyborowska B., Błajet P., Murawska I., Aksamit E. (red.). (2017). *Kategoria integralności w edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schaffer H.R. (2005). *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, (red.) A. Brzezińska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sędek M. ks. (2019), *Elementy ekologii integralnej w formacji Ruchu Światło-Życie*, Kraków: Wydawnictwo Światło-Życie.
- Skorowski H. ks. (2016). *Prawa świata natury*, [w:] ks. A. Wysocki (red.), *Świat jako wspólny dom. Wokół koncepcji ekologii integralnej w encyklice Laudato si'*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 83–108.
- Smok U. (2018). *Temat 6: Żywność naszym wspólnym bogactwem*, [w:] Porada E., Brzezinka Z. ks. (red.). *W trosce o człowieka. Ekologia integralna. Program formacyjny dla rodzin*, Katowice: Wydawca Archidiecezja Katowicka Wydział Duszpasterstwa Rodzin, Współwydawca Drukarnia Archidiecezjalna w Katowicach, s. 61–68.
- Surma B. (2021). *Edukacja naukowa oparta na dociekaniu (IBSE - Inquiry Based Science Education) oraz STEAM w przedszkolu a zrównoważony rozwój*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 16(5/63), 11–24. <https://doi.org/10.35765/eetp.2022.1764.01> [dostęp: 15.01.2022 ].
- Szołtysek A.E. (2013). *Filozofia edukacji. Kształtowanie umysłu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tillman D., Hsu D. (2004). *Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat 3–7 lat. Program edukacyjny*, tłum. R. Zawadzki, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA.
- Tuszyńska L. (2016). *Przyroda jako wartość wczesnej edukacji dziecka na drodze zrównoważonego rozwoju*, [w:] L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 101–123.
- Tyszkowa M. (2006). *Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki*, [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 102–123.
- Wilber K. (2009). *Matężństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*, tłum. H. Smagacz, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

Wilken H. (2004). *Dzieci stają się przyjaciółmi przyrody. Edukacja ekologiczna w przedszkolu i szkole podstawowej*, tłum. E. Panek, Kielce: Wydawnictwo „JEDNOŚĆ”.

Wysocki A. ks. (red.). (2016). *Świat jako wspólny dom. Wokół koncepcji ekologii integralnej w encyklice Laudato si'*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

#### ADRES DO KORESPONDENCJI

---

Iwona Samborska  
Uniwersytet Śląski w Katowicach  
e-mail: iwona.samborska@us.edu.pl





Nadesłano: 9.12.2021  
Zaakceptowano: 4.02.2022

Sugerowane cytowanie: Jelinek J.A. (2022). *Dziecięca Meteorologia. Rozumienie przez dzieci zjawisk pogodowych w różnych częściach świata*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 1(64), s. 25–38. DOI: 10.35765/eetp.2022.1764.02

Jan Amos Jelinek

ORCID: 0000-0002-9844-6013

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## Dziecięca Meteorologia. Rozumienie przez dzieci zjawisk pogodowych w różnych częściach świata

### Children's Meteorology. Children's Understanding of Weather in Different Parts of the World

#### SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

stany pogody  
w kraju i na  
świecie, kodowanie,  
dzieci w wieku  
przedszkolnym,  
uczniowie wczesnej  
edukacji

W artykule scharakteryzowano dziecięcą ocenę stanu pogody w różnych częściach kraju i świata. Celem przeprowadzonych badań było ustalenie dziecięcych kompetencji w zakresie oceny stanu pogody oraz umiejętność przewidywania pogody w innych częściach świata, w odniesieniu do aktualnie panującej pogody w miejscu zamieszkania. Badania przeprowadzono wśród 42 dzieci (21 dzieci w wieku 6/7 lat oraz 21 uczniów 9/10 lat). Badania miały charakter jakościowy, zastosowano metodę wywiadu, podczas którego dzieci kodowały pogodę (za pomocą serii obrazków) obserwowaną na ekranie komputera (w miejscu zamieszkania) i na tej podstawie wnioski wyciągały o pogodzie w miejscach pokazywanych na mapie kraju i globusie. W prezentacji wyników scharakteryzowano pogodę w Szczecinie, Warszawie i Rzeszowie oraz Azji, Afryce, Australii, na biegunach i wyspach Tahiti. Porównano dziecięce prognozy pogody osobno dla pory zimowej i letniej. Zwrócono uwagę na różnice we wskazaniach stanów pogody względem wieku (dzieci 6- i 9-letnich). Okazało się, że 30% badanych (częściej dzieci w wieku przedszkolnym) postrzega pory roku jako zjawisko, którego różnice w pogodzie widać już w skali kraju. Biegun południowy jest oceniany przez dzieci jako rekordowo zimne miejsce na Ziemi. Przeanalizowano źródła dziecięcej wiedzy i wskazano możliwe przyczyny błędnych przekonań.

## KEYWORDS ABSTRACT

weather conditions  
at home and in  
the world, coding,  
preschool children,  
early education  
students

The article characterizes children's assessment of weather conditions in different parts of the country and the world. The aim of the study was to determine children's competence in evaluating weather conditions and their ability to predict weather in other parts of the world, in relation to the current weather in their place of residence. The research was conducted among 42 children (21 children aged 6/7 years and 21 students aged 9/10 years). It was a qualitative research. The interview method was used, during which children coded the weather (by means of a series of pictures) they watched on a computer screen (in their place of residence), and on this basis they drew conclusions about the weather in the places shown on the map of the country and on the globe. In the presentation of the results, the weather in Szczecin, Warsaw and Rzeszów was characterised, as well as in Asia, Africa, Australia, on the poles and on the island of Tahiti. Children's weather forecasts for winter and summer were compared separately. Attention was paid to differences in indications of weather conditions in relation to age (6- and 9-year-old children). It turned out that 30% of the respondents (mainly preschool children) perceive the seasons as a phenomenon in which weather differences are already visible on a national scale. The South Pole is rated by children as the coldest place on Earth. The sources of children's knowledge were analysed and possible reasons for misconceptions were identified.

## Wprowadzenie

Do elementów stanu pogody zalicza się obecność słońca na niebie, zachmurzenie, opady i rzadziej występujące, jak: tęcza, rosa, szron, szadź itd. (Günter 2000). Ocena stanu pogody to analiza elementów wchodzących w skład zjawisk meteorologicznych. Dokonuje się jej poprzez dostrzeżenie (i kodowanie) elementów pogody i ich analizę pod kątem przyszłych zmian. Jakość oceny stanu pogody jest zależna od ilości dostrzeżonych elementów oraz jakości ich analizy (Grabowski 2017). Umiejętność przewidywania pogody zależy od szczegółowości obserwacji aktualnej pogody oraz wiedzy na temat działania poszczególnych czynników (np. zmiany temperatury). Umiejętność oceny pogody jest w edukacji kształtowana jako kompetencja dbania o własne bezpieczeństwo (Budniak 2009: 219-231).

Rozumienie dziecięcego sposobu pojmowania zjawisk pogodowych jest kluczowe dla organizowania dzieciom skutecznej edukacji (Wiśniewska-Kin 2016; Klus-Stańska 2019). W dotychczasowych badaniach rzadko koncentrowano się na dziecięcych możliwościach oceny stanu pogody w innych regionach świata. Przeważnie starano się zrozumieć dziecięce pojmowanie zmian klimatu (Gowda, Fox, Magelky 1997;

Shepardson, Niyogi, Roychoudhury, Hirsch 2012; Lee, Gjersoe, O'Neill, Barnett 2020), różnice w rozumieniu klimatu i pogody (Spiropoulou, Kostopoulos i Jacovides 1999) i zwracano uwagę na zjawiska cyklu wodnego (Malleus, Kikas, Marken 2017; Kambouri-Danos, Ravanis, Jameau, Boilevin 2019; Kampeza, Delserieys 2020).

Badania wykazały, że jeszcze zanim dzieci rozpoczną formalną edukację dysponują wszechstronną, lecz słabo ustrukturalizowaną wiedzą na temat zjawisk pogodowych (Fragkiadaki, Ravanis 2015). Stwierdzono, że w każdej badanej klasie ujawniają się błędne przekonania na temat zjawisk atmosferycznych (Henriques 2002; Cardak, 2009; Malleus, Kikas, Kruus, 2016). Błędne koncepcje dotyczyły pojmowania zjawisk związanych z obiegiem wody w przyrodzie (Cardak 2009; Ahi 2017), pór dnia i nocy oraz pór roku (Vosniadou, Brewer 1994; Jelinek, 2020). Dzieci mają tendencję do przewidywania wyższej temperatury (Spiropoulou, Kostopoulos, Jacovides 1999). Natomiast w badaniach prowadzonych wśród studentów zauważono, że w ocenie pogody uwzględniają oni położenie geograficzne terenu np. odległość od oceanu i wysokość nad poziomem morza (Henriques 2002; Cardak 2009). Do tej pory spisano wiele błędnych przekonań dzieci, które mogą mieć wpływ na błędne przewidywania stanu pogody, np. *z nieba spada szron...*, *mróz to zamarznęta rosa...*, (Henriques 2002). Polskie badania wykazały, że tylko 15% badanych 6-latków dostrzega związek między parowaniem i powstawaniem chmur, połowa potrafi wyjaśnić jak powstaje lód, a 34% wie, co to jest skraplanie (Guz 1993).

Teorie wyjaśniające zjawiska atmosferyczne budują już dzieci w wieku przedszkolnym (Malleus, Kikas, Marken 2017). Ich poziom zbliżenia do wiedzy naukowej zależy od ilości posiadanych informacji i dostępu do wiedzy naukowej. Dla skuteczności edukacyjnej podkreśla się znaczenie badań nad ustalaniem dziecięcych przekonań (Wiśniewska-Kin 2016). Dysponując wiedzą na temat dziecięcego rozumienia zjawisk meteorologicznych, można lepiej wspomagać rozwój dziecięcego rozumowania.

## Badania

Na podstawie dotychczasowych badań nie sposób określić dziecięcego wyobrażenia zjawisk pogodowych w różnych miejscach na Ziemi. Ustalenie tego obszaru dziecięcego rozumienia jest istotne dla uzupełnienia naszej wiedzy o rozumieniu przez dzieci zjawiska pór roku oraz stref klimatycznych. Ponadto porównanie oceny stanu pogody w różnych częściach świata pozwoli lepiej zrozumieć dziecięcy proces wnioskowania. Z tego względu opracowując program badań, przyjęto następujący cel badań<sup>1</sup>: ustalenie dziecięcych kompetencji w zakresie oceny stanu pogody oraz umiejętność

<sup>1</sup> Badania finansowane ze środków Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej (BNS 27/12-P).

przewidywania pogody w innych częściach świata, w odniesieniu do aktualnie panującej pogody w miejscu zamieszkania.

Badaniami objęto dwie grupy wiekowe dzieci: w grupie młodszej było 21 dzieci w wieku przedszkolnym (od 6,3 do 7,0 lat), w grupie starszej 21 uczniów klasy III szkoły podstawowej (od 9,4 do 10,3 lat). Łącznie badaniami objęto 42 dzieci. W badaniach uczestniczyło 28 dziewczynek i 14 chłopców. Warunkiem doboru badanych osób była realizacja przez nauczyciela tematu obiegu wody w przyrodzie oraz ćwiczenia polegające na notowaniu stanu pogody w kalendarzu. Badania przeprowadzono na początku 2021 roku po otwarciu szkół (po wcześniejszym lockdownie związanym z pandemią COVID-19) w średniej wielkości podwarszawskiej miejscowości dla uproszczenia zapisu będzie ona nazywana *Warszawą*<sup>2</sup>.

Badania przeprowadzono po uprzednim uzyskaniu zgody dyrektora, nauczyciela, rodziców i samych dzieci.

Przeprowadzone badania były realizowane w odrębnym pomieszczeniu, gdzie na ekranie komputera prezentowano dwa nagrania stanu pogody (letniej – fot. 1, i zimowej – fot. 2), w dalszej części badania wykorzystano mapę fizyczną Polski, globus szkolny oraz zestaw 11 kart obrazków-symboli przedstawiających elementy pogody (fot. 3).

Fot. 1. Kadr z nagrania pogody latem.



Źródło: opracowanie własne

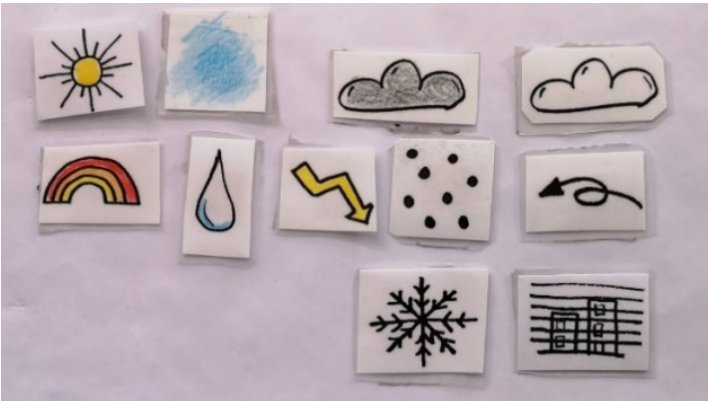
<sup>2</sup> Uproszczenie „Warszawa” będzie stosowane w odniesieniu do innych miejsc geograficznych na Ziemi, np.: Rzeszów, Szczecin oraz Jukatan, Biegun Południowy itd.

Fot 2. Kadr z nagrania pogody zimą.



Źródło: opracowanie własne

Fot. 3. Zestaw obrazków-symboli służący do kodowania pogody (od lewej u góry: słońce, błękitne niebo, ciemne chmury, jasne chmury, tęcza, deszcz, burza-piorun, grad, wiatr, śnieg, mgła).



Źródło: opracowanie własne

Nagrania demonstrowane dzieciom zostały wykonane w okolicy placówek edukacyjnych, w których były prowadzone badania. Były to półminutowe filmiki, które włączano dzieciom w zapętlonej formie. Po obejrzeniu nagrania dzieci były proszone o przedstawienie pogody za pomocą zestawu obrazków-symboli (fot. 3). Wybrane obrazki były odkładane na kartkę i fotografowane. Następnie badacz demonstrował

mapę fizyczną Polski i wskazywał miejsce aktualnego pobytu, po czym zwracał się do dziecka: *Wyobraź sobie, że pogoda na ekranie komputera panuje teraz u nas za oknem. Skoro, za oknem jest ta pogoda* (gest na ekran komputera), *to znaczy, że tu, gdzie mieszkasz* (gest na mapę), *jest* (badający wymieniał obrazki zaznaczone przez dziecko). *Jaka w tym samym czasie będzie pogoda tu...* (gest na mapę fizyczną na nadmorskie miasto Szczecin). Ponownie proszono dzieci, aby zakodowały pogodę za pomocą obrazków. Analogicznie pytano o pogodę w Rzeszowie.

Gdy dzieci zakodowały pogodę letnią w kraju, badacz przedstawiał im globus. Wskazywał na nim Polskę z wyjaśnieniem: *tu mieszkamy*. Zwracał się do dziecka: *Skoro u nas jest taka pogoda jak na ekranie komputera to jaka może być tu...* – wskazywano kolejno następujące miejsca na globusie: (1) RPA w Afryce, (2) Jakucja w Rosji; (3) Australia – środek kontynentu; (4) biegun północny i (5) południowy oraz (6) wyspy Tahiti. Wskazując te miejsca na globusie, badający nie nazywał ich, tylko wskazywał gestem. W każdym ze wskazanych miejsc dzieci kodowały stan pogody za pomocą obrazków.

Tak wyglądała pierwsza część badania – ocena pogody letniej (fot. 1). Po niej następowała druga część: przewidywanie pogody w odniesieniu do pogody zimowej (fot. 2).

Badania miały charakter jakościowy, a w analizie poddano wypowiedzi ustne (nagrywane na dyktafon) oraz układane przez dzieci zestawy obrazków-symboli (fotografowane). Wskaźnikami oceny stanu pogody był zestaw wybranych przez dzieci obrazków pogody. Na jego podstawie wnioskowano o umiejętności oceny stanu pogody w miejscu zamieszkania i przewidywania pogody w innych miejscach świata. Porównując wskazane elementy pogody z strefami klimatycznymi, można było wnioskować o dziecięcych kompetencjach.

## Wyniki

Omówienie wyników zostanie przeprowadzone zgodnie z tokiem prowadzonych badań. Wykaz wszystkich wskazań na elementy stanu pogody w kraju i na świecie, podczas gdy w miejscu zamieszkania panuje letnia pora roku, został przedstawiony w tabeli 1.

Tabela 1. Rozkład szczegółowy wskazań elementów pogody przez dzieci w wieku przedszkolnym (P) oraz uczniów szkolnych (S), gdy w miejscu badania panuje lato

	Wa-wa (miejsce badania)		Szczecin (Polska)		Rzeszów (Polska)		RPA (Afryka)		Jakucja (Azja)		Australia		Biegun płn.		Biegun pld.		Wyspy Tahiti	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
<b>Dzieci</b>	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
<b>Słońce</b>	8	13	13	12	6	7	12	11	8	9	9	12	4	5	3	2	13	13
<b>Niebo błękitne</b>	11	17	6	10	5	8	3	7	3	6	5	7	1	4	3	6	8	10
<b>Tęcza</b>	1	0	4	1	4	3	4	0	4	0	5	0	1	0	1	1	5	0
<b>Deszcz</b>	5	1	9	9	11	8	7	6	9	8	8	3	3	3	4	1	4	7
<b>Chmury jasne</b>	11	19	9	6	3	4	9	11	4	8	4	9	5	6	4	6	8	8
<b>Chmury ciemne</b>	12	3	8	11	12	12	6	3	8	8	7	7	8	9	3	10	3	3
<b>Wiatr</b>	14	13	4	10	7	11	7	8	8	9	9	5	11	10	10	10	6	9
<b>Mgła</b>	1	0	2	1	8	2	3	3	2	0	1	2	2	4	3	2	3	1
<b>Śnieg</b>	0	0	9	4	7	8	10	5	7	4	8	5	10	17	17	19	7	4
<b>Grad</b>	0	0	3	0	5	1	1	2	3	0	0	4	8	3	8	5	4	2
<b>Burza</b>	1	0	6	2	8	1	3	1	5	2	2	0	9	0	4	1	2	1

Zademonstrowane nagranie pory letniej (fot. 1) zostało przez dzieci ocenione najczęściej jako pochmurne – z jasnymi chmurami (30 z 42, co stanowi 71% wskazań), ciemnymi chmurami (36%), z błękitnym niebem (67%), z obecnością wiatru (64%) oraz słońca (50%).

Przyjmując ten stan pogody, dzieci miały stwierdzić, jaka w tym samym czasie może panować pogoda w Szczecinie – miejscu pokazywanym na fizycznej mapie kraju. Widząc na mapie bliskie położenie względem morza, najwięcej dzieci stwierdziło, że panuje tam słoneczna pogoda (60%). Ponadto stwierdzono, że jest tam pochmurnie (chmury ciemne wskazało 45% badanych, a jasne 35%). 43% uznało, że pada tam deszcz, 38% stwierdziło, że widać błękit nieba, a 33% – że wieje tam wiatr. Po wskazaniu na mapie fizycznej kraju miejscowości Rzeszów – 57% dzieci uznało, że panuje tam zachmurzenie (najczęściej wskazywano ciemne chmury), deszcz (45%) oraz wiatr (43%). Dzieci oczekiwały w tych miejscowościach rzadziej występujących

w przyrodzie zjawisk pogodowych tj. burzy (19% dla Szczecina i 21% dla Rzeszowa), tęczy (12% dla Szczecina i 17% dla Rzeszowa) i mgły (7% dla Szczecina i 23% dla Rzeszowa).

Niektóre dzieci, mimo nagrania pory letniej, oceniając pogodę w kraju, wybierały zjawiska pogodowe typowe dla zimy: śnieg w Szczecinie zaznaczyło 30% badanych, a w Rzeszowie 36%; grad w Szczecinie zaznaczyło 7%, a w Rzeszowie 14% badanych. Wskazania na te zjawiska częściej przejawiały dzieci w wieku przedszkolnym niż uczniowie, co świadczy o kształtującym się jeszcze pojęciu pór roku w odniesieniu nawet do skali kraju. Młodszym dzieciom częściej wydaje się, że zjawiska pór roku dotyczą mniejszej skali (kraju), a nie globu.

Demonstrując dzieciom globus, badacze prosili, aby oceniły aktualną pogodę występującą w sześciu miejscach na Ziemi i by oceniły ją przy założeniu, że pogoda prezentowana na ekranie komputera jest tą, która aktualnie panuje za oknem. I tak, na południu Afryki (RPA) najczęściej wskazywano słońce (55%), jasne chmury (48%), wiatr (36%) i deszcz (31%). W Azji (Jakucja) najczęściej wybierano słońce, deszcz i wiatr (41%) oraz chmury ciemne (38%) i jasne (29%). W Australii najczęściej wskazywano na obecność słońca (50%), rzadziej kodowano ciemne chmury i wiatr (33%) oraz błękitne niebo (29%). Na wyspach Tahiti najczęściej wskazywano słońce (62%), rzadziej błękitne niebo (43%), jasne chmury (38%) i wiatr (36%).

Najbardziej nasłonecznioną pogodę dzieci wskazywały na wyspach Tahiti (62%), potem kolejno w Afryce (55%), Australii (50%) i w Azji (41%). Pogodę deszczową wskazywano rzadziej niż słoneczną, jednak i tu częstość wskazywania była największa dla Azji (41%) i Afryki (31%).

Występowanie śniegu i gradu, podczas gdy w Polsce jest lato, prowadziło do określenia nie tylko cech pogodowych przypisywanych do danego miejsca na Ziemi, ale także rozumienia zjawiska pory roku. W Afryce Południowej śnieg był wskazywany w 35%, w Australii 31%, a w Azji i na wyspach Tahiti w 26%. Zjawisko gradu było jeszcze rzadsze, kolejno: wyspy Tahiti 14%, w Australii 10%, a w Afryce i Azji 7% wskazań.

Stan pogody na biegunach, gdy w Polsce jest lato, był przez dzieci oceniany nieco inaczej na biegunie północnym i południowym. Najczęściej wskazywano tam obecność śniegu (64% wskazań na biegunie północnym i 86% na biegunie południowym), wiatru (50% na północy i 48% na południu) i ciemnych chmur (40% na północy i 31% na południu). Różnice we wskazaniach na pogodę panującą na biegunach (szczególnie w odniesieniu do śniegu) pokazują, że biegun południowy jest postrzegany przez badane dzieci jako rekordowo zimne miejsce na Ziemi.

Szczegółowy wykaz wskazań na obrazki-symbolle dla zimowej pory roku we wszystkich pytanych w badaniu miejscach został zaprezentowany w tabeli 2.



Tabela 2. Rozkład szczegółowy wskazań elementów pogody przez dzieci w wieku przedszkolnym (P) oraz uczniów szkolnych (S), gdy w miejscu badania panuje zima.

	Warszawa (miejsce badania)		Szczecin (Polska)		Rzeszów (Polska)		RPA (Afryka)		Jakucja (Azja)		Australia		Biegun płn.		Biegun pld.		Wyspy Tahiti	
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
<b>Dzieci</b>	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S
<b>Słońce</b>	13	11	12	8	10	5	13	12	8	9	11	12	10	5	8	4	13	10
<b>Niebo błękitne</b>	5	8	6	8	8	10	7	12	7	7	8	9	9	3	6	3	8	8
<b>Tęcza</b>	0	1	9	1	5	1	2	0	5	2	7	1	6	0	3	1	5	1
<b>Deszcz</b>	4	1	13	6	11	2	6	4	12	3	5	2	5	0	6	2	11	5
<b>Chmury jasne</b>	9	12	7	11	5	6	5	12	7	10	6	9	8	6	7	3	6	8
<b>Chmury ciemne</b>	7	5	9	6	10	10	5	5	5	6	5	4	7	6	9	7	8	8
<b>Wiatr</b>	12	13	7	12	7	11	8	10	5	12	8	9	7	9	7	9	7	11
<b>Mgła</b>	0	3	5	2	6	6	4	1	4	4	2	1	5	2	4	2	2	1
<b>Śnieg</b>	20	20	6	10	8	13	9	5	11	11	8	6	13	19	15	18	8	6
<b>Grad</b>	3	0	6	4	3	3	3	1	2	2	7	2	3	6	9	9	3	1
<b>Burza</b>	2	0	4	1	5	2	2	0	2	2	3	1	4	0	4	0	2	1

Nagranie pogody oglądanej na ekranie komputera dzieci zakodowały jako: śnieżną (95% wskazań), wietrzną (60%), słoneczną (57%) oraz pochmurną (jasne chmury zaznaczyło 50% badanych). W odniesieniu do takiej pogody polecono dzieciom określić stan pogody w Szczecinie. Najczęściej określano ją jako słoneczną (48%), deszczową i wietrzną (45%), pochmurną (jasne chmury wskazało 42% badanych) oraz śnieżną (38%). Pogodę w Rzeszowie badane dzieci najczęściej przedstawiały jako śnieżną (50%), pochmurną (48%), z błękitnym niebem (43%) i wiatrem (45%). Wśród rzadszych zjawisk meteorologicznych dzieci częściej wskazywały tęczę i grad w Szczecinie, a mgłę i burzę w Rzeszowie.

W Afryce Południowej dzieci kodowały najczęściej słońce (60%), błękitne niebo (45%), wiatr (43%) oraz jasne chmury (40%). Uwzględniając pogodę w Afryce, część dzieci zauważyła, że jest to druga półkula i dlatego panuje tam inna pora roku (cieplejsza), inne zaś głośno mówiły, że tam nigdy nie spada śnieg. Śnieg w Afryce

wskazało 33% badanych. Pogodę w Azji najczęściej wskazywano jako śnieżną (52%), wietrzną z jasnymi chmurami (40%) i deszczową (35%). W Australii najczęściej kodowano słońce (55%), błękit nieba i wiatr (40%). Śnieg w tym miejscu wskazało 33% badanych. Na wyspach Tahiti najczęściej wskazywano słońce (55%) i wiatr (43%), nieco rzadziej ciemne chmury, deszcz i błękitne niebo (38%). Okres zimowy na biegunie północnym był kodowany najczęściej jako śnieżny (76%), ale także wietrzny (38%) i słoneczny (35%). Biegun południowy po raz kolejny okazał się rekordowy pod względem wskazań na obecność śniegu (79%), gradu (43%), z wiatrem i ciemnymi chmurami (38%).

*Różnice we wskazaniach stanów pogody względem wieku.* Między wypowiedziami dzieci młodszych i starszych widać jakościową różnicę. Cechą kodowania stanów pogody przez młodsze dzieci były próby doszukiwania się w nich rzadziej występujących zjawisk. Dzieci te częściej niż uczniowie szkolni wskazywały na zjawiska tęczy, gradu czy mgły. Niektóre spośród młodszych dzieci kodowały taką samą pogodę dla wszystkich miejsc na Ziemi. Wiktoria (6,5 lat) i Antosia (6,9 lat) stwierdziły, że pogoda jest jedynie na biegunach (zimniejsza). Były też dzieci, które prognozując stan pogody, przyjmowały też aspekt emocjonalny. Siedmioletnia Zuzia, oceniając stan pogody na wyspach Tahiti, stwierdziła „muszę im dołożyć deszcz i śnieg, aby im nie było za gorąco”. Oprócz oceny pogody próbowała ona także zbilansować ekstrema tam panujące.

Prognozowanie o stanach pogody jest procesem wnioskowania na podstawie dostępnych informacji. Im więcej dzieci posiadały informacji, tym łatwiej było im przewidzieć stan pogody. Luki w wiedzy dzieci kompensowały informacjami wynikającymi z wnioskowania przez bliskość lokalizacji geograficznych. Na przykład dziewięcioletnia Gabrysia komentując pogodę w Jakucji (Azja) powiedziała, „to jest blisko Antarktydy, dlatego będzie zimniej”. Zuzanna (9 lat) próbując ustalić pogodę w odniesieniu do swojej wiedzy o porach dnia i roku, powiedziała: „u nas jest dzień, to w Australii będzie noc..., kiedy u nas panuje lato, to u nich panuje zima..., na biegunach są noce polarne, tam jest lodowato..., na Tahiti nie będzie śniegu, bo na wodzie lód nie zamarza...”.

Były także próby wnioskowania bazujące na innych, pośrednich informacjach. Odeta (9 lat) o wyspach Tahiti powiedziała: „(...) jak u nas jest dzień, to tam jest noc i będzie ciemno”. Marcel (9 lat) na temat pogody w Australii powiedział: „tam żyją takie egzotyczne pająki.... Nie może tam być śniegu, bo pająki by nie przetrwały”. Podobnie skomentował pogodę w Afryce „tam są takie robaki, które w nocy nie śpią, może być śnieg, ale tylko trochę”. Z kolei Janek (6 lat) powiedział, że widział wyspy oglądając filmik na YouTube, po czym stwierdził, że „skoro tam są wyspy, to musi tam być ciepło”.

W wypowiedziach dzieci słychać było także skróty myślowe zasłyszane od dorosłych. Gabrysia (9 lat) powiedziała „za granicą jest zazwyczaj ciepło”, z kolei Jakub (9 lat) w odniesieniu do pogody panującej w Afryce powiedział „tam jest wiecznie gorąco”. Podobny wniosek przedstawił Wojtek z przedszkola (6 lat), który po rozpoznaniu Afryki na globusie stwierdził, że „Afryka jest najcieplejszym kontynentem”. Tego typu sformułowania stanowią skrót myślowy używany przez dorosłych lub zasłyszany w przekazach medialnych. Jego przywołanie podczas zastanawiania się nad stanem pogody w innych częściach świata dowodzi, że informacja ta jest brana przez dzieci pod uwagę w procesie wnioskowania. Stereotypy i błędne informacje mogą stanowić źródło konstruowania nieprawidłowych koncepcji (por. Jaszczuk, Chrzanowski, Zarzycka, Lilpop 2018).

*Różnice we wskazaniach stanów pogody względem pory roku.* Szczecin – niezależnie od pory roku – był przez dzieci częściej oceniany jako słoneczny, a Rzeszów jako zachmurzone miasto. Południe Afryki, podobnie jak Australia i wyspy Tahiti, kojarzą się dzieciom z dużą ilością słońca i błękitnym niebem. Starsze dzieci częściej zwracały uwagę, że zgodnie ze zjawiskiem pór roku, w tych obszarach może spaść śnieg. Pogodę w dalekowschodnich regionach Azji dzieci opisywały w bardzo zróżnicowany sposób, co dowodzi ich małej znajomości tego obszaru. Częściej o pogodzie wnioskowały, doszukując się informacji pokrewnych. Odnajdując bliskość do bieguna, kojarzyły ten region ze śniegiem i wiatrem. Biegun południowy okazał się być oceniany jako rekordowo zimne miejsce. Prezentowane przez dzieci stany pogodowe w różnych miejscach są zbliżone do obrazów przekazywanych przez media.

*Źródła dziecięcej wiedzy o pogodzie.* Dzieci w trakcie badania nie były pytane o pochodzenie swojej wiedzy. Jednak o jej źródle można wnioskować z samodzielnych wypowiedzi dzieci. Analiza ich wypowiedzi pozwoliła wyłonić ustalone cztery źródła dziecięcej wiedzy. Były nimi wyjaśnienia rodziców, książki, internet i zajęcia szkolne (lektury). Lena ze szkoły, zastanawiając się nad pogodą panującą na biegunie, stwierdziła, że „ostatnio mieliśmy lekturę o Grenlandii...”. Maja, opowiadając o pogodzie w Szczecinie, powiedziała, że jej wujek mieszka w tej miejscowości. Janek z przedszkola, opowiadając o pogodzie na wyspach Tahiti, stwierdził: „widziałem na YouTube, że te wyspy należą do innych krajów...”, z kolei Wojtek wskazał na czytaną przez rodziców książkę podróżniczą dla dzieci: „jak rodzice czytali mi książki Neli, [powiedzieli], że tam jest ocean, nazywa się Spokojny”. Wykazane źródła dziecięcej wiedzy wydają się być istotne w przewidywaniu pogody.

## Wnioski

Podczas obserwacji zachowania młodszych dzieci w sytuacji kodowania stanu pogody za pomocą zestawu symboli-obrazków widać było, że kierują się one sprawdzeniem listy posiadanych obrazków. Brały jeden z nich i sprawdzały, czy przedstawione na nim zjawisko występuje na nagraniu (wnioskowanie na podstawie listy obrazków). Uczniowie szkolni samodzielnie starali się ocenić zjawiska pogodowe (wnioskowanie ze stanu rzeczy), a potem wyszukiwali je wśród obrazków-symboli. Ta różnica w sposobie oceny doprowadziła do częstszego wskazywania rzadszych zjawisk pogodowych przez młodsze dzieci. Wydaje się, że powodem takiego zachowania może być słabo jeszcze ukształtowana wiedza na temat zjawisk pogodowych w danej porze roku. Młodsze dzieci, które nie były pewne, na co zwracać uwagę, korzystały z obrazków jako swoistej listy pytań. Starsze dzieci (9 lat) nie potrzebowały jej, dysponowały większą wiedzą i doświadczeniem w ocenie zjawisk pogodowych. Wystarczyło im spoglądanie na ekran, by koncentrować się na wskaźnikach, np. poruszających się gałęziach drzewa, aby wywnioskować, że wieje wiatr.

Obserwacja dzieci podczas oceny wskazywanego miejsca na mapie i globusie doprowadziła do wniosku, że w ocenie stanów pogody na świecie dzieci w wieku przedszkolnym i uczniowie uwzględniają położenie geograficzne, tj. lokalizację względem morza i gór (tego typu stwierdzenia dotychczas odnoszono do osób dorosłych, Cardak 2009). To ostatnie było widoczne szczególnie w ocenie miejscowości Rzeszów, którą na fizycznej mapie kraju dzieci (przeważnie dzieci szkolne) opisywały „Rzeszów jest blisko gór, więc będzie tam na pewno...”.

Porównanie stanów pogodowych między miejscowościami w kraju pozwoliło ustalić, że co trzeci badany uważał, że różnice w zjawiskach pór roku dają się zauważyć w skali kraju (np. 36% wskazań na śnieg w Rzeszowie, podczas gdy w podwarszawskiej miejscowości panuje letnia pogoda). Młodsze dzieci częściej niż starsze twierdziły, że w Szczecinie może panować jesień, w centralnej Polsce lato, a w Rzeszowie zima. Tyle samo badanych (30%) w analogiczny sposób kodowało pogodę na obu półkulach. Starsze dzieci częściej uwzględniały zjawisko pór roku w skali globu (brały pod uwagę różnice między półkulą północną a południową).

Niektóre dzieci twierdziły, że pogoda na obu biegunach jest taka sama, jednak część z nich wskazywała, że biegun południowy jest zimniejszy. Wyobrażenie to może wynikać z osobliwego rozumienia przez dzieci budowy Układu Słonecznego i lokalizacji Słońca w ciągu dnia. Jak wynika z badań rozumienia przez dzieci obiektów kosmicznych, wiele dzieci w trzeciej klasie uważa, że Słońce, oświetlając Ziemię, wpływa przeważnie na północną półkulę, powodując, że jej południowa część jest zacieniona (Saček 2015; Frède 2019; Jelinek 2020). To zacienienie może prowadzić do wniosku, że południowa półkula jest chłodniejsza.

Badania wykazały, że dzieci w ocenie zjawisk pogodowych nierzadko korzystają z zasłyszanych informacji, które są niepełne i czasami błędne. Wśród źródeł dziecięcej wiedzy znalazły się: wyjaśnienia rodziców, książki, internet i zajęcia szkolne. Wnioskowanie prowadzone przez dzieci, oparte na błędnych lub uproszczonych informacjach, prowadziło do wniosków dalekich od naukowych. Wniosek ten potwierdza alarm badaczy dotyczący negatywnego wpływu błędnych przekonań (Jaszczuk, Chrzanowski, Zarzycka, Lilpop 2018) i może skutkować błędną oceną zmian klimatycznych (Shepardson, Niyogi, Roychoudhury, Hirsch 2012; Lee, Gjersoe, O'Neill, Barnett 2020).

## Bibliografia

- Ahi B. (2017). *The Effect of Talking Drawings on Five-Year-Old Turkish Children's Mental Models of the Water Cycle*, "International Journal of Environmental & Science Education", t. 12, nr 3, s. 349–367. DOI: 10.12973/ijese.2017.01232a.
- Budniak A. (2009). *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cardak O. (2009). *Science Student's Misconceptions of the Water Cycle According to their Drawings*, "Journal of Applied Sciences", t. 5 nr 9, s. 865–873. DOI: 10.3923/jas.2009.865.873.
- Fragkiadaki G., Ravanis K. (2015). *Preschool children's mental representations of clouds*. "Journal of Baltic Science Education", t. 14, nr 2, s. 267–274.
- Frède V. (2019). *Comprehension of the night and day cycle among French and Cameroonian children aged 7–8 years*. "Cultural Studies of Science Education", t. 14, nr 2, s. 587–615. DOI: 10.1007/s11422-018-9897-6.
- Gowda M.V.R., Fox J.C., Magelky, R.D. (1997). *Students' Understanding of Climate Change: Insights for Scientists and Educators*. "Bulletin of the American Meteorological Society", t. 78, nr 10, s. 2232–2240. DOI: 10.1175/1520-0477-78.10.2232.
- Grabowski W. (2017), wykład *Fizyka chmur – awangarda meteorologii i klimatologii*, Uniwersytet Warszawski, ścieżka dostępu: <https://www.youtube.com/watch?v=YMq8Diu5608> (data dostępu: 20.04.2021).
- Günter D. (2000). *Pogoda i klimat*, Warszawa: Świat Książki.
- Guz S. (1993). *Rozumienie zjawisk przyrody nieożywionej przez dzieci sześciolatnie*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6, s. 323–329.
- Henriques, L. (2002). *Children's ideas about weather: A review of the literature*, "School Science and Mathematics", t. 102, nr 5, s. 202–215. DOI: 10.1111/j.1949-8594.2002.tb18143.x.
- Jaszczuk I., Chrzanowski M., Zarzycka A., Lilpop J. (2018). *Wątpliwe zmiany klimatu i straszny wilk*, "Edukacja Biologiczna i Środowiskowa", t. 4, nr 26. DOI: 10.24131/3247.180403.
- Jelinek J.A. (2020). *Dziecięca astronomia: Intuicje i zarysy pojęć astronomicznych : mity, wyniki badań i wnioski pedagogiczne*, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.

- Kambouri-Danos M., Ravanis K., Jameau A., & Boilevin J.-M. (2019). *Precursor models and early years science learning: A case study related to the water state changes*, "Early Childhood Education Journal", t. 47, nr 4, s. 475–488. DOI: 10.1007/s10643-019-00937-5.
- Kampeza M., Delsierieys A. (2020). *Acknowledging drawing as a mediating system for young children's ideas concerning change of state of matter*. "Review of Science, Mathematics and ICT Education", t. 12, nr 2, s. 105–124. DOI: <https://doi.org/10.26220/rev.3512>.
- Klus-Stańska D. (2019). *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 64, nr 1, s. 7-20.
- Lee K., Gjersoe N., O'Neill S., Barnett J. (2020). *Youth perceptions of climate change: A narrative synthesis*, "WIREs Climate Change", t. 11, nr 3, s. 1–24. DOI: 10.1002/wcc.641.
- Malleus E., Kikas E., Kruus S. (2016). *Students' understanding of cloud and rainbow formation and teachers' awareness of students' performance*, "International Journal of Science Education", t. 38 nr 6, s. 993–1011. DOI: 10.1080/09500693.2016.1175683.
- Malleus E., Kikas E., Marken T. (2017). *Kindergarten and Primary School Children's Everyday, Synthetic, and Scientific Concepts of Clouds and Rainfall*, "Research in Science Education", t. 47, s. 539–558. DOI: 10.1007/s11165-016-9516-z.
- Saçkes M. (2015). *Kindergartners' mental models of the day and night cycle: Implications for instructional practices in early childhood classrooms*, "Educational Sciences: Theory & Practice" t. 15 nr 4, s. 997–1006. DOI: 10.12738/estp.2015.4.2741.
- Shepardson D.P., Niyogi D., Roychoudhury A., Hirsch A. (2012). *Conceptualizing climate change in the context of a climate system: Implications for climate and environmental education*, "Environmental Education Research", t. 18 nr 3, s. 323–352. DOI: 10.1080/13504622.2011.622839.
- Spiropoulou D., Kostopoulos D., Jacovides C.P. (1999). *Greek Children's Alternative Conceptions on Weather and Climate*, "School Science Review", nr 81, s. 55–59.
- Vosniadou S., Brewer W. (1994). *Mental Models of the Day/Night Cycle*, "Cognitive Science", nr 18, s. 123–183. DOI: 10.1016/0364-0213(94)90022-1.
- Wiśniewska-Kin M. (2016). *Dziecięce rozumienie świata – w poszukiwaniu uzasadnienia postępowania badawczego*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, t. 12, nr 32, s. 59–70. DOI: 10.5604/01.3001.0008.5635.

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Jan Amos Jelinek  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
e-mail: jajelinek@aps.edu.pl



Nadesłano: 30.12.2021  
Zaakceptowano: 8.02.2022

Sugerowane cytowanie: Korwin-Szymanowska A., Tuszyńska L. (2022). *Paradoksalne zachowania ekologiczne dostrzegane przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 1(64) s. 39–51.  
DOI: 10.35765/eetp.2022.1764.03

Adamina Korwin-Szymanowska

ORCID: 0000-0002-1896-1382

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

Ligia Tuszyńska

ORCID: 0000-0003-1400-2958

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

## Paradoksalne zachowania ekologiczne dostrzegane przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Paradoxical Ecological Behaviours Perceived by  
Preschool and Early School Education Students

### SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

zachowania środowiskowe, paradoksalne zachowania ekologiczne, problemy ochrony środowiska, studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zrównoważony rozwój

Niniejszy artykuł podejmuje problematykę paradoksalnych zachowań ekologicznych zauważanych przez studentów pedagogiki wczesnoszkolnej w otaczającej rzeczywistości. Celem badania była diagnoza znajomości problemów ochrony środowiska przez studentki pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. W badaniu wzięło udział 120 studentek, które jako przyszłe nauczycielki będą tworzyć dzieciom przestrzeń do poznania środowiska przyrodniczego i jego ochrony. Na podstawie słów kluczowych, bazując na metodzie analizy treści, stworzono klucz kategoryzacyjny wynikający z zebranego przez studentki materiału. Analiza wyników wykazała, że młodzież akademicka zauważa paradoksalne zachowania ekologiczne w obszarach: (1) gospodarki odpadami; (2) kryzysu klimatycznego; (3) edukacji ekologicznej; (4) zachowań konsumenckich i zdrowia; oraz (5) polityki edukacyjnej, które są bliskie jej codziennemu funkcjonowaniu i możliwościom obserwacyjnym i doświadczanym. Należy zadbać

o jakość edukacji wyższej w zakresie edukacji ekologicznej, która poszerzałaby horyzonty prośrodowiskowe wśród przyszłych nauczycieli jako tych, którzy mają możliwość współkonstruowania przestrzeni do wychowania ku zrównoważonej przyszłości troszcząc się o zachowanie równowagi w obszarze środowiska naturalnego, społecznego i gospodarczego.

## KEYWORDS ABSTRACT

environmental behaviours, paradoxical environmental behaviours, environmental problems, preschool and early school education students, sustainable development

This article addresses the issue of paradoxical ecological behaviours noticed by students of early childhood pedagogy in the surrounding reality. The aim of the study was to diagnose the knowledge of female students of preschool and early school pedagogy about environmental problems. The research included 120 female students who, as future teachers, will create space for children to learn about the natural environment and its protection. On the basis of keywords, a categorisation key resulting from the material collected by the students was created based on the content analysis method. The analysis of the results showed that the university students notice paradoxical environmental behaviours in the areas of (1) waste management, (2) climate crisis, (3) environmental education, (4) consumer behaviour and health, and (5) educational policy, which are close to their everyday functioning, as well as observational and experiential possibilities. It is necessary to take care of the quality of higher education in the field of environmental education, which would broaden the pro-environmental horizons among future teachers as those who have the opportunity to co-construct the space for education towards a sustainable future taking care of the balance in the area of natural, social and economic environment.

## Wprowadzenie

Od wielu lat podejmowane są próby znalezienia równowagi w codziennym przenikaniu się środowiska przyrodniczego, gospodarki i życia społecznego (por. Scott, Vare 2020). Refleksja nad poszanowaniem natury, postępem społecznym oraz wzrostem gospodarczym ziściła się w formie koncepcji zrównoważonego rozwoju (por. Brundtland, Khalid 1987; Tomlinson 1987), której zasady wytyczają drogę działania różnych podmiotów zarówno na poziomie lokalnym, jak i globalnym (Sadowski, Łepko 2017; Meadowcroft, Holden, Linnerud, Banister, Langhelle, Gilpin 2019). Szczególną uwagę poświęca się przyrodzie w perspektywie szkodliwej działalności człowieka, która niesie zagrożenia dla środowiska naturalnego. Jak wskazuje raport Europejskiej



Agencji Środowiska (2020), mierzymy się z problemem zanikania bioróżnorodności, braku wody pitnej, erozji, zanieczyszczenia i zasolenia gleb, zmian klimatu, zanieczyszczenia powietrza, odpadów, zanieczyszczeń chemicznych, wykorzystania zasobów morskich, wszechobecnego hałasu czy zanieczyszczeń przemysłowych. W poczuciu odpowiedzialności za losy przyszłych pokoleń współcześni decydenci podejmują działania mające na celu ochronę planety. Wobec współczesnych zagrożeń ekologicznych badania i działania realizowane w obszarze ochrony środowiska mają swoje głębokie uzasadnienie społeczne, poznawcze i utylitarne, gdyż chronią miejsce życia i przybliżają nas do zrównoważonej przyszłości. Przyjęcie takiego założenia ma swoje konsekwencje w budowaniu przez człowieka proekologicznego systemu wartości i postaw, które reorientują wiele płaszczyzn funkcjonowania człowieka.

## Zachowania ekologiczne – szkic teoretyczny

Zdaniem Kiyu Kurisu nie istnieje żadna uniwersalna definicja zachowań środowiskowych (Kurisu 2015: 2), dlatego wyróżnia on dwie grupy takich definicji: zorientowanych na cel i zorientowanych na fakty. Pierwsza grupa odwołuje się do intencjonalnych działań na rzecz środowiska przyrodniczego, które w swoich zamierzeniach mają wpływać na poprawę jakości przyrody. Druga grupa definicji obejmuje zachowania, które mogą przyczynić się do rzeczywistej ochrony środowiska bez intencji jego ochrony (Kurisu 2015: 3). Istnieje szeroki wachlarz zachowań prośrodowiskowych (Gillis 2016: 1), co przyczyniło się do ich klasyfikacji po względem podobieństw. Wyróżnia się trzy główne grupy zachowań, które są najczęściej spotykane w badaniach prośrodowiskowych. Pierwsza grupa odzwierciedla wspólny cel zachowań w obrębie jednej domeny (Stern 2000; Whitmarsh, O'Neill 2010), wyznaczając obszary problemowe w zakresie ochrony środowiska (tzw. domeny). Przykładowo, recykling, kompostowanie i kupowanie produktów z mniejszą ilością opakowań mogą łączyć się jako zachowania związane z ograniczaniem ilości odpadów (Whitmarsh, O'Neill 2010). W tej grupie zachowań Paul C. Stern (2000) wyróżnił cztery szerokie domeny zachowań:

- aktywizm (działalność w organizacjach ekologicznych i ruchach społecznych),
  - nieaktywistyczne zachowania w sferze publicznej (zachowania wspierające politykę publiczną),
  - zachowania w sferze prywatnej (racjonalne zakupy dóbr lub usług dla gospodarstwa domowego, usuwanie odpadów i zielony konsumpcjonizm),
  - inne zachowania znaczące dla środowiska (zachowania, które wpływają na działania instytucji, do których dana osoba należy).
- Z kolei Lorraine Whitmarsh i Saffron O'Neill (2010) wskazali na osiem domen zachowań środowiskowych:

- redukcja odpadów (np. recykling, kompostowanie),
- ekologiczne zakupy i odżywianie (np. kupowanie żywności ekologicznej, ograniczanie spożycia mięsa),
- regularne oszczędzanie wody i energii w domu (np. branie krótszego prysznica, wyłączanie światła),
- jednorazowe działania w zakresie oszczędzania energii w domu (np. instalowanie systemu energii odnawialnej),
- ekologiczna jazda samochodem (np. łagodne hamowanie lub przyspieszanie),
- działania polityczne (np. udział w proteście dotyczącym kwestii ochrony środowiska),
- ograniczenie korzystania z samochodu (np. korzystanie z alternatywnych środków transportu) i ograniczenie latania (np. ograniczenie liczby lotów).

Druga grupa zachowań – zachowania ograniczające *versus* zachowania efektywne – wskazuje na przyjmowanie dwubiegunowego schematu klasyfikacji, gdzie na jednym krańcu są zachowania ograniczające szkodliwą działalność człowieka na rzecz przyrody, a na drugim – zachowania przyczyniające się do zwiększania troski o nią (por. Barr, Gilg, Ford 2005; Gardner, Stern 2008; Laitner, Ehrhardt-Martinez, McKinney 2009; Karlin i in. 2012).

Trzecia grupa zachowań – zachowania ukierunkowane na intencje *versus* wpływ – przypominają w swojej istocie typologię Kurisu (2015), gdyż zachowania zorientowane na intencje realizowane są z zamiarem zmiany środowiska, zaś zachowania zorientowane na wpływ to zachowania, które faktycznie zmieniają dostępność zasobów w środowisku, niezależnie od motywacji przyjęcia danego zachowania (Stern 2000; Whitmarsh 2009).

Badania nad sferą zachowań środowiskowych doprowadziły do powstania licznych modeli, które w sposób holistyczny próbują wyjaśnić zachowania prośrodowiskowe oraz wskazać czynniki leżące u ich podstaw (por. Kollmuss, Agyeman 2002; Steg, Vlek 2009; Gillis 2016). Kurisu (2015) wyodrębnił siedem grup takich czynników: bariery i akceleratorzy; czynniki psychologiczne (normy, postawy, dysonans poznawczy); koszty i korzyści (koszty pieniężne oraz czas i wysiłek); wiedza; czynniki społeczno-demograficzne (płeć, wiek, wykształcenie i dochody); osobowość oraz czynniki sytuacyjne. Jak to się przekłada na zachowania? Warto w tym miejscu przytoczyć badanie na temat zachowań proekologicznych, które dostarczają Aneta Mikuła, Małgorzata Raczkowska i Monika Utzig (2021). Autorki porównały zachowania proekologiczne w krajach Unii Europejskiej, bazując na danych Eurostatu z lat 2009 i 2019. W swoich analizach wzięły pod uwagę następujące dane: zużycie energii finalnej w gospodarstwach domowych na jednego mieszkańca; wytwarzanie odpadów komunalnych na mieszkańca; liczbę ludności podłączoną do co najmniej wtórnego oczyszczania ścieków (w %); udział autobusów i pociągów w transporcie pasażerskim ogółem (w %);

poziom recyklingu odpadów komunalnych (w %) oraz udział odnawialnych źródeł energii w ogrzewaniu i chłodzeniu (w %) (Mikuła, Raczkowska, Utzig 2021: 9). Dane te zostały zindeksowane, przyjmując wartość od 0 do 1. Najwyższy wskaźnik zachowań proekologicznych w Unii Europejskiej osiągnęły Szwecja (0,673), Finlandia (0,566), Dania (0,517), Litwa (0,514) i Łotwa (0,487). W drugiej grupie krajów (klasa średnia wyższa) znalazły się Austria (0,467), Niemcy (0,458), Słowenia (0,447), Estonia (0,437), Holandia (0,352) i Belgia (0,345). W trzeciej grupie krajów (klasa średnia niższa) znalazły się Włochy (0,316), Portugalia (0,299), Luxemburg (0,29), Węgry (0,275), Francja (0,274), Bułgaria (0,245), Słowacja (0,242), Chorwacja (0,237), Czechy (0,233), Cypr (0,213) i Irlandia (0,187). W czwartej – najniższej grupie – spotkały się Polska (0,178), Hiszpania (0,168), Grecja (0,166), Rumunia (0,136) i Malta (0,122) (Mikuła, Raczkowska, Utzig 2021: 10). Analizując sytuację Polski, warto podkreślić, że w stosunku do 2009 roku Polska spadła z trzeciej grupy do czwartej, jednak swój wskaźnik podniosła o 0,025. Nadal wskazuje to na konieczność wypracowania nowych strategii w zakresie zachowań prośrodowiskowych.

## Paradoksalne zachowania ekologiczne w przestrzeni społecznej

Centralną kategorią podejmowanego badania są paradoksalne zachowania ekologiczne, cechujące się sprzecznością. Marianne W. Lewis (2000: 760) potwierdza tezę, że paradoks oznacza elementy sprzeczne, ale wzajemnie powiązane – elementy, które wydają się logiczne w oderwaniu od siebie, ale absurdalne i irracjonalne, gdy występują jednocześnie. W tym artykule dodatkowo osadza się termin paradoksu w obszarze nauk ścisłych i przyrodniczych, co ma swoje konsekwencje w tematycznym zawężeniu obszaru analiz, przy jednoczesnym skupieniu się na sprzecznych zachowaniach względem środowiska.

Podstawowym paradoksem ekologicznym jest fakt, że w imię postępu i dążenia człowieka do osiągnięcia dobrobytu i sukcesu człowiek niszczy środowisko przyrodnicze, co niezamierzenie, ale i nieuchronnie prowadzi do porażki (por. Sadowski, Kosieradzka-Federczyk 2020). Jak wspominają Katrien Van Poeck, Gert Goeminne i Joke Vandenabeele (2016: 806), współczesne problemy ekologiczne, takie jak zmiana klimatu, odpady nuklearne, GMO, przeludnienie i zmniejszająca się bioróżnorodność, charakteryzują się rozbieżnymi i często niemożliwymi do pogodzenia wartościami, interesami i roszczeniami dotyczącymi wiedzy, a zatem są otwarte na niepewność i kontestację, tworząc tym samym przestrzeń dla paradoksów ekologicznych. Podstawą opisu paradoksalnych zachowań ekologicznych jest zrozumienie, że mamy do czynienia z postępującym kryzysem ekologicznym, który tkwi w dominującym

technocentrycznym trybie działania człowieka i że nie da się go przezwyciężyć bez zmiany dominującego typu uniwersaliów światopoglądowych.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć liczne przykłady paradoksów ekologicznych obejmujących zarówno metaobszary zrównoważonego rozwoju przenikające ekonomię, gospodarkę, środowisko naturalne i społeczne człowieka (por. Smith 2012; Debref 2012; Fanning, O'Neill 2019; Tobias, Morrison 2021; Edwards 2021), jak również mikroobszary przejawiające się w codziennym funkcjonowaniu każdego z nas. Przykładem pierwszego z nich jest paradoks Jevonsa, który opierając się na obserwacji, zakłada, że poprawa efektywności wykorzystania zasobu naturalnego często wiąże się ze wzrostem jego zużycia (York 2006: 143). Podobnie paradoks Biuro Bez Papieru zakłada, że rozwój substytutów danego zasobu naturalnego nie zawsze wiąże się ze spadkiem zużycia tego zasobu, a w rzeczywistości może czasami prowadzić do wzrostu zużycia tego zasobu (York 2006: 143). U podstaw tych paradoksów leży przeświadczenie o konieczności zachowania zdrowej równowagi i harmonii między dynamiką gospodarek rynkowych a konsumpcją zasobów naturalnych. Paradoks ten potwierdza Romain Debref (2012), wskazując na konieczność wdrażania innowacji ekologicznych w celu sprostania zrównoważonemu rozwojowi, a z drugiej strony – częściowo demaskuje ekoinnowacje jako te, które w rezultacie mogą gorzej oddziaływać na nasze środowisko. Z kolei Zachary A. Smith (2012) wskazuje na paradoks polityki ekologicznej, który polega na tym, że często wiemy, jakie są najlepsze krótko- i długoterminowe rozwiązania problemów środowiskowych, ale ich wdrożenie jest albo pozostawione bez realizacji, albo wykonane zbyt późno. To wszystko powoduje, że zachowania prośrodowiskowe mogą zarówno sprzyjać dobremu samopoczuciu, jak i je utrudniać (por. Venhoeven, Bolderdijk, Steg 2013). Te nieliczne przykłady przedstawiają realne problemy, z którymi mierzy się człowiek w świecie paradoksów ekologicznych, jak i tworzą przestrzeń do badań nad znajomością problemów środowiskowych.

### Założenia metodologiczne badań

Celem badania była diagnoza znajomości problemów ochrony środowiska wśród studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej poprzez rozpoznawanie paradoksalnych zachowań ekologicznych w przestrzeni społecznej.

Podstawowy problem badawczy brzmiał: W jakich obszarach ochrony środowiska studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej najczęściej zauważali paradoksalne zachowania ekologiczne?

W badaniach zastosowano metodę analizy treści, określając ją jako zespół technik badawczych umożliwiających obiektywny, systematyczny i ilościowy opis przejawów ludzkich zachowań, na podstawie którego wnioskuje się o motywacjach i charakterystyce socjologicznej autorów tych przekazów i dedukuje się jakie reakcje przekazy te mogą wywołać (por. Lisowska-Magdziarz 2004, Szczepaniak 2012).

W badaniu wzięło udział 120 studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej trzeciego roku studiów licencjackich w wieku 22–23 lat, jednej z uczelni warszawskich. Badanie zrealizowano w 2020 roku stosując celowy dobór grupy. Przesłaną do tego było przyjęcie założenia, że przyszli nauczyciele są grupą, która pracując z dziećmi, będzie współkształtowała podejście młodego pokolenia do środowiska przyrodniczego. Z racji wieku dzieci tworzy to przestrzeń do budowania społeczeństwa wrażliwego na środowisko przyrodnicze, przy jednoczesnej konieczności zapewnienia wysoko wyedukowanej kadry nauczycielskiej w zakresie tematyki środowiskowej.

Osoby badane zostały podzielone na dwie równoliczne grupy. Zadanie pierwszej grupy polegało na przedstawieniu przykładów paradoksalnych zachowań ekologicznych w postaci opisu słownego (tzw. *grupa opisowa*). Zadaniem drugiej grupy było przedstawienie paradoksalnych zachowań ekologicznych w postaci obrazu zaczerpniętego ze stron internetowych lub rysunku własnego autorstwa (tzw. *grupa obrazkowa*). Wszyscy badani z grupy obrazkowej wybrali mem internetowy jako formę udzielonej odpowiedzi.

## Analiza materiału badawczego

Materiał badawczy obejmował 60 opisów paradoksalnych zachowań ekologicznych oraz 60 memów internetowych. W analizie skupiono się na częstotliwości występowania poszczególnych tematycznych obszarów paradoksalnych zachowań ekologicznych zawartych w opisach i memach w celu wskazania konkretnych obszarów problemów ochrony środowiska. Eksploracja materiału opisowego i ilustracyjnego wymagała konkretnych działań polegających na łączeniu w grupy obiektów podobnych do siebie ze względu na wyodrębnione właściwości, kategorie. Przyczyniło się to do skonstruowania klucza kategoryzacyjnego. Opracowany klucz umożliwił zbadanie materiału opisowego i ilustracyjnego pod kątem formalnym i merytorycznym. Część formalna klucza kategoryzacyjnego pozwalała na zakodowanie miejsca, z którego zaczerpnięto materiał, datę pobrania oraz typ materiału (opis, mem internetowy). W części merytorycznej, na podstawie słów kluczowych, kodowano prezentowany w przekazie obraz i opis paradoksalnych zachowań ekologicznych funkcjonujących w dzisiejszym świecie, dostrzeganych przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wyniki zebrane według klucza kategoryzacyjnego przedstawiają Tabela 1 i Tabela 2.

Tabela 1. Problemy ochrony środowiska wytypowane przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na podstawie opisu paradoksalnych zachowań ekologicznych w przestrzeni społecznej

Podkategoria	Problemy ochrony środowiska	Słowa kluczowe zachowań ekologicznych	Liczba osób wskazująca na dane paradoksalne zachowanie ekologiczne N=60=100%
Kryzys klimatyczny	Smog	zanieczyszczenie powietrza	13 osób 21,(66)%
	Zasoby nieodnawialne	czysta energia	
Polityka ekologiczna	Niesprzyjające ochronie środowiska prawo i regulacje prawne, zła ochrona przyrody	uchwały, ustawy, rozporządzenia, regulaminy, wytyczne, działania polityczne, spotkania polityków, prawna ochrona przyrody	8 osób 13,(33)%
Edukacja ekologiczna	Ograniczona edukacja ekologiczna, niska świadomość ekologiczna	edukacja, świadomość ekologiczna	12 osób 20%
Zachowania konsumenckie i zdrowie	Zakupy	opakowania jednorazowe	11 osób 18,(33)%
	Żywność	spożycie mięsa	
	Brak higieny	dezynfekcja, mycie rąk	
	Środki komunikacji	komunikacja publiczna	
Gospodarka odpadami	Produkcja odpadów	wysypiska	16 osób 26,(66) %
	Segregacja odpadów	kosze na śmieci	
	Recykling	opakowania zwrotne	

Źródło: badanie własne.

Z badań wynika, że studenci proszeni o opis paradoksalnych zachowań ekologicznych najczęściej zauważali je w obszarach: 1) gospodarka odpadami; 2) kryzys klimatyczny; 3) edukacja ekologiczna; 4) zachowania konsumenckie i zdrowie oraz 5) polityka edukacyjna.

Zadanie drugiej grupy badanych polegało na przedstawieniu paradoksalnych zachowań ekologicznych w postaci obrazu zaczerpniętego ze stron internetowych lub rysunku własnego autorstwa, jednak wszyscy badani z grupy obrazkowej wybrali mem internetowy jako formę udzielonej odpowiedzi (patrz: Tabela 2). Największą grupę przedstawionych paradoksów w postaci memów stanowiły te, które zdecydowanie można było zaliczyć do zachowań konsumenckich – 50%. Drugą podkategorię zakwalifikowano do gospodarki odpadami – znalazły się tu paradoksy dotyczące np. segregowania śmieci. Wskazało na to 20% badanych. W porównaniu do materiałów przedstawionych przez grupę pierwszą, paradoksy w postaci memów okazały się przede wszystkim humorystyczne i prześmiewcze.

Tabela 2. Problemy ochrony środowiska wytypowane przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na podstawie memów internetowych przedstawiających paradoksalne zachowania ekologiczne w przestrzeni społecznej

Podkategoria	Problemy ochrony środowiska	Słowa kluczowe zachowań ekologicznych	Liczba osób wskazująca na dane paradoksalne zachowanie ekologiczne N=60=100%
Edukacja ekologiczna	niewystarczająca edukacja ekologiczna	świadomość ekologiczna	6%
Kryzys klimatyczny	wyczerpywanie zasobów nieodnawialnych	węgiel	15%
Polityka ekologiczna	zła ochrona przyrody	wycinka lasów	9%
Zachowania konsumenckie i zdrowie	zakupy	zaśmiecanie	50%
	żywność	spożycie mięsa	
	brak higieny	Covid-19	
	środki komunikacji	indywidualne zamiast publiczne	
Gospodarka odpadami	produkcja odpadów	wysypiska śmieci	20%
	segregacja odpadów	pojemniki do segregacji	
	recykling	opakowania zwrotne	

Źródło: badania własne.

## Omówienie wyników badań

W badaniach skupiono się na diagnozie znajomości problemów ochrony środowiska wśród studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej poprzez rozpoznawanie paradoksalnych zachowań ekologicznych.

Analiza zebranego materiału wykazała, że studenci zwrócili uwagę na różnorodne paradoksalne zachowania ekologiczne, np.:

- pomimo stojących koszy do segregacji odpadów, część śmieci leży obok nich, co może wynikać z przepełnienia koszy czy niewiedzy, gdzie dany odpad wyrzucić;
- reklamówki foliowe w swoim podstawowy założeniu miały być wielokrotnie wykorzystywane, jednak często zapominamy je ze sobą zabrać na zakupy;
- ścinanie drzew na papier, by za chwilę wykorzystać go do przygotowania plakatu dotyczącego ochrony drzew;
- niekorzystanie z plastikowych słomek do napojów, które są wkładane do plastikowych kubków;
- kupowanie warzyw eko, pakowanych w plastikowe opakowania;
- komentarze polityczne dotyczące ministra Jana Szyszko, który zastał puszcę drewnianą, a zostawił murowaną.

To tylko nieliczne przykłady rozdzwięku, które zauważają młodzi ludzie. Odwołując się do kategoryzacji zachowań środowiskowych, warto podkreślić, że przeprowadzone badania wpisują się w nurt analiz zachowań wyznaczających obszary problemowe w zakresie ochrony środowiska (tzw. domeny). Zachowania te zebrano w szersze kategorie, otrzymując paradoksalne zachowania ekologiczne w obszarach: 1) gospodarki odpadami; 2) kryzysu klimatycznego; 3) zachowań konsumenckich i zdrowia; 4) edukacji ekologicznej oraz 5) polityki ekologicznej.

Ciekawe wydaje się odniesienie otrzymanych kategorii do tych problemów środowiska przedstawianych przez Europejską Agencję Środowiska (2020). Okazuje się, że badana młodzież wskazywała paradoksalne zachowania ekologiczne, które są bliskie jej codziennemu funkcjonowaniu i możliwościom obserwacyjnym. Brakowało wskazań paradoksalnych zachowań ekologicznych, które odzwierciedlałyby świadomość studentów w zakresie bioróżnorodności, stanu wody pitnej, erozji, zanieczyszczenia i zasolenia gleb, wiążących się m.in. z rolnictwem, zanieczyszczeń chemicznych i przemysłowych, wykorzystania zasobów morskich, czy wszechobecnego hałasu, które aktualnie są jednymi z podstawowych problemów środowiska. Prawdopodobnym wyjaśnieniem takiego stanu rzeczy może być fakt, że najłatwiej można zauważyć konkretne zachowanie paradoksalne, gdy ma się możliwość jego doświadczenia lub bezpośredniego obserwowania. Z drugiej zaś strony, wiele zależy także od miejsca zamieszkania, co jest związane z dobrobytem i zasobami danej przestrzeni.



Otrzymane rezultaty badań wytyczają w pewien sposób szlak edukacyjny. Warto podkreślić, że badania prowadzone były wśród studentów, którzy będą prawdopodobnie pracować z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Ma to kluczowe znaczenie w kształtowaniu kompetencji ekologicznych dzieci w okresie ich najintensywniejszego rozwoju, jak również pozwala dotrzeć z proekologicznym przesłaniem do ich rodziców. W związku z powyższym, wzrasta potrzeba kompetentnej pod względem środowiskowym kadry nauczycielskiej. Co więcej, badanie dostrzegania paradoksalnych zachowań ekologicznych w takiej grupie pozwala na uwrażliwienie przyszłych nauczycieli na konieczność kształtowania właściwych zachowań i postaw ekologicznych wśród nich samych, a także wskazuje drogę do poprawy jakości kształcenia w zakresie ekologii na studiach pedagogicznych.

Jedno jest pewne: bez podejmowania ciągłych refleksji i badań nad zagadnieniem przyrody nie będziemy w stanie zmienić losów naszej planety. Stąd też problematykę podjętą w niniejszych badaniach warto byłoby rozwinąć o ocenę realnych zachowań środowiskowych studentów, jak również aspekty psychologiczno-wolicjonalne, które wskazałyby zarówno na uwarunkowania osobowościowe podejmowanych działań proekologicznych, jak i bariery, nad którymi można pracować w toku procesów wychowania i edukacji.

## Bibliografia

- Barr S., Gilg A.W., Ford N. (2005). *The household energy gap: Examining the divide between habitual- and purchase-related conservation behaviours*, „Energy Policy”, nr 33, s. 1425–1444. DOI:10.1016/j.enpol.2003.12.016.
- Brundtland G.H., Khalid M. (1987). *Our Common Future*, Offord: Oxford University Press.
- Debref R. (2012). *The Paradoxes of Environmental Innovations: The Case of Green Chemistry*, „Journal of Innovation Economics & Management”, nr 9, s. 83–102. DOI:10.3917/jie.009.0083.
- Fanning L., O'Neill D.W. (2019). *The Wellbeing–Consumption paradox: Happiness, health, income, and carbon emissions in growing versus non-growing economies*, „Journal of Cleaner Production”, nr 212, s. 810–821. DOI: 10.1016/j.jclepro.2018.11.223.
- Gardner G.T., Stern P.C. (2008). *The Short List: The Most Effective Actions U.S. Households Can Take to Curb Climate Change*, „Environment: Science and Policy for Sustainable Development”, nr 50(5), s. 12–25. DOI: 10.3200/ENVT.50.5.12-25
- Karlin B., Davis N., Sanguinetti A., Gamble K., Kirkby D., Stokols D. (2012). *Dimensions of Conservation: Exploring Differences Among Energy Behaviors*, „Environment and Behavior”, nr 46(4), s. 423–452. DOI: 10.1177/0013916512467532

- Kollmuss A., Agyeman J. (2002). *Mind the Gap: Why Do People Act Environmentally and What Are the Barriers to Pro-Environmental Behavior?*, „Environmental Education Research”, nr 8, s. 239-260. DOI: 10.1080/13504620220145401.
- Kurusu K. (2015). *Pro-environmental Behaviors*, Japan: Springer. DOI: 10.1007/978-4-431-55834-7.
- Laitner J.A.S., Ehrhardt-Martinez K., McKinney V. (2009). *Examining the Scale of the Behaviour Energy Efficiency Continuum*, 1–8.
- Lewis M.W. (2000). *Exploring paradox: Toward a more comprehensive guide*, „Academy of Management Review”, nr 25(4), s. 760-776.
- Lisowska-Magdziarz M. (2004). *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów*, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Łepko Z., Sadowski R.F. (2020). *Paradoksalne konsekwencje nowożytnego projektu panowania człowieka nad przyrodą*, [w:] R.F. Sadowski, A. Kosieradzka-Federczyk (red.), *Odpady miarą sukcesu i porażki cywilizowanej ludzkości*, Warszawa: Krajowa Szkoła Administracji Publicznej im. Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej Lecha Kaczyńskiego, s. 5–17.
- Meadowcroft J., Holden E., Linnerud K., Banister D., Langhelle O., Gilpin G. (2019). *What Next for Sustainable Development? Our Common Future at Thirty*, Cheltenham, UK Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Mikuła A, Raczowska M, Utzig M. (2021). *Pro-Environmental Behaviour in the European Union Countries*, „Energies”, nr 14(18), DOI: 10.3390/en14185689.
- Sadowski R.F., Kosieradzka-Federczyk A. (2020). *Paradoksy ekologiczne. Odpady miarą sukcesu cywilizacyjnego i porażki cywilizowanej ludzkości*. Warszawa: Wydawnictwo KSAP.
- Sadowski R.F., Łepko Z. (2017). *Theoria i praxis zrównoważonego rozwoju. 30 lat od ogłoszenia raportu Brundtland*, Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
- Scott W., Vare P. (2020). *Learning, Environment and Sustainable Development: A History of Ideas*, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Smith Z.A. (2012). *The Environmental Policy Paradox*, New York: Routledge. DOI: 10.4324/9781315664262.
- Steg L. & Vlek Ch.. (2009). *Encouraging pro-environmental behavior: An integrative review and research agenda*, „Journal of Environmental Psychology”, nr 20, s. 309–317. DOI: 10.1016/j.jenvp.2008.10.004.
- Stern P.C. (2000). *Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior*, „Journal of Social Issues”, 56(3), 407–424.
- Szczepaniak K. (2012). *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, „Acta Universitatis Lodzianis”, Folia Sociologica, nr 42, s. 83–112.
- Tobias M. Ch, Morrison J.G. (2021). *On the Nature of Ecological Paradox*, Switzerland: Springer Nature.
- Tomlinson C. (1987). *Our Common Future*, Oxford: Oxford University Press.
- Van Poeck, K., Goeminne, G., & Vandenabeele, J. (2016). *Revisiting the democratic paradox of environmental and sustainability education: sustainability issues as*

- matters of concern*. „Environmental Education Research”, nr 22(6), s. 806–826. DOI: 10.1080/13504622.2014.966659.
- Venhoeven L.A., Bolderdijk, J., Steg, L. (2013). *Explaining the Paradox: How Pro-Environmental Behaviour can both Thwart and Foster Well-Being*. „Sustainability”, nr 5, s. 1372–1386. DOI: 10.3390/su5041372.
- Whitmarsh L. (2009). *Behavioural responses to climate change: Asymmetry of intentions and impacts*, „Journal of Environmental Psychology”, nr 29(1), s. 13–23. DOI: 10.1016/j.jenvp.2008.05.003.
- Whitmarsh L., O’Neill S. (2010). *Green identity, green living? The role of pro-environmental self-identity in determining consistency across diverse pro-environmental behaviours*, „Journal of Environmental Psychology”, nr 30(3), s. 305–314. DOI: 10.1016/j.jenvp.2010.01.003
- York R. (2006). *Ecological Paradoxes: William Stanley Jevons and the Paperless Office*, „Human Ecology Review”, nr 2, s. 143–147.

## Netografia

- 26th UN Climate Change Conference of the Parties (COP26) in Glasgow on 31 October – 13 November 2021, <https://ukcop26.org/> [dostęp: 14.12.2021].
- Europejska Agencja Środowiska (2020). *The European environment – state and outlook 2020 Knowledge for transition to a sustainable Europe*, <https://www.eea.europa.eu/soer/publications/soer-2020> [dostęp: 1.02.2022].
- Gillis, A.J. (2016). *Categorizing Pro-environmental Behaviors Using the Laypeople’s Perspective*. UNF Graduate Theses and Dissertations <https://digitalcommons.unf.edu/etd/641> [dostęp: 1.02.2022].
- United Nations General Assembly (1987). *Report of the world commission on environment and development: Our common future*. Oslo, Norway: United Nations General Assembly, Development and International Co-operation: Environment, <https://sustainabledevelopment.un.org> [dostęp: 15.12.2021].

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Adamina Korwin-Szymanowska  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
e-mail: akorwin@aps.edu.pl

Ligia Tuszyńska  
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
e-mail: ltuszyńska@aps.edu.pl





Nadesłano: 31.01.2022  
Zaakceptowano: 23.02.2022

Sugerowane cytowanie: Lisowska K. (2022). *Niestandardowe działania nauczycieli nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego. Edukacja regionalna w czasie pandemii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 1(64), s. 53–65.  
DOI: 10.35765/eetp.2022.1764.04

Kinga Lisowska

ORCID: 0000-0002-8404-4363  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

## Niestandardowe działania nauczycieli nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego. Edukacja regionalna w czasie pandemii

### Non-Standard Activities of Early-School and Preschool Education Teachers. Regional Education in the Time of Pandemic

#### SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

edukacja regionalna, kształcenie, nauczanie początkowe, SARS-CoV-2, wychowanie przedszkolne

Edukacja regionalna jako integralny i obligatoryjny element kształcenia stawia przed nauczycielami wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego wiele wyzwań dydaktycznych, które w okresie pandemii SARS-CoV-2 wymagają zastosowania niestandardowych metod pracy. Celem podjętej analizy naukowej była identyfikacja i charakterystyka nietypowych działań nauczycieli z perspektywy doświadczenia: dzieci w wieku 5–9 lat i ich matek w wieku 35–41 lat.

W artykule przedstawiono zarys funkcjonowania placówek przedszkolnych i szkół podstawowych (ze szczególnym uwzględnieniem klas I–III) w okresie pandemii w latach 2020–2021. Skupiono się na zagadnieniach teoretycznych związanych z edukacją regionalną, jej istotą i miejscem w procesie wychowania i kształcenia dzieci.

W badaniach zastosowano zbiorowe studium przypadku przy wykorzystaniu wywiadów indywidualnych, częściowo kierowanych, skoncentrowanych na problemie. Badania, o charakterze wstępnym, zrealizowano w 2021 roku na terenie miasta Olsztyn (województwo warmińsko-mazurskie). Należy poszerzyć je o grupy badawcze zróżnicowane pod względem zamieszkania.

W doświadczeniach badanych można wyodrębnić wiele niestandardowych działań nauczycieli w zakresie edukacji regionalnej, odmiennych w stosunku do okresu przed pandemią. Rozumiane są przede wszystkim jako rozwiązania w procesie wychowania przedszkolnego i kształcenia początkowego, ale także postawy i sposoby myślenia nauczycieli.

## KEYWORDS ABSTRACT

regional education,  
early school  
education,  
education, SARS-  
CoV-2, preschool  
education

Regional education, as an integral and obligatory element of education, provides preschool and early school education teachers with a number of didactic challenges which, during the SARS CoV-2 pandemic, require the use of non-standard methods of work. The goal of the undertaken research was to identify and characterize atypical teachers' activities in the perspective of the experience of children aged 5-9 years and their mothers aged 35-41 years.

The article outlines functioning of preschools and primary schools (with particular emphasis on grades 1-3) during the pandemic in 2020-2021. The focus was on theoretical issues related to regional education, its essence and place in the process of upbringing and education of children.

The research included a collective case study with the use of individual, partially directed, problem-focused interviews. The preliminary research was carried out in 2021 in the city of Olsztyn (Warmian-Masurian Voivodeship). It should be extended to include research groups that are diverse in terms of place of residence.

In the experience of the respondents, a number of non-standard activities of teachers in the field of regional education can be distinguished. They are different than the activities from the period before the pandemic. Such non-standard activities are first of all understood as solutions in the process of preschool education and early school education, but also as the attitudes and ways of thinking of teachers.

## Wprowadzenie

Wybuch pandemii SARS CoV-2 miał znaczenie dla pracy wszystkich rodzajów szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych na całym świecie. W przygotowanych raportach UNESCO dotyczących działalności szkolnictwa szacuje się, że pod koniec marca 2020 roku ponad 82% placówek, o różnym profilu i poziomie nauczania, prowadziło kształcenie w formie zdalnej (UNESCO 2021).

W Polsce niekorzystny rozwój sytuacji pandemicznej spowodował zawieszenie, w dniach 12–25 marca 2020 roku, działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej w przedszkolach, szkołach i w większości placówek opiekuńczo–wychowawczych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 marca 2020 roku: 1–2). Od 25 marca 2020 roku jednostki systemu oświaty zostały zobligowane do pracy z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Stopniowe przywracanie pracy szkół i placówek oświatowych rozpoczęło się od maja 2020 roku (Podsumowanie roku szkolnego 2019/2020). W roku szkolnym 2020/2021 przedszkola i szkoły rozpoczęły funkcjonowanie w trybie stacjonarnym, niemniej jednak pandemia wymusiła z początkiem listopada powrót do nauczania zdalnego. Tym razem jednak umożliwiono dalszą działalność przedszkoli i oddziałów przedszkolnych, które zamknięto dopiero w miesiącach marzec–kwiecień 2021 roku. W maju zdecydowano się na kształcenie hybrydowe, a następnie pozwolono na prowadzenie działalności edukacyjnej w siedzibach placówek oświatowych (Podsumowanie roku szkolnego 2020/2021). Szczegółowe informacje zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Sytuacja przedszkoli i szkół podstawowych w Polsce w okresie pandemii (2020–2021).

<b>Rok szkolny 2019/2020</b>		
<b>Okres</b>	Charakterystyka	
<b>25.03.</b>	praca z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość	ROK 2020
<b>6.05.</b>	powrót do pracy stacjonarnej: przedszkoli, oddziałów przedszkolnych, innym formom wychowania przedszkolnego	
<b>25.05.</b>	stacjonarne zajęcia dydaktyczne klas I–III	
<b>Rok szkolny 2021/2022</b>		
<b>1.09.</b>	rozpoczęcie roku szkolnego w trybie stacjonarnym	ROK 2021
<b>9.11.</b>	przejście klas I–III w tryb pracy zdalnej	
<b>18.01.</b>	powrót klas I–III do nauczania stacjonarnego	
<b>1.03.</b>	realizacja nauczania w trybie zróżnicowanym z podziałem na województwa i uwzględnieniem liczby zachorowań na COVID–19 <sup>1</sup>	
<b>29.03.</b>	przejście przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w tryb pracy zdalnej	
<b>12–25.04.</b>	kształcenie na odległość we wszystkich typach szkół	
<b>19.04.</b>	powrót przedszkoli do pracy stacjonarnej	

Rok szkolny 2021/2022		
26.04.	wprowadzenie lekcji w trybie hybrydowym w klasach I–III w 11 województwach: zachodniopomorskim, pomorskim, warmińsko-mazurskim, lubuskim, kujawsko-pomorskim, mazowieckim, podlaskim, świętokrzyskim, lubelskim, podkarpackim, małopolskim	ROK 2021
3.05.	powrót klas I–III do nauczania stacjonarnego	
30.05.	powrót wszystkich placówek do działalności stacjonarnej	

Źródło: opracowanie na podstawie danych MEN i MEiN (Podsumowanie roku szkolnego 2019/2020; Podsumowanie roku szkolnego 2020/2021).<sup>1</sup>

W tak zmiennej rzeczywistości musieli odnaleźć się wychowankowie przedszkoli, uczniowie, rodzice, jak i nauczyciele wszystkich szczebli edukacji w Polsce. Proces kształcenia został przeniesiony w przestrzeń elektroniczną, w której ogromną rolę zaczęły odgrywać inne niż do tej pory, często bardzo oryginalne i niepowtarzalne działania nauczycieli, odnoszące się do poszczególnych zakresów wychowania i kształcenia.

W prezentowanych badaniach za niestandardowe działania nauczycieli w obszarze edukacji regionalnej przyjęto przede wszystkim rozwiązania zastosowane w procesie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, ale także sposoby myślenia i postawy nauczycieli (Kożuh 2021: 15–17), które zostały uznane przez grupę badawczą (dzieci i ich matki) za odmiennie w stosunku do stosowanych przed wybuchem pandemii. Opierając się na założeniach prezentowanych przez Annę Kożuh, niestandardowe działania są zatem rozumiane jako twórczość i kreatywność nauczyciela otwartego na zmiany, umiejętnie łączącego „wyobraźnię z rzeczywistością, wolność z odpowiedzialnością oraz ryzyko z możliwościami i barierami dydaktycznymi” (Kożuh 2021: 5).

## Założenia badawcze

W badaniach posłużono się studium przypadku, traktowanym przez Roberta Stake’a jako podejście skierowane na odkrycie wyjątkowości, niepowtarzalności i złożoności pojedynczego przypadku (Stake 1997: 121). Według Henryka Mizereka, stanowiące rodzaj postępowania badawczego prowadzącego do „odkrycia niepowtarzalnego, zrelatywizowanego do miejsca i czasu porządku kierującego procesami społecznymi” (Mizerek 2017: 13). Za właściwy rodzaj studium przypadku uznano

<sup>1</sup> W województwie warmińsko-mazurskim, gdzie przeprowadzono badania naukowe w tym okresie była realizowana w trybie hybrydowym.



wyróżniane przez Stake’a zbiorowe studium przypadku (Stake 1997: 122), stosowane po to, aby lepiej zrozumieć badane zjawisko, tzn. „nie pojedynczy przypadek, ale całą ich serię” (Mizerek 2017: 13).

Wykorzystano także (za Krzysztofem Rubachą) wywiad indywidualny częściowo kierowany, skoncentrowany na problemie (Rubacha 2016: 135). Badania oparto na doświadczeniach ośmiu osób: dzieci w wieku 5–9 lat oraz ich matek w wieku 37–42 lata, o zróżnicowanej charakterystyce (tabela 2).

Tabela 2. Charakterystyka osób badanych.

Dziecko	Wiek	Płeć	Placówka		Matka	Wiek	Wykonywany zawód
I	5	M	przedszkole		I	37	Nauczyciel
II	6	K	przedszkole		II	35	Technik optyk
III	8	M	szkoła podstawowa		III	40	Pracownik socjalny
IV	9	K	szkoła podstawowa		IV	42	Kierownik sklepu

Źródło: opracowanie własne.

Dobór próby był nielosowy celowy i polegał na pobraniu z populacji badanych spełniających kryterium zawarte w pytaniu badawczym. W związku z tym do dzieci i ich matek trafiono w sposób przypadkowy (Rubacha 2016: 320). W doborze próby przyjęto następujące kryteria:

- dziecko: miejsce zamieszkania – Olsztyn; wiek od 5 do 9 lat; uczęszczanie do przedszkola lub do szkoły podstawowej;
- matka: miejsce zamieszkania – Olsztyn; wiek 35–50 lat; wykształcenie – wyższe.

Badania zrealizowano w miesiącach sierpień–grudzień 2021 roku na terenie miasta Olsztyn w województwie warmińsko-mazurskim. Sporządzono szczegółowe dyspozycje, w ramach których skoncentrowano się na: identyfikacji i charakterystyce nietypowych działań nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego w czasie pandemii z zakresu edukacji regionalnej w doświadczeniach badanych; wskazaniu nowych (ich zdaniem) w stosunku do okresu przed pandemią: rozwiązań w procesie wychowania przedszkolnego i kształcenia początkowego oraz postaw i sposobów myślenia nauczycieli.

Wywiady przeprowadzono w domach matek i ich dzieci przy obecności innych członków rodziny, co skutkowało wieloma zakłóceniami. Nagrano je na dyktafon (każdy około 2 godziny) a następnie sporządzono transkrypcję. Do gromadzenia i analizy danych przyjęto system kodowy według następującego klucza: nr/ dziecko/płeć

(I/D/K lub M); nr/matka (I/M) z zastosowaniem porządku: wiek dziecka (od najmłodszego) i etap kształcenia np. I/D/M (5 l.) – wychowanie przedszkolne + I/M (37 l.).

## Edukacja regionalna w teorii i praktyce

Według Jerzego Nikitorowicza (2011) „istotą edukacji regionalnej jest wyposażenie w wiedzę, zapoznanie, uwrażliwienie, wspieranie, wzmacnianie i chronienie świata wartości rdzennych, wdrażanie do kultuwowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania pełnych postaw przejmowania tradycji od poprzednich pokoleń, świadomego budowania więzi z »ojczyzną prywatną«, ze światem pierwotnego zakorzenienia” (Nikitorowicz 2011: 24). Edukacja regionalna utożsamiana jest wówczas z nabywaniem kompetencji w zakresie kultury, języka własnej grupy, a w szczególności kształtowania szacunku do dziedzictwa kulturowego, w tym tradycji i obyczajów. Rozpoczyna proces dialogu edukacyjnego, który wzmacnia siły jednostki poprzez poznanie, zrozumienie siebie i najbliższej kultury. Zmierza ku dostrzeganiu odmienności, umożliwia poszukiwanie nowych sposobów zrozumienia, porozumienia i współpracy pomiędzy jednostkami ludzkimi (Nikitorowicz 2011: 26). Do zadań szkoły należy natomiast podejmowanie celowych działań na rzecz powstawania więzi emocjonalnej uczniów z „małą ojczyzną”, przywiązania i umiłowania określonego regionu (Kowolik 2006: 47).

Piotr Paweł Petrykowski wskazuje na kilka tendencji ujmowania edukacji regionalnej jako: orientacji edukacji ogólnej; powrót do źródeł; nabywanie kompetencji; system strukturalny; kręgów wiedzy; dziedzictwa kulturowego; zadań szkoły; poznawania, umacniania i uświadamiania (Petrykowski 2003: 41). Edukacja regionalna to powrót do źródeł: życia każdego człowieka; własnej kultury; do zapomnianych rodzinnych, etniczno-regionalnych, narodowych, ogólnoludzkich przestrzeni oraz do wartości kultury regionu, przy jednoczesnym dostrzeganiu odmienności innych kultur. Związana jest z odpowiedzialnością za dobór treści i języka rozumianego jako środek poznawania i pojmowania świata (Petrykowski 2003: 42).

Zdaniem Marka Stanisława Szczepańskiego edukacja regionalna odpowiada za kreowanie lub rozpad tożsamości regionalnej za pośrednictwem określonych kręgów wiedzy rozumianych jako podręczny zasób wiedzy i samowiedzy człowieka (Szczepański 2003).

W polskim systemie oświaty rozwój edukacji regionalnej nastąpił wraz z transformacją ustrojową końca XX wieku (Angiel, Repach 1999: 135). Od 1995 roku według wytycznych MEN należało uwzględnić w procesie kształcenia podstawowe pojęcia regionalne, specyficzny krajobraz kulturowo-przyrodniczy, gwary regionalne, charakterystyczne nazwy miast, miejscowości i ich pochodzenie (Brzezińska, Hulewska,

Słomska 2006: 14). W tym samym czasie uchwalono tzw. Kartę Regionalizmu Polskiego, określającą m.in. wprowadzenie zmian w systemie edukacji na rzecz rozwoju społecznego i politycznego kraju (Bednarek 2000: 20). W 2001 roku wprowadzono realizację programów pt. *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie*, które od 2009 roku weszły w skład podstaw programowych poszczególnych etapów edukacyjnych (Lisowska 2019: 155).

W podstawie programowej z 2017 roku placówkom przedszkolnym powierzono zadania na rzecz rozwijania w dzieciach: poczucia przynależności do danej wspólnoty kulturowej; więzi z regionem; wrażliwości na dziedzictwo kulturowe Polski, jego ochronę i pomnażanie. Podkreślono konieczność współdziałania z rodzicami, z różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi za źródło istotnych wartości w trosce o tworzenie warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka. Stwierdzono, iż w ramach wychowania przedszkolnego należy organizować zajęcia umożliwiające dziecku poznawanie kultury, języka mniejszości narodowej, etnicznej lub/i języka regionalnego oraz konstruować sytuacje edukacyjne sprzyjające chęci odkrywania innych kultur. W społecznym obszarze rozwoju dziecka założono wykształcenie poczucia przynależności do rodziny, środowiska przedszkolnego oraz tożsamości regionalnej i państwowej. W poznawczym obszarze rozwoju dziecka uwzględniono nabycie umiejętności: rozpoznawania i definiowania znaków, elementów i symboli narodowych (typowych dla poszczególnych regionów Polski); wyodrębniania podań, przysłów i legend regionalnych. Ponadto dziecko powinno charakteryzować się znajomością melodii, piosenek i pieśni ważnych dla narodu polskiego i społeczności lokalnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 roku: 2–10).

W zakresie kształcenia ogólnego na etapie nauczania początkowego za podstawowy cel edukacji regionalnej uznano wzmacnianie tożsamości indywidualnej i zbiorowej dziecka – kulturowej będącej przejawem zakorzenienia i związku z określonym terytorium. Wiedza o zwyczajach w różnych regionach Polski oraz historyczna o regionie właściwym dla miejsca zamieszkania ucznia, przekazywana powinna być wraz z treściami dotyczącymi tradycji i symboli narodowych. Dziecko wprowadzane jest w świat legend ogólnonarodowych oraz lokalnych. Uczniów uwrażliwiano na piękno gatunków malarskich związanych z miejscem jego pochodzenia. Nabywa postaw obywatelskich i prospołnotowych, opierających się na rozwijaniu treści własnej tożsamości: lokalnej, regionalnej, etnicznej i obywatelskiej przy wyjaśnianiu podstawowych prawidłowości życia społecznego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku: 10–18).

W celu realizacji tak przyjętych założeń programowych edukacji regionalnej, w przedszkolu i nauczaniu początkowym stosuje się podstawowe metody pracy z dzieckiem ukierunkowane na osiągnięcie założonego celu kształcenia (Bereźnicki 2018: 115). Za Anną Klim-Klimaszewską (2005) należy wyróżnić: metody czynne (oparte

na działaniu) – samodzielnych doświadczeń, kierowania własną działalnością dziecka, zadań stawianych dziecku i ćwiczeń; metody oglądowe (oparte na obserwacji) – obserwacja, pokaz, przykład osobisty nauczyciela, udostępnianie sztuki; metody słowne (oparte na słowie) – rozmowy, opowiadania, zagadki, objaśnienia, instrukcje, sposoby społecznego porozumienia czy żywego słowa (Klim-Klimaszewska 2005: 63).

## Analiza wyników badań – niestandardowe działania nauczycieli w doświadczeniach badanych

Pandemia w znacznym stopniu zmieniła funkcjonowanie placówek oświatowych, uporządkowaną pracę nauczycieli oraz zdeterminowała wyobrażenia, pragnienia i wymagania dzieci i ich rodziców w zakresie prowadzonego wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego.

Badani, rekonstruując własne doświadczenia, zidentyfikowali i scharakteryzowali odmienne ich zdaniem rozwiązania, sposoby myślenia oraz postawy w stosunku do tych stosowanych przez nauczycieli przed wybuchem pandemii. Wśród najczęściej wydobywanych z pamięci dzieci i matek niestandardowych działań znalazły się przede wszystkim nowe rozwiązania prowadzenia kształcenia w zakresie edukacji regionalnej:

- nagrania video: przewodników, zajęć tematycznych/warsztatów, występów tanecznych i artystycznych;
- nagrania dźwiękowe: słuchowiska, opowiadania;
- fragmenty bajek i filmów: wstęp lub podsumowanie w czasie zajęć online;
- praca z portalami interaktywnych muzeów i archiwów;
- strony Internetowe stanowiące spuściznę projektów mających na celu ochronę i pomnażanie dziedzictwa kulturowego regionu Warmii i Mazur;
- warsztaty rodzinne realizowane za pośrednictwem łączy internetowych.

W okresie pandemii wyjście poza teren placówki przedszkolnej, szkolnej oraz organizacja wycieczek stały się niemożliwe. W związku z tym nauczyciele zamieniali się w przewodników i nagrywali swoje opowiadania o poszczególnych zabytkach lokalnych z wykorzystaniem kamer umieszczonych w telefonach komórkowych.

„Pani pokazywała nam, jak wygląda taki duży kościół... mama mi mówiła, że to w centrum, tam, gdzie są lody. I to był film taki zrobiony przez Panią Agatkę” – I/D/M.

„Byłam zaskoczona, bo widziałam na Facebooku, na stronie grupy przedszkolnej, jak Pani Ola opowiada o starówce olsztyńskiej i chodzi po tej starówce z kamerą. Sama z chęcią obejrzałam, lepiej niż jakiś inny filmik dokumentalny” – II/M.

Dzieci na etapie klas I–III wydobywają z pamięci obraz wycieczek szkolnych realizowanych za pośrednictwem interaktywnych stron muzeów i archiwów. Nauczyciel korzystał wówczas z możliwości zwiedzania poszczególnych wystaw online, ale sam

przygotowywał opis zabytków. W aspekcie Warmii i Mazur dzieci zidentyfikowały uczestnictwo w wirtualnych spacerach po następujących instytucjach: Archiwum Państwowym w Olsztynie; Interaktywnym Muzeum Państwa Krzyżackiego; Muzeum Warmii i Mazur w Olsztynie (I/D/M; II/D/K).

Jednocześnie, zdaniem matek dzieci w wieku wczesnoszkolnym, nagrania video wykorzystywane były również w okresie kształcenia zdalnego w postaci filmów instruktażowych, tworzonych na potrzeby nauki utworów patriotycznych tzn. hymnu – *O Warmio moja miła* oraz tańców warmińskich do utworów: *Pofajdok* i *Kosejdor*. Materiał przedstawiany na zajęciach przygotowywano z wyprzedzeniem, ze względu na brak możliwości uchwycenia w kamerze komputera wszystkich działań w trakcie pokazywania poszczególnych kroków tanecznych oraz nauki tekstu przy udostępnianiu ścieżki dźwiękowej.

Zajęcia tego typu odbywały się przy okazji Święta Niepodległości i Dnia Flagi.

„Pamiętam, jak z córką oglądałam film z nagraniem tańca *Pofajdok*. Wychowawczyni połączyła dwa filmy. Na jednym nagrała poszczególne kroki, prezentując je sama, a na drugim już pokazała, jak cały zespół tańczy” – III/M.

„Taki właśnie pomysł jest bardzo dobry, bo zawsze dzieciaki tylko śpiewają hymn państwowy, a tu trochę tego regionu zawsze zostanie” – IV/M.

W okresie powrotu do działalności przedszkoli i szkół w reżimie sanitarnym bohaterami nagrań stały się same dzieci. Badani w wieku przedszkolnym rekonstruują sceny zapisane w pamięci w postaci długich przygotowań do przedstawień z wykorzystaniem elementów tradycji lokalnej, m.in. z okazji Świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy. Wówczas to dzieci, odgrywając poszczególne scenki tematyczne, pokazywały zwyczaje związane z potrawami odświętymi, strojami regionalnymi oraz wierzeniami miejscowej ludności. Przygotowane w ten sposób nagrania udostępniono następnie za pośrednictwem YouTube i Facebooka, tak aby mogli obejrzeć je rodzice wraz z innymi członkami rodziny.

W czasie izolacji oraz podczas reżimu sanitarnego uczniowie klas I–III wysłuchali legend i opowiadań o regionie w postaci słuchowisk. Podczas zamknięcia placówek nauczyciele przekazywali pliki za pośrednictwem poczty elektronicznych rodziców. Do każdego słuchowiska dołączano również zadanie, m.in. należało wykonać rysunek przedstawiający: wyobrażenie postaci z legendy lub historię związaną z losami lokalnych bohaterów. Podczas pobytu w szkole i przedszkolu również posługiwano się tego typu materiałem. Do źródeł nagrań należy zaliczyć strony internetowe, powstałe w wyniku projektów społecznych realizowanych przez organizacje pozarządowe pracujące na rzecz pomnażania i ochrony dziedzictwa kulturalnego Warmii i Mazur. Matki w szczególności wskazują na użycie przez nauczycieli stron prowadzonych przez Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych w Olsztynie w ramach przedsięwzięć: *Leksykon Kultury Warmii i Mazur*; *Encyklopedia Warmii i Mazur*; *Regionalna Kronika*

*Filmowa; Archipelag Miejsc Niezwykłych* oraz *Ostatni Warmiacy i Mazurzy*. Jednocześnie z wypowiedzi badanych wynika, że legendy i opowiadania prezentowane były także przy wykorzystaniu literatury o tematyce regionalnej, m.in. *Antologii Warmińskiej* czy *Czarciemu Ostrowa*. Do typowych utworów należały: *Zamek w olsztyńskim lesie; Legenda o św. Jakubie patronie Olsztyna; Kamienna Panna z Brąszwaldu; Jak powstały źródła rzeki Łyny, czy też Dadaj*. Nauczyciel nagrywał wówczas czytany tekst w postaci słuchowiska.

„Bardzo interesującą perspektywą dla mojej córki były legendy z *Antologii Warmińskiej*. Sama z zaciekawieniem słuchałam. No i dziecko trochę się zachęciło do czytania czegokolwiek, bo tak nie chciała się w ogóle uczyć” – IV/M.

„Podobało mi się, jak mogliśmy posłuchać naszej Pani Agnieszki, jak czytała o rzecze Łynie. Udało mi się nawet wymyśleć takie żabki skaczące po trawie, bo trzeba było potem narysować to, co się usłyszało” – III/D/M.

Na podstawie doświadczeń dzieci i matek w wieku przedszkolnym można zrekonstruować obraz organizacji warsztatów z okazji Świąt Bożego Narodzenia i Świąt Wielkanocnych. Tego typu spotkania badani (I/M + I/D/M; II/M+II/D/K) łączą z tradycją i zwyczajami, tzn.: robieniem ozdób choinkowych; przygotowywaniem stołu wigilijnego; malowaniem jajek; ozdabianiem koszyka oraz z obrzędami religijnymi. Realizowano spotkania z okazji Dni Rodziny, umożliwiające nabywanie umiejętności plastycznych w zakresie przedstawiania krajobrazu miejsca zamieszkania, bohaterów związanych z dziejami Warmii i Mazur oraz symbolami takimi jak herb Olsztyna. Warsztaty odbywały się również w okresie przedpandemicznym, ale zawsze w trybie stacjonarnym. W obliczu pandemii, przebywania dzieci na kwarantannie i potrzeby utrzymania reżimu sanitarnego w placówkach przedszkolnych, nauczyciele zdecydowali się na kontynuację tej tradycji w formie zdalnej. Było to niecodzienne zadanie do wykonania, gdyż wymagało wykorzystania platform do organizacji spotkań online takich jak Google Meet oraz Zoom. W ten sposób zapraszano wszystkich członków rodzin znajdujących się w domu przed ekran komputera. Z wypowiedzi badanych wynika, iż wychowawcy często decydowali się na użycie fragmentów popularnych bajek i filmów jako wstępu lub podsumowania takich zajęć.

Zdaniem matek, z opisanymi powyżej rozwiązaniami wiązała się również zmiana sposobów myślenia i postaw nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego. Ogromnym wyzwaniem dla nich był fakt poznania obsługi platform do kształcenia na odległość, wydobycia własnej odwagi do pracy zdalnej i przekonania rodziców do udziału w popołudniowych spotkaniach online. „Ciężko było. My i tak ciągle przy tych komputerach i telewizorach, bo co tu innego robić, a jeszcze mówią, żeby polepić coś do monitora” – II/M.

Nauczyciele (według matek) musieli bardzo szybko dostosować się do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości zdrowotno-społecznej. Widząc potrzebę zachowania

ciągłości procesu kształcenia w zakresie edukacji regionalnej, wykorzystywali każdą sytuację w życiu prywatnym i zawodowym, aby dzieci mogły nabyć wiedzę o historii i tradycji Warmii i Mazur. Ich myślenie ukierunkowane zostało na jak najlepsze wykształcenie w przedszkolach i uczniach narzędzia do konstruktywnej krytyki kultury, za pośrednictwem dostępnych metod, form i narzędzi kształcenia na odległość. Prezentowali zatem postawy nastawione na zapewnienie dzieciom aktywnego odbierania dziedzictwa kulturowego regionu i możliwości konstruowania własnych wyobrażeń o swoim miejscu zamieszkania. Musieli przy tym przystosować się do bardziej niż do tej pory nienormowanego czasu pracy, który nierzadko wnikał w ich przestrzeń osobistą.

## Wnioski

Badani w swoich doświadczeniach identyfikują i charakteryzują niestandardowe działania nauczycieli w zakresie edukacji regionalnej w stosunku do stosowanych przed wybuchem pandemii. Przede wszystkim są to odmienne rozwiązania w procesie wychowania przedszkolnego i kształcenia początkowego (tabela 3).

Tabela 3. Niestandardowe rozwiązania nauczycieli w procesie wychowania i kształcenia z zakresu edukacji regionalnej w doświadczeniach badanych

<b>Działanie</b>	<b>Przedszkole</b>	<b>Klasy I–III</b>
Nagrania przewodników video	+	+
Nagrania zajęć tematycznych/warsztatów	–	+
Nagrania występów tanecznych i artystycznych	+	–
Nagrania dźwiękowe: słuchowiska, opowiadania	–	+
Wykorzystanie fragmentów bajek i filmów	+	–
Praca z portalami muzeów i archiwów	–	+
Wykorzystanie stron internetowych	–	+
Organizacja warsztatów online	+	–

Źródło: opracowanie własne.

Badane matki (w swoich doświadczeniach) zauważają nowe sposoby myślenia nauczycieli oraz inne niż przed pandemią postawy względem konstruowania procesu wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, a także angażowania się

w nabywanie wiedzy, rozwój kompetencji i umiejętności dzieci z obszaru edukacji regionalnej. Refleksje te przywoływane są w niewielkim zakresie. Jednocześnie matki w swoich wypowiedziach nadają znaczenia sposobom myślenia i postawom nauczycieli, tzn. kreatywnym i twórczym przejawom zapewnienia świadomego i aktywnego odbierania wartości i norm kulturowych przez dzieci, stanowiącego szansę rozwoju tożsamości indywidualnej oraz grupowej.

Artykuł jest próbą przedstawienia fragmentu badań jakościowych prowadzonych w obszarze edukacji regionalnej w Polsce. Wskazane w nim problemy należy poszerzyć o bardziej zróżnicowane pod względem zamieszkania grupy badawcze – zbiorowe studia przypadków.

## Bibliografia

- Angiel J., Repach E. (1999). *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie. Program autorski dopuszczony do użytku szkolnego przez MEN i wpisany do wykazu programów pod nr 4014–69/99*, [w:] S. Bednarek (red.), *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole*, Wrocław: MEN.
- Bednarek S. (red.). (2000). *Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie w zreformowanej szkole: materiały dla nauczycieli*, Wrocław: MEN.
- Bereźnicki F. (2018). *Dydaktyk szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomska J. (2006). *Edukacja regionalna jak poznawać swój świat – wprowadzenie*, [w:] A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 13–18.
- Klim-Klimaszewska A. (2005). *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa: PIW.
- Kowolik P. (2006). *Edukacja regionalna w przedszkolu i klasach młodszych szkoły podstawowej*, Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Kożuch A. (2021). *Kreatywność w pracy nauczyciela i jego uczniów*, Kraków: Societas Vistulana.
- Lisowska K. (2019). *Gwara a tożsamość kulturowa przedszkolaków – na przykładzie placówek przedszkolnych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego*, „Podstawy edukacji”, nr 12, s. 155–168. DOI:10.16926/pe.2019.12.12.
- Mizerek H. (2017). *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 9–22.
- Nikitorowicz J. (2011). *Edukacja regionalna jako podstawa kreowania społeczeństwa obywatelskiego*, [w:] A. Cudowska (red.), *Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej. Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi doktorowi habilitowanemu Michałowi Balickiemu*, Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, s. 23–32.
- Petrykowski P.P. (2003). *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.



- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej Dz.U. 2017. Poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 Dz.U. 2s020. Poz. 410.
- Rubacha K. (2016). *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa: Wydawnictwo Editions Spotkania.
- Stake R.E. (1997). *Studium przypadku*, [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 120–146.

## Netografia

- Szczepański M.S. (2003). *Tożsamość regionalna – w kręgu pojęć podstawowych i metodologii badań. Między tożsamością indywidualną a społeczną – preliminaria*. <https://www.sociologiarozwoju.us.edu.pl> [dostęp: 05.01.2021].
- Podsumowanie roku szkolnego 2019/2020 (2020). <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20192020> [dostęp: 07.01.2022].
- Podsumowanie roku szkolnego 2020/2021 (2021). <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20202021> [dostęp: 07.01.2022].
- UNESCO (2021). *COVID-19 Impact on Education*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> [dostęp: 7.01.2022].

## ADRES DO KORESPONDENCJI

---

Kinga Lisowska  
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
e-mail: [kinga.lisowska@uwm.edu.pl](mailto:kinga.lisowska@uwm.edu.pl)



**VARIA**

---



VARIA

EETP Vol. 16, 2021, No. 4(62)  
ISSN 1896-2327 / e-ISSN 2353-7787  
DOI: 10.35765/eetp.2022.1764.05



Nadesłano: 9.09.2021  
Zaakceptowano: 8.02.2022

Sugerowane cytowanie: Sieczych-Kukawska A., Pawlak M. (2022). *Medialne wzory osobowe i ich recepcja przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 1(64), s. 69–83. DOI: 10.35765/eetp.2022.1764.05

Aleksandra Sieczych-Kukawska

ORCID: 0000-0001-7314-1080  
Uniwersytet Łódzki

Magdalena Pawlak

ORCID: 0000-0003-1178-0412  
Uniwersytet Łódzki

## Medialne wzory osobowe i ich recepcja przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym

### Media Personal Role Models and Their Reception by Early School-age Children

#### SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

wzory osobowe  
w dzieciństwie,  
fikcyjni bohaterowie  
dzieci, edukacja  
medialna  
dzieci, edukacja  
wczesnoszkolna,  
edukacja  
nieformalna

W związku ze wzrastającą globalnie wirtualizacją przekazów filmowych i gier, wskazane w literaturze pedagogicznej i psychologicznej procesy oddziaływania wzorów medialnych na dzieci zyskują na aktualności i wymagają uważnej reinterpretacji. Artykuł dotyczy oddziaływania medialnych wzorów osobowych na dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Przeprowadzona analiza literatury ukazuje mechanizmy i procesy recepcji fikcyjnych wzorów osobowych z zaakcentowaniem specyfiki tych procesów w odniesieniu do dzieci w wieku 6–10 lat. Celem podjętych rozważań jest poznanie medialnych wzorów osobowych wybieranych przez dzieci i ich argumentacji. Przeprowadzona przez autorki analiza rysunków ulubionych postaci wybranych przez dzieci, uzupełniona indywidualną rozmową z dziećmi, wykazała różnorodność wybieranych wzorów oraz źródeł medialnych. Uzyskane z dziecięcych prezentacji graficznych i werbalnych dane wskazały na procesy uczenia się przez modelowanie. Wyraźna jest ewolucja w wybranych cechach osobowych wzorów i ich wartościowaniu przez dzieci. W rysunkach dominuje tendencja odtwórcza wobec obrazów medialnych. Podkreślono potencjał edukacyjny uczenia się dzieci

poprzez medialne wzory osobowe, z czego wynika konieczność uważnej obecności dorosłych – rodziców, nauczycieli – w rzeczywistości wirtualnej odbieranej przez dzieci.

## KEYWORDS ABSTRACT

personal models in  
childhood, fictional  
children's heroes,  
media education  
for children,  
early childhood  
education, informal  
education

Due to the growing global virtualization of film and game messages, the processes of influence of media models on children, which are indicated in pedagogical and psychological literature, are gaining relevance and require careful reinterpretation. The article deals with the influence of media personal role models on early school-age children. The empirical research was preceded by the analysis of literature showing the mechanisms and processes of reception of fictitious personal role models with emphasis on the specificity of these processes in relation to children aged 6-10 years. The purpose of the study was to explore children's choices of personal role models and their reasons for choosing such models. The author's analysis of drawings of the children's favourite characters, supplemented by individual conversations with the children, showed a variety of selected patterns and media sources. The data obtained from children's graphic and verbal presentations indicated learning processes based on modeling. There is a clear evolution in the choice of attributes of character models and in their valuation by children. Drawings are dominated by the tendency to reproduce media images. The educational potential of children's learning through media personal models was emphasized, which leads to the conclusion that there is a need for careful presence of adults, such as parents and teachers, in the virtual reality perceived by children.

## Wprowadzenie – mechanizmy kształtowania wzorów osobowych

Wielu badaczy traktuje pojęcia 'wzór osobowy' i 'wzorzec osobowy' jako synonimy. Inni, jak np. Lucyna Bakiera i Barbara Harwas-Napierała, różnicują te pojęcia. Definiują one wzorzec osobowy jako kategorię teoretyczną, abstrakcyjny byt, bezmiejscowy zespół cech osobowych, pożądaných (niekoniecznie pozytywnych) należących do wzoru osobowego. Wzór osobowy natomiast jest konkretnie istniejącą postacią, która może być zarówno realna, jak i fikcyjna. Osoba taka wyróżnia się spośród innych (Bakiera, Harwas-Napierała 2016: 22–23). Dzieci na etapie wczesnoszkolnym chętniej wskazują cechy osobowe konkretnych postaci, fikcyjnych lub rzeczywistych, którym nadają szczególne znaczenie, zatem badając dzieci w tym okresie rozwojowym, zasadne jest pytanie o wzory osobowe, a nie o wzorce osobowe.

Celem podjętych rozważań jest poznanie procesów nabywania medialnych wzorów osobowych oraz poznanie ich aktualnej prezentacji werbalnej i rysunkowej w wybranej grupie dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Sytuacje, podczas których dokonuje się oddziaływanie wzoru osobowego, mogą mieć charakter kontaktów bezpośrednich – twarzą w twarz, lub pośrednich, urzeczywistniających się za pośrednictwem literatury czy mediów, w postaci dzieł artystycznych, norm moralnych czy idei światopoglądowych (Bakiera, Harwas-Napierała 2016: 98). W latach 70. Maria Tyszkowa przedstawiła koncepcję recepcji sztuki przez dzieci w oparciu o mechanizmy poznawcze. Wyróżniła dwa znaczące procesy zachodzące podczas recepcji: eksterioryzację i interioryzację (Tyszkowa 1978: 147).

Bakiera i Harwas-Napierała, które powołują się na koncepcje psychologiczne Tyszkowej, wymieniły trzy podstawowe procesy społecznego uczenia się przez wzory osobowe: naśladownictwo, modelowanie i identyfikacja (Bakiera i Harwas-Napierała 2016: 45). Naśladownictwo wyprzedza procesy modelowania i identyfikacji i choć jest charakterystyczne dla okresu wczesnego dzieciństwa, towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Dotyczy ono sfery zachowań, stanowi podstawę modelowania, które pojawia się później. Naśladowanie zachowań wzoru osobowego następuje bez wyraźnego przymusu lub nacisku, na podstawie obserwacji. Upodobanie do wzoru ma efekt samonagradzający (Bakiera i Harwas-Napierała 2016: 49). Według stopnia wierności wyróżnia się naśladownictwo odtwórcze i twórcze. Wraz z rozwojem człowieka wzrasta naśladownictwo twórcze, pojawiają się nowe elementy. Naśladownictwo w okresie średniego dzieciństwa nie jest wyłącznie odtwórcze, może mieć charakter odroczonej (nie następuje bezpośrednio po kontakcie z dziełem) z elementami twórczymi.

Modelowanie występuje wtedy, gdy odtwarzane są: motyw, intencje, przeżycie modelu, przy zachowaniu indywidualnych form ekspresji (Bakiera i Harwas-Napierała 2016: 54). Modelowanie oznacza przyjmowanie systemów wartości czy sposobów rozwiązywania problemów. Najtrwalsze efekty modelowania występują, gdy dziecko jest przywiązane do modelu. Pozytywne wzmocnienia zależą zatem od częstotliwości kontaktów. Zapewne stąd popularność wzorów osobowych z seriali.

Głównym motywem identyfikacji jest przeżywanie stanów uczuciowych modelu, najczęściej pozytywnych, np. gdy dziecko dostrzega podobieństwo swoich stanów emocjonalnych ze stanami postaci fikcyjnej. Identyfikacja zachodzi, dopóki podmiot pragnie przeżywać stany uczuciowe modelu, lub kiedy oczekuje się, że zachowanie modelu będzie aprobowane społecznie (Bakiera i Harwas-Napierała 2016: 65). Autorki przyjmują za Elżbietą Szol (Bakiera i Harwas-Napierała 2016: 97), że u dzieci proces identyfikacji z bohaterem filmu zachodzi wtedy, gdy istnieje równoważność stanów emocjonalnych między emocjami odbiorcy a postacią ekranową; powstaje wówczas u odbiorcy subiektywne poczucie tożsamości własnych emocji z uczuciami postaci ekranowej. Dotyczy to zarówno pozytywnych, jak i negatywnych postaci.

## Oddziaływanie fikcyjnych wzorów osobowych w dzieciństwie

W okresie dzieciństwa występuje silne oddziaływanie wzorów fikcyjnych, do których zaliczyć można postaci z bajek, filmów, powieści czy gier komputerowych. O przewadze wyborów bohaterów pozytywnych przez dzieci nie decyduje ich odwaga czy szczególne umiejętności, ale posiadana przez nich niezwykła moc, a także to, że działają w grupie, w której łączy ich przyjaźń. Postacie pozytywne rzadko cechuje mądrość czy inteligencja, bowiem ich sukces jest rezultatem umiejętności obsługiwania różnych fantastycznych urządzeń. Pomysłowość czy spryt najczęściej są wykorzystywane, by kogoś przechytrzyć (Łaciak 1998: 67-68). Jej zdaniem, w filmach nieczęsto prezentuje się postać pozytywną, która mozolnie pracuje na swój sukces. Bohaterowie wyjątkowo pokazywani są przy pracy. Negatywnych bohaterów cechują brak skrupułów oraz niechęć do zmiany swojego charakteru czy sposobu działania. Często są oni prezentowani jako bohater zbiorowy, np.: banda, rodzina. W badaniach nad recepcją filmów zwrócono uwagę na oddziaływanie wzorów negatywnych na dzieci (Izdebska 1994: 31). Przejmują one sposoby postępowania agresywnego bohatera, gdy przedstawiane w filmie zachowanie wzbudza satysfakcję, jest nagrodzone, a nie ukarane, a agresor jest wizualnie atrakcyjny i nie widać skutków agresji.

W przypadku postaci z literatury, dało się odtworzyć cechy wzorca osobowego w najwyższej ocenianej światowej literaturze dziecięcej (Manjari i Mei-Yu 2003: 2-3). Podkreślono, że bohaterowie pomagają dzieciom zrozumieć społeczne normy i oczekiwania kulturowe (regionalne) związane z płcią czy religią. Postacie w wartościowej literaturze przedstawiane są jako złożone osobowości, które należy analizować holistycznie, zwracając uwagę zarówno na pozytywne, jak i na negatywne cechy. Silne wzory osobowe to często bohaterowie, którzy potrafią wznieść się ponad własne negatywne cechy i pokonać swoje słabości. Ponadto są interesujący, bo wykazują się proaktywnym nastawieniem w obliczu wyzwań. Z analizy nagradzanych pozycji literatury dziecięcej wyodrębniono następujące uniwersalne przymioty charakteru: odwaga osobista, dbanie o innych, wytrwałość, zaradność, wiara w siebie i optymizm. W przypadku przekazów medialnych dla dzieci wskazanie takich cech jest znacznie trudniejsze.

Anna Krajewska zauważa, że cechą wyraźnie różniącą bohaterów jest płeć; w bajkach animowanych mamy do czynienia z nadinterpretacją postaci męskich. Występujące bohaterki są najczęściej członkiniami grupy głównych bohaterów, nie są przywódczyniami. Chłopcom przypisuje się cechy charakteru takie jak odwaga, przedsiębiorczość, natomiast w postaciach żeńskich podkreślana jest ich powierchowość (Krajewska 2003: 205).



Wydaje się, że aktualna oferta filmowa dla dzieci ulega ewolucji, zwłaszcza zmienia się rola żeńskich bohatererek. Istnieją filmy, książki i gry adresowane wyłącznie do dziewczynek, gdzie różnorodność prezentowanych cech jest szeroka.

W kontekście identyfikacji dziewcząt i chłopców z postacią fikcyjną zwrócono uwagę na asymetryczność tendencji. Dziewczynki potrafią identyfikować się z bohaterami także płci przeciwnej (heterotrofia seksualna), natomiast chłopcy przejawiają silny opór w tym względzie. Tyszkowa podobną tendencję zauważa w odbiorze filmu, literatury czy sztuki teatralnej (Bakiera i Harwas-Napierała 2016: 97).

Już w latach 70. Maria Kielar dowiodła w badaniach, że filmowi bohaterowie spełniają w życiu dzieci ważną rolę. Najwcześniej za sprawą naśladownictwa, później poprzez modelowanie wzorów, czyli przejmowanie tej samej motywacji zachowania bez konieczności samego działania (Kielar 1978: 32). Ważność fikcyjnych wzorów osobowych w rozwoju dziecka potwierdziła w XXI wieku Anna Kołodziejczyk. Wprowadziła ona pojęcie myślenia kontradycyjnego, odnoszącego się do świata wyobrażeń. Uznała, że gdy problemy odnoszą się do przedstawień fikcyjnych, pojawia się więcej rozwiązań i łatwiej jest dziecku wysunąć wnioski, co zdecydowanie wpływa na rozwój sfery poznawczej u dziecka. Jej zdaniem wiedza poznawcza i myślenie kontrafaktywne są współzależne. Dzięki temu dzieci szybciej rozumieją rozmaite zdarzenia i ich powiązania, alternatywy i nowe wizje (Kołodziejczyk 2015: 111). Dziecko poznaje fikcję wcześniej i lepiej niż otaczającą rzeczywistość, w okresie wczesnoszkolnym bierze już pod uwagę realne możliwości, ale mimo racjonalnego postrzegania świata nadal marzy (Kołodziejczyk 2015: 106). Dlatego łączy ono w swoich prezentacjach narracyjnych i rysunkach elementy realistyczne i fikcyjne.

Bernadeta Didkowska przeprowadziła badania nad oddziaływaniem filmów animowanych na rozwój twórczości plastycznej dzieci i stwierdziła, że dzieci w okresie wczesnoszkolnym coraz chętniej zamiast rysunków z wyobraźni przedstawiają obrazy z gier komputerowych i filmów (Didkowska 2015: 84). U niektórych dzieci tendencja ta jest tak silna, że określa się ją mianem przemocy ikonicznej. Ponadto dziecko w tym okresie uspołecznia się, co w jego twórczości plastycznej powoduje uzgadnianie własnych potrzeb i sposobów obrazowania ze sposobami i obrazami kolegów. Na to zjawisko zwrócił uwagę już Viktor Lowenfeld (Didkowska: 41), podkreślając, jak ważne jest w tym okresie rozwijanie potrzeby emocjonalnej, niezależności i świadomość odkrywania nowego. Najlepszym sposobem sprowokowania emocji jest zaproponowanie odpowiedniego tematu, co stanowiło inspirację do podjęcia badań nad fikcyjnym wzorem osobowym, którego akceptacja przez dzieci jest silnie uwikłana w emocje.

## Przedstawienie procedury zdobywania materiału dydaktycznego do analizy

Analiza literatury wykazała, iż wzrasta udział środków masowego przekazu w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży, co powoduje, że następuje przesunięcie socjalizacyjne (Kwieciński 1996: 13–26). Polega ono na spadku znaczenia tradycyjnych instytucji socjalizacyjnych (rodzina, szkoła, Kościół), a ich rolę przejmują między innymi media, a także grupy rówieśnicze i szeroko rozumiana kultura popularna. Stąd nasze zainteresowanie bohaterami medialnymi, którzy stają się idolami, wpływają na światopogląd dzieci, stany emocjonalne, promują wzory do naśladowania, a tym samym kształtują systemy wartości. Celem analizy jest poznanie medialnych wzorów osobowych wybieranych przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym i ich argumentacji. Sformułowano następujące problemy badawcze:

- Jakich bohaterów medialnych dzieci wskazują na swoich idoli?
- Z jakich mediów korzystają, śledząc ich losy?
- Jakie cechy uznają za godne podziwu?
- Jakie cechy bohaterów nie są aprobowane?
- W jaki sposób dokonują transmisji cech bohaterów do konkretyzacji plastycznej?

W celu uzyskania odpowiedzi na pytania wykorzystano metodę wywiadu, który według klasyfikacji Tadeusza Pilcha można określić wywiadem nieskategoryzowanym (Pilch 1995: 58). Badacz prowadził wywiad według ogólnego planu w postaci dyspozycji do rozmowy. Nie przestrzegał kolejności pytań ani ścisłości w poszczególnym ich zadawaniu. Pojawiały się natomiast dodatkowe pytania w celu pogłębienia zagadnienia. Badania przeprowadzono w 2021 roku podczas półkolonii letnich organizowanych przez miasto Łódź. Rodzice oraz opiekunowie prawni dzieci wyrazili zgodę na udział podopiecznych w różnych formach i rodzajach aktywności. Na jednym z warsztatów prowadzonych w ramach zajęć dydaktycznych podjęto temat ulubionych bohaterów medialnych. Osobą prowadzącą była jedna z autorek tekstu, która posiada duże doświadczenie w pracy z dziećmi w klasach I–III, na półkoloniach pracowała w charakterze nauczyciela. Mała liczebność grup, w których odbywały się zajęcia oraz dobra atmosfera sprzyjały autentyczności dziecięcych wypowiedzi. Pozaformalny charakter zajęć wpłynął na szczerść, otwartość i swobodę rozmowy. Materiał do analizy uzyskano z rysunków i rozmów z pięćdziesięciorgiem uczestników półkolonii w wieku wczesnoszkolnym (tj. od 6 do 10 lat). Przygotowano plan rozmów indywidualnych z dziećmi, których punkt wyjścia stanowiły konkretyzacje plastyczne. Łączenie wypowiedzi rysunkowych i werbalnych na określony temat w tym okresie rozwojowym jest – z punktu widzenia poznawczego – uzasadnione, ponieważ istnieje wyraźna adekwatność znaczenia słowa i rysunku (Szuścik 2006: 177). Dzieci podejmowały pracę bardzo chętnie, nie dzieliły się publicznie własnymi wyborami, aby nie sugerować

innym rozwiązań. Część plastyczna odbywała się w atmosferze sekretu i zagadki. Następnie badacz zapraszał dzieci do indywidualnej rozmowy na temat wskazanego bohatera. Wyniki badań zostaną zaprezentowane według kryteriów wyprowadzonych z analizy.

## Dostępność i swoboda korzystania z wyborów medialnych

Fikcyjni bohaterowie, których dzieci wybrały, to w większości przedstawiciele seriali i filmów animowanych, czasami fabularnych. Tylko jedno dziecko wskazało na postać książkową, dwoje z nich wybrało bohaterów gier komputerowych. Dziewczeta wybrały między innymi postacie z serialu „Miraculum: Biedronka i Czarny kot”, Wonder Woman z serialu „DC Super Hero Girls”, Pokemona Pikachu z serii „Pokemon Go”, oraz Zoe, bohaterkę serialu „Życie w cuglach”. Kilka dziewczyn wskazało na zwierzęta m.in. psa o imieniu Max, bohatera filmu „Sekretne życie zwierzątek domowych”, świnkę Rositę z filmu „Sing” oraz konia, bohatera filmu „Wymarzony koń”. Postaciami wybieranymi przez chłopców byli: Spider-Man, Batman i Superman. Kilka prac przedstawiało Robina, pomocnika superbohaterów, głównej postaci serialu „Młodzi tytani” oraz Ricka, bohatera serialu „Rick i Morty”. Tylko w przypadku postaci z gier komputerowych (Creeper z gry „Minecraft” oraz Zły Buzz z gry „Brawl Stars”) trudno określić wskazanych bohaterów jednoznacznie pozytywnymi, niemniej jednak respondenci opisując cechy, przedstawili ich w pozytywnym świetle. Wśród wciąż wybieranych postaci pojawili się bohaterowie cyklu o Harrym Potterze, którzy są idolami międzypokoleniowymi. W tych wyborach tendencje różnicujące bohaterów płciowo były bardzo wyraźne. Hermionę wskazały wyłącznie dziewczęta, a tytułowy Harry wybierany był jedynie przez chłopców. Dzieci poznają bohaterów serii o Harrym Potterze głównie z produkcji filmowych. Tylko jedna z badanych osób, opisując swoje doświadczenia, odniosła się do lektury książki.

Wśród preferencji dziewcząt dominują przede wszystkim kobiety, z przewagą superbohatek i czarodziejek, zdarza się, że wybierają one także bohaterów o nieokreślonych cechach płciowych (psy, koty, konie), natomiast wybory chłopców padały jedynie na mężczyzn, także najczęściej superbohaterów i czarodziei. Z podjętych badań wynika, że dzieci oglądają bajki, filmy, seriale przede wszystkim przez Internet, głównie na platformach streamingowych: Netflix, Player, HBO GO oraz serwisach CDA i YouTube. Na telewizję jako źródło wskazało kilkoro najmłodszych respondentów.

Podczas wywiadu ujawnił się problem, który nie był przedmiotem zainteresowań badawczych. Dzieci opowiadając o doświadczeniach medialnych, wskazywały, iż oglądają ulubionych bohaterów na własnych urządzeniach (telefonach, tabletach, komputerach), sporadycznie na urządzeniach rodziców. Możliwość korzystania z urządzeń ma

charakter ciągly i często nieograniczony. Dzieci przyznawały się do wielokrotnego korzystania z urządzeń w ciągu dnia, w dowolnym jego momencie. Korzystanie z mediów odbywa się z pominięciem, bądź brakiem dostatecznego wpływu dorosłych – *Mama wie co oglądam, ale nie wie kiedy* – dz. lat 8. *Zawsze kiedy mam wolny czas to oglądam* – ch. lat 10. *Jak rodzice są zajęci to zamykam się w pokoju i oglądam* – dz. lat 9. Wybory dokonywane przez dzieci były w kilku przypadkach kontrowersyjne. Dzieci wskazały na Rickiego, postać serialu „Rick i Morty”. Serial ten, mimo swojego animowanego charakteru, skierowany jest do dorosłego widza. Główny bohater, którego cechuje wysoki poziom intelektualny, jest alkoholikiem, często nieprzebierającym w słowach, a jego niekonwencjonalne podejście do instytucji (między innymi szkoły) wydaje się nie stanowić odpowiednich wzorów dla odbiorców w wieku wczesnoszkolnym.

Internet, gry komputerowe, rzadziej telewizja stają się kuszącą alternatywą wobec realnej, często trudnej i nudnej rzeczywistości. Z wywiadów wynika, że dzieci oglądają wskazane filmy, seriale przede wszystkim w celu zabicia nudy: *Oglądam zawsze kiedy mi się nudzi* – ch. lat 9. *Oglądam wtedy, kiedy nie mam co robić, a koleżanek nie ma na podwórku* – dz. lat 8. *Oglądam jak jestem sam w domu, wtedy mi się nie nudzi i się nie boję* – ch. lat 10. Drugim celem obcowania z bohaterami fikcyjnymi jest rozładowanie napięcia: *Oglądam, żeby przeżyć coś miłego, jakąś przygodę* – dz. lat 7. *Oglądam bajki, żeby mnie rozbawiły* – dz. lat 6. *Jak zrobię wszystkie obowiązki to mogę obejrzeć ulubiony serial i to jest takie miłe* – dz. lat 10. Wybory dokonywane przez dzieci wyznaczane są przez kulturę masową, a treści asymilowane przez jednostkę pochodzą zbyt często z przekazu medialnego.

## Wartości osobowe nadawane bohaterom medialnym

Ilość i różnorodność wzorów osobowych prezentowanych przez fikcyjne postacie utrudniają wyprowadzenie aktualnie promowanych cech osobowych. Wyraźnie rysuje się tendencja wyboru pozytywnych cech, co widoczne jest w większości wypowiedzi, niezależnie od płci. *Chciałabym mieć lasso prawdy, takie jak Wonder Woman* – dz. lat 8. *Chciałabym potrafić czarować* – ch. lat 7. *Moim marzeniem jest tak strzelać siecią jak Spiderman i chodzić tak jak on po ścianach* – ch. lat 7. *Podziwiam Wonder Woman, bo ma super lasso i bransolety* – dz. lat 9. *Lubię Alyę, bo zmienia się w lisicę i ma moc iluzji* – dz. lat 8. *Pikachu jest epicki, bo potrafi wywoływać pioruny, też bym tak chciał umieć* – ch. lat 7. Dzieci poszukują bohaterów, którzy stają się pewnymi modelami umożliwiającymi im przetrwanie w świecie. Z punktu widzenia psychologicznego to instynktowna reakcja. Postacie wybierane przez respondentów cechują także często mądrość, inteligencja i spryt, ale ich sukces jest rezultatem umiejętności obsługiwania

różnych fantastycznych urzędzeń. Pomysłowość czy spryt najczęściej wykorzystywane są, by kogoś przechytrzyć. Tacy bohaterowie reprezentują nadzieję na przetrwanie.

Aktualna oferta filmowa dla dzieci ulega ewolucji, zwłaszcza zmieniają się role żeńskich bohaterek. Postacie, o których opowiadały respondentki, są przywódczyniami grup, a nie jedynie ich członkiniami. *Alya jest odważna, sprytna, pomaga wszystkim* – dz. lat 8. *Wonder Woman pomaga i broni niewinnych ludzi, walczy o dobro i jest amazonką, wojowniczką* – dz. lat 10. *Hermiona jest reżolutna, mądra i sprytna, świetnie czaruje, radzi sobie w każdej sytuacji* – dz. lat 9. *Zoe rozwiązuje wszystkie problemy, radzi sobie z nimi sama, świetnie jeździ konno* – dz. lat 10. Dziewczynki przypisują wybranym bohaterkom takie same cechy, jakie kiedyś przypisywano jedynie bohaterom płci przeciwnej. Ich bohaterki są odważnymi, przedsiębiorczymi, wytrwałymi, zaradnymi, samodzielnyimi przywódczyniami.

Cechami, na które dzieci chętnie wskazywały, były: poczucie humoru bohatera, umiejętność przezwyciężenia egocentryzmu czy postawa fair play wobec przeciwnika. *Kot Pusheen jest wesoły i śmieszny, zabawnie kręci tyłeczkiem i potrafi się z siebie śmiać* – dz. lat 6. *BB-8 ratował świat, a nie tylko siebie* – ch. lat 10. *Pikachu jest głupkowaty, rozśmiesza mnie* – dz. lat 7. *Kapitan Majtas jest wesołkiem, ciągle chodzi w majtkach i zawsze się z niego śmieje* – ch. lat 7. *Kot jest przebiegły i sprytny, ale dobrych nie oszukuje* – ch. lat 7. *Piotrusz Królik popełnia wiele błędów, ale potrafi je naprawić i to się liczy* – ch. lat 7. Poczucie humoru bohatera wydaje się być ważną cechą, chociaż ciekawszą kategorią wydaje się dystans bohatera do samego siebie, który można byłoby nazwać pewnego rodzaju autoironią, którą dzieci bardzo lubią i intuicyjnie wyczuwają. Dzieci często czują przewagę intelektualną nad oglądanymi postaciami, co daje im poczucie wyższości i wpływa na preferencje odbiorcze.

## Prezentacje rysunkowe wzorów medialnych – wierność a oryginalność

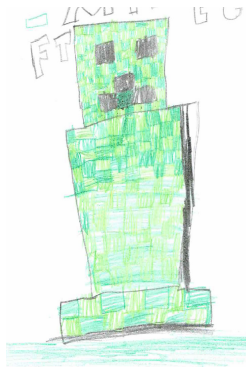
Dzieci z wielkim zaangażowaniem rysowały ulubionych bohaterów. Na wykonanie rysunku miały nieograniczony czas, podczas pracy nie korzystały z urządzeń elektronicznych. Efektem tego było, w zależności od możliwości manualnych, wierne odtworzenie zapamiętanych obrazów bohaterów znanych z filmów, seriali i gier komputerowych.

Przykłady dosłownego przenoszenia wzorów medialnych:

Rys. 1. Postać Ricka Sancheza bohatera serialu „Rick i Morty”, chłopiec lat 10 – archiwum własne.



Rys. 2. Postać Creepera z gry komputerowej „Minecraft”, chłopiec lat 8 – archiwum własne.



Rys. 3. Postać lisicy z serialu „Miraculous”, dziewczynka lat 8 – archiwum własne.



W powyższych przykładach widać oddziaływanie jakości wizualnych i związanych z nim schematów obrazowania świata w nowych mediach. We wszystkich przypadkach mamy do czynienia z odtwórczym, wiernym odtworzeniem postaci. Na uwagę zasługuje dbałość o szczegóły i detale, np. w postaci lisicy wiernie zostały zapamiętane i odtworzone elementy stroju (maska, wisiołek). Wszystkie prace wykonano w kolorystyce zgodnej z oryginałami.

W poniższych pracach wyraźnie widać rys indywidualny, który ujawnił się poprzez przetworzenie wzoru. Cudzy pomysł został ozdobiony własnymi dodatkami, które nadały pracom twórczego charakteru. Kapitan Majtas miał dorysowaną koronę, widzi my także wnętrznosci jego ogromnego brzucha, zaś Hermiona udekorowana została atrybutami magicznych mocy: różdżką, księgami, kapeluszem, peleryną.

Rys. 4. Postać Hermiony Granger, bohaterki filmu „Harry Potter”, dziewczynka lat 9 – archiwum własne.



Rys. 5. Postać Kapitana Majtasa, postaci z filmu o tym samym tytule, chłopiec lat 7 – archiwum własne.



Ciekawym zjawiskiem jest także podkreślanie ważnych z punktu widzenia dziecka cech bohatera w rysunku. Badani uwypuklali w pracach plastycznych atrybuty, na które chcieli zwrócić uwagę. Szczególnie chętnie podkreślali niezwykle moce swoich ulubionych bohaterów, o których później opowiadali w wywiadach. Pikachu otoczony jest Z-błyskawicami, które dają mu niezwykłą moc, Wonder Woman zaopatrzona jest w magiczny miecz, który pomaga w walce ze złem, i magiczne łąso, którego moc zmusza mężczyzn do mówienia prawdy. Harry ma na czole bliznę, błyskawicę, która świadczy o jego niezwykłej mocy i jest pamiątką nieudanej próby morderstwa całej rodziny Potterów.

Rys. 6, 7, 8. Postać Wonder Woman z serialu „Wonder Woman DC Super Hero Girls”, dziewczynka lat 9. Postać Harrego Pottera z filmu o tym samym tytule, chłopiec lat 8, oraz Pikachu postać z filmu „Pokemon Detektyw Pikachu”, dziewczynka lat 7 – archiwum własne.



## Wnioski

Analiza prezentacji werbalnych i rysunkowych wykazała, że następuje intensywne wdzieranie się świata mediów do przeżyć dziecka i wybory te odbywają się często bez wiedzy dorosłych. Bohaterowie, których dzieci wskazują jako wzory, to przedstawiciele seriali i filmów animowanych, czasami fabularnych, dużo rzadziej gier komputerowych czy literatury. To postacie pozytywne, nawet jeśli ich zachowania są dwuznaczne, dzieci wymieniają ich dobre cechy. Bardzo wyraźnie widać w badaniach różnicowanie wyborów według płci. Ten element analizy potwierdził wnioski, które wyprowadziły w swoich pracach badawczych Krajewska (Krajewska 2003: 97) czy Tyszkowa (Bakiera i Harwas-Napierała 2016: 97).

Możliwość korzystania z urządzeń elektronicznych ma dzisiaj charakter ciągle i często nieograniczony. Dzieci oglądają bajki i seriale po to, by zabić nudę lub rozładować napięcia. Sytuacja, w której dorośli nie uczestniczą w wyborach i nie towarzyszą



dziecku w obcowaniu z mediami, może doprowadzić do kształtowania niedojrzałej osobowości jednostki, co utrudnia formowanie się wartościowych wzorów osobowych (Bakiera i Harwas-Napierała 2016: 156–157). Poza tym w literaturze przedmiotu podkreśla się, iż powtarzające się interakcje, o których dzieci opowiadały w wywiadach, kształtują określony rodzaj relacji między wzorem a osobą, na którą wzór oddziałuje (Bakiera i Harwas-Napierała 2016: 98). Tym trudniej się pogodzić z faktem, że często wybory te odbywają się bez wiedzy dorosłych.

Szybka dezaktualizacja bohaterów wybieranych przez dzieci, wskazana w badaniach Korzeniowskiej (Korzeniowska 2014: 114), potwierdza się także w tej analizie. Związane jest to z dynamicznie zmieniającą się ofertą wytworów medialnych. Postacie wskazywane przez dzieci kilka lat temu, nie pokrywają się z obecnymi wyborami. Istnieją jednak bohaterowie międzypokoleniowi, którzy od lat budują świat dziecięcej wyobraźni (m.in. postacie z serii o Harrym Potterze).

Ilość i różnorodność wzorów osobowych prezentowanych przez fikcyjne postacie utrudnia wyprowadzenie aktualnie promowanych cech osobowych. Postacie wybierane przez dzieci charakteryzuje mądrość, inteligencja i spryt. Poczucie sukcesu bohaterów jest rezultatem umiejętności obsługi różnych fantastycznych urządzeń, cechuje ich siła, która daje odbiorcom nadzieję na przetrwanie, oraz poczucie wsparcia, niezbędne w świecie zdominowanym przez dorosłych. W ten sposób można tłumaczyć fascynację bohaterami obdarzonymi niezwykłymi mocami, z którymi nikt nie jest w stanie wygrać, którzy są niezniszczalni i często nieśmiertelni. Superbohaterowie pomagają dzieciom zmagać się z lękami egzystencjalnymi czy poczuciem niepewności, jakie towarzyszy w świecie.

Analiza wykazała, że dzieci rzadko wskazują na wartości moralne takie jak: szacunek, życzliwość, troska, godność czy pracowitość jako na nadrzędne cechy bohaterów. Sukces postaci jest najczęściej rezultatem przebiegłości, sprytu i umiejętności posługiwania się fantastycznym urządzeniem, a nie efektem pracowitości, prawdomówności czy uczciwości. Świadczy to o niekończącej się ewolucji wartości, która odbywa się w każdym społeczeństwie (Podgórska 2017: 65–67). W naszych badaniach wyraźnie widać, że niektóre z nich tracą na znaczeniu, inne natomiast zyskują. Analiza ukazuje między innymi ewolucję żeńskich bohaterek. Respondentki przypisują im takie cechy, jakie kiedyś przypisywano jedynie postaciom męskim. Są one odpowiednikami superbohaterów – samodzielne, zaradne, odważne, wytrwałe, przedsiębiorcze. Wyraźnie widać ewolucję wzorów osobowych w tym zakresie.

Analiza prac plastycznych pokazała, że stylistyka nawiązuje do obrazów pojawiających się w mediach. W rysunkowych reprezentacjach bohaterów widać silne tendencje przenoszenia wzoru wizualnego na rysunek, preferencje do naśladownictwa odtwórczego. Wzory zewnętrzne stały się istotnym czynnikiem wpływającym na rysunek dziecka. Można zaobserwować skłonności do zaniku wyobraźni twórczej na rzecz

wiernych powtórzeń postaci medialnych. Rysowanie dla wielu dzieci było nie tylko przyjemnym zajęciem, ale także środkiem pozwalającym nadać konkretny kształt myśłom.

## Podsumowanie

Wiele z atrybutów wzorów osobowych wskazanych przez Marię Ossowską (Bakiera, Harwas-Napierała 2016: 23–24) zostało wybranych przez dzieci. Ich ulubione postacie są aktywne, „ulepszają” siebie bądź otaczającą ich rzeczywistość. Mają aspiracje perfekcjonistyczne, wyżej cenią dobro zbiorowe niż własne korzyści, cechuje ich ofiarność dla realizowania celów zbiorowych oraz umiejętność współdziałania w sytuacjach zagrożenia. Ulubionych bohaterów często cechuje poczucie humoru, krytycyzm wobec siebie, rzadziej w stosunku do innych. Wskazane cechy budują obraz osoby o nieprzeciętnych właściwościach, która może pozytywnie oddziaływać na innych.

Cechy i losy wybranych postaci są źródłem autentycznych przeżyć, co potwierdza, że na tym etapie zachodzi proces modelowania. Stanowi to znaczny potencjał rozwojowy, który nie jest w wielu przypadkach przedmiotem zainteresowań rodziców i nauczycieli.

Zaangażowanie dzieci w wypowiedzi werbalne i rysunkowe otwiera przestrzeń do działań edukacyjnych przez zabawę i rozrywkę. *Edutainment* (edurozrywka) bazuje na odczuciach i emocjach. Formy rozrywkowe, szczególnie film, oferują rozmaite wzory, postawy, wzbogacają pamięć emocjonalną dziecka. Należy zatem postulować, aby edukacja medialna stanowiła równoległą formę edukacji w okresie dzieciństwa.

## Bibliografia

- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Poznań: UAM, Seria Psychologiczna nr 16.
- Didkowska B. (2015). *Rysunek dziecka w wieku od 3 do 12 lat a język wizualny nowych mediów*, Toruń: UMK.
- Izdębska J. (1994). *Niektóre przejawy ujemnego oddziaływania telewizji na dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 5, s. 31–33.
- Kielar M. (1978). *Rola filmu animowanego w pracy wychowawczo-dydaktycznej*, Warszawa: WSiP 1978.
- Korzeniowska M. (2014). *Ulubieni bohaterowie bajek animowanych dzieci*, „Rocznik Pedagogiczny” 6 (42), nr 2, s. 109–125.
- Krajewska A. (2003). *Obraz świata społecznego w filmach animowanych dla dzieci*, [w:] B. Łaciak, *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, s. 194–220.

- Kwieciński Z. (1996). *Edukacja wobec wyzwań demokracji*, [w:] H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie* Toruń: PTP.
- Łaciak B. (1998). *Świat społeczny dziecka*, Warszawa: ŻAK.
- Pilch T. (1999). *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: ŻAK.
- Podgórska M. (2017) *Promocja wartości moralnych we współczesnym świecie*, [w:] red. Dudzik I., Czuba B., Rejman K., *Rola wartości etycznych we współczesnym świecie*, Jarosław: Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna
- Szuścik U. (2006) *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Katowice: UŚ.
- Tyszkowa M. (1978), *Baśń i jej recepcja przez dzieci*, [w:] red. H. Skrobiszewska, *Baśń i dziecko*, LSW Warszawa, s. 141–149.
- Wawrzonkiewicz-Słomska A., Cholewa E. (2017). „Problemy Współczesnej Pedagogiki”, nr 3.

## Netografia

- Singh, Manjari; Lu, Mei-Yu (2003). *Exploring the Function of Heroes and Heroines in Children's Literature from around the World*. ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication, Bloomington, IN. (ED477609) <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED477609&lang=pl&site=eds-live> [dostęp: 15.08.2021].
- Kołodziejczyk A. (2015). *Świat na niby: refleksja nad rolą fikcji w poznawaniu rzeczywistości przez dzieci*, [w:] *Nowe perspektywy badań rozwoju w dzieciństwie i dorosłości: księga pamiątkowa dla profesor Marii Kielar-Turskiej*, red. D. Kubicka, Kraków: UJ, s.105–118. [https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/21984/kołodziejczyk\\_swiat\\_na\\_niby\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/21984/kołodziejczyk_swiat_na_niby_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y) [dostęp: 20.08.2021].

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Aleksandra Sieczych-Kukawska  
Uniwersytet Łódzki  
e-mail: [aleksandra.sieczych@now.uni.lodz.pl](mailto:aleksandra.sieczych@now.uni.lodz.pl)

Magdalena Pawlak  
Uniwersytet Łódzki  
e-mail: [magdalena.pawlak@edu.uni.lodz.pl](mailto:magdalena.pawlak@edu.uni.lodz.pl)



VARIA

EETP Vol. 16, 2021, No. 4(62)  
ISSN 1896-2327 / e-ISSN 2353-7787  
DOI: 10.35765/eetp.2022.1764.06



Nadesłano: 9.12.2021  
Zaakceptowano: 4.02.2022

Sugerowane cytowanie: Trzcionka-Wieczorek A. (2022). *Seniorzy w reklamach telewizyjnych a wychowanie do starości dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 17, nr 1(64), s. 85–96.  
DOI: 10.35765/eetp.2022.1764.06

Anna Trzcionka-Wieczorek

ORCID: 0000-0002-0499-2110  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## Seniorzy w reklamach telewizyjnych a wychowanie do starości dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

### Seniors in TV Commercials and Teaching Preschool and Early School Children Respect for the Old Age

#### SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

media, reklama,  
wychowanie do  
starości, starość,  
seniorzy

Celem artykułu jest analiza treści wybranych reklam telewizyjnych oraz występującego w nich wizerunku seniorów. Autorka zwraca uwagę na rolę mass mediów we współczesnym świecie – opisuje znaczenie i miejsce telewizji w życiu i rozwoju dziecka, wymienia wady codziennego oglądania przez wychowanków programów telewizyjnych oraz korzyści wynikające z rozsądnego korzystania z mediów. Dalszą część artykułu stanowi refleksja na temat stereotypowego postrzegania seniorów przez dzieci i młodzież oraz istoty kształtowania w społeczeństwie pozytywnych postaw wobec osób w wieku emerytalnym. Autorka podkreśla, iż niwelowanie negatywnych stereotypów na temat seniorów i starości powinno być realizowane od najmłodszych lat życia człowieka, także w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Biorąc pod uwagę siłę opiniotwórczą mass mediów, można przypuszczać, że kształtowanie postaw może być wzmacniane poprzez wizerunek seniorów prezentowany w reklamach telewizyjnych. Dlatego autorka analizuje treść wybranych spotów reklamowych, w których występują seniorzy. Zastosowana analiza dokumentów ma na celu rozpoznanie ich wyglądu, sposobu bycia, relacji społecznych oraz sytuacji ekonomicznej. Z przeprowadzonych badań wynika, że nie są oni przedstawiani w reklamach w sposób stereotypowy. Są to ludzie

aktywni, zadbani, posługujący się nowymi technologiami, mający swoje pasje i marzenia. Taki obraz może przyczynić się do kształtowania w najmłodszych pozytywnego stosunku do seniorów i starości, co jest szczególnie ważne w czasach przemian demograficznych.

## KEYWORDS ABSTRACT

media, advertising,  
respect for old age,  
old age, seniors

The aim of the article is to analyse the content of selected TV commercials and the image of seniors in them. The author draws our attention to the role of the mass media in the contemporary world. She describes the importance and place of television in the life and development of a child, including the disadvantages of watching TV every day and the benefits of using the media wisely. The next part of the article is a reflection on the stereotypical perception of seniors by children and adolescents and the essence of shaping positive attitudes towards retired people in the society. The author emphasizes that eliminating negative stereotypes of seniors and old age should be implemented from a person's earliest years, including in the preschool and early school age. Taking into account the opinion-forming power of the mass media, it can be assumed that the shaping of attitudes may be strengthened by the image of seniors presented in TV commercials. Therefore, the author analyzes the content of selected advertising spots featuring seniors. The analysis of the documents is aimed at recognizing their appearance, way of being, social relations and economic situation. The conducted research shows that seniors are not presented in a stereotypical way in advertisements. They are active, well-groomed people who use new technologies and have their own hobbies and dreams. Such an image may contribute to shaping a positive attitude towards seniors and old age in the youngest, which is particularly important in the time of demographic changes.

## Wprowadzenie

Współczesny człowiek żyje w czasach różnych przemian cywilizacyjnych, szczególnie rozwoju technologii, kryzysu rodziny i kształtowania kultury masowej, która dominuje także w Polsce. Z kulturą masową związane są środki masowego przekazu, jak telewizja, radio czy Internet. Przekazy medialne stanowią dziś znaczącą rolę w życiu człowieka, w tym dziecka. Są one źródłem informacji o świecie, przekazują wiedzę na temat pełnienia ról społecznych, a także wzorów zachowań, stają się również środowiskiem socjalizacji najmłodszych, przekazują wzory kulturowe i systemy wartości (por. Kołodziejczyk 2013: 49–53; Kałuzińska 2015: 100). Barbara Cieślińska (2005: 27–28) przywołuje słowa Tomasza Goban-Klasa, według którego telewizja,

odkąd stała się wszechobecnym medium, silnie oddziałuje na komunikację międzyludzką i co za tym idzie – na wychowanie, ponieważ proces komunikowania jest bezpośrednio związany z wychowaniem. Zatem telewizja staje się specyficznym środowiskiem wychowawczym. Nadając różnego rodzaju komunikaty, przekazując informacje, obrazy, gesty, dotyka różnych dziedzin współczesnego świata i jednocześnie kształtuje postawy, system wartości oraz przekonania. Jednocześnie wychowuje odbiorców w sferze społecznej, ekonomicznej, kulturowej oraz politycznej. Będąc zaś stałym elementem życia rodzinnego, ma wpływ na wychowanie dzieci, według mnie także w zakresie wychowania do starości, które dotyczy m.in. budowania u wychowanków pozytywnego obrazu seniora, promowania aktywnego i zdrowego stylu życia w starości, a także nawiązywania i podtrzymywania pozytywnych relacji międzypokoleniowych.

## Telewizja w życiu i rozwoju współczesnego dziecka

Telewizja i inne media elektroniczne stanowią dziś stały element życia rodziny. Dla wielu jej członków telewizja stanowi rozrywkę, sposób odpoczynku, zdobywania wiedzy, przy czym daje możliwość wykonywania w jej towarzystwie codziennych czynności w sposób instrumentalny. Sprawia to, iż jest ona atrakcyjna i bezkonkurencyjna w stosunku do innych technologii. Postęp nowych elektronicznych mediów powoduje, że zmienia się sytuacja życiowa człowieka, jego funkcjonowanie w rodzinie i społeczeństwie. Przed ekranem m.in. telewizora rodzice i dzieci spędzają codziennie kilka godzin, co stwarza zagrożenia dla procesu wychowania (Izdebska 2005: 134–144; Kotaba, Miśkowiec 2015: 136–139). Przywołane badania ograniczam tylko do telewizji, bowiem interesuje mnie reklama telewizyjna.

Z analiz przeprowadzonych przez Ośrodek Badań Opinii Publicznej wynika, że dominującym medium jest właśnie telewizja. Telewizor posiada 98% Polaków, przeciętny dorosły obywatel spędza codziennie ponad dwie godziny przed ekranem, dzieci w wieku szkolnym cztery godziny, a młodzież nawet sześć godzin (Ejsmont, Kosmalska 2005: 111; Sitarczyk 2005: 159).

Należy pamiętać o tym, że jeżeli telewizja wypiera inne zajęcia i dziecko wiele godzin spędza przed ekranem jako bierny odbiorca treści przeznaczonych dla osób w różnym wieku, wtedy przeważają ujemne skutki oglądania telewizji. Jeśli natomiast rodzice regulują czas i rodzaj oglądanych programów, oglądają je wspólnie z dziećmi i dyskutują o ich treści, wtedy filmy mogą być źródłem wiedzy, poszerzać zainteresowania i integrować rodzinę.

Istotna jest także świadomość rodziców na temat pozytywnych i negatywnych skutków oglądania przez dzieci telewizji. Ludzie zdobywają wiedzę i uczą się różnych zachowań z mediów, ponieważ oglądane programy wpływają na wiedzę, wartości,

postawy, zainteresowania, styl życia i wzory konsumpcji u odbiorców. Oddziaływanie to jest szczególnie duże, gdy widzem jest dziecko (także w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym), które, ze względu na ograniczone możliwości percepcyjne, nie jest widzem krytycznym, jest łatwowierne, a jego wiedza nie pozwala na ocenę, weryfikację treści oglądanych na ekranie telewizora. Dlatego psychologowie i pedagodzy zalecają regulowanie czasu i rodzaju oglądanych przez dzieci programów, gdyż mogą u nich wystąpić uboczne skutki nadmiernego spędzania czasu przed telewizorem. Należą do nich m.in. wady postawy ciała i otyłość; zaniedbanie obowiązków szkolnych; redukcja czasu na hobby, kontakty rodzinne i rówieśnicze; zmniejszenie uczestnictwa dzieci w różnych formach życia społecznego i kulturalnego; oderwanie się od rzeczywistości; negatywne zmiany w zachowaniu społecznym; bierność społeczna, lękliwość, zaburzenia snu, rozdrażnienie, zmęczenie psychiczne, możliwość uzależnienia; prawdopodobieństwo schorzeń wzroku; naśladowanie niedobrych zachowań (agresja); znieczulenie widza na przemoc; zniekształcenie poglądów dzieci i młodzieży na temat seksualności człowieka; promowanie alkoholu; osłabienie umiejętności samodzielnego myślenia i rozumowania dzieci, osłabienie umiejętności językowych w mowie i piśmie (upadek czytelnictwa); degradacja uczuciowa młodych widzów. Ponadto wielogodzinne oglądanie telewizji redukuje młodym widzom czas przeznaczony na naukę, odpoczynek i domowe obowiązki. Bywa, że rodzice traktują telewizję jak zastąpienie ich w sprawowaniu opieki nad dziećmi, co jest bardzo niepokojące.

Innym negatywnym zjawiskiem jest wpływ reklam telewizyjnych na kształtowanie gustów i potrzeb współczesnego widza. Reklamy silnie wpływają na dziecko, wyznaczają modę, stymulują pragnienia, marzenia, zgodnie z nimi posiadanie danego produktu wiąże się z prestiżem na tle grupy rówieśniczej. Jest to niebezpieczne, ponieważ dziecko „wychowywane przed telewizorem” może stać się osobą podatną na modę, reklamę i subkulturę, a zatem na różne zewnętrzne wpływy, i można nim łatwo manipulować (Izdebska 2005: 104–111, 114; Malec 2005: 99–101; Izdebska 2007: 160–164; Czerwiec 2010: 71–73).

Jednakże telewizja, odpowiednio wykorzystywana w środowisku rodzinnym, może odegrać istotną i jednocześnie pozytywną rolę w wychowaniu młodego pokolenia, a mianowicie:

- programy edukacyjne poszerzają wiedzę wychowanków o otaczającym świecie;
- rodzice zdobywają wiedzę z zakresu psychologii, pedagogiki, medycyny;
- zdobyte informacje mogą inspirować rodziców do wykorzystania ich w procesie wychowawczym dziecka;
- wspólne oglądanie przekazów medialnych organizuje czas wolny rodziny i integruje jej członków;
- telewizja jest źródłem informacji, rozrywki, umożliwia atrakcyjne spędzanie czasu wolnego poprzez oglądanie filmów, przedstawień teatralnych, koncertów muzycz-



nych, przy czym to rodzice powinni dbać o prawidłowe korzystanie z tego medium, dokonując selekcji oglądanych programów oraz wyznaczając ramy czasowe oglądania telewizji (Ejsmont, Kosmalska 2005: 112).

Także Małgorzata Sitarczyk (2005: 158–159; 2013: 110) podkreśla, że telewizja wywiera na dziecko dwojaki wpływ: pozytywny i negatywny. Według badaczki, odpowiednio dobrane programy kształcą pozytywne postawy społeczne, rozwijają uczucia, kształtują cechy charakteru oraz rozwijają zainteresowania dzieci. Jednak aby telewizja wywierała pozytywny wpływ, ważne jest dostosowanie programu do możliwości intelektualnych i emocjonalnych dziecka, kontrolowanie czasu oglądania oraz omawianie obejranych treści. Zaś wśród negatywnych oddziaływań telewizji na psychofizyczny rozwój wychowanka wymienia: dezorganizację życia rodzinnego (zmniejszenie czasu na sen, odpoczynek, zabawy, rozmowy, aktywny wypoczynek, czytanie książek czy obowiązki domowe); choroby narządu wzroku (zbyt długie oglądanie programów w nieodpowiedniej odległości od ekranu), powstawanie wad postawy oraz nieprawidłowości w rozwoju psychoruchowym, wzrost zachorowań na schorzenia układu kostnego, alergie, negatywny wpływ na układ nerwowy; stałe zmęczenie i znużenie; bierność i obniżenie sprawności myślenia abstrakcyjnego, trudności z koncentracją uwagi, ujemny wpływ na aktywność twórczą i wyobraźnię. Telewizja stanowi także źródło negatywnych emocji, wzorów zachowań aspołecznych i agresywnych, a także może powodować uczucia lęku, niepokoju. Wiedza ta jest szczególnie istotna, jeśli chodzi o przedszkolaków i uczniów klas I–III szkoły podstawowej, gdyż w tym okresie rozwojowym następuje rozwój uczuć moralno-społecznych. Tworzą się wtedy wzorce postępowania, powstaje proces identyfikacji z niektórymi osobami, które dla dziecka są autorytetem wychowawczym – mamą, tatą, rodzeństwem, babcią, dziadkiem czy nauczycielem.

## Reklama telewizyjna a wychowanie do starości

Wpływ mediów na jednostkę, w tym na dziecko, zależy od rodzaju nadawanych treści, kanału ich przekazywania, cech odbiorcy i czasu, jaki przeznaczają na ich odbiór. Wszystkie wymienione elementy wiążą się ze skutkami oddziaływania oglądanych i słuchanych przekazów (Braun-Gałkowska 2005: 76). Należy pamiętać o tym, iż wiek przedszkolny i wczesnoszkolny to ważny etap w rozwoju osobowości wychowanka, na którą oddziałują także przekazy telewizyjne.

Okazuje się również, iż duży wpływ na postrzeganie siebie, na sposób zachowania, na kreowanie określonej wizji świata (w tym charakterystycznych cech ludzi – ich wyglądu, zachowania, stylu bycia i życia), czyli na kształtującą się osobowość wychowanków przedszkola i szkoły, mają reklamy telewizyjne (Garnek 2013: 173).

Wychowankowie oglądając osoby występujące w reklamach, chcą naśladować ich wygląd, styl życia i posiadać to, co reklamują. Z badań wynika, że dzieci w wieku 5.–10. r. z. lubią oglądać reklamy, nawet jeśli skierowane są one do osób dorosłych, gdyż ważny jest dla nich nie tylko reklamowany produkt, ale prezentowane osoby, ich wygląd i zachowanie. Okazuje się, że wychowankowie traktują reklamy jak każdy inny film, który wpływając na ich emocje, kształtuje wyobrażenia, przeżycia i wartości, postrzeganie rzeczywistości oraz postawy wobec ludzi, w tym seniorów. Dzieci wierzą, że świat reklam oparty jest na prawdzie, dlatego chętnie je naśladują. Oczywiście reklamy oparte są na promowaniu określonych przedmiotów – wyznaczają zatem modę i snobizmy wśród najmłodszych oraz tworzą wzorce obowiązujące w świecie rówieśników. (Harwas-Napierała, Trempała 2000: 153–154; Paszkiewicz 2017: 7–15; por. Hesse-Gawęda 2017: 187–196).

Odnosząc się do definicji, reklama jest to działanie polegające na zachęceniu potencjalnych klientów do zakupu określonego towaru. Jest to dynamiczna forma przekazu, która zmienia się adekwatnie do sytuacji społecznej, gospodarczej, kulturowej, technologicznej, a zatem także demograficznej. Reklama ma na celu wywołać u potencjalnego klienta chęć posiadania danego produktu, a więc ma kształtować określony sposób postrzegania świata i określone postawy konsumenckie (Ginter 2013: 9–12). Istnieje kilka modeli oddziaływania reklamy na odbiorców. W związku z podjętym tematem, nie jest dla mnie ważny nadrzędny cel reklamy, czyli promowanie danego produktu, ale interesuje mnie wizerunek seniorów w reklamach telewizyjnych oraz kształtowanie wśród odbiorców postaw wobec starości. Zatem ważny jest dla mnie społeczny wymiar komunikacji reklamowej, a nie wymiar ekonomiczny. Społeczne oddziaływanie reklamy, według Tatiany Popadiak-Kuligowskiej (2013: 145), ma na celu wpływanie na sposób myślenia odbiorców, ich percepcję i rozumienie świata. W tym aspekcie, w mojej ocenie, mieści się także postrzeganie rzeczywistości prezentowanej w reklamach oraz występujących w nich postaci. Dzieci oglądając reklamy, które nie są skierowane do nich jako do konsumentów – reklamy, w których bohaterami są seniorzy – obserwują wygląd, ubiór i zachowanie osób w podeszłym wieku i w ten sposób powstają u nich określone wyobrażenia na temat seniorów i starości, oby były one pozytywne. Jest to ważne w obecnych czasach, w starzejących się społeczeństwach współczesnej cywilizacji, na co zwraca uwagę Bogna Żakowska-Wachelko (2002: 111). Budowanie pozytywnej wizji starości wiąże się z wychowaniem do starości, które powinno być realizowane już w wieku przedszkolnym i szkolnym oraz odbywać się w następujących zakresach:

- profilaktycznym – powinien obejmować tematy dotyczące funkcjonowania człowieka w podeszłym wieku w społeczeństwie; ważne jest przy tym ukazywanie starości jako wartości;

- ukazywania działań gerontologii społecznej oraz geragogiki. Jest to wsparcie edukacyjne, dzięki któremu podtrzymywana jest aktywność człowieka w podeszłym wieku;
- doświadczania relacji młodego pokolenia z osobami starszymi – seniorzy dzięki obcowaniu z uczniami/przedszkolakami mogą podzielić się z nimi bogactwem posiadanego doświadczenia oraz normami, wartościami i wzorami życia.

Te trzy wymienione elementy wiążą się, w mojej ocenie, z przekazywaniem dzieciom pozytywnych wzorców starzenia się i życzliwego stosunku do seniorów, aby potrafiły one w przyszłości prowadzić aktywny i zdrowy styl życia oraz nawiązywać pozytywne kontakty z osobami w podeszłym wieku. Jest to możliwe także poprzez oglądanie reklam telewizyjnych. Jednak, jak piszą Małgorzata Gajak-Toczek i Beata Gala-Mielczarek (2015: 53), media przedstawiają seniorów w sposób stereotypowy, co wielokrotnie spycha ich na margines życia jako osoby niedołączone, wymagające opieki i zbliżające się do śmierci. Kreowany obraz nie prezentuje ważnych sfer życia osób w podeszłym wieku, jak: samopoczucia psychicznego, kontaktów społecznych, zainteresowań, aktywności kulturowej, edukacyjnej i realizacji pasji. Taki obraz seniorów może utrwalać stereotypy starości i seniorów występujące w polskim społeczeństwie.

W czasach wszechobecnych mass mediów senior jest często główną postacią w spotach reklamowych, ukazywany w różnych sytuacjach i pełniący różne role. Z punktu widzenia pedagogiki i przemian demograficznych istotne wydaje się być pytanie dotyczące obrazu osób w wieku emerytalnym, kreowanego przez media. Wizerunek ten ma swoje konsekwencje społeczne, wychowawcze czy emocjonalne. Chcąc rozpoznać, jak seniorzy są kreowani przez „ekran telewizora” i w jakich rolach występują, analizie jakościowej poddałam treść wybranych reklam telewizyjnych, które według Mieczysława Łobockiego (2010: 248) są dokumentami obrazowo-dźwiękowymi. W analizie tej zwróciłam uwagę na: postacie seniorów, miejsce akcji, sytuacje, w których występują, płeć, wygląd, ubiór, zachowania, relacje z innymi postaciami, prezentowane wartości poznawcze i wychowawcze. Analiza treści wybranych spotów reklam telewizyjnych pozwoliła wyodrębnić wizerunek seniorów – cechy i właściwości fizyczne, psychiczne, społeczne, ekonomiczne, zachowania, sytuacje i role, w jakie się wcielają. Informacje te zawiera poniższa tabela.

Tabela 1: Wizerunek seniorów w wybranych reklamach telewizyjnych

Reklamowany produkt	Wizerunek seniorów w reklamach telewizyjnych
FURGONETKA.PL – firma kurierska	W reklamie biorą udział cztery osoby w wieku około 30–40 lat oraz jedna seniorka w wieku około 60–65 lat. Wszystkie postacie widoczne są na ekranie jednocześnie i wszystkie chcą wysłać przesyłkę kurierską. Seniorka to osoba o młodzieżowym uczesaniu (koczek), modnie ubrana (skórzana, czarna kurtka, apaszka), z laptopem na kolanach. Ubiór jej sugeruje, że posiada ona motor. Jest energiczna i potrafi biegle obsługiwać komputer.
IKEA – salon meblowy	Reklama przedstawia rodzinę oraz zmieniające się okresy w ich życiu. Małżeństwo to osoby młode, w toku reklamy zmieniające się w seniorów. Są oni uśmiechnięci i dobrze czują w swoim domu, który jest modnie urządony. Widać, iż seniorów łączy więź emocjonalna.
LISNER – produkty spożywcze	Zięć zjawia się z wizytą u teściów. Wita go teściowa – seniorka, jest to osoba uśmiechnięta i z dobrą aparycją. W tle widać także teścia, który ma zapinany na guziki sweter, siwe włosy i wąsy. Teściowie mieszkają w pięknym, zadbanym domu, więc ich sytuacja finansowa jest bardzo dobra. Z reklamy płynie także przekaz do widza, iż osoby w wieku emerytalnym mają dobry kontakt z młodszymi członkami rodziny.
PLAY – sieć telefonii komórkowej	Po zakup telefonu przychodzi biznesmen – pan w wieku około 60 lat. Jest on zadbany, dobrze ubrany, uczesany i uśmiechnięty. Z rozmowy, jaką prowadzi wynika, że jest on osobą przedsiębiorczą, energiczną i pewną siebie, zatem jego wizerunek nie jest stereotypowy. Pod koniec pojawia się jeszcze jeden senior. Mimo tego, że jest elegancko ubrany, jest to pan z widoczną nadwagą, siwymi włosami i długą, siwą brodą – zatem tutaj pojawiają się stereotypowe atrybuty starości.
E-OBUWIE.PL	Bohaterami reklamy są młodzi 20-latkowie oraz będący między nimi senior, 60–70-letni mężczyzna w modnym butelkowym garniturze, z długimi, siwymi włosami, z modnymi butami w ręku. Cała reklama jest energiczna, połączona z modnymi wnętrzami, muzyką i butami. Senior doskonale wpisuje się w grupę młodzieży. Widać, iż pokolenie młodych i starych nie są sobie przeciwstawne, tylko się przenikają, integrują, stanowią jakby wspólną grupę społeczną, bez antagonizmów i stereotypów.
CAREFOUR – sklepy wielobranżowe	Reklamowanym produktom dostępnym w sklepie towarzyszy obraz energicznej seniorki. Kobieta jest zadbana, ma modną, młodzieżową fryzurę (koczek na czubku głowy), modne okulary z białymi oprawkami, żakiet koloru intensywnego różu. Ruchy jej ciała są dynamiczne, można się domyślać, że kobieta ta jest sprawna fizycznie oraz ma hobby w postaci muzyki – jest DJ'em w dyskotekach.

Reklamowany produkt	Wizerunek seniorów w reklamach telewizyjnych
ESPUMISAN – suplement diety	Reklama ukazuje dwupokoleniową rodzinę, spędzającą wspólny czas przy obiedzie. Trudno rozpoznać, kto jest młody, a kto starszy, ponieważ wszystkie osoby są do siebie podobne – podobne fryzury, ubrania, sposób bycia. Seniorkę można rozpoznać tylko po siwych włosach.
KAWA FORT	Starszy mężczyzna i starsza kobieta to osoby bardzo eleganckie, senior z modnym zarostem i fryzurą, seniorka z zadbaną fryzurą i makijażem. Mieszkają w dobrze urządzonej mieszkanie, więc finansowo dobrze się im powodzi.
TRAUMON – żel przeciwbólowy	Bohaterami reklamy są dziadkowie, którzy odwiedzili wnuczkę w wieku przedszkolnym. Dziadek potrafi wszystko zreperować, bawi się z dziewczynką, chodzi na czworakach, nosi okulary i jest modnie ubrany. Babcia dba o zdrowie dziadka, dając mu żel przeciwbólowy, i krząta się po kuchni. Babcia i dziadek są uśmiechnięci, zadbani i sprawni fizycznie. Pomagają w opiece nad wnuczką. Między przedstawicielami tych dwóch pokoleń istnieje więź emocjonalna. Dziadkowie chętnie spędzają czas z dzieckiem, a dziewczynka kocha swoich dziadków, lubi spędzać z nimi czas, bo dziadek ma wiele pomysłów na wspólne zabawy.
VOLTAREN – żel przeciwbólowy	Bohaterką reklamy jest seniorka ubrana w dres i wybierająca się pomaszerować. Podczas marszu towarzyszą jej dwie młode kobiety, z którymi prowadzi rozmowę. Jest to osoba energiczna, uśmiechnięta, zadowolona z życia, aktywna i sprawna fizycznie, mająca zainteresowania wolnoczasowe – sport i przyjaciela – psa. Seniorka lubi także spędzać czas w salonie gier, w którym jest też młodzież.
AGATA – salon meblowy	Małżeństwo 40-latków odwiedza salon meblowy w towarzystwie mamy/teściowej – seniorki. Kobieta ta jest elegancko ubrana, z makijażem i zadbaną fryzurą, jest energiczna, zna się na modzie, doradza dzieciom – jest bardzo sprawna intelektualnie i fizycznie, uśmiechnięta, z poczuciem humoru, choć bardzo lubi decydować – rządzić. Dwa pokolenia wspólnie załatwiają codzienne sprawy, szanując się i rozumiejąc wzajemnie. W innej reklamie tego samego producenta mebli teściowie spędzają obiad z dziećmi (małżeństwem). Seniorzy są eleganccy, błyskotliwi, znają się na nowych technologiach – sprawnie posługują się telefonem komórkowym, robiąc zakupy przez Internet. Oboje są sprawni fizycznie, senior ma półdługie, siwe włosy.

Reklamowany produkt	Wizerunek seniorów w reklamach telewizyjnych
ALLEGRO – reklama świąteczna	Babcia przyjeżdża na święta do swoich dzieci i wnuczki. Jest to osoba szczupła, z długimi siwymi włosami upiętymi w kok, nosząca okulary tylko do czytania. Wnuczka cały czas spędza ze smartfonem, nie jest zainteresowana rozmową z babcią, ignoruje ją. Seniorka spędza czas z synem, oglądając album ze zdjęciami. Wnuczka znajduje album, ze zdjęć dowiaduje się, że babcia w przeszłości brała udział w wyścigach samochodowych. Od tej chwili traktuje babcię zupełnie inaczej. Kupuje jej w prezencie konsolę do gry i razem grają w wyścigi samochodowe. Wnuczka dostrzega, że osoby starsze też mają swoje zainteresowania, są ciekawe i można z nimi doskonale spędzać wspólnie czas.
PROVIDENT – pożyczki	W reklamie bohaterami są przedstawiciele wszystkich pokoleń – dzieci, osoby w wieku produkcyjnym i seniorzy. Wszyscy mają swoje marzenia i plany do zrealizowania. Seniorka to osoba uśmiechnięta, zadbana, o siwych włosach, w okularach i swetrze. Siedzi na kanapie w przytulnym mieszkaniu i robi na drutach, ale tak jak każdy ma marzenie – chce mieć psa i marzenie to realizuje.

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość przeanalizowanych reklam telewizyjnych z udziałem seniorów wskazuje, iż osoby w wieku poprodukcyjnym nie są w nich przedstawiane w sposób stereotypowy. Seniorzy to ludzie aktywni, zadbani, mieszkający w dobrze urządzonej wnętrzach, znający i posługujący się nowymi technologiami, mający swoje pasje i marzenia, chętnie spędzający czas z rodziną i znajomymi. Oprócz wizerunku seniorów, reklamy przedstawiają także kontakty międzypokoleniowe. Okazuje się, że i dzieci i młodzież mogą spędzać czas z seniorami, i czas ten wcale nie musi być nudny, ale oparty jest na podobnych zainteresowaniach, a relacje międzygeneracyjne oparte są na wzajemnym szacunku i życzliwości. Zatem można przypuszczać, iż u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, u których kształtują się postawy i zachowania, oglądanie tego rodzaju reklam może powodować budowanie pozytywnego obrazu seniorów i starości, co jest szczególnie ważne w czasach demograficznych przemian.

## Podsumowanie

Starzenie się polskiego społeczeństwa to poważny proces demograficzny i społeczny. Czas emerytury nie musi wiązać się z ponoszeniem kolejnych strat, ale może być równie dobry jak wcześniejsze okresy życia. Aby starość była aktywna, zdrowa,

pełna kontaktów społecznych, w tym międzypokoleniowych, ważne jest budowanie już w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym umiejętności prowadzenia aktywnego, zdrowego stylu życia oraz pozytywnego stosunku do ludzi, w tym do seniorów (Trzcionka-Wieczorek 2021: 47). Ten pozytywny obraz starości i osób w podeszłym wieku może być kształtowany także podczas oglądania przez dzieci reklam telewizyjnych. Z przeprowadzonych przeze mnie analiz wybranych spotów reklamowych wynika, iż przedstawieni w nich seniorzy to osoby uśmiechnięte, zadbane, aktywne, towarzyskie, mające i realizujące swoje zainteresowania i pasje, aktywne zawodowo, sprawne intelektualnie i fizycznie, czyli tacy sami, jak reprezentanci pozostałych grup wiekowych. Poza tym reklamy prezentują integrację międzypokoleniową, która oparta jest na możliwościach wspólnego spędzania czasu, zaś wzajemne kontakty przeniknięte są życzliwością i wzajemnym szacunkiem. Oznacza to, że współczesne spoty reklamowe realizują wybrane elementy wychowania do starości, choć ich twórcy być może nie są tego świadomi.

## Bibliografia

- Braun-Gałkowska M. (2005). *Oddziaływanie mediów na osobowość dziecka*, [w:] *Rodzina, dziecko, media*, red. L. Dyczewski, Lublin: Wydawnictwo Gaudium.
- Cieślińska B. (2005). *Telewizja jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Rodzina, dziecko, media*, red. L. Dyczewski, Lublin: Wydawnictwo Gaudium.
- Czerwiec M., (2010). *Media a wychowanie – szanse i zagrożenia*, [w:] *Media jako wyzwanie wychowawcze*, red. J. Plis, A. Mamcarz, Radom: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu.
- Ejsmont M., Kosmańska B. (2005). *Media, wartości, wychowanie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gajak-Toczek M., Gala-Mielczarek B. (2015). *Człowiek „stary” w mediach – stereotyp a obraz postulowany*, [w:] *(Nowe) media. Implikacje kulturowe, językowe i edukacyjne*, red. M. Karwatowska, B. Jarosz, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Garnek M. (2013). *Reklama w wychowaniu*, [w:] *Spoleczne konteksty edukacji medialnej*, red. G. Penkowska, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Ginter J. (2013). *Językowy obraz starości i starzenia się w reklamie telewizyjnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka*. T 2. *Charakterystyka okresów rozwoju życia człowieka*, Warszawa: PWN.
- Hesse-Gawęda A. (2017). *Wpływ reklam na kształcenie zaufania do mediów społecznościowych w procesie poznawczym dziecka w wieku wczesnoszkolnym – wyniki badań*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 2/1 (10/1).
- Izdebska J. (2005). *Media elektroniczne a proces wychowania w rodzinie. Wyzwania dla edukacji medialnej*, [w:] *Rodzina, dziecko, media*, red. L. Dyczewski, Lublin: Wydawnictwo Gaudium.

- Kałużyńska E. (2015). *Recepcja reklamy przez dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Recepcja mediów. Recepcja programów radiowych i telewizyjnych przez dzieci w wieku przedszkolnym*, red. B. Boniecka, A. Granat, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kołodziejczyk A. (2013). *Media w życiu rodziny. Rodzaje mediacji korzystania z mediów*, [w:] *Współczesna psychologia mediów. Nowe problemy i perspektywy badawcze*, A. Ogonowska, G. Ptaszek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kotaba P., Miśkowiec E. (2015), *Czas wolny dziecka przed telewizorem w opinii rodziców*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 10(35/1). DOI: 10.14632/eetp\_35.7.
- Łobocki M. (2010). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Malec Z. (2005). *Dziecko w świecie zagrożeń – higiena i bezpieczeństwo*, [w:] *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, red. S. Juszczyk, I. Polewczuk, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Paszkiewicz A. (2011). *Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr (19/1), s. 7–15.
- Popadiak-Kuligowska T. (2013). *Wskaźnik skuteczności telewizyjnego przekazu reklamowego*, [w:] *Współczesna psychologia mediów. Nowe problemy i perspektywy badawcze*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sitarczyk M. (2005). *Bohater telewizyjny w percepcji dzieci 6-letnich*, [w:] *Rodzina, dziecko, media*, red. L. Dyczewski, Lublin: Wydawnictwo Gaudium.
- Sitarczyk M. (2013), *Dzieciństwo przed telewizorem. Konfrontacja poglądów rodziców i nauczycielek przedszkoli*, [w:] *Rodzina w mediach. Media w rodzinie*, red. M. Sitarczyk, Warszawa: Difin SA.
- Trzcionka-Wieczorek A.M. (2021). *Śpiew i piosenka a edukacja do starości w kształceniu zintegrowanym*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 16(1(59)). DOI <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1659.03>.
- Żakowska-Wachelko B. (2002). *Zadania i perspektywy gerontologii*, [w:] *Polska a Europa. Procesy demograficzne u progu XXI wieku. Proces starzenia się ludności Polski i jego społeczne konsekwencje*, red. L. Frąckiewicz, Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Anna Trzcionka-Wieczorek  
Uniwersytet Śląski w Katowicach  
e-mail: [anna.trzcionka-wieczorek@us.edu.pl](mailto:anna.trzcionka-wieczorek@us.edu.pl)