



EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

Edukacja medialna małego dziecka

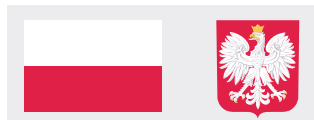
EETP Vol. 18, 2023/2 No. **69**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

kwiecień – czerwiec / Data publikacji: 2023.06.30

Wydawca Kwartalnika EETP

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



Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (NR RCN/SN0336/2021/1)

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Barbara Surma
Zastępca redaktor naczelnej: Katarzyna Szewczuk
Sekretarz: Renata Spyrka-Chlipała

Redaktorzy tematyczni

Laura Amado (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Magdalena Ciechowska; Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Jolanta Karbownik; Anna Królikowska, Eugenia Maria Pasca (“George Enescu” National University of Arts, Iasi, Rumunia); Weronika Pudełko, Irena Pulak; 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 Kożuchova, 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 Laszlo 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: Dariusz Piskulak (jęz. pol.);
Laura Bigaj, Aeddan 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 IRENA PULAK

Wprowadzenie

Introduction

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES

9 JOANNA DZIEKOŃSKA

Z trzepaka na TikToka – czyli na tropach nowych przestrzeni dzieciństwa. Doniesienie z badań fokusowych

From a Carpet Hanger to TikTok – on the Trail of New Childhood Spaces. Focus Research Report

19 KATARZYNA BORAWSKA-KALBARCZYK

Funkcjonowanie dzieci w przestrzeni informacji cyfrowych – zagrożenia i problemy a edukacyjne strategie rozwoju ich kompetencji informacyjnych

The Functioning of Children in the Digital Information Space – Threats, Problems and Educational Strategies for the Development of their Information Literacy

31 ANNA KWATERA

Kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem programu Good Behavior Game (Gra w Dobrze ZachowaniuA)

Shaping Social and Emotional Competences of Children at an Early School Age Using the Good Behavior Game Program

- 43 JOANNA SIKORSKA
Model SAMR w kreowaniu cyfrowego środowiska uczenia się języka obcego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym
The SAMR Model in Creating a Digital Language Learning Environment for Early Elementary School Children
- 55 KAMILA MAJEWSKA
Rzeczywistość wirtualna, lekcje z tablicą interaktywną czy edukacja tradycyjna? Analiza stopnia akceptacji poszczególnych form działania przez uczniów z poziomu edukacji wczesnoszkolnej
Virtual Reality, Interactive Whiteboard Lessons or Traditional Education? Analysis of the Degree of Acceptance of Individual Forms of Activity by Students at the Level of Early School Education
- 73 IRENA PULAK
Elementy budowania przyjaznej dziecku przestrzeni cyfrowej w kontekście działań na rzecz zrównoważonego rozwoju
Components of Building a Child-friendly Digital Environment in the Context of Sustainability Efforts
- VARIA**
- 87 NICOLETTA ROSATI
Mindfulness Training in Early Childhood Education
Trening mindfulness w edukacji wczesnoszkolnej
- 99 ANNA KOSIEK
Jak bodźce akustyczne wpływają na zachowanie i koncentrację dzieci w wieku przedszkolnym?
How Do Acoustic Stimuli Influence Preschool Children's Behaviour and Concentration?
- 111 MARTA WILK
Współpraca nauczycieli szkoły podstawowej ogólnodostępnej z rodzicami uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych w edukacji
Parent-teacher Collaboration for Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Education
- 123 ZUZANNA SURY
Wartość literatury w procesie przygotowywania dziecka na odejście bliskiej osoby w kontekście koncepcji odporności psychicznej Edith Grotberg
The Value of Literature in the Process of Preparing a Child for the Death of a Close Relative in the Context of Edith Grotberg's Concept of Resilience

Irena Pulak

<https://orcid.org/0000-0002-7735-4590>
e-mail: irena.pulak@ignatianum.edu.pl
Akademia Ignatianum w Krakowie

Wprowadzenie

Introduction

Kolejny numer czasopisma, który oddajemy w Państwa ręce, poświęcony został bardzo szeroko pojętej problematyce edukacji medialnej. Ciągłe wzrastające znaczenie, pozycja i wpływ mediów cyfrowych na kształtowanie naszej codzienności sprawiają, że kluczem do zrozumienia tej dynamicznie zmieniającej się przestrzeni staje się właśnie edukacja. Umiejętność korzystania z narzędzi i zasobów medialnych, czyli zdolność do pozyskania, analizy, oceny i tworzenia przekazów medialnych w różnych formach, stała się w ostatnich dekadach coraz bardziej złożona. Przy tak olbrzymiej liczbie informacji, które do nas docierają dzięki sieci internetowej i urządzeniom mobilnym, musimy się nauczyć być skuteczni w filtrowaniu i dokonywaniu rzetelnych i trafnych ocen. Z tego względu uczenie umiejętności prawidłowego, bezpiecznego i krytycznego korzystania z mediów już od najmłodszych lat staje się bardzo ważnym elementem całego procesu edukacji.

Jak zauważa A. Ogonowska, „Edukacja medialna musi sprostać nowym wyzwaniom: społecznym, politycznym, edukacyjnym i oświatowym, które pojawiły się szczególnie wyraźnie na przełomie XX i XXI wieku, choć rozwój niektórych zjawisk, np. związanych z mediamorfozą czy demokratyzacją stosunków społecznych, można było obserwować przez cały ubiegły wiek” (2013, s. 210). Współczesnej edukacji medialnej nie możemy zatem traktować jako zdarzenia jednostkowego, lecz powinniśmy ją postrzegać jako proces ciągły, którego czas trwania obejmuje całe ludzkie życie i dotyczy wszystkich grup wiekowych. Na specjalną uwagę i pomoc zasługują jednak rodzice, nauczyciele i opiekunowie dzieci, które dopiero rozpoczynają swoją przygodę w świecie mediów i nowych technologii. Ta pomoc jest potrzebna w zakresie działań związanych z alfabetyzacją medialną młodych użytkowników. Odpowiednio

kształtowane – już od pierwszych lat życia – nawyki związane ze sposobem korzystania z mediów, uwrażliwienie na potencjalne zagrożenia, wyposażenie w odpowiednie kompetencje pozwoli w przyszłości, przynajmniej częściowo, na uniknięcie czyhających w wirtualnym świecie niebezpieczeństw.

Analizując zakres i treści edukacji medialnej, warto podkreślić, że kształcenie umiejętności cyfrowych i medialnych ma charakter wielokontekstowy. Przyczynia się nie tylko do powiększenia wiedzy na temat mediów i sposobów ich użytkowania, ale również stwarza okazję do rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych, w tym umiejętności krytycznego myślenia, kreatywności, współpracy w zespole i zdolności do podejmowania refleksji nad zagadnieniami etycznymi.

Dynamiczny postęp w zakresie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych przekłada się również na przeobrażenia, jakie zachodzą we współczesnym środowisku edukacyjnym. Proces nauczania i uczenia się w erze cyfrowej wymaga zmiany podejścia, pojawia się bowiem potrzeba tworzenia przestrzeni edukacyjnej bardziej spersonalizowanej i integrującej różne dziedziny nauk. Ważną kwestią jest w tym względzie dostosowanie metod nauczania do nowych warunków, wymagań i rodzących się potrzeb. Media cyfrowe niosą ze sobą ogromny potencjał, by sprawić, aby proces dydaktyczny był bardziej angażujący i atrakcyjny dla małego odbiorcy. Warto zatem te nowe możliwości opisać, przeanalizować i wykorzystać w sposób przemyślany i efektywny.

Bibliografia

Ogonowska, A. (2013). *Współczesna edukacja medialna. Teoria i rzeczywistość*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

•
THEMATIC ARTICLES



Joanna Dziekońska

<https://orcid.org/0000-0001-8294-4598>

email: joanna.dziekonska@uwm.edu.pl

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Z trzepaka na TikToka – czyli na tropach nowych przestrzeni dzieciństwa. Doniesienie z badań fokusowych

From a Carpet Hanger to TikTok – on the Trail of New Childhood Spaces. Focus Research Report

KEYWORDS ABSTRACT

children, childhood,
the Internet, TikTok,
network backyards,
new childhood
spaces

The article presents a report from the research conducted to reveal the specific aspects of children's experiences related to functioning in the TikTok web application. The specific features and growing popularity of TikTok among children is as surprising for many adults as the phenomenon of carpet hangers (the symbol of pre-digital childhood in Poland) for the modern generation of children. The research was prepared within a qualitative strategy. Children aged 8–10 took part in focus group interviews. The thematic analysis showed that children have turned TikTok into a new informal e-playground. They participate in the TikTok community and create it. Children's activity in this place fulfills the need to be with others, to create something together, but also the need for quick interaction, fun and entertainment. Children try to develop their interests and draw some inspirations to create their own "trends". They do not live in a vacuum, but, as in offline life, they absorb what they watch and participate in. Functioning in the application is also a kind of resistance, as it is against the will of representatives of the adult world. However, discovering forbidden places or even undertaking risky social practices seems to be one of the distinctive features of childhood, regardless of the times in which it is fulfilled.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dzieci, dzieciństwo, Internet, TikTok, sieciowe podwórko, nowe przestrzenie dzieciństwa

W artykule przedstawiono doniesienie z badań, których celem było poznanie specyfiki doświadczeń dzieci związanych z funkcjonowaniem w aplikacji internetowej TikTok. Jej osobliwa specyfika i rosnąca popularność wśród dzieci jest dla wielu przedstawicieli pokolenia dorosłych równie zaskakująca, jak fenomen trzepaków (symbolizujących w Polsce dzieciństwo przedcyfrowe) dla pokolenia współczesnych dzieci. Badania przygotowano w strategii jakościowej. Przeprowadzono zogniskowane wywiady grupowe z udziałem dzieci w wieku 8–10 lat. Analiza tematyczna pozwoliła ukazać, że dzieci uczyniły z TikToka nowe niesformalizowane e-podwórko dziecięce. Dzieci partycypują w tiktokowej wspólnocie i tworzą ją. Aktywność w tym miejscu realizuje ich potrzebę bycia razem z innymi, tworzenia czegoś wspólnie, ale też potrzebę szybkiej interakcji, zabawy i rozrywki. Dzieci rozwijają tu swoje pasje, czerpią inspiracje do kreowania własnych „trendów”. Nie żyją w próżni, ale podobnie jak w życiu offline chłoną to, co obserwują i w czym uczestniczą. Funkcjonowanie w aplikacji jest także stawianiem oporu dorosłym, ponieważ bycie w tym miejscu odbywa się – jak wynika z badań – wbrew woli przedstawicieli dorosłego świata. Odkrywanie miejsc zakazanych czy nawet podejmowanie ryzykownych praktyk społecznych wydaje się jednak stanowić jedną z dystynktywnych cech dzieciństwa bez względu na czasy, w których się ono realizuje.

Wprowadzenie

Dzieciństwo to kategoria nacechowana wieloznacznością i kontekstualnością, która wzbudza zainteresowanie przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Jest konstytuowane przez procesy społeczne i osadzone w kulturowo wartościowanych przestrzeniach. Poznawanie dzieciństwa wiąże się więc z eksploracją owych przestrzeni, które składają się na „wielowymiarowy pejzaż” tego okresu (Zwiernik, 2015, s. 13). Przestrzenie dzieciństwa zmieniają się, podobnie jak zmieniają się same dzieci i światy, w których żyją. Warto odnieść się choćby do przeobrażeń, jakie zaszły w obszarze najbardziej charakterystycznej przestrzeni dzieciństwa, jaką jest podwórko. Podwórko dziecięce w tradycyjnym rozumieniu przyjmuje postać przestrzeni publicznych, które są wydzielone i przygotowane przez dorosłych do zabawy dzieci (np. place zabaw). Mogą również przybierać formę terenów „niesformalizowanych”, tzn. takich, które ze względu na lokalizację i architekturę stały się miejscem spontanicznych spotkań dzieci. Takim przykładem mogą być „podwórka-studnie”, czyli niewielkie tereny otoczone murami kamienic, w których centrum umiejscowione są trzepaki (Zwiernik, 2009, s. 412). Wspomniane trzepaki okrzyknięte zostały w Polsce symbolem „dawnego”

dzieciństwa i to z nimi utożsamiane są często spotkania rówieśnicze w erze przedcyfrowej. Stwarzały one bowiem doskonale przestrzenie do tego, by we wspólnocie zabawy i swobodnego doświadczania, wolnego od kurateli dorosłych, podejmować praktyki kulturowe i wytwarzać różnego rodzaju artefakty (Corsaro, 2015, s. 148).

Specyfika tradycyjnych podwórek dziecięcych nadal jest przedmiotem naukowego opisu, mimo że forma tych miejsc na przestrzeni lat uległa przeobrażeniom, a niektóre z nich są już tylko relikdami przeszłości (por. Zwiernik, 2020; Janik, 2021; Siwicki, 2021). Wiele z tych miejsc opustoszało i na próżno szukać w nich śladów dziecięcej aktywności. Wydaje się, że dzieci przeniosły się dziś na podwórka sieciowe i to na nich tworzą dziś nowe oblicze kultury dziecięcej (Dziekońska, 2020). E-podwórka współczesnych dzieci są tu postrzegane, przez analogię do podwórek z trzepakami, jako sieciowe miejsca spotkań, interakcji i zabaw dziecięcych. Są to inne miejsca, ponieważ inna jest przestrzeń, w której powstają, ale równie potrzebne do tworzenia światów dziecięcych i zaspokajania potrzeb, jak te istniejące w erze przedcyfrowej. Jednym z nich, na którym dzieci chętnie bywają w ostatnim czasie, jest TikTok. W artykule skoncentrowałam się więc na poznaniu specyfiki doświadczeń dzieci związanych z funkcjonowaniem w nowej przestrzeni dzieciństwa, jaką jest mobilna aplikacja internetowa TikTok. Jej osobliwa specyfika i rosnąca popularność wśród dzieci jest dla wielu przedstawicieli pokolenia dorosłych równie zaskakująca, jak fenomen trzepaków dla pokolenia współczesnych dzieci.

Metody i narzędzia badawcze

Badania zostały przeprowadzone w strategii jakościowej, a ich teoretyczne ramy utworzyła perspektywa *childhood studies*, czyli interdyscyplinarna teoria pozwalająca na całościowe rozumienie dziecka i dzieciństwa (por. Lenzer, 2002; Qvortrup i in., 2009; Szymborska, 2016). Kierując się założeniem, że to dzieci są najlepszym źródłem wiedzy o własnym dzieciństwie (Corsaro, 2015), w badaniach przyjąłam pozycję badacza, który poznaje nowe i fascynujące przestrzenie dzieciństwa, nie ocenia, a raczej wsłuchuje się w głosy dzieci – aktywnych podmiotów życia społecznego, w tym współuczestników życia online. Moim celem badawczym było poznanie specyfiki doświadczeń dzieci związanych z funkcjonowaniem w aplikacji TikTok. W jego ramach skoncentrowałam się na realizacji dwóch problemów badawczych: Jakie aktywności podejmują dzieci w aplikacji TikTok? Jakie cechy sieciowego podwórka przejawia aplikacja TikTok?

W badaniu wzięły udział dzieci w wieku od 8 do 10 lat. Dobór próby badawczej miał charakter nielosowy, celowy i odbył się za pośrednictwem dyrekcji szkół, które wykazały otwartość i zainteresowanie tematyką badań. Zgodę na przeprowadzenie

badani w placówce wyraziły dyrekcje trzech publicznych szkół podstawowych (jedna wiejska i dwie miejskie) w województwach mazowieckim i warmińsko-mazurskim. O zgodę na udział dzieci w badaniu zostali również poproszeni opiekunowie prawni dzieci oraz same dzieci. W konsekwencji w badaniu wzięło udział dziewiętnaścioro dzieci (siedmiu chłopców oraz dwanaście dziewczynek).

Badania odbyły w okresie listopad 2022 – styczeń 2023 r. Metodą gromadzenia danych były zogniskowane wywiady grupowe, które przeprowadziłam z wykorzystaniem planu wywiadu. Narzędzie badawcze składało się z otwartych pytań szczegółowych, choć zadawane pytania wynikały również z wcześniejszych odpowiedzi dzieci. Wywiady fokusowe pozwoliły na zainicjowanie luźnego stylu rozmowy z dziećmi, co zachęciło je do aktywnego wyrażania myśli (Kvale, 2011, s. 126). Grupowa dyskusja wyzwoliła takie dziecięce narracje, które najpewniej nie wybrzmiałyby podczas indywidualnych rozmów. Istotne było również wzajemne oddziaływanie uczestników na siebie podczas udzielania odpowiedzi, uzupełnianie i konfrontowanie swoich wypowiedzi (Kubinowski, 2011, s. 212–213). Wywiady odbyły się w czterech grupach dzieci (trzy grupy czteroosobowe i jedna grupa siedmioosobowa) na terenach szkół, do których uczęszczały dzieci. Każdy z nich trwał około 45 minut. Kierując się zasadą kontekstualności (por. Ciechowska, 2017, s. 120), badania zostały zorganizowane w taki sposób, by dzieci z poszczególnych grup były uczniami tych samych klas, a miejsca naszych rozmów były dzieciom znane (klasy szkolne).

Zgromadzony materiał badawczy został poddany analizie tematycznej (*thematic analysis*). Metoda ta dobrze koresponduje z badaniami fokusowymi, ponieważ pozwala ukazać sposób myślenia badanych jako pewnej całości w kontekście społeczno-kulturowym, bez konieczności koncentrowania się na indywidualnych doświadczeniach. Według Virginii Braun i Victorii Clarke badacz w analizie tematycznej jest zanurzony w proces analizy danych i nie tylko rozwija wątki, ale również siebie, poszukując różnych znaczeń nadawanych przez badanych procesom zachodzącym w otaczającej ich rzeczywistości (Braun i Clarke, 2022). Podczas analizy tematycznej postępowalam zgodnie z sześćoetapową ramą analityczną zaproponowaną przez badaczki. Po zapoznaniu się ze zbiorem zgromadzonych danych (1), przeprowadziłam ich kodowanie (2), by następnie dokonać wstępnego generowania tematów (3). W dalszej kolejności wykonałam przegląd tematów (4), a w kolejnym kroku – po ich dopracowaniu – zdefiniowałam i nazwałam tematy (5). Ramę analityczną zamknęłam, przygotowując raport końcowy (6) (Braun i Clarke, 2006). Jego fragmenty znajdują się w dalszej części artykułu.

Dzieci i ich nowe podwórko TikTok – doniesienie z badań

Podczas kodowania indukcyjnego w toku wielokrotnego zanurzania się w materiał badawczy wyłoniło się sześć dominujących tematów, które reprezentowały pewne zestawy danych. W ramach tematów uchwycone zostały istotne kwestie odnoszące się do celu badawczego, jak i samych problemów badawczych. Tematy i ich opisy prezentuję poniżej. W cytowanych wypowiedziach imiona badanych zostały zastąpione symbolami, a w treści wypowiedzi przywoływane imiona zastępowałam innymi.

Bycie tak po prostu

Wszystkie dzieci, z którymi rozmawiałam, znały aplikację TikTok, wiedziały, czym się charakteryzuje oraz jakie aktywności można w niej podejmować. Wiele osób wskazało, że regularnie korzysta z niej, ogląda filmiki lub relacje na żywo, które je interesują, np. ze zwierzętami, tańcami, gimnastyką, eksperymentami, ogrodnictwem czy o tematyce rolniczej, a nawet filmiki mające wywołać strach. Podczas rozmów z dziećmi wybrzmiało wyraźnie, że funkcjonowanie w aplikacji jest dla nich zupełnie naturalne. Dzieci pojawiają się w niej, przeglądają nowe treści: *Najczęściej jak wchodzę na TikToka, to po prostu przewijam sobie filmiki i np. podobnie jak Krysia, jak jakaś piosenka mi wpadnie w ucho, to ją dodaję do ulubionych* (Dz16). Czasami śledzą losy opublikowanych przez siebie wytworów, czytając komentarze i oglądając reakcje innych użytkowników. Dzieci wchodzi do aplikacji bez szczególnego umawiania się. Podobnie jak dawniej dzieci schodziły się na tradycyjnych podwórkach po szkole, tak teraz dzieci, po odrobieniu lekcji, włączają TikToka i spędzają tu czas wolny. To ich sposób na odpoczynek, relaks i pokonywanie nudy.

Przyjemność z korzystania

Dzieci czerpią przyjemność z bycia w aplikacji TikTok. Bardzo żywo i z dużym entuzjazmem reagowały na moje pytania o ich aktywność w tym miejscu. Miały wiele do powiedzenia na temat aplikacji, wręcz wchodziły sobie w słowo, byle zabrać głos w dyskusji. Aplikacja TikTok znajduje się w grupie najczęściej odwiedzanych przez nie, ponieważ jest prosta, zawiera krótkie i zabawne treści, które stanowią odpowiedź na ich dziecięce pasje i zainteresowania. Dzieci podkreślają, że czują się tu wręcz: *Luk-susowo, bo nikt nie przeszkadza* (Ch3). Radość wypływa również z faktu partycypowania we wspólnej przestrzeni i tworzenia własnych treści, np. w postaci filmików z codziennego życia: *Bardzo lubię to robić, kiedy można takie nakładki stosować, nagrywać i zapisywać w prywatnych. Potem oglądam sobie takie chwile, np. kiedy byłam u Marty w domu i myślę sobie: „Ale to fajne! Muszę jeszcze raz to powtórzyć, tylko że już w takiej wersji, w jakiej jestem teraz”* (Dz14). Co ciekawe, dzieci podkreślają świadomie, że

tworzą treści wbrew regulaminowi aplikacji, ponieważ nie ukończyły jeszcze 13. roku życia. Odczytuję to jako rodzaj uwalniania się z krępujących ograniczeń dorosłych, ale też jako chęć dorównywania starszym, bycia jak dorośli. Tego typu zachowania nieodzownie wpisują się w okres dzieciństwa i mogą stanowić przykład radzenia sobie z ograniczeniami „dorosłego” świata.

Aktywne uczestnictwo

Część dzieci, które deklarowały posiadanie konta w aplikacji, dzieliła się doświadczeniami w tworzeniu artefaktów, najczęściej w postaci filmików. Opowiadały, że lubią inspirować się tym, co publikują inni, by następnie kreować własne wytwory: *Na TikToku mam swoje konto i kilku obserwujących. Tam są też filmiki z jakimiś trendami tanecznymi, też tam dzielą się swoimi pasjami, i różne. Ja też tworzę swoje trendy taneczne... – A jak to robisz? Opowiesz?* (badacz) – *No po prostu się ustawia telefon, kilka sekund, żeby się przygotować i z inspiracji od innych się tańczy* (Dz7). Ciekawym przykładem doświadczeń było przenoszenie aktywności z TikToka do świata offline. Dotyczyło to np. gotowania: *Czasem na TikToku wyświetlają mi się przepisy i właśnie zrobiłam chyba 6 przepisów z TikToka na sylwestra i każdemu smakowało. A jak powiedziałam, że robiłam te przepisy z TikToka, to każdy powiedział, że takie dobre, a z takiej beznadziejnej aplikacji* (Dz16). Dzieci przyznawały jednak, że nagrywanie filmików wiąże się z ewentualnością zablokowania konta przez administratorów, więc unikały na filmikach pokazywania swojej twarzy lub nagrane filmy zapisywały w prywatnych archiwach aplikacji i dzieliły się nimi tylko ze znajomymi.

Wspólnota zabawy

W wypowiedziach dzieci mocno wybrzmiał temat wspólnoty i chęci bycia razem. Społecznościowy wymiar TikToka wydaje się realizować tę potrzebę dzieci, która wpisana jest nieodzownie w ich naturalny rozwój. Dzieci lubią aplikację, ponieważ spotykają w niej innych, różnych ludzi, których produkcje są dla nich inspirujące. W wypowiedziach wspominały czasem, że konto w aplikacji dzieli z kolegą lub koleżanką i wspólnie nagrywają treści: *Z kolegą w tym roku nagrywaliśmy koszenie kuku rydzy. Piosenkę dodaliśmy, żeby się fajnie ciągnęło, żeby to było takie wsłuchiwanie. No i dwa tysiące lajków pod jednym Tiktokiem wpadło* (Ch4). Co ciekawe, dzieci aplikację postrzegały przez pryzmat zabawy i rozrywki, stąd też wyrażały niezadowolenie, kiedy do tiktokowej wspólnoty dołączyli dorośli: *Widziałam sporo takich filmików, na których nawet starsi ludzie nagrywają te TikToki. Według mnie to jest złe. Starsi ludzie to powinni siedzieć na kanapie i sobie pić herbatkę ciepłą, a nie jakieś tańce [...]. Dużo takich ludzi znam i ich mamy nagrywają takie nieestosowne TikToki i te dzieci aż nawet płaczą, że ich mama takie filmiki nagrywa* (Dz2).

Popularność i sława

Dzieci podkreślały, że w aplikacji TikTok dla aktywnych użytkowników ważna jest rozpoznawalność. Imponowało to dzieciom i często podkreślały, że dzięki dużej liczbie obserwujących: *Można być popularnym tiktokerem i wtedy można dostać pieniądze i jest sława* (Ch3). Podczas rozmowy potrafiły wskazać wielu znanych w sieci twórców: *Julia Żugaj, Czajnik, MrBeast, Wersow, Monika Kociotek, Genzie, TeamX, Ekipa, Natsu World, Charli D'Amelio, Lexy Chaplin* (Dz18). Wymienione osoby i grupy to głównie młodzi ludzie, których aktywność w sieci na co dzień obserwuje po kilka milionów osób. Dzieci przyznawały, że lubią oglądać ich filmiki, wiedzą wiele na temat ich życia, ale wyrażały się też krytycznie o ich aktywności w sieci: *Jakoś nie biorę z nich przykładu, bo potrafią zrobić naprawdę głupie rzeczy* (Dz15). Jako przykłady nieodpowiednich zachowań praktykowanych przez tiktokerów wskazywały np. nagrywanie filmików do hejtowania czy podejmowanie niebezpiecznych wyzwań (*Internet challenge*).

Szkoła życia

Na TikToku, podobnie jak na tradycyjnym podwórku, zdarzają się niewłaściwe praktyki społeczne. Dawniej było to obrażanie, zaczepki słowne czy wręcz przemoc fizyczna. Dziś przyjęło to postać hejtu. Dzieci dzieliły się swoimi przemyśleniami związanymi z nieprzyjemnymi komentarzami w sieci, choć zazwyczaj wskazywały, że one ich bezpośrednio nie doświadczyły. Przywoływały zasłyszane lub zaobserwowane przykłady. Moją uwagę zwróciło to, że dzieci nie odczuwały lęku przed hejtowaniem, ponieważ – jak mówiły – nie prowokują i nie zaczepiają innych negatywnymi komentarzami: *Wchodzę w komentarze czasem, by zobaczyć, co tam jest. No i widzę takie jakieś... dramy, tak mówiąc, takim językiem. No i ja wolę się w to nie wtrącać, żeby później nie mieć przez to problemów* (Dz15). Jednoznacznie opowiadały się za tym, że obrażanie w sieci jest negatywne i nie powinno mieć miejsca, szczególnie w przypadku dzieci: *Widziałam taką dziewczynkę, która miała siedem czy osiem lat i ona nagrała taki swój taniec, i napisała, że to jest filmik do hejtowania. Ja też nie chcę hejtować tej dziewczynki, ale nie powinna robić takiego filmu, bo to psychicznie wpływa na tę dziewczynkę* (Dz8). Dobrym sposobem, zdaniem dzieci, jest blokowanie osób, które dopuszczają się hejtu w sieci.

Wyniki analizy i podsumowanie

Aplikacja TikTok w ciągu niespełna czterech lat została pobrana na urządzenia mobilne ponad 2 miliardy razy. Dziś najprawdopodobniej korzysta z niej niemal co czwarty mieszkaniec Ziemi (Schellewald, 2021, s. 1437). Wśród nich są dzieci, które

uczyniły sobie z TikToka nowe e-podwórko. Jest to „niesformalizowane” podwórko, ponieważ nie zostało stworzone z myślą o nich, podobnie jak dawniej „podwórka-studnie”. W głosach dzieci na temat ich aktywności w aplikacji wybrzmiewa poczucie sprawczości i podmiotowości, ponieważ dzieci partycypują w tiktokowej wspólnotce i tworzą ją. Aktywność w tym miejscu realizuje ich potrzebę bycia razem z innymi, tworzenia czegoś wspólnie, ale też potrzebę szybkiej interakcji, zabawy i rozrywki. Dzieci rozwijają tu swoje pasje, czerpią inspiracje do kreowania własnych „trendów”. Nie żyją w próżni, ale podobnie jak w życiu offline chłoną to, czego doświadczają i w czym uczestniczą. Podlegają modom, powielają obserwowane zachowania i inspirowane „idolami”. Funkcjonowanie w aplikacji to także stawianie oporu wobec dorosłych, ponieważ bycie dzieci w tym miejscu spotyka się z negatywnymi ocenami rodziców, którzy – jak wynika z wypowiedzi badanych – często nie zgadzają się na korzystanie przez ich dzieci z TikToka. Odkrywanie miejsc zakazanych czy nawet podejmowanie ryzykownych praktyk społecznych wydaje się jednak stanowić jedną z dystyngtywnych cech dzieciństwa, bez względu na czasy, w których się realizuje.

Rozważania na temat doświadczeń dzieci gromadzonych na e-podwórku TikToka stanowią głos w dyskusji na temat obrazu współczesnego dzieciństwa, a zaprezentowana analiza jest jedną z możliwych interpretacji zjawiska dotyczącego funkcjonowania dzieci w tym miejscu sieciowym. Podczas odkrywania przestrzeni dzieciństwa badacze wprowadzają bowiem do analiz własne przekonania dotyczące tego, kim jest dziecko, czym jest dzieciństwo, oraz tworzą teorie i konceptualizacje z perspektywy uprawianej dyscypliny (Siwicki, 2021, s. 14). Przekonania wyrastają często z osobistego doświadczenia dzieciństwa przez dorosłych, zapisanego w ich pamięci w postaci wspomnień z tego okresu. Nierzadko opierają się na porównywaniu obrazu własnego dzieciństwa z obrazami dzieciństwa współczesnych dzieci, w efekcie czego można się spotkać z tezami o dzieciństwie uboższym w doświadczenia czy też zagrożonym przez technologię (Postman, 2011; Rixon i in., 2019; Spitzer, 2021). Uwolnienie się z tych ograniczeń stwarza szansę na wzniesienie się ponad poziom oceniania relacji media-dziecko i dotarcie do fascynujących obszarów dziecięcej hybrydowej codzienności. Wymaga to od badaczy współczesnego dzieciństwa czujności badawczej i ciągłego aktualizowania wiedzy na temat funkcjonowania dzieci, również w Internecie. Ważna wydaje się otwarta postawa, podążanie za dziećmi i przyglądanie się ich aktywnościom bez dydaktycznego moralizowania i pozbawiania funkcjonowania dzieci w Internecie szerszej perspektywy. Analizy i wnioski, powstałe w toku eksplorowania przestrzeni dziecięcych, przybliżają do głębszego poznania dzieci, jak też mogą okazać się cenne podczas projektowania przestrzeni dla dzieci, na przykład w obszarze edukacji. Tworzenie oferty edukacyjnej na miarę nadchodzących czasów czy kształcenie nauczycieli bez aktualnej wiedzy o dziecku i jego codzienności może stwarzać ryzyko budowania edukacji iluzyjnej i oderwanej od rzeczywistości.

Bibliografia

- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V. i Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. SAGE.
- Ciechowska, M. (2017). Badania fokusowe. W: M. Ciechowska i M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Cz. 1* (s. 101–163). Akademia Ignatianum w Krakowie i Wydawnictwo WAM.
- Corsaro, W.A. (2015). *The sociology of childhood*. SAGE.
- Dziekońska, J. (2020). *Kultura dziecięca w internecie. Studium netnograficzne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Janik, A. (2021). *Podwórkowe przestrzenie i miejsca zabaw. Studium pedagogiczno-kulturowe*. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lenzer G. (2002). Children's studies and the human rights of children: toward an unified approach. W: K. Alaimo, B. Klug (red.), *Children as equals: Exploring the rights of the child* (s. 207–225). University Press of America.
- Postman, N. (2011). *The disappearance of childhood*. Knopf Doubleday Publishing Group.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A. i Honig, M.-S. (2009). *The Palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave Macmillan.
- Rixon, A., Lomax, H. i O'Dell, L. (2019). Childhoods past and present: Anxiety and idyll in reminiscences of childhood outdoor play and contemporary parenting practices. *Children's Geographies*, 5(17), 618–629. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1605047>
- Schellewald, A. (2021). Communicative forms on TikTok: Perspectives from digital ethnography. *International Journal of Communication*, 15, 1437–1457. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/16414>
- Siwicki, M. (2021), *Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Spitzer, M. (2021). *Epidemia smartfonów. Czy jest zagrożeniem dla zdrowia, edukacji i społeczeństwa?* (M. Guzowska, tłum.). Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Szymborska, K. (2016). Children studies jako perspektywa metodologiczna. Współczesne tendencje w badaniach nad dzieckiem. *Teksty Drugie*, 1, 189–205. <https://doi.org/10.18318/td.2016.1.12>
- Zwiernik, J. (2009). Dziecięca codzienność w przestrzeni podwórka. W: D. Klus-Stańska i M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 401–420). Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Zwiernik, J. (2015). Przestrzenie i miejsca w krajobrazie dzieciństwa. W: T. Sadoń-Osowiecka (red.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz: edukacyjne znaki* (s. 13–38). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Zwiernik, J. (2020). Plac zabaw jako miejsce dla dzieci vs. miejsce dzieci. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(50), 32–42. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.50.03>



Katarzyna Borawska-Kalbarczyk

<https://orcid.org/0000-0003-4315-2226>

e-mail: borawska@uwb.edu.pl

Uniwersytet w Białymstoku

Funkcjonowanie dzieci w przestrzeni informacji cyfrowych – zagrożenia i problemy a edukacyjne strategie rozwoju ich kompetencji informacyjnych

The Functioning of Children in the Digital Information Space – Threats, Problems and Educational Strategies for the Development of their Information Literacy

KEYWORDS ABSTRACT

digital information,
information
overload, media
literacy, information
literacy, media
education

The aim of the article is to indicate the importance of developing children's information competences in the context of information overload. The author of the article presents selected threats related to the use of digital information by young Internet users. A short description of their activity in cyberspace is also provided. Information overload and low quality of information available on the web mean that the process of their use is conditioned by the proper development of information literacy. The author of the article also formulates the thesis according to which the way to overcome difficulties in obtaining and using information includes the development of information and media competences of students from the digital generation. Finally, the quality of media education in early childhood education is assessed and some postulates for its improvement are indicated. The importance of choosing the right goals, content and methods of education is pointed out. Moreover, it is emphasized that an important goal of media education is the development of children's media literacy understood in a cultural and not technological terms.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRAKT**

informacje cyfrowe,
przeciążenie
informacyjne,
kompetencje
medialne,
kompetencje
informacyjne,
edukacja medialna

Celem artykułu jest wskazanie znaczenia procesu kształcenia kompetencji informacyjnych dzieci w sytuacji problemów wynikających z przeładowania informacyjnego. W rozwinięciu artykułu przedstawiono wybrane zagrożenia związane z korzystaniem z informacji cyfrowych przez młodych użytkowników Internetu. Dokonano także krótkiej charakterystyki ich aktywności w cyberprzestrzeni. Przeładowanie informacyjne oraz niska jakość informacji dostępnych w sieci powodują, że proces ich użytkowania uwarunkowany jest posiadaniem odpowiednio rozwiniętych kompetencji informacyjnych. Narracja artykułu budowana jest wokół tezy, że sposobem pokonywania trudności i ograniczeń w zakresie pozyskiwania i wykorzystywania informacji powinno być rozwijanie kompetencji informacyjnych i medialnych uczniów z pokolenia cyfrowego. W zakończeniu dokonano oceny jakości edukacji medialnej w edukacji wczesnoszkolnej oraz wyróżniono wybrane postulaty jej doskonalenia. Wskazano na znaczenie doboru właściwych celów, treści i metod kształcenia. Podkreślono, że ważnym celem edukacji medialnej jest kształtowanie kompetencji medialnych uczniów rozumianych w opisie kulturowym, a nie technologicznym.

Cyfrowa przestrzeń informacyjna

Współczesną przestrzeń informacyjną utożsamia się ze środowiskiem skupiającym w sobie niezliczone ilości danych i informacji dostępnych w zróżnicowanych formatach. Dodatkowo uwagę zwraca dynamika przemian tej przestrzeni, uwarunkowana postępowaniem technologii cyfrowej. W publikacjach podejmujących problematykę przestrzeni informacyjnej pojawia się zamiennie pojęcie środowiska informacyjnego. Na różnicę między nimi zwraca uwagę Małgorzata Kisilowska, konstatując, że to drugie jest „stosowane bez jakiegokolwiek próby definicji, intuicyjnie, w celu nazwania pewnego otoczenia (informacyjnego), w jakim realizowane są opisywane czynności” (2011, s. 42). Geneza produkcji i przekazywania informacji sięga początków procesu komunikacji, ale pojęcie „przestrzeni informacyjnej” jest terminem utożsamianym z powstaniem i rozwojem nowych technologii cyfrowych. Przez minione stulecia środowisko (przestrzeń) informacyjna pozostawało prawie niezmiennie i dość ustabilizowane. Następował wprawdzie znaczny wzrost liczby publikowanych materiałów drukowanych, ale ich produkcja i dystrybucja pozostawały pod kontrolą wydawnictw, drukarni i innych stowarzyszeń informacyjnych. Znaczące zmiany w środowisku informacyjnym nastąpiły z chwilą gwałtownego rozwoju Internetu, który wykreował możliwości nieograniczonej publikacji i rozpowszechniania informacji, zachęcając każdego użytkownika wirtualnego świata do wejścia w rolę nie tylko konsumenta, ale i producenta informacji.

Przestrzeń informacyjna stała się płaszczyzną zróżnicowanych form aktywności jednostki, które można rozpatrywać w aspekcie technicznym (organizacji i reprezentacji treści, innowacyjności rozwiązań technologicznych) oraz społecznym (wykorzystujące je społeczności wraz z istniejącymi wewnątrz nich relacjami) i kulturowym (Głowacka i in., 2015, s. 19). Głównymi jej składnikami są: zasoby i treści informacyjne, środki interakcji informacji i infrastruktura informacyjna. Zdaniem Kisilowskiej „samo pojęcie przestrzeni kryje w sobie pewne wyzwanie – zachętę do działania, do poznawania, eksplorowania, organizowania, projektowania, zapanowania nad nią” (2011, s. 48–49). Przestrzeń informacyjna zyskuje na dynamice dzięki jej eksploracji i poznawaniu – czyli procesom dokonywanym przez użytkowników informacji. Stan ich umysłów, poziom ciekawości poznawczej, zaawansowanie procesów kognitywnych sprawiają, że przestrzeń informacyjna staje się dynamiczna, rozwija się i modyfikuje.

Celem artykułu jest wskazanie znaczenia procesu kształcenia kompetencji informacyjnych dzieci w sytuacji problemów wynikających z przeładowania informacyjnego. W rozwinięciu przedstawione zostały wybrane zagrożenia związane z funkcjonowaniem młodych użytkowników Internetu w świecie cyfrowych informacji. Narracja budowana jest wokół tezy, że sposobem pokonywania trudności i ograniczeń w zakresie pozyskiwania i wykorzystywania informacji powinno być rozwijanie kompetencji informacyjnych i medialnych uczniów pokolenia cyfrowego. Zakończenie stanowi ocena jakości edukacji medialnej w edukacji wczesnoszkolnej oraz propozycja wybranych postulatów poprawy kształcenia w tym obszarze.

Zagrożenia i problemy cyfrowej przestrzeni informacyjnej

Intensywne zanurzenie młodych użytkowników w przestrzeni wirtualnej przyczyniło się do zmiany stylu zdobywania i przetwarzania informacji. Dotychczasowy pracowity proces przeszukiwania zasobów papierowych został zastąpiony błyskawicznym, ale tylko pozornie łatwym eksplorowaniem źródeł cyfrowych. Koszt dostępu do informacji został zminimalizowany, ale jednocześnie niewspółmiernie wzrosły koszty ich selekcjonowania i wykorzystania. Cyfrowa przestrzeń informacyjna dostarczyła problemów i wyzwań zarówno w skali jednostkowej, jak i globalnej. Digitalizacja danych umożliwiła z jednej strony dostęp (na niespotykaną dotychczas skalę) do potężnych zasobów informacyjnych, ale z drugiej wykreowała przestrzeń do powstawania i doświadczania cyfrowych nadużyć i zagrożeń. W kontekście tematyki artykułu uwaga zostanie skoncentrowana na problemach dotyczących odbioru i wykorzystywania cyfrowych informacji. Z uwagi na ograniczone ramy tekstu przedstawione zostaną wybrane konsekwencje wynikające z zalewu informacyjnego oraz niektóre zagrożenia związane z dostępem do informacji fałszywych.

Media społecznościowe umożliwiły lokowanie informacji na dowolny temat w dowolnym formacie przez każdego użytkownika cyfrowej przestrzeni, co stało się głównym impulsem do niekontrolowanego zalewu informacyjnego. Stan odczuwania zjawiska nadmiaru informacji przez człowieka określany jest jako przeciążenie informacyjne, w którego toku ilość danych oraz tempo odbieranych informacyjnych bodźców przekracza indywidualne zdolności przetwarzania i przyswajania informacji (zob. Toffler, 2007). Z perspektywy funkcjonowania ludzkiego umysłu informacyjne przeładowanie niezaprzeczalnie oddziałuje na kondycję intelektualną jednostki. Zalew danych powoduje poznawcze zagubienie, trudności w odnalezieniu właściwych informacji i ich ocenie. Strumień treści z przestrzeni mediów cyfrowych wielokrotnie przewyższa możliwości przetworzenia ich przez ludzki mózg. Maria Ledzińska używa określenia „patologicznej nierównowagi” pomiędzy „ilością dostarczanej informacji a możliwością jej przetworzenia przez umysł człowieka będącego przy zdrowych zmysłach” (2005, s. 15). Niekorzystne skutki oddziaływania cyfrowych technologii na procesy poznawcze dostrzega Maggie Jackson, zauważając, że tworzą one „kulturę społecznego rozproszenia, intelektualnej fragmentaryzacji, zmysłowego oddzielenia. Gubimy w niej zdolność do zachowania uwagi i koncentracji” (2008, s. 8). W ujęciu Czesława Nosala (2012) współczesne media cyfrowe oddziałujące ma ludzkie zmysły powodują liczne trudności występujące w relacji umysł–media. Autor zalicza do nich m.in.: „zmniejszanie się zakresu równoczesności przetwarzania i rosnącą tendencję do fragmentaryzowania informacji oraz wiedzy; [...] trudności w redukowaniu i uogólnianiu informacji pochodzących z różnych mediów; trudności w ocenie trafności przekazów i ich wiarygodności” (Nosal, 2012, s. 37).

M. Ledzińska (w badaniu dotyczącym doświadczania stresu informacyjnego) wymienia następujące:

[...] trudności w koncentrowaniu uwagi, trudności w selekcjonowaniu informacji, trudności w planowaniu uczenia się, trudności w integrowaniu bieżących informacji z dotychczasową wiedzą, trudności w przekształcaniu informacji w wiedzę, dyskomfort związany z poczuciem dezaktualizowania się wiedzy, trudności w ocenie stanu własnej wiedzy, trudności w przypominaniu sobie potrzebnych informacji, trudności w wykorzystywaniu informacji w codziennym życiu (Ledzińska, 2005, s. 17).

Dodatkowo dla niedojrzałych poznawczo dzieci wizualna atrakcyjność informacji jest nadrzędna wobec ich własności merytorycznych. Dążenie do uproszczonego wyszukiwania informacji wiąże się także ze wskazywanym przez Nosala złudzeniem zupełności, wynikającym z tendencji do traktowania mediów cyfrowych jako jedyne źródła kompletnej informacji (2012, s. 38). Przeciążenie informacyjne należy także łączyć z nasilającą się w ostatnich latach dezinformacją i napływem informacji fałszywych. W ujęciu Claire Wardle i Hosseina Derakhshana (2017, s. 20) tworzą one

tw. nieład informacyjny, w obrębie którego można wyróżnić różne grupy fałszywych treści, różniące się intencją ich twórcy. Przyczyniają się do powstania niepokoju poznawczego, trudności w rozwiązaniu problemów informacyjnych, zakłócenia procesu przetwarzania informacji i skutecznego osądu rzeczywistości wraz z podjęciem decyzji.

Negatywne konsekwencje dla procesów poznawczych wywołuje także schemat ich konstrukcji informacji cyfrowych. Są one zazwyczaj opatrzone nagłówkiem (*clickbait*) lub wizualną miniaturą zachęcającą do kliknięcia w dany materiał. Tytuł bywa mało powiązany z treścią samego artykułu, często jest niepowiązany wcale. Z uwagi na rozwijające się kompetencje czytelnicze najmłodszych wydaje się, że kontakt z informacyjnym nieładem następować może najczęściej właśnie za pośrednictwem hiperbolicznych w treściach nagłówków lub przyciągających uwagę kolorowych obrazów. Z uwagi na wzbudzane emocje oddziałują na utrwalenie nieadekwatnych informacji w pamięci. W uzupełnieniu warto dodać, że odbiór i rozumienie treści cyfrowych w postaci tekstu (do których oceny wymagane są kompetencje informacyjne – *information literacy*) są w przypadku dzieci zastępowane przez odbiór treści graficznych, do których analizy i weryfikacji należy legitymować się także właściwym poziomem kompetencji wizualnych (*visual literacy*) (Harrison, b.d.).

Dzieci jako użytkownicy mediów cyfrowych

Wydawać by się mogło, że doświadczanie problemów informacyjnego zalewu dotyka w większym stopniu starszych użytkowników sieci: osoby nastoletnie lub dorosłych. Zapewne część rodziców żywi przekonanie, że dzieci korzystają z sieci w znacznie mniejszym zakresie i w innych celach niż starsi, a co za tym idzie – są mniej podatne na doświadczanie informacyjnych zagrożeń. Jest to jednak myślenie życzeniowe, gdyż wraz z rozwojem technologii cyfrowych rośnie ich dostępność (niższy poziom cen urządzeń i kosztów dostępu, uproszczony interfejs), co raportują wybrane badania empiryczne.

Badania prowadzone przez NASK „Nastolatki 3.0”, udowadniają, że między edycjami badania z 2014 r. i 2018 r. nastąpiło „obniżenie przeciętnego wieku deklarowanego przez badanych jako ten, w którym rozpoczęli samodzielne użytkowanie sieci” (Lange, 2021, s. 30). Wyniki raportu wskazują, że co trzeci nastoletni ankietowany samodzielnie używa Internetu od 4 do 6 lat, a co piąty nastolatek przyznaje, że korzystanie z technologii cyfrowych rozpoczął około 9–10 lat temu. Niemal tyle samo uczniów deklarowało, że ich doświadczenie użytkowania sieci wynosi 7–8 lat. Dłuższą niż 11-letnią aktywność w przestrzeni cyfrowej szacuje 15% badanych, a prawie 5% przyznaje, że już od 13 lat korzysta z mediów cyfrowych (Lange, 2021, s. 30). Wiedząc, że najstarsi badani mieli 17 lat, można wnioskować, że rozpoczęli samodzielne

korzystanie z sieci w wieku 6 lat lub wcześniej. Z badań wynika, że 20,5% nastoletnich respondentów już w młodszym wieku szkolnym posiadało smartfon z dostępem do Internetu, co wskazuje na zagrożenie niekontrolowanego i zapewne Nielimitowanego dostępu do cyfrowych treści (Lange, 2021, s. 33).

Inne badania potwierdzają tzw. przesunięcie paradygmatyczne obserwowane w związku ze zmianą technologiczną i dominacją urządzeń dotykowych. Intuicyjność obsługi powoduje, że użytkowanie mobilnych sprzętów cyfrowych staje się dla najmłodszych dzieci całkowicie naturalne, niewymagające szczególnych kompetencji technicznych (Kopciwicz i Bougsiaa, 2020, s. 60). Podobne wnioski wynikają z badań Urzędu Komunikacji Elektronicznej: przeciętny wiek dziecka rozpoczynającego korzystanie z Internetu to 7–8 lat (46,8%), nieco rzadziej jest to 5–6 lat (27,6%). Co więcej, prawie 59% rodziców wskazało, że dzieci samodzielnie instalują sobie aplikacje na telefon i są użytkownikami portali społecznościowych (38,2% dzieci) (Urząd Komunikacji Elektronicznej, 2021). Z przytoczonych powyżej statystyk wynika, że dzieci już w młodszym wieku szkolnym mogą być narażone na kontakt z informacją niekompletną czy fałszywą, zmanipulowaną. Tym bardziej że łatwo dostępnym źródłem tych wysoce problematycznych treści są media społecznościowe, których użytkownikami są niestety dzieci.

Reasumując, przeładowanie informacyjne oraz niski poziom merytoryczny informacji dostępnych w sieci powodują, że proces ich użytkowania uwarunkowany jest posiadaniem odpowiednio rozwiniętych kompetencji informacyjnych. Szczególną troskę o ich rozwój należy wykazać w odniesieniu do najmłodszych, gdyż to dzieci, z uwagi na kształtujące się zdolności kognitywne, są narażone w największym stopniu na zagrożenia wynikające z informacyjnego nieładu.

Edukacyjne strategie rozwoju kompetencji medialnych dzieci

Właściwie realizowana edukacja medialna nabiera szczególnego znaczenia już z chwilą wykorzystywania mediów cyfrowych w zabawie i codziennej aktywności dziecka. Wczesne zainicjowanie wychowania medialnego jest gwarantem zapobiegania zagrożeniom medialnym. W młodszym wieku szkolnym dopiero kształtują się zdolności do krytycznej oceny odbieranych przez dzieci treści, jednakże już na tym etapie rozwoju są one w stanie rozumieć, że media cyfrowe mogą być źródłem treści szkodliwych. Badacze i eksperci z zakresu edukacji medialnej wskazują, że zajęcia z tej problematyki mogą być z powodzeniem stosowane w odniesieniu do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (Ogonowska, 2013; Penkowska, 2013; Borkowska i Polak, 2019; Ptaszek, 2019).

Jednakże edukacji medialnej nie należy utożsamiać z wyposażeniem uczniów w czysto techniczne kompetencje, umożliwiające sprawną obsługę narzędzi i aplikacji cyfrowych technologii, jej treści i cele powinny dotyczyć zagadnień wynikających z powszechnego dostępu do technologii cyfrowych i źródeł informacji, a związanych z rozwojem zdolności do ich krytycznej analizy i twórczego wykorzystania. Edukację medialną powinno interpretować się jako „wdrażanie rozmaitego typu działań zaplanowanych i podejmowanych przez nauczyciela, zmierzających do wyposażenia uczniów w kompetencje medialne, rozumiane w ujęciu kulturowym, a nie technologicznym” (Łuc, 2018, s. 188). Wśród składowych kompetencji medialnych eksperci UNESCO wskazują dostęp, rozumienie i ocenę oraz tworzenie nowych informacji, treści medialnych lub wiedzy w określonym celu w innowacyjny, etyczny i kreatywny sposób (UNESCO, 2013).

W kontekście problematyki artykułu szczególną pozycję w grupie kompetencji cyfrowych zajmują kompetencje informacyjne. Przyjmuje się, że stanowią one zestaw „zintegrowanych umiejętności obejmujących refleksyjne odkrywanie informacji, zrozumienie, w jaki sposób informacje są wytwarzane i wartościowane, oraz wykorzystanie informacji w tworzeniu nowej wiedzy i etycznym uczestnictwie w społecznościach uczących się” (Association of College & Research Libraries, 2015, s. 8). Kompetencje te obejmują „zestaw umiejętności i zdolności, których każdy potrzebuje do podjęcia zadań związanych z informacją, takich jak na przykład: poszukiwanie, uzyskiwanie dostępu, interpretowanie, analizowanie, zarządzanie, tworzenie, przechowywanie czy udostępnianie informacji. Obejmuje krytyczne myślenie i świadomość oraz zrozumienie zarówno etycznych, jak i politycznych problemów związanych z wykorzystaniem informacji” (CILIP, 2018, s. 4).

Ekspert zajmujący się problematyką kształtowania kompetencji cyfrowych podkreślają słabości dotychczasowego modelu praktyki edukacyjnej. Zauważana jest rozbieżność pomiędzy niekontrolowaną aktywnością dzieci i młodzieży w przestrzeni cyfrowej a zbyt wolnym tempem dostosowywania systemowych rozwiązań edukacyjnych, pedeutologicznych czy naukowo-badawczych (Zespół Pedagogiki Medialnej, b.d.). Niedostatki zauważane są w „obszarze krytycznego rozumienia otoczenia medialnego, czynników kulturowych, ekonomicznych i technologicznych wpływających na korzystanie z mediów, krytycznego rozumienia zasad rządzących światem nowych mediów, używania ich w celu własnej ekspresji, zwracania uwagi [...] na pilną potrzebę rozwijania umiejętności krytycznego myślenia” (Pacewicz i Ptaszek, 2019, s. 5).

Propozycja rozwoju kompetencji informacyjnych uczniów powinna uwzględniać klasyczną triadę procesu kształcenia: cele – treści – metody, dobrane stosownie do założeń szeroko pojmowanej edukacji medialnej, realizowanej dzięki wsparciu nauczyciela posiadającego wysokie kompetencje cyfrowe.

W ujęciu Piotra Drzewieckiego „ideałem wychowawczym jest cnota medialnej mądrości – praktyki rozeznawania i dokonywania dobrych wyborów medialnych” (2010, s. 66). Ten ogólny cel kształcenia medialnego jest ważnym punktem wyjścia do operacjonalizacji celów dydaktycznych służących kształtowaniu wiedzy, umiejętności i postaw związanych z bezpiecznym korzystaniem z technologii cyfrowych. Wskazany cel edukacji medialnej pozwala uniknąć błędnego mniemania, że technologia jest skuteczna i pożyteczna sama w sobie. Oczywiście może posiadać potencjał twórczy, ale jej wykorzystanie jest zdeterminowane sposobem użycia narzędzi technologicznych, jak i stosunków społecznych konstruowanych wokół niej (Buckingham, 2008, s. 168).

W obowiązującej podstawie programowej kształcenia wczesnoszkolnego ujęto zalecenia przygotowywania uczniów do dokonywania świadomych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w Internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej (Rozporządzenie..., 2017). W moim przekonaniu treści te są wyekspozowane w niewystarczający sposób, a co ważniejsze, nie zostały one włączone w nurt edukacji informatycznej. Treści z zakresu edukacji informatycznej są w podstawie programowej zbiorem celów szczegółowych dotyczących głównie technicznych umiejętności medialnych. Zatarciu ulega tym samym kluczowa idea realizacji edukacji medialnej, tj. wyposażenie uczniów w kompetencje medialne w ujęciu kulturowym. Tak pojmowane cele i treści z zakresu edukacji medialnej wpisują się w ideę edukacji medialnej 3.0, dyskutowaną przez Grzegorza Ptaszka. Jego zdaniem powinna ona

[...] koncentrować się z jednej strony na badaniu praktyk, aktywności, motywacji użytkowników mediów cyfrowych odnoszących się do takich zjawisk, jak: dane cyfrowe, dezinformacja i propaganda online, dystrybucja fałszywych informacji [...] i na proponowaniu konkretnych działań edukacyjnych związanych z kształceniem kompetencji ukierunkowanych na krytyczne rozumienie tych zjawisk (Ptaszek, 2019, s. 164).

W interpretacji organizacji *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE) na kompetencje medialne składają się następujące kategorie: *Access* (dostęp), *Analyze* (analiza), *Evaluation* (ocena), *Create* (tworzenie) i *Act* (działanie) (NAMLE, b.d.). Kompetencje te mogą stanowić jedno z ważnych kryteriów doboru treści kształcenia w procesie edukacji medialnej, tak aby uczeń mógł rozwijać umiejętności uzyskiwania dostępu do informacji, ich analizowania, oceniania, tworzenia i działania przy użyciu wszystkich form mediów.

Istotnym składnikiem skutecznej realizacji edukacji medialnej są metody kształcenia, wśród których szczególnie miejsce zajmują metody aktywizujące ucznia. Sprawiają one, że uczenie się dominuje nad nauczaniem, a tym samym dzieci pobudzane są do samodzielnego myślenia i działania. Ważną przesłanką jest taki dobór metod

praktycznych, aby uczniowie dzięki umiejętnie zorganizowanym ćwiczeniom mieli możliwość wyszukiwania informacji w zróżnicowanych źródłach, ich oceny i wartościowania, interpretacji oraz twórczego wykorzystania, kształtować krytyczne myślenie, zdolności selekcji oraz weryfikacji treści cyfrowych. Tak rozumiane metody mogą służyć pomocą w rozwijaniu myślenia krytycznego, m.in. przez identyfikowanie wiarygodnych źródeł informacji czy kwestionowanie stereotypowych wątków. W dyskusji na temat metod kształcenia ważna jest zmiana filozofii edukacyjnej – od dydaktyki transmisyjnej ku problemowym strategiom kształcenia. Innowacyjne środowiska uczenia się charakteryzują się dobrą równowagą między samodzielnym odkryciem przez ucznia a odpowiednio dobranymi instrukcjami i wskazówkami nauczyciela, przy jednoczesnym uwzględnieniu indywidualnych różnic w zdolnościach, potrzebach i motywacji uczniów (Schleicher, 2012, s. 45). Wykorzystywanie nieadekwatnych strategii kształcenia w kontekście współczesnej zmiany technologiczno-kulturowej jest – w opinii Doroty Klus-Stańskiej – efektem „inercji mentalnej” (2012, s. 36). Tendencja ta jest szczególnie widoczna w obszarze kształcenia z zakresu problematyki edukacji medialnej, tym bardziej że proces dydaktyczny dotyczy uczniów, dla których naturalnym środowiskiem aktywności jest przestrzeń cyfrowa. Obserwacja szkolnej rzeczywistości edukacyjnej dowodzi, że pomiędzy systemem edukacji formalnej z obszaru mediów a pozaszkolną aktywnością dzieci i młodzieży istnieje poważna luka kulturowa i obyczajowa (Ogonowska, 2015). Dowodzą tego także badania przeprowadzone przez Lucynę Kopciewicz i Husseina Bougsiaa na temat podejmowania praktyk technologicznych związanych z kształtowaniem umiejętności XXI wieku. Wnioski pokazują, że w analizowanych szkołach (także na etapie edukacji wczesnoszkolnej) rozwój kompetencji cyfrowych nie zalicza się do priorytetowych zadań, a kształcenie umiejętności XXI wieku sprowadza się do działań incydentalnych. „Technologie mobilne, niezależnie od modelu ich integracji, są podporządkowane zdefiniowanym celom szkoły, nie zaś celom kulturowym (w zakresie kultury cyfrowej)” (Kopciewicz i Bougsiaa, 2020, s. 218).

Zakończenie

Dzieci w młodszym wieku szkolnym mają styczność nie tylko z treściami cyfrowymi adresowanymi bezpośrednio do ich poziomu rozwoju, ale także spotykają się z wieloma innymi komunikatami medialnymi niejako „przy okazji”, „niechcący”, na uboczu innych aktywności tak swoich, jak i dorosłych. Efekt wykorzystania treści cyfrowych zależeć będzie od ich umiejętności medialnych – z jednej strony mogą prowadzić do maksymalizowania korzyści wynikających z eksplorowania przestrzeni informacyjnej, a z drugiej – do doświadczania wielorakich zagrożeń. Tę dychotomię

przywołuje teoria miękkiego determinizmu technologicznego Paula Levinsona (2006, s. 24), której zrozumienie nakreśla ważne zadania edukacyjne stojące przed nauczycielami najmłodszych użytkowników mediów cyfrowych: „uczynienie technologii zrozumiałymi, aby stały się źródłem głębokiego i złożonego procesu uczenia się, narzędziem do krytycznego odczytywania treści kulturowych” (Parmigiani, 2019, s. 3). Tak interpretowane cele edukacji medialnej otwierają możliwości wykorzystywania korzyści oferowanych przez technologie cyfrowe, co sprzyja realizacji idei zrównoważonej relacji człowieka z technologią we wszystkich sferach życia.

Bibliografia

- Association of College & Research Libraries. (2015). *Framework for information literacy for higher education*. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Borkowska, A. i Polak, Z. (2019). Edukacja medialna jako forma przeciwdziałania dezinformacji. Jak chronić dzieci i młodzież przed manipulacją? W: M. Wrzosek (red.), *Zjawisko dezinformacji w dobie rewolucji cyfrowej* (s. 37–41). NASK.
- Buckingham, D. (2008). Nowe media, nowe postaci dzieciństwa? (M. Kościelniak, tłum.). W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 151–169). Wydawnictwo WAM.
- CILIP. (2018). *CILIP definition of information literacy 2018*. <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>
- Drzewiecki, P. (2010). *Media aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej?* http://otworzksiazke.ceon.pl/images/ksiazki/media_aktywni/media_aktywni.pdf
- Głowacka, E., Górny, M., Kisilowska, M. i Osiński, Z. (2015). Model indywidualnej przestrzeni informacyjnej w procesie badawczym – wstępne założenia. *Zagadnienia Informatyki Naukowej*, 53(2), 18–30. <https://doi.org/10.36702/zin.332>
- Harrison, K. (b.d.). *What is visual literacy?* <https://visualliteracytoday.org/what-is-visual-literacy>
- Jackson, M. (2008). *Distracted: The erosion of attention and the coming dark age*. Prometheus.
- Kisilowska, M. (2011). Przestrzeń informacyjna jako termin informatologiczny. *Zagadnienia Informatyki Naukowej*, 2(98), 35–52.
- Klus-Stańska, D. (2012). Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji. *Forum Oświatowe*, 24(1), 21–40.
- Kopciwicz, L. i Bougsiaa, H. (2020). *Tablety i smartfony w szkole. Uczenie się wspomagane technologiami mobilnymi*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lange, R. (red.) (2021). *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*. NASK. <https://www.nask.pl/download/30/4252/media202109ThinkstatNastolatki30-Digital.pdf>
- Ledzińska, M. (2005). Rola inteligencji poznawczej i emocjonalnej w dobie nadprodukcji informacji. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J*, 18, 14–20.

- Levinson, P. (2006). *Miękkie ostrze. Naturalna historia i przyszłość rewolucji informacyjnej* (H. Jankowska, tłum.). Muza.
- Łuc, I. (2018). Edukacja medialna w szkole podstawowej pomiędzy teorią a koniecznością edukacyjną. *Studia z Teorii Wychowania*, 9(3), 179–200.
- NAMLE. (b.d.) *The ability to access, analyze, evaluate, create, and act using all forms of communication*. National Association for Media Literacy Education. <https://namle.net/resources/media-literacy-defined/>
- Nosal, C. (2012). Umysł wobec mediów. *Chowanna*, tom specjalny, 31–46.
- Ogonowska, A. (2013). *Współczesna edukacja medialna. Teoria i rzeczywistość*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Ogonowska, A. (2015). Kompetencje medialne i informacyjne: wybrane modelowe ujęcia i koncepcje. *Zeszyty Prasoznawcze*, 58(1), 72–88. <https://doi.org/10.4467/2299-6362PZ.15.006.3144>
- Pacewicz, A. i Ptaszek, G. (red.). (2019). *Model edukacji medialnej, informacyjnej i cyfrowej (MEMIC)*. https://fina.gov.pl/wp-content/uploads/2019/12/memic_publicacja.pdf
- Parmigiani, D. (2019). Media & ICT in teacher education. *Research on Education and Media*, 11(1), 1–3. <https://doi.org/10.2478/rem-2019-0001>
- Penkowska, G. (2013). Wprowadzenie do problematyki edukacji medialnej. W: G. Penkowska (red.), *Społeczne konteksty edukacji medialnej* (s. 7–19). Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Ptaszek, G. (2019). *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Dz. U. 2017, poz. 356. (2017). (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>
- Schleicher, A. (red.). (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Toffler, A. (2007). *Szok przyszłości* (W. Osiatyński, E. Grabczak-Ryszka i E. Woydyłło, tłum.). Wydawnictwo Kurpisz.
- UNESCO. (2013). *Global media and information literacy (MIL). Assessment framework: Country readiness and competencies*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-media-and-information-literacy-assessment-framework-country-readiness-and-competencies-2013-en.pdf>
- Urząd Komunikacji Elektronicznej. (2021). *Badanie opinii publicznej w zakresie funkcjonowania rynku usług telekomunikacyjnych oraz preferencji konsumentów. Raport z badania dzieci i rodziców*. <https://www.uke.gov.pl/akt/badanie-konsumentenckie-2021-dzieci-rodzice-oraz-nauczyciele,412.html>
- Wardle, C. i Derakhshan, H. (2017, 31 października). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking*. Shorenstein Center. <https://shorensteincenter.org/information-disorder-framework-for-research-and-policymaking>

Zespół Pedagogiki Medialnej. (b.d.). *Propozycje Zespołu Pedagogiki Medialnej przy KNP PAN dla Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące roli i miejsca edukacji medialnej w szkołach*. Polska Akademia Nauk. http://www.knped.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=219:rekomendacje-zespołu-pedagogiki-me-dla-ministerstwa-edukacji-narodowej&catid=47&Itemid=182



Anna Kwatera

<https://orcid.org/0000-0002-9421-7248>

e-mail: anna.kwatera@up.krakow.pl

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Kształtowanie kompetencji społeczno- -emocjonalnych dzieci w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem programu Good Behavior Game (Gra w Dobrze ZachowaniA)

Shaping Social and Emotional Competences of Children at an Early School Age Using the Good Behavior Game Program

KEYWORDS ABSTRACT

Good Behavior
Game, an early
school age, social
and emotional
competences,
classroom
management

At every stage of human development, a significant goal of modern education, both formally and informally, is to prepare or increase the level of a person's adaptation to independent functioning in the society. It is based on the development of key competences (hard and soft ones), taking into account the components of knowledge, skills and experience. The earlier children start shaping them, the better the effects will be when the students acquire socially expected behaviors and attitudes. The article outlines the context of the implementation of the American program called Good Behavior Game (GBG) implemented in Polish schools as *Gra w Dobrze ZachowaniA* (GDZ). Its main assumptions and methodology of application are described. The areas of its effectiveness that relate to the ways of shaping various aspects of the social and emotional functioning of the child at the beginning of his educational path were also indicated. The GBG program implemented in primary schools, included in the list of programs recommended by PARPA¹, belongs to the category of activities

¹ PARPA: since January 1, 2022 is the National Center for the Prevention of Addictions.

supporting education which definitely facilitate the formation of a set of competences constituting the content of expected attitudes. GBG/GDZ makes it easier for children who are just starting school to take up the role of students. For the teacher it is a proven tool for effective behavior management in the classroom, and in the long-term context it allows for the reduction of the frequency of risky behaviors in later adolescents and young adults.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

Good Behavior Game, Gra w Dobre Zachowania, kompetencje społeczno-emocjonalne, młodszy wiek szkolny, zarządzanie klasą

Znaczącym celem współczesnej edukacji realizowanej zarówno formalnie, jak i nieformalnie na każdym etapie rozwoju człowieka jest przygotowanie go lub zwiększenie poziomu adaptacji do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Opiera się ono na ukształtowaniu kluczowych kompetencji (twardych i miękkich) uwzględniających komponenty wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Im wcześniej rozpocznie się ich kształtowanie, tym lepsze efekty przyniesie nabywanie przez uczniów społecznie oczekiwanych zachowań i postaw. W artykule zarysowano kontekst realizacji amerykańskiego programu Good Behavior Game (GBG), w polskich szkołach implementowanego jako Gra w Dobre Zachowania (GDZ), jego główne założenia i metodykę stosowania. Wskazano również na te obszary jego skuteczności, które odnoszą się do sposobów kształtowania różnych aspektów społeczno-emocjonalnego funkcjonowania dziecka na progu jego drogi edukacyjnej. Program GBG realizowany w szkołach podstawowych, wpisany na listę programów rekomendowanych przez PARPA², zalicza się do tej kategorii działań wspierających edukację, które zdecydowanie ułatwiają kształtowanie zestawu kompetencji stanowiących treść oczekiwanych postaw. Dla dzieci rozpoczynających szkołę GBG/GDZ stanowi ułatwienie odnalezienia się w roli ucznia, dla nauczyciela jest sprawdzonym narzędziem do efektywnego zarządzania zachowaniem w klasie, a w kontekście długofalowym pozwala zredukować częstotliwość zachowań ryzykownych u późniejszych adolescentów i młodych dorosłych.

² Z dn. 1.01.2022 r. na mocy ustawy z dn. 17 grudnia 2021 r. o zmianie ustawy o zdrowiu publicznym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2021, poz. 2469) Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii i Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych zostają przekształcone w Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom (Jabłoński, 2021).

Wprowadzenie

Od sprawności posługiwania się wysoko rozwiniętymi kompetencjami, rozumianymi jako względnie trwałe zasoby wiedzy, umiejętności, doświadczeń, jak też zdolności czynnego aplikowania ich do własnych aktywności, zależą zarówno sukcesy osobiste, jak i zawodowe każdego człowieka. Dbłość o jak najwcześniej zapoczątkowany proces ich kształtowania należy do rodziców realizujących działania wychowawcze w rodzinie. Wspiera ich w tym także szkoła i nauczyciele. Mają oni bowiem nieograniczone możliwości zarówno stymulowania rozwoju, jak i weryfikowania poziomu ich nabywania przez uczniów w zróżnicowanych kontekstach szkolnego i życiowego funkcjonowania. Już Fullan (1993) przekonywał, że to profesjonalizm działania nauczycieli przyczynia się do jakości rozwoju szkół. Szczególne znaczenie przypisywał rozwojowi potencjału przywódczego nauczycieli, realizowanego na etapie ich kształcenia, a potem także doskonalenia zawodowego. Dzięki niemu bowiem budowanie kultury współpracy i organizacja przestrzeni wzajemnego uczenia się w szkole/klasie/grupie, pozwoli skonstruować wspólnotę działań indywidualnych jednostek realizujących wspólne cele (Kałużyńska, 2018). Poza tym przywództwo edukacyjne realizowane przez nauczycieli w klasie jest, jak przekonują Leithwood i in. (2008), drugim po nauczaniu czynnikiem wpływającym na uczenie się uczniów. Program Good Behavior Game (GBG)/Gra w Dobrze Zachowaniu (GDZ) daje możliwości rozwijania u uczniów kompetencji emocjonalnych i społecznych. Nauczycielom pozwala zaś doskonalić te związane z ich przywódczą rolą w kreowaniu optymalnych warunków do uczenia się uczniów.

O programie GBG/GDZ: założenia i metodyka stosowania

Good Behavior Game – program profilaktyki uniwersalnej o naukowo potwierdzonej skuteczności (Ashworth i in., 2020; Bradshaw i in., 2009; Harris i Sherman, 1973; Ford, 2015; Kellam i in. 2008, 2011) wywodzi się ze Stanów Zjednoczonych i z powodzeniem realizowany jest także w wielu krajach świata. Szczególne znaczenie przywiązuje się w nim do czynników chroniących często opisywanych w literaturze przedmiotu (Borucka i Ostaszewski, 2008; Fergus i Zimmerman, 2005; Ostaszewski, 2014; Stoverink i in., 2020), takich jak osiągnięcia szkolne i brak tolerowania łamania norm społecznych. Jego stosowanie może się więc przyczynić do zbudowania u uczniów tych zasobów, które w przypadku zetknięcia się z czynnikami ryzyka uruchomią barierę chroniącą przed zachowaniami ryzykownymi czy/i niepożądanymi (Kwaterna i in., 2021; Poduska i in., 2008).

W Polsce dzięki kooperacji American Institute for Research i polskiej Fundacji „Ukryte Skrzydła” wdrażany jest pod nazwą Gra w Dobre ZachowanieA od 2017 roku³. Adresowany jest do uczniów w młodszym wieku szkolnym rozpoczynających edukację formalną oraz ich nauczycieli. Pozwala ograniczać występowanie zachowań ryzykownych oraz kształtować u uczniów wiele kompetencji miękkich bez konieczności wprowadzania nowych treści do *curriculum* rozumianego jako treści zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego, stanowiącej bazę programu nauczania realizowanego w sposób zintegrowany w klasach I–III szkoły podstawowej. Jest to możliwe dzięki działaniom opartym na konstruowaniu prostych oczekiwań, przywiązywaniu dużej wagi do właściwego ich rozumienia oraz konsekwentnego stosowania przez dzieci w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.

W sali każdej grającej klasy znajdują się czytelne wielkoformatowe plansze umieszczone w miejscu widocznym dla wszystkich dzieci. Są na nich zawarte cztery ogólne zasady pracy: „pracujemy cicho i spokojnie”, „jesteśmy wobec siebie uprzejmi”, „opuszczamy nasze miejsca za pozwoleniem”, „pracujemy zgodnie z instrukcjami”. Te same zasady przytwierdzone są do stolika każdego ucznia. Sprawia to, że już sam fakt ich obecności w sali podczas zajęć innych niż gra powoduje, że nauczyciel może się do nich w każdej chwili odwoływać. Chodzi o to, że dzieci poznają i stosują zasady dobrego zachowania w kontekście gier, a potem dzięki ekstrapolacji dokonywanej przy pomocy nauczyciela także podczas innych zajęć szkolnych, przerw, pobytu w stołówce czy bibliotece. Najwyższym poziomem zaawansowania w grze jest przejawianie pożądanego zachowań i wyeliminowanie niewłaściwych, także poza terenem szkoły, w domu, na wycieczce, w środkach transportu czy miejscach publicznych.

W pierwszym 6-tygodniowym etapie wdrażania gry zwanym *preimplementacją* dzieci z pomocą nauczyciela uczą się właściwego rozumienia czterech zasad. Aby stało się to możliwe i łatwe, identyfikują najpierw wspólnie z nauczycielem, a potem samodzielnie, pozytywne i negatywne zachowania wpisane w każdą z nich. To z kolei jest wzmacniane poprzez wartościujące egzemplifikacje konkretnych przejawów zachowania odnoszącego się do każdej zasady, wraz ze wskazywaniem rozmaitych kontekstów, w jakich mogą się pojawić. Nauczyciel w tym etapie poznaje i obserwuje uczniów, aby móc potem przydzielić ich do kilkusobowych zespołów, zrównoważonych pod względem płci, zdolności, typu dominujących zachowań, temperamentów, dotychczasowych relacji w grupie. Obok zasad klasowych, stanowią one drugi z czterech podstawowych filarów metodycznych gry. Pozostałe to: wzmocnienia pozytywne (pochwały, nagrody, celebrowanie zwycięstw, potwierdzenia wygranych w imiennych

³ Projekt „Wsparcie pilotażu/realizacji programu profilaktycznego z obszaru rozwijania umiejętności społecznych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym” współfinansowany ze środków Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020. Zadanie nr 10/28/3.2.1.1/17/DRM.

Książeczkach Dobrych Zachowań) i monitorowanie zachowań dzieci przez nauczyciela oraz dzieci przez siebie nawzajem. Autoocenie poddaje się także nauczyciel na podstawie narzędzi analitycznych (arkuszy samoanalizy). Jego z kolei działania wspiera i dodatkowo, co dwa tygodnie, monitoruje coach, konstruując każdorazowo informację zwrotną na podstawie działań i refleksji samego nauczyciela.

W siódmym tygodniu zaczyna się etap *implementacji*. Polega ona na przestrzeganiu przez członków zespołów przyswojonych i przypominanych przed każdą grą zasad, podczas początkowo kilkuminutowych, z czasem wydłużanych sesji gry. Dzieci realizują zadania wynikające z *curriculum* w formie indywidualnej albo grupowej, w sali zaaranżowanej (przez dzieci) do pracy zespołowej. Wszelkie instrukcje do zadań, ich objaśnianie, odpowiedzi na pytania uczniów, weryfikacja poprawności rozumienia przez uczniów poleceń lub kolejnych etapów pracy nad zadaniem mają miejsce przed ogłoszeniem początku gry. W czasie jej trwania, aż do momentu ogłoszenia zakończenia, nauczyciel nie wchodzi w żadną interakcję werbalną ani niewerbalną z uczniami, którzy samodzielnie lub w grupie pracują nad zadaniem. Monitoruje tylko ich zachowanie, obwieszczając zauważone epizody złamania zasady przez daną grupę i odnotowując ten fakt na ściennej tablicy wyników w postaci minusa. Po otrzymaniu czterech (dopiero!) minusów zespół przegrywa i traci szansę otrzymania nagrody. Zespół/zespoły wygrane celebryją zwycięstwo, losując nagrodę społeczną⁴ lub materialną⁵. Po celebracji, na dywanie ma miejsce uczenie się krytycznego wglądu w działanie przeszłe poprzez autorefleksyjne omawianie przez uczniów w poszczególnych zespołach ich zachowania. Rozpatrywane są powody utraty punktów/przegrania gry, jakoś przedsięwzięć niezbędnych do tego, aby kolejnym razem wygrać grę, powstrzymując się od niewłaściwych zachowań, a przede wszystkim docenia się samodyscyplinę wygranych, wskazując na te ich zachowania, które do tego doprowadziły. Refleksyjność w odniesieniu do działania zwłaszcza takiego, jak uczenie się przez doświadczenie, jest szczególnie doceniana przez współczesną dydaktykę. Stanowi też istotną kompetencję, jaka tworzy się w świadomości współczesnych społeczeństw, znajdując wyraz w zdolności do krytycznego myślenia o rzeczywistości (Giddens, 2001). To dzięki refleksyjności zarówno uczący się, jak i nauczyciele widzą swoje doświadczenie w nowym świetle i rozwijają nową perspektywę wiedzy o nim i o sobie samych. Po sesji autoanalizy następuje przejście do kolejnych czynności wynikających z planu dnia, jednak zgodnie z podejściem: „gra się skończyła, ale przestrzeganie zasad trwa nadal”, przyczyniającym się do utrwalania pożądanych postaw.

⁴ Np. dodatkowy czas zajęć komputerowych, ulubiona aktywność, wyjście na przerwie na boisko szkolne, pieczątkę na dłoń zrobioną pachnącym flamastrem itp.

⁵ Np. naklejka, ołówek, balonik, notesik itp.

Kompetencje społeczno-emocjonalne jako praktyczny wymiar postaw

Postawa w klasycznym ujęciu G.W. Allporta (1935) jest mentalnym i nerwowym stanem gotowości zorganizowanym przez doświadczenie i wywierającym wpływ na indywidualne reakcje jednostki w stosunku do przedmiotów i sytuacji, z którymi pozostaje w konkretnej relacji. Doprecyzowanie tej definicji najczęściej przywoływaną strukturalizacją B.M. Smitha (1947; za: Mika, 1982) pozwala uwzględnić w postawie trzy rodzaje elementów: poznawcze, afektywne i działaniowe. To z kolei ułatwia zastosowanie odniesienia teoretycznego w postaci konkretnych i celowych oddziaływań nauczyciela do procesu kształtowania u uczniów kompetencji i postaw społecznie oczekiwanych, a realizowanych w procesie wychowania i socjalizacji.

Prymarna dla dziecka rola członka rodziny związana jest z pierwszym środowiskiem jego życia. Kolejna, środowiskowo znacząca, to rola członka grupy rówieśniczej i ucznia. Z każdej z nich wynikają jasno określone zadania, wpisane w społeczne oczekiwania związane z ich pełnieniem. Są one rozumiane jako fakty społeczne, będące stosunkowo niezmiennymi w danym społeczeństwie elementami kultury (Giddens, 2006) i mogą być internalizowane w sposób bierny, polegający jedynie na odtwarzaniu opisywanych czy też modelowanych zachowań. Bierność w odgrywaniu ról nie wyczerpuje jednak sposobności ich nabywania, należy tu jeszcze uwzględnić aktywność jednostki, dzięki której poprzez swoje emocjonalne nastawienia i społeczne interakcje uzewnętrznia zachowania z nią związane. Już J. Dewey (1923) pisał, że jesteśmy w stanie odkrywać i poznawać, kiedy działamy i zastanawiamy się nad tym, co robimy, czyli kiedy jesteśmy zaangażowani w aktywność poznawczą. Wtórował mu także J. Bruner (1961), zwracając uwagę, że uczenie się nie jest procesem pasywnym, ale wymaga od ucznia rzeczywistego skupienia uwagi na przedmiotach poznawanej rzeczywistości czy faktach społecznych. Negował dominujące (ciągle jeszcze) pozycjonowanie ucznia w roli „przykutego do biurka słuchacza”, biernie przyswajającego (najczęściej pamięciowo) wiedzę, którą wcześniej przyswoił nauczyciel. Dziś wiadomo, że znaczące w procesie uczenia się jest aktywne słuchanie, dyskusowanie, czytanie, obserwowanie czy refleksyjne myślenie na temat tego, z czym się już zetknął, co zrobił, a przede wszystkim działanie oparte na wiedzy, intuicji czy doświadczeniu, ponieważ te rodzaje aktywności przynoszą najlepsze i najtrwalsze efekty, zwłaszcza kiedy współwystępują (Schön, 1992; Westbury i in., 1999). Jeżeli chcemy, aby nasi uczniowie skutecznie rozwiązywali zróżnicowane problemy, musimy stworzyć im środowisko wspólnego poznawania, odkrywania, wyciągania wniosków, dzielenia się wiedzą i uczenia się od siebie nawzajem. Najpierw w warunkach laboratoryjnych (szkolnych) związanych z organizacją procesu uczenia się przez działanie (Carin i Sund, 1989). Dzięki temu będą w stanie optymalnie funkcjonować w zróżnicowanych przestrzeniach sytuacji

życiowych (pozaszkolnych). Podejście to, zapoczątkowane przez Deweya, a rozwijane przez jego wybitnych następców aż do czasów współczesnych, odzwierciedlane jest także w realizacji projektu Good Behavior Game (GBG).

Odwołania do podejść badaczy XX-wiecznych nie są tu przypadkowe. Stanowią bowiem nawiązanie do momentu konceptualizacji założeń projektu GBG, kiedy to w latach 60. XX w. badacze z Kansas University: H.H. Barrish, M. Saunders i M.M. Wolf (1969) zaprojektowali działania skoncentrowane na rozwijaniu umiejętności nauczycieli w kontekście precyzyjnego i konsekwentnego instruowania uczniów szkoły podstawowej w zakresie oczekiwań i zachowań w klasie, które są właściwe i pożądane. Chodzi tu o przestrzeganie ustalonych zasad zachowania, wydłużenie czasu koncentrowania uwagi na zadaniu, kończenie rozpoczętych prac, rozwijanie umiejętności współpracy czy też budowanie pozytywnych relacji w grupie dzięki konkretnym, jednoznacznym i łatwym do zrozumienia komunikatom nauczyciela (Kellam i in., 2011). Proste zasady wspólnego funkcjonowania uczniów już od początku ich nauki w szkole pozwalają nabywać kompetencji społecznych i emocjonalnych, które z wiekiem będą doskonałe. W zasady obowiązujące uczniów w czasie gry podczas lekcji, a potem także poza grą, poza klasą, poza szkołą wpisane są takie oczekiwania, jak: odnoszenie się z szacunkiem i bez uprzedzeń do innych ludzi, skuteczne porozumiewanie się z nimi, przejawianie inicjatywy w kontaktach z innymi, bezkonfliktowa współpraca w grupie, radzenie sobie z napięciami w relacjach z innymi, przezwyciężanie tremy i nieśmiałości, rozwiązywanie pojawiających się konfliktów, argumentowanie własnych racji, asertywne wyrażanie swoich uczuć, przekonania, autorefleksja czy radzenie sobie z krytyką. Program przyczynia się zatem do kształtowania u uczniów zdolności regulowania zarówno zachowań własnych, jak i swoich kolegów z grupy/klasy poprzez proces wzajemnie warunkujących się relacji w zespołach (Tingstrom i in., 2006).

Współwystępowanie podejścia kooperatywnego i zindywidualizowanego w organizowaniu uczenia się uczniów pozwala im rozwijać aktywną postawę wobec własnych celów, będących także wspólnymi celami innych członków grupy, która wygrywa wtedy, gdy wszyscy jej uczestnicy przestrzegają zasad, choć z prawem do błędu. Podczas pracy grupowej nauczyciel pozbawiony jest swojej decydującej roli na rzecz partnerskiej współpracy i kontroli wewnątrz grupy (Kordziński, 2022). Z kolei indywidualizm jest tu rozumiany jako koncentrowanie się na znaczeniu jednostki jako osoby z jednej strony samosterownej i wolnej od grupowych uzależnień, ale z drugiej ponoszącej wyłączną odpowiedzialność za swoje sukcesy czy porażki (Sztompka, 2002). Dodać tu można jeszcze: przekładające się także na sukcesy całej grupy. Możemy stwierdzić, że jest on potrzebny do wytworzenia stanu, który Sztompka (2002, s. 566) nazywa poczuciem mocy podmiotowej, opartej na przekonaniu, że wszelkie wyzwania i problemy da się rozwiązać, czy to samodzielnie, czy w grupie, pod warunkiem podjęcia stosownych działań. To z kolei ważny przyczynek do budowania adekwatnego

poczucia własnej wartości, którego istotnym elementem jest przekonanie o własnej sprawczości. Beata Oelszlaeger (2007), badająca metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej, wskazuje, że stanowią one istotne elementy podmiotowego uczenia się uczniów, wpisującego się w kanon współczesnych podejść dydaktycznych, wyrosłych z konstruktywizmu Piageta i Inhelder (1993).

Warto tu zaznaczyć, że w nabywaniu tych kompetencji dzieci uczą się także identyfikowania popełnionych błędów, do których każdy uczeń/grupa ma prawo (w liczbie nie więcej niż 4, bo każde kolejne potknięcie/złamanie zasady przez jednostkę generuje ujemny punkt dla grupy). Popełnianie błędów, zgodnie z podejściem Piageta i Inhelder (1993), jest nieodłącznym i potrzebnym elementem uczenia się, wpisany w dynamikę jego rozwoju oraz samodzielnego konstruowania wiedzy. Dodatkowo odnosząc się do socjolingwistycznej teorii B. Bernsteina (1975) poprzez tłumaczenie znaczenia zachowań wpisanych w konkretne zasady, nauczyciel, uzasadniając ich właściwość/niewłaściwość, przyczynia się do wzbogacania rozwiniętego kodu językowego, skutkującego łatwiejszym opanowaniem zdolności do posługiwania się uogólnieniami czy pojęciami niekonkretnymi, abstrakcyjnymi. Tłumaczenie dzieciom powodów, dla których powinny lub nie powinny zachowywać się w określony sposób, stosowanie poszczególnych zasad w czasie gry, ekstrapolowanie ich potem także na zachowania poza grą przyczynia się do lepszego odnajdywania się uczniów w mocno sformalizowanych szkolnych, a potem społecznych wymaganiach. Pozostaje to w zgodności z podejściem Bernsteina (2005), że dzieci posługujące się rozwiniętym kodem językowym lepiej sobie radzą ze szkolnymi wymaganiami, problemami wynikającymi z niejednoznaczności ról czy ambiwalentnego ich postrzegania niż dzieci używające kodu ograniczonego. Są w związku z tym bardziej skłonne do unikania bądź wykluczania zachowań niepożądanych.

Podsumowanie i wnioski

Uważny ogląd rzeczywistości i jej krytyczna analiza pozwalają dostrzec wiele zmian, jakie dokonują się w różnych jej obszarach. Często mamy ograniczony wpływ na ich pojawianie się, posiadamy jednak zdolność poszukiwania narzędzi i sposobów adekwatnego reagowania na nie. Dzieje się tak dzięki temu, że jesteśmy wyposażeni w kompetencje personalne, społeczne czy profesjonalne. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że jak zauważa J. Lamri (2021), kompetencje XXI wieku są inaczej ukierunkowane niż w poprzednim wieku, należy kłaść szczególnie nacisk na rozwój tych obecnie poświadczonych zarówno w rozwoju zawodowym, jak i osobistym. Przywołany autor wymienia w tym kontekście cztery zasadnicze: kreatywność, komunikację, krytyczne myślenie i kooperację, które pozwalają sprawnie adaptować się do nowych ról i zadań,

jakie z nich wynikają. Program Good Behavior Game/Gra w Dobre Zachowanie znakomicie wpisuje się w to kompetencyjne oczekiwanie teraźniejszości i przyszłości. Pozwala bowiem od samego początku edukacyjnej ścieżki rozwijać w dziecku ten potencjał, a często też wykorzystywać go do radzenia sobie z indywidualnymi trudnościami czy destruktywnymi wpływami środowiskowymi. Rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych wprowadza się przy okazji realizacji szkolnego programu, nie wymaga więc od ucznia i nauczyciela dodatkowych obciążeń czasowych, a naturalność aktywności rozwojowych pozwala realizować ideę „uczenia się poprzez przedmioty, a nie uczeniu się przedmiotów” (Kelly, 2004, s. 201).

Potencjalne wątpliwości związane z założeniami programu mogą odnosić się do ponoszenia odpowiedzialności zbiorowej (grupowej) za przewinienie nawet jednego członka grupy czy też wywieranie negatywnej presji, nastawień czy interakcji rówieśniczych przez grupę w stosunku do uczniów łamiących zasady i przyczyniających się do przegranej całej grupy. Wyniki badań (Groves i Austin, 2019) dowiodły jednak, że GBG zmniejszyło destrukcyjne zachowania, także w zakresie negatywnych interakcji z rówieśnikami, a pozytywne interakcje wzrosły, zwłaszcza podczas gry. Z kolei wyniki trafności społecznej wskazują, że większość uczniów uważała, że współzależna grupa była sprawiedliwa w ocenach nieprawidłowości poszczególnych działań. Można to wiązać z pozytywną rolą autorefleksyjnych analiz, zachowań i zdarzeń prowadzonych z dziećmi i przez dzieci po grze. Warto tu jeszcze uwzględnić założenie, wymagające jednakże badawczego potwierdzenia, że zapanowanie nad pojawiającymi się niekiedy wśród uczniów wzajemnymi pretensjami jest konsekwencją nabywania przez nich rozumienia znaczenia ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania. Szczególnie istotna jest tu więc rola nauczyciela we właściwym pokierowaniu procesem uwewnętrzniania przez uczniów prawidłowości kształtujących jakość wzajemnych interakcji oraz uświadamiania konsekwencji własnych działań.

Bibliografia

- Allport G.W. (1935). Attitudes. W: C. Murchison (red.), *Handbook of social psychology*. Clark University Press. <https://class.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED262/%CE%A0%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%9F%CE%A4%CE%A5%CE%A0%CE%91%20%CE%91%CE%A1%CE%98%CE%A1%CE%91/Allport%20GW%20attitudes%201935%20Murchison%20chapter.pdf>
- Ashworth, E., Humphrey, N., Lendrum, A. i Hennessey, A. (2020). Beyond “what works”: A mixed-methods study of intervention effect modifiers in the Good Behavior Game. *Psychology in the Schools*, 57(2), 222–246. <https://doi.org/10.1002/pits.22312>
- Barrish, H.H., Saunders, M. i Wolf, M.M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(2), 119–124.

- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Schocken Books.
- Bernstein, B. (2005). *Class, codes, and control*. Volume I: *Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge. <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/04/class-codes-and-control-vol-1-theoretical-studies-towards-a-sociology-of-language-by-basi-bernstein.pdf>
- Borucka, A. i Ostaszewski, K. (2008), Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 12(2), 587–597.
- Bradshaw, C.P., Zmuda, J.H., Kellam, S.G. i Ialongo, N.S. (2009). Longitudinal impact of two universal preventive interventions in first grade on educational outcomes in high school. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 926–937.
- Bruner, J.S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 7(31), 321–332.
- Carin, A.A. i Sund, R.B. (1989). *Teaching science through discovery*. Merrill.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education*. Macmillan. <http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/ph000189.pdf>
- Fergus, S. i Zimmerman, M.A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26(1), 399–419. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Ford, W.B. (2015). *Reducing disruptive behavior in high school: The good behavior game*. [Praca magisterska]. University of Southern Mississippi. https://aquila.usm.edu/masters_theses/91
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* (A. Szulżycka, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens, A. (2006). *Socjologia* (A. Szulżycka, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Groves, E.A. i Austin, J.L. (2019). Does the Good Behavior Game evoke negative peer pressure? Analyses in primary and secondary classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(1), 3–16.
- Harris, V.W. i Sherman, J.A. (1973). Use and analysis of the “Good Behavior Game” to reduce disruptive classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6(3), 405–417. <https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-405>
- Jabłoński, P. (2021, 31 grudnia). *Komunikat o powołaniu Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom*. Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii. <https://www.kbpn.gov.pl/portal?id=12350389>
- Kałużńska, M. (2018). Szkoła zrównoważonego rozwoju. *Dyrektor Szkoły*, 12(300), 46–49.
- Kellam, S.G., Brown, C.H., Poduska, J.M., Ialongo, N.S., Wang, W., Toyinbo P., Petras, H., Ford, C., Windham, A. i Wilcox, H.C. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence*, 95(suppl. 1), 5–28.
- Kellam, S.G., Mackenzie, A.C.L., Brown, C.H., Poduska J.M., Wang, W., Petras, H. i Wilcox, H.C. (2011). The Good Behavior Game and the future of prevention and treatment. *Addiction Science & Clinical Practice*, 6(1), 73–84.
- Kelly, A.V. (2004). *The curriculum: Theory and practice*. SAGE Publications.

- Kordziński, J. (2022). *Nowoczesne nauczanie*. Wolters Kluwer.
- Kwatera, A., Kocoń-Rychter, K., Okulicz-Kozaryn, K., Sołtys, Z. i Zasuńska, M. (2021). Good Behavior Game – Gra w Dobre Zachowania. Alternatywa dla tradycyjnych metod zarządzania klasą – doniesienie z badań ewaluacyjnych w Polsce. W: L. Zabłocka-Żytka i J.C. Czabała (red.), *Promocja zdrowia psychicznego. Od teorii do praktyki*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja* (A. Zręda, tłum.). Wolters Kluwer.
- Leithwood, K., Harris, A. i Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Mika, S. (1982). *Psychologia społeczna* (wyd. 4). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oelszlaeger, B. (2007). *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Piaget, J. i Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka* (Z. Zakrzewska, tłum.). „Siedmioróg”.
- Poduska, J., Kellam, S., Wang, W., Brown, C.H., Ialongo, N. i Toyinbo, P. (2008). Impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based behavior intervention, on young adult service use for problems with emotions, behavior, or drugs or alcohol. *Drug and Alcohol Dependence*, 95(suppl. 1), 29–44.
- Schön, D.A.(1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Stoverink, A.C., Kirkman, B.L., Mistry, S. i Rosen, B. (2020). Bouncing back together: Toward a theoretical model of work team resilience. *Academy of Management Review*, 45(2), 395–422. <https://doi.org/10.5465/amr.2017.0005>
- Sztompka, P. (2002). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Znak.
- Tingstrom, D.H., Sterling-Turner, H.E. i Wilczynski, S.M. (2006). The Good Behavior Game: 1969–2002. *Behavior Modification*, 30(2), 225–253.
- Westbury, I., Hopmann, S. i Riquarts, K. (red.). (1999). *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357781>



Joanna Sikorska

<https://orcid.org/0000-0002-1798-083X>

e-mail: joannas07@amu.edu.pl

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Model SAMR w kreowaniu cyfrowego środowiska uczenia się języka obcego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym

The SAMR Model in Creating a Digital Language Learning Environment for Early Elementary School Children

KEYWORDS

elementary school-aged children, foreign language learning, distant education, hybrid education, SAMR model, digital tools

ABSTRACT

One of the basic tasks of school at the elementary education level, related to the preparation of a good literacy foundation for the acquisition of a foreign language by children, requires teachers to support the development of the child's learning mechanisms through the conscious use of methods and tools derived from information technology that are adapted to the needs and capabilities of the child at this stage of life. The undertaken research aimed to use the assumptions of the SAMR model in supporting children in grade 2 of elementary school with a foreign language in a situation of exclusively remote and hybrid education. Based on Ruben R. Puentedura's (2013) SAMR model, the action research study used digital tools to engage children in activities using different forms of digital stories. The research indicates that the learning of the children was optimized in the hybrid form. It turned out that using digital tools produced better results than purely remote learning. The conclusions resulting from the research conducted in a small group of children (thus difficult to generalize) will serve as an inspiration to outline further research perspectives in the analyzed area, including the construction of a model for experimental research.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dzieci w wieku wczesnoszkolnym, uczenie się języka obcego, edukacja zdalna, edukacja hybrydowa, model SAMR, narzędzia cyfrowe

Jedno z podstawowych zadań szkoły na poziomie edukacji elementarnej, związane z przygotowaniem dobrych podstaw alfabetyzacji w zakresie nabywania przez dzieci języka obcego, wymaga od nauczycieli wspierania rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka poprzez świadome wykorzystywanie dostosowanych do potrzeb i możliwości dziecka w tym okresie życia metod i narzędzi wywodzących się z informatyki. Celem podjętych badań było wykorzystanie założeń modelu SAMR we wspieraniu dzieci z klas 2 szkoły podstawowej w nauce języka obcego w sytuacji edukacji zdalnej oraz hybrydowej. W badaniach *action research*, opierając się na modelu SAMR Rubena R. Puentedury (2013), wykorzystano narzędzia cyfrowe, które pozwoliły angażować dzieci w działania wykorzystujące różne formy cyfrowych opowieści. Badania wskazują na optymalizację uczenia się badanych dzieci w formie hybrydowej – wykorzystanie tu narzędzi cyfrowych dało lepsze rezultaty niż w uczeniu się wyłącznie zdalnym. Wnioski wynikające z badań prowadzonych w niewielkiej grupie dzieci (trudno tym samym je uogólniać) posłużą jako inspiracja do nakreślenia dalszych perspektyw badawczych w analizowanym zakresie, w tym do skonstruowania modelu badań eksperymentalnych.

Wprowadzenie

Oczekiwane aktualnie kompetencje w zakresie technologii cyfrowych znacznie wykraczają poza tradycyjnie rozumianą alfabetyzację komputerową i biegłość w zakresie korzystania z technologii. Te umiejętności są nadal potrzebne, ale nie są już wystarczające w czasach, gdy informatyka staje się powszechnym językiem niemal każdej dziedziny i wyposaża je w nowe narzędzia.

Czas pandemii COVID-19, który wraz z pierwszym lockdownem wprowadził do szkół edukację zdalną, pokazał niestety, że wcześniejsze praktyki edukacyjne, w niewielkim zakresie wykorzystujące potencjał nowych technologii (Jaskulska i in., 2021), nie stworzyły podstaw do efektywnego uczenia się – w sposób szczególnie widoczne było to w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Część nauczycieli języków obcych nie ma co prawda wątpliwości, że we współczesnym świecie, w którym nauczyciel spotyka dzieci z generacji Alpha (McCrindle i Fell, 2021), wzrasta także znaczenie narzędzi multimedialnych w kształceniu językowym (Gałań i Półtorak, 2019), ale widoczne jest to przede wszystkim w klasach starszych szkoły podstawowej.

Przygotowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym do uczenia się języka obcego z wykorzystaniem narzędzi technologii cyfrowych wymaga przede wszystkim budowania przez nauczycieli strategii opartych na procesie indywidualizacji – uwzględnianiu

potencjału dziecka, jego zasobów poznawczych i emocjonalno-społecznych, rozwijaniu ciekawości poznawczej, sprzyjającej wzmocnieniu motywacji do uczenia się. Tworząc projekt włączający nowe technologie do procesu uczenia się/nauczania języka obcego dzieci w wieku wczesnoszkolnym, który optymalizowałby ten proces zarówno w czasie nauczania zdalnego, jak i hybrydowego, poszukiwano przede wszystkim odpowiedzi na pytanie, jakie narzędzia cyfrowe pozwolą rozwijać umiejętności komunikacyjne dziecka, pomagać mu zapamiętywać całe zwroty i wyrażenia, utrzucać pisownię, zachęcać dzieci do słuchania ze zrozumieniem, bo zdawano sobie sprawę, że wyzwania i cele stawiane przed dzieckiem powinny też sprzyjać integrowaniu nauki języka obcego z cyfrowymi kompetencjami dzieci i ich różnymi doświadczeniami związanymi z uczeniem się. Aby odpowiedzieć na to pytanie, zbadano, wykorzystując założenia modelu SAMR Rubena Puentedury (2006, 2013), możliwości wybranych narzędzi cyfrowych wspierających dzieci w wieku wczesnoszkolnym w uczeniu się języka obcego.

Przygotowanie dzieci w wieku wczesnoszkolnym do uczenia się języka obcego i rozwijania kompetencji cyfrowych

Kwestie związane z nauką języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej w Polsce zostały ujęte w podstawie programowej dla klas I–III (Rozporządzenie..., 2017), w której wskazano, że uczeń powinien posługiwać się nie tylko podstawowym zasobem środków językowych dotyczących jego samego i jego najbliższego otoczenia, ale też potrafić określić, czego się nauczył i wiedzieć, w jaki sposób może samodzielnie pracować nad językiem (Rozporządzenie..., 2017, s. 49) oraz korzystać ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. ze słowników obrazkowych, książeczek), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych (Rozporządzenie..., 2017, s. 49).

Dokonując analizy treści wybranych zapisów, należy w pierwszej kolejności zwrócić uwagę, że na tym etapie edukacji, w którym dominuje nauka języka poprzez imitację, dzieci zaczynają mozolnie budować jego mentalną reprezentację. Tym samym rozbudzanie świadomości językowej powinno bazować na określonych metodach i działaniach dzieci, adekwatnych do dojrzałości kognitywnej (która może, ale nie musi wiązać się z wiekiem dziecka), kompetencji językowej i komunikacyjnej dzieci.

Wydaje się, że zadania dotyczące uczenia się/nauczania języka obcego można na tym etapie sprecyzować, wskazując na trzy aspekty:

- inicjowanie wypowiedzi o metajęzykowym charakterze;
- uświadamianie zasad użycia języka w socjokulturowych kontekstach, zwłaszcza zasad etykiety językowej, co bezpośrednio wiąże się z kształceniem wrażliwości kulturowej (Coyle, 2005);

- budzenie oraz podtrzymywanie zainteresowania językami i ich funkcjonowaniem – w terminologii niemieckiej używa się w tym kontekście pojęcia *Sprachaufmerksamkeit* – uwaga skierowana na język (Nauwerck, 2005, s. 37).

Analizując podstawę programową, można dostrzec, że sankcjonuje ona jednak raczej tradycyjną koncepcję metodyczną, polegającą na: redukcji dawki językowej (np. „bardzo proste polecenia”, „proste wierszyki”); linearnym wprowadzaniu i utrwalaniu obcojęzycznych wyrazów z określonych kręgów tematycznych w izolacji za pomocą obrazków, rekwizytów itp.; komunikacji werbalnej ograniczającej się do nazywania osób, zwierząt i przedmiotów oraz ich cech lub wykonywanych przez nich czynności (są one często oderwane od autentycznych sytuacji i potrzeb komunikacyjnych dzieci, dlatego wykonywane są bez specjalnego emocjonalnego zaangażowania i zainteresowania); rozwijaniu sprawności imitacyjnego mówienia poprzez wielokrotne, mechaniczne powtarzanie krótkich tekstów; „zabawowym” charakterze zajęć, których rzeczywistym celem jest mechaniczna imitacja treści nauczania w celu ich utrwalenia. Niektórzy krytycy wczesnoszkolnej edukacji językowej od wielu lat zwracają uwagę na fakt, że proponowane zabawy oraz piosenki są często jedynie „ozdobnikami” zajęć z języka obcego, aby w ten sposób sprawić wrażenie, że naukę języka dostosowano do predyspozycji dzieci w tym okresie życia (Rück, 1990, s. 218). W praktyce zabawowy charakter zajęć (lekcji) ma niewielki wpływ na efektywność nauczania, ponieważ w trakcie realizacji imitacyjnych ćwiczeń, recytowania wierszyków itp. język nie jest przetwarzany przez dziecko z niezbędnym zaangażowaniem emocjonalnym oraz konieczną uwagą, na co zwracają uwagę choćby badania Yuan i in. (2022).

Koncepcja nauczania języka opierająca się na nieznacznej poznawczej aktywności uczącego się dziecka oraz imitacyjnych formach mówienia jako reakcji na sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela wydaje się więc nie przystawać do aktualnie preferowanej w edukacji konstruktywistycznej perspektywy uczenia się (Tomasello, 2006).

Dla nauczyciela uczącego języka obcego dzieci w wieku wczesnoszkolnym istotna jest wiedza, pozwalająca działać dzieciom tak, by elementy nieznanego kodu językowego zostały przez nie rozszyfrowane i mentalnie przetworzone. By tak się stało, muszą one być zanurzone w konkretnej sytuacji, transparentnej dla dzieci lub interakcji, w której łączą się: ruch, doznania zmysłowe oraz myślenie, na podstawie których dzieci dokonują subiektywnych, zmysłowo-językowych odkryć. Warunki te najlepiej spełniają teksty o interesującej fabule (Yang, 2013). Taką rolę odgrywają m.in. cyfrowe opowieści, które jeśli są tylko odpowiednio dobrane, mogą okazać się bardzo przydatne w rozwijaniu umiejętności słuchania i mówienia u dzieci.

Siła opowiadania historii przy akwizycji języka może być znacząca dla języka obcego, którego uczy się dziecko. Badania na przestrzeni lat wykazały korzyści płynące z opowiadania historii i rozwoju języka u dzieci i potwierdziły, że wykazują one bardziej zaawansowane umiejętności językowe w zakresie słownictwa, składni i tworzenia zdań (Rahiem, 2021, s. 1–20).

Aktywne uczenie się w edukacji zdalnej – wykorzystanie założeń modelu SAMR

Pomocą w zrozumieniu miejsca i znaczenia technologii w edukacji językowej na poziomie wczesnoszkolnym może być model SAMR opracowany przez Rubena Puentedurę (2006, 2013). Model ten z jednej strony opisuje różne sposoby wykorzystania technologii w nauczaniu, a z drugiej pokazuje też, w jaki sposób następuje najbardziej konstruktywna zmiana z technologii wykorzystywanej w procesie nauczania przypadkowo i w wąskim zakresie funkcjonalnym (jako zamiennika tradycyjnych form prowadzenia zajęć) do rzeczywistej transformacji nauczania, w którym, ze względu na funkcję pełnioną przez TIK (technologie informacyjno-komunikacyjne) na zajęciach/lekcjach, następuje jego redefinicja. Analizując cztery poziomy SAMR, także nauczyciel języka obcego może nauczyć się lepiej dobierać zestawy zadań dla dzieci/uczniów.

Rys. 1. Model SAMR wg R. Puentedury



Źródło: opracowanie własne

1. Na poziomie **Substytucji** urządzenia komputerowe wykorzystywane są do wykonywania tych samych zadań, które były realizowane, również zanim komputery stały się równoprawnymi narzędziami edukacyjnymi – sytuacje te cechuje brak zmiany funkcjonalnej. Najczęściej substytucja pojawia się w procesie edukacyjnym, w którym nauczyciel odgrywa rolę dominującą. Uczniowie nastawieni na odbiór uczestniczą w swoistym teatrze jednego aktora.

2. Na poziomie **Rozszerzenia** technologie komputerowe wykorzystane są jako skuteczne narzędzia rozwiązywania podstawowych zadań/problemów. Uczniowie zamiast np. tworzyć odpowiedzi na papierze, odpowiadają na pytania na swoich urządzeniach mobilnych, korzystając z aplikacji. W modelu Puentedury jest to moment, w którym akcent w procesie edukacji zaczyna przesuwac się w stronę ucznia, bo przy odpowiedniej jakości szybszej informacji zwrotnej uczniowie mogą bardziej angażować się w proces uczenia się.
3. **Modyfikacja** to pierwszy poziom, w którym widoczne jest odejście od tradycyjnego modelu nauczania – znaczącą rolę w klasie zaczynają odgrywać technologie. Tutaj naturalne jest zadanie, gdzie rolą uczniów jest przygotowanie wypowiedzi na określony temat, nagranie jej kamerą, odpowiednie przycięcie, zmontowanie, dodanie efektów dźwiękowych. Efekt działań ucznia/uczniów może być zaprezentowany innym uczniom w grupie, ale też szerszemu gremium, np. rodzicom, uczniom innych klas itp. Widoczna jest już znacząca zmiana w wykorzystaniu technologii – stają się one niezbędne, aby zadanie mogło być wykonane. Istotne znaczenie mają też indywidualne doświadczenia edukacyjne ucznia – uczy się on nie tylko komunikować, ale rozwija także przy okazji umiejętności cyfrowe. Nauczyciel zyskuje możliwość udzielania szybkiej informacji zwrotnej, ale także konfigurowania i różnicowania zadań stojących przed uczniami (może dzięki temu, nie rezygnując z indywidualizacji, rozwijać współpracę w zespołach i planowanie). Sytuacje te sprzyjają zaangażowaniu uczniów, wzmacniają też motywację do tego, by wykonać zadanie.
4. Na poziomie **Redefinicji** technologie komputerowe umożliwiają realizację przez uczniów złożonych działań, które składają się także z zadań, jakich nie można było wcześniej przewidzieć. Przykładem może być projekt edukacyjny związany z przygotowaniem filmu dotyczącego określonego tematu z podstawy programowej realizowany przez całą klasę. Takie zadanie wymaga podziału na zespoły, określenia różnych zakresów odpowiedzialności, planowania i współpracy w grupie. Zespoły same muszą zdobywać potrzebne dane i informacje, a rolą nauczyciela jest przede wszystkim monitorowanie harmonogramu prac i moderowanie procesu uczenia się. W tym przypadku narzędzia komputerowe są niezbędne do powodzenia projektu, ale pozostają tylko użytecznymi dla uczniów narzędziami. W centrum działań nie są więc nauczyciel czy – tym bardziej – technologie, ale uczniowie.

Ramy SAMR są popularnym modelem w praktycznych środowiskach nauczania, o czym świadczą liczne eksploracje i dyskusje poświęcone technologii edukacyjnej (zob. np. Rostkowska, 2019). W literaturze brakuje jednak badań, które wspierałyby teoretyczne wyjaśnienie tej struktury (Hamilton i in., 2016, s. 435), co w konsekwencji wymaga krytycznego namysłu nad modelem, po to by móc go rzetelnie interpretować, rozumieć i stosować w praktyce.

Cel i metoda badań – cyfrowe opowieści w edukacji zintegrowanej

Technologia i materiały używane z narzędziami cyfrowymi różnią się znacznie pod względem jakości i możliwości wykorzystania ich przez nauczycieli na określonym etapie edukacji. Ważne wydaje się więc, by nauczyciele potrafili „umiejętnie wyszukiwać i wykorzystywać narzędzia technologiczne” (Hobbs, 2010, s. 17). Celem nadrzędnym przeprowadzonych badań była poprawa jakości uczenia się języka obcego przez dzieci wczesnoszkolne realizowanego w formie hybrydowej (wyłącznie online i w klasie, ale z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych). Uściślając ten cel, zbadano:

(1) poziom wybranych kompetencji językowych i społeczno-emocjonalnych dzieci z klasy 2 szkoły podstawowej uczących się języka angielskiego;

(2) możliwości i potrzeby dzieci związane z nabywaniem języka angielskiego;

(3) wyzwania, z jakimi mierzą się dzieci w procesie uczenia się/nauczania języka obcego online;

(4) znaczenie wprowadzenia nowych technologii dla procesu uczenia się języka obcego online/offline przez dziecko w młodszym wieku szkolnym;

(5) zachowania dzieci w sytuacjach uczenia się języka obcego z wykorzystaniem narzędzi multimedialnych;

(6) znaczenie wybranych narzędzi cyfrowych dla rozwoju kompetencji związanych z nabywaniem przez dziecko języka angielskiego.

Wykorzystane badania w działaniu służyły osiągnięciu praktycznych rozwiązań kwestii związanych z przedstawieniem możliwości, jakie daje przemyślane wykorzystanie założeń modelu SAMR w praktyce edukacyjnej – dobór i wykorzystanie narzędzi multimedialnych, których podstawę stanowiły cyfrowe opowieści, dopasowano do możliwości rozwojowych i potrzeb edukacyjnych dzieci, tworząc podstawy strategii wyzwalającej potencjał dzieci w uczeniu się języka obcego w klasie drugiej szkoły podstawowej.

Wykorzystując metodę badań w działaniu, skoncentrowano się na pięciu etapach:

(1) identyfikacji problemu – wyzwań związanych z uczeniem się języka obcego w sposób rozwijający kompetencje językowe i cyfrowe dziecka w sytuacji edukacji hybrydowej (online/offline);

(2) rekonesansie badawczym – diagnozie, jak dzieci z klasy 2 szkoły podstawowej radzą sobie z uczeniem się języka angielskiego;

(3) sformułowaniu planu działania (projekt cyfrowych opowieści z uwzględnieniem narzędzi nowych technologii oraz założeń modelu SAMR); w kontekście celu badań postawiono następujące pytania: Jak włączyć nowe technologie do edukacji językowej dziecka? Jakie narzędzia wykorzystywać, by zajęcia przebiegały w sposób

interesujący? Jakie narzędzia pozwolą rozwijać umiejętności komunikacyjne dziecka, pomagać mu zapamiętywać całe zwroty i wyrażenia, utrwalac pisownię, skłaniać dzieci do słuchania ze zrozumieniem?

(4) wdrażaniu jego poszczególnych etapów;

(5) monitorowaniu i ewaluacji procesu wdrażania oraz uzyskanych rezultatów – zmiany w tym zakresie przeanalizowano na podstawie autorskiego kwestionariusza dotyczącego oceny różnych form aktywności podejmowanych przez dzieci oraz ich wiary w osobiste możliwości poznawcze i poczucie sprawstwa (jestem autorem zdażeń i zmian) związane z uczeniem się języka obcego.

Badania, których uczestnikami było 25 dzieci (dwie grupy) z klasy drugiej szkoły ogólnodostępnej, prowadzono w roku szkolnym 2020/2021 – pierwsza faza od 1 września do 8 listopada 2020 roku to czas edukacji stacjonarnej (mając świadomość nasilenia COVID-19 i włączenie edukacji zdalnej skoncentrowano się w tym czasie na etapach 1, 2 i 3); od 9 listopada do 22 grudnia prowadzono nauczanie w formie zdalnej; od 18 stycznia do 28 lutego 2021 r. w trybie stacjonarnym; od 1 marca do 3 maja w trybie zdalnym i od tego okresu do końca czerwca 2021 roku w trybie stacjonarnym (etapy 4 i 5).

W badaniach wykorzystujących założenia modelu SAMR wykorzystano aplikacje, które są już używane i dostępne w większości szkół.

Cyfrowy pokaz slajdów

Jedną z możliwości cyfrowego opowiadania historii było wykorzystanie zdjęć do stworzenia pokazu slajdów. Tę formę pracy z dziećmi wybrano po wstępnej analizie ich umiejętności komunikowania się w języku angielskim, ponieważ: (1) Można ją było dostosować do potrzeb każdego ucznia rozwijającego swoje umiejętności w nowym języku – nauczyciel, wspierając dzieci w aktywności językowej, był facylitatorem (mediatorem), którego rolą było usprawnienie procesu komunikacji w grupie; (2) Było to działanie pasujące do poziomu rozszerzenia modelu SAMR, ponieważ wykorzystując technologię w celu usprawnienia procesu uczenia się, wspierano dzieci, które nie są jeszcze gotowe do czytania i pisania w języku obcym; (3) Podczas tego ćwiczenia dziecko rozwijało umiejętność słuchania innych, mówienia, pisania i podstawowe umiejętności techniczne.

Uczniowie mogli opowiadać swoje historie, używając podstawowych słów i zwrotów – pokaz slajdów był tu swoistym przewodnikiem po opowiadanych historiach. Zadanie dzieci wykonywały samodzielnie i w grupach.

Projekty animacyjne

W opowiadaniu cyfrowych historii w klasie wykorzystano też filmową technikę animacji. Podstawowe projekty animacyjne były tak skonstruowane, by odpowiadały wszystkim poziomom umiejętności dzieci i celom nauczania.

Działania animacyjne mogły osiągnąć poziomy transformacyjny modelu SAMR, ponieważ narzędzia wykorzystane w animacjach pozwalały dzieciom stworzyć coś zupełnie nowego. W przypadku edukacji językowej, uwzględniając fakt, że uczniowie dopiero rozwijali swoje umiejętności w zakresie technologii oraz czytania i pisania, najlepszym rozwiązaniem był wspólny klasowy projekt animacyjny.

Stworzono z dziećmi 5 filmów w języku angielskim. Filmy były krótkie, tak by można je było łatwo obejrzeć i udostępnić rodzicom.

Wyniki

Wykorzystanie cyfrowych opowieści wkomponowanych w ramy modelu SAMR R. Puentedury (2013) pozwoliło na transformatywne wykorzystanie technologii w procesie uczenia się/nauczania języka obcego dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Tabela 1. Wybrane zachowania poznawcze dzieci, ich osobista ocena uczenia się oraz motywacja do uczenia się języka obcego w środowisku online/offline (klasa 2, N = 25)

| Wybrane zachowania poznawcze dzieci, ich osobista ocena uczenia się oraz motywacja do uczenia się języka obcego | I Faza zajęć z języka angielskiego bez wykorzystywania narzędzi cyfrowych (nauczanie stacjonarne 1 września – 9 listopada 2020 r.) | II Faza zajęć online/offline z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych | III Zajęcia kontynuowane od maja do końca czerwca 2021 r. z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych – nauczanie stacjonarne |
|---|---|---|--|
| Ocena uczenia się jako „dobrej zabawy” w poznawaniu języka | 8 | 14 | 23 |
| Motywacja do wchodzenia w interakcje słowne z innymi | 10 | 20 | 24 |
| Wykorzystywanie zdobytych umiejętności językowych w nowym kontekście | 6 | 14 | 17 |

| Wybrane zachowania poznawcze dzieci, ich osobista ocena uczenia się oraz motywacja do uczenia się języka obcego | I Faza zajęć z języka angielskiego bez wykorzystywania narzędzi cyfrowych (nauczanie stacjonarne 1 września – 9 listopada 2020 r.) | II Faza zajęć online/offline z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych | III Zajęcia kontynuowane od maja do końca czerwca 2021 r. z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych – nauczanie stacjonarne |
|---|---|---|--|
| Chęć poszukiwania i gromadzenia informacji z różnych źródeł | 7 | 12 | 18 |
| Lęk przed barierą komunikacyjną | 11 | 3 | 1 |
| Zdolność słuchania | 9 | 16 | 22 |
| Podejmowanie prób mówienia w języku obcym | 14 | 19 | 24 |
| Stosowanie znanych już słów w naturalnych sytuacjach i kontekstach społecznych | 11 | 16 | 21 |
| Podejmowanie prób czytania w języku obcym | 9 | 12 | 21 |
| Próby czytania książek w języku obcym z biblioteki/online | 3 | 9 | 16 |

Źródło: badania własne (wyniki badań nie sumują się do 100%, ponieważ zmiany w wyodrębnionych aspektach dotyczyły wielu dzieci)

Zaproponowane dzieciom narzędzia cyfrowe sprzyjały budowaniu strategii indywidualizującej uczenie się dzieci, ich ciekawości poznawczej oraz motywacji do podejmowania aktywności własnej związanej z uczeniem się języka obcego, na co miała wpływ ich ocena poczucia własnego sprawstwa. Wykorzystanie cyfrowych opowieści podniosło poziom atrakcyjności zajęć i odzwierciedliło się w poziomie motywacji dzieci do komunikowania się w języku obcym.

Podsumowanie i implikacje dla praktyki pedagogicznej

Technologie edukacyjne to narzędzia, które mogą rozwinąć i zaktywizować do nauki każdego ucznia, jednak proces włączania technologii do nauczania języka obcego

jest złożony, ponieważ potrzebny jest dostęp do narzędzi cyfrowych, jak również zrozumienie praktyk edukacyjnych, które wspierają integrację technologii (Miranda i Russell, 2011).

Na podstawie przeprowadzonych badań w działaniu należy podkreślić, że nauczyciel, który dostrzega możliwości technologii edukacyjnych, powinien na podstawie znajomości uczniów – ich możliwości i ograniczeń – stworzyć własny zestaw narzędzi, którymi będą posługiwać się jego uczniowie. Powinien też zastanowić się, czy w dotychczasowej praktyce wykorzystuje optymalnie dostępne w klasie (i w domach uczniów) narzędzia. Być może wskazane będzie też pomyślenie nad bardziej złożonymi zadaniami dla uczniów. Tu właśnie może okazać się pomocny model SAMR. Z całą pewnością może pomóc w przejściu z edukacji 1.0 (S, A) do edukacji 2.0 (M), 3.0 (R) i 4.0 (Siemieniecka, 2021, s. 227–250).

Bibliografia

- Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning tools for teachers*. University of Nottingham.
- Galan, B. i Półtorak, E. (2019). *Nowoczesne technologie w nauczaniu języków obcych: ocze-kiwania, wyzwania, perspektywy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Hamilton, E.R., Rosenberg, J.M. i Akcaoglu M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 60, 433–441. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. The Aspen Institute.
- Jaskulska, S., Jankowiak, B., Sikorska, J., Klichowski, M. i Krauze-Sikorska, H. (2021). *Proces uczenia się przed, w trakcie i po pandemii COVID-19. Badanie VULCAN*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- McCrindle, M. i Fell, A. (2021). *Generation Alpha: Understanding our children and helping them thrive*. Hachette Australia.
- Miranda, H. i Russell, M. (2011). Predictors of teacher-directed student use of technology in elementary classrooms: A multilevel SEM approach using data from the USEIT study. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 301–323.
- Nauwerck, P. (2005). *Zweisprachigkeit im Kindergarten. Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Fillibach.
- Puentedura, R.R. (2006, 26 listopada). Transformation, technology, and education in the state of Maine. Ruben R. Puentedura's Weblog. http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2006_11.html
- Puentedura, R.R. (2013, 29 maja). *SAMR: Moving from enhancement to transformation*. Ruben R. Puentedura's Weblog. <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000095.html>

- Rahiem, M.D.H. (2021). Storytelling in early childhood education: Time to go digital. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(4), 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40723-021-00081-x>
- Rostkowska, M. (2019). Model SAMR a TIK. Nauczyciel buduje kompetencje swoje i swoich uczniów. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum*, 1(52), 95–101.
- 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. (2017). (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>
- Rück, H. (1990). Früher Fremdsprachenunterricht: Warum? Wie? Durch wen? *Neusprachliche Mitteilungen*, 4, 217–219.
- Siemieniecka, D. (2021). Technologie w edukacji 4.0. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 34, 227–250. <https://doi.org/10.12775/PBE.2021.027>
- Tomasello, M. (2006). Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. W: L. Hoffmann (red.), *Sprachwissenschaft: Ein Reader* (s. 825–845). De Gruyter.
- Yang, Ch. (2013). Ontogeny and phylogeny of language. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(16), 6324–6327. <https://doi.org/10.1073/pnas.1216803110>
- Yuan, R., Liao, W., Wang, Z., Kong, J. i Zhang, Y. (2022). How do English-as-a-foreign-language (EFL) teachers perceive and engage with critical thinking: A systematic review from 2010 to 2020. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101002. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101002>



Kamila Majewska

<https://orcid.org/0000-0003-3513-4503>

e-mail: majewska@umk.pl

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Rzeczywistość wirtualna, lekcje z tablicą interaktywną czy edukacja tradycyjna? Analiza stopnia akceptacji poszczególnych form działania przez uczniów z poziomu edukacji wczesnoszkolnej

Virtual Reality, Interactive Whiteboard Lessons or Traditional Education? Analysis of the Degree of Acceptance of Individual Forms of Activity by Students at the Level of Early School Education

KEYWORDS ABSTRACT

virtual reality, VR goggles, immersion, interactivity, interactive whiteboard, traditional teaching, acceptance, research results, early childhood education, students

The article serves as a summary of one of the parts of the research carried out as part of the research grant: *Initiative of Excellence – Débuts* (“Initiative of Excellence – Research University” program) in the years 2020–2021. The presented analyses concern the comparison of the degree of acceptance of traditional and interactive classes taught with the use of a multimedia board and tablets with interactive classes carried out with the use of VR goggles with motion controllers. The issue of acceptance of classes taught with the use of various techniques and didactic tools is extremely important. A student-friendly environment and working methods influence students’ interest and their willingness to be active during lessons. The above-mentioned research was carried out in a group of 570 students in the 2nd and 3rd grade of primary schools from the Kuyavian-Pomeranian Voivodeship. The analyses presented to the readers are mainly based on the quantitative data obtained on the basis of observations and surveys. The research material is supplemented with qualitative data obtained through interviews. During the statistical verification, the following

tests were used: analysis of variance (ANOVA) with *Welch's correction*, post-hoc analysis with Games Howell's pair wise comparison test, and V-Cramer's correlation. The calculations have shown that there is a statistically significant difference in the level of acceptance of the analysed types of classes.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

rzeczywistość
wirtualna, gogle
VR, immersja,
interaktywność,
tablica
interaktywna,
nauczanie
tradycyjne,
akceptacja, wyniki
badań, edukacja
wczesnoszkolna,
uczniowie

Artykuł jest podsumowaniem jednej z części badań zrealizowanych w ramach grantu badawczego Inicjatywa Doskonałości – Debiuty (program „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza”) w latach 2020–2021. Zaprezentowane analizy dotyczą porównania stopnia akceptacji zajęć tradycyjnych oraz interaktywnych realizowanych z użyciem tablicy multimedialnej i tabletów z zajęciami interaktywnymi realizowanymi z użyciem gogli VR z kontrolerami ruchu. W ramach badań przyjrano się również temu, czy poziom akceptacji zajęć ma związek z interaktywno-immersyjnym charakterem zasobów edukacyjnych. Problematyka akceptacji zajęć realizowanych przy udziale różnych technik oraz narzędzi dydaktycznych jest niezmiernie ważna. Przyjazne uczniom środowisko oraz metody pracy w sposób bezpośredni przekładają się bowiem na zainteresowanie uczniów oraz ich chęć do aktywnego działania podczas lekcji. Przywołane badania przeprowadzone zostały w grupie 570 uczniów klas II i III szkół podstawowych z województwa kujawsko-pomorskiego. Przedłożone czytelnikom analizy w głównej mierze opierają się na danych ilościowych pozyskanych na podstawie obserwacji, jak również ankiet. Materiał badawczy uzupełniony został o dane jakościowe otrzymane dzięki przeprowadzonym wywiadam. Podczas weryfikacji statystycznej zastosowano testy: analizę wariancji (ANOVA) z poprawką Welcha oraz analizę post hoc testem porównania parami Gamesa-Howella, korelację V-Cramera. Dokonane obliczenia wykazały, że istnieje statystycznie istotna różnica w poziomie akceptacji analizowanych typów zajęć.

Uczniowie i rzeczywistość wirtualna

W większości opracowań rzeczywistość wirtualną utożsamia się z trójwymiarowym obrazem, który został stworzony komputerowo (System, b.d.). Wspomniane prace nie uwzględniają tym samym narzędzia, jakie jest stosowane do odbioru przekazu. Niekiedy w literaturze zaznacza się nawet, że „technologia rzeczywistości wirtualnej (VR) szybko ewoluje, przez co jej definiowanie pod kątem konkretnych urządzeń jest niepożądane” (LaValle, 2019, s. 2). Janusz Morbitzer w jednym ze swoich artykułów definiuje wirtualność jako „rzeczywistość symulowaną z użyciem narzędzi technologii

informacyjnych. W tym znaczeniu rzeczywistość wirtualną opisuje angielszczyzna formuła «trzech I» bądź też «I3» – *Interaction* (interakcja), *Immersion* (zanurzenie), *Imagination* (wyobraźnia)” (Morbiter, 2015, s. 414). W zależności od urządzenia, które wykorzystywane jest do odbioru bodźców, uczestnik prezentacji może mieć do czynienia z rzeczywistością nieimmersyjną (niekiedy określaną, jako niskoimmersyjną), semiimmersyjną lub immersyjną. W pierwszym przypadku użytkownicy wchodzą w interakcje z wirtualnym światem wyświetlanym na ekranie profilowanego monitora. W drugim – zyskują poczucie lekkiego zanurzenia w świecie cyfrowym za sprawą gogli cardboard box lub projektorów podłogowych. Immersyjne VR gwarantuje natomiast pełne zanurzenie w środowisku cyfrowym. Poczucie to jest możliwe za sprawą gogli z kontrolerem ruchu czy też specjalnie zaprojektowanych pokoi VR. Oczywiście im wyższy poziom zanurzenia oraz większa ilość interakcji, tym silniejsze oczarowanie i wiarygodność prezentowanych zasobów. Badania zrealizowane przez Zahirę Merchant, Ernesta T. Goetzba, Lauren Cifuentesc, Wendy Keeney-Kennicutt oraz Trinę J. Davis wykazują jednak, że nawet niskoimmersyjne prezentacje pozwalają uzyskać lepsze efekty nauczania aniżeli formy tradycyjne (Merchant i in., 2014).

Dostępne analizy często nie różnicują poziomu immersji, a ich autorzy skrupulatnie używają określenia „rzeczywistość wirtualna”. W konsekwencji, jak zwraca uwagę Kamila Majewska, w obszarze mediów wirtualnych warto byłoby wyodrębnić podkategorię wysokofunkcjonujących mediów wirtualnych (Extra High Virtual Media), umożliwiających pełne zanurzenie przy użyciu gogli VR (wyposażonych w odpowiednio opracowane, interaktywne zasoby) oraz indywidualne działanie z wykorzystaniem kontrolerów ruchu (2021).

Według Guido Makransky’ego, Thomasa S. Terkildsena oraz Richarda E. Mayera „symulacje wirtualnego uczenia się mają na celu zastąpienie lub wzmocnienie rzeczywistych środowisk uczenia się, umożliwiając użytkownikom manipulowanie obiektami i parametrami w środowisku wirtualnym [...] zapewniają silne poczucie fizycznej, środowiskowej i społecznej obecności” (Makransky i in., 2019).

Ankieta diagnostyczna zrealizowana w 2020 roku wśród uczniów klas początkowych szkoły podstawowej wykazała, że 98,95% dzieci wie, czym są gogle VR. Podawane definicje, chociaż nie posiadają charakteru naukowego, w pełni oddają sens i możliwości pracy z narzędziem. Dzieci opisują gogle VR jako: „komputer w kasku na głowę”, „specjalne okulary pozwalające zwiedzać i oglądać inne miejsca”, „urządzenie do supergier”, okulary, które „pozwalają transportować się do innego miejsca”, „narzędzia, które są sto razy fajniejsze niż komputer i smartfon” (Majewska, 2021, s. 288–290).

Wiadomości na temat działania i funkcjonalności gogli VR dzieci zdobywają zazwyczaj z reklam (21,4%) i filmów zamieszczanych w serwisach społecznościowych YouTube (28,4%), TikTok (25%), Facebook (24,2%) lub innych (1%). Ich treść

w głównej mierze ma charakter komercyjny lub przedstawia działania młodzieży w przestrzeni VR. Uwidacznia się to w świadomości młodych na temat możliwości wykorzystania wirtualnej rzeczywistości. Przeprowadzone wywiady unaocniają, że uczniowie, którzy nie posiadają edukacyjnego doświadczenia z użyciem gogli VR, utożsamiają je z lepszą wersją konsoli PlayStation, czyli narzędziem służącym głównie do zabawy.

Obecnie posiadanie sprzętu na własność deklaruje 10,18% uczniów edukacji wczesnoszkolnej, 1,4% z nich zaznacza, że korzysta z gogli VR okazjonalnie u kolegi lub członka rodziny, natomiast 7,72% dzieci testowała narzędzie w sklepie lub w salonie gier i zabaw. Zgromadzone dane wykazują zatem, że rzeczywistość wirtualna nadal stanowi swojego rodzaju nowość i nie jest rozpowszechniona wśród uczniów, jak np. smartfony czy tablety. Objęci badaniem uczniowie w 100% określają gogle VR jako narzędzie do grania. Tak samo liczna grupa w pełni akceptuje gogle VR wyposażone w kontrolery ruchu. Co piąty badany uczeń (19,65%) zauważa, że wirtualna rzeczywistość pozwala zwiedzać i poznawać nieznanne wcześniej miejsca i przedmioty (Majewska, 2021).

Wielu badaczy, w tym: Polona Caserman, Augusto Garcia-Agundez, Alvar Gámez Zerban i Stefan Göbel (2021), Eunhee Chang, Hyun Taek Kim i Byounghyun Yoo (2020), alarmuje, że użytkowanie gogli VR powodować może negatywne następstwa zdrowotne. Średnio co piąte dziecko w związku z użytkowaniem gogli odczuwało: bóle głowy, nudności, wymioty lub też miało problem z utrzymaniem równowagi. Większość odnotowywanych przypadków dotyczy dziewczynek, co pokrywa się z danymi medycznymi. Krzysztof Korzeniewski na podstawie zdobytego doświadczenia podkreśla, że „na chorobę lokomocyjną chorują najczęściej dziewczynki w wieku 2–12 lat” (2014, s. 176). Objawy choroby, jak zauważali uczniowie, występowały zazwyczaj po grach typu rollercoaster czy wyścigi samochodowe (Majewska, 2021). Wówczas wzrok rejestruje nieustanną zmianę otoczenia oraz szybki ruch w wielu kierunkach, co jest sprzeczne z informacjami rejestrowanymi przez narząd równowagi (błędnik), który nie odczuwa zmian położenia ciała. Korzystanie ze spokojniejszych, bardziej statycznych prezentacji, gdzie obraz zmieniał się zgodnie z ruchem użytkownika, nie powodowało pogorszenia się samopoczucia uczniów. Warto jednak nadmienić, że w wielu pracach wśród czynników, które decydują o samopoczuciu użytkownika, wymienia się także jakość sprzętu, jak również indywidualne predyspozycje człowieka. To między innymi: przepływ optyczny, realizm graficzny, renderowanie, wiek, płeć, stan zdrowia czy też choroba lokomocyjna.

Gogle VR i tablica multimedialna jako narzędzia akceptowane przez uczniów – krótki przegląd badań

Data przełomową w kontekście realizacji badań na temat wirtualnej rzeczywistości był rok 2016, kiedy to firma Oculus wprowadziła do sprzedaży gogle zintegrowane. Z technicznego punktu widzenia urządzenia te okazały się zdecydowanie mniej wymagające, a w konsekwencji bardziej dostępne od poprzedzających je modeli. Ich wyższość polegała na działaniu bezprzewodowym, niewymagającym stałego połączenia z komputerem. W sposób znaczący spadła również cena zestawu, otwierając tym samym dostęp dla większej grupy odbiorców. W przeciągu kilku lat na całym świecie przeprowadzono wiele badań obejmujących różne aspekty zastosowania rzeczywistości wirtualnej w pracy nauczycieli, jak również uczniów z różnych grup wiekowych. Analizie poddawano między innymi istnienie i charakter związku pomiędzy zastosowaniem wirtualnej rzeczywistości w procesie kształcenia a wynikami kształcenia (Innocenti i in., 2019), ciekawością poznawczą, zainteresowaniem prezentowanymi materiałami oraz motywacją i gotowością do poznawania nowych zagadnień oraz umiejętności (Thisgaard i Makransky 2017), zaangażowaniem w działania edukacyjne (Lindgren i in., 2016), emocjami rodzącymi się w procesie kształcenia oraz poczuciem satysfakcji płynącym z procesu kształcenia (PWC, 2020). Część analiz poświęcona została również zagadnieniu akceptacji procesu kształcenia wykorzystującego gogle VR.

Sprawozdania z badań wykazują, że obsługa gogli VR wyposażonych w kontrolery ruchu, jak również tych bez kontrolerów (np. cardboard box), nie sprawia uczniom żadnych problemów (Dai, 2018; Majewska, 2021). Fakt ten nie pozostaje obojętny w kontekście akceptacji narzędzia. W jednym z badań analiza danych jakościowych umożliwiła przygotowanie chmury tagów z najczęściej używanymi słowami oddającymi pracę z goglami. Wśród nich dominowało dwanaście, z czego 94% miało charakter pozytywny. Uczniowie opisywali swoje doświadczenia jako: zabawne (10,45%), ciekawe (9,03%), fajne (7,84%), niesamowite (5,46%), dobre (4,04%), realistyczne (3,09%), świetne (2,38%), ekscytujące (2,38%), edukacyjne (2,14%), prawdziwe (1,9%), dziwne (1,9%) lub inne (1,9%). Przywołany eksperyment zrealizowany przez Adeolę Fabolę oraz Alana Millera pozwolił zaobserwować również, że istnieje statystycznie istotna różnica pomiędzy poziomem zainteresowania wykazywanym w trakcie użytkowania gogli oraz podczas oglądania prezentacji wyświetlanej na ekranie czy też na tablicy multimedialnej (na korzyść pierwszego narzędzia). Dodatkowo zauważono, że prezentacja z użyciem gogli zapewnia większe zanurzenie aniżeli praca z wizualizacją ekranową (Fabola i Miller, 2016).

Problem atrakcyjności oraz akceptacji pracy z goglami VR poruszany był również podczas analiz realizowanych przez Eleni Demitriadou, Kalliopi-Ewangelię Stavroulię oraz Andreasa Lanitisa. Dane zgromadzone w ramach działań wspomnianego zespołu

wykazały, że praca z wirtualną oraz rozszerzoną rzeczywistością jest bardziej atrakcyjna dla uczniów edukacji początkowej aniżeli działania z tradycyjnymi kartami pracy. To z kolei sprawia, że zajęcia z goglami VR są bardziej akceptowane aniżeli tradycyjne lekcje realizowane na podstawie podręczników (Demitriadou i in., 2020).

Ciekawe obserwacje przeprowadzili także Jaime Guixeres, Javier Saiz, Mariano Alcañiz, Ausias Cebolla, Patricia Escobar, Rosa Baños, Cristina Botella, Juan Francisco Lison, Julio Alvarez, Laura Cantero i Empar Lurbe zajmujący się możliwością zastosowania gogli VR w aktywizacji fizycznej 9- i 10-latków. Zgromadzone dane wykazały, że narzędzie to jest w pełni akceptowane przez uczniów. Sześciu na 10 z nich mając możliwość wyboru pomiędzy wirtualnymi a tradycyjnymi ćwiczeniami, wskazywało na te pierwsze jako bardziej atrakcyjne i akceptowane (Guixeres i in., 2013).

Bez względu na poziom zainteresowania uczniów czy też immersji materiałów prezentowanych za pomocą narzędzi komputerowych zaobserwowano, że dzieci w większości akceptują pracę z nowymi technologiami. Dotyczy to również tablicy multimedialnej. Badania przeprowadzone przez Kamilę Majewską (2015) wykazały, że tablica interaktywna jest w pełni akceptowanym narzędziem przez uczniów z poziomu edukacji wczesnoszkolnej¹.

Warto podkreślić, że w większości dostępnych publikacji przywołane narzędzia analizowane są indywidualnie lub w kontekście dużo prostszych technologii. Pytanie: czy poziom akceptacji analizowany nie indywidualnie, a w kontekście innych technologii (również bardziej złożonych) będzie przyjmował analogiczne wartości?

Metodologia badań

Zaprezentowane w tekście badania zostały zrealizowane w latach 2020–2021 w ramach grantu badawczego Inicjatywa Doskonałości – Debiuty (program „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza”). Badania miały charakter praktyczny, a konkretnie diagnostyczny i oceniający (ewaluacyjny) (Juszczak, 2002, 2005; Konarzewski, 2000; Rubacha, 2008). W badaniach uczestniczyło 570 uczniów z klas II i III z poziomu edukacji wczesnoszkolnej oraz 30 nauczycieli klas początkowych z województwa kujawsko-pomorskiego. Dobór próby badawczej miał charakter losowy i wielostopniowy. Podjęte działania oparte zostały na metodzie sondażu diagnostycznego.

¹ W przywołanych badaniach tablica interaktywna porównywana była z tradycyjną suchościeralną płytą. Zrealizowane badania wykazały, że poziom interaktywności zasobów znajduje swoje odbicie w efektywności kształcenia, aktywności uczniów czy też w tempie pracy na lekcji. Nie odnotowano natomiast związku pomiędzy charakterem zasobów prezentowanych za pomocą tablicy interaktywnej czy też formą pracy z tablicą a akceptacją narzędzia.

Wnioskowanie przeprowadzono głównie na podstawie danych ilościowych uzupełnionych analizą jakościową. W zrealizowanych badaniach skorzystano z:

* ankiety, w której znajdowały się zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte,

* częściowo kierowanego wywiadu o charakterze dyskusji grupowej, realizowanej w mniejszych zespołach (do 25 osób). Wywiady rejestrowane były na dyktafonie, co ułatwiło ich późniejszą transkrypcję. Osoby wypowiadające się uzyskiwały prawo głosu po podaniu przez badacza kodu, który był im przypisany na czas realizacji badania (Juszczak, 2013),

* obserwacji bezpośredniej, jawnej, kontrolowanej i prowadzonej na podstawie przygotowanego wcześniej narzędzia. Między innymi ze względu na ochronę danych osobowych w arkuszu obserwacji znajdowały się dwa miejsca związane z identyfikacją uczestnika badania. Wychowawca klasy – obserwator – identyfikował uczniów po imieniu i nazwisku, które wpisywał samodzielnie do arkusza (w pierwszej kolumnie) przed rozpoczęciem obserwacji. W drugiej kolumnie (za imieniem i nazwiskiem) znalazły się indywidualne kody, które zostały przypisane uczniom przed rozpoczęciem badania. Po zakończeniu obserwacji pierwsza kolumna zostawała odcięta przez nauczyciela, a przekazane do analizy dane miały charakter zaszyfrowany, niemniej jednak umożliwiającą połączenie danych z obserwacji oraz ankiety (poprzez kod)². W celu ograniczenia błędów pomiarowych dane gromadzone były przez jednego badacza, który prowadził zajęcia indywidualnie, mając tym samym kontrolę nad podejmowanymi działaniami (przekazywanymi treściami, przebiegiem i czasem zajęć). Schemat realizacji, jak również prezentowana tematyka były analogiczne dla każdego typu lekcji. Odbywające się zajęcia obserwowane były przez nauczycieli wychowawców (pełniących funkcji sędziów kompetentnych), co pozwoliło na dokonanie bardziej rzetelnych obserwacji. W ramach zajęć omawiane były tematy z zakresu edukacji przyrodniczej. Wszystkie zastosowane w eksperymencie narzędzia zostały zweryfikowane (poddane procedurze standaryzacji i normalizacji) i omówione wraz z nauczycielami kształcenia wczesnoszkolnego. Dokonano także ich szczegółowej analizy pod kątem trafności względem założonych celów.

Zaplanowana procedura nie została zakwestionowana przez Komisję ds. Etyki Badań Naukowych³.

² Ze względu na młody wiek osób badanych kody miały charakter graficzny. Był to trójkąt, koło lub prostokąt w kolorze: białym, żółtym, różowym, czerwonym, fioletowym, zielonym, morskim, niebieskim, granatowym lub szarym. Uczniowie na kartce zapisywali pierwszą literę wylosowanej figury oraz jej koloru np. TN (trójkąt niebieski). Ze względu na dobór zastosowanych nazw kolejność zapisu kodu figura kolor lub kolor figura nie miały znaczenia. Kody wpisywane przez uczniów były uzupełniane przez badacza przedostkiem, w skład którego wchodziła liczba od 1 do 12 (oznaczająca szkołę) oraz identyfikator klasy np. 2b, 3a. Indywidualny kod przypisany był do jednostki na okres całych badań.

³ Nr wniosku 5/2023/FT, z dnia 16.02.2023 r.

W ramach pierwszego etapu badań (część A) uczniowie uczestniczyli w zajęciach⁴:

- tradycyjnych z użyciem tablicy multimedialnej i tabletów (narzędzia wykorzystywane były do prezentacji zasobów oraz zapisywania notatek, zastosowana metoda pracy miała w głównej mierze charakter podający),
- interaktywnych z tablicą multimedialną i tabletami (konstruktywistyczna metoda pracy),
- interaktywnych z goglami VR wyposażonymi w kontrolery ruchu (konstruktywistyczna metoda pracy).

Głównym celem powyższej części projektu było zweryfikowanie i wzajemne porównanie poziomu akceptacji zajęć realizowanych w sposób tradycyjny przy jednoczesnym użyciu tablicy multimedialnej i tabletów, interaktywny przy jednoczesnym użyciu tablicy multimedialnej i tabletów lub interaktywny z użyciem gogli VR wyposażonych w kontrolery ruchu przez uczniów z poziomu edukacji wczesnoszkolnej. W ramach drugiego etapu badań (część B) porównywano poziom akceptacji w zależności od zastosowanej immersji i interaktywności materiałów edukacyjnych. W konsekwencji uczniowie pracowali:

- w sposób interaktywny z tablicą multimedialną i tabletami, za pomocą których mieli możliwość działania na obiektach 3D,
- z goglami cardboard box,
- z goglami Oculus wyposażonymi w kontrolery ruchu.

W ramach drugiego etapu badań w pracy z uczniami stosowano głównie konstruktywistyczny model nauczania.

W prezentowanych badaniach akceptacja utożsamiana była z aprobatą dla czegoś/zgodą na coś/chęcią uczestniczenia w czymś (Słownik języka polskiego, b.d.). W trakcie zbierania danych uczniowie byli pytani, czy wyrażają zgodę na to, aby w przyszłości uczestniczyć w zajęciach konkretnego typu (czy je akceptują).

W konsekwencji sformułowano następujące pytania szczegółowe:

P1. O ile poziom deklarowanej przez uczniów chęci uczestniczenia w interaktywnych zajęciach realizowanych za pomocą gogli VR jest wyższy od poziomu deklarowanej przez uczniów chęci uczestniczenia w tradycyjnym procesie nauczania realizowanego przy jednoczesnym użyciu tablicy interaktywnej oraz tabletów? (część A)

P2. O ile poziom deklarowanej przez uczniów chęci uczestniczenia w interaktywnych zajęciach realizowanych za pomocą gogli VR jest wyższy od poziomu

⁴ Wskazanie konkretnych typów lekcji wynikało z chęci porównania zajęć interaktywnych realizowanych przy użyciu gogli VR z kontrolerami ruchu z zajęciami, jakie obecnie spotyka się w szkole. Obserwacje realizowane w szkołach wykazują bowiem, że niekiedy obecność narzędzia, tj. tablicy multimedialnej czy tabletów, nie powoduje interaktywnego charakteru zajęć. Wówczas mamy do czynienia z hybrydą – zajęciami tradycyjnymi, realizowanymi przy użyciu technologii pełniących funkcję prezentera lub suchościeralnej płyty do wykonywania notatek.

deklarowanej przez uczniów chęci uczestniczenia w interaktywnych zajęciach realizowanych przy jednoczesnym użyciu tablicy interaktywnej oraz tabletów? (część A)

P3. Jaka jest korelacja pomiędzy immersyjno-interaktywnym charakterem materiałów edukacyjnych a deklarowanym przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej poziomem chęci uczestniczenia w zajęciach? (część B)

Tabela 1. Zmienne wyróżnione w badaniu (Rubacha, 2008, s. 44)

| Pytanie szczegółowe | Zmienna losowa | Zmienna ustalona |
|---------------------|--|--|
| 1. | * Chęć uczestniczenia w zajęciach (utożsamiana z akceptacją) | * Zastosowane narzędzia oraz formy pracy: <ul style="list-style-type: none"> • grupa pracująca interaktywnie z goglami VR wyposażonymi w kontrolery ruchu, • grupa pracująca tradycyjnie z tablicą interaktywną i tabletami stosowanymi jednocześnie |
| 2. | | * Zastosowane narzędzia oraz formy pracy: <ul style="list-style-type: none"> • grupa pracująca interaktywnie z goglami VR wyposażonymi w kontrolery ruchu, • grupa pracująca interaktywnie z tablicą interaktywną i tabletami stosowanymi jednocześnie |
| 3. | * Chęć uczestniczenia w zajęciach (utożsamiana z akceptacją) * Immersyjno-interaktywny charakter materiałów edukacyjnych: <ul style="list-style-type: none"> • niska immersja, wysoka interaktywność, • średnia immersja, niska interaktywność, • wysoka immersja, wysoka interaktywność | |

Źródło: opracowanie własne

W celu zgromadzenia danych uczniowie uczestniczyli naprzemiennie w różnych typach lekcji, co wynikało z rotacyjnego charakteru procedury. Dzięki temu działaniu mogli w sposób obiektywny ocenić każde ze zrealizowanych zajęć.

Weryfikacja statystyczna została przeprowadzona przy użyciu: analizy wariancji (ANOVA) z poprawką Welcha, analizy post hoc testem porównania parami Gamesa-Howella oraz korelacji V-Cramera.

Omówienie wyników badań

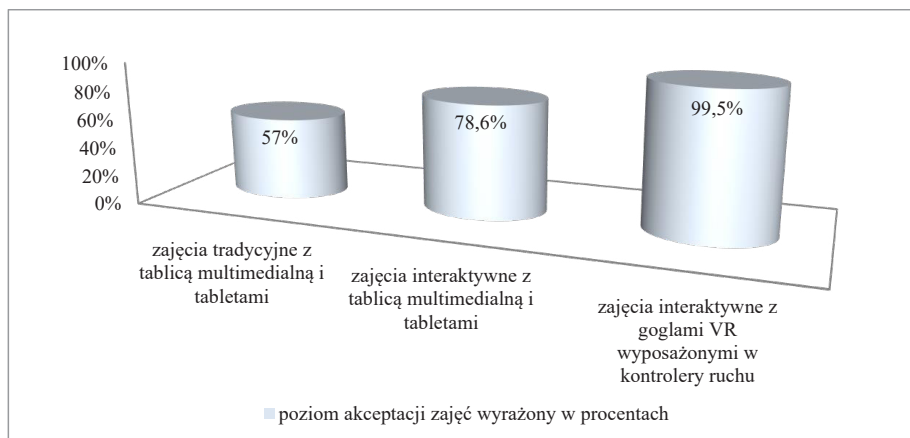
Analizy przeprowadzone na podstawie zgromadzonych danych wykazały, że uczniowie są zafascynowani możliwością interaktywnego kształcenia z użyciem gogli VR wyposażonych w kontrolery ruchu. Nieco mniejsze zauroczenie wykazują goglami typu cardboard box, które są semiimmersyjne oraz zapewniają jedynie niski poziom interaktywności.

Analiza danych właściwych zgromadzonych w ramach pierwszego etapu badań wykazała, że nie został spełniony warunek jednorodności wariancji (test Levene'a). W konsekwencji ze względu na brak homogeniczności wariancji w porównywanych grupach zastosowano poprawkę Welcha. Analiza wykazała, że między grupami istnieją istotne różnice pod względem akceptacji $F(2; 796,903) = 270,223; p < 0,001; \eta^2 = 0,18$. W celu ustalenia charakteru różnic między grupami przeprowadzono analizę post hoc testem porównania parami Gamesa-Howella. Dokonane obliczenia wykazały istnienie istotnych różnic między:

- grupą nauczaną tradycyjnie z tablicą interaktywną i tabletami stosowanymi jednocześnie a grupą pracującą interaktywnie z goglami VR wyposażonymi w kontrolery ruchu,
- grupą pracującą interaktywnie z tablicą multimedialną i tabletami stosowanymi jednocześnie a grupą pracującą interaktywnie z goglami VR wyposażonymi w kontrolery ruchu, oraz
- grupą nauczaną tradycyjnie z tablicą interaktywną i tabletami stosowanymi jednocześnie a grupą pracującą interaktywnie z tablicą multimedialną i tabletami.

Najniższy poziom akceptacji odnotowano w przypadku zajęć tradycyjnych realizowanych przy użyciu tablicy interaktywnej i tabletów stosowanych jednocześnie, gdzie narzędzia służyły do prezentacji materiałów i zapisywania informacji. Poziom akceptacji dla powyższego charakteru zajęć wyniósł średnio 57%. W przypadku zajęć interaktywnych z tablicą multimedialną i tabletami stosowanymi jednocześnie poziom akceptacji wyniósł ok. 78,6%, zaś w przypadku zajęć interaktywnych z goglami VR wyposażonymi w kontrolery ruchu – 99,5%. Uczniowie opisywali tradycyjne zajęcia z tablicą multimedialną oraz tabletem jako nudne, nieciekawe i trudne do zrozumienia.

Wykres 1. Akceptacja zajęć przez uczniów



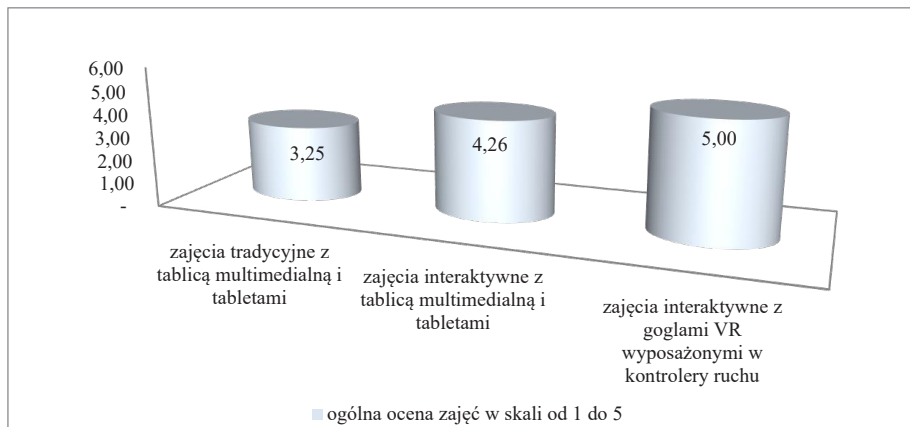
Źródło: opracowanie własne

Wykonane obliczenia wykazały, że poziom akceptacji interaktywnych zajęć realizowanych za pomocą gogli VR jest wyższy od poziomu akceptacji tradycyjnego nauczania realizowanego za pomocą tablicy interaktywnej oraz tabletów stosowanych jednocześnie o ok. 40%. W toku analizy ustalono także, że poziom akceptacji interaktywnych zajęć realizowanych za pomocą gogli VR jest wyższy od poziomu akceptacji interaktywnego kształcenia realizowanego za pomocą tablicy interaktywnej oraz tabletów stosowanych jednocześnie o ok. 20%.

Odnotowany poziom akceptacji analizowanych typów zajęć uwidocznił się również w ogólnej ocenie zajęć dokonywanej przez uczniów⁵.

⁵ Ocena miała charakter ogólny i obejmowała treści, formę przekazu, jak również atrakcyjność zajęć.

Wykres 2. Ogólna ocena poszczególnych typów zajęć przez uczniów



Źródło: opracowanie własne

Wywiad przeprowadzony z uczniami klas początkowych dowodzi, że bardzo pozytywnie odnoszą się oni do interaktywnych zajęć z goglami VR wyposażonymi w kontrolery ruchu. Warto podkreślić, że 99,12% dzieci oceniło te zajęcia bardzo dobrze, zaś 0,88% dobrze. Uczniowie deklarują także, że są zainteresowani regularnym korzystaniem z gogli VR (z kontrolerami ruchu) podczas zajęć.

Źródła tak wysokiej akceptacji zajęć z użyciem gogli VR doszukać się można w opiniach uczniów wyrażanych na temat interaktywnych zajęć z goglami wyposażonymi w kontrolery ruchu. Uczniowie klas początkowych podkreślali, że:

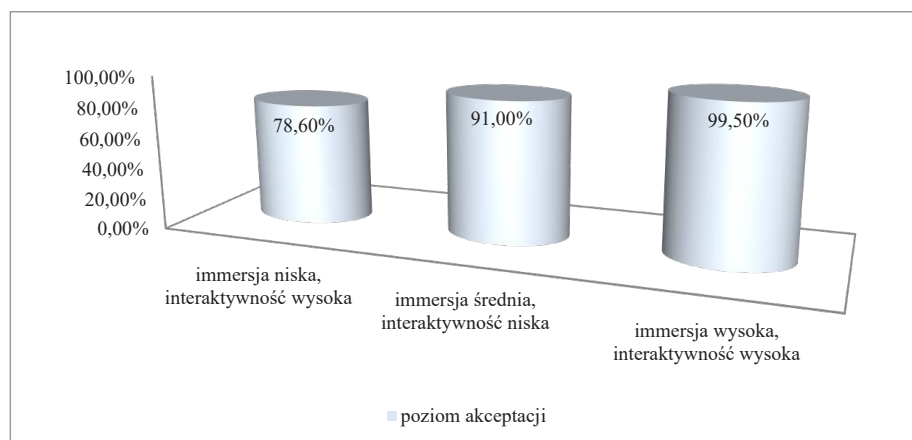
- „lekcja z goglami była super” (12btn),
- „lekcja była extra” (22bkcz),
- „to najfajniejsza lekcja” (33atb),
- „zajęcia były bardzo ciekawe” (43cpż),
- „gogle z kontrolerem są najfajniejsze” (52aksz),
- „bardzo mi się podobało” (63bkz),
- „obrazy są bardzo wiarygodne” (72cpn),
- „mam wrażenie, jakbym była tam faktycznie...” (83atf),
- „kontroler ruchu jest super” (92bkr),
- „kontroler pozwala podnosić rzeczy samodzielnie” (103ctm),
- „lekcje są wciągające i powodują, że chce mi się uczyć dalej” (112cpg),
- „cały czas byłam ciekawa, co zobaczę za chwilę” (123apb).

Warto zauważyć, że sama obecność narzędzia nie powoduje pełnej akceptacji zajęć. W przypadku gogli typu cardboard box, które nie posiadają kontrolerów ruchu oraz zapewniają średni poziom zanurzenia (semiimmersja), deklarowana akceptacja wahała

się w granicach 91%. Zajęcia z goglami cardboard box nie tylko spotkały się z niższym poziomem akceptacji, ale również z niższą oceną uczniów. Część uczniów uzasadniała to tym, że cardboard boxy „nie dają możliwości manipulowania przedmiotami” (73bpb). Badani podkreślali także, że brakowało im kontrolerów ruchu. Dodatkowo należy zaznaczyć, że papierowe gogle nie są w stanie zapewnić pełnego odcięcia od świata zewnętrznego, co znacząco zmniejsza komfort ich użytkowania.

W przypadku pytania P3 korelacja V-Cramera dla zmiennych nominalnych wykazała, że istnieje wyraźna zależność między immersyjno-interaktywnym charakterem materiałów a akceptacją zajęć $r_v = 0,31$, $p < 0,001$.

Wykres 3. Związek pomiędzy immersyjno-interaktywnym charakterem zasobów a akceptacją zajęć przez uczniów



Źródło: opracowanie własne

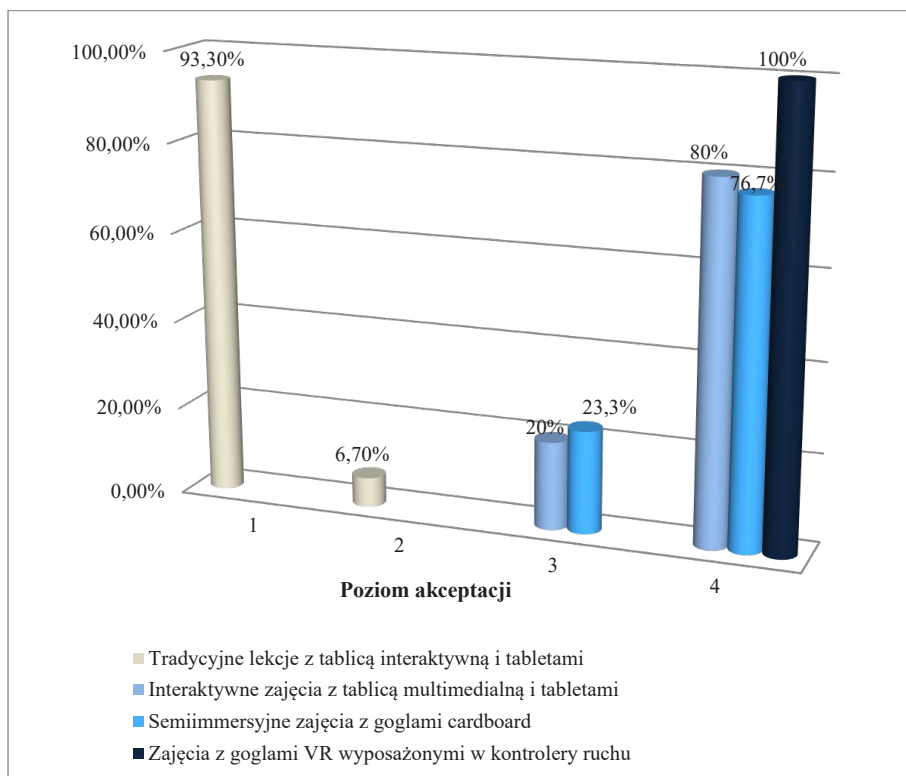
Dokonane obliczenia wykazały, że wraz ze wzrostem poziomu immersji rośnie poziom akceptacji zasobów edukacyjnych, a w konsekwencji całych zajęć. Analiza danych uświadomiła, że pomimo spadku poziomu interaktywności z wysokiego na niski akceptacja materiałów wzrosła (z 78,6% do 91%) w związku ze zmianą poziomu immersji – z niskiego na średni. W przypadku grupy o wysokim poziomie immersji i interaktywności akceptacja zajęć uplasowała się na poziomie 99,5%.

Wyznaczone statystyki pokrywają się z obserwacjami nauczycieli, którzy podkreślali, że uczniowie najchętniej i w najbardziej otwarty sposób pracowali z goglami wyposażonymi w kontrolery ruchu. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji nauczyciele wychowawcy (znający swoich uczniów) ocenili, że dla:

- 93,3% uczniów tradycyjne zajęcia realizowane z tablicą multimedialną i tabletami są bardzo mało atrakcyjne (atrakcyjność na poziomie 1 w skali od 1 do 4),

- 6,7% uczniów tradycyjne zajęcia realizowane z tablicą multimedialną i tabletami są mało atrakcyjne (atrakcyjność na poziomie 2 w skali od 1 do 4),
- 20% uczniów zajęcia interaktywne z tablicą multimedialną i tabletami są atrakcyjne (atrakcyjność na poziomie 3 w skali od 1 do 4),
- 80% uczniów zajęcia interaktywne z tablicą multimedialną i tabletami są bardzo atrakcyjne (atrakcyjność na poziomie 4 w skali od 1 do 4),
- 23,3% uczniów zajęcia z goglami cardboard box są atrakcyjne (atrakcyjność na poziomie 3 w skali od 1 do 4),
- 76,7% uczniów zajęcia z goglami cardboard box są bardzo atrakcyjne (atrakcyjność na poziomie 4 w skali od 1 do 4),
- 100% uczniów zajęcia z goglami VR wyposażonymi w kontrolery ruchu są bardzo atrakcyjne (atrakcyjność na poziomie 4 w skali od 1 do 4).

Wykres 4. Poziom akceptacji poszczególnych zajęć przez uczniów w ocenie nauczycieli



Źródło: opracowanie własne

Można zatem domniemywać, że elementem decydującym o akceptacji jest atrakcyjność materiałów. W przypadku dużego zanurzenia (immersja wysoka) zaciekawienie uczniów jest na tyle silne, że z chęcią uczestniczą oni w zajęciach. Analizują, obserwują, wspólnie dyskutują i wymieniają się spostrzeżeniami. W toku aktywności zapominają, że biorą udział w procesie kształcenia i traktują go jak dobrą zabawę. Możliwość indywidualnego eksperymentowania za pomocą kontrolerów ruchu dodatkowo uatrakcyjnia pracę i podnosi stopień akceptacji. Sytuacja ta nie dziwi również nauczycieli, którzy dostrzegają wyższość działania z nowoczesnymi technologiami nad tradycyjnym nauczaniem. Niestety, jak wykazują obserwacje przeprowadzone w szkole, wielu pedagogów w dalszym ciągu traktuje nauczanie jako proces jednostronny, a nowe technologie jako zbędne urządzenia wymagające ogromnego nakładu pracy z ich strony (Majewska, 2015).

Zakończenie

Jak zauważa Jeremy Bailenson:

Istnieje ogromna różnica między prawdziwym światem a mniej wyrazistymi i bardziej abstrakcyjnymi wersjami rzeczywistości, z jakimi spotykamy się nawet w przypadku środków przekazu odwołujących się do wielu zmysłów, a więc chociażby filmu lub gier wideo; nie mamy też problemów z odróżnieniem tych wyobrażeń od rzeczywistości. To wszystko prawda. W przypadku wirtualnej rzeczywistości luka między doświadczeniem „prawdziwym” a tym przekazywanym pośrednio już wkrótce może stać się dużo mniejsza. Nie uda się jej całkowicie wyeliminować, ale VR jest pod względem psychologicznym dużo potężniejszym rozwiązaniem niż jakikolwiek inny środek przekazu wynaleziony dotychczas przez człowieka (2018, s. 13).

Narzędzie to jest zatem ciekawą propozycją dla współczesnej, zmieniającej się edukacji. Umożliwia dostęp do bogatych zasobów o charakterze multisensorycznym. Silnie pobudza emocje i motywuje do działania. Wysoki poziom akceptacji interaktywnych zajęć z goglami VR wyposażonymi w kontrolery ruchu uwidacznia się również we wzmożonej aktywności uczniów, jak również w wyższej efektywności kształcenia (Majewska, 2021). To sprawia, że interaktywne zajęcia z goglami VR wyposażonymi w kontrolery ruchu mogą być dla uczniów dużo ciekawszą i korzystniejszą propozycją aniżeli lekcje z goglami typu cardboard box czy też z tablicą interaktywną i tabletami.

Odnotowany wysoki poziom deklarowanej przez uczniów akceptacji, jak również oceny interaktywnych zajęć z goglami VR wyposażonymi w kontrolery ruchu należałoby poddać ponownej weryfikacji. Zgromadzone dane mogą być bowiem wynikiem zauroczenia uczniów nową technologią. Należy podkreślić, że duże znaczenie

w kontekście zgromadzonych danych odegrał również charakter materiałów oraz fabuła zrealizowanych zajęć. Wcześniejsze doświadczenia badacza wykazują bowiem, że zastosowanie gogli VR jedynie do prezentacji trójwymiarowych modeli nie skutkuje aż tak spektakularnymi efektami. Pozytywny odbiór zajęć z wykorzystaniem gogli VR mógł być także pochodną dobrego przygotowania badacza, który zadbał o to, aby w czasie realizowanej procedury nie występowały problemy techniczne związane z użytkowaniem narzędzi. Uzasadnione jest zatem pytanie, czy przyzwyczajenie uczniów do rzeczywistości wirtualnej oraz gogli VR nie spowodowałoby spadku atrakcyjności zajęć z ich użyciem, co z kolei mogłoby być widoczne w deklarowanym przez uczestników badania poziomie akceptacji oraz w ogólnej ocenie lekcji.

Bibliografia

- Bailenson, J. (2018). *Wirtualna rzeczywistość. Doznanie na żądanie* (K. Krzyżanowski, tłum.). Helion.
- Caserman, P., Garcia-Agundez, A., Gámez Zerban, A. i Göbel, S. (2021). Cybersickness in current-generation virtual reality head-mounted displays: Systematic review and outlook. *Virtual Reality*, 25, 1153–1170.
- Chang, E., Kim, H.T. i Yoo, B. (2020). *Virtual reality sickness: A review of causes and measurements. International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(17), 1658–1682.
- Dai, B. (2018, 23 lutego). *Why kids love virtual reality*. VRPlayin. <https://blog.vrplayin.ca/why-kids-love-virtual-reality>
- Demitriadou, E., Stavroulia, K.-E. i Lanitis, A. (2020). Comparative evaluation of virtual and augmented reality for teaching mathematics in primary education. *Education and Information Technologies*, 25(1), 381–401.
- Fabola, A. i Miller, A. (2016). Virtual reality for early education: A study. *Immersive Learning Research Network*, 59–72. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41769-1_5
- Guixeres, J., Saiz, J., Alcañiz, M., Cebolla, A., Escobar, P., Baños, R., Botella, C., Lison, J.F., Alvarez, J., Cantero, L. i Lurbe, E. (2013). Effects of virtual reality during exercise in children. *Journal of Universal Computer Science*, 19(9), 1334–1349.
- Innocenti, E.D., Geronazzo, M., Vescovi, D., Nordahl, R., Serafin, S., Ludovico, L.A. i Avanzini, F. (2019). Mobile virtual reality for musical genre learning in primary education. *Computers & Education*, 139(1), 102–117.
- Juszczyk, S. (2002). *Statystyka dla pedagogów. Zarys wykładu*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Juszczyk, S. (2005). *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach.
- Juszczyk, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- Korzeniewski, K. (2014). Dziecko w podróży. *Forum Medycyny Rodzinnej*, 8(4), 174–180.
- LaValle, S.M. (2019). *Virtual reality*. Cambridge University Press.
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, S. i Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Computers & Education*, 95, 174–187.
- Majewska, K. (2015). *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Majewska, K. (2021). *Nauczanie i uczenie się w przestrzeni mediów wirtualnych. Rzeczywistość wirtualna w edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Makrasky, G., Terkildsen, T.S. i Mayer, R.E. (2019). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learning and Instruction*, 60, 225–236.
- Merchant, Z., Goetz, E.T., Cifuentes, L., Kenney-Kennicutt, W. i Davis, T.J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education*, 70(1), 29–40.
- Morbitzer, J. (2015). O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie. *Labor et Educatio*, 3, 411–430.
- PWC. (2020, 25 czerwca). *The effectiveness of virtual reality soft skills training in the enterprise: A study*. <https://lookingglassxr.com/wp-content/uploads/2020/10/pwc-understanding-the-effectiveness-of-soft-skills-training-in-the-enterprise-a-study.pdf>
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Słownik języka polskiego*. (b.d.). Akceptacja. W: *Słownik języka polskiego*. Pobrano 10.03.2022 z <https://sjp.pwn.pl/sjp/akceptacja;2439112.html>
- Systel. (b.d.). *Virtual reality, czyli czym jest wirtualna rzeczywistość?* Systel. <https://systel.pl/virtual-reality/>
- Thisgaard, M. i Makrasky, G. (2017). Virtual learning simulations in high school: Effects on cognitive and non-cognitive outcomes and implications on the development of STEM academic and career choice. *Frontiers in Psychology*, 8(805), 1–13.



Irena Pulak

<https://orcid.org/0000-0002-7735-4590>

e-mail: irena.pulak@ignatianum.edu.pl

Akademia Ignatianum w Krakowie

Elementy budowania przyjaznej dziecku przestrzeni cyfrowej w kontekście działań na rzecz zrównoważonego rozwoju

Components of Building a Child-friendly Digital Environment in the Context of Sustainability Efforts

KEYWORDS ABSTRACT

digital space,
children's rights,
sustainable
development, digital
competencies

The main purpose of the study is to identify and describe the conditions and opportunities for building a child-friendly digital environment in a modern world dominated by new information and communication technologies, particularly in relation to sustainable development efforts. The review of these opportunities is based primarily on official documents and available reports and studies published by international, state and social institutions working in this area. Children and adolescents are a strongly inconsistent group of users of virtual space. The key and basic element influencing the use of digital tools and vulnerability to online threats is the age of the recipients of digital content and their competencies in this area. The article outlines the characteristics of different age groups of young Internet users and the related challenges for lawmakers, parents and educators. It discusses selected aspects of children's functioning in the space of the Internet and new technologies based on General Comment No. 25 (2021) on children's rights in the digital environment, issued under the UN Convention on the Rights of the Child. It is also pointed out how these rights can be respected through the realization of certain sustainable development goals.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRAKT**

przestrzeń cyfrowa,
prawa dziecka,
zrównoważony
rozwój,
kompetencje
cyfrowe

Głównym celem opracowania jest wskazanie i opisanie uwarunkowań oraz możliwości budowania cyfrowej przestrzeni przyjaznej dziecku we współczesnym świecie, zdominowanym przez nowe technologie informacyjno-komunikacyjne, w szczególności w odniesieniu do działań podejmowanych na rzecz zrównoważonego rozwoju. Przeglądu tych możliwości dokonano przede wszystkim na podstawie oficjalnych dokumentów, dostępnych raportów i opracowań publikowanych przez działające w tym obszarze instytucje międzynarodowe, państwowe i społeczne. Dzieci i młodzież stanowią mocno niespójną grupę użytkowników przestrzeni wirtualnej. Kluczowym i podstawowym elementem wpływającym na sposób korzystania i podatność na zagrożenia płynące z sieci jest wiek odbiorcy treści cyfrowych i posiadane przez niego kompetencje w tym zakresie. W artykule przybliżono cechy poszczególnych grup wiekowych młodych użytkowników Internetu i związane z tym wyzwania dla prawodawców, rodziców i wychowawców. Omówiono wybrane aspekty dotyczące funkcjonowania dzieci w przestrzeni Internetu i nowych technologii, bazując na Komentarzu ogólnym nr 25 Konwencji o prawach dziecka (2021) w sprawie praw dziecka w środowisku cyfrowym. Wskazano również, jak te prawa mogą być respektowane poprzez realizowanie określonych celów zrównoważonego rozwoju.

Wprowadzenie

Wielki przełom w podejściu do obecności i aktywności dzieci w przestrzeni cyfrowej spowodowała pandemia COVID-19. Pojęcie przestrzeni cyfrowej wykorzystywane jest w tym kontekście w odniesieniu do wirtualnego środowiska, niemającego fizycznych wymiarów, w którym nie tylko można poszukiwać informacji, komunikować się i dzielić się treściami z innymi, ale również nawiązywać i rozwijać wzajemne relacje (Polak, 2016). Wykorzystanie zatem nowego środowiska i narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie komunikacji interpersonalnej i edukacji nastąpiło niejako odgórnie i w sposób wymuszony zaistniała sytuacją epidemiczną. Ujawniły się jednak w tym procesie wszelkie braki i niedociągnięcia związane zarówno z wyposażeniem w odpowiedni sprzęt i całą infrastrukturę techniczną, ale również – co może jest istotniejsze i co może silnie wpłynęło na jakość tej formy kontaktu – niedostatki w zakresie posiadanych przez dzieci, młodzież i dorosłych kompetencji cyfrowych. Znaczenie świata cyfrowego jako jeszcze jednej przestrzeni, w której funkcjonuje współcześnie człowiek, stało się wyraźnie widoczne. W konsekwencji rozpoczęła się szeroka dyskusja w oficjalnych gremiach na temat roli i zadań rządów oraz instytucji międzynarodowych w tym zakresie.

Przebywanie dzieci i młodzieży w środowisku cyfrowym stało się jednym z istotnych i właściwie nieodłącznych elementów współczesnej rzeczywistości. Przestrzeń cyfrowa stwarza bowiem nowe „możliwości zdobywania wiedzy i holistycznego rozwoju, a także dostępu do edukacji i możliwości realizacji praw dziecka, także w sytuacjach kryzysowych, takich jak wojna czy pandemia” (*Wyciąg z Komentarza...*, 2022).

Obecność dzieci w przestrzeni cyfrowej i związane z tym implikacje

Według raportu *Children in a Digital World* z 2017 roku dzieci i młodzież, czyli osoby, które nie ukończyły 18. roku życia, stanowiły około 1/3 wszystkich użytkowników Internetu na świecie. Trzeba jednak zauważyć, że młodzież w przedziale wieku od 15 do 24 lat tworzyła najbardziej usieciowioną grupę, aż 71% osób korzystało z Internetu, gdy ten sam wskaźnik dla całej populacji wyniósł zaledwie 48%. Wraz z rozwojem nowych technologii, głównie urządzeń mobilnych i rozbudową zasobów sieci, spada wiek, w którym dzieci uzyskują dostęp do Internetu (UNICEF, 2017b).

Dzieci jako użytkowników Internetu nie można jednak traktować jako jednorodnej grupy. Podstawowym czynnikiem przesądającym o sposobach i zakresie korzystania z nowych technologii informacyjnych jest wiek. Elizabeth Milovidov (2020), omawiając kwestie różnego typu wyzwań stojących przed rodzicami, opiekunami i wychowawcami w epoce cyfrowej, wyróżniła i scharakteryzowała cztery podstawowe grupy młodych użytkowników przestrzeni wirtualnej.

Pierwsza grupa – dzieci najmłodszych, w wieku 0–3 lat – jest szczególna, gdyż noworodki i niemowlęta nie mogą być bezpośrednio zaangażowane w środowisko cyfrowe. Dzieci w tym wieku powinny być przede wszystkim izolowane i chronione przed przedwczesną ekspozycją na środowisko medialne. Zagrożenia dla zdrowia i prawidłowego rozwoju dziecka są zbyt duże w stosunku do potencjalnych korzyści. W przypadku tej grupy wiekowej zaleca się, aby aktywność cyfrowa w stosunku do aktywności twarzą w twarz i zabawy w świecie rzeczywistym była jedynie elementem sporadycznym. Milovidov jednak w tym przypadku zwraca uwagę na działania w sieci rodziców i opiekunów, którzy w tym okresie chętnie zamieszczają zdjęcia i nagrania wideo z dzieckiem, w ten sposób tworzą się pierwsze cyfrowe ślady dziecka. Powinni to jednak robić w sposób odpowiedzialny i świadomy, mając na względzie ewentualne związane z tym konsekwencje.

Kolejny przedział wiekowy to okres od 4 do 8 lat. Wtedy dzieci rozpoczynają swoją przygodę z siecią i mediami ekranowymi. Zazwyczaj początek stanowi oglądanie filmów i korzystanie z prostych aplikacji. Doświadczenie pokazuje, że dzieci w tym wieku świetnie sobie radzą z obsługą urządzeń i nawigowaniem po różnych interfejsach

ekranowych. Starsze dzieci chętnie sięgają po gry czy programy edukacyjne. Wraz z nauką czytania i pisania rozszerzają zakres swoich aktywności online, zaczynają już też korzystać z mediów społecznościowych. Z reguły jednak podstawowym celem pozostaje rozrywka i komunikacja z innymi. Rolą rodziców i opiekunów w tym czasie jest wspieranie swoich dzieci i udzielanie im pomocy w dokonywaniu pozytywnych wyborów, proponowanie alternatywnych (w stosunku do środowiska cyfrowego) możliwości zabawy i odkrywania świata. Wyzwaniem dla wielu rodziców jest kontrolowanie i ograniczanie swoim pociechom czasu spędzanego przed różnego typu ekranami.

Kiedy dzieci są w fazie preadolescencji, czyli w wieku 9–12 lat, przechodzą – jak zauważa Milovidov – od nieśmiałości do niezależności. Dzieci stają się bardziej samodzielne i zaczynają podejmować nowe działania w sieci, chętniej i intensywniej korzystają z serwisów społecznościowych. Komputer, tablet czy smartfon stają się również narzędziami wykorzystywanymi w szkole, do celów edukacyjnych. Na tym etapie ważna jest uwaga i zainteresowanie ze strony rodziców. Powinni oni od początku starać się uczyć swoje dzieci krytycznego podejścia do wszelkich informacji przekazywanych za pośrednictwem Internetu, uwrażliwiać na manipulację, np. ze strony firm marketingowych, oraz budzić świadomość zagrożeń czyhających w sieci (np. prób o podanie danych osobowych). Jest to też czas kształtowania zdrowych i pozytywnych nawyków związanych z korzystaniem z urządzeń cyfrowych, np. poprzez zawarcie umowy z dzieckiem na temat zasad korzystania z urządzeń cyfrowych w domu, szkole. Zadaniem dorosłych w tym okresie dorastania jest towarzyszenie dziecku w jego działaniach w sferze cyfrowej, obserwowanie go i w razie potrzeby udzielenie odpowiedniego wsparcia.

Ostatnia kategoria obejmuje wiek od 13 do 18 lat. Ten okres nastoletni to czas rozwijającej się autonomii, czas eksplorowania i eksperymentowania. Niesie to z sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne następstwa. Zaangażowanie w różne aktywności w sieci może pomóc w zdobyciu niezbędnych umiejętności w zakresie korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych, rozwijać krytyczne myślenie i inne zdolności, ale równocześnie sprawia, że jest się bardziej narażonym na potencjalnie szkodliwe treści i działania, takie jak cyberprzemoc, seksting, grooming, pornografia itp. Młodzież w tym wieku bardzo intensywnie korzysta z mediów społecznościowych, czy to w celu towarzyskim, ekspresji twórczej, czy dzielenia z innymi wspólnych zainteresowań. Media społecznościowe i zespołowe granie online mogą przynieść wiele korzyści nastolatkom, w tym budowanie sieci kontaktów lub grup wzajemnego wsparcia. Z drugiej jednak strony mogą również nieść ze sobą poważną, zewnętrzną presję społeczną, która może być postrzegana jako obciążenie dla młodego człowieka. Obecność rodziców i wychowawców w życiu dziecka, dobre relacje z nimi i okazane w tym okresie wsparcie jest bardzo ważne i przekłada się często na utrzymanie prawidłowego podejścia i funkcjonowania w środowisku nowych technologii (Milovidov, 2020).

Przebywając w wirtualnej przestrzeni, młodzi ludzie narażeni są na różnego rodzaju niebezpieczeństwa. Zazwyczaj wyróżnia się kilka głównych kategorii zagrożeń. Najczęściej są one związane ze szkodliwymi treściami, które może napotkać dziecko w sieci, oraz skłonnością do nauzywania Internetu, przez to w krańcowych sytuacjach utratą kontroli nad intensywnością korzystania z nowych technologii cyfrowych, rozumianych tu bardzo szeroko. Granie w gry czy obecność na portalach społecznościowych to przykłady aktywności silnie angażujących młodego odbiorcę i wciągających go do wirtualnego świata. Ludzie spotykani w sieci nie zawsze mają dobre intencje, przez to dzieci mogą być narażone na zachowania agresywne, cyberprzemoc, promowanie niebezpiecznych zachowań itp. Dzieci i młodzież ze względu na wiek dysponują mniejszym doświadczeniem w kontaktach z innymi, dlatego częściej padają ofiarami manipulacji i brutalnych działań marketingowych (Bochenek i in., b.d.).

Warto przy tym zauważyć, że używane powszechnie od lat 80. ubiegłego wieku w dyskusjach na temat bezpiecznego korzystania przez dzieci z mediów elektronicznych pojęcie czasu ekranowego, czyli czasu, jaki dziecko dziennie może spędzić, korzystając z różnych rodzajów mediów, straciło aktualność. Kiedy się pojawiło w powszechnym użyciu, odnosiło się przede wszystkim do czasu spędzanego przed telewizorem. Obecnie wachlarz sposobów korzystania i zakres interakcji, w jaki dzieci mogą wchodzić z mediami cyfrowymi, bardzo wyraźnie się zwiększył i zmienił jakościowo. I tak powstaje pytanie, czy czas spędzony przez dziecko na aktywnościach z wykorzystaniem różnych urządzeń medialnych, np. na wykonywaniu zdjęć aparatem cyfrowym też powinien być wliczany do czasu ekranowego. Przemiany w technologii i postępująca cyfryzacja wszystkich sfer życia wskazują na potrzebę zmiany podejścia i sposobu mówienia na ten temat. Nie tyle wyznaczone limity czasu są istotne, ile zbudowanie przestrzeni, w której dzieci miałyby możliwość stworzenia zdrowych relacji w kontakcie z nowymi technologiami (Donahoo, 2022).

Używając określenia „przestrzeń przyjazna dziecku” w odniesieniu do przestrzeni cyfrowej, zazwyczaj mamy na myśli szeroko rozumiane środowisko sieciowe, w którym dziecko chętnie przebywa, czuje się bezpiecznie, może rozwijać zainteresowania, poszerzać wiedzę i kontaktować się z innymi, a także w razie potrzeby uzyskać pomoc i wsparcie. Aby stworzyć w sieci bezpieczną i przyjazną przestrzeń dla dzieci, niezbędna jest profilaktyka, przygotowanie młodych internautów na potencjalne trudne sytuacje. Towarzystwo przez dorosłych dziecku w tej wędrówce po świecie nowych technologii, wyposażenie go w odpowiednią wiedzę i umiejętności pozwoli przynajmniej częściowo zniwelować ryzyko. Można to jednak łatwiej osiągnąć nie przez system zakazów i nakazów, ale szczerą rozmowę i nawiązywanie bliskich relacji (Bochenek i in., b.d.).

Prawa dziecka w przestrzeni cyfrowej i ich realizacja w praktyce

Kiedy w roku 1989 Organizacja Narodów Zjednoczonych przygotowywała Konwencję o prawach dziecka Internet, jaki znamy dzisiaj, dopiero się rodził, a jej autorzy nie mogli być zatem świadomi przemian, jakie nowe technologie na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat wniosły w życie kolejnych młodych pokoleń. Z tego powodu Komitet Praw Dziecka opublikował *Komentarz ogólny nr 25 (2021) dotyczący praw dzieci w odniesieniu do środowiska cyfrowego* (ONZ, 2021). Zamieszczono w nim wyjaśnienia i wskazówki legislacyjne dla organów państwowych, aby zapisy konwencji, w tym ochrona praw dziecka w przestrzeni cyfrowej, mogły być prawidłowo realizowane. Należy jednak podkreślić, że w tych dokumentach sam termin „środowisko cyfrowe” rozumiany jest bardzo szeroko. Obejmuje on wszelkie usługi cyfrowe i medialne, w tym treści, aplikacje, oprogramowanie, technologie obliczeniowe, mobilne itp. Odpowiednie zapisy powinny również uwzględniać usługi związane z bazami danych, np. cyfrową administrację, platformy mediów społecznościowych, big data, Internet rzeczy itd. (*Child Protection...*, b.d.).

W dokumentach opracowanych przez Komitet Praw Dziecka podkreśla się, że przestrzeń cyfrowa staje się nowym środowiskiem, w którym funkcjonują dzieci, dlatego również tam prawa dziecka powinny być w pełni respektowane. Trzeba mieć też na uwadze fakt, że wpływ nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych obecnie jest tak duży, że może obejmować dzieci nawet wtedy, kiedy nie korzystają one w sposób bezpośredni z Internetu (Ciesiołkiewicz, 2022).

W opracowaniu *In our own words – children’s rights in the digital world* (b.d.) wyraźnie podkreśla się, że dzieci mają prawo do informacji, wolności i prywatności. Aby to udało się zrealizować w środowisku cyfrowym, należy przestrzegać czterech ogólnych zasad (*Konwencja o prawach dziecka...*, b.d.):

- braku dyskryminacji (zapewnienie dzieciom swobodnego i bezpiecznego dostępu do usług cyfrowych, przeciwdziałanie zjawiskom wykluczenia cyfrowego),
- dobra dziecka (uwzględnienie najlepiej pojętego interesu dziecka przy tworzeniu środowiska cyfrowego i przygotowaniu odpowiednich regulacji prawnych),
- prawa do życia, przeżycia i rozwoju (dostarczanie niezbędnych informacji, przeciwdziałanie, np. poprzez odpowiednie kampanie medialne, zagrożeniom typu nękanie w sieci, przejawom cyberagresji, promowania hazardu i zachowań ryzykownych czy też szerzeniu informacji nieprawdziwych lub celowo zafałszowanych),
- poszanowania poglądów dziecka (przestrzeganie praw dziecka w zakresie wyrażania własnych opinii, uwzględnienie przez usługodawców doświadczeń młodych użytkowników Internetu) (*Wyciąg z Komentarza...*, 2022).

Zadaniem dorosłych, którzy tworzą świat cyfrowy, jest dostosowanie go do potrzeb młodych odbiorców, nie tylko uczynienie go dostępnym dla tej grupy wiekowej, ale również zagwarantowanie w nim bezpieczeństwa.

Obecne pokolenie dzieci i młodzieży postrzega dostęp do Internetu jako coś oczywistego, konieczność, która jest niezbędna dla edukacji, rozrywki, informacji oraz kontaktu z rodziną i przyjaciółmi. W ogólnoswiatowych badaniach jednak prawie połowa dzieci zgłasza problemy z łącznością, wynikają one z reguły z braku dostępu do odpowiednich urządzeń i infrastruktury technologicznej, ale też z braku dostępności do odpowiednich danych i informacji. Najbardziej poszkodowane w tym względzie są najuboższe warstwy społeczne. Aby prawa dziecka w tym zakresie były przestrzegane, potrzebna jest odpowiednia strategia działań na szczeblu ponadnarodowym, zachęcanie państw do dokonania przeglądu i wzmocnienia ich ustawodawstwa i polityki wewnętrznej w celu ochrony i promowania praw dziecka w świecie online. Konieczne jest również wywieranie nacisku na właścicieli platform internetowych, twórców gier i aplikacji, aby te zagadnienia mieli na uwadze, a prawo dziecka do ochrony prywatności i bezpieczeństwa w przestrzeni wirtualnej uwzględnili już w fazie projektowania usług cyfrowych (*Summary report...*, b.d.).

Kiedy analizujemy proces cyfryzacji środowiska życia współczesnego dziecka, można wyróżnić kilka kluczowych obszarów. Pierwszy to kwestia dostępu do nowych technologii, szczególnie sieci Internet. Pozwala on dzieciom w ogóle zaistnieć w tej stosunkowo nowej przestrzeni, korzystać ze zgromadzonych tam zasobów i oferowanych usług. Poprzez korzystanie z usług cyfrowych dzieci mogą realizować swoje potrzeby w zakresie edukacji i kultury, a także praw obywatelskich. Z kolei wykluczenie cyfrowe może prowadzić do pogłębienia się nierówności społecznych i marginalizacji pewnych środowisk. Pojawia się tu też problem różnych form dyskryminacji, np. ze względu na niepełnosprawność, status ekonomiczny, pochodzenie etniczne czy język (*Wyciąg z Komentarza...*, 2022).

Trzeba mieć na względzie fakt, że środowisko cyfrowe buduje nową jakość w zakresie poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji. Wiąże się z tym drugi ważny obszar respektowania wolności słowa i prawa dziecka do wyrażania własnych poglądów i opinii oraz dzielenie się nimi z innymi. Młodzi użytkownicy chętnie odgrywają rolę twórców i dystrybutorów treści w środowisku cyfrowym. By jednak korzystać z pełni praw w tym zakresie, powinni mieć świadomość konsekwencji swoich działań, brać pod uwagę uzasadnione ograniczenia związane np. z poszanowaniem prawa i godności innych osób, przestrzeganiem praw własności intelektualnej itp. Rolą państwa jest zapewnienie dzieciom wysokiej jakości treści, które będą specjalnie dostosowane do ich wieku i potrzeb (łatwe do odnalezienia i zrozumienia, dostępne w ich języku) (*Guidelines to respect...*, 2018).

Internet pełni ważną funkcję komunikacyjną, tworzy przestrzeń spotkania, w której dzieci łatwo mogą nawiązać kontakty ze swoimi rówieśnikami, przyjaciółmi lub rodziną. Niwelując fizyczne granice, pozwala również na poznanie przedstawicieli innych kultur i narodów. Współczesna przestrzeń cyfrowa pozwala również kształtować i rozwijać swoją tożsamość społeczną, etniczną czy kulturową, a także ułatwia pełniejsze uczestniczenie w życiu swoich społeczności.

Osiąganie celów zrównoważonego rozwoju w kontekście budowania cyfrowego środowiska przyjaznego dzieciom

Zgodnie z definicją zrównoważony jest rozwój „odpowiadający potrzebom dnia dzisiejszego, który nie ogranicza zdolności przyszłych pokoleń do zaspokajania własnych potrzeb” (*Nasza wspólna przyszłość...*, 1991). Wśród 17 celów zrównoważonego rozwoju duża część dotyczy tematu przestrzegania praw człowieka. Wykorzystanie nowych technologii cyfrowych może pomóc w wielu aspektach nie tylko w walce z ubóstwem, ale również ułatwić realizowanie potrzeb informacyjnych, edukacyjnych czy związanych z ochroną zdrowia (*Principles on identification...*, 2022).

Technologie informacyjno-komunikacyjne wtargnęły bowiem i przemieniły w mniejszym lub większym stopniu już prawie wszystkie sfery naszego codziennego życia. Dzieci już od najmłodszych lat stają się aktywnymi odbiorcami narzędzi cyfrowych, jakich dostarcza im współczesny świat. To radykalnie zmienia oblicze dzieciństwa. Sam dostęp do nowych technologii przeobraża się w nową linię podziału na tych, którzy odnoszą z tego tytułu korzyści, i na tych, którzy są tych możliwości pozbawieni. Wraz z postępem technicznym i rozwojem nowych technologii pojawiają się też nowe, związane z nimi i nieznane dotąd zagrożenia dla prawidłowego rozwoju dziecka. Potencjalny wpływ technologii informacyjno-komunikacyjnych na zdrowie i szczęście dzieci pozostaje nadal kwestią budzącą sporo kontrowersji oraz zaniepokojenie wśród rodziców, wychowawców i całej opinii publicznej (UNICEF, 2017a). Obecnie polityka i praktyka działań wielu państw w zakresie zrównoważonego rozwoju i mająca na celu niwelowanie barier oraz włączenie dzieci i młodzieży w środowisko cyfrowe nie zawsze uwzględnia pełny zakres praw dziecka.

Znaczenie nowych technologii cyfrowych jest wielokrotnie przywoływane przy szczegółowym opisie celów zrównoważonego rozwoju. W przypadku celu 1 – „Wyeliminowania ubóstwa we wszystkich jego formach na całym świecie” – wyraźnie podkreśla się konieczność zapewnienia wszystkim, szczególnie osobom ubogim i podatnym na zagrożenia dostępu do nowych technologii. Trudno również dzisiaj mówić o nieodpłatnej, sprawiedliwej i dobrej jakości edukacji na różnych szczeblach oraz promowaniu uczenia się przez całe życie bez wykorzystania w mniejszym lub większym

stopniu narzędzi cyfrowych (realizacja celu 4). Dzieci uczą się przede wszystkim dzięki obserwowaniu działań dorosłych, a to z kolei w niektórych środowiskach może sprzyjać zjawisku dziedziczenia cyfrowych nierówności (Batorski, 2017). Wirtualne środowiska edukacyjne, w których mogą funkcjonować dzieci, powinny sprzyjać włączeniu społecznemu, powinny być wolne od przemocy i ułatwiać start życiowy dzieciom bez względu na ich wiek, płeć, status ekonomiczny, wyznawaną religię, niepełnosprawność czy narodowość.

Podobną rolę powinny dla młodego pokolenia odgrywać też przestrzenie informacyjne bazujące na nowoczesnych technologiach (cele 9 i 16). Na budowanie zrównoważonego świata mają wpływ takie działania, jak przekazywanie za pośrednictwem środków masowego przekazu rzetelnych wiadomości, upowszechnianie wiedzy na tematy związane z ochroną środowiska oraz promowanie postaw proekologicznych i życia zgodnego z naturą.

Zakończenie

Podsumowując dotychczasowe rozważania, warto zauważyć, że można na transformację cyfrową i budowanie w przestrzeni nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych środowiska przyjaznego dziecku spojrzeć z trochę innej, nieco szerszej perspektywy. Obserwowane przemiany wskazują bowiem, że technologie cyfrowe są w coraz większym stopniu wbudowane w infrastrukturę społeczną, a nie stanowią czegoś odrębnego i izolowanego, dlatego też nie tyle chodzi o nowe prawa cyfrowe, ile raczej o podstawowe prawa człowieka przysługujące dzieciom i ich realizację w zmieniającej się rzeczywistości. Podobnie można traktować kształcenie kompetencji cyfrowych jako środka umożliwiającego osiągnięcie praw w erze cyfrowej.

W tekście Rezolucji Parlamentu Europejskiego z dnia 11 marca 2021 r. w sprawie praw dziecka wyraźnie zaznacza się, że:

[...] ważne jest, by UE inwestowała w umiejętności cyfrowe w celu zagwarantowania wszystkim dzieciom swobodnego dostępu do umiejętności cyfrowych i edukacji cyfrowej, zwłaszcza dzieciom ze społeczności niemających wystarczającego dostępu do nich lub społeczności marginalizowanych, ze szczególnym naciskiem na budowanie ich odporności i oferowanie wsparcia psychospołecznego (*Rezolucja Parlamentu Europejskiego...*, 2021).

Jednocześnie autorzy zwracają uwagę, że:

[...] inwestowanie w możliwości zapewniania przez systemy edukacji wszystkim dzieciom edukacji cyfrowej i umiejętności cyfrowych ma kluczowe znaczenie dla promowania zrozumienia przez dzieci technologii cyfrowych, przezwycięzania nierówności,

poprawy włączenia cyfrowego oraz wzmocnienia pozycji dzieci i ich praw oraz ich ochrony w Internecie i poza nim; [...] rozwój edukacji cyfrowej i umiejętności cyfrowych powinien przygotować dzieci do stawiania czoła zagrożeniom, jakie niesie ze sobą przestrzeń cyfrowa, a także do wywiązywania się z obowiązków, jakie wiążą się z obecnością w przestrzeni cyfrowej (*Rezolucja Parlamentu Europejskiego...*, 2021).

Wykorzystanie potencjału technologii cyfrowej w odpowiedni sposób, upowszechnienie dostępu do niej może pomóc w realizacji celów zrównoważonego rozwoju. Dzieci, które z różnych powodów (ubóstwa, rasy, pochodzenia etnicznego, płci, posiadanych niepełnosprawności, przesiedlenia lub izolacji geograficznej) mają ograniczone szanse życiowe, mogą otrzymać możliwość pełniejszego rozwoju i realizację potencjału, jaki posiadają (UNICEF, 2017a).

W niniejszym opracowaniu starano się ukazać potrzebę budowania przestrzeni przyjaznej dziecku w erze cyfrowej, która z jednej strony zapewniałaby bezpieczeństwo dzieciom przed szkodami, jakie niesie ze sobą coraz bardziej usieciowiony świat, a z drugiej strony wykorzystywała możliwości i szanse rozwoju, które dostarcza nowoczesna infrastruktura technologiczna.

Bibliografia

- Batorski, D. (2017). Dzieci z sieci – dostęp i korzystanie z Internetu przez dzieci w wieku przedszkolnym. W: J. Pyżalski (red.), *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami* (s. 79–94). Wydawnictwo Eter.
- Bochenek, M., Polak, Z., Silicki, K. i Wrońska, A. (b.d.). *Jak zapewnić dziecku bezpieczeństwo w Internecie? Poradnik dla rodziców*. Cyfrowobezpiecni.pl. <https://akademia.nask.pl/pliki/2-jak-zapewnic-dzieciom-bezpieczenstwo-w-internecie-poradnik-dla-rodzicow.pdf>
- Child protection and children's rights in the digital world*. (b.d.). Children-rights.digital. <https://childrens-rights.digital/einstieg/index.cfm>
- Ciesiołkiewicz, K. (2022, 7 listopada). *Dlaczego podmiotowość i prawa dziecka w środowisku (nie)cyfrowym są tak ważne?* Fundacja Orange. <https://fundacja.orange.pl/strefa-wiedzy/post/dlaczego-podmiotowosc-i-prawa-dziecka-w-srodowisku-niecyfrowym-sa-tak-wazne>
- Donahoo, D. (2022). *Beyond 'screen time': Children in a digital world* [film]. Raising-children.net.au. <https://raisingchildren.net.au/toddlers/videos/beyond-screen-time-children-in-a-digital-world>
- Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment. Recommendation CM/Rec(2018)7 of the Committee of Ministers*. (2018). Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/children-and-the-internet/7921-guidelines-to-respect-protect-and-fulfil-the-rights-of-the-child-in-the-digital-environment-recommendation-cmrec20187-of-the-committee-of-ministers.html>

- In our own words – children’s rights in the digital world.* (b.d.). 5Rights Foundation. https://5rightsfoundation.com/In_Our_Own_Words_Young_Peoples_Version_Online.pdf
- Konwencja o prawach dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych – wersja dla dzieci.* (b.d.). UNICEF. <https://unicef.pl/content/download/54339/file/UNICEF%20Polska%20-%20Konwencja%20o%20prawach%20dziecka.pdf>
- Milovidov, E. (2020). *Parenting in digital age: Positive parenting strategies for different scenarios.* Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/children-and-the-internet/8316-parenting-in-digital-age-positive-parenting-strategies-for-different-scenarios.html>
- Nasza wspólna przyszłość. Raport Światowej Komisji do Spraw Środowiska i Rozwoju* (U. Grzełowska i E. Kolanowska, tłum.). (1991). Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- ONZ. (2021). *Konwencja o prawach dziecka. Komentarz ogólny nr 25 (2021) w sprawie praw dziecka w środowisku cyfrowym.* Fundacja Orange. https://admin.fundacja.orange.pl/app/uploads/2022/11/Komentarz-ogolny-25-w-sprawie-praw-dziecka-w-srodowisku-cyfrowym_wersja-polska.pdf
- Polak, M. (red.). (2016). *Przestrzeń wirtualna i technologiczna. Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę! Tom 2.* Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/ceebfa74-9fdd-448f-ba3c-5aaa5e2467f0/O2_Przestrzenie%20edukacji21.%20Przestrzeń%20wirtualna%20i%20technologiczna_PL.pdf
- Principles on identification for sustainable development: Toward the digital age.* (2022). World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/213581486378184357/Principles-on-Identification-for-Sustainable-Development-Toward-the-Digital-Age>
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 11 marca 2021 r. w sprawie praw dziecka w świetle strategii UE na rzecz praw dziecka.* (2021). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0090_PL.html
- Summary report – “Our Europe, our rights, our future”. Children’s and young people’s contribution to the new EU Strategy on the Rights of the Child and the Child Guarantee.* (b.d.). UNICEF. <https://www.unicef.org/eu/documents/summary-report-our-europe-our-rights-our-future>
- UNICEF. (2017a). *Children in a digital world. The state of the world’s children 2017.* United Nations Children’s Fund (UNICEF). https://www.unicef.org/media/48581/file/SOWC_2017_ENG.pdf
- UNICEF. (2017b). *Children in a digital world. The state of the world’s children 2017. Summary.* United Nations Children’s Fund (UNICEF). https://www.unicef.org/media/48601/file/SOWC_2017_Summary_ENG.pdf
- Wyciąg z Komentarza ogólnego nr 25 (z dn. 2 marca 2021) w sprawie praw dziecka w środowisku cyfrowym do Konwencji o prawach dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych.* (2022). Fundacja Orange. <https://admin.fundacja.orange.pl/app/uploads/2022/11/Wyciag-z-Komentarza-Ogolnego-nr-25-do-konwencji-o-prawach-dziecka.pdf>

VARIA



Nicoletta Rosati

<https://orcid.org/0000-0002-2458-9820>

e-mail: rosatinicoletta@lumsa.it

Libera Università Maria SS. Assunta di Roma

Mindfulness Training in Early Childhood Education

Trening mindfulness w edukacji wczesnoszkolnej

KEYWORDS

mindfulness,
early childhood,
concentration,
didactic methods,
practice

ABSTRACT

This text presents the main characteristics of mindfulness practice and seeks to draw a parallel among some aspects of didactics for early childhood education. Research suggests that mindfulness practice has had a positive impact on the adult population. While surveys on the use of mindfulness with children are scarce at present, this type of research is increasing among educators and psychologists targeting primary school level and beyond. In this article, we present the methods by which mindfulness practice can be applied in the teaching of nursery and pre-primary school children. In some instances, there is evidence that activities present in the Montessori Method can be borrowed and developed in accordance with the principles of the Mindfulness training. This article outlines how typical activities, such as sensory-motor practice, selective attention exercises and the exercises of practical life can be applied in the mindfulness training. Teacher training is another aspect to consider when applying mindfulness practice in the nursery school classroom.

SŁOWA KLUCZE

mindfulness,
wczesne dzieciństwo,
koncentracja, metody dydaktyczne,
praktyka

ABSTRAKT

Niniejszy artykuł przedstawia główne cechy praktyki mindfulness i stara się wskazać analogię do niektórych aspektów dotyczących dydaktyki edukacji wczesnoszkolnej. Badania sugerują, że praktyka mindfulness ma pozytywny wpływ na populację dorosłych. Natomiast badania dotyczące wykorzystania mindfulness w pracy z dzieć-

mi są obecnie rzadkie, chociaż są coraz częściej podejmowane przez pedagogów i psychologów ukierunkowanych na poziom szkoły podstawowej i nie tylko. W niniejszym artykule przedstawiamy metody, dzięki którym praktyka mindfulness może być stosowana w nauczaniu dzieci w wieku przedszkolnym i przedprzedszkolnym. W niektórych przypadkach istnieją dowody na to, że aktywności obecne w metodzie Montessori mogą być zapożyczone i rozwinięte zgodnie z zasadami treningu mindfulness. Niniejszy artykuł przedstawia, w jaki sposób typowe zajęcia, takie jak ćwiczenia sensoryczno-motoryczne, ćwiczenia selektywnej uwagi i ćwiczenia z życia praktycznego mogą być prowadzone pod kątem treningu mindfulness. Szkolenie nauczycieli to kolejny aspekt, który należy rozważyć przy stosowaniu praktyki mindfulness w klasie przedszkolnej.

Introduction

Mindfulness is a group of practices focused on the development of self-awareness through the systematic use of concentration. Mindfulness involves targeting one's attention on the present moment without any judgmental attitude. Mindfulness experiences in adults began to be studied in the 1990's and research findings were positive. Mindfulness practices were related to feelings of well-being (Brown et al., 2007). There has been research on the practice of meditation with high school and middle school students which indicates positive outcomes for these age groups (Britton et al., 2010; Broderick et al., 2010; Mendelson et al., 2010). By contrast, research involving young children has just begun with positive effects (Burke, 2010; Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008). For example, seven and eight-year-old children with anxiety benefited from sitting and focusing on their breathing for several minutes (Semple et al., 2005). Research is scarce for preschool children as it is difficult to decide what practices are appropriate for that age group (Lillard, 2011). The most noteworthy study was conducted in 2015 by Flook, Goldberg, Pinger and Davidson, which examined the effects of mindfulness training in encouraging social behaviour and self-control in pre-school children. Children involved in the intervention group demonstrated greater social competences, higher performance in the learning process, and improved health and emotional development in comparison with those taking part in the control group.

Another research group, Kennedy, Whiting and Dixon (2014), examined the effects of using the procedure called ACT (Acceptance and Commitment Therapy) created by Hayes in 2004, to encourage improved eating habits in children aged three to five. ACT is based on three pillars: acceptance, commitment, and a value-based life style. Acceptance is awareness of one's unique experiences; commitment and

a value-based life style involve a struggle against psychological problems and the will and strength to cope with these problems during one's life. ACT can be adapted to young children in developing concentration and acceptance of what these children are experiencing at any given moment.

Another interesting study on mindfulness is the meta-analysis by Willis and Dinehart (2014) concerning the importance of learning self-control and meditation in early childhood as effective developmental tools. Self-control and meditation appear to play an integral role in a child's academic success. Based on the above-mentioned research, mindful practices should be included in the curriculum for early childhood education.

The aim of this contribution is to present practices based in part on different didactical methods for early childhood education, one of which was explored by Lillard (2011) and corroborated by Mayclin Stephenson (2018) and found in the Montessori method. Another practice is explored based on direct experiences with children aged two to three to be used in the development of mindfulness from an early age. Mindfulness practices can be important elements in the educational planning for toddlers and pre-school children. The parallels that can be drawn between the Montessori method and mindfulness practice can be used to form the basis for a curriculum at the nursery school level.

The first step in mindfulness practice: concentration and silence

Kabat-Zinn, the initiator of mindfulness practice, defines mindfulness as "an awareness that arises through paying attention, on purpose, in the present moment, non-judgementally and in the service of self-understanding and wisdom" (Kabat-Zinn, 1994, p. 16). One of the aspects of mindfulness is promoting selective attention and concentration on the present moment, on what is happening in the "here and now." The attitudes of curiosity, openness, and acceptance allow people to be in touch with their experiences through a new way of being instead of doing (Kabat-Zinn, 1990).

The first step in mindfulness practice is concentrating on one's way of breathing, but it is also possible to concentrate on other movements or actions during the day (Jha et al., 2007).

Annaka Harris, an author who teaches mindfulness to children, says that mindfulness gives children the beauty of being in the present moment. In terms of developing mindfulness in toddlers, mindfulness exercises can help them to be in touch with their feelings of happiness, allowing their attention to shift from a negative experience to

a positive one through practices such as the sensation of their own breath (Greenland & Harris, 2017).

Even for Montessori, concentration is a fundamental concept. She recounts an episode that happened in the Children's House, involving a four-month-old child who was brought there by Montessori herself. The child was breathing quietly without making any noise and Montessori dared the other children to do the same. Montessori realized that the children were sitting motionless in surprise and holding their breath. In that moment, there was a stunned silence; the ticking of the clock became audible. The child appeared to have brought with her an atmosphere of total silence unlike anything that exists in real life. Montessori noticed that this experience taught the children to stay still, to control their breathing and assume a relaxed and focused attitude, much like that of meditation. In this way, the children discovered that, when immersed in total silence, one can begin to perceive the slightest noise, such as that of a drop of water falling in the distance or the far-off chirping of a bird. This experience became the basis for the exercise of silence that characterizes Montessori's Children's House (Montessori, 1999, pp. 167–168).

Mindfulness practices help children to achieve this attitude of silence based on an attention to detail, from feeling their breathing to perceiving the sounds of nature or the noise in the surrounding environment. This practice creates in children an attitude characterized by concentration, reflection, and an awareness of what is happening around them and within them. The path from silence to concentration leads to an inner calm. Silence for Montessori does not mean an absence of noise but rather an inward attitude of concentration and interiorization of one's experiences or surroundings.

Therefore, the silence is connected to one's ability for wonder at what is happening around him.

It is a condition that allows him to experience sensations and emotions fully and in their totality.

The learning of silence promotes a rich inner life, which requires an ability to concentrate and to visualize an inner space dedicated to reflection and enjoyment.

This attitude is described by Montessori when she presents exercises for silence and when she calls the children by name voicelessly. She describes how the children heard their names called out and attempted to approach Montessori in silence moving around objects so as not to bump into them, but quietly running without making any noise. The result of these exercises was that of presence of mind, agility, attention to small objects, amazement, a heightened sensibility toward achieving a common framework, and more intense concentration. According to the Montessori method, learning silence and concentration is closely connected to learning through the senses.

Mindfulness and sensory-motor experience

Sensory experience is a significant aspect of mindfulness training. A relevant example of a mindfulness exercise might be that of eating a piece of fruit and paying close attention to its texture and colour while at the same time enjoying its flavour and consistency on the tongue and in the mouth. All sensory experiences are emphasized, including those of sound, touch, and sight. The mind and body are connected through the sensory and motor systems as they take information from the environment and process how one's motor acts change within the environment itself. Body and mind are integrated when one focuses on these sensory and motor experiences. Several psychologists recognize the important role that bodily experiences may play in cognition and vice-versa (Glenberg, 1999; Niedenthal et al., 2005; Lillard, 2011).

According to Montessori, sensory-motor education is fundamental for any further development of a child's personality. The clear value of education and the cultivation of the senses provide a better-founded and richer basis for the development of intelligence. Through the senses and movement during the exploration of the environment, one's intelligence produces more complex ideas without which the functioning of the mind would lack grounding, rigor, intuition, and insight (Montessori, 1950).

By following the Montessori method, one can find useful exercises to practise sensory education, exercises which share a close similarity to the mindfulness practice of the senses. For example, in Montessori the Children's House, three-year-olds learn to distinguish among different smells, sounds, colours, and textures by using materials, musical instruments, fruit, and other structural tools.

Typically, class materials will include sets of musical bells, used to train the child's ear to distinguish different musical sounds. Bells are placed around the room and children are asked to match the different bells to their sounds. In order to do so, the child must play each bell, hold the sound in his mind then move about the room and match up the same tones. An exercise of this kind establishes sensorial focus but also trains the child's working memory. In addition to sound matching exercises, Montessori also presents exercises using taste and smell, where the child must match objects that taste or smell the same, all while wearing a blindfold.

The child's sensory education is also stimulated by using bars of different gradation of colours and with solids of the same form but with a gradation of sizes. Other solids are of varying geometrical shapes while others are of the same size, but with different weights. Each group represents the same quality, but two different degrees. Therefore, there is a series of gradation where the difference between each object varies with regularity, and when possible, is measured mathematically. The general criteria for these differences are, however, subject to a practical determination of the child's

developmental level. The choice of materials should be based on what effectively “interests” the child and which engages him in a spontaneous and repeated activity.

Other sensory and motor exercises for children are those which focus on silence. In the Montessori method as well, we can find an activity called “the silence game” which helps to develop the child’s awareness of what is happening around him in that moment. Similarly, in mindfulness training, there is a focus on developing concentration on one’s surroundings and being in the moment. When children engage in the silence game, according to Montessori, they also become more careful in their actions and more attentive to others. The attention to sensory and motor experience in early childhood education also includes what Montessori calls “lessons of grace and courtesy,” which centre on the child’s interaction with the environment and with those around him. In mindfulness training, there is also an emphasis placed on the results of one’s actions in relationship with others. An example would be not invading the space of others or moving objects quietly or not bumping into other children or objects in the room. Another exercise used by Montessori that involves mindfulness training is walking on the line. In this activity, the child walks along an elliptical line drawn on the floor, putting one foot in front of the other, heel to toe, while holding an object in his hands. An exercise of this kind trains children to develop balance and to pay attention to the movements of their hands and feet (Montessori, 1950, p. 312). Montessori reminds us that this exercise also helps to form the child’s personality (Montessori, 1989, p. 65). This same exercise recalls the zen-practice of *kin-in* used in mindfulness training during which the person pays attention to each individual step while walking. The person begins by lifting his right foot while trying to match the rhythm of each step to his breathing. The object is to synchronize one’s walking with the pace of others around him. This exercise serves to develop self-awareness and a sense of one’s presence in the world and in the presence of others who form part of the reality in which he lives.

Mindfulness practice promotes this level of care of movement. Hanh (1999, 2009) recounts his experience as a novice monk when he was asked to carry out an activity for his teacher. On leaving the room in mindless excitement, he was called back by his teacher so that he could close the door behind him. Since that day, explains Hanh, “I have known how to close the door behind me” (Hanh, 2009, p. 79). Kabat-Zinn (2021, pp. 201–202) cites an example of climbing stairs with an awareness of one’s whole body.

In our schools, the attention to sensory-motor experience is present while not being strictly part of the curriculum. In pre-school, teachers propose psychomotricity as a project, and an expert comes once or twice a week to guide children in sensory-motor experiences. Psychomotricity, which is based on movement, thought, and emotions intertwined together, should be part of everyday life in nursery and pre-primary

schools. Children should have the opportunity to explore contexts by moving around, climbing stairs, listening to different noises and sounds in the environment, following what is happening around them, using their hands for arts and crafts, etc. During these activities, children should be guided to reflect on what they are doing, and in this way, become aware of their actions. This practice of reflecting and becoming aware recalls metacognitive didactics, whose aim it is to achieve a higher level of cognition and the ability to control cognitive processes. Metacognition didactics appears to share the same processes and aims of mindfulness practice. Metacognition aims to help children to become aware of their thoughts and feelings and to develop an ability to control cognitive processes and their emotions. Mindfulness has as its goal to promote awareness of one's thoughts and emotions, and of what is happening around him and in his interior being in the moment. Both metacognition and mindfulness educate children in the care of themselves, of others and of the environment around them.

Practical work of life and other mindfulness parallels

The attention to sensory-motor activities results in a child's care for the practical work of life. According to Kabat-Zin, placing attention and importance on activities of daily life, such as setting the table, eating, washing dishes, etc., will develop not only the ability to carry out these tasks, but also the child's self-esteem and self-efficacy and the attention for others. From nursery school on, children should engage in what Montessori calls "exercices of practical life." These exercises may include toddlers' setting the table, carrying their food to the table, and clearing the table after eating. These activities are carried out in specific, organized steps. As Montessori noticed, "there is a strict relationship between manual labor and deep concentration of the spirit" (Montessori, 1950, p. 71). The activities of practical life are important because they show the shared connection between body and mind. The activities of practical life in the Montessori method owe their importance to the fact that they provide a functional goal for the child to attain along with a series of bodily movements to guide the child in his endeavors. Nursery and pre-primary schools should support activities to sustain daily functioning, such as squeezing oranges for juice, preparing simple dishes, cleaning up the classroom, tidying up, etc. Through these activities, children can learn how body and mind work as one to pursue a concrete aim. From the aspect of mindfulness, children develop the ability to concentrate from the execution of activities of daily life.

Another characteristic of mindfulness practice is its emphasis on being non-judgmental towards others. Children should learn to make a distinction between witnessing the behaviour of others and passing judgement on others. The person can observe

and notice behaviour, but should not judge this as being good or bad. Kabat-Zinn says that this attitude requires that one “become aware of the constant stream of judging [...] and learn to step back from it” (Kabat-Zinn, 1990, p. 33). The same Kabat-Zinn reminds us of the need to trust in our intuition and our own authority. In the scholastic system, children from an early age are trained to accept teachers as judges of their work and of their behaviour. A child’s own sense of authority is almost always of secondary importance. To allow for the full development of the child’s personality, it is necessary to stimulate a self-awareness of his actions and the capacity for self-correction, self-modification, and self-evaluation (Costa & Kallick, 2004; Comoglio, 2007). Even the youngest children can be trained in this behaviour by having them engage in games using objects which, for example, need to be arranged or placed in the right space. Examples of this include puzzle boxes or jigsaw puzzles. When the child understands that he has made a mistake in matching a shape, he will try to find the right placement again and again. The child that possesses this ability of self-correction will not feel judged by the teacher. Montessori set up her method according to non-authoritarian behaviour on the part of the teacher. If a child makes a mistake and he does not understand his mistake, he is not to be scolded, but rather he should be shown how to do the game or the activity correctly.

The use of story-telling is a significant aspect of mindfulness practice. This technique originates from the tradition in Oriental philosophy to educate through telling stories or parables. Bruner maintains that stories are a powerful means to achieve learning, as we tend to represent our experiences through narratives (Bruner, 1990). Children can be taught, for example, the value of friendship through stories about animals that become friends. Story-telling can be used to develop awareness of one’s emotions with stories about joy, sadness, anger, and so on. Story-telling can also be used to present scholastic content, such as the water cycle explained through a story of a drop of water.

Teacher training

Nursery and pre-primary teacher training is starting to allow for mindfulness practice preparation in the classroom, and in Italy, various courses are being offered to trainees. One course consists of providing teachers with both theoretical and practical knowledge in order to understand the usefulness of mindfulness techniques. Practical hands-on experience designed specifically for teachers is presented to allow for a deeper understanding of the precepts of mindfulness. The course includes a series of concrete suggestions for classroom management and conflict resolution which can arise while all the time working with parents, students, and colleagues.

Another course for nursery school teachers involves strategies and activities to use in classes with children of three to five years of age. The course provides teaching strategies to guide and educate nursery school pupils in attitudes and behaviour based on the precepts of mindfulness. The objective is to make the child feel at ease in the school setting and guide him towards a state of psychological wellbeing. The teacher will acquire knowledge of how mindfulness can shape his own approach to teaching. The children are provided with tools for self-control and emotional self-management of conflict and of the complexities that can arise in the school setting.

Mindfulness practice involves teachers' awareness of their own selves. They learn how to become aware of their own psychological issues so that they can focus exclusively on the child's needs without any external interference. This attitude is essential for the good practice of the teaching profession. In mindfulness, the teacher should exhibit loving kindness towards children, one of the basic precepts of mindfulness (Salzberg, 2004).

Another important aspect of mindfulness practice is that of observation, which teachers should learn in order to address the child's needs. Observation requires concentration on the part of the teacher. In mindfulness practice, the teacher will find several exercises to aid in concentration. Another important element in training is represented by relaxation techniques which teachers should develop and practice on a daily basis before working with children in the classroom.

Mindfulness at a nursery school: an informal survey

In the school year 2021–2022, an informal survey was taken in two nursery schools in Rome. Two groups of children from two to three years of age were involved in mindfulness practice as intervention groups. Another group of the same age functioned as a control group where mindfulness practice activities were not part of the curriculum.

Children in the intervention group participated in activities of selective attention (i.e. observing details of a leaf, a flower, a small animal or a cloud in the sky). Children were also asked to focus on their breathing and their movements, such as walking or climbing or moving objects from one place to another. The book "Sitting Still Like a Frog. Mindfulness Exercises for Kids" (Snel, 2016) was also used as a source of games and activities to promote the child's awareness of what he was doing in different moments of the day.

During mindfulness exercises, children were observed by the educators, who recorded the data using grids and tables. The aims of the observation process were to determine if these activities resulted in positive attitudes or had little or no effect on

behaviour. This behaviour was measured by a series of parameters which included the length of time that the child spent on the activity itself, how effectively the child could maintain his concentration level when distracted, how and how often the child engaged with his peers and the child's emotional self-control during the activity. During observation, the measurement tool used was the Social Behaviour Scale (SBS) (Merrell & Caldarella, 2008). This scale was used for exploratory and confirmatory factor analysis in Italian preschool children. The three factors included in the scale are: Emotional Competency, Social Engagement, and Aggressiveness. The data were then compiled and analyzed by the group of educators together with the researchers. It was found that the children in the intervention groups exhibited more positive attitudes, greater ability to concentrate, increased peer engagement and emotional self-control. These data would be used to inform the future curriculum in nursery school. The children in the control group, instead, appeared to have shorter attention spans and were less likely to engage with peers. In other words, the children in the control group did not exhibit the same level of concentration as did the children in the intervention groups.

This informal survey was conducted over a period of two months, which might be deemed too short for a definitive result. However, the data coming from the observation of the three groups indicate the effectiveness of mindfulness programs and align with the results of the research by Broderick and collaborators in 2010, and by Eccles and collaborators in 1993. According to their findings, children who participate in mindfulness training show improved psychological health. Evidently, the person-environment fit is enhanced by mindfulness practice. This is the reason for which mindfulness should play a greater role in the school curriculum starting from a very early age. The nursery school curriculum should include activities that involve exploring the natural environment around the child and offer him the opportunity to observe, touch and handle the natural elements found in the environment.

These activities should be designed to contribute to the development of the child's selective attention and his ability to concentrate on what he is doing at any given moment.

Mindfulness exercises are to be envisaged as play time and be used to complement the activities with the purpose of creating a feeling of psychological well-being even in children of nursery school age.

Conclusions

If we look at the precepts of mindfulness practice, we can find useful suggestions to formulate an educational and teaching framework centred on young children. This framework should emphasize deep concentration to achieve balance and joy leading to

healthy relationships with others and with one's environment. Sensory-motor experiences play a major role in building this framework. The connection between body and mind is another focus of mindfulness. The connection that exists among body, mind, and emotions, typically found in mindfulness, accurately reflects the developmental stages of a child from zero to six years of age. Children in this age group live their experiences at a perceptive, emotional, and motor level, and thanks to these experiences, they build daily a knowledge of themselves, of others and of the world around them.

By carrying out the exercises of Practical Life, children can use their body and mind together. Activities such as squeezing an orange to make juice or setting the table can represent an opportunity to concentrate on what they are doing and why they are doing it. The self-awareness that emerges from these actions recalls mindfulness practice for selective attention and concentration.

Studies have found that mindfulness practice in schools has had a great impact on the psychological wellbeing of the child and his ability to feel good about himself and to fit into his environment.

Bibliography

- Britton, W., Bootzin, R., Cousins, J., Hasler, B., Peck, T., & Shapiro, S. (2010). The contribution of mindfulness practice to multicomponent behavioural sleep intervention following substance abuse treatment in adolescents: A treatment-development study. *Substance Abuse, 31*(2), 86–97.
- Broderick, T., Khalsa, S. B., Greenberg, M., Reichl, K. S., & Kabat-Zinn, W. (2010). *Developing and evaluating contemplative practices for children and youth* [paper presented at the Mind and Life Summer Research Institute]. Garrison.
- Brown, K., Ryan, R., & Creswell, J. (2007). Mindfulness: Theoretical foundation and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*(4), 211–237.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Burke, C. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 133–144.
- Comoglio, M. (2007). *Insegnare nella prospettiva della valutazione "autentica"*. LAS.
- Costa, A., & Kallick, B. (2004). *Assessment strategies for self-directed learning*. Corwin Press.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan C., & Iver, D.M. (1993). Development during adolescence. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90–101.
- Flook, L., Golberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology, 51*(1), 44–51.

- Glenberg, A. (1999). Why mental models must be embodied. In G. Rickheit & C. Habel (Eds.), *Mental models in discourse processing and reasoning* (pp. 77–90). Elsevier.
- Greenland, S. K., & Harris, A. (2017). *Mindful game activity cards: 55 fun ways to share mindfulness with kids and teens*. Shambhala.
- Hanh, T. (1999). *The miracle of mindfulness*. Beacon Press.
- Hanh, T. (2009) *You are here: the power of the present moment*. Shambhala.
- Jha, A., Krompinger, J., & Baime, J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109–119.
- Kabat-Zinn, J., (1990). *Full catastrophe living: Using wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Delta.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are. Mindfulness meditation for everyday life*. Hyperion Books.
- Kabat-Zinn, J. (2021). *Vivere momento per momento. Come usare la saggezza del corpo e della mente per affrontare lo stress, il dolore, l'ansia e la malattia* (A. Shantena Sabbadini, trans.). Corbaccio.
- Kennedy, A. E., Whiting, S. W., & Dixon, M. R. (2014). Improving novel food choices in preschool children using acceptance and commitment therapy. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(4), 228–235.
- Lillard, A. S. (2011). Mindfulness practices in education: Montessori's approach. *Mindfulness*, 2, 78–85.
- Mayclin Stephenson, S. (2018). *Montessori and mindfulness*. Michael Olaf Montessori Publishing.
- Mendelson, T., Greenberg, M., Dariotis, J., Gould, L., Rhoades, B., & Leaf, P. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2, 1–10.
- Merrell, K., & Caldarella, P. (2008). *School Social Behaviour Scales* (2nd ed.). Brookes Publishing.
- Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Montessori, M. (1989). *Creative development in the child*. Kalakshetra Press.
- Montessori, M. (1999). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti.
- Niedenthal, P. M., Barsalou, L. W., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2005). Embodiment in attitudes, social perception and emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 184–211.
- Salzberg, S. (2004). *Loving kindness*. Shambhala Publications.
- Semple, R. J., Reid, E. F. G., & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(4), 379–392.
- Snel, E. (2016) *Sitting still like a frog: Mindfulness exercises for kids*. Shambhala Publications [*Calmo e attento come una ranocchia. Esercizi di mindfulness per bambini*].
- Thompson, M., Gauntlett-Gilbert, J. (2008). Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application. *Clinical Child Psychology Psychiatric*, 13(3), 395–407.
- Willis, E., & Dinehart, L. H. (2014). Contemplative practices in early childhood: Implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development & Care*, 184(4), 487–499.



Anna Kosiek

<https://orcid.org/0000-0002-0862-3427>

e-mail: kosiek@agh.edu.pl

Akademia Górniczo-Hutnicza im. S. Staszica w Krakowie

Jak bodźce akustyczne wpływają na zachowanie i koncentrację dzieci w wieku przedszkolnym?

How Do Acoustic Stimuli Influence Preschool Children's Behaviour and Concentration?

KEYWORDS

children, children's development, sounds, noise, acoustic stimuli, psychoacoustics

ABSTRACT

The research aimed to find the positive and negative effects of acoustic stimuli on preschool children. It was divided into three parts: conducting surveys among parents and teachers on children's behaviour and their daily acoustic conditions; measuring the sound pressure level in kindergartens; children-performed tasks in the presence of various sounds. The study showed that the sounds produced by the peers were the most distracting acoustic stimuli. It was observed that in the kindergartens where children tend to behave calmer and quieter, the results of tasks were much better, i. e. children are more willing to perform exercises, they do them quicker and focus on them for a much longer time. Sounds made by other children (especially sudden noises) often delayed the task's completion or prevented it. It was also observed that if a sound was neither particularly interesting nor distracting for children, it had very little impact on the task performance. Attractive sounds caused delays, errors and, in some cases, they forced the children to completely ignore the instructions and focus on the appealing stimulus. Interestingly, road or domestic noise was almost imperceptible to children and had little impact on the tasks. Music, which children do not mind, proved to be a good masker of other distracting sounds.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dzieci, rozwój,
dźwięki, hałas,
bodźce akustyczne,
psychoakustyka

Celem badań było znalezienie pozytywnego i negatywnego wpływu bodźców akustycznych na dzieci w wieku przedszkolnym. Badania podzielono na trzy części (przeprowadzenie ankiet wśród rodziców i nauczycieli dotyczących zachowania dzieci oraz warunków akustycznych, w jakich na co dzień przebywają; pomiary poziomu ciśnienia akustycznego w przedszkolach; wykonywanie przez dzieci zadań w obecności różnych dźwięków). Z przeprowadzonych badań wynika, że najbardziej rozprasżającymi dźwiękami są odgłosy pochodzące od innych dzieci. Zaobserwowano ogólną tendencję, że w przedszkolach, gdzie dzieci zachowują się spokojniej i ciszej, wyniki uzyskiwane podczas wykonywania zadań są dużo lepsze, dzieci chętniej i szybciej wykonują zadania oraz znacznie dłużej się na nich skupiają. Dźwięki wydawane przez inne dzieci (szczególnie nagle) często opóźniają lub całkowicie uniemożliwiają wykonanie zadania. Zaobserwowano również, że jeśli dla dzieci jakieś dźwięki nie są ani szczególnie interesujące, ani rozprasżające, to dzieci nie zwracają na nie uwagi i mają one znikomy wpływ na wykonywane zadania. Dźwięki szczególnie atrakcyjne dla dzieci powodują opóźnienie w rozpoczęciu prac, błędy, a czasami dzieci całkowicie ignorują polecenia i skupiają się na ciekawym bodźcu. Co ciekawe, hałas drogowy czy domowy są dla dzieci prawie niezauważalne i mają znikomy wpływ na wykonywane zadanie. Muzyka, do której mają neutralny stosunek, okazała się dobrym maskerem innych rozprasżających dźwięków.

Wprowadzenie

Dźwięki są bez wątpienia nieodłącznym elementem naszego życia. Docierają do nas niemal bez przerwy z przeróżnych źródeł i często nawet nie zdajemy sobie sprawy z tego, jak wiele różnych dźwięków towarzyszy nam w danej sytuacji. Na obecność niektórych z tych dźwięków, takich jak odgłosy padającego za oknem deszczu, przejeżdżające obok nas samochody czy odgłosy prowadzonego przez sąsiada remontu, nie mamy niestety wpływu. Niemniej jednak wiele dźwięków pojawiających się w naszym życiu jesteśmy w stanie kontrolować. To ludzie decydują, jakiej muzyki, o której godzinie i jak głośno słuchają, jak głośno rozmawiają lub czy przez cały dzień towarzyszą im dźwięki dochodzące z telewizora. Obecność tych bodźców dźwiękowych nie jest dla człowieka bez znaczenia. Każdy z nich może poprawić lub obniżyć naszą koncentrację, jakość snu lub nastrój, a także zwiększyć lub zmniejszyć poziom naszego stresu (Jablońska, 2014). Odpowiednio dobrane dźwięki mogą pozytywnie wpływać zarówno na nasz stan emocjonalny, jak i fizyczny. Muzyka, którą lubimy, może z kolei wspomóc pracę naszego układu nerwowego i mózgu, metabolizm, a także może ustabilizować

rytm naszego oddechu oraz tętno (Topór, 2009). Z kolei nadmierna ekspozycja na hałas może powodować wzrost poziomu hormonu stresu (Babisch, 2003), wzrost ciśnienia i tętna (van Kempen i in., 2006), problemy ze snem i jego jakością (Öhrström i in., 2006) oraz nadpobudliwość (Tiesler i in., 2013). Ponadto przewlekłe narażenie na hałas wiąże się z problemami w niektórych obszarach nauki, na przykład gorszymi efektami w czytaniu ze zrozumieniem, późniejszym opanowaniem umiejętności czytania i słabszą pamięć długotrwałą (Haines i in., 2001; Clark i in., 2006). Co więcej, nadmierny hałas otoczenia (spowodowany np. transportem, zachowaniem sąsiadów) powoduje u dzieci rozdrażnienie, irytację, zaburzenia uwagi, zmęczenie, choć w nieco mniejszym stopniu niż u ludzi dorosłych. Część problemów związanych z irytacją, uwagą lub zmęczeniem jest jeszcze dodatkowo spotęgowana problemami ze snem, co oznacza, że negatywne efekty życia w hałasie wzmacniają się wzajemnie (Stansfeld i Clark, 2015). Niestety dzieci często radzą sobie z hałasem znacznie gorzej niż dorośli, nie są też w stanie go kontrolować, redukować, izolować się od niego. Hałas otoczenia na szczęście zazwyczaj nie osiąga poziomów, które mogą doprowadzić do trwałych ubytków lub uszkodzeń słuchu, ale negatywnie wpływa na działanie ludzkiego organizmu zarówno w aspekcie fizycznym, jak i psychicznym nawet przy poziomach natężenia dźwięku znacznie niższych niż te powodujące uszkodzenia słuchu (Stansfeld i Clark, 2015). Jest to szczególnie ważne w przypadku małych dzieci, które niemal przez cały czas uczą się czegoś nowego, a sen jest dla nich szczególnie ważny, ponieważ odpowiednia jakość odpoczynku pomaga im nie tylko zregenerować się fizycznie, lecz także pozytywnie wpływa na ich wzrost, wzmacnia układ odpornościowy i pomaga w prawidłowym rozwoju mózgu (Jiang, 2020). Ponadto jest to czas intensywnego rozwoju poznawczego, a ich układ nerwowy dopiero się kształtuje. Dlatego tak ważne jest, aby zapewnić im odpowiednie warunki akustyczne i to nie tylko podczas nauki, lecz także podczas zabawy czy zwykłej obserwacji codziennych sytuacji.

Badania z udziałem dzieci są niezwykle ważne, ponieważ dzieci często odbierają dźwięki nieco inaczej niż dorośli. Niestety w większości badań z zakresu psychoakustyki biorą udział dorośli, ewentualnie nastolatki, a udział dzieci, zwłaszcza tych młodszych, bardzo często jest pomijany. I chociaż w literaturze możemy znaleźć już pewne informacje na temat wpływu dźwięków na dzieci, to wciąż istnieje wiele niezbadanych obszarów. W związku z tym postanowiłam podjąć próbę znalezienia pewnych zależności pomiędzy dźwiękami, które otaczają dzieci a ich zachowaniem oraz szybkością i efektywnością procesu uczenia się.

Metoda

W badaniach wzięło udział 233 dzieci z ośmiu różnych przedszkoli. Cztery z nich znajdują się na terenie Krakowa i cztery na terenie Jasła. W momencie rozpoczęcia badań dzieci miały cztery lata.

Badania składały się z trzech etapów. Pierwszym z nich było przeprowadzenie szczegółowych ankiet wśród rodziców i nauczycieli z przedszkoli. Dzięki temu zgromadzone zostały informacje o warunkach akustycznych, w jakich dzieci przebywają na co dzień (zarówno w domach, jak i w przedszkolach) oraz przyzwyczajęń i preferencji dzieci związanych z dźwiękami. Dodatkowo nauczyciele i rodzice ocenili zachowanie i temperament dzieci. Kolejnym etapem badań był pomiar poziomu natężenia dźwięku panującego w poszczególnych przedszkolach podczas różnych form spędzania czasu (m.in. w trakcie nauki, podczas odpoczynku czy zabawy). Ostatnim etapem badań było przeprowadzenie wśród dzieci testów polegających na wykonywaniu trzech typów zadań w obecności różnego rodzaju szumów tła oraz w ciszy. Wybrano do tego dwa najpopularniejsze rodzaje codziennego hałasu (typowe dźwięki domowe i uliczne), ludzką mowę oraz pięć gatunków muzyki (muzyka klasyczna, jazz, muzyka współczesna z tekstem, współczesna muzyka instrumentalna i rock). Ograniczenie badań do takiej liczby bodźców dźwiękowych wynikało głównie z faktu, że uczestnikami badań były czteroletnie dzieci, które szybko się męczą, są w stanie koncentrować się jedynie przez krótki czas, a przede wszystkim szybko się nudzą. Dlatego rozszerzenie badań o kolejne bodźce mogłoby skutkować odmową zrobienia zadania przez dzieci, wykonaniem go szybko, bez większego namysłu, a nawet losowo, aby skrócić czas wykonania polecenia – przez co badania stałyby się mniej wiarygodne, a ich wyniki mogłyby mieć niewielkie zastosowanie w praktyce.

Należy również pamiętać, że badania z zakresu psychofizyki nie powinny trwać zbyt długo, ponieważ jeśli osoba biorąca udział w badaniach będzie za bardzo zmęczona lub znudzona, to w pewnym momencie przestaje rzetelnie odpowiadać. Kwestia ta jest szczególnie istotna w przypadku (małych) dzieci, które szczególnie szybko się męczą, a przede wszystkim szybko się nudzą. W związku z tym ćwiczenie, które miały wykonać dzieci, było tak przygotowane, aby trwało nie więcej niż 30-40 minut łącznie z częścią organizacyjną. Jeśli była taka konieczność ze względu na szybsze zmęczenie lub znudzenie, to w badaniach robiona była krótka przerwa lub były one kontynuowane innego dnia. Taka organizacja sprawiła, że dzieci nie były przemęczone wykonywanym zadaniem i nie porzucały go ze względu na swoje zmęczenie.

W trakcie testów dzieci wykonywały proste zadania z zakresu arytmetyki, zapamiętywania oraz słuchania ze zrozumieniem. Wybór tych obszarów był spowodowany faktem, że są to zadania najczęściej wykonywane podczas nauki w przedszkolu oraz w przyszłości w szkole. I o ile w literaturze można już znaleźć pewne informacje

o wpływie różnych dźwięków na zapamiętywanie, to wciąż niewiele jest badań, w których sprawdzano wpływ rozpraszających dźwięków na wykonywanie innych typów zadań.

Ćwiczenia dla dzieci zostały tak przygotowane, aby wydawały im się interesujące. Z tego powodu chcąc sprawdzić, jak różne dźwięki wpływają na poprawność liczenia przez dzieci, zamiast prosić je o policzenie elementów, prosiłam o pokolorowanie odpowiedniej liczby elementów, co dzieci odebrały jako zabawę i było to dla nich bardziej atrakcyjne.

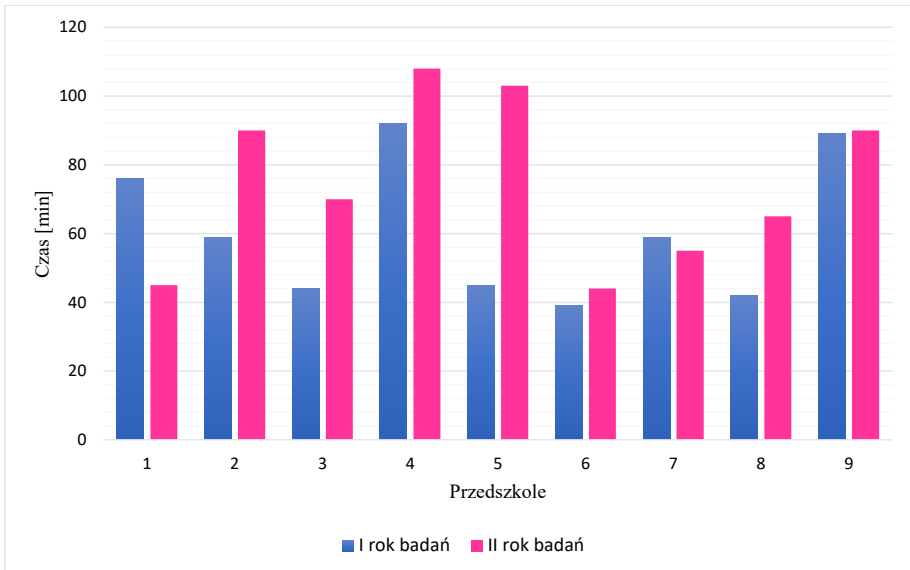
Badania przeprowadzono w salach przedszkolnych, aby jak najwierniej odwzorować naturalne warunki, w jakich dzieci przebywają na co dzień. Co prawda badanie w izolowanym pomieszczeniu pozwala ograniczyć inne rozpraszające bodźce, lecz w ten sposób tworzymy nienaturalne warunki. Na co dzień nie mamy do czynienia tylko z jednym wyizolowanym bodźcem, lecz z wieloma dźwiękami, ponieważ się wzajemnie przenikają. Dodatkowo nowe pomieszczenie mogłoby w znacznym stopniu rozproszyć dzieci i zakłócić badanie o wiele bardziej niż zwykle codzienne odgłosy pojawiające się w tle. Wszystkie zadania były przygotowane w formie zabawy tak, aby dzieci chętnie wzięły udział i aby nie znudziły się zbyt szybko. Ostatnia część badań została powtórzona trzykrotnie w każdej grupie w celu weryfikacji otrzymanych wyników. Badania te prowadzone były na przestrzeni dwóch lat.

Obserwacje i wnioski

Podczas przeprowadzonych badań udało mi się zaobserwować wśród dzieci pewne ciekawe tendencje. Pierwszą z nich jest fakt, że zdecydowanie najbardziej rozpraszającymi i uciążliwymi bodźcami dla dzieci okazały się nagle, niespodziewane dźwięki pochodzące od ich kolegów i koleżanek (ich rozmowy, wzajemne zaczepianie się, krzyki, czasem płacz). Prawdopodobnie wynika to z faktu, że są to niezwykle zmienne i często bardzo głośne dźwięki. Często wydają się one dzieciom dużo ważniejsze niż np. muzyka w tle, ponieważ mogą okazać się dla dzieci źródłem ciekawych informacji (np. propozycji zabawy). Z tego powodu dzieci najczęściej przerywają swoje zajęcia i skupiają się na tych bardziej interesujących dla nich dźwiękach. Co ciekawe, okazuje się, że to wcale nie poziom natężenia danego dźwięku jest najistotniejszy, ale to, czy dany dźwięk pojawił się nagle, czy był on w jakiś sposób nietypowy, czy był zaskoczeniem dla dzieci, czy można się go było w danej sytuacji spodziewać. Warto podkreślić tutaj fakt, że w zależności od okoliczności dzieci mogą zupełnie inaczej zareagować i inaczej odebrać dane dźwięki. Dźwięki, które w pewnej sytuacji będą przez dzieci pożądane, będą stanowiły element jakiejś zabawy i w żaden sposób nie będą im przeszkadzać, podczas czasu przeznaczonego na odpoczynek lub podczas nauki

czy słuchania nauczycielki mogą okazać się niezwykle uciążliwe i męczące. Niektóre dźwięki przeszkadzają dzieciom do tego stopnia, że wzajemnie zaczynają się upominać lub prosić o ciszę. I chociaż krzyk, głośny śmiech czy mowa stanowią pewną formę wyrażania siebie i własnych emocji, to jednak nie należy zapominać o tym, że przebywając w grupie, każde dziecko swoim zachowaniem może mocno oddziaływać na innych. Dlatego należy wziąć pod uwagę nie tylko potrzebę dzieci, aby zachowywać się w danym momencie głośno, lecz także, a może nawet przede wszystkim, należy spojrzeć na tę kwestię z perspektywy innych dzieci, które w tej sytuacji są odbiorcami tych dźwięków, są na nie w pewien sposób narażone. Oczywiście nie każde dziecko w tym samym stopniu będzie reagowało na rozprasające lub męczące dźwięki, niektóre z nich będą na takie dźwięki odporniejsze niż inni lub do nich przyzwyczajone, jednak takich dzieci jest stosunkowo niewiele. Znaczna część dzieci jest bardzo rozproszona lub zmęczona dźwiękami pochodzącymi od innych przedszkolaków. Zaobserwowano, że w przedszkolach, gdzie dzieci zachowują się spokojniej i bawią się bez zbędnego hałasowania, wyniki osiągane podczas wykonywania zadań są znacznie lepsze, dzieci chętniej i szybciej wykonują zadania i znacznie dłużej skupiają się na swojej pracy. Zostało to zaprezentowane na wykresie 1.

Wykres 1. Maksymalny czas skupienia się dzieci w poszczególnych przedszkolach

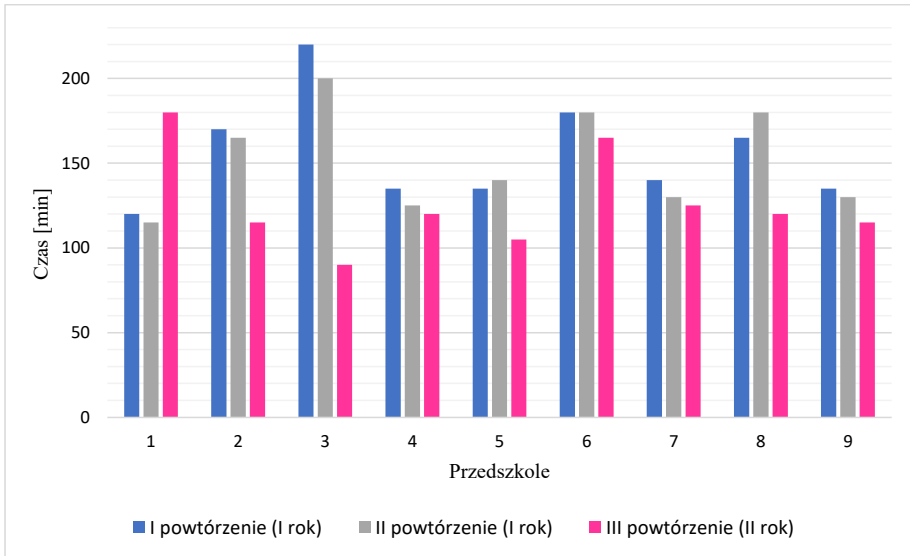


Źródło: opracowanie własne

W I roku badań w przedszkolach numer 1, 4 i 9 dzieci potrafiły skupić się na wykonywanym zadaniu zdecydowanie najdłużej (w porównaniu do niektórych przedszkoli było to nawet dwa razy dłużej), chętniej wykonywały kolejne polecenia i nie męczyły się tak szybko. Były to trzy przedszkola, w których dzieci zachowywały się zdecydowanie najspokojniej, podczas zajęć panowały najcichsze warunki, a nauczycielki zwracały uwagę na to, aby w trakcie zajęć dzieci nie rozpraszały się wzajemnie. Dodatkowo w przedszkolach tych dość wyraźnie oddzielony był czas, podczas którego dzieci mogą się „wyszałeć” i czas, kiedy należy zachowywać się spokojniej. Z kolei w przedszkolach 3, 5, 6 i 8 dzieci niemal cały czas zachowywały się tak samo głośno i nie zwracano im uwagi na zbyt głośne zachowanie i rozpraszanie innych podczas czasu na naukę. Dzieci w tych przedszkolach niestety bardzo szybko się rozpraszały, często narzekały na zmęczenie i skarżyły się na hałas pochodzący od niektórych dzieci (często wzajemnie próbowały się upominać, ale niestety zazwyczaj nieskutecznie). W związku z tym dzieci miały problem z usłyszeniem polecenia lub skupieniem się na czytanim im opowiadaniu. Być może obok zmęczenia nadmiernym hałasem był to również powód, dla którego dzieci nie chciały dłużej uczestniczyć w zajęciach. Dzieci mocno denerwowały się, że nie słyszą, co należy zrobić w ramach danego zadania, a dodatkowo nawet jeśli za którymś razem usłyszały polecenie, to i tak nie mogły się skupić i w spokoju go zrealizować. W drugim roku badań w przedszkolu numer 1 zmieniła się nauczycielka i zmieniło się również podejście do ciszy i wytwarzania głośnych dźwięków. Nauczycielka nie zwracała uwagi dzieciom, gdy przeszkadzały innym podczas nauki. Spowodowało to, że dzieci od razu zaczęły się szybciej rozpraszać podczas wykonywanych zadań i szybciej narzekały na zmęczenie. Z kolei w przedszkolach numer 2 i 5 dzieci, które generowały najwięcej głośnych dźwięków i często zaczynały innych rówieśników, przeniosły się do innych placówek. Przez to grupa stała się spokojniejsza, cichsza, bardziej pogodna i zdecydowanie lepiej oraz dłużej dzieci były w stanie skupić się na swoich aktywnościach.

W przedszkolach, w których występuje najczęściej nieoczekiwanych lub niepożądanych dźwięków ze strony dzieci, badania trwały najdłużej i czasami kończyły się niepowodzeniem, co zostało zaprezentowane na wykresie 2.

Wykres 2. Łączny czas potrzebny na wykonanie zadań



Źródło: opracowanie własne

W pierwszym roku badań w przedszkolach numer 3, 6 i 8, w których jest zdecydowanie najgłośniejsze i pojawia się najwięcej niespodziewanych, a często wręcz niepożądanych dźwięków, dzieci potrzebowały najwięcej czasu na wykonanie zadań podczas testów. Prawdopodobnie wynika to nie tylko z faktu, że w głośniejszych warunkach dzieciom trudniej jest się skupić, lecz także dlatego, że dużo czasu poświęcano na powtarzanie poleceń i informacji potrzebnych do wykonania ćwiczeń. Z kolei w drugim roku znacznie wydłużył się czas wykonywania zadań w przedszkolu numer 1, co wynika prawdopodobnie ze zmian w składzie grupy.

Dlatego też tak ważne jest, aby od samego początku zwracać dzieciom uwagę na zachowanie higieny dźwiękowej, na to, jak ważne jest wzajemne szanowanie się i niestwarzanie sytuacji, w których inni będą czuli się niekomfortowo. Oczywiście dzieci muszą mieć możliwość i czas, żeby się wyszaleć, (głośno) wyrazić swoje emocje, „pobyć trochę głośno”, ale bardzo ważne jest, aby tak zorganizować dzieciom czas i przestrzeń, aby mogły zarówno spożytkować swoją rozpierającą energię, jak i w spokoju odpocząć, zjeść posiłek lub pouczyć się. Z obserwacji przeprowadzonych w trakcie badań wynika, że w przedszkolach, w których udaje się w ten sposób funkcjonować, dzieci są spokojniejsze, mniej agresywne oraz potrafią znacznie dłużej skoncentrować się na swoim zadaniu.

Ciekawy jest również fakt, że dzieci są niezwykle czułe na dźwięki, które wydają im się szczególnie interesujące lub które bardzo im się podobają. To właśnie stosunek dziecka do danej muzyki i jego preferencje muzyczne okazały się znacznie ważniejsze niż sam gatunek. Na przykład w przypadku muzyki, która danemu dziecku bardzo przypadła do gustu, wykonywanie zadania schodzi na dalszy plan, trwa ono znacznie dłużej niż zwykle lub zostaje wykonywane z błędami, a nieraz nawet całkowicie zostaje porzucone. Dziecko zamiast skupiać się na swoim zajęciu, przenosi całą swoją uwagę na atrakcyjną dla niego melodię – zaczyna tańczyć, nucić, śpiewać, dopytuje o tytuł itp. Natomiast jeśli jakaś muzyka lub dźwięki nie są dla dziecka ani ciekawe, ani jakoś szczególnie mu się nie podobają i nie są dla niego nieprzyjemne, to nie zwraca ono na nie zbyt dużej uwagi, nie rozprasza go i mają raczej niewielki wpływ na poprawność i szybkość wykonywanych zadań. I nie chodzi tu tylko o naukę, lecz także o zabawę lub zwykłe codzienne czynności. Co zaskakujące, dzieci praktycznie w ogóle nie zwracają uwagi również na typowe odgłosy dobiegające z ulicy (przejeżdżające samochody, pociągi, dźwięki sygnalizacji świetlnej) oraz na codzienne domowe dźwięki lub rozmowy innych. W większości przypadków dzieci nie odrywają się od swojego zajęcia, nie próbują zlokalizować źródła dźwięku, nie dopytują, co się dzieje.

Prawdopodobnie wynika to z faktu, że otoczenie z roku na rok staje się coraz głośniejsze – po ulicach jeździ coraz więcej samochodów, powstaje coraz więcej fabryk, które produkują coraz więcej hałasu przemysłowego, towarzyszą nam urządzenia elektroniczne, dzięki którym słuchamy muzyki, przychodzą nam powiadomienia dźwiękowe z licznych aplikacji itp. Ciszta lub przebywanie w obecności jedynie cichych dźwięków staje się dla nas czymś coraz rzadziej spotykanym, mniej naturalnym i często czymś ciężkim do zniesienia. Co więcej, coraz częściej robimy coś, aby tej ciszy się pozbyć, jakoś ją zagłuszyć – włączamy radio, spędzamy czas przy włączonym telewizorze, chociaż wcale go nie oglądamy, więcej mówimy itp. Z tego powodu dzieci są coraz bardziej przyzwyczajone do hałasu, staje się on dla nich czymś naturalnym i normalnym. Ponadto są to dźwięki, które nie zmieniają się bardzo gwałtownie, są zdecydowanie mniej zmienne niż np. odgłosy bawiących się w przedszkolu dzieci. Oczywiście może się okazać, że takie dźwięki w nadmiarze spowodują zmęczenie u dzieci lub będą negatywnie wpływać na ich układ nerwowy, ale w krótkodystansowym aspekcie nie są one rozprasające i nie mają wpływu na chwilowe zachowanie i działania dzieci. Co więcej, takie neutralne dźwięki, na które dzieci nie zwracają zbyt dużej uwagi, mogą okazać się pewnego rodzaju elementem maskującym dla innych rozprasających dźwięków, takich jak na przykład rozmowy odbywające się w tle, odgłosy dobiegające od sąsiada zza ściany czy szczekanie psa za oknem. W związku z tym można pokusić się o stwierdzenie, że gdybyśmy przebywali w całkowitej ciszy, to każdy nagły dźwięk byłby dla nas nie tyle rozprasający, co wręcz przerażający oraz o wiele bardziej negatywnie by na nas wpływał niż w momencie, w którym w tle występują inne delikatne,

łagodne i obojętne nam dźwięki. Dotyczy to w szczególności dzieci, które żyją w coraz głośniejszym otoczeniu i cisza jest zjawiskiem coraz bardziej nienaturalnym, a często wręcz czymś, co wzbudza lekki niepokój. Jednak nie mówimy tutaj o ciągłym przebywaniu w hałasie, a jedynie o niez izolowaniu się na wszelkie dźwięki.

Podsumowanie

Otrzymane wyniki pokazują, jak niezwykle ważne dla dzieci są warunki akustyczne, w jakich przebywają. Wpływają one nie tylko na poziom zmęczenia dzieci, lecz także na ich nastrój i zachowanie. Podsumowując, można stwierdzić, że zdecydowanie najbardziej uciążliwymi i rozpraszającymi bodźcami akustycznymi okazały się dźwięki nagłe, niespodziewane, nietypowe (w szczególności te pochodzące od innych dzieci). Dlatego też niezwykle istotne jest, aby zwracać uwagę dzieci na wzajemny szacunek do siebie i niegenerowanie niepotrzebnych dźwięków oraz takie zorganizowanie czasu, aby dzieci miały go nie tylko na głośną zabawę i głośne wyrażenie swoich emocji (czego bez wątplenia na tym etapie życia potrzebują), lecz także na wyciszenie się czy naukę w ciszy. Badania pokazały, że w przedszkolach, w których dzieci zachowują się spokojniej i generują mniej niespodziewanych dźwięków, grupa jest mniej nerwowa, szybciej i poprawniej wykonuje zadane im polecenia oraz ma znacznie lepszą koncentrację. Oczywiście w każdym przedszkolu panuje gwar ze względu na to, że grupy dzieci są liczne i zewsząd dochodzą odgłosy zabawy, rozmowy i śmiechu, które wzajemnie się na siebie nakładają, ale dzieci zupełnie inaczej odbierają dźwięki (nawet te głośne), które są elementem zabawy lub wspólnego muzykowania, a inaczej reagują na niespodziewane, głośne dźwięki, np. krzyk. Dlatego tak ważne jest, aby warunki akustyczne, w których przebywają dzieci, były jak najbardziej stabilne. Oczywiście nie jesteśmy w stanie wyeliminować wszystkich nieoczekiwanych lub nagłych dźwięków, np. dźwięku domofonu, nagłego płaczu dziecka, które się przewróciło czy szczekającego za oknem psa, ale możemy uczyć dzieci już od najmłodszych lat, że warto zwracać uwagę na dźwięki, jakimi się otaczamy.

Bibliografia

- Babisch, W. (2003). Stress hormones in the research on cardiovascular effects of noise. *Noise Health*, 5(18), 1–11.
- Clark, C., Martin, R., van Kempen, E., Alfred, T., Head, J., Davies, H.W., Haines, M.M., Lopez Barrio, I., Matheson, M. i Stansfeld, S.A. (2006). Exposure-effect relations between aircraft and road traffic noise exposure at school and reading comprehension: The RANCH project. *American Journal of Epidemiology*, 163(1), 27–37. <https://doi.org/10.1093/aje/kwj001>

- Haines, M., Stansfeld, S., Job, R., Berglund, B. i Head, J. (2001). Chronic aircraft noise exposure, stress responses, mental health and cognitive performance in school children. *Psychological Medicine*, 31(2), 265–277. <https://doi.org/10.1017/S0033291701003282>
- Jabłońska, B. (2014). *Socjologia muzyki*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jiang, F. (2019). Sleep and early brain development. *Annals of Nutrition and Metabolism*, 75(1), 44–53. <https://doi.org/10.1159/000508055>
- van Kempen, E., van Kamp, I., Fischer, P., Davies, H., Houthuijs, D., Stellato, R., Clark, C. i Stansfeld, S. (2006). Noise exposure and children's blood pressure and heart rate: the RANCH project. *Occupational and Environmental Medicine*, 63(9), 632–639. <https://doi.org/10.1136/oem.2006.026831>
- Öhrström, E., Hadzibajramovic, E., Holmes, E. i Svensson, H. (2006). Effects of road traffic noise on sleep: studies on children and adults. *Journal of Environmental Psychology*, 26(2), 116–126. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.06.004>
- Stansfeld, S. i Clark, C. (2015). Health effects of noise exposure in children. *Current Environmental Health Reports*, 2(2), 171–178. <https://doi.org/10.1007/s40572-015-0044-1>
- Tiesler, C.M.T., Birk, M., Thiering, E., Kohlböck, G., Koletzko, S., Bauer, C.P., Berdel, D., von Berg, A., Babisch, W. i Heinrich, J. (2013). Exposure to road traffic noise and children's behavioural problems and sleep disturbance: Results from the GINIplus and LISApplus studies. *Environmental Research*, 123, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2013.01.009>
- Topór, E. (2009). Wpływ muzyki oraz rola muzykoterapii w rozwoju dziecka. W: E. Krajewska-Kulak i C. Łukaszyk (red.), *W drodze do brzegu życia* (s. 163–171). Uniwersytet Medyczny w Białymstoku.



Marta Wilk

<https://orcid.org/0000-0002-1117-9769>

e-mail: marta.wilk@ujk.edu.pl

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Współpraca nauczycieli szkoły podstawowej ogólnodostępnej z rodzicami uczniów ze spektrum zaburzeń autystycznych w edukacji

Parent-teacher Collaboration for Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Education

KEYWORDS

Autism Spectrum Disorder (ASD), inclusive education, parents, teachers, collaboration

ABSTRACT

The article concerns children with autism spectrum disorder (ASD) who attend mainstream school as part of inclusive education, and discusses the role of parent-teacher collaboration. ASD is a highly heterogeneous disorder with symptoms manifested differently across subgroups of children. Symptoms may vary from milder forms, including high-functioning autism, to severe autism spectrum disorders, where the affected children do not speak. The article describes behavioral patterns of children with ASD, including the triad of impairment: impaired communication, impaired social interactions, and restricted, repetitive patterns of behaviors or interests. Inclusive education requires parent-teacher collaboration based on shared goals and community values, which results in good partnership, mutual help and information exchange. Parents know very well the reactions and specific problems of their children, while teachers can provide professional assistance in solving complex educational problems resulting from the unique, individual needs of a child. Because of that, parent-teacher collaboration is crucial for successful and effective inclusive education.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

spektrum autyzmu (ASD), edukacja włączająca, rodzic, nauczyciel, współpraca

Niniejszy artykuł dotyczy dzieci ze spektrum autyzmu (ASD), które uczęszczają do szkoły ogólnodostępnej oraz współpracy nauczycieli z rodzicami. Dzieci te nie stanowią jednorodnej grupy diagnostycznej. Objawy autyzmu mogą być różne, od postaci lekkiej, wówczas osoby dotknięte tym zaburzeniem uważa się za wysokofunkcjonujące, aż po postać głęboką, gdy dzieci te nie mówią. Artykuł zawiera opis cech i zachowań dziecka z ASD z uwzględnieniem triady autystycznych zaburzeń: problemów w interakcjach społecznych, zaburzeń komunikacji oraz powtarzalnych, sztywnych wzorców zachowań i aktywności. Jednym z założeń edukacji włączającej jest wzajemna współpraca nauczycieli z rodzicami na bazie wspólnego celu i wartości wspólnotowych. Współpraca to partnerskie relacje, wspólne działania oraz wzajemna wymiana informacji rodziców i nauczycieli. Nikt tak jak rodzice nie zna reakcji i specyficznych problemów swojego dziecka, natomiast nauczyciele ze względu na wykonywany zawód służą profesjonalną pomocą w rozwiązywaniu złożonych problemów edukacyjnych wynikających ze specjalnych potrzeb dziecka. Z tego względu współpraca rodziców i nauczycieli jest niezbędna dla skutecznej edukacji włączającej.

Wstęp

Autism Spectrum Disorder (ASD) to zaburzenie neurorozwojowe, które pojawia się we wczesnym dzieciństwie i obejmuje wszystkie sfery funkcjonowania człowieka od deficytów poznawczych i komunikowania się z innymi ludźmi, aż po zaburzenia zachowania i problemy w interakcjach społecznych. Termin ten odnosi się do kryteriów diagnostycznych zawartych w klasyfikacjach ICD-10, ICD-11 oraz DSM IV-TR, DSM V. Pojęcie autystycznego spektrum zaburzeń zwraca uwagę na fakt, że dzieci z ASD nie stanowią jednorodnej grupy diagnostycznej. Objawy autyzmu mogą być różne: od postaci lekkiej, wówczas osoby z tym zaburzeniem uważa się za wysokofunkcjonujące z autyzmem, aż po postać głęboką, gdy dzieci z tym zaburzeniem nie mówią (Pisula, 2015; Zajac i Kominek, 2019; Krzysztofik, 2021). Triada autystycznych zaburzeń to pojęcie używane dla określenia trudności, których doświadczają osoby ze spektrum autyzmu w trzech obszarach: ograniczonej zdolności do tworzenia relacji z innymi osobami oraz problemów w interakcjach społecznych, werbalnych i niewerbalnych zaburzeń w komunikacji, powtarzających się wzorców zachowań połączonych z brakiem wyobraźni (Pisula, 2015, s. 27).

Uczniowie ze spektrum autyzmu mogą uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej w ramach edukacji włączającej. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia z ASD w wielu przypadkach wskazują

właśnie tę szkołę. Warto zaznaczyć, że według danych z Systemu Informacji Oświatowej Ministerstwa Edukacji i Nauki w roku szkolnym 2021/2022 liczba wszystkich orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego w Polsce, niezależnie od typów szkół podstawowych i niepełnosprawności, wynosiła 103 518. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na diagnozę autyzmu i zespołu Aspergera miało 33 267 uczniów szkół podstawowych ogólnodostępnych (MEiN, 2022). Orzeczenia dotyczące autyzmu i zespołu Aspergera stanowią 32% wszystkich orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego wydanych uczniom szkół podstawowych.

Celem niniejszego artykułu jest próba ukazania różnorodności i odmienności osobowości dzieci z ASD na podstawie triady autystycznych zaburzeń. Identyfikacja i poznanie tych cech są istotne dla współpracy nauczycieli z rodzicami zgodnej z założeniami edukacji włączającej. Ponadto tekst może być pomocny w zrozumieniu odmienności dzieci z ASD oraz w praktycznym wykorzystaniu współpracy obu środowisk.

Problemy w interakcjach społecznych

„Każda osoba z autyzmem jest zupełnie inna, zaś umiejętności i cechy tych osób są jak płatanina wielu kolorów nieznacznie się od siebie różniących” (Hoopmann, 2021, s. 17). Aby przybliżyć odmiennosc i różnorodność osób z autyzmem, warto odnieść się do książki Kathy Hoopmann *Wszystkie koty są w spektrum autyzmu*.

Ograniczona zdolność dzieci ze spektrum autyzmu do porozumiewania się z innymi, pierwsze oznaki autyzmu pojawiają się we wczesnym dzieciństwie. W okresie niemowlęcym może zaistnieć brak reakcji, słaba reakcja na uśmiechy bliskich osób lub nieprawidłowe reagowanie na emocje dorosłych, rzadkie uśmiechanie się. Dzieci te bardziej lubią obserwować przedmioty niż ludzi. Gdy patrzą na człowieka, przypatrują się ustom, a nie oczom. Nie umieją interpretować tonu głosu, mimiki twarzy, gestów innych osób.

„Dzieci ze spektrum autyzmu lubią być blisko tych, których kochają, choć czasami nie chcą być dotykane” (Hoopmann, 2021, s. 3). Daje im to poczucie bezpieczeństwa w przewidywalnym społecznie środowisku, wśród osób ze swojego otoczenia. Są dzieci z ASD, które nie przyzwalają innym na jakąkolwiek formę bliskiego kontaktu fizycznego. „Wolą usiąść w zacisznym kąciку, niż dać się przytulić” (Hoopmann, 2021, s. 4). Chcą same regulować przestrzeń międzyosobową z innymi. Jeżeli pozwalają na jakąś formę dotyku, to tylko wtedy, gdy same tego chcą. Rodzice dzieci z ASD zwracają uwagę na takie zachowanie, jak: siadanie na kolana i odwracanie się plecami do twarzy, wchodzenie na plecy w celach kołysania, siadanie na podłodze, by przytulić głowę do nogi. Małuchy rozwijające się w normie przytulają się do rodziców, patrząc

im w oczy. Zaspokaja to ich poczucie bezpieczeństwa, relaksu, komfortu psychicznego, tworzy więź. Dzieci z ASD doświadczają zakłóceń na tych poziomach, co potęguje ich fizyczną obojętność wobec rodziców, którzy niejednokrotnie czują się, jakby byli dla swoich dzieci „pluszowymi misiami”, „kocami lub bujanymi fotelami” (Winczura, 2008, s. 25–26).

W chwilach dyskomfortu psychicznego, w sytuacjach skaleczenia lub choroby dzieci z ASD wolą być samotne, rzadko patrzą na bliską osobę. Komfort psychiczny to naturalna potrzeba u dzieci rozwijających się w normie. U dzieci ze spektrum autyzmu ta naturalna reakcja jest zaburzona. Jak dotąd nie do końca jest oczywiste, jak radzą sobie ze stresem. „Ich twarz nie zawsze wyraża to, co czują... co inni mogą odbierać jako brak emocji, a to zupełnie nie jest prawdą” (Hoopmann, 2021, s. 20–21). Zrozumienie emocji własnych oraz innych osób, odczytywanie ich uczuć stanowi dla nich duże wyzwanie. Emocje własne są abstrakcyjne, nienamacalne, a dzieciom będącym w spektrum autyzmu trudno je komunikować, zwłaszcza że wymaga to autorefleksji. Obecnie wiadomo, że osoby z ASD doświadczają różnorodnych, pełnych emocji, a nawet są one silniejsze niż u dzieci rozwijających się normalnie (Prizant i Fields-Meyer, 2017, s. 131). Ewa Pisula zwraca uwagę na fakt, że zdolności osób z autyzmem w zakresie identyfikowania emocji wykazują tendencję rosnącą wraz z wiekiem (Pisula, 2015, s. 35). Aby lepiej radzić sobie w kontaktach społecznych, dzieci z ASD mogą „tworzyć sobie maskę”. „Inni podążają za modami [...], które mogą w ogóle nie być ciekawe dla osób ze spektrum. Jeśli zaś chcą się dopasować, mogą udawać kogoś, kim w ogóle nie są [...], co jest ogromnie wyczerpujące, więc nie daje się w ten sposób zbyt długo funkcjonować” (Hoopmann, 2021, s. 26–29). W ten sposób tworzą swój publiczny wizerunek, aby inni nie widzieli ich emocji i trudności (Evans i Attwood, 2020, s. 161). Jest to dla dziecka bardzo wyczerpujące psychicznie i wymagające dużego wysiłku.

Problemy w komunikacji

Nieprawidłowości komunikowania się z otoczeniem dotyczą werbalnego i pozawerbalnego porozumiewania się. Z obserwacji dzieci ze spektrum autyzmu wynika, że zarówno rozwój języka, jak i umiejętności komunikacyjne zależą od nasilenia cech autystycznych, poziomu intelektualnego, rodzaju i sposobu oddziaływań terapeutycznych oraz czasu rozpoczęcia pracy nad jego rozwojem w tym zakresie. Trudności językowe dzieci z ASD mogą mieć odmianę ilościową. Przejawia się to np. brakiem mowy z brakiem gestykulacji lub wykazywaniem elementarnej gestykulacji; opóźnieniami w mowie; ograniczoną mową. Deficyty jakościowe to np. eholalie bezpośrednie, czyli powtarzanie wypowiedzi natychmiast po usłyszeniu; eholalie pośrednie, czyli po

pewnym czasie zostaje powtórzona cała usłyszana treść wypowiedzi; nieprawidłowe użycie zaimków; dziwne neologizmy; dosłowne rozumienie języka; nietaktowne uwagi oraz nieprawidłowa prozodia mowy. Deficyty w pragmatycznym użyciu języka to: niezdolność do naprzemiennego wysławiania się, brak potrzeby komunikowania się, niezdolność do symbolicznego użycia przedmiotów (Winczura, 2008, s. 33; Wołoskiuk, 2017, s. 101).

„Mogą mylić różne słowa i konteksty i nie zawsze rozumieją, co inni mają na myśli” (Hoopmann, 2021, s. 36–37). Osoby ze spektrum autyzmu rzadko posługują się metaforami. Nie są w stanie odczytać przenośni, co jest istotną wskazówką dotyczącą porozumiewania się z nimi. Używanie idiomatycznych zwrotów językowych, np. „miarka się przebrała”, „nie spuszczaaj nosa na kwintę”, dla dzieci z ASD jest dezorientujące, ponieważ wypowiedzi innych traktują dosłownie (Bowen i Plimley, 2012, s. 22–23). „Osoby z autyzmem mogą mieć wyrafinowane słownictwo. Gdy ktoś się do nich odezwie, mogą mieć kłopot z utrzymaniem kontaktu wzrokowego. Lecz gdy one mówią, paplają w kółko o tym samym. Nie zauważając, że inni dookoła są już potwornie znudzeni” (Hoopmann, 2021, s. 35–41). Ich wypowiedzi bywają bardzo rozbudowane, lecz dotyczą konkretnej dziedziny, wyłącznie tej, która należy do obszaru ich pasji i zainteresowań.

„Trudno jest im czytać mowę ciała innych ludzi” (Hoopmann, 2021, s. 23). Język ciała odzwierciedla nastrój człowieka. Gdy wchodzimy w interakcję z ludźmi, umiemy wyczuwać nastrój innych osób i rozumiemy, że zastosowanie określonego tonu głosu ma konkretne znaczenie. Dla dzieci z ASD odczytywanie informacji mowy ciała jest skomplikowane.

Zakres umiejętności kompetencji społecznych dziecka ze spektrum autyzmu jest niższy niż jego wiek rozwojowy i możliwości intelektualne. Ważnym elementem jest osobista motywacja do tworzenia relacji społecznych i uczestniczenia w interakcjach. Dzieci te potrzebują kontaktów społecznych, czują się osamotnione, co jest związane z ich deficytami, a nie z brakiem motywacji do kontaktów z kolegami. Występują duże różnice indywidualne w tym zakresie, co wynika z różnorodności jednostek z ASD.

Powtarzające się wzorce czynności i zachowań

„Dzieci z ASD potrzebują codziennych rytuałów i niepokoją się, gdy ich otoczenie lub plany się zmieniają” (Hoopmann, 2021, s. 14–15). Przejawia się to w sytuacjach takich, jak: zasypianie, spacerowanie stale tą samą drogą, zakładanie ciągle tych samych ubrań. Stereotypowe zachowania mogą przejawiać się np. machaniem rękami lub kiwaniem się. Zachowania te wraz z wiekiem mogą przechodzić w rytualne obsesje. Nagłe zmiany w zaplanowanym dniu są dla nich trudne i stresujące, natomiast

stały schemat dnia może być zaletą w środowisku szkolnym (Bowen i Plimley, 2012, s. 23). „Równocześnie bardzo trudno jest im się zorganizować i zarządzać własnym czasem” (Hoopmann, 2021, s. 16). Jest to związane z zaburzeniem funkcji wykonawczych, których nasilenie jest zróżnicowane u poszczególnych dzieci z ASD. Pełny rozwój tych funkcji determinuje osiągnięcie osobistych sukcesów w edukacji. Dorota Pufund zwraca uwagę na te dysfunkcje u dzieci z ASD, które wiążą się ze zdolnością do planowania, płynnego przechodzenia z jednej aktywności w drugą, dokończania podjętej czynności, dostosowania się do zmieniających się warunków (Pufund, 2020, s. 53). Umiejętności wyuczone w określonym przypadku nie są generalizowane na podobne sytuacje. Jeżeli dziecko zostało nauczone czegoś w domu, np. sprzątanania biurka, nie oznacza to, że będzie umiało to powtórzyć w szkole.

„Dzieci z ASD bywają wybredne w kwestii jedzenia i mogą codziennie domagać się tych samych potraw, podanych w taki sam sposób” (Hoopmann, 2021, s. 12–13). W związku z tym trzeba być przygotowanym na odmowę jedzenia nowej dla dziecka potrawy. Nie należy również nalegać na próbowanie nowości. Dziecko narzuca często sobie i otoczeniu niedoborową dietę, tzw. monodietę, w której trzeba stosować indywidualną suplementację (Dawidiuk, 2009, s. 24).

„Osoby z autyzmem mają niezwykle czuły słuch i boją się głośnych dźwięków oraz gwałtownych ruchów” (Hoopmann, 2021, s. 8). Zachowanie dziecka może się zmienić z powodu hałasu, którego nikt poza nim nie zauważy. Chodzi tu np. o dźwięki ostre i podrywające lub wysokotonowy hałas. Jeśli to tylko możliwe, należy je eliminować. W sytuacji narażenia na bodźce słuchowe trzeba przygotować dziecku cichy kącik, do którego mogłoby się udać (Winter, 2011, s. 21). „Mogą mieć też wrażliwe inne zmysły, jak dotyk i węch” (Hoopmann, 2021, s. 10–11). Dziecko z ASD może silnie reagować na zapachy i fakturę materiałów, często przytykać coś do ust, pod nosem, dotykać, wachać kartki, pisaki, zabawki (Płazewska, 2009, s. 176). Lekki dotyk z naszego punktu widzenia może zabołec ucznia z ASD. Nadwrażliwość na zapach przejawia się odczuwaniem czegoś, czego nie czują inni, a niektóre zapachy mogą być dla nich trudne do zniesienia (Winter, 2011, s. 22).

Dzieci te nie odczuwają strachu. Mogą narażać się na ryzyko. Niebezpieczne sytuacje przynoszą im przyjemność. Chłopiec, który boi się np. pajaków, podejmie ryzyko wspinania się na dach i nie będzie odczuwał strachu, gdyż nie jest w stanie ocenić niebezpieczeństwa ani przewidzieć konsekwencji, będąc podekscytowany wrażeniami. Programy z zakresu bezpieczeństwa dla dzieci ze spektrum autyzmu pomagają im zrozumieć zagrożenie w określonych, podejmowanych przez nich sytuacjach (Prizant i Fields-Meyer, 2017, s. 92).

Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci z ASD polegają na tym, że ze względu na swą odmienną i znacznie większą trudności, niż napotyka ich rówieśnicy, potrzebują w szkole pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu edukacyjnego,

metod dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń (Bogdanowicz, 1995, s. 216). Ważna jest nie tylko pomoc zespołu specjalistów, lecz również współdziałanie rodziców i nauczycieli.

Współpraca – budowanie komunikacji partnerskiej relacji

Współpraca według Mikołaja Winiarskiego to:

Intencjonalny proces społeczno-pedagogiczny, którego elementami składowymi będą: specyficzne problemy i zadania, podmioty i rodzaje działań, formy i metody działalności, jej efektywność i uwarunkowania. W ujęciu wzorcowym współdziałanie w środowisku może koncentrować się na realizacji celów i zadań w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą oraz związanych z przekształcaniem i ulepszaniem środowiska (Winiarski, 1992, s. 67).

Szkoła włączająca ma spełniać cechy pozostające ze sobą w logicznej zależności: powinna być szkołą rejonową, uczniowie stanowią grupę heterogeniczną, program nauczania jest elastyczny i wspólny dla wszystkich, nauczyciel wspierany jest przez zespół specjalistów, system pomocy specjalnej jest na bieżąco dostosowywany do zmieniających się potrzeb uczniów (Chrzanowska, 2018, s. 557). Celem edukacji włączającej jest wszechstronny rozwój uczniów, optymalne zaspokajanie ich potrzeb. Dla rodziców i nauczycieli ten cel jest najważniejszy. W przypadku inkluzyjnego podejścia samorealizacja uczniów, poprawa ich wiedzy i umiejętności, włączanie uczniów o specjalnych potrzebach w życie społeczne jest niewystarczające, ponieważ w szkole dla wszystkich celem jest również budowanie wspólnoty (Szumski, 2019, s. 19). Zbiorowość, jaką jest wspólnota, oznacza: „Wspólnotę duchową ludzi połączonych więzią interpersonalną, posiadających poczucie tożsamości grupowej oraz świadomość wspólnego edukacyjnego celu: ludzi uczących się i wspierających edukację innych, którzy uczyć się pragną” (Danilewska, 2005, s. 16). Budowanie partnerskich relacji między rodzicami i nauczycielami opiera się na działaniach i wartościach wspólnotowych, takich jak: akceptacja, zaufanie, te same cele i wartości, wzajemna wymiana życzliwości, pomoc, wpieranie się, dzielenie się zarówno porażkami, jak i sukcesami, solidarność, lojalność, odpowiedzialność, udzielanie pomocy w trudnych sytuacjach, życzliwe interpretowanie zachowań innych, pozytywne wzajemne nastawienie do siebie, szczerść (Radziejewicz, 1979; Skrobek, 1976; Łobocki, 1985; Mendel, 2000). W edukacji włączającej te wartości działania są aktualne i pożądane (Szumski, 2019; Rola, 2019; Małachowska i Tarwacki, 2019). Współpraca wymaga akceptacji wymienionych wartości, porozumiewania się, wymiany poglądów przez rodziców i nauczycieli oraz sprawnego przepływu informacji w obu kierunkach (Winiarski, 1992, s. 65).

Główne formy współpracy rodziców ze szkołą to: organizacja wycieczek klasowych, imprez oraz uroczystości klasowych i szkolnych, wymiana informacji dotyczących osiągnięć edukacyjnych, zaangażowanie i wsparcie w sytuacji wystąpienia trudności wychowawczych i dydaktycznych u dzieci, zapoznanie z prawem szkolnym, tworzenie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz planu pracy szkoły i klasy, rozwiązywanie sytuacji problemowych, wzajemne kontaktowanie się w sytuacjach awaryjnych, wybór trójki klasowej, świadczenie pracy i usług na rzecz klasy i szkoły (Kordziński, 2017, s. 48; Mendel, 2006, s. 267).

Współdziałanie nauczycieli i rodziców dzieci z ASD jest trudnym zadaniem, przede wszystkim ze względu na odmienność uczniów z ASD, utrudniającą integrację z rówieśnikami i konieczność pracy nauczycieli z różnorodną grupą rówieśniczą i ich rodzicami. Proces ten często utrudnia wadliwa relacja rodziców i nauczycieli, wiążąca się z negatywnymi doświadczeniami, brakiem właściwej komunikacji i wsparcia (Szafrańska, 2016; Antonik, 2015). Za współpracę z rodzicami odpowiadają nauczyciele. Ważne jej formy to: wzajemne komunikowanie się, rozpoznawanie potrzeb i oczekiwań rodziców, rozwiązywanie konfliktów między rodzicami, indywidualne rozmowy o trudnościach dziecka, informowanie o problemach i postępkach edukacyjnych dzieci oraz wymiana informacji na temat ich mocnych i słabych stron, organizowanie spotkań trójstronnych: nauczyciel – uczeń – rodzic, spotkania z udziałem eksperta, spotkania w domu ucznia (Babiuch, 2002, s. 66–79).

Wzajemne rozmowy rodziców i nauczycieli w sprawach specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka i podejmowanie działań na rzecz poprawy komunikacji i współpracy powinno opierać się na: otwartości, akceptacji, zaufaniu, aktywnym słuchaniu, okazywaniu empatii, indywidualizacji i postrzeganiu drugiej osoby jako człowieka, który ma prawo do własnego zdania, i podejmowania prób zrozumienia, co druga osoba chce nam przekazać.

Wsparcie, wymiana informacji między nauczycielami i rodzicami

Ważną formą współpracy jest udzielanie sobie nawzajem wsparcia. Strukturalne wsparcie społeczne to: „Obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji” (Sęk i Cieślak, 2004, s. 14–15).

Wsparcie emocjonalne można wyrażać poprzez komunikaty werbalne i niewerbalne. Wsparcie wartościujące to dawanie komunikatów wzmacniających poczucie

własnej wartości. Wsparcie duchowe polega na wzajemnym pocieszeniu (Sęk i Cieślak, 2004, s. 19; Rola, 2019, s. 256).

Światowi eksperci w dziedzinie autyzmu Barry M. Prizant i Tom Fields-Meyer twierdzą, że: „Nikt nie ma takiej perspektywy, wrażliwości ani umiejętności, by ocenić niuanse dziecka jak rodzic. Nikt nie wie, co oznaczają subtelne zmiany mimiki, konkretny krzyk czy chichot, tak jak matka albo ojciec” (Prizant i Fields-Meyer, 2017, s. 161). Informacje od rodziców są nieocenioną wskazówką dla nauczycieli.

Warto zwrócić uwagę na wsparcie informacyjne, które powinni otrzymywać rodzice w środowisku szkolnym, gdyż otrzymana diagnoza i emocje związane są z poczuciem winy, przygnębieniem, rozpaczą uniemożliwiającą im działanie i proaktywne myślenie (Bowen i Plimley, 2012, s. 82). Wsparcie informacyjne polega na edukowaniu, udzielaniu informacji i rad przydatnych, aby zrozumieć problemy dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak również na wymianie wspólnych doświadczeń i spostrzeżeń między rodzicami i nauczycielami.

Udzielanie informacji rodzicom przez nauczycieli w środowisku edukacji włączającej powinno mieć charakter modelu trójwymiarowego. Pierwszy wymiar wiąże się z przekazywaniem informacji w sposób zwięzły, rzeczowy, praktyczny na temat wsparcia, które można uzyskać w środowisku lokalnym. Drugi wymiar wsparcia informacyjnego to udostępnianie rodzicom informatorów, literatury dotyczącej specjalnych potrzeb edukacyjnych ich dzieci. Trzeci wymiar tego rodzaju wsparcia to rozmowy z pracownikami instytucji, którzy go udzielają (Kwaśniewska, 2004, s. 185). Wsparcie informacyjne można uzyskać również od instytucji rządowych takich jak jednostki naukowo-badawcze oraz samorządowych, m.in. powiatowych centrów pomocy rodzinie, poradni zdrowia psychicznego, psychologów, logopedów, w ośrodkach lub placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz od pracowników socjalnych. Konkretnych i rzeczowych informacji udzielają również poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Instytucje pozarządowe, stowarzyszenia i fundacje służą pomocą osobom i rodzinom, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej, związanej np. z niepełnosprawnością dziecka. Organizacje pozarządowe mają własne ośrodki, placówki i świetlice. Działają na rzecz ochrony zdrowia dzieci, udzielają wsparcia psychologicznego, materialnego zarówno dziecku, jak i jego rodzicom (Jarmużek, 2019, s. 254–255).

Zakończenie

Spektrum autyzmu to zaburzenie, w którym trudno rozpoznać i odczytać potrzeby dziecka. Nauczyciele często są zdezorientowani z powodu zachowania ucznia z ASD i mają problemy ze zrozumieniem jego cech osobowości i reakcji, które przejawiają się w środowisku szkolnym. Często nie są przygotowani do pracy z dzieckiem

o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W konsekwencji nie są w stanie sprostać zadaniom związanym ze współpracą z rodzicami. Rodzice natomiast odczuwają bezradność, stres, wyczerpanie, izolację społeczną (Pisula, 2012, s. 51). Ważnym zadaniem jest budowanie wspólnoty opartej na wartościach oraz podejmowanie działań nastawionych na poprawę efektywności współpracy rodziców i nauczycieli.

Maggie Bowen i Lynn Plimley, autorki poradnika *Włączenie uczniów z autyzmem w środowisko szkolne*, twierdzą, że priorytetowym zadaniem współpracy rodziców ze szkołą jest wyznaczenie „kluczowego” specjalisty, który zajmie się wymianą informacji z rodzicami, to znaczy przekazywaniem informacji między rodzicami a resztą nauczycieli i specjalistów pracujących z dzieckiem w szkole (Bowen i Plimley, 2012, s. 82). W polskich warunkach najczęściej może to być pedagog specjalny.

Bibliografia

- Antonik, A. (2015). Nauczyciel wobec trudności związanych z edukacją uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w warunkach szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Analiza obszarów problemowych. *Studia Edukacyjne*, 34, 153–165. <https://doi.org/10.14746/se.2015.34.9>
- Babiuch, M. (2002). *Jak współpracować z rodzicami „trudnych uczniów”?* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216–223.
- Bowen, M. i Plimley, L. (2012). *Włączenie uczniów z autyzmem w środowisko szkolne. Poradnik* (M. Jodkowski, tłum.). Fundacja SYNAPSIS.
- Chrzanowska, I. (2018). *Pedagogika specjalna od tradycji do współczesności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Danilewska, J. (2005). Wspólnota ludzi uczących się i wspierających edukację innych. W: J. Danilewska (red.), *Fundamenty edukacyjnej wspólnoty* (s. 14–18). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dawidiuk, I. (2009). Wpływ diety na zachowania autystyczne. Czy taka interwencja jest możliwa? W: B. Winczura (red.), *Autyzm na granicy zrozumienia* (s. 23–34). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Evans, C.R. i Attwood, T. (2020). *Doktor Tony odpowiada. Światowy autorytet w dziedzinie zespołu Aspergera odpowiada na pytania na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu* (A. Pałynyczko-Ćwiklińska, tłum.). Harmonia Universalis.
- Hoopmann, K. (2021). *Wszystkie koty są w spektrum autyzmu* (U. Zalewski i G. Zalewski, tłum.). Wydawnictwo Linia.
- Jarmużek, J. (2019). Wsparcie informacyjne rodziców dziecka z niepełnosprawnością. Perspektywa salutogenetyczna. *Zeszyty Naukowe WSG*, 35(4), 245–262. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/20641>

- Kordziński, J. (2017). *Szkota wspólnych działań czyli o relacjach i współpracy*. Wolters Kluwer Polska.
- Krzysztofik, K. (2021). *Reaktywność sensoryczna i teoria umysłu. Zróżnicowane uwarunkowania nasilenia poszczególnych symptomów zaburzeń ze spektrum autyzmu (ASD)*. CeDeWu.
- Kwaśniewska, G. (2004). Pomoc rodzinie dziecka niepełnosprawnego – wybrane kierunki oddziaływań. W: G. Kwaśniewska i A. Wojnarska (red.), *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 183–193). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Łobocki, M. (1985). *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Małachowska, G. i Tarwacki, M. (2019). Dostępne przedszkole, dostępna szkoła – co to znaczy. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 110–123). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Mendel, M. (2000). *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2006). Miejsce rodziców w przestrzeni szkoły. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 262–272). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2022, 22 czerwca). *Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w podziale na typy szkół oraz województwa w roku szkolnym 2021/2022*. Otwarte dane. https://dane.gov.pl/pl/dataset/182,dane-statystyczne-uczniow-z-orzeczeniem-o-potrzebie-ksztacenia-specjalnego/resource/39379/table?page=1&per_page=20&q=&sort=
- Pisula, E. (2012). *Rodzice dzieci z autyzmem*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pisula, E. (2015). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Plaźewska, B. (2009). Dylematy diagnostyczne związane z występowaniem symptomów zaburzeń łączonych. Historia dwóch małych chłopców – długa podróż przez nieznanne. W: B. Winczura (red.), *Autyzm na granicy zrozumienia* (s. 168–177). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Prizant, B.M. i Fields-Meyer, T. (2017). *Niezwyyczajni ludzie. Nowe spojrzenie na autyzm* (J. Bilmin-Odrowąż, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pufund, D. (2020). Funkcje wykonawcze u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w świetle wybranych badań. *Edukacja*, 2(153), 43–58. <https://www.ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2020-02/PDF/3-Pufund-Funkcje-wykonawcze.pdf>
- Radziewicz, J. (1979). Partnerstwo wychowawcze. Pozory i rzeczywistość. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 106–110.
- Rola, B. (2019). Rodzic w edukacji włączającej jako współuczestnik procesu. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 248–262). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Sęk, H. i Cieślak, R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk i R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28). Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Skrobek, G. (1976). Partnerstwo w wychowaniu, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 10–14.
- Szafrańska, A. (2016). Współpraca szkoły z rodziną dziecka ze spektrum zaburzeń autystycznych. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 25(1), 535–545. <https://doi.org/10.16926/p.2016.25.39>
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 16–24). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Winczura, B. (2008). *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Winiarski, M. (1992). *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Winter, M. (2011). *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien* (E. Niezgoda, tłum.). Fraszka Edukacyjna.
- Wołosiuk, B. (2017). Rozwijanie komunikacji dziecka ze spektrum autyzmu. *Roczniki Pedagogiczne*, 9(45/3), 97–109. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-fde6b5f2-75dd-45fd-9494-64d087e59991>
- Zajac, A. i Kominek, A. (2019). *Kompetencja komunikacyjna dzieci wysokofunkcjonujących ze spektrum autyzmu. Studium pragmatolingwistyczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.



Nadesłano: 29.08.2022 | Zaakceptowano: 30.11.2022

Udział autorów:

Zuzanna Sury – 60% – ustalenie podstaw teoretycznych projektu badawczego, opracowanie metodologicznej koncepcji badania na podstawie rozmowy w gronie współautorek, stworzenie narzędzia badawczego, koordynacja analizy książek, opracowanie danych jakościowych, udział w formułowaniu wniosków oraz ich synteza.

Weronika Włodek – 20% – przeprowadzenie analizy przydzielonych książek zgodnie z wymogami narzędzia badawczego; opracowanie teoretycznego opisu koncepcji odporności psychicznej wg E. Grotberg; dostarczenie danych jakościowych – ilustracji; udział w formułowaniu wniosków.

Karolina Flis – 20% – zaproponowanie tematu badań; przeprowadzenie analizy przydzielonych książek zgodnie z wymogami narzędzia badawczego; opracowanie teoretycznego opisu specyfiki procesu przeżywania żałoby przez dzieci z różnych grup wiekowych wg autorów różnych opracowań, udział w formułowaniu wniosków.

Zuzanna Sury

<https://orcid.org/0000-0003-0986-9370>

e-mail: zuzanna.sury@uj.edu.pl

Uniwersytet Jagielloński

Weronika Włodek

<https://orcid.org/0000-0003-1459-6899>

e-mail: weronika.wlodek@student.uj.edu.pl

Uniwersytet Jagielloński

Karolina Flis

<https://orcid.org/0000-0002-2618-5651>

e-mail: karola.flis@student.uj.edu.pl

Uniwersytet Jagielloński

Wartość literatury w procesie przygotowywania dziecka na odejście bliskiej osoby w kontekście koncepcji odporności psychicznej Edith Grotberg

The Value of Literature in the Process of Preparing a Child for the Death of a Close Relative in the Context of Edith Grotberg's Concept of Resilience

KEYWORDS ABSTRACT

bereavement, death, children's literature, resilience, teacher, educator, content analysis

The purpose of the study presented in this article was to learn about the ways death is depicted in children's literature. Content analysis of twenty books that are available in Poland and describe the death of a close person in the life of a child indicates the phenomenon of familiarization with the meaning of death in children's literature. A characteristic feature of the analysed books is the presentation of

passing away as a natural stage in the life cycle. The books illustrate the relationship with the dying person and with the child's significant adults as values. The results of the study were interpreted considering Edith Grotberg's concept of resilience. The results demonstrate that the books can be used to strengthen the resilience of children experiencing bereavement in all three dimensions: "I have," "I am" and "I can." Death is embedded in the context of illness and the places to which the dead people go take different forms, such as heaven, a secret island, and the hearts of relatives. Reading the books that were analysed may contribute to the development of children's competence to recognize and communicate their own emotions. The factor that influences children's resilience, which is present in almost all of the analysed books, is the relationship with an adult caregiver.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

żałoba, śmierć,
literatura dziecięca,
rodzice, resilience,
odporność
psychiczna,
nauczyciel, pedagog,
analiza treści

Celem badania zaprezentowanego w artykule było poznanie sposobów przedstawienia śmierci w literaturze dziecięcej. Przeprowadzono analizę treści dwudziestu dostępnych na polskim rynku wydawniczym książek o problematyce śmierci bliskiej osoby w życiu dziecka. Wyniki badań wskazują na zjawisko „detabuizacji” śmierci w literaturze dziecięcej. Cechą charakterystyczną przeanalizowanych książek jest przedstawianie odchodzenia jako naturalnego etapu życia oraz eksponowanie relacji z osobą umierającą i ze znaczącymi dla dziecka dorosłymi jako wartości. Wyniki badania zostały zinterpretowane w świetle koncepcji odporności psychicznej Edith Grotberg. Pozwalają wnioskować, że analizowane książki mogą być wykorzystywane jako środki kształtujące odporność psychiczną dzieci doświadczających żałoby we wszystkich trzech wymiarach: „Ja mam”, „Ja jestem”, „Ja potrafię”. Śmierć w książkach jest w analizowanej literaturze wpisana w kontekst choroby, a miejsca, do których udają się zmarli, przybierają różne formy, np. niebo, tajemnicza wyspa, serca bliskich. Lektura książek może przyczynić się przede wszystkim do rozwijania kompetencji rozpoznawania i komunikowania przez dzieci własnych stanów emocjonalnych. Czynnikiem wpływającym na odporność psychiczną, obecnym niemal we wszystkich przeanalizowanych książkach, jest relacja z dorosłym opiekunem.

Wstęp

Celem badania zaprezentowanego w artykule było poznanie sposobów przedstawienia śmierci w literaturze dziecięcej. Zespołowy projekt badawczy został zrealizowany w roku 2022 w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, kiedy

problematyka śmierci bliskich osób pojawiała się w debacie publicznej w kontekście wojennych doświadczeń dzieci. To zagadnienie było dla zespołu badawczego motywacją do poszukiwania strategii wspierania dzieci, które doświadczyły utraty bliskich nie tylko w okolicznościach wojennych. Tłem naukowym, do którego odnoszą się wyniki, jest teoria odporności psychicznej (ang. *resilience*) w ujęciu Edith Grotberg, definiującej odporność jako „uniwersalną zdolność, która umożliwia osobie, grupie lub społeczności zapobieganie, minimalizowanie lub pokonywanie szkodliwych efektów doświadczanego nieszczęścia” (Grotberg, 2000, s. 14). Koncepcja ta stała się podstawą badania z dwóch powodów. Po pierwsze, odporność psychiczna jest cechą umożliwiającą pokonanie w optymalny sposób sytuacji trudnych, takich jak śmierć kogoś bliskiego. Po drugie, koncepcja ma wymiar praktyczny: dostarcza informacji pozwalających ukierunkować działania profilaktyczne i interwencyjne oferowane dzieciom.

Założenia teoretyczne

Specyfika przeżywania żałoby przez dzieci w różnych grupach wiekowych

Żałoba to „zespół doznań i procesów psychicznych, jakie przeżywa człowiek po stracie osoby bliskiej” (Makselon, 1985, s. 487). Intensywność oraz sposób jej przeżywania zmienia się wraz z czasem dzielącym dziecko od śmierci i etapami rozwoju poznawczego (Leist, 2009).

W przypadku dzieci w wieku do 2 lat śmierć jest doświadczana jako zniknięcie, a brak zrozumienia dla tego zjawiska powoduje niepokój, strach, rozpacz i zagubienie często objawiające się płaczem z powodu nieobecności bliskiej osoby. Szczególnie dotkliwa jest śmierć osoby najmocniej związanej z dzieckiem, którą zazwyczaj jest matka.

W wieku od 2 do 5 lat dziecko nadal nie jest w stanie pojąć nieodwracalności śmierci, traktuje ją jako tymczasowe rozstanie (Kielar-Turska, 2008, s. 325). W związku ze stratą bliskiej osoby dziecko przeżywa frustrację, podejmując próby odnalezienia jej. Mogą wówczas występować m.in: niepokój, drażliwość, płaczliwość, brak apetytu, utrata masy ciała, zmniejszona aktywność, zaburzenie rozwoju mowy i zaburzenia odporności. Dzieci w tej grupie wiekowej doświadczone utratą rodzica mają świadomość własnej odmienności od rówieśników wynikającej z braku drugiego opiekuna. Potrzeba jego obecności może skutkować zarówno lgnieniem do innych, jak i niechęcią wobec nich.

Dziecko w wieku od 5 do 8 lat wciąż nie rozumie w pełni śmierci, choć potrafi już odróżnić śmierć od snu. W tym czasie pojawia się personifikacja śmierci, co oznacza, że dziecko wyobraża sobie śmierć jako osobę, która „przychodzi po człowieka” i przed której działaniem można się zabezpieczyć w magiczny sposób (Kielar-Turska, 2008, s. 325). Dzieci w tym wieku wierzą, że życzenie komuś śmierci

może się urzeczywistnić, co prowadzi do obaw o kruchość własną i innych osób. Istotą rozmów prowadzonych wówczas z dziećmi jest oswajanie uczuć bezradności oraz lęku przed śmiercią, który w tej grupie wiekowej jest podobny do lęku przeżywanego w związku z różnymi irracjonalnymi wydarzeniami znanymi na przykład z bajek (Kielar-Turska, 2008, s. 325). U dziecka doświadczającego żałoby może występować idealizacja osoby zmarłej i chęć przejęcia jej roli oraz lęk o opiekuna pozostającego przy życiu. Dziecko może odreagowywać stres, przejawiając zachowania agresywne. Należy pamiętać również o charakterystycznych lękach i uczuciu bezradności spowodowanych myśleniem o własnej śmierci i zdrowiu. Tym obawom mogą towarzyszyć: obniżona samoocena, koszmary senne, poczucie winy. Unikając mówienia o własnych emocjach, dzieci wyrażają je często w zabawie, odtwarzając sytuację śmierci lub pogrzebu. Mogą naśladować zachowania dorosłych i ma to miejsce także w sytuacji żałoby. Istotny jest więc sposób przeżywania tego procesu przez towarzyszących dorosłych (Herbert, 2005; Stachnik i Kotlińska-Lemieszek, 2018).

U dzieci w wieku od 7 lat zaczyna pojawiać się świadomość nieodwracalności śmierci oraz uświadamianie sobie własnej śmiertelności. Lęk przed śmiercią zastępuje w tym czasie lęk przed ciemnością (Kielar-Turska, 2008, s. 326). W tym okresie pojawia się także lęk przed śmiercią swoich rodziców oraz próby poszukiwania zewnętrznych przyczyn śmierci, do których mogą należeć choroba, wypadek lub zabójstwo (Kielar-Turska, 2008, s. 326). Około 8. roku życia dzieci potrafią zidentyfikować biologiczne przejawy śmierci i rozumieją pojęcia z nią związane. Do przejawów zachowań po stracie doświadczanej w tym okresie rozwojowym można zaliczyć trudności z okazywaniem emocji, nadmierną kontrolę, zachowania buntownicze, stwarzanie pozorów niezależności i ukrywanie prawdziwych uczuć. W pracy z dzieckiem między 8. a 12. rokiem życia ważne jest uświadamianie związku jego uczuć ze stratą bliskiej osoby, a w szczególności akceptacja lęku, który niezależnie od wieku jest nieodłącznie wpisany w sytuację żałoby.

Dla młodzieży między 12. a 18. rokiem życia dostępne jest zrozumienie nieodwracalności śmierci. W związku z tym pojawiają się pytania o sens życia. Dzieci doświadczające utraty bliskiej osoby w tym wieku narażone są na depresję i myśli samobójcze. Mogą podejmować zachowania ryzykowne, którym może towarzyszyć agresja i autoagresja. Nastolatkomie są zagrożeni zjawiskiem parentyfikacji polegającej na zastępowaniu przez nich rodziców w pełnieniu funkcji przeznaczonych dla osób dorosłych (Żłobicki, 2018, s. 341). Ponieważ młodzież często wyraża chęć rozmowy o stracie z osobą obcą, kluczowe jest w tym okresie wsparcie dorosłych, nie tylko bliskich. Istotna jest pomoc w uzyskaniu profesjonalnego wsparcia i interweniowanie w razie nasilenia się niepokojących stanów (Herbert, 2005; Stachnik i Kotlińska-Lemieszek, 2018).

Każdą fazę rozwoju charakteryzuje inny sposób rozumienia śmierci oraz nieco inne zachowania i emocje doświadczane po stracie. We wszystkich jednak grupach wiekowych konieczne dla przebycia okresu żałoby po śmierci bliskiej osoby jest wsparcie akceptujących dorosłych. Wątek ten jest rozwijany m.in. w ramach psychologicznej koncepcji odporności psychicznej Grotberg.

Relacja jako wartość w świetle teorii odporności psychicznej E. Grotberg

Resilience nie jest zagadnieniem nowym, ale jest niewątpliwie istotne w kontekście zdrowia psychicznego dzieci (Sikorska, 2016). Badania na ten temat trwają od lat 50. XX wieku i szczególnie warto tu wspomnieć o koncepcji Emmy E. Werner czy Normana Garmeza, którzy mieli znaczący wpływ na wyjaśnianie zjawiska odporności psychicznej. Zagadnienie to kontynuowała w swojej pracy niemiecka psycholog Edith Grotberg. Jej teoria opracowana została w latach 90. XX wieku na podstawie badań przeprowadzonych w 14 krajach. Celem było odnalezienie „odpowiedzi na pytanie, co rodzice, opiekunowie i dzieci robią, aby wspomagać rozwój odporności” (Grotberg, 2000, s. 14). Autorka wyodrębniła 36 jakościowych czynników sprzyjających rozwojowi odporności oraz podzieliła je na trzy kategorie: „Ja mam”, „Ja jestem”, „Ja mogę” (Grotberg, 2000, s. 23–24).

Pierwszy z wymienionych elementów odnosi się do ludzi, którzy otaczają dziecko, ich bezwarunkowej miłości, akceptacji oraz wsparcia. Dziecko mające świadomość, że otaczają go dorośli, których może darzyć zaufaniem, zna struktury oraz zasady panujące w domu, jest świadome ról społecznych i zachęcane do autonomii, ma większe szanse na uzyskanie odporności psychicznej niż rówieśnik, który tego nie doświadcza. Istotna jest także świadomość zasobów zewnętrznych, takich jak szkoła czy szpital, które reprezentują pracownicy szkoły czy ośrodków zdrowia. Drugi składnik odporności psychicznej – „Ja jestem” – skupia się na cechach wewnętrznych dziecka i tym, jak postrzega sam siebie. Istotne są jego uczucia i przekonania. Zdaniem autorki dziecko odporne będzie uważać się za osobę kochaną, kochającą, dumną z siebie, niezależną i odpowiedzialną oraz pełną nadziei i zaufania. Ostatni z komponentów – „Ja mogę” – zwraca uwagę na kompetencje społeczne dziecka nabywane podczas relacji z innymi. Teoria zakłada, że dziecko odporne potrafi się komunikować, rozwiązywać problemy, radzić sobie z uczuciami, zna swój temperament oraz potrafi zwrócić się do odpowiedniego dorosłego po pomoc, gdy tego potrzebuje (Grotberg, 2000, s. 25–27).

Kombinacja powyższych komponentów stanowi źródło odporności dziecka w sytuacjach trudnych. Biorąc uwagę znaczenie wsparcia osób dorosłych, na które zwraca uwagę Grotberg, znaczenie relacji w kształtowaniu i wspieraniu odporności psychicznej dzieci wydaje się nie do przecenienia (Sikorska i in., 2019).

Możliwości wykorzystania literatury we wspieraniu odporności psychicznej dzieci

Rola osób dorosłych we wspieraniu odporności psychicznej dzieci wynika z istnienia trzech, opisanych powyżej, czynników kształtujących tę cechę. Jak zaznacza Grotberg, istotną rolę odgrywają nie tylko źródła wsparcia, które znajdują się w najbliższym otoczeniu dziecka, lecz także środowiska poza rodziną, w których jest ono obecne. Szczególnie istotne w tym kontekście są placówki edukacyjne, w których dzieci spędzają znaczną część dnia: przedszkola i szkoły oraz pracujący w nich pedagodzy i nauczyciele (Nieroba i in., 2010).

Wsparcie, którego szkoła może udzielić uczniowi w sytuacji śmierci bliskiej osoby, ma zazwyczaj charakter doraźny, ale na uwagę w kontekście naszych badań zasługuje także wsparcie profilaktyczne. Jest istotne, aby „choroba, cierpienie i śmierć stanowiły obligatoryjny blok treści godzin wychowawczych. Najczęściej bowiem zajęcia z tego zakresu tematycznego pojawiają się dopiero, gdy społeczność szkolną dotknie ten dramat, ale wówczas takie okazjonalne zainteresowanie staje się upokarzające, szczególnie dla osób bezpośrednio w niej uwikłanych” (Nieroba i in., 2010, s. 252). Postulat ten jest zbieżny z obserwacjami psychiatrów, podkreślających znaczenie profilaktyki sytuacji traumatycznych przed ich wystąpieniem (Cohen i in., 2004). Wcześniejsze przygotowanie dzieci na sytuacje trudne może zatem objąć zarówno wzmacnianie dziecięcych zasobów, jak i poruszanie w sposób bezpośredni tematów związanych z możliwymi do wystąpienia sytuacjami traumatycznymi (Cohen i in., 2004).

Zarówno w doraźnym, jak i profilaktycznym wspieraniu odporności psychicznej dzieci znaczącą rolę odgrywa literatura (Dmitruk-Sierocińska, 2017; Gwadera, 2008; Sztobryn-Bochomska 2020). Książki, w których wątek umierania jest obecny, są współcześnie dostępne zarówno dla rodziców, jak i pedagogów chcących podjąć działania interwencyjne lub profilaktyczne. Jak zauważa Małgorzata Gwadera, „motyw śmierci w literaturze dla dzieci i młodzieży nie jest zjawiskiem nieznanym, lecz niewątpliwie nowym w jej współczesnym wizerunku” (Gwadera 2008, s. 113). Współczesny wizerunek śmierci w literaturze dziecięcej stał się przedmiotem prezentowanego projektu badawczego.

Metodologia badania

Badanie zostało zrealizowane w 2022 roku przez uczestniczki i prowadzącą kurs „Analiza i interpretacja danych jakościowych”. Jego celem było poznanie sposobów przedstawienia śmierci w literaturze dziecięcej. Zastosowano metodę analizy treści 20 książek dla dzieci dostępnych na współczesnym polskim rynku wydawniczym. Kryteriami ich doboru były: przystępność informacji o książkach w Internecie, dostępność

książek w księgarniach i w bibliotekach. Wybór powyższych kryteriów pozwolił na wyłonienie najbardziej rozpowszechnionych dzieł. W procesie analizy uwzględniono nie tylko warstwę tekstową, lecz także ilustracje pełniące w opinii badaczek funkcję równie istotną, jak tekst (Tabela 1).

Tab. 1. Zestawienie książek poddanych analizie

| Tytuł | Autor(ka) | Ilustrator(ka) | Sugerowany wiek czytelnika w latach |
|---|--|-------------------------|-------------------------------------|
| 45 naprawde niezwyklych sloni | Marta Zaremba | Agnieszka Zelewska | + 4 |
| Brune | Håkon Øvreås | Øyvind Torseter | 6-12 |
| Chusta babci | Åsa Lind | Joanna Helligren | + 3 |
| Cudowna wyspa dziadka | Benji Davies | Benji Davies | + 3 |
| Czas czarodziej | Isabela Minhos Martins, Magdalena Matoso | Magdalena Matoso | 3-6 |
| Czy umiesz gwizdać, Joanno? | Ulf Stark | Anna Höglund | 6-12 |
| Długa wędrówka | Martin Widmark | Emilia Dziubak | 3-6 |
| Dziewczynka z parku | Barbara Kosmowska | Emilia Dziubak | 7-14 |
| Kiedyś kiedyś, czyli Kasia, Panjan i Pangór | Jarosław Mikołajewski | Dorota Łoskot-Cichocka | + 8 |
| Mała książka o śmierci | Pernilla Stalfelt | Pernilla Stalfelt | 6-12 |
| Mój dziadek był drzewem czereśniowym | Angela Nanetti | Anastazja Stefurak | 8-12 |
| Ostatni dżem babci | Alicja Dyrda | Ola Woldańska-Płocińska | 4-8 |
| Pan Stanisław odlatuje | Justyna Bednarek | Paweł Pawlak | 3-6 |
| Ścisłe tajne | Paweł Beresewicz | Maciej Szymanowicz | + 7 |
| Snieżna siostra | Maja Lunde | Lisa Aisato | + 9 |
| Tkaczka chmur | Katarzyna Jackowska-Enemu | Marianna Sztyma | + 5 |
| Wdzięczny kwiat | Sarolta Szulcowszky, Luca Morandini | Sarolta Szulcowszky | 6-9 |
| Wszędzie i we wszystkim | Sarolta Szulc | Sassafras De Bruyn | + 6 |
| Za siódmą górą | Magda Małkowska | Hanna Kmiec | + 4 |
| Zegnaj niedźwiadku | Jane Chapman | Jane Chapman | 4-6 |

*Informacje o sugerowanym wieku czytelnika pochodzą ze stron internetowych wydawnictw

Źródło: opracowanie własne

Zastosowano kodowanie tematyczne według autorskiego formularza analizy książki opracowanego w aplikacji Microsoft Forms. Otwarte kodowanie tematyczne (Gibbs, 2015; Saldaña, 2009) dotyczyło tekstu oraz ilustracji na podstawie przyjętych kryteriów wyodrębnionych według następujących pytań badawczych:

1. W jakim kontekście pojawia się motyw śmierci bliskiej osoby?
2. W jaki sposób jest opisywany sposób istnienia osób bliskich po śmierci?
3. Jakie emocje związane z sytuacją śmierci są ukazywane w książkach?

4. Jakie aspekty procesu umierania są poruszane w książkach?
5. W jaki sposób odporność psychiczna dzieci w ujęciu E. Grotberg może być wzmacniana za pomocą analizowanych tekstów literackich?

Wyniki przeprowadzonej analizy

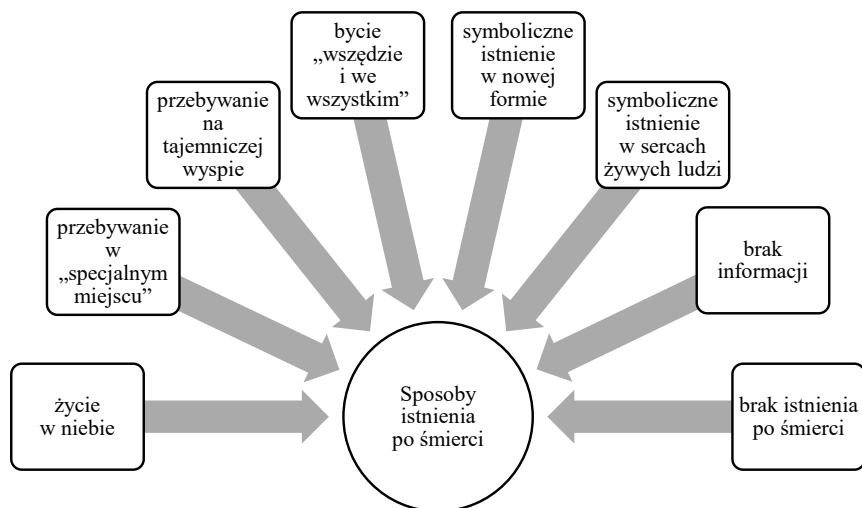
Kontekst pojawienia się motywu śmierci bliskiej osoby w analizowanych tekstach literackich

Śmierć bliskich osób w analizowanych tekstach dotyczy sytuacji, które mogą zdarzyć się realnie w życiu dzieci. Bohaterami zdecydowanej większości książek są ludzie, a do wyjątków należy publikacja, której bohaterami są inne postaci (leśne zwierzęta). W większości publikacji osobami odchodzącymi są członkowie rodziny: dziadek, babcia, jeden z rodziców lub rodzeństwo. Publikacje, w których znany jest powód śmierci jednego z bohaterów, wiążą sytuację śmierci z bliżej nieokreśloną chorobą. W analizowanych przez nas książkach nie są podejmowane wątki odchodzenia w wyniku na przykład wypadku lub innej niespodziewanej sytuacji. Może to odzwierciedlać intencje autorów i autorek do oszwajania dzieci ze śmiercią przez ukazanie odchodzenia jako jednego z naturalnych etapów w cyklu życia.

Sposób istnienia bliskich po śmierci

W analizowanych książkach sposób istnienia bliskich po śmierci bywa przedstawiany na różne sposoby, przy czym najczęściej miejscem odejścia osoby umierającej jest niebo. Pojawiały się także wyjaśnienia sugerujące, że po śmierci człowiek trafia do tajemniczego „specjalnego miejsca”, które nie zostało jeszcze przez nikogo poznane i nazwane. Tajemniczość owej przestrzeni jest powodem ekscytacji, którą wyraża następująca wypowiedź odchodzącego bohatera: „Najbardziej mnie cieszy, że wciąż nie wiem, co jest jeszcze wyżej! Uwielbiam niespodzianki!” (Bednarek i Pawlak, 2019, s. 20). Pozytywne emocje może wywoływać także wyobrażenie, że śmierć człowieka wiąże się z przebywaniem na egzotycznej wyspie, która jest na tyle atrakcyjna, że podczas jednej z wycieczek po krainie wyobraźni w opowiadaniu *Cudowna wyspa dziadka* główny bohater, dziadek, oświadcza wnukowi, że chciałby na tej wyspie pozostać na zawsze (Davies, 2018, s. 26).

Rysunek 1. Sposoby istnienia po śmierci opisane w analizowanych książkach



Kolejne wyjaśnienie polega na przedstawieniu życia po śmierci jako znajdowania się *Wszędzie i we wszystkim*. Zmarła mama głównej bohaterki książki „jest w przedmiotach w domu i pluszaku, którego uszyła, gdzie kwiatem i wiatrem [...]”. Jest wszędzie i we wszystkim” (Hest i De Bruyn, 2019, s. 20). Pokazanie odejścia w ten sposób zdaje się sugerować, że śmierć nie musi być równoznaczna z całkowitym brakiem „ziemskiej obecności”. Osoba, za którą tęskni dziecko, może bowiem być kojarzona z rośliną lub zwierzęciem, jak w utworze *Dziewczynka z parku*, w którym ojciec oznajmia córce, że po swojej śmierci będzie ją odwiedzał w formie ptaka – kowalika (Kosmowska, 2021). Osoba zmarła może także istnieć symbolicznie w sercach innych ludzi, czego przykład znajduje się w książce *45 naprawdę niezwykłych słoni*: „Tu. – Tata wziął dłoń Tosi i przyłożył do miejsca, gdzie biło jej serce. – I tu będzie zawsze” (Zaremba, 2019, s. 10).

Istnieją także książki, których autorzy i autorki nie podejmują próby wyjaśniania lub racjonalizowania zjawiska życia po śmierci. Przykładem jest *Mała książka o śmierci*, której autorka przedstawia różnorodne przekonania i wierzenia dotyczące tego, co dzieje się z człowiekiem po śmierci (Stalfelt, 2020). Podobna sytuacja ma miejsce w książce *Długa wędrówka*, opisującej przeżywanie żałoby przez chłopca, który doświadczył utraty ukochanego psa oraz w książce *Tkaczka chmur* – baśni o chłopcu próbującym za wszelką cenę uchronić od śmierci własną śmiertelnie chorą siostrę (Jackowska-Enemuo, 2021; Widmark i Dziubak, 2018). W przeanalizowanych książkach dla dzieci powyżej 6. roku życia niedomówienia te nie wynikają z próby tabuizowania wątku śmierci, lecz ze świadomej decyzji autorek o pozostawieniu go w sferze niewiedzy pomimo obecności niepokoju, jaki może się wiązać z nierozwikłaną tajemnicą egzystencjalną.

Emocje ukazywane w analizowanych książkach

Do obecnych w tekstach emocji doświadczanych przez dzieci należą przede wszystkim smutek, rozpacz, zagubienie, złość, tęsknota, żal, zaskoczenie, zdziwienie, lęk, bezradność. Pojawiają się także wzruszenie, uczucie ulgi i zgody, ciekawości, radości i zaufania. Ilustracje znajdujące się w książkach w istotny sposób uzupełniają opisywane stany emocjonalne. Możemy to zaobserwować na poniższych przykładach:

Rysunek 2. Okładka książki *Długa wędrówka* w wykonaniu Emilii Dziubak; https://mamanya.pl/product-pol-335-Dluga-wedrowka.html?utm_source=iai_ads&utm_medium=google_shopping



Rysunek 3. Ilustracja z książki *Wdzięczny kwiat*, wykonana przez Sarolę Szuloyowsky, s. 12, fot. Zuzanna Smulska



Odkrycie szerokiej gamy emocji towarzyszących dzieciom w chwili utraty bliskiej osoby jest istotne zarówno dla nich samych, jak i dla ich dorosłych opiekunów. Uważana lektura pozwala dorosłym zdać sobie sprawę z bagażu emocjonalnego, którego istnienia dzieci często wprost nie komunikują. Na uwagę zasługuje sposób, w jaki bohaterowie informują o swoich emocjach. Poniższa wypowiedź wnuczka, głównego bohatera książki *Ostatni dżem babci*, to jeden z przykładów: „Z tą podróżą to nie jest tak naprawdę, ja to wiem. Babcia nigdzie nie jedzie, tylko umiera. Po prostu już jej z nami nie będzie. I kiedy tak myślę, to od razu biegnę do mamy się przytulić. I od razu chcę płakać. I tak jakby coś ścisła mnie w środku” (Szwinta-Dyrda, 2021, s. 29).

Aspekty procesu umierania poruszane w książkach

Obecność wspierających dorosłych jest wątkiem, który występuje w zdecydowanej większości, bo aż w siedemnastu z dwudziestu analizowanych książek.

Najczęściej występujący, relacyjny aspekt odchodzenia wiąże się z doświadczaniem przez bohaterów bliskości. Książki ukazują związki z odchodzącymi bliskimi jako ważne spotkania, mające znaczenie w późniejszym rozwoju dzieci. Więzy ukazane w książce dotyczą z jednej strony relacji dzieci z odchodzącymi osobami, czego przykładem jest wypowiedź Kazia z książki *Ostatni dżem babci*: „Zobaczyłem babcię, ale jej nie poznałem. W ogóle nie chce się ze mną bawić, tylko leży i leży. A ja myślałem, że będzie jak zawsze” (Szwinta-Dyrda, 2021, s. 11–13). Wypowiedź bohatera wpisuje się w kontekst znaczącej w jego życiu relacji z odchodzącą właśnie babcią. Odpowiedzią na obawy tytułowej *Dziewczynki z parku* jest wspierająca wypowiedź odchodzącego taty, którego łączy silna więź z córką: „Musisz wiedzieć, że nic złego mnie nie spotka. Ludzie codziennie odchodzą. Każdy w swoją stronę. Czasami daleko. To jest trudne, ale my przecież lubimy wycieczki w nieznaną, prawda?” (Kosmowska, 2021, s. 50).

Z drugiej strony relacje ukazane w książkach obejmują towarzyszące dzieciom osoby pozostające wśród żywych. Wymowne są w tym kontekście wypowiedzi z książki *45 naprawdę niezwykłych stoni*: „Tosia głośno płakała, a tata ją pocieszał i przytulał” (Zaremba, 2019, s. 12). W opowiadaniu wybrzmiewa także przepełnione lękiem pytanie: „Co teraz będzie?” zadane w obecności taty – w bezpiecznej relacji.

Relacja polegająca na szczerym wspólnym przeżywaniu trudnego doświadczenia pełni funkcję terapeutyczną, ponieważ umożliwia dzielenie cierpienia z drugą osobą, jak w książce *Żegnaj, niedźwiadku* autorstwa Jane Chapman: „Letnie wieczory robiły się coraz krótsze, aż zmieniły się w zimne, ciemne, zimowe. Bóbr i Krecik rozmawiali o niedźwiadku i się uśmiechali. Czasem płakali. A czasem po prostu siedzieli w milczeniu” (Chapman, 2022, s. 9). Relacja bywa także przedstawiana jako wsparcie w odczuwanej przez dziecko samotności po odejściu bliskiej osoby: „Nie płakała, tylko cały dzień rysowała las i łąkę pod lasem. [...] Na kartkach były drzewa, kwiaty, wejście do jamy, ale poza tym nikogo” (Małkowska, 2017, s. 20).

Poza relacyjnym aspektem śmierci w dwóch książkach zwrócono uwagę na jej religijny aspekt, a pięć publikacji odnosiło się do aspektu medycznego.

Analizowane teksty literackie a źródła odporności psychicznej dzieci

Przyglądając się analizowanym utworom literackim przez soczewkę koncepcji odporności psychicznej Grotberg, można sformułować wnioski odnoszące się do roli analizowanych dzieł literackich w rozwijaniu poszczególnych źródeł odporności psychicznej dzieci, które już doświadczyły śmierci bliskiej osoby lub dopiero doświadczą tego wydarzenia.

Do zasobów dziecka określonych terminem „Ja mam” należą książki dostępne na współczesnym rynku wydawniczym oraz prezentowane w nich relacje. Dostęp do książek sprawia, że mogą po nie sięgnąć nie tylko dzieci, lecz także ich opiekunowie. Na podstawie lektury stanowiącej punkt wyjścia do rozmów dzieci z dorosłymi możliwe jest tworzenie relacji, w których panuje akceptacja i zrozumienie dla dziecięcych emocji. Analizowane książki, odpowiednio zinterpretowane przez dzieci i dorosłych, pozwalają tworzyć relację jako kluczowe źródło odporności psychicznej.

W analizowanych tekstach pojawiają się także treści pozwalające dzieciom, przy pomocy dorosłych, nabywać przekonania o swoich cechach stanowiących podstawę odporności psychicznej („Ja jestem”). To przekonanie o byciu kochanym przez osoby pozostające przy życiu. Sam akt spędzania wspólnego czasu na lekturze przyczynia się do wzmacniania w dziecku tego przekonania. Dzięki analizowanym lekturom dziecko może także zdobyć przekonanie o byciu akceptowanym, gdy zorientuje się, że to, co samo odczuwa, jest bliskie także bohaterom książek – przykładem mogą być emocje zaufania i nadziei.

Wnioski

Celem badań zaprezentowanych w artykule było udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące treści wybranych książek dla dzieci poświęconych problematyce umierania (pytania 1–4) oraz możliwości wspierania za pomocą analizowanych tekstów (pytanie 5) odporności psychicznej dzieci przygotowujących się do śmierci kogoś bliskiego lub już doświadczonych żałobą. Przeprowadzona analiza treści wskazuje na obecność wielu elementów, które mogą wzbogacać proces przygotowywania dzieci na śmierć bliskich. Na szczególną uwagę zasługują liczne przykłady sposobów komunikowania własnych emocji przez dzieci. Egzemplifikacje te mogą zachęcać do stosowania przez czytelników podobnych strategii rozpoznawania i ujawniania emocji w obecności wspierających dorosłych. Analizowane książki przybliżają dzieciom problematykę śmierci w sposób dostosowany do naturalnego przebiegu rozwoju poznawczych reprezentacji śmierci. Najpierw bowiem „dziecko ujmuje śmierć w kategoriach przerwania biologicznych i psychicznych funkcji życiowych, następnie zdaje sobie sprawę z nieodwracalności śmierci, by wreszcie pojąć powszechność tego zjawiska” (Kielar-Turska, 2008, s. 326). W atmosferze akceptacji naturalnych zmian rozwojowych warto wspierać odporność psychiczną dzieci, przygotowując je do doświadczenia straty bliskiej osoby. Analizowane teksty, poza tym że mogą być pomocne we wspieraniu odporności psychicznej dzieci, spełniają także postulaty sformułowane przez M. Kielar-Turską, odpowiadającą na pytanie: „Jak rozmawiać na temat śmierci z dzieckiem?” (Kielar-Turska, 2008, s. 324) Jak sugeruje autorka: „rozmawiać trzeba

otwarcie, uczciwie i rozsądnie [...]. Poprowadzenie takiego dyskursu wymaga wzięcia pod uwagę rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka; należy także używać słów, które nie implikują błędnego rozumienia omawianego tematu przez dziecko” (Kielar-Turska, 2008, s. 324).

Zwiększanie odporności psychicznej to długotrwałe i systematyczne, a nie doraźne działania. Należy więc zaznaczyć, że lektura książek o tematyce tanatologicznej nie może błyskawicznie rozwiązać trudnej sytuacji dziecka po stracie kogoś bliskiego. Przeprowadzona analiza zarówno warstwy tekstowej, jak i ilustracyjnej wybranych książek wskazuje jednak, że literatura stanowi wsparcie odporności psychicznej dzieci przeżywających żałobę oraz przygotowujących się do jej doświadczenia w przyszłości.

Bibliografia

- Bednarek, J. i Pawlak, P. (2019). *Pan Stanisław odlatuje*. Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Chapman, J. (2022). *Żegnaj, niedźwiadku* (M. Rusinek, tłum.). Wilga.
- Cohen, J.A., Mannarino, A.P. i Knudsen, K. (2004). Treating childhood traumatic grief: A pilot study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(10), 1225–1233.
- Davies, B. (2018). *Cudowna wyspa dziadka* (M. Pietrzyk, tłum.). Znak Emotikon.
- Dmitruk-Sierocińska, K.I. (2017). Mądrze i taktownie, przystępnie i zrozumiale – czyli o śmierci w literaturze dziecięcej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 12(3), 36–67.
- Gibbs, G. (2015). *Analizowanie danych jakościowych* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grotberg, E.H. (2000). *Zwiększanie odporności psychicznej – wzmacnianie sił duchowych* (M. Karwowska-Struczyk, tłum.). Żak.
- Gwadera, M. (2008). Z mroku ku jasności. Cierpienie i śmierć we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży. W: K. Heska-Kwaśniewicz (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980). T. 1* (s. 113–135). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Herbert, M. (2005). *Żałoba w rodzinie. Jak pomóc cierpiącym dzieciom i ich rodzinom* (M. Gajdzińska, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hest, P. van i De Bruyn, S. (2019). *Wszędzie i we wszystkim* (M. Stonawska, tłum.). CoJaNaTo Blanka Łyszowska.
- Jackowska-Enemu, K. (2021). *Tkaczka chmur*. Wydawnictwo Albus.
- Kielar-Turska, M. (2008). Poznawcza reprezentacja śmierci u dzieci i wiedza ich rodziców w tym zakresie. Rola rodzinnego dyskursu. W: H. Wrona-Polańska (red.), *Zdrowie – stres – choroba. W wymiarze psychologicznym* (s. 323–337). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kosmowska, B. (2021). *Dziewczynka z parku*. Grupa Wydawnicza Foksal.
- Kübler-Ross, E. (1979). *Życiodajna śmierć. O życiu, śmierci i życiu po życiu* (M. Stahre-Godycka, tłum.). Księgarnia Św. Wojciecha.

- Leist, M. (2009). *Dzieci poznają tajemnicę śmierci* (A. Kucharska, tłum.). Wydawnictwo Święty Wojciech.
- Makselon, J. (1985). Z psychologicznej problematyki żałoby. W: A. Biela i T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii KUL w roku akademickim 1985/86* (s. 487–505). Redakcja Wydawnictw KUL.
- Małkowska, M. (2017). *Za siódmą górą*. Fundacja Hospicyjna.
- Nieroba, E., Zawłocki, I. i Niewiadomski, K. (2010). Tanatopedagogika w procesie kształcenia nauczycieli. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(1), 250–256.
- Ryś, M. i Trzęsowska-Greszta, E. (2018). Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 34(2), 164–196.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Sikorska, I. (2016). *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sikorska, I., Adamczyk-Banach, M. i Polak, M. (2019). Zasoby odporności psychicznej dziecka – co wiedzą o nich rodzice i nauczyciele. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(2), 23–39.
- Sochańska, B. i Czechowska, J. (2012). *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*. Media Rodzina i Duński Instytut Kultury.
- Stachnik, K. i Kotlińska-Lemieszek, A. (2018). A child after the death of a parent or another important person. *Medycyna Paliatywna*, 10(4), 184–190.
- Stalfelt, P. (2020). *Mała książka o śmierci* (I. Jędrzejewska, tłum.). Wydawnictwo Czarna Owca.
- Sztobryn-Bochomulska, J. (2020). *Tanatos w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczny wymiar*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szulyovszky, S. (2011). *Wdzięczny kwiat* (S. Stachowski, tłum.). Wydawnictwo Namas.
- Szwinta-Dyrda, A. (2021). *Ostatni dżem babci*. Natuli.
- Widmark, M. i Dziubak, E. (2018). *Długa wędrówka* (M. Dybula, tłum.). Mamania.
- Zaremba, M. (2019). *45 naprawdę niezwykłych stoni*. Fundacja Hospicyjna.
- Żłobicki, W. (2018). Parentyfikacja jako proces odwrócenia ról w rodzinie. *Wychowanie w Rodzinie*, 19(3), 341–353.