

# EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

ELEMENTARY  
EDUCATION  
IN THEORY & PRACTICE

*Dobrostan psychiczny i fizyczny dziecka  
w polskim systemie edukacyjnym*

*Children's Mental and Physical Well-being  
in the Polish Educational System*

**EETP** Vol. 20, 2025/2 No. **77**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

kwiecień – czerwiec / Data publikacji: 30.06.2025

## Wydawca Kwartalnika EETP

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

## Zespół redakcyjny

**Redaktor naczelna:** Barbara Surma (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)  
**Zastępcza redaktor naczelnej:** Dorota Zdybel (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)  
**Sekretarz:** Renata Spyryka-Chlipała (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

## Członkowie zespołu redakcyjnego

Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Natalia Machynska (Ivan Franko National University of Lviv, Ukraina); Anna Królikowska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Isaak Papadopoulos (UNICaf Cyprus University, Cypr); Eugenia Maria Pasca ("George Enescu" National University of Arts, Iasi, Rumunia, Rumunia); Olena Protsenko (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Jolanta Staniek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Martyna Szczotka (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

## Redaktor tematyczny numeru

Iwona Sikorska (Uniwersytet Jagielloński, Polska)

## Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovská univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Akademii WSEI (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Polska) prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), prof. PhDr. Maria Kožuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja 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 Ignatianum w Krakowie, Polska); dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK, (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), 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 (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

**Redaktorzy językowi:** Dariusz Piskulak (jęz. pol.);  
Laura Bigaj, Ludmiła Hilton (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 IWONA SIKORSKA  
Wprowadzenie

- 9 IWONA SIKORSKA  
Introduction

### ARTYKUŁY TEMATYCZNE THEMATIC ARTICLES

- 15 IWONA SIKORSKA  
Dobrostan dziecka – konceptualizacja i metody pomiaru  
Child's Well-Being – Conceptualisation and Methods  
of Measurement

- 31 MAGDALENA GROCHOWALSKA  
Szkoła miejscem promowania dobrostanu uczniów edukacji  
elementarnej  
School as a Place to Promote the Well-Being of Elementary  
Education Students

- 43 AGNIESZKA LESZCZ-KRYSIK  
Znaczenie nastawienia na rozwój dla dobrostanu dzieci  
w młodszy wieku szkolnym  
The Importance of a Growth Mindset for the Well-Being  
of Children at Early School Age

- 57 JOANNA ANTOSIK  
Dobrostan psychiczny uczniów i nauczycieli w założeniach  
programowych pedagogiki Gestalt  
Mental Well-Being of Students and Teachers  
in the Curricular Assumptions of Gestalt Pedagogy

**VARIA**

- 75 DANUTA GRZESIAK-WITEK  
KATARZYNA PAJĄK

Preventive Interventions for Speech Development in Preschool Children.  
Research Report

Oddziaływania profilaktyczne w okresie kształtowania się mowy  
przedszkolaków – raport z badań

- 91 EWA PIWOWARSKA

Czynniki stymulujące poznawanie sześcianu a proces tworzenia jego graficznego  
zapisu przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym – praktyczne uwagi dla nauczycieli  
Factors Stimulating Learning About the Cube and the Process of Creating its  
Graphic Representation by Early School Children: Practical Notes for Teachers

- 107 EWA WIŚNIEWSKA

Edukacja ku twórczości w trylogii Brzechwy o panu Kleksie  
Teaching for Creativity in Brzechwa's Trilogy About Professor Kleks  
[Inkblot]

- 121 ANNA KAROLINA BADORA

Edukacja przez służbę czynnikiem dynamizującym aktywność twórczą osoby  
w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej  
Education Through Service as a Factor Dynamising the Creative  
Activity of the Individual in the Education Process of Future Elementary  
Education Teachers

Iwona Sikorska  
<https://orcid.org/0000-0002-1309-8065>  
e-mail: i.sikorska@uj.edu.pl  
Uniwersytet Jagielloński

## Wprowadzenie

---

Wiek XX nazwano wiekiem dziecka, gdyż stało się ono nie tylko obiektem zainteresowania badaczy uznających specyfikę i wyjątkowość rozwojową tego okresu życia, ale również filozofów i antropologów przyznających dziecku niezbywalne prawa jako istocie ludzkiej (Kryńska i in., 2021). Rozumiane są one jako zbiór praw i wolności, które przysługują wszystkim dzieciom niezależnie od ich pochodzenia, płci, rasy, wyznania czy statusu społecznego. Ich celem jest ochrona i pomoc dzieciom w rozwoju, zapewnienie godnych warunków życia oraz umożliwienie pełnego uczestnictwa w społeczeństwie. Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 r. jest międzynarodowym dokumentem gwarantującym wszystkim dzieciom szansę na szczęśliwe życie (ONZ, 1989). Inny ważny krok ku stwarzaniu optymalnych warunków rozwoju młodego pokolenia to raport Jacques'a Delorsa z 1991 r. wyznaczający zadania wobec edukacji w XXI wieku, które kładą nacisk na holistyczny rozwój, niezbędny dla uczniów w meandrach ponowoczesnego świata. Cztery filary edukacji to: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć razem i uczyć się, aby być (Rabczuk, 1997). Obydwa dokumenty o skali ogólnościowej zobowiązują do podjęcia działań systemowych dla dobra dziecka, aby jego życie było dobre i szczęśliwe.

Wobec rosnącej świadomości społecznej dotyczącej potrzeb dzieci, posiadanych przez nie praw, wielu gwarancji i wsparcia systemowego rodzice, nauczyciele i badacze pytają dziecko XXI wieku, jak się ono czuje, czy lubi swoje życie. Jest to pytanie o dobrostan subiektywny, który wyraża się indywidualną opinią, relacją o własnych uczuciach. Jest on uważany za istotny wskaźnik rozwojowy. Wysoki poziom dobrostanu zwykle dobrze rokuje dla rozwoju bez trudności oraz dla sukcesu edukacyjnego. Z kolei jego niski poziom często łączy się z zakłóceniami w rozwoju, tendencją do

uzależnień, zachowaniami agresywnymi lub lękowymi (Huebner i in., 2000). Refleksja nad dobrym samopoczuciem dziecka w kontekście edukacyjnym jest ważnym zadaniem dorosłych, którzy towarzyszą mu w rozwoju. Tematyce dobrostanu dziecka, niezwykle aktualnej wobec coraz częściej widocznych współcześnie jego niedostatków, poświęcony jest obecny numer „Edukacji Elementarnej w Teorii i Praktyce”.

Prezentowane w części pierwszej zeszytu artykuły mają charakter przeglądowy. Ich motywem wiodącym jest dobrostan dziecka analizowany głównie w kontekście szkolnym.

W pierwszym artykule tej części Czytelnik zapozna się z podstawową terminologią, definicjami oraz sposobami pomiaru dobrostanu subiektywnego w dotychczasowych badaniach krajowych i międzynarodowych. Artykuł Iwony Sikorskiej jest wprowadzeniem teoretycznym w bardziej szczegółowe refleksje kolejnych autorek.

Magdalena Grochowalska zwraca uwagę na znaczenie „słuchania głosu dzieci” w identyfikowaniu zagrożeń zdrowia psychicznego oraz wzmacnianiu tak zasobów osobistych, jak i wspierającej kultury szkoły. Artykuł jest okazją do poznania ciekawej propozycji holistycznego ujęcia organizacji szkoły sprzyjającej utrzymaniu dobrostanu uczniów edukacji elementarnej.

Chęć podjęcia wysiłku i uczenia się, motywacja do poszukiwania rozwiązań to wątek podjęty przez Agnieszkę Leszcz-Krysiak w artykule o nastawieniu na własny rozwój u dzieci w młodszych wiekach szkolnych. Prezentując propozycje teoretyczne Carol S. Dweck (*growth mindset*), autorka przytacza projekt *Jak pracować z dziećmi nad wytrwałością* wraz z inspirującym przykładem scenariusza zaając.

Joanna Antosik analizuje pedagogikę Gestalt jako koncepcję edukacyjną budzącą samoświadomość uczniów i nauczycieli, która może być dobrą drogą utrzymania dobrostanu psychicznego dwóch głównych podmiotów procesu edukacyjnego. Autorka przywołuje znaną teorię dobrostanu autorstwa Carol Ryff i na jej podstawie interesująco przedstawia założenia pedagogiki Gestalt.

W drugiej części tomu – *Varia* – Czytelnik znajdzie teksty poruszające inne ważne zagadnienia związane z teorią i praktyką edukacji dzieci. Tym razem będą to artykuły dotyczące rozwoju mowy przedszkolaków, stymulowania pojęć matematycznych oraz kształcenia literackiego u dzieci. Ponadto przedstawiona zostanie propozycja „edukacji przez służbę” w kształceniu akademickim przyszłego nauczyciela.

## Bibliografia

- Huebner, E.S., Funk, B.A. i Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of School Psychology*, 16(1), 53–64. <https://doi.org/10.1177/082957350001600104>

- Kryńska, E.J., Kalisz, Ł., i Suplicka, A. (red.). (2021). *Między godnością a zniewoleniem*. T. 1: *Godność jako fundament praw człowieka*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- ONZ, 1989. Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Dz. U. 1991 nr 120, poz. 526. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf>
- Rabczuk W. (1997). Strategiczne cele w świetle Raportu J. Delorsa i Białej Księgi Unii Europejskiej. W: A. Bogaj (red.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Instytut Badań Edukacyjnych.





Iwona Sikorska  
<https://orcid.org/0000-0002-1309-8065>  
e-mail: i.sikorska@uj.edu.pl  
Jagiellonian University in Kraków

## Introduction

---

The 20th century was called the child-centered century, because it became an object of interest not only for researchers who recognized the specificity and unique development of this period of life, but also by philosophers and anthropologists who grant the child inalienable rights as a human being (Kryńska i in., 2021). They are understood as a set of rights and freedoms that are available to all children, regardless of their origin, gender, race, religion or social status. The goal of these rules is to protect and help children to develop, to provide them decent living conditions and enable full participation in society. The Convention on the Rights of the Child, adopted by the UN General Assembly on 20 November 1989, is an international document which guarantees all children the chance to live a happy life (ONZ, 1989). Another crucial step towards creating optimal conditions for the development of the young generation is the Jacques Delors Report of 1991 setting tasks for education in the 21st century, necessary for students in the meanders of the postmodern world. The four pillars of education are: learning to know; learning to do; learning to live together and learning to be (Rabczuk, 1997). Both of these global documents commit to taking systemic regulations for the good of the child, so that his or her life is good and happy.

In view of the growing social awareness of children's needs, the rights they have, and the many guarantees and systemic support, parents, teachers and researchers ask children of the 21st century how they feel, whether they like their own life. This is a question about subjective well-being, which is expressed by an individual opinion, a report about one's own feelings. It is considered an important indicator of development. A high level of well-being usually bodes well for development without difficulties and for educational success. On the other hand, a low level is often associated with

disruptions in development, a tendency to addictions, aggressive or anxious behaviors (Huebner i in., 2000). Reflection on the well-being of a child in an educational context is an important task for adults who accompany him in his development. The current issue of Elementary Education in Theory and Practice focuses on the well-being of a child, which is extremely relevant issue in view of the increasingly visible deficiencies of the child's well-being today.

The articles presented in the first part of the issue are of a review nature. Their leading theme is child well-being analyzed mainly in the school context.

In the first article of this part, the Reader will become familiar with the basic terminology, definitions and methods of measuring subjective well-being in previous national and international studies. Iwona Sikorska's article is a theoretical introduction to more detailed reflections of subsequent authors.

Magdalena Grochowalska highlights the importance of "listening to the voice of children" in identifying mental health risks and strengthening both personal resources and a supportive school culture. The article is an opportunity to learn about an interesting suggestion for a holistic approach to school organization that supports the well-being of elementary school students.

The willingness to make an effort and learn, the motivation to search for solutions is a thread taken up by Agnieszka Leszcz-Krysiak in her article about the focus on self-development in children of early school age. Presenting the theoretical proposals of Carol S. Dweck (growth mindset), the author cites the project *How to work with children on perseverance* along with an inspiring example of a lesson plan.

Joanna Antosik analyses Gestalt pedagogy as an educational concept that awakens self-awareness in students and teachers, which can be a good way to maintain the psychological well-being of the two main entities of the educational process. The author cites the famous theory of well-being by Carol Ryff and, based on it, presents the assumptions of Gestalt pedagogy in an interesting way.

In the second part of the volume *Varia* – the Reader will find texts touching on other important issues related to the theory and practice of children's education. This time, these will be articles on the development of preschoolers' speech, stimulating mathematical concepts and literary education in children. Moreover a suggestion for "education through service" in the academic education of the future teacher will be presented.

## References

- Huebner, E.S., Funk, B.A., & Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of School Psychology, 16*(1), 53–64. <https://doi.org/10.1177/082957350001600104>
- Kryńska, E.J., Kalisz, Ł., & Suplicka, A. (Eds.). (2021). *Między godnością a zniewoleniem*. Vol. 1: *Godność jako fundament praw człowieka*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- ONZ, 1989. Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Dz. U. 1991 nr 120, poz. 526. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19911200526/O/D19910526.pdf>
- Rabczuk W. (1997). Strategiczne cele w świetle Raportu J. Delorsa i Białej Księgi Unii Europejskiej. In: A. Bogaj (Ed.), *Realia i perspektywy reform oświatowych*. Instytut Badań Edukacyjnych.



ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES





Iwona Sikorska

<https://orcid.org/0000-0002-1309-8065>

e-mail: i.sikorska@uj.edu.pl

Uniwersytet Jagielloński

## Dobrostan dziecka – konceptualizacja i metody pomiaru

### Child's Well-Being – Conceptualisation and Methods of Measurement

#### KEYWORDS ABSTRACT

children's well-being,  
happiness, mental  
health, eudaimonia,  
wellbeing support.

The article is theoretical in nature, focusing on defining, organising, and describing well-being both in terms of understanding the concept and reviewing research findings in this field. The definition of the concept dates back to the ancient philosophical tradition of defining a happy life through hedonic and eudaimonic perspectives, and has evolved through the contributions of positive psychology. Contemporary scientific approach to well-being integrates both theoretical and methodological traditions, allowing for the simultaneous study of objective and subjective well-being.

Research on children's well-being is presented through examples of large-scale projects and meta-analyses. These studies have identified numerous predictors and correlates of well-being in children and adolescents, as well as risk factors. Three measurement tools differing in the type of well-being, the number of scale items and the number of measured factors, were presented as examples. There are: *Overall Life Satisfaction (OLS)*, *The Satisfaction With Life Scale-Children (SWLS-C)* and *The Children's Worlds Subjective Well-Being Scale (CWSWbS)*.

Findings from research on children's well-being allow for their applications in the form of mental health support programs and the design of a friendly educational and upbringing environment.

**SŁOWA KLUCZE    ABSTRAKT**

dobrostan dziecka,  
zdrowie psychiczne,  
szczęście,  
eudajmonizm,  
wspieranie  
dobrostanu

Artykuł ma charakter teoretyczny, koncentruje się na zagadnieniach definicyjnych, opisujących i porządkujących dobrostan zarówno od strony rozumienia pojęcia, jak i wyników badań w tym zakresie. Konstrukcja teoretyczna dobrostanu sięga antycznej filozofii definiującej szczęśliwe życie w ujęciu hedonistycznym oraz eudajmonistycznym i prowadzi do współczesności poprzez propozycje psychologii pozytywnej. Współczesne ujęcie dobrostanu na gruncie nauki to częsta integracja obu tradycji teoretycznych i metodologicznych. Połączenie to pozwala na prowadzenie badań równocześnie nad dobrostanem obiektywnym i subiektywnym.

Badania nad dobrostanem dziecka zaprezentowano w artykule na przykładach dużych projektów oraz metaanaliz. Wyniki poszukiwań badawczych pozwoliły na identyfikację wielu predyktorów i korelatów poczucia dobrostanu u dzieci i młodzieży oraz wskazanie czynników ryzyka. Jako przykłady sposobów pomiaru dobrostanu w okresie rozwojowym zaprezentowano trzy narzędzia różniące się typem badanego dobrostanu, liczbą itemów skali, liczbą mierzonych czynników. Są to: Skala ogólnego zadowolenia z życia (*Overall Life Satisfaction*), Skala zadowolenia z życia dla dzieci (*The Satisfaction With Life Scale-Children*) oraz Dziecięce światy – skala dobrostanu subiektywnego (*Children's Worlds Subjective Well-Being Scale*).

Wnioski z badań nad dobrostanem dzieci pozwalają na ich aplikację w postaci programów wspierania zdrowia psychicznego oraz projektowania przyjaznego środowiska wychowawczego i edukacyjnego.

## Czym jest dobrostan?

Rozważania nad szczęśliwym, dobrym życiem zajmowały człowieka od czasów starożytności, a spory w tym zakresie prowadzone były przede wszystkim przez zwolenników dwu szkół filozoficznych: hedonizmu (Zenon, Epikur) i eudajmonizmu (Sokrates, Platon). Pierwsze podejście filozoficzne definiowało dobre życie jako przyjemne, pozbawione uciążliwości i cierpienia ziemskie bytowanie, drugie zaś wskazywało na znaczenie celu i sensu w życiu jako kryterium szczęścia (Tatarkiewicz, 1998). Dla oddania pojęcia szczęścia, dobrego życia stosowany jest współcześnie termin dobrostan (*well-being*). Może być on analizowany w obszarze obiektywnym poprzez takie wskaźniki jak wysokość dochodów, warunki mieszkaniowe i udogodnienia bytowe, dostępność do technologii, edukacji, ochrony zdrowia oraz możliwości podróżowania czy udziału w kulturze (dobrobyt). Z kolei dobrostan mierzony subiektywnie odnosi się do indywidualnej oceny jakości własnego życia i zadowolenia z niego, niezależnie



od posiadanych zasobów czy dóbr materialnych (Trzebińska, 2008; Czapiński, 2011). Antyczne rozważania nad dobrym życiem kontynuuje powstały na przełomie XX i XXI wieku nurt psychologii pozytywnej, stawiającej w centrum swego zainteresowania zdrowie psychiczne człowieka wraz z pytaniem, jak je można utrzymać i o nie dbać. Psychologia pozytywna, obok koncepcji salutogenezy<sup>1</sup>, jest przykładem optymistycznego spojrzenia na możliwości człowieka, odwołującego się do takich pojęć, jak siła charakteru, mocne strony czy cnoty człowieka (Peterson i Seligman, 2004; Trzebińska, 2008). Według jej założeń nie tylko brak choroby, ale przede wszystkim subiektywne poczucie szczęścia jest warunkiem zdrowia psychicznego (Vaillant, 2012). W definicji badaczy z nurtu psychologii pozytywnej dobrostan subiektywny to wgląd w odczucia odnoszące się do samego siebie, zawierający komponent afektywny, np. nastroj, poczucie szczęścia oraz komponent ewaluatywny jako zadowolenie z życia dotyczące konkretnego obszaru (np. rodzina, praca) (Lucas i in., 1996). Dobrostan subiektywny można z kolei podzielić na 1) dobrostan emocjonalny, czyli zadowolenie z prowadzonego życia, poczucie szczęścia i radości; 2) dobrostan społeczny jako poczucie posiadania dobrych, satysfakcjonujących relacji z innymi oraz 3) dobrostan psychologiczny jako realizacja osobistego potencjału, autonomia, samoakceptacja (Keyes, 2002; Karaś i in., 2014). Najbardziej znaną koncepcją dobrostanu psychologicznego jest propozycja Carol Ryff (1989) ujmująca go na sześciu wymiarach: samoakceptacji, rozwoju, autonomii, wpływu na otoczenie, pozytywnych relacji z innymi oraz posiadania celu w życiu. Model Ryff jest bardzo często używaną w badaniach nad dobrostanem podstawą teoretyczną, potwierdzaną przez wyniki w wielu kulturach (Hoosen i in., 2024).

Dobrostan jako metakonstrukt obejmuje takie aspekty, jak zdrowie psychiczne, indywidualną poznawczą i emocjonalną ocenę wyrażoną w poziomie zadowolenia osoby oraz stopniu zaspokojenia jej potrzeb (Huebner i in., 2000; Keyes, 2006). Dla oddania stanu jednostki o wysokim poziomie zdrowia psychicznego stosowane jest pojęcie rozkwitania, prosperowania (*flourishing*), gdy osoba funkcjonuje efektywnie i odczuwa pozytywne emocje wobec siebie. Z kolei stan niskiego poziomu w tym zakresie nazywany jest wędnięciem, osłabieniem (*languishing*). Stany te korelują z jednej strony z wysokim, a z drugiej z niskim poczuciem dobrostanu (Keyes, 2006; Skrzypiec i Wyrę, 2020). Większość ludzi w każdym wieku znajduje się pomiędzy tymi biegunami, prezentując przeciętny poziom zdrowia psychicznego oraz podobny poziom dobrostanu. Obraz ten może być modyfikowany przez sytuacje niekorzystne jak np. kryzysy, katastrofy czy indywidualny duży stres.

1 Salutogeneza jest teoretycznym podejściem psychologii zdrowia, które w opozycji do tradycyjnego ujęcia patogenetycznego kładzie większy nacisk na czynniki promocyjne i protekcyjne w obszarze zachowania zdrowia. O ile w podejściu patogenetycznym przeważa prewencja, a więc ostrzeganie przed zagrożeniami oraz koncentracja na patogenach, w salutogenezie istotne jest pozytywne podejście profilaktyczne, a więc zachęcanie do prozdrowotnych zachowań w zakresie ciała i emocji (Antonovsky, 2005).

Dobrostan psychiczny u dzieci rozumiany jest jako ich własna ocena jakości swojego życia. Jest to zarówno ocena poznawcza, jak i afektywna, wskazująca zadowolenie z życia jako całości lub z poszczególnych jego obszarów (rodzina, rówieśnicy, szkoła, sąsiedztwo). Pożądany obraz dobrostanu dzieci i młodzieży to z jednej strony wysoki poziom oceny jakości własnego życia i wysoki poziom zadowolenia z niego, a z drugiej niski poziom wskaźników psychopatologicznych w postaci stresu, lęku i depresji. Dobrostan subiektywny uważany jest za ważny predyktor wielu czynników w rozwoju dzieci i młodzieży: wysoki poziom koreluje z prawidłowym rozwojem i sukcesem edukacyjnym, niski poziom z zakłóceniami w rozwoju, tendencją do uzależnień, zachowaniami agresywnymi lub lękowymi (Huebner i in., 2000).

Współczesne badania nad dobrostanem dzieci prowadzone są zarówno w podejściu hedonistycznym, jak i eudajmonistycznym, a ich wyniki wskazują na silną pozytywną kowariancję, czyli współzależność, potwierdzając dwukierunkową zależność obu propozycji teoretycznych (Bauer et al., 2008; Deci i Ryan, 2008; Linley i in., 2009; Waterman i in., 2008). Wprawdzie obydwie tradycje badawcze mają one odrębną historię pod względem metodologii badań i podejść teoretycznych, ale są cenione za ich wkład w zrozumienie jakości życia. Badacze uważają, że choć konstrukty są odrębne na poziomie konceptualizacji, to są ze sobą powiązane.

Celem artykułu jest syntetyczne przedstawienie najważniejszych konceptualizacji dobrostanu u dzieci, wyników badań w tym zakresie oraz prezentacja wybranych narzędzi pomiaru.

## Projekty badawcze nad dobrostanem dzieci – przykłady

Początki badań nad dobrostanem psychologicznym młodych ludzi dotyczyły początkowo zdrowia psychicznego i stosowały podejście deficytowe, analizując symptomy związane z lękiem i depresją w kategoriach psychopatologii. Dzięki propozycjom psychologii pozytywnej we współczesnych badaniach położony jest nacisk na dobre radzenie sobie w obliczu przeciwności losu, wzmacnianie mocnych stron i cnót człowieka, prowadzących do wartościowego życia (Hoosen i in., 2024).

Badacze proponują projekty podejścia metodologicznego będące próbą połączenia hedonistycznych i eudajmonistycznych komponentów dobrostanu dziecka. Takie założenie pozwala na analizę zarówno zmiennych dotyczących obiektywnych wskaźników dobrostanu (np. zasobność rodziny), jak i indywidualnego zadowolenia z życia dziecka. Zauważono, że dzieci żyjące w lepszych warunkach materialnych, posiadające większy dostęp do zasobów stymulujących rozwój (np. kultura, sport) wykazywały wyższy poziom dobrostanu subiektywnego (Ditzel i in., 2022). Badania uwzględniające

zarówno dobrostan obiektywny, jak i subiektywny prowadzono w wielu międzynarodowych projektach.

W całościowych badaniach UNICEF-u dobrostan dziecka szacowany był na podstawie danych z 21 krajów w zakresie materialnym, edukacyjnym, zdrowia i bezpieczeństwa, rodziny i relacji rówieśniczych, zachowań ryzykownych i dobrostanu subiektywnego (*The UNICEF Index of Children's Wellbeing*) (UNICEF, 2007).

Z kolei badanie jedynie subiektywnego dobrostanu polegało w innych projektach na poznaniu przede wszystkim zadowolenia z życia (*life satisfaction*), które odnoszono również do obszaru szkolnego (*liking of school*) (Currie i in., 2008) oraz poczucia zadowolenia z życia w takich zakresach, jak: rodzina, możliwość dokonywania wyborów, zdrowie, spędzanie czasu, przyjaciele, własna aparycja, przyszłość, pieniądze i stan posiadania, dom, szkoła (Rees i in., 2010).

Badania nad satysfakcją z życia u dzieci w wieku 8, 10, 12 lat w 35 krajach wykazały, że obszarem ważniejszym dla ich dobrostanu są relacje rodzinne niż rówieśnicze (Rees i in., 2010). W polskich badaniach wynik ten został potwierdzony – relacje z członkami rodziny miały większe znaczenie dla odczuwania dobrostanu u dziecka niż środowisko szkoły i kolegów (Strózik i in., 2016).

W zakresie dobrostanu prowadzone były też projekty interwencyjne. Wyniki pokazały, że młodzież, która uczestniczyła w treningach kontemplacji i medytacji, przejawiała statystycznie istotny wzrost opanowania środowiska i rozwoju osobistego i zmniejszony negatywny afekt w porównaniu z grupą porównawczą (Liddle i Carter, 2015; Sagone i in., 2018). Również 16-tygodniowy projekt interwencyjny realizowany w Hongkongu łączący nieustrukturowaną zabawę na świeżym powietrzu z zajęciami *mindfulness* wykazał wzmocnienie dobrostanu młodych ludzi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dzięki proponowanym w programie aktywnościom (Lee i in., 2024).

Badania międzykulturowe pozwoliły na zaobserwowanie różnic w zakresie odczuwanego dobrostanu pomiędzy młodymi ludźmi w różnych krajach. W porównaniach tych włoska młodzież uzyskała znacznie wyższe wyniki w zakresie zadowolenia z życia niż szwedzcy rówieśnicy (Garcia i in., 2017), również nastolatki z Chile przejawiały wyższy poziom dobrostanu niż młodzież w Brazylii (Ditzel i in., 2022). Międzynarodowe badania z obszaru Europy, Azji i Oceanii wykazały, iż 48% badanej populacji ponad 6000 uczniów z 11 krajów w wieku 11–16 lat prezentuje wysoki poziom dobrostanu – rozkwitanie (*flourishing*), 42% przeciętny poziom, a tylko ok. 9% znajduje się na poziomie niskim w tym zakresie – wędnięcie (*languishing*) (Skrzypiec i Wyra, 2020). Z kolei metaanaliza 32 badań analizowanych w ujęciu eudajmonii wykazała, że dzieci z rodzin o wyższym statusie materialnym w porównaniu z dziećmi z rodzin uboższych przejawiały istotnie wyższy poziom dobrostanu i miały bardziej pozytywne postrzeganie swoich relacji międzyludzkich w każdym obszarze, szczególnie w przypadku relacji rodzinnych, a w dalszej kolejności relacji sąsiedzkich (Hoosen i in.,

2024). Rozumienie dziecięcego dobrostanu psychologicznego w ujęciu eudajmonii (czyli podejścia eudajmonistycznego) zakłada realizację własnego potencjału i osiągnięcie znaczących celów, które prowadzą do osobistego rozwoju i spełnienia.

Ograniczenia badań nad dobrostanem u dzieci podawane przez autorów projektów to przede wszystkim nadreprezentatywność krajów wysokorozwiniętych i brak danych z uboższych regionów świata. Badania częściej też prowadzone są w dużych miastach z zaniedbaniem informacji z obszarów wiejskich. Ważnym zagadnieniem jest uwzględnianie różnic kulturowych w rozumieniu dobrego, szczęśliwego życia, co może mieć znaczenie dla interpretacji wyników porównań międzynarodowych (Hoozen i in., 2024).

## Predyktory i korelaty dobrostanu u dzieci i młodzieży

Wyniki badań nad dobrostanem dzieci pozwoliły na identyfikację predyktorów odczuwania tego stanu. Zauważono pozytywną korelację pomiędzy doświadczaniem deprywacji materialnej oraz życia w oddaleniu od rodziców z odczuwaniem niskiego poziomu dobrostanu psychologicznego (Crous, 2017). A więc dzieci żyjące w ubóstwie czy znacznych ograniczeniach bytowych oraz dzieci wychowujące się bez własnych rodziców odczuwają mniejsze zadowolenie z własnego życia, ich dobrostan jest niższy. Zauważono pozytywny wpływ spostrzeganego wsparcia społecznego (*perceived social support*) dla odczuwania dobrostanu (Emadpoor i in., 2016), co oznacza, że posiadanie sieci społecznych i dobrych relacji z innymi wspiera poczucie dobrego, szczęśliwego życia. Wyniki badań wykazały ponadto wysokie korelacje samoakceptacji (*self-acceptance*) oraz zadowolenia z życia z poczuciem dobrostanu psychologicznego (Garcia i Moradi, 2013). Stwierdzono też występowanie różnic z uwagi na płeć: dziewczęta przejawiały wyższy poziom negatywnego afektu (niezadowolenia, dyskomfortu) w porównaniu z chłopcami, których dobrostan był bardziej pozytywny (De Caroli & Sagone, 2016; Chen i in., 2020;). Z kolei Gómez-López i współpracownicy (2019) stwierdzili, że związki romantyczne są predyktorem dobrostanu psychologicznego. W innym badaniu przeprowadzonym przez tego badacza zaobserwowano pozytywny związek pomiędzy dobrostanem a kompetencjami społecznymi (*social competences*) (Gómez-López i in., 2022). Zauważono również pozytywny związek między odpornością psychiczną (*resilience*) a poczuciem dobrostanu (Sagone i De Caroli, 2014). W badaniach młodzieży z Hongkongu zaobserwowano odmiennosc korelatów dobrostanu dla obu płci. W badaniach korelacji samowspółczucia (*self-compassion*) i poczucia dobrostanu wykazano, że uważność i izolacja posłużyły jako predyktory w przypadku chłopców, podczas gdy życzliwość i wrodzone człowieczeństwo przyczyniały się do poczucia dobrostanu dziewcząt (Sun i in., 2016).

Poziom zadowolenia z życia i poczucia dobrostanu zwykle spada podczas przejścia z dzieciństwa do okresu dojrzewania, a proces ten rozpoczyna się zwykle około 10. roku życia (Casas i González-Carrasco, 2018). Zjawisko to tłumaczone jest zmianami fizycznymi i psychicznymi okresu dojrzewania, ale też presją systemu szkolnego oraz obawami nastolatków dotyczącymi przynależności i akceptacji w grupie rówieśniczej (Žukauskienė, 2014).

Międzynarodowe badania z obszaru Europy, Azji i Oceanii, poszukując związku pomiędzy agresywnymi zachowaniami dzieci i młodzieży a ich poczuciem dobrostanu, wykazały, że młodzież o wysokim poziomie dobrostanu istotnie rzadziej podejmuje działania agresywne wobec rówieśników (*bullying*), rzadziej też jest obiektem takich zachowań ze strony innych (Skrzypiec i Wyra, 2020). Czynnikiem ryzyka dla utrzymania dobrego samopoczucia i równowagi psychicznej jest również sytuacja pandemii COVID-19. Międzynarodowe badania z 15 krajów z udziałem ok. 7000 nastolatków (11–18 lat) pokazały spadek dobrostanu, szczególnie wśród dziewcząt w ciągu pierwszych 6 miesięcy izolacji, co było najsilniej powiązane z pogorszeniem dobrostanu psychicznego, a następnie dobrostanu społecznego, podczas gdy dobrostan emocjonalny pozostawał stosunkowo stabilny. Zaobserwowano również, że dziewczęta wolniej przystosowują się do warunków izolacji w porównaniu z chłopcami (Skrzypiec et al., 2024).

## Przykładowe narzędzia pomiaru dobrostanu

Jako przykład sposobów gromadzenia danych na temat dobrostanu dzieci i młodzieży zostaną krótko przedstawione trzy narzędzia używane dotąd w wielu badaniach międzynarodowych. Różnią się one wielkością narzędzia – od jednego pytania mierzącego dobrostan (skala jednoczynnikowa) do 31 pytań z 5 obszarów (skala 5-czynnikowa). Kolejnym kryterium wyboru testów do prezentacji jest typ mierzonego dobrostanu: obiektywny (zasoby materialne) lub subiektywny (zadowolenie, własna ocena życia). Innym obszarem różnicującym narzędzia jest szczegółowość mierzonych zmiennych: ogólne zadowolenie z życia, ale też zadowolenie z relacji międzyludzkich (rodzina, rówieśnicy, środowisko szkolne i sąsiedztwo) oraz materialnych warunków życia.

### Skala ogólnego zadowolenia z życia

Najkrótszym narzędziem pomiaru dobrostanu subiektywnego jest jednoitemowa Skala ogólnego zadowolenia z życia (*Overall Life Satisfaction*, OLS, Campbell i in., 1976). Dotyczy ona ogólnego zadowolenia dzieci z własnego życia („Jak bardzo

jesteś zadowolony ze swojego życia jako całości?”). Możliwa ocena obejmuje wskazania od „wcale nie jestem zadowolony” (*not at all satisfied*) do „jestem zdecydowanie zadowolony” (*totally satisfied*). Dzieci młodsze (8 lat) wybierają odpowiedź na skali 5-stopniowej, natomiast starsze (10–12 lat) na 11-stopniowej. Wyniki przeliczone zostają na skalę 0–100 punktów. Narzędzia używano w polskich badaniach 3000 uczniów z obszaru Wielkopolski (Strózik i in., 2016). Wyniki uzyskane w badaniu tej grupy wykazały wysokie zadowolenie ogólne z własnego życia u całej grupy dzieci (85 punktów), z czego 8-latki oceniały swoje życie najwyższej (90 pkt), a 12-latki najniższej (83 pkt). Płeć nie różnicowała wyników w całej grupie, natomiast przy uwzględnieniu wieku zaobserwowano wyższe zadowolenie u 12-letnich chłopców niż u dziewcząt w tym samym wieku.

### Skala zadowolenia z życia dziecka

Kolejnym narzędziem pomiaru dobrostanu subiektywnego jest skala badająca indywidualne zadowolenie z życia dziecka (*The Satisfaction With Life Scale – Children, SWLS-C*, Gadermann i in., 2010) obejmująca 5 twierdzeń z możliwością odniesienia się do nich na 5-stopniowej skali Likerta od 1 – „zdecydowanie się nie zgadzam”, do 5 – „zdecydowanie się zgadzam”. Ogólna rzetelność testu wyrażona wskaźnikiem alfa Cronbacha to  $\alpha = .86$ , natomiast rzetelności wewnętrzne dawały wyniki w granicach .63 and .77. Skala przeznaczona jest dla dzieci w wieku 9–14 lat. Stwierdzenia skali<sup>2</sup>:

1. Pod wieloma względami moje życie jest bliskie takiemu, jakie chciałbym, żeby było.
2. Sprawy w moim życiu toczą się doskonale.
3. Jestem zadowolony ze swojego życia.
4. Jak dotąd udało mi się zdobyć w życiu najważniejsze rzeczy, których pragnę.
5. Gdybym mógł przeżyć swoje życie jeszcze raz, zrobiłbym to samo.

Suma punktów z 5 odpowiedzi jest wynikiem. Wyższy wynik oznacza wyższy poziom zadowolenia osoby badanej. Wyniki skali wykazują statystycznie istotną pozytywną korelację z optymizmem ( $r = .65, p \setminus .001$ ), samoceną ( $r = .57, p \setminus .001$ ), sprawstwem ( $r = .52, p \setminus .001$ ). Interesujące są wyniki negatywnej korelacji wyników skali z depresją ( $r = -.46, p \setminus .001$ ). W zakresie rozumienia społecznego wyniki skali wykazują pozytywną istotną korelację z empatyczną troską ( $r = .27, p \setminus .001$ ) oraz przyjmowaniem cudzej perspektywy ( $r = .29, p \setminus .001$ ) (Gaderman i in., 2010). Skalę przetłumaczono na wiele języków, jednak dotąd nie została wydana w wersji polskiej.

Skala zadowolenia z życia dziecka jest dostosowanym do możliwości rozumienia młodego człowieka klasycznym narzędziem dla dorosłych *The Satisfaction With Life*

2 Tłumaczenie własne.

*Scale* (Diener i in., 1985), którego tłumaczem na język polski jest Konrad Jankowski (2015).

### Dziecięce światy – skala subiektywnego dobrostanu

*Children's Worlds Subjective Well-Being Scale* (CW-SWBS) to narzędzie stosowane w międzynarodowych badaniach z udziałem dzieci (Bruck i Ben-Arieh, 2020), ujmujące zarówno zasoby materialne, jak i zadowolenie dziecka z relacji międzyludzkich. Rzetelność ogólna skali to  $\alpha = .86$ , natomiast wskaźniki rzetelności dla poszczególnych podskal znajdują się w zakresach od .66 do .71). Skala obejmuje pomiar warunków materialnych życia dziecka poprzez jego odpowiedzi (1 – tak, 0 – nie) na 8 pytań o to, czy dziecko ma dostęp do takich zasobów, jak<sup>3</sup>:

1. odzież w dobrym stanie,
2. wystarczająca ilość pieniędzy na wycieczki i zajęcia szkolne,
3. dostęp do Internetu w domu,
4. sprzęt lub artykuły potrzebne do uprawiania sportu lub hobby,
5. kieszonkowe/pieniądze na własne potrzeby,
6. dwie pary butów w dobrym stanie,
7. telefon komórkowy,
8. materiały i przybory szkolne.

Z kolei badanie relacji interpersonalnych dotyczy 4 obszarów: rodziny (6 pytań), przyjaciół (4 pytania), szkoły (7 pytań) i sąsiedztwa (6 pytań). Odpowiedzi na pytania w poszczególnych domenach obejmują możliwości zgodnie ze skalą Likerta od 0 (nie zgadzam się) do 4 (zdecydowanie się zgadzam). Przykładowe pytania dotyczące rodziny<sup>4</sup>:

1. W mojej rodzinie są osoby, które się o mnie troszczą.
2. Jeśli będę mieć problem, osoby z mojej rodziny mi pomogą.
3. Dobrze się razem bawimy w mojej rodzinie.
4. W swoim domu czuję się bezpiecznie.
5. Moi rodzice mnie słuchają i biorą pod uwagę moje zdanie.
6. Moi rodzice i ja wspólnie podejmujemy decyzje dotyczące mojego życia.

Im wyższe wyniki punktowe, tym bardziej pozytywna percepcja relacji w rodzinie.

Podobne pytania i podobna ocena wiążą się z pozostałymi obszarami (przyjaciele, środowisko szkolne, sąsiedztwo). Skala była stosowana w badaniach polskich, będących częścią projektu międzynarodowego (Strózik i in., 2016).

3 Tłumaczenie własne.

4 Tłumaczenie własne.



## Podsumowanie i implikacje praktyczne

Dbanie o dobrostan psychiczny dzieci i młodzieży jest istotnym zagadnieniem zajmującym pedagogikę, psychologię oraz politykę zdrowotną. Dobrostan subiektywny wykazuje znaczącą rolę w zachowaniu zdrowia psychicznego, adaptacyjnym realizowaniu zadań rozwojowych oraz wzroście osobowym. Badania longitudinalne wykazały predyktywną rolę ogólnego zadowolenia z życia u młodych ludzi dla wystąpienia zaburzeń eksternalizacyjnych i internalizacyjnych na przestrzeni dwóch lat (Haranin i in., 2007). Stwierdzono ponadto korelację ogólnego zadowolenia dzieci i młodzieży z życia z psychopatologią (stres, lęk, depresja) występującą w okresie 1 roku (Huebner i in., 2000). Przytoczone dane zostały potwierdzone doświadczeniami pandemii COVID-19, które pokazały związek nasilonych objawów stresu, lęku i depresji u dzieci i młodzieży doświadczającej niskiego poczucia dobrostanu (Nearchou i in., 2020). Dla utrzymania dobrostanu społecznego okazały się w czasie izolacji społecznej ważne kontakty rówieśnicze dzieci i młodzieży (Rodman i in., 2021). Polskie badania z okresu pandemii COVID-19 pokazały związki dobrostanu subiektywnego młodych ludzi z aktywnością fizyczną (ćwiczenia w domu lub spacer), ilością czasu ekranowego (wszystkie media elektroniczne) oraz utrzymywaniem kontaktów społecznych (Sikorska i in., 2021).

Wiedza o tym, co pomaga dzieciom czuć się szczęśliwymi, zachować zdrowie psychiczne i prawidłowo się rozwijać, może być podstawą stwarzania im do tego optymalnych warunków. Z jednej strony działania systemowe (placówki edukacyjne, kluby sportowe itp.) starają się minimalizować czynniki ryzyka na swoim terenie, wprowadzając programy antybullyingowe. Przykładem może być niemiecka propozycja *Freiburger Anti-gewalt Training* – FAGT (Fröhlich-Gildhof, 2006) czy fińska *Kiusaamista Vastaan*, „against bullying” – KiVa (Salmivalli i in., 2012) proponujące uczniom sposoby rozwiązywania konfliktów bez przemocy. Ewaluacja programu KiVa prowadzona w 79 szkołach (40 z interwencją, 39 jako grupa kontrolna) wykazała zmniejszenie liczby zachowań bullyingowych u dzieci w klasach 1–6, a efekt ten był większy w klasach młodszych niż u uczniów starszych (klasy 7–9) (Kärnä i in., 2012).

Inna grupa programów ma na celu wzmacnianie własnych zasobów odporności psychicznej dziecka w przedszkolu – *Prävention and Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen* (Fröhlich-Gildhof i in., 2012). Badanie efektywności tego programu pokazało istotny statystycznie wzrost kompetencji społeczno-emocjonalnych u dzieci biorących udział w programie, zmniejszenie nadpobudliwości i wzrost wytrwałości w ocenie wychowawców. Rodzice dzieci znajdujących się w grupie badanej zauważyli zmniejszenie ilości zachowań opozycyjno-buntowniczych.

Ewaluacja polskiego programu wspierania odporności psychicznej w wieku przedszkolnym *Dzielne Dzieci* (Sikorska i in., 2017) wykazała pozytywne zmiany u jego



uczestników oceniane przez rodziców i nauczycieli. Grupa badana obejmowała 6 przedszkoli (3 z programem i 3 jako grupa kontrolna). Po 6 miesiącach zajęć programu zaobserwowano wzrost inicjatywy, samokontroli oraz całościowych zasobów ochronnych dzieci. Zmniejszyła się również ilość zachowań niepokojących u dzieci biorących udział w warsztatach. Najwięcej pozytywnych zmian zauważyły matki, potem nauczycielki, najmniej zaś ojcowie.

Wyniki badań wskazujące predyktory i korelaty dobrostanu subiektywnego dziecka mogą stanowić również rekomendacje do zapewniania warunków życia i projektowania otoczenia, w których dziecko może prowadzić dobre i szczęśliwe życie. Podsumowując wyniki badań nad dobrostanem dzieci i młodzieży, można zauważyć, że:

1. Dzieci, które zgłosiły gorsze warunki materialne, charakteryzowały się niższym poziomem subiektywnego dobrostanu i gorszą percepcją swoich relacji w rodzinie, z przyjaciółmi, w szkole i w sąsiedztwie w porównaniu z dziećmi o lepszych zasobach materialnych (Ditzel i in., 2022; Hoosen i in., 2024).
2. Posiadanie większej ilości czasu na zabawę na świeżym powietrzu wiązało się z wyższym poziomem poczucia szczęścia u dzieci. Raporty międzynarodowe informują, że wiele dzieci żyjących w ubóstwie nie posiada warunków do odpowiedniej zabawy i rekreacji na terenach w swoim sąsiedztwie (Lee i in., 2024).
3. Związki dobrostanu z posiadaniem przyjaciół i wsparcia społecznego dowodzą znaczenia kontaktów rówieśniczych, o co może dbać zarówno rodzina, jak i szkoła (Gadermann i in., 2010).
4. Poczucie dobrostanu to również lubienie siebie i poczucie dumy z własnych kompetencji, co jest wskazówką dla dorosłych, aby dawać dzieciom powody do odczuwania takich emocji, dostrzegając ich osiągnięcia, ale i starania na drodze do osiągnięć.

Wyniki wszystkich dotychczasowych badań oraz doświadczenia kryzysu pandemii wskazują wyraźne kierunki ochrony dobrostanu dzieci i młodzieży. Jest to zadanie zarówno dla rodzin, jak i placówek edukacyjnych. Zapewnianie bezpiecznej atmosfery bez przemocy oraz nadmiernego stresu, sieć wsparcia społecznego w postaci rówieśników i bliskich dorosłych, ruch na świeżym powietrzu oraz życzliwa opieka pedagogiczna to czynniki wspierające dobrostan, a w konsekwencji zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży.

## Bibliografia

Antonovsky, A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować* (H. Grzegółowska-Klarkowska, tłum.). Instytut Psychiatrii i Neurologii.

- Bauer, J.J., McAdams, D.P. i Pals, J.L. (2008). Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 81–104. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9021-6>.
- Bruck, S. i Ben-Arieh, A. (2020). La historia del estudio Children's Worlds. *Sociedad e Infancias*, 4, 35–42. <https://doi.org/10.5209/soci.68411>
- Campbell, A., Converse, P.E. i Rodgers, W.L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.
- Casas, F. i González-Carrasco, M. (2018). Subjective well-being decreasing with age: New research on children over 8. *Child Development*, 90(2), 375–394. <https://doi.org/10.1111/cdev.13133>
- Chen, X., Cai, Z., He, J. i Fan, X. (2020). Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21, 2279–2307. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
- Crous, G. (2017). Child psychological well-being and its associations with material deprivation and type of home. *Children and Youth Services Review*, 80, 88–95. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.051>
- Currie, C., Gabhainn, S.N., Godeau, E., Roberts, Ch., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A. i Barnekow, V. (red.). (2008). *Inequalities in young people's health: Health Behaviour in School-Aged Children international report from the 2005/2006 survey*. World Health Organisation.
- Czapiński, J. (red.). (2011). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deci, E.L. i Ryan, R.M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>.
- De Caroli, M.E. i Sagone, E. (2016). Resilience and psychological well-being: Differences for affective profiles in Italian middle and late adolescents. *Revista INFAD De Psicologia International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 149–160. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.237>
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J. i Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Ditzel, A.L., Chuecas, M.J., Bedin, L.M., TorresVallejos, J., Villarroel, A., Benavente, M., Alfaro, J., Sarriera, J.C. i JuarrosBasterretxea, J. (2022). Access to material resources and the subjective well-being of children in Brazil and Chile. *Child Indicators Research*, 15, 447–465. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09875-4>
- Emadpoor, L., Lavasani, M.G. i Shahcheraghi, S.M. (2016). Relationship between perceived social support and psychological well-being among students based on mediating role of academic motivation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 284–290. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9608-4>
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). *Freiburger Anti-Gewalt Training (FAGT)*. Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. i Rönnau, M. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen*. Ernst Reinhardt.

- Gadermann, A., Schonert-Reichl, K.A. i Zumbo, B.D. (2010). Investigating validity evidence of the Satisfaction with Life Scale Adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96(2), 229–247. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9474-1>.
- Garcia, D. i Moradi, S. (2013). The affective temperaments and well-being: Swedish and Iranian adolescents' life satisfaction and psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 14, 689–707. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9349-z>
- Garcia, D., Sagone, E., De Caroli, M.E. i Nima, A.A. (2017). Italian and Swedish adolescents: Differences and associations in subjective well-being and psychological well-being. *PeerJ*, 5, e2868. <https://doi.org/10.7717/peerj.2868>
- Gómez-López, M., Viejo, C. i Ortega-Ruiz, R. (2019). Psychological well-being during adolescence: Stability and association with romantic relationships. *Frontiers in Psychology*, 10, 1772. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01772>
- Gómez-López, M., Viejo, C., Romera, E.M. i Ortega-Ruiz, R. (2022). Psychological well-being and social competence during adolescence: Longitudinal Association between the two Phenomena. *Child Indicators Research*, 15(3), 1043–1061. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09899-w>
- Haranin, E.C., Huebner, E.S. i Suldo, S.M. (2007). Predictive and incremental validity of global and domain-based adolescent life satisfaction reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 127–138. <https://doi.org/10.1177/0734282906295620>
- Hoosen, P., Savahl, S., Adams, S. i Casas, F. (2024). A systematic review of children's psychological well-being from a eudaimonic perspective: A narrative synthesis. *Child Indicators Research*, 17, 2577–2597. <https://doi.org/10.1007/s12187-024-10174-x>
- Huebner, E.S., Funk, B.A. i Gilman, R. (2000). Cross-sectional and longitudinal psychosocial correlates of adolescent life satisfaction reports. *Canadian Journal of School Psychology*, 16(1), 53–64. <https://doi.org/10.1177/082957350001600104>
- Jankowski, K.S. (2015). Is the shift in chronotype associated with an alteration in well-being? *Biological Rhythm Research*, 46(2), 237–248. <https://doi.org/10.1080/09291016.2014.985000>
- Karaś, D., Ciecuch, J. i Keyes, C.L.M. (2014). The Polish adaptation of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Personality and Individual Differences*, 69, 104–109. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.05.011>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T.D., Alanen, E., Poskiparta, E. i Salmivalli, C. (2012). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535–551. <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Keyes, C.L.M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C.L.M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395–402. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395>
- Lee, R.L.T., Chan, S.W.C., Chong, Y.Y., Chau, S.W.H., Choi, K.C. i Chien, W.T. (2024). Effects of a SWELE program for improving mental wellbeing in children and

- adolescents with special educational needs: Protocol of a quasi-experimental study. *BMC Pediatrics*, 24, 800. <https://doi.org/10.1186/s12887-024-05288-8>
- Liddle, I. i Carter, G.F. (2015). Emotional and psychological well-being in children: The development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 174–185. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1008409>
- Linley, P.A., Maltby, J., Wood, A.M., Osborne, G. i Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 878–884. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.010>
- Lucas, R., Diener, E., Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616–628. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.71.3.616>
- Nearchou, F., Flinn, C., Niland, R., Subramaniam, S.S. i Hennessy, E. (2020). Exploring the impact of COVID-19 on mental health outcomes in children and adolescents: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8479. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>
- Peterson, C. i Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association, Oxford University Press.
- Rees, G., Goswami, H. i Bradshaw, J. (2010). *Developing an index of children's subjective well-being in England*. The Children's Society. <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/childswbSum.pdf>
- Rodman, A.M., Rosen, M.L., Kasperek, S.W., Mayes, M., Lengua, L., Meltzoff, A.N. i McLaughlin, K.A. (2021, 4 marca). *Social experiences and youth psychopathology during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study*. PsyArXiv Preprint. <https://doi.org/10.31234/osf.io/y8zvg>
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sagone, E. i De Caroli, M.E. (2014). Relationships between psychological well-being and resilience in middle and late adolescents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 881–887. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.154>
- Sagone, E., De Caroli, M.E., Indiana, M. i Fichera, S. (2018). Psychological well-being and self-efficacy in life skills among Italian preadolescents with positive body esteem: Preliminary results of an intervention project. *Psychology*, 9(6), 1383–1396. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.96084>
- Salmivalli, C., Garandeau, C.F. i Veenstra, R. (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. W: A.M. Ryan i G.W. Ladd (red.), *Peer relationships and adjustment at school* (s. 279–305). IAP Information Age Publishing.
- Sikorska, I., Sajdera, J. i Paluch-Chrabąszcz, M. (2017). *Dzielne Dzieci! Wspieranie odporności psychicznej w wieku przedszkolnym*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Sikorska, I., Lipp, N., Wróbel, P. i Wyra, M. (2021). Adolescent mental health and activities in the period of social isolation caused by the COVID-19 pandemic. *Advances*

- in *Psychiatry and Neurology/Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 30(2), 79–95. <https://doi.org/10.5114/ppn.2021.108472>
- Skrzypiec, G. i Wyra, M. (2020). Global results of peer aggression and well-being study. W: G. Skrzypiec, M. Wyra i E. Didascalou (red.), *A global perspective of young adolescents' peer aggression and well-being* (s. 43–64). Routledge.
- Skrzypiec, G., Wyra, M., Topcu-Uzer, C., Sikorska, I., Sandhu, D., Romera, E.M., Olenik-Shemesh, D., Nery, M., Navarro-Rodríguez, Ch.D., Khomov, K., Kavuk-Kalender, M., Heiman, T., Guarini, A., Didaskalou, E., Cefai, C., Brighi, A., Bravo-Sanzana, M., Bocharov, A., Bauman, S., ... i Amri U. (2024). A global study of the wellbeing of adolescent students during the COVID-19 2020 lockdown. *School Mental Health*, 16(4), 1120–1140. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09678-2>
- Strózik, D. i Strózik, T. (2020). Children's Worlds National Report: POLAND. The Poznań University of Economics and Business. <https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/03/Poland-National-Report-Wave-3.pdf>
- Strózik, D., Strózik, T. i Szwarc, K. (2016). The subjective well-being of school children: The first findings from the children's worlds study in Poland. *Children Indicator Research*, 9(1), 39–50. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9312-8>.
- Sun, X., Chan, D.W. i Chan, L.K. (2016). Self-compassion and psychological well-being among adolescents in Hong Kong: Exploring gender differences. *Personality and Individual Differences*, 101, 288–292. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.011>
- Tatarkiewicz, W. (1998). *Historia filozofii*. T. 1: *Filozofia starożytna i średniowieczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trzebińska E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries*. Innocenti Research Centre.
- Vaillant, G.E. (2012). Positive mental health: is there a cross-cultural definition? *World Psychiatry*, 11(2), 93–99. <https://doi.org/10.1016/j.wpsyc.2012.05.006>
- Waterman, A.S., Schwartz, S.J. i Conti, R.J. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation happiness study. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 41–79. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7>
- Žukauskienė, R. (2014). Adolescence and well-being. W: Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I. i Korbin J.E (red.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (s. 1713–1738). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8\\_67](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_67)





Magdalena Grochowalska

<https://orcid.org/0000-0002-3580-5525>

e-mail: magdalena.grochowalska@uken.krakow.pl

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## Szkoła miejscem promowania dobrostanu uczniów edukacji elementarnej

### School as a Place to Promote the Well-Being of Elementary Education Students

#### KEYWORDS

well-being, listening to children's voice, elementary education, school, school culture

#### ABSTRACT

The aim of the article is to show the conditions – located in the field of education – significant for the well-being of a child at an earlier school age. The subject of the analysis includes selected descriptions of the category of well-being, dilemmas of caring for well-being at school, and methods of promoting well-being in the culture of the school. The research issues undertaken are expressed in the questions: 1) What doubts arise when talking about the well-being of a child? What does caring for a child's mental well-being in education mean for particular people? The considerations concern three areas. The first one presents a description of the category of well-being, and cites the results of research on the importance of school for the sense of well-being of children. The description of the school as a place supporting well-being is the subject of analyses in the second part of the text. Recognising the need to move away from ignoring the voice of children in supporting well-being, the assumptions of promoting the well-being of all school communities are presented. The third part is a description of the culture of the school as a place supporting the sense of well-being. The final part includes conclusions. Although children have different perceptions of what is important for well-being, their voices are often overlooked in discussions about well-being. In the context of student well-being, a participatory approach that supports the well-being of all school communities has been found to be valuable.

**SŁOWA KLUCZE      ABSTRAKT**

dobrostan,  
słuchanie głosu  
dzieci, edukacja  
elementarna, szkoła,  
kultura szkoły

Celem artykułu jest ukazanie uwarunkowań – umiejscowionych w polu edukacji – znaczących dla dobrostanu dziecka w młodszym wieku szkolnym. Przedmiotem analizy uczyniono wybrane opisy kategorii dobrostanu, dylematy dbałości o dobrostan w szkole, sposoby promowania dobrostanu w kulturze szkoły. Podjęta problematyka badawcza wyraża się w pytaniach: 1) Jakie wątpliwości powstają, gdy mowa jest o dobrostanie dziecka? Co i dla kogo oznacza dbałość o dobrostan psychiczny dziecka w edukacji? Rozważania dotyczą trzech obszarów. Pierwszy przedstawia opis kategorii dobrostanu, przytacza wyniki badań nad znaczeniem szkoły dla poczucia dobrostanu dzieci. Opis szkoły jako miejsca wspierania dobrostanu stanowi przedmiot analiz w drugiej części tekstu. Dostrzegając potrzebę odejścia od ignorowania głosu dzieci we wspieraniu dobrostanu, przedstawiono założenia promowania dobrostanu wszystkich społeczności szkolnych. Część trzecia to opis kultury szkoły jako miejsca wspierającego poczucie dobrostanu. Końcowa część obejmuje konkluzje. Mimo że dzieci w różny sposób postrzegają to, co jest ważne dla dobrego samopoczucia, to w dyskusjach nad dobrostanem ich głos jest zwykle pomijany. W kontekście dobrostanu uczniów za cenne uznano podejście partycypacyjne, które wspiera dobrostan wszystkich społeczności szkoły.

## Wstęp

Punktem wyjścia dla podjętych rozważań jest teza Doroty Klus-Stańskiej i Katarzyny Gawlicz, że „odpowiedź na pytanie, jakie działania, oferowane przez system opieki, wychowania i edukacji, służą dobru dziecka, nigdy nie jest oczywista” (2013, s. 8). W refleksji nad wczesną edukacją autorki podkreślają, że przyjęta koncepcja dzieciństwa wytwarza sposoby działania, wartości, cele związane z praktykami społecznymi, z rozumieniem roli instytucji powołanych dla „powodzenia dziecięcego uczenia się i aktywnego bycia w świecie” (Klus-Stańska i Gawlicz, 2013, s. 8). Podejmując próbę zrozumienia problematyki dobrostanu dziecka w placówce edukacyjnej, przyjąć warto perspektywę konstrukttywizmu społecznego, który dzieciństwo pozwala traktować jako konstrukt społeczno-kulturowy. W podejściu tym podkreśla się, że sposób, w jaki postrzegana jest rola dziecka, dominujące przekonania na temat tego, kim jest dziecko, są produktami procesów nadawania znaczeń, uwarunkowanymi kulturowo (Jarosz, 2017; Samborska, 2018). Poszukując działań służących dobrostanowi dzieci, nie można oczekiwać powszechnych, niezależnych od kontekstów społeczno-kulturowych opisów o uniwersalnym zasięgu. Można przyjąć natomiast, że przekonania na ten temat są konstruowane społecznie oraz to, że w narracji o dobrostanie istotną



rolę odgrywa edukacja jako zjawisko powszechne, dostępne niezależnie od miejsca zamieszkania, środowiska życia, kultury.

Celem artykułu jest ukazanie uwarunkowań – umiejscowionych w polu edukacji – znaczących dla poczucia dobrostanu dziecka w młodszym wieku szkolnym. Podjęta problematyka badawcza wyraża się w pytaniach: Jakie wątpliwości powstają, gdy mowa jest o dobrostanie dziecka? Co i dla kogo oznacza dbałość o dobrostan psychiczny dziecka w edukacji? Artykuł składa się z trzech części. Pierwsza przedstawia perspektywę oglądu kategorii dobrostanu dziecka, opisuje znaczenie szkoły dla zdrowia psychicznego i poczucia dobrostanu. Następnie analizie poddano dobrostan umiejscawiany w polu edukacji, opisując szkołę jako miejsce wspierania dobrostanu z uwzględnieniem głosu dzieci. W końcowej części tekstu odniesiono się do koncepcji promocji dobrostanu wszystkich członków społeczności szkolnej. Podjęto refleksję nad znaczeniem kultury szkoły, nad zmianami, które mogą w niej zachodzić, aby była miejscem wspierania dobrostanu ucznia.

## Dobrostan w dzieciństwie – próba problematyzacji

Ujęcie dobrostanu – najbliższe podjętym rozważaniom – prezentowane jest na gruncie psychologii pozytywnej (por. Seligman, 2011; Czapiński, 2017). Janusz Czapiński w cebulowej koncepcji szczęścia (2017, s. 69–73), opisując złożoną strukturę dobrostanu psychicznego, wyróżnia trzy warstwy: najgłębszą, zdeterminowaną genetycznie, wolę życia; warstwę pośrednią, czyli procesy poznawcze i przeżycia emocjonalne oddające subiektywnie doświadczaną wartość własnego życia oraz warstwę zewnętrzną, którą stanowią bieżące satysfakcje cząstkowe odnoszące się do różnych aspektów życia. Trzy poziomy dobrostanu w różnym stopniu są zależne od czynników zewnętrznych. Najbardziej pod wpływem konkretnych aspektów życia (np. rodziny, szkoły) pozostaje warstwa zewnętrzna, która jest źródłem stałych napięć i aktywności (Czapiński, 2017, s. 389). W tym rozumieniu dobrostan, postrzegany holistycznie, obejmuje subiektywny i obiektywny wymiar życia człowieka. Pierwszy odnosi się do poczucia satysfakcji z różnych aspektów funkcjonowania człowieka, zadowolenia z życia, doświadczania pozytywnych emocji, wsparcia, poczucia celu i kompetencji. Dobrostan ujmowany w sposób obiektywny obejmuje m.in. dochód ekonomiczny, materialny poziom życia, zasoby edukacyjne i nie musi odzwierciedlać poziomu wskaźników subiektywnych.

W ujęciu Martina Seligmiana (2011) koncepcja dobrostanu nawiązuje zarówno do tradycji hedonistycznej, związanej z aktualnymi emocjami, z odczuwaniem przyjemności i dążeniem do unikania nieprzyjemności, jak i do tradycji eudajmonistycznej skupionej na realizacji potencjału ludzkiego w dłuższej perspektywie, na poczuciu sensu,

samorealizacji. Wskaźnikiem dobrostanu eudajmonistycznego jest posiadanie przez człowieka pewnych wartościowych przymiotów, które pozwalają realizować posiadany potencjał. Złożony model dobrostanu Seligmana (znany w literaturze pod akronimem PERMA), składa się z niezależnych od siebie elementów: pozytywnych emocji (*positive emotion*), zaangażowania (*engagement*), pozytywnych relacji (*relationships*), poczucia sensu (*meaning*) i osiągnięć (*accomplishment*). Najlepszym miernikiem dobrostanu jest osobisty rozkwit, który Seligman (2011, s. 48) definiuje jako pojęcie obejmujące cechy zasadnicze (pozytywne emocje, zaangażowanie, sens) oraz cechy dodatkowe (poczucie własnej wartości, optymizm, odporność, witalność, samostanowienie).

Mając na uwadze bliskość znaczących kategorii określających dobrostan – szczęście, dobre samopoczucie, zadowolenie z życia, jakość życia – w dalszej części tekstu terminy „dobrostan” i „dobre samopoczucie” będą używane zamiennie.

Badania nad dobrostanem wskazują, że choć jest to termin niespójnie definiowany, to kategoria ta jest często uwzględniana w analizach problematyki dzieciństwa. Rozważania nad dobrostanem wpisują się współcześnie – przyjmując za Ewę Jarosz (2017) – w dyskurs jakości życia, jednego z trzech dyskursów, obok dyskursu potrzeb i praw, dotyczących dzieciństwa, istotnych dla kształtowania polityki i działań wobec dzieci. Dyskurs ten odnosi się do jakości życia rozumianej subiektywnie jako dobrobyt doświadczany i definiowany przez dzieci, akcentuje, „że dobro dziecka związane jest z kontekstem społeczno-kulturowym oraz że nie można działać na rzecz dobra dzieci, nie uwzględniając specyfiki wartości, problemów i możliwości społecznych i kulturowych, w których dzieci te żyją oraz – co szczególnie ważne – ich własnych w tym względzie pragnień” (Jarosz, 2017, s. 70). Dobrostan jako subiektywnie odczuwana dobra jakość życia i dobre samopoczucie jest perspektywą dla dziecka co do oceny swojej sytuacji. Poszukuje się zatem odpowiedzi na pytania o możliwości jego poprawy, o kierunki wzmocnienia, wsparcia, o wykorzystanie potencjałów indywidualnych i środowiskowych (Jarosz, 2017, s. 70).

Poczucie dobrostanu może ulegać zmianom w zależności od zachodzących procesów rozwojowych. Dzieci w wieku przedszkolnym za czynniki przyczyniające się do dobrego samopoczucia najczęściej uznają: spędzanie czasu z bliskimi, otrzymywanie pochwał, osiąganie celów, angażowanie się w zabawy, zwiększanie swobód i polepszanie warunków do zabawy. Czynniki niesprzyjające dobremu samopoczuciu to: poczucie ignorowania, ograniczone lub niesatysfakcjonujące interakcje z rówieśnikami, wymuszone działania, kary i zakazy stosowane przez rodziców (Guz, 2018). Dorośli, oceniając to, co ważne dla dobrostanu dzieci w tym wieku, koncentrują się na deficytach, cechach środowiska życia dziecka. Przykładowo za takie uznają po stronie przedszkola: marginalizowanie prawa dziecka do wypowiedzania się (Babicka-Wirkus i Groenwald, 2018), brak kompetencji nauczycieli, błędy w organizacji pracy placówki, a w rodzinie: niedostateczną wiedzę o wychowaniu, problemy materialne

(Urbina-Garcia, 2024). W młodszym wieku szkolnym dzieci przyjmują szerszą perspektywę postrzegania dobrostanu. W kontekście doświadczeń związanych ze środowiskiem szkolnym znaczące są: poczucie więzi z przyjaciółmi, udział w przyjemnych zajęciach, korzystanie z mediów społecznościowych i gier, doświadczanie sytuacji ocenianych jako złe, problemy z przyjaciółmi i rodziną oraz zmiany związane z dojrzewaniem (Fortuin i in., 2024). Wśród czynników obniżających poczucie dobrostanu wymieniane są najczęściej zmartwienia związane ze szkołą jako instytucją (np. promocja, niedostateczne osiągnięcia szkolne) (Guz, 2018). Dorośli natomiast, zawężając ocenę dobrostanu, uwagę zwracają na czynniki, które mogą destabilizować poczucie dobrostanu. Obawiając się nadmiaru obowiązków, złej organizacji zajęć, niekorzystnych warunków lokalowych, koncentrują się na zapobieganiu temu, co nie służy dobremu samopoczuciu (Fortuin i in., 2024). Oznacza to, że dzieci mają szerszą niż dorośli perspektywę percepcji tego, co uważają za ważne dla poczucia dobrostanu.

## Dbłość o poczucie dobrostanu dziecka w centrum zainteresowania szkoły

Edukacja w zakresie zdrowia psychicznego jest obowiązkowa w wielu krajach (Taylor i in., 2022, s. 59–63). Badania wskazują, że tam, gdzie podejmowane są działania w tym zakresie, uczniowie wraz z doświadczaniem wyższego poziomu dobrostanu osiągają wyższe wyniki w nauce (Edwards i in., 2024). Dbłość o subiektywny dobrostan psychiczny dziecka (a także dobrostan obiektywny) jest obowiązkiem osób zaangażowanych w proces edukacji. O ile na progu edukacji poczucie dobrostanu stanowi zasób dziecka ważny dla adaptacji do szkoły (Farnicka i Liberska, 2015, s. 80), o tyle podczas uczęszczania do szkoły dobrostan psychiczny ucznia obniża się. Wyniki badań nad subiektywnym poczuciem dobrostanu wskazały, że zadowolenie z funkcjonowania szkolnego jest niskie już u uczniów 8-letnich (Strózik i in., 2016). Fakt ten może być związany z oczekiwaniami dorosłych, ocenianiem dziecka głównie w roli ucznia przez pryzmat sukcesów szkolnych (Dryl, 2001). Zmiana sytuacji społecznej, w której funkcjonuje po rozpoczęciu edukacji elementarnej, może zmieniać także poziom oczekiwań dorosłych. Pozytywnie wartościując sferę intelektualną, mogą przyjmować zasadę „im więcej, tym lepiej”, czego wynikiem będzie zawyżanie oczekiwań wobec dziecka i zaburzenie poczucia dobrostanu.

Danych o czynnikach znaczących dla dobrostanu 9–10-latków dostarczyły badania nad sytuacjami generującymi pozytywne i negatywne emocje w środowisku rodzinnym i szkolnym. W szkole sytuacje związane z funkcjonowaniem w roli ucznia w niewielkim stopniu generowały ekscytację i szczęście. Do nielicznych dzieci zaliczały osiągnięcia osobiste, np. wygrane konkursy, otrzymanie dobrej oceny, nawiązywanie

relacji z rówieśnikami. Środowisko szkolne pozwala także na poczucie dumy doznawanej w wyniku postępów w nauce, zdobywania nowych sprawności, pokonywania lęków. O wiele częściej szkoła była źródłem niepokoju, irytacji, dezorientacji, które dotyczyły doświadczeń związanych z niewypełnianiem obowiązków szkolnych, nadmiarem zajęć, klasówkami. Sytuacje wzbudzające zirytowanie najczęściej były związane z trudnościami w relacjach rówieśniczych (Dłużniewska i Kuracki, 2023). Brak akceptacji ze strony rówieśników determinuje zmiany w dobrostanie dzieci w młodszym wieku szkolnym, co silnie koreluje z kształtującą się samooceną (Farnicka i Liberska, 2015, s. 78).

Mimo że kontakty z rówieśnikami uznawane są za najważniejsze dla poczucia szczęścia, to szkoła jest miejscem kojarzonym głównie z procesem dydaktycznym, w którym w niewystarczającym stopniu dba się o osobistą przyjemność, możliwość wyrażania siebie, swoich myśli, budowania relacji. Badanie opinii starszych uczniów wskazuje na wzrastające z wiekiem negatywne oceny szkoły. Katarzyna Segiet (2011) na podstawie wypowiedzi dzieci 11–12-letnich, stwierdziła, że szkoła postrzegana jako miejsce nauki kojarzy się głównie ze sprawdzianami i odpytywaniem. Bez dbałości o partnerstwo i twórczą współpracę jest źródłem przykrych doświadczeń wynikających z faktu, że uczniowie „boją się nauczycieli, ich niezadowolienia, gniewu oraz niepowodzeń szkolnych” (Segiet, 2011, s. 335), co zaburza pozytywny obraz dzieciństwa posiadany przez dzieci.

W dyskursach dotyczących dobrostanu doświadczenia dzieci są często pomijane. O ile tworzenie wspierającego środowiska edukacyjnego jest niezbędne dla poczucia dobrostanu, o tyle postrzeganie działań podejmowanych w tym zakresie jedynie przez pryzmat dorosłych nie wydaje się perspektywą wystarczającą. Uwzględnienie głosu dzieci wymaga zgody na prawo dziecka do bycia wysłuchanym, do wyrażania opinii, co implikuje szacunek dla dzieci i ich perspektywy oglądu rzeczy, pozwala na interpretowanie świata „oczami dzieci”, poznawanie dzieciństwa doświadczanego i wyrażanego subiektywnie przez dzieci (Jarosz, 2017, s. 64–65). Tymczasem prawa dziecka są – przyjmując za Jarosz (2025, s. 86–87) – narzędziami do budowania dobrostanu. Przyjmując kategorię dobrostanu jako perspektywę analizy praw dzieci oraz postrzegania ich kondycji psychospołecznej cytowana autorka w odniesieniu do wyników raportu *Prawa dziecka w Polsce 2024*<sup>1</sup> podkreśla, że ponad 40% dzieci nie deklaruje poczucia szczęścia. Przyjmując perspektywę subiektywnego dobrostanu, wyniki wskazują, że wysoki odsetek dzieci (ponad 70%) odczuwa zbyt duży stres w szkole. Wyniki potwierdzają także różnice w typowaniu przez uczniów oraz rodziców i nauczycieli

1 Raport dotyczy uczniów w wieku 12–17 lat. O ile dzieci młodsze deklarują wyższe poczucie szczęścia, to szkoła jest także oceniana jako miejsce wzbudzające stres (Strózik i in., 2016). Stąd powołanie się w tym miejscu na wyniki badań, wskazujące na możliwe konsekwencje pomijania subiektywnej perspektywy dzieci w postrzeganiu dobrostanu, wydaje się niezbędne.

problemów doświadczanych przez dzieci. Dorośli wskazują przede wszystkim na te związane z korzystaniem z Internetu i na zagrożenia on-line. Uczniowie najliczniej wskazują na stres i presję szkoły oraz problemy z rówieśnikami. Ponieważ szkoła, a w niej nauczyciele nieprzestrzegający praw dziecka, jawi się jako instytucja niewspierająca dobrostanu dzieci, Jarosz za wynik badań, który wymaga pilnych działań naprawczych, uznaje powiązanie dobrostanu dzieci z faktem naruszania ich praw w szkole.

Niedostateczna dbałość polskich szkół o poczucie dobrostanu uczniów wpisuje się w tendencje międzynarodowe. Przegląd badań (2015–2024) ujawnił, że w wielu krajach w ograniczonym zakresie rozpoznane jest to, co sprawia, że dzieci są szczęśliwe. Mimo że analizie poddano 2594 artykułów, w których deklarowano potrzebę słuchania głosu dzieci, jedynie w 5 z nich analizowano dobrostan z perspektywy interpretatywnej, czyniąc dzieci grupą badaną (Urbina-Garcia, 2024). Tymczasem już dzieci 8-letnie potrafią określić, czy są szczęśliwe, kiedy czują się dobrze. Shirley Dex i Katie Holingworth (2012), wsłuchując się w głos dzieci na temat tego, co jest dobre dla ich samopoczucia, wyróżniły trzy kategorie znaczące dla dobrostanu 8-latków. Są to: jakość relacji (rodzice, przyjaciele, zwierzęta, nauczyciele), jakość środowiska (dom, szkoła, sąsiedztwo), osobowość i wolność (zdrowie fizyczne, emocjonalne, dieta, edukacja, wybory). Jak można zauważyć we wszystkich trzech kategoriach obecne są wskazania odnoszone do edukacji.

## Kultura szkoły otwarta na wspieranie dobrostanu społeczności szkolnej

To, jak szkoła oddziałuje, w jawny lub ukryty sposób, na poczucie dobrostanu ucznia, związane jest z jej kulturą. Klus-Stańska, koncentrując uwagę na wzorach ukrytych, konstytuujących szkołę przez swoją oczywistość, uważa, że kultura szkoły to „konfiguracja wzorów zachowań i wartości, norm i regulacji oraz znaczeń nadawanych otaczającemu nas światu w procesach jego symbolizacji, odnoszonych do wszystkiego, co łączone jest z edukacyjnym oddziaływaniem na innych” (2010, s. 308). Dystansując się od klasyfikacji kultury szkoły jako dobrej lub złej, oceny społeczno-kulturowej rzeczywistości szkoły, można stwierdzić, że kultura szkoły zawsze tworzy kontekst istotny dla poczucia dobrostanu społeczności szkolnej. Przy czym niewystarczające jest postrzeganie przez dyrekcję szkoły dbałości o dobrostan jako procesu przyczynowo-skutkowego, w którym podejmowane działania naprawcze są odpowiedzią na problem. Promocja dobrostanu uważana jest za zrównoważoną i skutkuje istotnymi, trwałymi wynikami wtedy, gdy postrzegana jest jako proces zmiany wśród społeczności szkolnej, odnoszący się do wszystkich struktur i procesów, uwzględniający kontekst,

złożoność sytuacji. Bowiem kultura szkoły „nie spada z nieba i nie pojawia się znikąd; jest tworzona i przez to może być zmieniana przez ludzi w szkole” (Nowosad, 2019, s. 106).

Dostrzegając związek między zakresem wprowadzanych w szkole zmian a modyfikacją lub podtrzymywaniem kultury szkoły, Sławomir Krzychała i Beata Zamorska (2012) wyróżniają dwa typy zmian. Zamknięte dotyczą organizacji pracy nauczyciela, modyfikują formalne działania (np. programy), nie wprowadzają różnic strukturalnych (np. w relacjach). Zmiany otwarte, znaczące dla najistotniejszych wymiarów kultury szkoły, są możliwe wtedy, gdy kultura jest otwarta na nową jakość, jest „w stanie transgresywnego przekraczania ustalonych pragmatycznych wzorów działania i orientacji danej społeczności szkolnej” (Krzychała i Zamorska, 2012, s. 58). Lęk przed tego typu zmianą jest mniejszy, gdy wprowadza ją społeczność wcześniej zaangażowana w rozpoznawanie potrzeb budujących dobrostan każdej grupy. W kulturach otwartych odchodzi się od postrzegania dobrostanu na poziomie indywidualnym (np. uczniów), wybierane jest podejście promujące dobrostan wszystkich podmiotów zaangażowanych w edukację (Edwards i in., 2024). Uwzględnia się także perspektywę subiektywną dobrostanu dzieci oraz partycypacyjny charakter ustalania i organizowania działań. Oznacza to urzeczywistnianie w praktyce współpracy z dziećmi w zakresie ustalania i wprowadzania różnych rozwiązań i działań w praktykę szkoły (Jarosz, 2025).

Poszukując dobrych praktyk wspierających samopoczucie całej społeczności szkolnej, Rowan Edwards, Jennifer Byrne i Marcus Grace (2024) wyłonili sześć zasad promocji dobrostanu:

1. Integrowanie dobrostanu z kluczowymi celami szkoły, co wymaga zrozumienia związku poziomu dobrostanu z wynikami w nauce.
2. Dbanie o dobrostan w aspekcie hedonistycznym i eudajmonistycznym, czego wyrazem jest możliwość doświadczania korzyści krótkoterminowych i długoterminowych.
3. Budowanie kapitału kulturowego i społecznego przy założeniu, że dobrostan jako część rozwoju osobistego uczniów ma związek z kapitałem kulturowym i przyczynia się do zrównoważania nierówności społecznych.
4. Cykliczne odnoszenie się do efektów działań promujących dobrostan, uznawanych za działania powiązane, wspierające dobrostan społeczności szkoły.
5. Myślenie holistyczne w zarządzaniu złożonością i kontekstem, które uwzględnia dbałość o zmniejszanie obaw społeczności szkolnej.
6. Wieloaspektowa ewaluacja promocji dobrostanu, która zakłada samoocenę społeczności szkoły oraz formalną ocenę praktyki szkolnej.

Działania w zakresie dbałości szkoły o dobrostan podejmowane są w różnych kulturach szkolnych. Z przeglądu badań nad związkiem emocji doświadczanych przez dzieci 3–12-letnie a poczuciem dobrostanu wynika, że dobrymi praktykami jest

zapewnienie uczniom narzędzi do radzenia sobie z problemami, z którymi spotykają się na co dzień (Valentini i Giontarelli, 2022). Przykładem wzmacniania zasobów osobistych dziecka znaczących dla dobrostanu są programy stymulujące odporność psychiczną adresowane do dzieci i młodzieży (por. Sikorska, 2016).

Wśród rekomendowanych przez Jarosz (2025) kierunków działań w obszarze poprawy dobrostanu dzieci w szkołach są m.in. stałe monitorowanie dobrostanu, podejmowanie działań prewencyjnych i interwencyjnych wobec problemów dzieci, rozwijanie działań profilaktycznych wobec kondycji psychospołecznej dzieci, wzmacnianie kompetencji emocjonalnych, rozwijanie wśród nauczycieli postaw odpowiedzialności za wspieranie dobrostanu dzieci, zmienianie klimatu społeczno-emocjonalnego szkoły jako bezpośrednio oddziałującego na kondycję psychospołeczną dzieci, w tym dbanie o równowagę między wymaganiami a potrzebą odpoczynku i rozwoju pasji. Jak można zauważyć, rekomendacje te mogą wymagać zmian w kulturze szkoły. Z uwagi na złożoność i wieloaspektowość kultury każdej placówki skutki zmian „można jedynie zgadywać, gdyż nie da się ich dokładnie przewidzieć” (Nowosad, 2019, s. 153), nie można także opisać działań powszechnie promujących dobre samopoczucie uczniów w każdej szkole. Należy jednak pamiętać, odwołując się do ustaleń Inetty Nowosad dotyczących kształtowania kultury szkoły, że mianem pozytywnej kultury szkoły może być nazwana tylko ta kultura, która „tworzy warunki zapewniające uczniom zarówno poczucie dobrostanu, jak i poprawę własnych osiągnięć” (2019, s. 152).

## Konkluzje

Można zauważyć, że dbałość szkoły o dobre samopoczucie nie jest powszechnie postrzegana holistycznie, a działania promujące dobrostan najczęściej podejmowane są z perspektywy dorosłych. Mimo że powodowane mogą być troską o dziecko, to nie uwzględniają subiektywnej perspektywy, problemów dzieci, potrzeb, które werbalizują. Zasygnalizowane w tekście podejście partycypacyjne w dbałości o dobrostan wszystkich społeczności szkoły pozwala na słuchanie głosu uczniów, poznanie, w jaki sposób doświadczają i postrzegają dobre samopoczucie, uwzględnienie czynników kontekstowych, zadbanie o różnorodność sposobów wprowadzania i utrzymywania praktyk służących dobrostanowi. Podejmując próby zrozumienia sytuacji dzieci, przy ich współudziale i narracji, pamiętać warto, że „dobrostan dziecka ma przede wszystkim wymiar indywidualny, nie uniwersalny, każdy witraż dziecięcego bycia w życiu ma swoje barwy i swój jednostkowy charakter” (Kuszał i Turczyk, 2018, s. 94).

Niezbędne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące kultury szkoły, mając przy tym na uwadze kontekst jej funkcjonowania. Refleksja może dotyczyć m.in. stopnia, w jakim przyjmuje odpowiedzialność za holistyczny dobrostan członków



społeczności; odpowiedzi na pytanie, jakie celowe działania są podejmowane w celu wspierania dobrostanu, w jaki sposób dobrostan jest mierzony w społeczności szkolnej. Konkludując, uważam, że istnieje potrzeba uwrażliwienia dorosłych/badaczy na problematykę dobrostanu dzieci, nieustające myślenie o tej kategorii. Przy czym chodzi tu o ujmowanie myślenia w sposób zaproponowany przez Piotra Zamojskiego (2006) jako nieustającego stawiania pytań, co „zakłada otwartość, pewne uwrażliwienie na to, o co się pyta. [...] Przy czym nie jest to proces czysto poznawczy, gdyż »ukazanie się« sprawy wymaga interpretacyjnej pracy, odnoszenia własnych działań do szerszego kontekstu społecznego oraz równie nieustających prób rozumienia kontekstów” (Zamojski, 2006, s. 128). Mając na uwadze promowanie dobrostanu w kulturze szkoły, rekomendować należy – w odniesieniu do wszystkich społeczności szkolnych – umożliwianie identyfikacji tego, co sprzyja dobremu samopoczuciu, tworzenie wspólnych praktyk uczestniczenia w kreowaniu dobrostanu, opracowanie temu służących wspólnych strategii działania. Skupianie się na tym, co sprzyja, a nie zagraża poczuciu dobrostanu (Taylor i in., 2022, s. 53–54), czyli przyjęcie w kulturze szkoły podejścia salutogenicznego może być skutecznym kierunkiem promocji dobrostanu uczniów edukacji elementarnej.

## Bibliografia

- Babicka-Wirkus, A. i Groenwald, M. (2018). Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 40(1), 95–104. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.40.09>
- Czapiński, J. (2017). *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odsłona teorii cebulowej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dex, S. i Holingworth, K. (2012). *Children's and young people's voices on their wellbeing*. Childhood Wellbeing Research Centre. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7a0d7eed915d6d99f5cce3/CWRC-00108-2012.pdf>
- Dłużniewska, A. i Kuracki, K. (2023). Emocje i potrzeby w przestrzeni szkolnej dzieci 10-letnich. Psychologiczno-lingwistyczna analiza narracji osobistych w świetle protokołu Global Tales. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(3), 25–39. <https://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.3.25-39>
- Dryl, E. (2001). *Interakcja wychowawcza*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Edwards, R., Byrne, J. i Grace, M. (2024). Enabling pupils to flourish: Six evidence-based principles of whole-school wellbeing promotion. *Frontiers in Public Health*, 12, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1335861>
- Farnicka, M. i Liberska, H. (2015). Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 31(4), 77–91, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0008.5648>



- Fortuin, B., Chinapaw, M., Verlinden, E., Brons, A., Kösters, M. i Hoogsteder, M. (2024). Children's perspectives on health and wellbeing: A concept mapping study. *Journal of Pediatric Nursing*, 79, 141–149. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.09.005>
- Guz, S. (2018). Dziecko i dzieciństwo w percepcji dzieci kończących edukację przedszkolną i wczesnoszkolną. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(1), 95–109. <https://doi.org/10.17951/lrp.2018.37.1.95-109>
- Jarosz, E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika Społeczna*, 16(2/64), 57–81, <https://www.researchgate.net/publication/322288797>
- Jarosz, E. (2025). Rekomendacje. W: UNICEF, *Prawa dziecka w Polsce 2024* (s. 86–96). Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF. <https://unicef.pl/co-robimy/baza-wiedzy/raporty-unicef/prawa-dziecka-w-polsce-2024>
- Klus-Stańska, D. (2010). Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty* (t. 5, s. 93–112). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska, D. i Gawlicz, K. (2013). Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego. W: D. Dahlberg, P. Moss i A. Pence (red.), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny* (K. Gawlicz, tłum.), (s. 7–17). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Krzychała, S. i Zamorska, B. (2012). Zamknięte i otwarte kultury szkoły. W: D. Gołębiak i H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 57–74). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kusztal, J. i Turczyk, M. (2018). Witraże dziecięcego „bycia w życiu” – dobrostan versus obrazy codzienności. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 43(4), 86–95. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.08>
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Samborska, I. (2018). Perspektywa „dobra dziecka” w badaniach nad dzieciństwem. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(4/50), 13–25. <https://doi.org/10.14632/eetp.2018.13.50.13>
- Segiet, K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia* (M. Szymczak, tłum.). Media Rodzina.
- Sikorska, I. (2016). *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Strózik, D., Strózik, T. i Szwarc, K. (2016). The subjective well-being of school children. The first findings from the children's worlds study in Poland. *Child Indicators Research*, 9(1), 39–50. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9312-8>
- Taylor, L.J., De Neve, J.-E., DeBorst, L. i Khanna, D. (2022). *Wellbeing in education in childhood and adolescence*. Wellbeing Research Centre, University of Oxford, International Baccalaureate Organisation. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/wellbeing-in-schools-in-childhood-and-adolescence-final-report.pdf>

- Urbina-Garcia, A. (2024). Do we listen to what makes children happy? A systematic literature review of voices of children aged 3–7 years in educational research. *Journal of Happiness and Health*, 4(2), 46–62. <https://doi.org/10.47602/johah.v4i2.74>
- Valentini, M. i Giontarelli, R. (2022). How emotions influence the psychophysical well-being of children. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(4), 102–126, <https://doi.org/10.17951/lrp.2022.41.4.103-126>
- Zamojski, P. (2006). Dialektyka profesjonalizmu: myślenie jako przedmiot odpowiedzialności (nie)profesjonalnej. *Rocznik Pedagogiczny*, 29, 119-130.



Agnieszka Leszcz-Krysiak

<https://orcid.org/0000-0002-1129-4361>

e-mail: a.leszcz-krysiak@ujd.edu.pl

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

## Znaczenie nastawienia na rozwój dla dobrostanu dzieci w młodszym wieku szkolnym

### The Importance of a Growth Mindset for the Well-Being of Children at Early School Age

#### KEYWORDS

mindset, growth  
mindset, stability  
mindset, well-  
being, early school  
education

#### ABSTRACT

The aim of this article is to demonstrate the importance of a “growth mindset” for the well-being of children at early school age. It is indicated that the formation of beliefs in children that foster perseverance, self-motivation and a constructive approach to failure is important for their emotional and social functioning. The theoretical basis is the concept of growth mindset by Carol S. Dweck.

The results of author's own research among pupils in grades I–III (N = 220) are also presented, which reveal a tendency for growth mindset to decline with the subsequent years of children's schooling. The article also presents a project entitled “Mógoki – How to work with children on perseverance”, which supports teachers in developing perseverance, coping skills, and motivation to learn in children. The conclusions emphasise the importance of informed support from adults – teachers and parents – in developing a growth mindset in children. Recommendations for educational practice include the use of constructive feedback, promoting the value of effort and creating an environment conducive to learning through mistakes and challenges, which is crucial for children's mental wellbeing.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

nastawienie,  
nastawienie na  
rozwój, nastawienie  
na stałość,  
dobrostan, edukacja  
wczesnoszkolna

Celem artykułu jest ukazanie znaczenia „nastawienia na rozwój” dla dobrostanu dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wskazano, że kształtowanie u dzieci przekonań sprzyjających wytrwałości, motywacji wewnętrznej oraz konstruktywnemu podejściu do porażek ma istotne znaczenie dla ich funkcjonowania emocjonalnego i społecznego. Podstawę teoretyczną stanowi koncepcja kształtowania nastawienia na rozwój (*growth mindset*) autorstwa Carol S. Dweck. Zaprezentowano również wyniki badań własnych przeprowadzonych wśród uczniów klas I–III (N = 220), które ujawniają tendencję do spadku nastawienia na rozwój wraz z kolejnymi latami nauki szkolnej. Artykuł przedstawia także projekt pt. *Mógoki – Jak pracować z dziećmi nad wytrwałością*, który wspiera nauczycieli w rozwijaniu u dzieci wytrwałości, umiejętności radzenia sobie z porażkami i motywacji do nauki.

We wnioskach podkreślono znaczenie świadomego wsparcia dorosłych – nauczycieli i rodziców – w kształtowaniu u dzieci nastawienia na rozwój. Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej obejmują stosowanie konstruktywnej informacji zwrotnej, promowanie wartości wysiłku oraz tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się poprzez błędy i podejmowanie wyzwań, co ma kluczowe znaczenie dla dobrostanu psychicznego dziecka.

## Wstęp

Nastawienie<sup>1</sup> wg słownika (*Cambridge Dictionary*) jest to sposób myślenia lub zestaw przekonań i postaw, które wpływają na to, jak dana osoba postrzega świat i reaguje na różne sytuacje, szczególnie gdy są one uznawane za trudne do zmiany (Cambridge University Press, b.d.). Carol Dweck (2021) od wielu lat prowadzi liczne badania nad czynnikami wpływającymi na motywację, osiągnięcia i rozwój jednostki. Według jej koncepcji nastawienie przypomina filtr, przez który patrzymy na siebie i innych. Jeśli dana osoba jest przekonana, że jej zdolności oraz potencjał zostały określone z chwilą narodzin i raczej pozostaną niezmiennie, to mamy do czynienia ze stałym nastawieniem (*fixed mindset*). Jeśli natomiast uważa, że poprzez naukę i wysiłek jej umiejętności mogą wzrosnąć, mówimy o nastawieniu rozwojowym (*growth mindset*) (Dweck, 2021, s. 69). Autorka wymieniła i opisała zależności między nastawieniem a postrzeganiem wyzwań, przeszkód, wysiłku, krytyki i sukcesów innych.

1 W artykule używane jest pojęcie nastawienia, które jest niejako zastanym polskim tłumaczeniem angielskiego terminu *mindset*. Posługuję się tym terminem, ponieważ jest on powszechnie używany w tłumaczeniach publikacji Carol Dweck, chociaż bliższy znaczeniowo wydaje się termin „wewnętrzne przekonanie”. Jest on bardziej zgodny ze słownikowymi definicjami terminu *mindset*.

Dweck przekonuje, że nastawienie danej osoby determinuje sposób osiągania celów oraz podchodzenie do porażek. Osoby z nastawieniem na stałość chcą pokazać się zawsze z jak najlepszej strony, aby potwierdzić swoją inteligencję, w związku z tym omijają wyzwania, przeszkody, traktując je jako sytuacje, w których mogłyby ujawnić się ich braki i niedoskonałości, a ze zwycięzców staliby się przegranymi (Dweck, 2021, s. 69). Wysiłek jest dla nich czymś niepotrzebnym i złym, bowiem jeśli są inteligentni, to powinni umieć to zrobić bez konieczności pracy. W przypadku takich osób krytyka jest ignorowana, nie stanowi pomocnej informacji zwrotnej. Natomiast sukcesy innych powodują obniżenie samooceny i postrzegane są jako zagrożenie.

Zupełnie odmienne podejście stosują osoby z nastawieniem na rozwój. Mają one potrzebę ciągłego uczenia się, co powoduje, że lubią wyzwania i traktują je jak drogę do samorozwoju. Napotymane przeszkody są okazją do nauki, często na błędach. Wysiłek postrzegany jest jako droga do sukcesu, natomiast krytyka traktowana jako *feedback*, który daje informację, „jak mogę zrobić to lepiej”. Jedną z ważniejszych rzeczy jest przekonanie, że sukces innych nie służy do porównywania się, tylko jest inspiracją do efektywniejszej pracy.

Przywołana już Dweck (2021) stwierdza, że przekonania na temat własnej inteligencji mają znaczący wpływ na motywację, podejmowanie wysiłku i podejście do wyzwań. Osoby, które wierzą, że ich zdolności mogą się rozwijać, są bardziej skłonne odpowiadać na wyzwania i wytrwać w nich – pomimo porażek.

Wzmacnianie nastawienia na rozwój ma istotne znaczenie dla kształtowania właściwego podejścia do nauki, budowania odporności psychicznej oraz wspierania poczucia własnej wartości u uczniów. Odpowiednie nastawienie do własnych możliwości pomaga dzieciom radzić sobie z wyzwaniami, rozwijać motywację wewnętrzną i budować pozytywne relacje z rówieśnikami oraz dorosłymi. Przedmiotem rozważań w artykule uczyniono rolę nastawienia w powiązaniu z dobrostanem dzieci w młodszym wieku szkolnym oraz omówiono praktyczne strategie wspierania nastawienia na rozwój, istotne zarówno w środowisku szkolnym, jak i domowym.

Dobrostan dzieci w młodszym wieku szkolnym jest ściśle powiązany z ich sposobem myślenia o własnych możliwościach i rozwoju. Nastawienie na rozwój, czyli przekonanie, że umiejętności można kształtować poprzez wysiłek i naukę, sprzyja budowaniu odporności psychicznej, motywacji oraz lepszemu radzeniu sobie z wyzwaniami.

## Znaczenie nastawienia na rozwój vs nastawienia na stałość w kontekście dobrostanu dzieci w młodszym wieku szkolnym

Z badań PISA z 2022 roku wynika, że polscy piętnastolatki, określając swoją satysfakcję z życia, która jest ważnym wskaźnikiem dobrostanu, wśród 74 krajów zajmują 69. miejsce. Kluczowe znaczenie dla zdrowia psychicznego ma także poczucie przynależności, polska młodzież zajmuje tu 73. miejsce na 79 krajów. Jednym z aspektów nastawienia na rozwój jest wytrwałość, w tej kategorii polscy uczniowie osiągnęli również niepokojąco niskie wyniki. Wytrwałość należy do kompetencji społeczno-emocjonalnych, polska młodzież znalazła się na ostatnim miejscu wśród wszystkich badanych krajów, uzyskując wynik  $-0,28$  poniżej średniej OECD. Równie znikomy rezultat dotyczy badań kontroli emocjonalnej: polscy nastolatki zajęli przedostatnie miejsce, wyprzedzając jedynie Jamajkę. W tych samych badaniach polscy uczniowie osiągnęli średni wynik w zakresie umiejętności matematycznych, wynoszący 489 punktów, co stanowi jedno z najwyższych osiągnięć wśród krajów Unii Europejskiej (Bulkowski i in., 2023).

Niskie wyniki w obszarze wytrwałości i innych kompetencji społeczno-emocjonalnych mogą negatywnie wpływać na osiągnięcia uczniów w ich dalszej nauce i w życiu. Wytrwałość i ciekawość są bowiem pozytywnie skorelowane z wynikami w naukach ścisłych, takich jak np. matematyka. Badania przeprowadzone przez Angelę Duckworth (2016) wskazują, że wytrwałość jest silnie powiązana z osiągnięciami edukacyjnymi. Podobnie badania nad ciekawością sugerują, że uczniowie wykazujący większą ciekawość, mają tendencję do osiągania lepszych wyników w nauce. Dlatego zasadne wydaje się podjęcie działań mających na celu rozwijanie ww. kompetencji wśród polskich uczniów, aby wspierać ich sukcesy edukacyjne i dobrostan psychiczny.

Nastawienie na rozwój wydaje się kluczowym elementem dobrostanu psychicznego, określonego również osobowościowym. Wpisuje się ono w sześć głównych wymiarów dobrostanu zgodnie z koncepcją Carol Ryff (1989): 1) samoakceptację, 2) osobisty rozwój, 3) poczucie celu w życiu, 4) kontrolę nad otoczeniem, 5) autonomię oraz 6) pozytywne relacje z innymi.

W ujęciu Martina Seligmana (2011), w jego modelu PERMA (Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Achievement), dobrostan wiąże się z takimi elementami, jak: pozytywne emocje, zaangażowanie, poczucie sensu i celu w życiu, pozytywne relacje oraz osiągnięcia. Seligman podkreśla, że kluczowym warunkiem dobrostanu jest poczucie sprawstwa oraz zdolność do wykorzystywania posiadanych zasobów. Z kolei Janusz Czapiński (1994) tłumaczy dobrostan psychiczny jako wynik poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia, w której wysoki poziom zadowolenia, spełnienia oraz przewaga pozytywnych doświadczeń i emocji skutkują niskim

poziomem negatywnych nastrojów. Poczucie dobrostanu psychicznego jest zmienne i w dużej mierze zależne od czynników zewnętrznych, a na jego kształtowanie wpływają m.in. aktywność emocjonalna, behawioralna oraz funkcjonowanie poznawcze, takie jak nastrój, myśli na temat szczęścia czy strategie poszukiwania wiedzy (Syrek, 2019).

## Nastawienie na rozwój i na stałość w świetle badań naukowych

Warto wspomnieć, że Dweck wraz ze współpracownikami przeprowadziła kilka badań, w tym eksperyment Mueller i Dweck (1998), który wykazał, że sposób chwaleń dzieci wpływa na ich motywację i podejście do wyzwań. Uczniowie chwaleni za inteligencję częściej wybierali łatwiejsze zadania i unikali trudności, podczas gdy dzieci chwalone za wysiłek były bardziej wytrwałe i chętniej podejmowały trudniejsze zadania. Wyniki sugerują, że chwalenie za wysiłek sprzyja nastawieniu na rozwój, podczas gdy chwalenie za inteligencję może ograniczać gotowość do nauki i eksperymentowania (Mueller i Dweck, 1998).

Takie same wnioski z badań uzyskano w trakcie eksperymentu Blackwella, Trzesniewskiego i Dweck (2007), w którym wzięło udział 373 uczniów VII klasy. Stwierdzono m.in., że uczniowie wierzący w możliwość rozwoju inteligencji (nastawienie na rozwój) osiągalni lepsze wyniki w matematyce w ciągu dwóch lat nauki w porównaniu z uczniami przekonanymi o stałości inteligencji (nastawienie na stałość).

Uczniowie z nastawieniem rozwojowym byli bardziej zmotywowani do nauki i podejmowali większy wysiłek, aby zrealizować swoje cele i otrzymywali lepsze wyniki. Natomiast uczniowie z nastawieniem na stałość byli mniej zmotywowani do pokonywania trudności i poszukiwania nowych strategii. Pokazuje to, jak przekonania uczniów na temat własnej inteligencji odgrywały kluczową rolę w radzeniu sobie z matematyką. Kiedy uczniowie wierzą, że ich inteligencja może wzrosnąć, skoncentrowani są na tym, aby to osiągnąć, wykazując motywację, wysiłek i wytrwałość w obliczu przeszkód (Blackwell i in., 2007). Z drugiej strony uczniowie z nastawieniem na stałość argumentowali swoje złe oceny brakiem umiejętności i swoją głupotą lub obwiniali za to nauczycieli.

Z analizy badań własnych (Leszcz-Krysiak, 2024) z udziałem 220 uczniów (klas I–III szkoły podstawowej w wieku od 7 do 11 lat; średnia wieku  $M = 9,13$ , odchylenie standardowe  $s = 0,85$ ) na temat: „Jakie znaczenie dzieci przypisują talentowi, zdolnościom w swojej edukacji?” wynika, że większość dzieci przychodzi do szkoły z nastawieniem na rozwój i w procesie nauczania rozumiała wydaje się dla nich potrzeba podejmowania wysiłku i pracy. Jednak około jedna trzecia przypisuje duże znaczenie talentowi, umniejsza w ten sposób rolę wysiłku w nauce i rozwoju.

Test Kruskala-Wallisa badający różnice pomiędzy wynikami w poszczególnych klasach wykazał, że istnieje statystycznie istotna zależność między badanymi z klas I–II, a uczniami klas III. W klasach I, II dzieci charakteryzuje większe nastawienie na rozwój, zmiana następuje w klasie III, gdzie badani w większym stopniu prezentują poglądy dające pierwszeństwo talentowi i inteligencji niż nauce, pracy i wysiłkom, co oznacza, że wraz z upływem lat wzrasta w nich nastawienie na stałość.

## Rola otoczenia (nauczycieli i rodziców) w kształtowaniu nastawienia na rozwój u dziecka

Nastawienie kształtuje się już we wczesnym dzieciństwie w procesie socjalizacji, zwłaszcza poprzez obserwację najbliższego otoczenia. Dzieci, patrząc na dorosłych, uczą się sposobów radzenia sobie z trudnościami, przyjmowania określonych strategii oraz stosowania metod regulowania emocji. Przebywając wśród dorosłych, bezwiednie kodują ich reakcje na porażki, podejście do wyzwań oraz ogólną postawę wobec życia. Jeśli w otoczeniu dominuje przekonanie, że zdolności są stałe i niepodlegające zmianie, dziecko może internalizować to podejście, co w przyszłości utrudni mu elastyczny stosunek do własnych możliwości i rozwoju kompetencji niezbędnych do osiągnięcia sukcesu.

Wczesne doświadczenia i interakcje z otoczeniem są podstawą kształtowania motywacji i zachowania jednostki. Przede wszystkim w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacji szkolnej dziecko buduje przekonanie o własnej skuteczności, które jest źródłem wewnętrznej motywacji, to ona pomaga mu w pokonywaniu trudności i osiąganiu celów (Franken, 2006, s. 20–30). Aby dziecko doświadczyło samoskuteczności, musi mieć możliwość podejmowania wyzwań, rozwiązywania problemów i doświadczania osiągnięć. W toku codziennych aktywności powinno rozwijać przekonanie o własnej zdolności do zorganizowania i kontroli swojego zachowania, tak aby otrzymać określony, satysfakcjonujący je efekt (Bandura, 2007).

Eksploracja literatury przedmiotu, m.in. stanowisko Alberta Bandury (1997) pozwala nam wyróżnić cztery podstawowe źródła poczucia własnej skuteczności, które wydają się istotne z punktu widzenia wychowania młodego człowieka. Należą do nich: 1) doświadczanie osiągnięć – samodzielne wykonywanie zadań i osiąganie celów umożliwia dzieciom doświadczanie sukcesu, co wzmacnia poczucie samoskuteczności; 2) doświadczenia zastępcze – czyli to, co dziecko obserwuje, patrząc na innych ludzi, szczególnie osoby znaczące w jego otoczeniu albo dzieci w tym samym wieku; 3) perswazja werbalna – to otrzymywanie pozytywnych informacji zwrotnych i wsparcia od innych. Innymi słowy, jest to perswazja ze strony osoby uznawanej za autorytet na tyle istotny, że może skłonić jednostkę do podjęcia i realizacji określonego działania;



4) stany fizjologiczne i emocjonalne – najkrócej ujmując: pobudzenie emocjonalne. Reakcje fizjologiczne i emocjonalne, przykładowo: stres, lęk, radość, satysfakcja wpływają na to, jak dziecko ocenia swoje możliwości w danej sytuacji. Pozytywne przeżycia związane z realizacją określonych celów wzmacniają przekonanie o kontroli sytuacji i swojego zachowania oraz o możliwości skutecznego działania w danym zakresie (Bandura, 1997).

W obecnym systemie edukacji nie ma przestrzeni na popełnianie błędów oraz traktowanie niepowodzeń jako części procesu uczenia się. Dla odniesienia sukcesu edukacyjnego nie wystarczy być inteligentnym i utalentowanym. Wiele przykładów pokazuje, że wysoka inteligencja oraz talent, przy braku odpowiednich cech osobowości, takich jak wytrwałość i upór, nie są wystarczające do osiągnięcia sukcesu (Duckworth, 2016; Goleman, 2023).

Uzdolnione osoby zazwyczaj osiągają sukces nie tylko dzięki swoim wrodzonym zdolnościom, ale przede wszystkim ze względu na swoje cechy osobowościowe. Robert Sternberg i Louise Speat-Swerling (2003, s. 107–117) opisali dwadzieścia przeszkód, i to w większości niezwiązanych z intelektem, które utrudniają poprawne myślenie i wykorzystanie własnego potencjału. Należą do nich między innymi brak: motywacji, kontroli nad działaniem spontanicznym, wytrwałości i uporu (lub ich nadmiar), zainteresowania produktem końcowym, równowagi między myśleniem krytyczno-analitycznym, twórczo-syntetycznym i praktyczno-kontekstualnym. Niepożądane w dążeniu do sukcesu jest również: nieumiejętność przełożenia myśli na działanie, strach przed porażką czy pragnienie uzyskania natychmiastowej nagrody. Wymienione bariery odnoszą się do kompetencji społeczno-emocjonalnych i są kluczowymi czynnikami warunkującymi dobrostan psychiczny i społeczny, wpływającymi na zdolność jednostki do radzenia sobie z wyzwaniami, podejmowania wysiłku oraz osiągania celów.

Potwierdzeniem tego, że talent i inteligencja to nie wszystko, są analizy biografii wielu inteligentnych, utalentowanych osób, którym się w życiu nie powiodło, oraz historie osób, które mimo braku talentu odniosły wielki sukces. Duckworth (2016) w swojej książce pt. *Upór. Potęga pasji i wytrwałości* napisała, że wyjątkowe osiągnięcia nie są kwestią jedynie talentu, ale wynikają z połączenia pasji i wytrwałości. W opisanych przez nią życiorysach słynnych ludzi sukcesu ważnym aspektem ich kariery są porażki efektywnie przezwyciężane dzięki wytrwałości i pracy. Jak pisze Duckworth, wszystkie te historie łączy to, że „ludzie wybitni są wyjątkowi pod trzema względami: przejawiają ponadprzeciętne zdolności w połączeniu z niesamowitym zacięciem oraz zdolnością do ciężkiej pracy” (2016 s. 22). Jednak wytrwałość sama w sobie nie jest kluczem do sukcesu, dopiero umiejętność jej wykorzystywania daje pożądane efekty; inaczej mówiąc dobrze podjęta decyzja, kiedy wytrwać, a kiedy zrezygnować z wysiłku.

Rodzice i nauczyciele odgrywają ważną rolę w procesie kształtowania nastawienia na rozwój. Wzorce zachowań, wynikające z odmiennych typów nastawienia, podkreślają,

że skuteczne kształtowanie nastawienia na rozwój wymaga działań podejmowanych w różnych obszarach. Każda nasza reakcja, każde zdanie kierowane do dziecka zawiera w sobie komunikaty, na podstawie których dzieci tworzą swój wewnętrzny monolog o tym: Kim są? Co osiągną? Jakie są ich możliwości? Ten zbiór przekonań na własny temat determinuje ich myślenie, odczuwanie i zachowanie. Sposób, w jaki dziecko odbiera informacje zwrotne od dorosłych, kształtuje jego samoocenę, motywację oraz podejście do własnych możliwości, a jednym z kluczowych czynników wpływających na ten proces jest *feedback*, który może zarówno wspierać rozwój, jak i go hamować, w zależności od jego formy i treści (Hattie, 2015).

Analiza 100 czynników związanych ze szkołą, nauczycielami, programami nauczania i środowiskiem domowym uczniów, wykazała, że informacja zwrotna znalazła się wśród najważniejszych czynników wpływających na osiągnięcia edukacyjne (Hattie, 2015, s. 209–226). Dla efektywnej nauki najskuteczniejsza jest informacja zwrotna dotycząca zadania i sposobów jego wykonania, najmniejsze znaczenie ma informacja zwrotna wyrażona w formie pochwał, nagród oraz kar. Według Johna Hattiego (2015, s. 211) skuteczna informacja zwrotna odpowiada na trzy pytania: Dokąd zmierzam? Jak mi idzie? Co dalej? W efektywnej edukacji zarówno nauczyciele, jak i uczniowie szukają odpowiedzi na każde z tych pytań. Zbyt często nauczyciele ograniczają możliwości uczniów do otrzymywania informacji o ich wynikach w odniesieniu do któregośkolwiek z ww. pytań, przyjmując tę odpowiedzialność za uczniów i nie biorąc pod uwagę możliwości uczenia się dla siebie.

Warto podkreślić, że Hattie (2015) dokonał również metaanalizy wyników ponad 800 badań dotyczących osiągnięć uczniów, w których zidentyfikował 138 czynników wpływających na efektywność nauczania. Poza informacją zwrotną bardzo ważna okazała się samoocena uczniów i relacje nauczyciel–uczeń; są to również podstawowe komponenty budowania nastawienia (Dweck, 2021) i dobrostanu (Seligman, 2011).

## Jak pracować z dziećmi nad wytrwałością – założenia i opis projektu

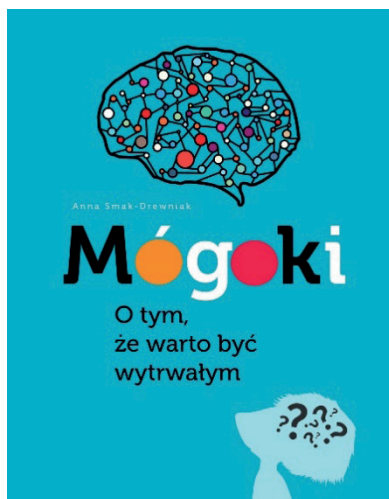
W 2022 roku w Regionalnym Ośrodku Metodyczno-Edukacyjnym „Metis” w Katowicach został opracowany projekt i publikacja nt.: *Jak pracować z dziećmi nad wytrwałością*, której celem było wspieranie nauczycieli w rozwijaniu u dzieci wytrwałości i motywacji. Projekt ten powstał na bazie doświadczeń zdobytych przez Krystynę Szczęsną-Witkowską oraz Tomasza Wojtasika – psychologów i konsultantów ROM-E „Metis” w Katowicach – podczas realizacji drugiego modułu: *Projektu bohaterskiej wyobraźni (Heroic Imagination Project – HIP)* Philipa Zimbardo. Moduł ten, zatytułowany *Jak skutecznie motywować? Kształtowanie nastawienia rozwojowego*, adresowany był

do starszych uczniów. W ramach jego realizacji przygotowywano nauczycieli, wychowawców, pedagogów do prowadzenia zajęć na podstawie scenariuszy projektowych, które miały na celu rozwój motywacji wewnętrznej wśród młodzieży.

Jeden z wniosków ewaluacyjnych z realizacji tego projektu z młodzieżą brzmiał, że podstawowe elementy monologu wewnętrznego, takie jak: nastawienie na rozwój oraz przekonanie o sile wysiłku i wytrwałości, zaczynają się kształtować już u najmłodszych dzieci. W pierwszych latach przedszkolnych i szkolnych dziecko zaczyna formułować przekonania dotyczące swoich zdolności, podejmowania wyzwań oraz reagowania na krytykę.

Te refleksje były przyczynkiem do stworzenia projektu interwencji kształtującej i wzmacniającej nastawienie rozwojowe wśród dzieci z klas I–III, z możliwością zastosowania go również w grupie dzieci sześcioletnich. Projekt *Jak pracować z dziećmi nad wytrwałością* jest skierowany do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz przedszkolnej, którzy następnie realizują go z dziećmi. W ramach działań projektu przewidziane są szkolenia, które pozwolą nauczycielom na rozpoznanie własnego nastawienia oraz poszerzenie wiedzy na temat nastawienia rozwojowego. Projekt dla dzieci oparty jest na bogato ilustrowanym opowiadaniu pt. *Mógoki. O tym, że warto być wytrwałym* autorstwa Anny Smak-Drewniak (2022), edukatorki artystycznej i arteterapeutki oraz na *Inspiratorium. Jak pracować z dziećmi nad wytrwałością* Agnieszki Leszcz-Krysiak (2022). W bajce przedstawiona jest kraina Mógoków, gdzie główni bohaterowie Filek i Mania zgłębiają tajemniczą pracę ludzkiego mózgu, poznają zalety doświadczania porażek i uczą się wytrwałości w dążeniu do realizowania własnych marzeń.

Fot. 1. Okładki książek z projektu *Jak pracować z dziećmi nad wytrwałością*



Źródło: zdjęcia własne

*Inspiratorium* (Leszcz-Krysiak, 2022) zawiera zbiór scenariuszy zajęć (aktywności) oraz pełny tekst opowiadania, a także praktyczne wskazówki dla nauczycieli, które pozwolą na prowadzenie zajęć w sposób zgodny z fabułą bajki, wspierając tym samym rozwój emocjonalny i motywacyjny dzieci. Jeden ze scenariuszy pt.: *Pokonuj trudności, szukaj rozwiązań* wspiera u dzieci rozwój postawy opartej na nastawieniu na rozwój, czyli przekonaniu, że trudności są naturalną częścią procesu uczenia się, a wysiłek i wytrwałość pomagają je przezwyciężyć. Zajęcia rozpoczynają się od burzy mózgów na temat przeszkód w osiąganiu celów. Następnie dzieci indywidualnie pracują z kartą pracy *Mój największy kłopot w szkole*, której graficzna forma – chmurka, krople, parasol i wiaderka – pomaga w uporządkowaniu myślenia o trudnościach i sposobach ich pokonywania. Chmurka symbolizuje problem – największy kłopot, z którym dziecko mierzy się w szkole. Krople pokazują, co dokładnie powoduje ten kłopot – konkretne przeszkody, które „spadają” na dziecko niczym deszcz. Parasol symbolizuje zasoby dziecka: jego cechy, umiejętności oraz osoby, które mogą je wesprzeć – to, co chroni przed trudnościami. W wiaderkach dzieci zapisują własne pomysły na poradzenie sobie z przeszkodami, pokazując, że trudności można „zbierać” i stopniowo pokonywać.

Zajęcia kończą się rozmową podsumowującą oraz wprowadzeniem frazy „Jeszcze nie...”, która pomaga dzieciom spojrzeć na swoje szkolne wyzwania jako na coś, z czym „jeszcze” sobie nie radzą – ale mogą się tego nauczyć. Poprzez konsekwentne wdrażanie tego typu wsparcia możemy pomóc dzieciom w rozwijaniu wytrwałości i pozytywnego podejścia do trudności, co ma nieoceniony wpływ na ich sukcesy w szkole i w życiu.

## Podsumowanie i wnioski

Reasumując: aby kształtować dobrostan, należy uwzględnić kilka kluczowych obszarów, takich jak: motywacja, wytrwałość, sposób reagowania na porażki oraz nastawienie na rozwój, które sprzyja lepszemu radzeniu sobie z wyzwaniami i wzmacnia odporność psychiczną.

Wnioski – rekomendacje dla praktyki:

- Budowanie głębokich relacji opartych na trwałych więziach z rodzicami, które stanowią fundament poczucia bezpieczeństwa i otwartości na rozwój. Rodzice jako osoby znaczące w procesie tworzenia tożsamości młodego człowieka są gwarancją budowania adekwatnej samooceny i poczucia wartości (Lendowska-Kidoń i Wosik-Kawala, 2014), czyli niezbędnych filarów nastawienia na rozwój. Poczucie wartości decyduje o postrzeganiu samego siebie i swojej sprawczości (Bandura, 1977). Wiara w siebie zwiększa odwagę i ogranicza lęk.

- Tworzenie wspierającego środowiska edukacyjnego, w którym nauczyciele stosują strategie wzmacniające motywację wewnętrzną, promują wytrwałość i pomagają dzieciom dostrzegać wartość w procesie uczenia się.
- Dostarczanie konstruktywnej informacji zwrotnej, która koncentruje się na wysiłku, strategiach działania i możliwościach dalszego doskonalenia zamiast na stałych cechach dziecka.
- Kształtowanie pozytywnej narracji wokół błędów i porażek, tak aby były one postrzegane jako naturalny element rozwoju i okazja do nauki.
- Wspierające podejście do inteligencji i talentu.
- Budowanie motywacji wewnętrznej do nauki i podejmowania wyzwań.
- Traktowanie przeszkód jako trampoliny do osiągnięcia celów.

Podejmowanie systematycznych praktyk wspierających nastawienie na rozwój jest możliwe jedynie w kontekście dobrej relacji z dzieckiem, opartej na dialogu oraz aktywnym uczestnictwie w procesie jego rozwoju, pełniąc rolę twórczego asystenta. W kształtowaniu takiego nastawienia istotne jest wdrażanie z dziećmi regularnych działań, takich jak:

- Codzienne odnotowywanie przez dzieci ich sukcesów (dzienniczek sukcesów).
- Opowiadanie o tym, jakie popełniło się błędy i czego w związku z tym się nauczyło.
- Rozmowy z członkami rodziny o tym, jakie popełnili dziś błędy i czego ich to nauczyło.
- Entuzjastyczne omawianie wysiłków własnych i innych w dążeniu do celów.
- Rozmowa o umiejętnościach, których osoby nie posiadały, ale udało im się je wypracować.
- Refleksja nad własnym procesem nauki (co mogę zrobić inaczej, co może mi pomóc itp.).
- Budowanie kultury wytrwałości poprzez docenianie wykonanej pracy, nie tylko chwalenie za efekt końcowy (Dweck, 2021).
- Chwalenie powinno być autentyczne i oparte na rzeczywistych osiągnięciach oraz potencjale dziecka. Niezasadne przekazywanie fałszywie pozytywnych ocen, kiedy dziecko nie ma zdolności w danym kierunku, i robienie nadziei na sukces może prowadzić do rozbieżności między samooceną a rzeczywistością, co w przyszłości może skutkować rozczarowaniem i obniżeniem motywacji.

Wszystkie wyżej wymienione praktyki są bardzo ważne, ponieważ dzieci nie zdają sobie sprawy, że czują tak, jak myślą. Refleksje na swój temat traktują jak fakty o sobie, a nie przypuszczenia. Dlatego jest im trudno zauważyć, że ich myśli tak bardzo wpływają na ich zachowanie i postrzeganie siebie w świecie. Koncepcja nastawienia na rozwój implikuje nie tylko konieczność udoskonalenia metod dydaktycznych i organizacyjnych, lecz przede wszystkim wyzwala integrację czynników psychologicznych,

determinujących postawy ucznia wobec procesu uczenia się. Szkoła i dom powinny tworzyć przestrzeń dla wzmacniania nastawienia na rozwój. Dobrostan i nastawienie na rozwój tworzą synergiczną relację – nastawienie na rozwój wspiera poprawę dobrostanu, a wysoki poziom dobrostanu wzmacnia z kolei naszą motywację do dalszego rozwoju.

## Bibliografia

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company. [https://www.academia.edu/28274869/Albert\\_Bandura\\_Self\\_Efficacy\\_The\\_Exercise\\_of\\_Control\\_W\\_H\\_Freeman\\_and\\_Co\\_1997\\_pdf](https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf)
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się* (J. Kowalczevska i J. Radzicki, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H. i Dweck, C.S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Bulkowski, K., Dobosz-Leszczyńska, W. i Kaźmierczak, J. (2023). *Umiejętności polskich piętnastolatków. Najważniejszy wynik badania OECD PISA 2022*. Instytut Badań Edukacyjnych. [https://ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022\\_najwazniejsze\\_wyniki\\_badania.pdf](https://ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022_najwazniejsze_wyniki_badania.pdf)
- Cambridge University Press. (b.d.). Mindset. W: *Cambridge Dictionary*. Pobrano 21 maja 2025 z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/mindset>
- Czapiński, J. (1994). *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Duckworth, A. (2016). *Upór. Potęga pasji i wytrwałości* (P. Cieślak, tłum.). Galaktyka.
- Dweck, C. (2021). *Nowa psychologia sukcesu. Nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu* (A. Czajkowska, tłum.). Muza.
- Franken, R. E. (2006). *Psychologia motywacji* (M. Przyłipiak, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goleman, D. (2023). *Inteligencja emocjonalna* (A. Jankowski, tłum.). Media Rodzina.
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się* (Z. Janowska, tłum.). Biblioteka Szkoły Uczącej się.
- Lendowska-Kidoń, T. i Wosik-Kawala, D. (2014). *Rozwijanie poczucia własnej wartości u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Leszcz-Krysiak, A. (2022). *Inspiratorium. Jak pracować z dziećmi nad wytrwałością*. Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis”.
- Leszcz-Krysiak, A. (2024). Talent to (nie) wszystko – czyli o tym jak dzieci postrzegają znaczenie zdolności i wysiłku: Doniesienie z badań. W: E. Stokowska-Zagdan,

- E. Woźnicka i G. Cęcelek (red.), *Uczeń w szkolnej przestrzeni. Uczenie się i wyrównywanie szans edukacyjnych* (s. 209–224). Difin.
- Mueller, C.M. i Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33–52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Seligman, M.E.P. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia* (P. Szymczak, tłum.). Media Rodzina.
- Smak-Drewniak, A. (2022). *Mógoki. O tym, że warto być wytrwałym*. Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny „Metis”.
- Sternberg, R.J. i Speat-Swerling, L. (2003). *Jak nauczyć dzieci myślenia* (O. Kubińska i W. Kubiński, tłum.). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Syrek, E. (2019) Zdrowie psychiczne, higiena psychiczna – edukacja dla dobrostanu psychicznego – aktualność koncepcji i poglądów Kazimierza Dąbrowskiego. *Pedagogika Społeczna*, 18(3/73), 223–235. [https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/12421/1/Syrek\\_Zdrowie\\_spychiczne\\_higiena\\_psychiczna.pdf](https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/12421/1/Syrek_Zdrowie_spychiczne_higiena_psychiczna.pdf)







Joanna Antosik

<https://orcid.org/0000-0002-5124-8490>

e-mail: [jantosik@aps.edu.pl](mailto:jantosik@aps.edu.pl)

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Dobrostan psychiczny uczniów i nauczycieli w założeniach programowych pedagogiki Gestalt

### Mental Well-Being of Students and Teachers in the Curricular Assumptions of Gestalt Pedagogy

#### KEYWORDS

mental well-being,  
mental well-being  
of students, mental  
well-being of  
teachers, Carol  
Ryff's concept of  
well-being, Gestalt  
pedagogy

#### ABSTRACT

The article takes up the topic of the mental well-being of students and teachers in the basic theoretical assumptions of Gestalt pedagogy. In the article, the author answers the question of whether Gestalt pedagogy, as an educational concept focused on stimulating self-awareness of one's own emotions, feelings, and experiences, has the potential to influence the maintenance and support of the psychological well-being of the two main subjects of the educational process. The construction of the argument was based on the method of problematization, supplemented by a literature analysis. The concept of psychological well-being by Carol Ryff became the matrix through which the assumptions of Gestalt pedagogy were analysed. Based on this, six dimensions of well-being were identified, such as self-acceptance, autonomy, environment management, personal growth, positive relationships with others, and purpose in life, which were searched for in the assumptions of Gestalt pedagogy. The analysis shows that the educational concept has the potential to positively influence the daily mental well-being of students and teachers. The fundamental principles of the Gestaltists indicate the creation of conditions conducive to the development of an environment based on freedom, responsibility for oneself, as well as focusing on building lasting, respectful, forgiving and understanding relationships between students and teachers. Furthermore, they treat each of the entities as an autonomous unit with the right to fully express itself and its emotions, which contributes to maintaining their psychological well-being.

## SŁOWA KLUCZE      ABSTRAKT

dobrostan  
psychiczny,  
dobrostan  
psychiczny  
uczniów, dobrostan  
psychiczny  
nauczycieli,  
koncepcja  
dobrostanu Carol  
Ryff, pedagogika  
Gestalt

Artykuł podejmuje tematykę dobrostanu psychicznego uczniów i nauczycieli w podstawowych założeniach teoretycznych pedagogiki Gestalt. Autorka odpowiada w artykule na pytanie, czy pedagogika Gestalt jako koncepcja edukacyjna koncentrująca się na pobudzaniu samoświadomości w zakresie własnych emocji, uczuć, doświadczeń ma potencjał wpływać na utrzymanie i wspieranie dobrostanu psychicznego dwóch głównych podmiotów procesu edukacyjnego. W procesie konstruowania wywodu zastosowano metodę problematyzacji uzupełnioną o analizę literatury przedmiotu. Koncepcja dobrostanu psychologicznego autorstwa Carol Ryff stała się matrycą, przez której pryzmat analizowano założenia pedagogiki Gestalt. Na jej podstawie wyodrębniono sześć wymiarów dobrostanu, takich jak: samoakceptacja, autonomia, panowanie nad otoczeniem, rozwój osobisty, pozytywne relacje z innymi, a także cel życiowy, których poszukiwano w założeniach pedagogiki Gestalt. Przeprowadzona analiza ukazuje, że w omawianej koncepcji edukacyjnej tkwi potencjał do pozytywnego oddziaływania na utrzymywanie codziennego dobrostanu psychicznego uczniów, a także nauczycieli. Fundamentalne pryncypia gestaltystów wskazują na tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi środowiska opartego na wolności, odpowiedzialności za siebie, a także stawiających na budowanie trwałych, pełnych szacunku, wyrozumiałości i zrozumienia relacji między uczniami a nauczycielami. Ponadto traktują oni każdy z podmiotów jako autonomiczną jednostkę mającą prawo do pełnego wyrażania siebie i swoich emocji, co oddziałuje na utrzymanie ich dobrostanu psychicznego.

## Wprowadzenie

Dobrostan psychiczny w obecnych czasach, przesyconych tak dużą presją i wyzwaniami, wydaje się fundamentem odpowiedniego funkcjonowania społecznego każdego człowieka. Koncentrując się na dobrostanie uczniów i nauczycieli, warto uwzględnić środowisko szkolne, które odgrywa kluczową rolę w jego kształtowaniu, zwłaszcza ze względu na znaczną ilość czasu spędzanego w szkole. Ważne, by warunki szkolne umożliwiły rozwijanie własnego potencjału w atmosferze poczucia bezpieczeństwa i szacunku. Szkoła dbająca o dobrostan psychiczny nauczycieli leży w gestii całego społeczeństwa, gdyż jej odpowiednie funkcjonowanie wpływa zarówno na zachowanie najmłodszych, jak i jakość ich kształcenia (por. Pyżalski, 2010; Tomasiak-Wyszyńska, 2021; Nikiel, 2024).

Celem artykułu jest przybliżenie jednego z aspektów pedagogiki Gestalt jako koncepcji edukacyjnej. Z niego wynika problem badawczy wyrażający się w pytaniu, czy,

a jeśli tak, to jaki jest potencjał pedagogiki Gestalt w zakresie wspierania dobrostanu psychicznego uczniów i nauczycieli? Do analizy jako punkt wyjścia przyjęto koncepcję dobrostanu psychologicznego autorstwa Carol Ryff (1989, 2017), których wymiarów poszukiwano w publikacjach dotyczących pedagogiki Gestalt.

## Psychologia Gestalt jako źródło powstania pedagogiki Gestalt

Pedagogika Gestalt (pedagogika postaci) wywodzi się bezpośrednio z psychologii Gestalt. Została stworzona w 1951 roku przez Fritza Perlsa, który zaproponował rozumienie człowieka jako spójnej całości osoby wraz z jej otoczeniem (Mellibruda, 2009). Sam jako terapeuta stał się towarzyszem pacjentów w relacji opartej na wzajemnej świadomości i doświadczaniu uczuć, emocji drugiego człowieka (Pierzchałka, 2022).

Dla terapeutów działających w nurcie Gestalt głównym celem jest doprowadzenie pacjenta do pogłębienia samoświadomości umożliwiającej zrozumienie własnych myśli, emocji, a także wzięcie za nie odpowiedzialności (Sills i in., 1999). Takie postrzeganie jednostki umożliwia również w sytuacjach edukacyjnych budowanie dziecięcej autonomii, poczucia sprawstwa, zaakcentowanie jego niepowtarzalnego bytu, rytmu dojrzewania, uczenia się, co z kolei tworzy obraz jego indywidualnego człowieczeństwa (Żłobicki, 2003).

Założenia psychoterapii Gestalt zostały przeniesione w 1977 roku na grunt pedagogiki za sprawą dwóch autorów: Petzolda i Browna. W swojej publikacji ukazali obraz podejścia zmierzającego w kierunku holistycznego patrzenia na świat i człowieka. Współcześnie pedagogikę Gestalt można oprzeć na 3 filarach i ich wzajemnych powiązaniach:

1. Edukacja przez stapianie się, skupiająca się na połączeniu terapii Gestalt z podejściem pedagogicznym, czyli wdrożeniem założeń Gestalt do procesu nauczania szkolnego;
2. Zajęcia interakcyjne skoncentrowane na temacie, w ramach którego poświęca się uwagę uczniowi, jego trudnym doświadczeniom, emocjom, umiejętnościom poznawczym, społecznym, doznaniom cielesnym w procesie nauczania;
3. Agogika integracyjna, określana jako antropologia stosowana, której celem jest wyjście od założenia, że człowiek będący podmiotem ciała, psychiki i ducha żyje w permanentnym związku ze swoim otoczeniem społecznym i ekologicznym, co umożliwia mu kreowanie swojej indywidualnej tożsamości (Śliwerski, 2015; Żłobicki, 2019).

Pedagogiczne podejście Gestalt odnajduje istotę edukacji w bezpośrednim, bliskim kontakcie pomiędzy podmiotami na płaszczyźnie uczuć, rozumu i ciała. Istotną

funkcję pełni tu uświadamianie sobie własnej przestrzeni życiowej, w tym świadomość własnego ja, swojego pochodzenia, własnych ograniczeń i doczesności życia (Żłobicki, 2008). Należy ukazywać człowieka w sposób holistyczny, z jego otoczeniem, zawartymi przez niego relacjami, przy jednoczesnym stymulowaniu zasobów rozwoju osobistego, a także twórczym pobudzaniu drzemiących w dziecku możliwości (Żłobicki, 2019).

Podstawowym założeniem pedagogiki Gestalt jest fakt nierozzerwalnego stosunku między sferą afektywną a intelektem, tym samym gestaltysty postulują, by uwzględniać w edukacji elementy zarówno ze sfery emocjonalnej, jak i racjonalnej. Widzą istotność atmosfery, która ma stymulować uczucia, ciało i myśli, a także aktywować wyobraźnię poprzez pobudzanie wszystkich zmysłów. Nadrzędnym tego celem jest, by uczeń mógł w sposób indywidualny dotrzeć do materiałów, a także zrozumieć przekazywane mu informacje. Przyczynić ma się to do stosowania metod aktywizujących, a także zindywidualizowanych strategii uczenia się zgodnych z potrzebami i możliwościami (Gołębniak i Teusz, 1999).

## Dobrostan psychiczny – przegląd teoretyczny

Określenie „dobrostan psychiczny” wywodzi się bezpośrednio z psychologii pozytywnej, czyli subdyscypliny psychologii koncentrującej się na kwestiach związanych z człowiekiem i jego mocnymi stronami i możliwościami doskonalenia się. Badania nad dobrostanem są szczególnie ważne w sytuacji zwiększenia się wskaźnika depresji, samobójstw, przestępstw, wykorzystywania seksualnego, rozwodów, a także obniżania osiągnięć szkolnych uczniów (Cieślińska, 2013; Karaś, 2019; Sadowska, 2021).

Dobrostan najprościej można określić jako dobry stan danego człowieka w zakresie różnych obszarów życia. Nie jest on wyłącznie subiektywnym odczuciem człowieka, lecz zbiorem konkretnych, wymiernych warunków potrzebnych do spełnienia w danej sytuacji (Karamucka-Marcinkiewicz, 2021). Najczęściej dobrostan określany jest jako pewien zasób doświadczeń pozytywnych, niski poziom stresu i negatywnego nastroju, a także wysoki poziom zadowolenia z życia. Dobrostan jest zatem poznawczą i emocjonalną oceną swojego życia (Farnicka i Liberska, 2015) składającą się z wysokiego poczucia spełnienia, a także z satysfakcji dotyczącej własnego życia.

Dobrostan psychiczny nie jest czymś stałym, permanentnie danym, a jego odczuwanie może ulec zmianie. Wyróżnić można jednak determinanty, które pozytywnie wpływają na jego odczuwanie, takie jak: zdrowie, dobre relacje ze współmałżonkiem, dziećmi, rodzicami, rodzeństwem czy przyjaciółmi, a także satysfakcjonująca praca (Niśkiewicz, 2016). Dodatkowo, jeśli chodzi o uczniów, ich dobrostan rozpatrywany jest również przez pryzmat dobrego samopoczucia w szkole, któremu sprzyja poczucie bezpieczeństwa i swobody. Dzięki nim uczeń może odpowiednio wzrastać w zakresie

rozwoju fizycznego, społecznego, umysłowego, a także emocjonalnego i duchowego (Potaczek, 2021).

Dobrostan uczniów, nazywany również dobrostanem szkolnym, określany jest głównie przez pryzmat odczuć i postawy wobec szkoły, oceny jakości życia szkolnego czy zaangażowania w życie szkoły. Na dobrostan w kontekście szkolnym wpływają najczęściej relacje uczniowskie, a także klimat i osiągnięcia szkolne. Dobrostan szkolny ucznia jest zatem zależny od czynników indywidualnych, środowiskowych, jak i ich wzajemnego oddziaływania (Nikiel, 2024).

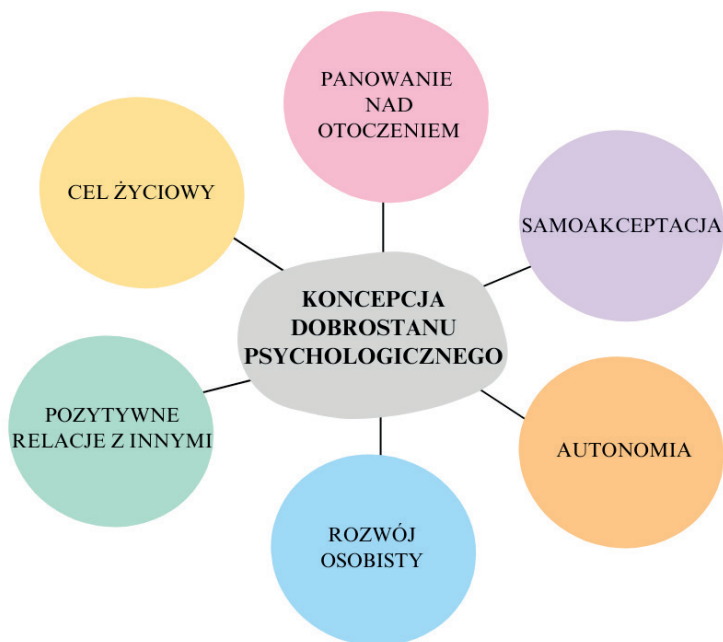
Na składniki dobrostanu szkolnego uczniów mogą się zatem składać elementy takie, jak pozytywna samoocena – poznanie siebie, swoich zainteresowań, talentów, predyspozycji, własnych emocji; budowanie dobrych relacji z innymi – z rówieśnikami i nauczycielami; otrzymywanie konstruktywnych informacji zwrotnych; ciekawe zajęcia charakteryzujące się dobrą atmosferą, a także poczucie, że głos konkretnego ucznia jest potrzebny i ważny; podejmowanie aktywności fizycznej; znajomość zasad pracy czy zrównoważona ilość obowiązków szkolnych (Kulesza-Tałań, 2021).

## Koncepcja dobrostanu psychologicznego Carol Ryff jako matryca do analizowania założeń pedagogiki Gestalt

Współcześnie w literaturze przedmiotu można spotkać różnorodne teorie dobrostanu<sup>1</sup>. W artykule posłużono się koncepcją dobrostanu psychologicznego autorstwa Carol Ryff (rysunek 1). Jej sześciowymiarowy model wykorzystano jako matrycę do przeanalizowania poszczególnych wymiarów i poszukiwania ich w założeniach pedagogiki Gestalt. Na wstępie warto zaznaczyć, że mimo próby rozpatrywania każdego wymiaru osobno w wielu przypadkach jest to niemożliwe. Wynika to z faktu, że kluczowe zagadnienia poszczególnych elementów, jak i treści koncepcyjne Gestalt wzajemnie się przenikają.

1 Między innymi: cebulowa teoria szczęścia Czapińskiego, koncepcja dobrostanu subiektywnego Dienera, trójwymiarowa koncepcja dobrostanu Keyesa i Waterman, teoria dobrostanu Seligmana czy teoria dobrostanu cudajmonistycznego Watermana i inne (por. Karaś, 2019).

Rys. 1. Koncepcja dobrostanu psychologicznego Carol Ryff



Źródło: Opracowanie własne, na podstawie: Ryff, 2017

Pierwszym wymiarem jest samoakceptacja, definiowana jako własny, pozytywny obraz siebie samego. Charakteryzuje się realistycznym odbiorem i stosunkiem do własnego ja. Samoakceptacja oznacza głęboki szacunek do siebie, zaakceptowanie zalet, wad, pozytywnych i negatywnych cech charakteru, a także wyrozumiałość dla własnych ograniczeń i porażek poniesionych w trakcie życia (Ryff, 1995b; Kasperek-Golimowska, 2012; Karaś i Ciecuch, 2017).

W ramach założeń i celów wychowania pedagogiki Gestalt widoczne jest ukierunkowanie na relację budowaną z samym sobą. Jako koncepcja edukacyjna postuluje skupienie się na odnalezieniu samego siebie, swojej tożsamości i osobowości, zbudowanej z tego, co niekiedy utracone czy stłamszone, a także przepracowanie i zaakceptowanie wszystkich zakłócających rozwój blokad wewnętrznych (Burow, 1991).

W pierwszej kolejności musi uczynić to nauczyciel, od którego wychodzi pedagogika Gestalt. Uświadamiając sobie powyższe cele, powinien stać się osobą dojrzałą osobowościowo oraz samoświadomą. W wyniku tego ma szansę pomóc wychowanek odkryć własną tożsamość, a także umożliwić mu bycie tym, kim jest w pełni własnej egzystencji. Taka intersubiektywność wyzwala kontakt bliskościowy, oparty na byciu we dwoje. Uczeń stający przed nauczycielem jawi się jako pełnowartościowa

jednostka, godna szacunku, zaufania, a przy tym czująca się na tyle bezpiecznie, by móc w pełni urzeczywistniać własny potencjał rozwojowy i osobowościowy (Ablewicz, 2013; Śliwowski, 2015).

Ponadto w ramach zajęć edukacyjnych nauczyciele w placówkach Gestalt pomagają uczniom poszerzać własną samoświadomość poprzez połączenie doświadczeń z przeszłości i teraźniejszości. Wykonywanie ćwiczeń identyfikujących, które polegają na wcielaniu się w postacie, np. literackie, historyczne i ich doświadczenia, ma umożliwić uczniom nadawanie temu osobistego znaczenia. Dzięki takim praktykom uczniowie mają przestrzeń do nawiązywania kontaktu z własnym, emocjonalnym ja (Gołębniak, 2003).

Jak twierdzi Grażyna Teusz:

[...] tym, co stanowi o specyfice Pedagogiki Postaci [...] jest konieczność sformułowania przez nauczycieli osobistego, egzystencjalnego systemu aksjologicznego, który staje się tym samym decydującym impulsem do zmiany [...] przekonań, zachowań i reguł działania. Realizacja owego postulatów rozwoju samoświadomości przez pedagogów stanowi istotny warunek skutecznego i obustronnie zadowalającego nauczania (Gołębniak i Teusz, 1999, s. 32).

Na podstawie powyższych rozważań można wysnuć wniosek, że poznanie samego siebie prowadzące do pogodzenia się z własnymi emocjami, doświadczeniami, przeżyciami jest podstawą do wytworzenia realistycznego obrazu siebie. Ponadto umożliwia nie tylko zbudowanie relacji z samym sobą opierającej się na szacunku i samoakceptacji, lecz jest podstawą do poprowadzenia ucznia w procesie poznawania przez niego swojego ja. Można zatem za Magdaleną Karamucką-Marcinkiewicz (2021) stwierdzić, że „dobrostan ucznia to sytuacja, kiedy doświadcza on pokoju niejako w relacji z samym sobą” (s. 6).

W ramach powyższej analizy uwidacznia się kolejny wymiar koncepcji Carol Ryff (1989, 2014) dotyczący autonomii, czyli kierowania własnym życiem w zgodzie ze swoimi przekonaniami. Jest to umiejętność decydowania w sposób niezależny, samosternowny, w wolności z samym sobą, a także stanięcie w opozycji do powszechnie przyjętych dogmatów i uwolnienie się od różnych konwenansów. Obejmuje również samodzielne radzenie sobie z sytuacjami życia codziennego (Niśkiewicz, 2016; Karaś, 2019).

Same założenia pedagogiki Gestalt świadczą o odrzuceniu powszechnie przyjętego modelu edukacji tradycyjnej, a tym samym o odchodzeniu od obowiązujących, sztywnych założeń. W ramach szczegółowych założeń autonomiczność można odnaleźć przede wszystkim w postrzeganiu ucznia przez nauczycieli. W odróżnieniu od tradycyjnej szkoły, w której uczeń oceniany jest w sposób dualistyczny, gdyż charakteryzuje się lenistwem albo pilnością, twórczością albo odtwórczością, jest spokojny lub

grzeczny albo niespokojny lub niegrzeczny, pedagogika Gestalt dostrzega i akceptuje istnienie przeciwieństw. W związku z tym jest gotowa, na to, że uczeń może charakteryzować się przeciwstawnymi wartościami, które definiują jego istotę ludzką. Można go zatem określać zarówno jako uspołecznionego i aspołecznego, wesołego i smutnego, cierpliwego i niecierpliwego itd. (Żłobicki, 2008). Uczeń może być zatem tym, kim faktycznie jest i w sposób niezależny od nikogo decydować o własnym sposobie bycia, dając tym samym wyraz poczucia wolności i samosteroowności.

Ponadto zwrócenie uczniom autonomii i indywidualności, a także wspieranie ich rozwoju odbywa się poprzez stymulowanie pracy własnej, rozbudzając poczucie niepowtarzalnej oryginalności siebie. Akcentuje się również własne poczucie szczęścia i satysfakcji życiowej niezależnie od subiektywnego zadowolenia osób postronnych (Godawa, 2015). Nieistotne jest, jak sytuację postrzegają rówieśnicy czy nauczyciele, najważniejsze jest to, co czuje dany uczeń, który w przestrzeni szkolnej ma doświadczać własnej kreatywności w aktywnościach, które sam podejmuje na rzecz swojego rozwoju. Uczniowi daje to przestrzeń do kontaktowania się z różnorodnymi obszarami własnego ja, dzięki czemu uczy się wyrażać samego siebie, a odnajdując siebie, potrafi rozpoznawać i wyrażać stosunek do poszczególnych przedmiotów nauczania (Gołębniak i Teusz, 1999). Uczy się tym samym nieulegania wpływom, opiniom z zewnątrz, a „jeśli uczeń ma być w szkole szczęśliwy i bezpieczny, to musi to być miejsce, gdzie będzie dostrzegana, szanowana i rozwijana także jego indywidualność” (Karamucka-Marciniewicz, 2021, s. 7).

Dzięki powyższym rozważaniom dobrostan psychiczny może zostać poszerzony o kolejny wymiar, jakim jest panowanie nad otoczeniem, definiowane jako wzmacnianie poczucia sprawstwa, kompetencji i zdolności jednostki do kreowania środowiska, w którym żyje (o czym świadczą również powyższe elementy autonomii uczniowskiej). Przekształcanie własnego otoczenia ma odbywać się w zgodzie z potrzebami i oczekiwaniami danej osoby, a także ma sprzyjać radzeniu sobie ze złożonymi warunkami danego środowiska. Jednostka w ramach tego wymiaru dostrzega i wykorzystuje okazje, które przynosi codzienne życie i potrafi w nich aktywnie uczestniczyć (Ryff, 1995b; Kasperek-Golimowska, 2012; Karaś i Ciecuch, 2017).

Klasy wspierane przez placówki Gestalt nie są tworzone według ściśle określonej struktury i sztywnych zasad. Uczniowie realizują zajęcia w mniejszych grupkach, samodzielnie dobierają treści i ilość czasu, który chcą na nie poświęcić (Żłobicki, 2003). Aktywność wspierająca rozwój kreatywności ma być drogą do pobudzania świadomości własnej, a także kształtowania indywidualnego stosunku i umiejętności panowania nad własnym procesem nauczania. Uczeń ma otworzyć się na płynące z jego wewnętrznej struktury obrazy, doznania, skojarzenia, które uzewnętrznione stają się drogą poznania dla niego samego (Gołębniak i Teusz, 1999). Dostarczając sobie



takich doświadczeń, uczy się dostosowywać własne otoczenie w zgodzie z własnymi potrzebami, nabywając poczucie kompetencji i sprawczości.

Z kolei nauczyciel wchodzący z samym sobą w głęboki kontakt rozpoznaje w sobie nieuświadomione działania, by następnie podjąć wysiłek mający na celu zmianę utartych, rutynowo wykonywanych czynności. Nauczyciele mają taką możliwość poprzez przeprowadzane dla nich treningi, które koncentrują się na komunikowaniu się z samym sobą. Podczas ćwiczeń mogą analizować swoje działania, dotychczasową pracę zawodową, by z innymi uczestnikami rozbudzić własną kreatywność i w konsekwencji nauczyć się prowadzić zajęcia w innowacyjny, nieschematyczny sposób. Zatem nadrzędnym celem jest odrzucenie stereotypowych zachowań, które determinują ich role zawodowe (Burow, 1991). Może się to tym samym przyczynić do oddania kontroli każdemu uczniowi, co z kolei umożliwi im kształtowanie samodzielnie swojej rzeczywistości edukacyjnej według własnych potrzeb i możliwości, a nie w ramach odgórnie narzuconych sposobów.

Kolejny wymiar mówiący o rozwoju osobistym został już nieco opisany w powyższej analizie. Carol Ryff (2017) rozwój osobisty rozpatruje przede wszystkim z perspektywy doskonalenia własnych umiejętności, kompetencji, a także dostrzegania możliwości rozwoju własnego potencjału i otwartości na doświadczenia ubogacające rozwój. Związany jest również z umiejętnością podnoszenia się po poniesionych porażkach (Kasperek-Golimowska, 2012; Karaś, 2019).

Opisywany aspekt dotyczący procesu poznawania i akceptowania siebie przekłada się również na urzeczywistniającą się dzięki temu drogę do samorealizacji. Dostrzeżenie swoich mocnych stron ma szansę przygotować jednostkę do samodzielnego rozpoznawania własnego potencjału. To z kolei przyczynia się do brania odpowiedzialności za siebie samego i uzdalnia do rozeznawania własnej drogi, odczytywania własnych potrzeb i bycia tu i teraz (Burow, 1991).

Pedagogika Gestalt akcentuje nie tylko dostrzeganie własnych potrzeb, rozpoznawanie dziecięcy zainteresowań czy uzdolnień, lecz uwrażliwia również na zauważanie trudności i zakłóceń w zakresie zachowania, które traktowane są jako nieodłączny element pracy z młodym człowiekiem. Nauczanie jest procesem duchowym, który dzięki wymianie wrażeń, uczuć, sprzyja poznawaniu siebie i urzeczywistnianiu podmiotowości (Żłobicki, 2008). Powyższa analiza pokazała, że także nauczyciel zobowiązany jest do permanentnego rozwoju, podejmowania autorefleksji na temat własnych potrzeb i możliwości oraz ewentualnych dróg ich rozwój. Warto przytoczyć za Wiktorem Żłobickim stwierdzenie, że „stawanie się pedagogiem Gestalt trzeba przede wszystkim postrzegać jako tok rozwojowy. Specyfika pracy w podejściu Gestalt polega bowiem [...] na ustawicznej pracy nad własnym rozwojem osobowościowym” (2008, s. 106).

Przedostatnim wymiarem dobrostanu psychicznego są pozytywne relacje z innymi osobami, które cechują się przede wszystkim ciepłem, zaufaniem, troską, miłością

i empatią. Rozpatrywane są również przez pryzmat wchodzenia w relacje głębokiej przyjaźni bądź intymności, a także zdolności do podtrzymywania zażyłych więzi i współodczuwania (Ryff, 1989, 2014; Kasperek-Golimowska, 2012; Karaś i Ciecuch, 2017).

W ramach założeń pedagogiki Gestalt ten wymiar jest niezwykle istotny, o czym świadczyć mogą już powyższe akapity. Pedagogika Gestalt wychodząca od nauczyciela i jego głębokiej relacji z samym sobą dąży do ukształtowania wychowanka, który równie mocno potrafi wsłuchać się w samego siebie. Tym samym tworzy to płaszczyznę do lepszego porozumiewania się z innymi ludźmi w poczuciu akceptacji i wolności (Burow, 1991).

Wynika z tego, że pierwszym elementem zaistnienia relacji jest nauczyciel, który rozpoznaje siebie, swoje ograniczenia i trudności. Ukształtowanie własnej tożsamości umożliwia mu doprowadzanie ucznia do rozpoznania siebie i kształtowania przez niego własnej osobowości. Relacje indywidualne podmiotów z nimi samymi są fundamentem do tworzenia prawidłowych, wzajemnych kontaktów.

Generalnie w ujęciu Gestalt cały proces edukacyjny kształtowany jest zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów, gdyż każdy z nich pojmowany jest jako jedność psychofizyczna, której tożsamość kształtuje się w wyniku interakcji społecznych (Gołębniak, 2003). Nauczyciel bierze pod uwagę uczących się i dostrzegane przez nich problemy, a także zachęca do skupienia się na własnych odczuciach wobec nich. Dzięki temu uczniowie mogą uświadamiać sobie istotę tego wątku dla nich samych. Ponadto w relacjach między nauczycielem a wychowankiem chodzi o wzajemne zrozumienie, oparte na poznawaniu siebie, własnych emocji, kształtowaniu własnej osobowości i tożsamości. Drogą uczenia się przestaje być już sucho przekazywana wiedza, lecz żywa, wzajemna interakcja oparta na zaufaniu, otwartości i prawdzie. Relacja z nauczycielem ma umożliwić uczniom doświadczanie samych siebie i swoich potrzeb (Żłobicki, 2008; Śliwerski, 2015).

Relacja ja–ty pomiędzy uczniem a nauczycielem upoważnia również do zachowania pełnego szacunku między nimi (por. Ablewicz, 2013). Postuluje się również zachowanie pełnego respektu do sfery emocjonalnej poprzez stwarzanie atmosfery akceptacji wobec emocji, doznań cielesnych. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń zachęceni są do uwzględniania własnego ja, swojej historii życia, doświadczeń, myśli i uczuć w relacji, a także w procesie dydaktycznym (Gołębniak i Teusz, 1999). Nauczyciel jako osoba, która powinna mieć wysoką wiedzę w zakresie psychologii i interakcji społecznych, potrafi zadbać o pobudzanie w uczniach samostereowności, autonomii i odpowiedzialności za siebie i swój rozwój w procesie kształcenia. Prowadzi zajęcia w sposób rozbudzający twórczość, dba o spełnianie naturalnych potrzeb dziecka w zakresie swobody ruchu. Dzięki głębokiej znajomości wychowanka nauczyciel jest zdolny do podążania

za jego zainteresowaniami, uzdolnieniami, a także ma świadomość, jaki jest jego bieżący zasób wiedzy i doświadczeń (Żłobicki, 2003).

W ramach podsumowania rozważań na temat tego wymiaru dobrostanu warto przytoczyć za Bogusławem Śliwerskim, że „bazą i celem zajęć zorientowanych na pedagogikę Gestalt są pełne zaufania stosunki między uczniami i nauczycielem. Zawsze, ilekroć są te stosunki zakłócone, to pierwszeństwo przed tematem lekcji powinny mieć wzajemne relacje na poziomie JA–MY” (2015, s. 177).

Ostatnim wymiarem koncepcji dobrostanu jest cel życiowy danej jednostki, na którego realizację jest ukierunkowana, czyli przekonanie, że jej życie ma sens. Obejmuje on również umiejętność stawiania i realizowania zadań życiowych, a także posiadanie pewnych poglądów/przekonań/wierzeń, które nadają życiu określony sens (Ryff, 1995a, 2014; Karaś i Ciecuch, 2017; Karaś, 2019).

W ramach rozważań teoretycznych trudno jest jednoznacznie wskazać na założenia pedagogiki Gestalt, które potwierdzają bądź nie, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie w ramach procesu edukacyjnego odnajdują swój cel życiowy. Jednakże po przeanalizowaniu pięciu wymiarów i ich konfrontacji z założeniami pedagogiki postaci można postawić kilka ogólnych wniosków:

- pobudzanie samoświadomości, doprowadzającej do samoakceptacji, może znacząco ułatwić odnalezienie swojego miejsca w otaczającym świecie, a także przyczynić się do rozbudzenia poczucia sensu życia, nad którym jednostka ma jakąkolwiek kontrolę;
- otwartość na pojawiające się życiowe doświadczenia, wzbogacające osobowość i rozwój jednostki, może uzdolnić ją do stawiania sobie ważnych z perspektywy własnej zadań życiowych. W konsekwencji może również doprowadzić do realizacji wyższych celów życiowych wyznaczanych w zgodzie ze sobą;
- kształtowanie i panowanie nad własnym otoczeniem, rozwojem od najmłodszych lat, ma szansę przyczynić się do długofalowego przekonania o zdolności do ukierunkowania przyszłego, dorosłego życia. Doświadczenie własnego poczucia sprawstwa, kompetencji i samosteroowności w najprostszych, codziennych sytuacjach może pozytywnie wpłynąć na radzenie sobie z przyszłymi trudnymi sytuacjami, mającymi miejsce w złożonych warunkach środowiskowych.

Warto zaznaczyć, że wnioski postawione są wyłącznie na bazie analizy literatury dotyczącej podstawowych założeń teoretycznych pedagogiki Gestalt. Tym samym powyższe fragmenty mogą stanowić hipotezy, które powinny być zweryfikowane w ramach badań empirycznych.

## Wnioski

W pedagogicznym podejściu Gestalt najważniejszym elementem jest holistyczne patrzanie nie tylko na wychowanka, lecz także na siebie jako nauczyciela, pedagoga. Spotkanie z własnymi przeżyciami, pogłębiającymi samoświadomość, umożliwia wejście w relację podmiotową ja–ty, opartą na szacunku i respektowaniu przeżyć, uczuć młodego człowieka. Gestaltysty dążą do tego, by do uczenia się włączyć wszystkie przeżycia zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Dzięki temu nauczyciel działający w tym nurcie ma szansę przyczynić się do rozwoju dobrostanu psychicznego swojego i wychowanków.

Założenia pedagogiki Gestalt w kształcie, jaki jawi się w dostępnych publikacjach, zdecydowanie ma szansę sprzyjać utrzymaniu dobrostanu psychicznego. Analiza ukazuje, jak duży nacisk gestaltysty położyli na samoakceptację, autonomię i osobisty rozwój wychowawców i wychowanków. Przesycenie nimi atmosfery szkolnej przyczynić się może nie tylko do budowania pozytywnych relacji między nimi, ale także do pokazania wychowankowi, że jest zdolny panować nad swoim życiem i otoczeniem. W ramach długofalowych rezultatów uznać można, że pedagogika Gestalt przyczynić się może do wykształcenia młodych ludzi odczuwających sens własnego życia i wyznaczających sobie odważne cele życiowe. Istotne jest podkreślenie, że przeprowadzone analizy i wysnute na ich podstawie wnioski mogą stanowić inspirację dla praktyków edukacji, którzy w swojej pracy zawodowej poszukują nowych sposobów budowania relacji ze swoimi wychowankami.

W pedagogicznym podejściu Gestalt widoczna jest pewna droga, jaką musi przejść nauczyciel w celu wypracowania odpowiednich metod i narzędzi pracy z uczniami. Fundamentem tego wszystkiego jest rozpoczęcie pracy nauczyciela nad samym sobą, w ramach której próbuje odnaleźć siebie poprzez przepracowanie wszystkich trudnych doświadczeń życiowych, poznanie własnych emocji, potrzeb i możliwości. Proces ten pozwala mu na określenie własnej tożsamości, nabycie pełnego szacunku i zaufania do siebie samego, a także wyrozumiałości wobec własnych wad, ograniczeń czy poniesionych porażek. W rezultacie ma to doprowadzić do zaakceptowania siebie samego, co wyposaży go również w umiejętność rozbudzania samoświadomości u młodego człowieka, z którym pracuje. Uświadomienie sobie własnej odrębności i zbudowanie trwałego, wysokiego poczucia własnej wartości, a także pewności siebie, ma szansę wpłynąć na naturalne oddanie swoim wychowankom odpowiedzialności za siebie, ich rozwój i umożliwić im kreowanie własnej przestrzeni edukacyjnej według swoich potrzeb i możliwości. Wyzbycie się przez nauczycieli, pedagogów chęci kontroli, dominacji czy trzymania sztywnych, uprzedmiotawiających uczniów zasad szkolnych, może oddziaływać na tworzenie się pozytywnej atmosfery w klasie, w szkole, a co za tym idzie na budowanie prawidłowych relacji z uczniami.

Pedagogika Gestalt wychodząca od nauczyciela w pełni akceptującego siebie zwraca uwagę na fakt, że ma on dzięki temu szansę wpłynąć na uczniów, u których rozbudza poczucie sprawczości i samosterowności. Nauczyciel żyjący w zgodzie ze sobą może stać się dla uczniów inspiracją do bycia tymi, kim naprawdę są, z ich wszystkimi emocjami, potrzebami, doświadczeniami zarówno trudnymi, jak i pozytywnymi. Porzucenie starych schematów, rutynowych czynności w przestrzeni szkolnej otwiera nauczycielowi nowe możliwości na prowadzenie zajęć w sposób innowacyjny, kreatywny, w ramach których potrafi wykorzystać zdolności, zainteresowania i możliwości poszczególnych wychowanków. Istotne wydaje się zatem poznanie i wdrożenie przez nauczycieli poszczególnych założeń pedagogiki Gestalt do własnego warsztatu pracy. Przede wszystkim wymagałoby to poszerzenia wiedzy o sposoby zadbania o poprawę własnego i uczniowskiego poczucia dobrostanu psychicznego, który ukazany jest w koncepcji dobrostanu psychologicznego Carol Ryff.

Jako autorka tego artykułu chciałabym na zakończenie zaakcentować – moim zdaniem najważniejszą – wskazówkę, która odnosi się do jednego z najistotniejszych założeń pedagogiki Gestalt. Priorytetem w przestrzeni szkolnej powinna stać się relacja nauczyciela ze swoimi wychowankami. Kluczowe tym samym wydaje się odejście od przekazywania suchej wiedzy, posługiwania się sztywnymi założeniami, sposobami pracy na rzecz budowania żywej relacji, która ma szansę stać się fundamentem rozwoju dziecka, jak i wpłynąć na jego poczucie dobrostanu psychicznego – tu i teraz, a także w przyszłości.

## Bibliografia

- Ablewicz, K. (2013). Wartości antropologii, aksjologii i pedagogii Gestalt w perspektywie pedagoga. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 66, 53–57.
- Burow, O.A. (1991). Czym jest pedagogika Gestalt? W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy. Cz. 1* (s. 133–143). Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Cieślińska, J. (2013). Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych. *Studia Edukacyjne*, 27, 95–112.
- Farnicka, M. i Liberska, H. (2015). Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 31(4), 77–91. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0008.5648>
- Godawa, S. (2015). Pedagogika specjalna Gestalt w pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 11, 47–56.
- Gołębiak, B.D. (2003). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 158–205). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak, D.B. i Teusz, G. (1999). *Edukacja poprzez język: o całościowym uczeniu się*. Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.

- Karamucka-Marcinkiewicz, M. (2021). Dobrostan ucznia jako stan wielostronnego pokoju. *Kujawsko-Pomorski Przegląd Oświatowy UczMY*, 5(42), 5–8.
- Karaś, D. (2019). Pojęcie i koncepcje dobrostanu: przegląd i próba uporządkowania. *Studia Psychologica: Theoria et Praxis*, 19(2), 5–23.
- Karaś, D. i Ciecuch, J. (2017). Polska adaptacja kwestionariusza dobrostanu (Psychological Well-Being Scales) Carroll Ryff. *Roczniki Psychologiczne*, 20(4), 815–835.
- Kasperek-Golimowska, E. (2012). Nadzieja i optymizm vs zwątpienie i pesymizm w kontekście „dobrego życia” w kulturze konsumpcji. *Studia Edukacyjne*, 19, 179–213.
- Kulesza-Tałań, D. (2021). *Jak wspierać dobrostan uczennic i uczniów w szkole? Przewodnik. Szkoła dla innowatora*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Mellibruda, J. (2009). *Teoria i praktyka terapii Gestalt*. Instytut Psychologii Zdrowia.
- Nikiel, Ł. (2024). Dobrostan szkolny ucznia: definicja, istotne czynniki i metody pomiaru. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *(Nie)nowe problemy edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami i o zróżnicowanych potrzebach. Kontrowersje – wyzwania – konsekwencje zaniechań* (s. 83–100). Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Niśkiewicz, Z. (2016). Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka. *Studia Krytyczne*, 3, 139–151.
- Pierzchałka, Z. (2022). Nie wiem w psychoterapii Gestalt. W: W. Drath i B. de Barbaro (red.), *Psychoterapia między widzeniem a niewidzeniem* (s. 77–95). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Potaczek, J. (2021). Dobrostan ucznia. *Kujawsko-Pomorski Przegląd Oświatowy UczMY*, 5(42), 11–12.
- Pyżalski, J. (2010). Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli? W: J. Pyżalski i D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 47–52). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C.D. (1995a). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104.
- Ryff, C.D. (1995b). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C.D. (2017). Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions. *International Review of Economics*, 64(2), 159–178. <https://doi.org/10.1007/s12232-017-0277-4>
- Sadowska, K. (2021). Dobrostan psychiczny dziecka w procesie edukacji szkolnej w czasach pandemii. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(5/63), 97–110. <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1663.07>

- Sills, Ch., Fish, S. i Lapworth, P. (1999). *Pomoc psychologiczna w ujęciu Gestalt* (E. Bielewska-Batorowicz, tłum.). Instytut Psychologii Zdrowia – Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tomasiak-Wyszyńska, W. (2021). Dobrostan ucznia – kwestia szczególnie istotna. *Kujawsko-Pomorski Przegląd Oświatowy UczMY*, 5(42), 9–10.
- Żłobicki, W. (2003). Pedagogika Gestalt jako nurt pedagogiki humanistycznej. W: M. Prokosz (red.), *Nauki pedagogiczne we współczesnej humanistyce* (s. 235–246). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Żłobicki, W. (2008). *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żłobicki, W. (2019). Pedagogika Gestalt. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 625–636). Wydawnictwo Naukowe PWN.





**VARIA**

---





**Danuta Grzesiak-Witek**

<https://orcid.org/0000-0001-6959-9304>

e-mail: dgrzesiakwitek@ujk.edu.pl

Institute of Linguistics and Literary Studies Jan Kochanowski University in Kielce

**Katarzyna Pajak**

<https://orcid.org/0009-0008-4380-0602>

e-mail: kpajk99@gmail.com

Inclusive Kindergarten No. 9 in Tarnobrzeg

## Preventive Interventions for Speech Development in Preschool Children. Research Report

Oddziaływania profilaktyczne w okresie kształtowania się mowy przedszkolaków – raport z badań

### KEYWORDS

speech therapy,  
preventing speech  
disorders, preschool  
age, speech  
development,  
preschool teacher,  
speech therapist

### ABSTRACT

Preschool age is a period of intensive language development. The aim of the study was to assess the quality of prevention of speech disorders in preschoolers and to verify the knowledge of speech therapists on the preventive strategies used during speech development. The specific features of the study required the use of a diagnostic survey method, which allowed for assessing social awareness as well as investigating the opinions and views of speech therapists.

Based on the analysis of the obtained results, preventive measures implemented by speech therapists in preschoolers and therapists' ideas on further steps to improve the quality of these measures were discussed. The educational interventions of speech therapists targeting parents and teachers, as well as their opinion on the preventive effectiveness of information technology were also addressed. Additionally, the quality of cooperation between speech therapists and other specialists to improve prevention of speech disorders was discussed. The results confirm that speech therapists employ diverse preventive approaches which are important for proper speech shaping

in preschool children. The research has shown the interdisciplinary nature of teams cooperating for the prevention among preschool children and a wide range of specialists involved in this process. Speech therapists encounter minor difficulties when cooperating with other professional groups. Solving these problems requires both individual and systemic changes that would support better work organisation and communication between specialists.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

profilaktyka  
logopedyczna,  
wiek przedszkolny,  
kształtowanie się  
mowy, nauczyciel  
przedszkola,  
logopeda

Na wiek przedszkolny przypada okres intensywnego rozwoju mowy dziecka. Celem podjętych badań jest sprawdzenie jakości profilaktyki logopedycznej świadczonej przedszkolakom oraz zweryfikowanie wiedzy logopedów na temat stosowanych metod profilaktycznych w czasie kształtowania się mowy. Specyfika badań wymagała wykorzystania metody sondażu diagnostycznego, która umożliwia przyjrzenie się stanom świadomości społecznej, poznanie opinii i poglądów logopedów.

Analiza uzyskanych wyników badań skutkowałą zaprezentowaniem działań logopedów o charakterze profilaktycznym w stosunku do przedszkolaków oraz przedstawieniem ich pomysłów odnośnie do dalszych kroków w celu poprawy jakości świadczonych działań. Omówiono również działania edukacyjne logopedów wobec rodziców i nauczycieli, jak również przybliżono ich opinię na temat skuteczności technologii informacyjnej w profilaktyce. Podczas wywodu miała miejsce także prezentacja jakości współpracy logopedów z innymi specjalistami na rzecz profilaktyki logopedycznej.

Uzyskane wyniki potwierdzają, że logopedzi w ramach profilaktyki logopedycznej stosują zróżnicowane działania, które są istotne dla prawidłowego procesu kształtowania się mowy dzieci w wieku przedszkolnym. Badania ukazują interdyscyplinarny charakter zespołów współpracujących na rzecz prowadzenia profilaktyki dzieci w wieku przedszkolnym oraz szeroki zakres specjalistów zaangażowanych w ten proces. Podczas współpracy z innymi grupami zawodowymi logopedzi napotykają na niewielkie trudności. Rozwiązanie tych problemów wymaga zarówno indywidualnych, jak i systemowych zmian, które wspierałyby lepszą organizację pracy i komunikację między specjalistami.

## Introduction

The development of a child's speech is one of the key aspects of their overall development, playing a fundamental role in the process of socialisation, education and building interpersonal relationships. Proper speech is the basis of communication

allowing the child to express thoughts, feelings and needs, as well as receive and understand information from the environment (Banaszkiewicz, 2021; Bieńkowska, 2012). Therefore, promoting the prevention of speech defects and disorders, and expanding speech therapy measures to include prevention and increasing social awareness are among the dimensions of speech therapy interventions. Prevention of speech disorders is gaining recognition, and its scope is expanding to include various stages of a child's life (Sindrewicz & Siudzińska 2021, p. 32).

Prevention of speech disorders involves screening for signs of possible defects and implementing corrective and activating interventions. Its aim is to provide children with appropriate conditions for communicative development (Woźniak et al., 2018, p. 211). As emphasised by Stanisław Grabias (2010, p. 20), prevention is an area of speech therapy that promotes the development of language skills, also in individuals with normal biological and mental status. According to the International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP), the goal of speech therapy is to prevent the development of communication disorders. It also involves social education about the essence of communication process and methods for preventing disorders, early diagnosis of communication difficulties, and cooperation with other specialists (Węsierska, 2012, p. 28).

Given the importance of preventive measures during the period of intensive development of a child's speech, which falls on preschool age, research was conducted to assess the quality of speech therapy prevention in preschoolers and to verify the knowledge of speech therapists on the interventions implemented during speech formation. The research was also intended to suggest effective methods of speech therapy prevention that can be used in preschools to support the correct development of speech in the youngest children.

## Prevention of Speech Disorders in Kindergarten – Current Research

Speech therapists emphasise the need for a broad approach to preventive interventions within the scope of logopedics (Skorek, 2023). Modern prevention is not limited to eliminating speech defects and identifying children at risk of disorders. It strives to provide children with specialist care, as well as involves increased stimulation of speech development in normally developing children. This requires effective cooperation between speech therapists, family members and the children's educational environment (Węsierska, 2013, p. 27).

Children are generally screened for speech disorders by therapists employed in educational institutions at the beginning of each year, both in kindergartens and

schools. The screening may suggest the need for a more detailed speech therapy diagnosis (Sindrewicz & Siudzińska 2021, p. 42). The following aspects are assessed during screening: the child's ability to understand verbal commands; the range of vocabulary used; the child's ability to express themselves verbally; articulation correctness, taking into account the fluency of speech, as well as the health and functioning of the speech organs (Węsierska, 2013, p. 91). The speech therapist conducting the examination should also consider physiological aspects related to speech, such as breathing, biting, chewing, swallowing, and the presence of other abnormalities, including nail biting, thumb sucking, etc. (Pluta-Wojciechowska, 2022). Early detection of defects in physiological processes allows for intervention and elimination of unhealthy habits in the child (Węsierska, 2013, pp. 91–92). A speech therapy diagnostic tool should meet key requirements, such as: reliability, validity, objectivity, standardisation and normalisation (Kielar-Turska, 2019, pp. 215–216). At this point, the following ready-to-use diagnostic tools that allow for the preliminary assessment of speech and language development in preschool and early school children should be mentioned: *Speech Therapy Screening Test* by Zbigniew Tarkowski, *Screening Tests for Detecting Speech Disorders in 5-, 4- and 6-year-olds* by Danuta Emiluta-Rozya, Halina Mierzejewska and Paulina Atys, *Logopedic Screening Test for School-age Children* by Stanisław Grabias, Zdzisław M. Kurkowski and Tomasz Woźniak, *Speech Screening for Preschool Children* by Iwona Michalak-Widera and Katarzyna Węsierska, *Brief Child Development Score* by Magdalena Chrzan-Dętkoś, *Do I Speak Correctly? A Set of Diagnostic Tests for Preliminary Speech Therapy Diagnosis of Preschool Children* by Marzena Lampart-Busse, *Inventories of Speech and Communication Development – [Inwentarze Rozwoju Mowy i Komunikacji (IRMIK)] – Words & Gestures and Words & Sentences* by Magdalena Smoczyńska (Moćko et al., 2012, p. 176; Wójcik, 2021, p. 281).

Preschool speech therapists cooperate with parents and preschool teachers, organise speech therapy classes, monitor children's language behaviour among their peers, and monitor the development of basic functions such as breathing, eating, drinking, and swallowing (Łuszczuk, 2022; Malicka, 2021). The speech therapist's duty is to provide parents with information on speech development and factors influencing this process. It is also important to discuss the structure and function of speech apparatus and their impact on correct pronunciation. Additionally, the speech therapist is obliged to inform the parents about the possibility of consulting the child's problems with other specialists, such as an orthodontist, dentist, phoniatriest, otolaryngologist, psychologist or audiologist (Woźniak et al., 2018, p. 212).

Preventive measures focus primarily on the use of orthophonic, breathing, phonation, and rhythm exercises, as well as activities to shape phonemic awareness and games to improve articulatory motor skills (Węsierska, 2013, p. 27). Such exercises

are implemented through the cooperation of a speech therapist and a teacher. They support speech therapy and promote language development.

The goals of preventing speech disorders include: 1. Education of caregivers on the development of children's speech, symptoms of disorders, and the available forms of support; 2. Early detection of children at risk of dyslexia through speech therapy screening; 3. Support for children with speech disorders through individual speech therapy; 4. Improvement of language skills of all kindergarten children by preparing them for starting school; 5. Reinforcing the cooperation between the speech therapist and the teacher in order to promote children's health and language education; 6. Dissemination of knowledge about speech therapy-related issues among kindergarten teachers (Węsierska, 2013, p. 35–36).

Harmonious and planned speech therapy prevention in the care and educational setting of a kindergarten is crucial for the further educational success of children. It is necessary to regularly evaluate the efficacy of the therapy, which should include all dimensions of communication, such as improving articulation, developing language skills, speech fluency, and the ability to listen and use the voice (Węsierska, 2013, p. 38). These activities not only influence the development of conceptual skills necessary for starting school, but also the development of motivation and emotions (Porayski-Pomsta, 2023). In turn, group speech therapy exercises develop a positive attitude to learning process and respecting rules, and help shape patience. They have a positive effect on both large and small motor skills, speech, the senses of sight and hearing, memory, concentration and orientation in the body scheme (Woźniak et al., 2018, p. 214).

## Research Methods and Tools, Study Population

In order to assess the quality of preventive speech therapy for preschoolers, the following working hypotheses were formulated: H1 – Speech therapists undertake preventive interventions aimed at preschool children, which mainly focus on speech therapy diagnosis; H2 – Speech therapists educate parents and teachers in the field of speech therapy preventive measures; H3 – Speech therapy prevention widely incorporates new information technology; H4 – Speech therapists implement speech therapy preventive interventions in cooperation with other specialists.

Due to the specific features of the research, the diagnostic survey method was used, which allowed for assessing social awareness as well as exploring the opinions and views of speech therapists on preventive measures (Pilch, 1995, p. 50). A survey technique was used, which enabled researchers to reach a large number of respondents while maintaining their anonymity (Grabowska, 2009, p. 49). The survey

questionnaire entitled “Preventive interventions in the process of shaping speech in preschoolers”, addressed to speech therapists working in kindergartens, was used as a research tool. It consisted of 26 items, including closed, semi-open, open and multiple choice questions.

The survey was conducted in May 2024 among 100 speech therapists active in online groups. Women and men accounted for 94% and 6% of respondents, respectively. The largest group of respondents were aged 3–40 years (42%), followed by those aged 20–30 years (35%), 41–50 years (15%), and 51–50 years (8%). There were no speech therapists over 61 years in the study group. The largest group of respondents came from medium-sized towns (40%), followed by those living in cities of up to 100.00 inhabitants (34%). People living in villages accounted for only 19% of respondents, but they were more numerous than residents of the largest cities (7%). Respondents with professional experience from 1 to 5 years (31%) were the largest group, followed by speech therapists with experience from 6 to 10 years (26%). Respondents with the shortest experience (less than a year) accounted for 14% of the surveyed population. The smallest group was represented by those with the longest experience, i. e. over 20 years (10%).

## Analysis of Results

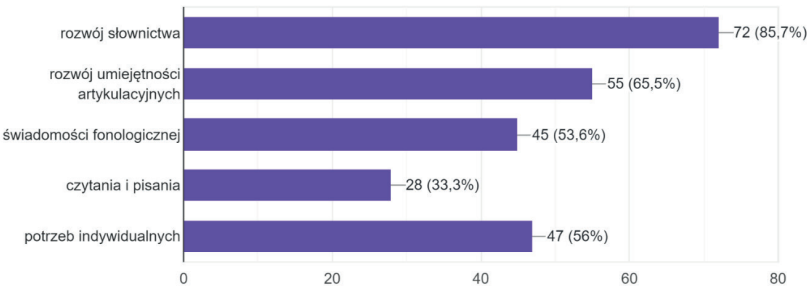
### 1. Preventive Interventions Implemented by Speech Therapists in Preschoolers

At the beginning of the study, it was necessary to determine whether the respondents take preventive actions towards preschoolers. This allowed us to focus on the group of speech therapists who actually deal with speech therapy prevention. It was found that the majority of the respondents (i. e. 84%) use prevention in preschool children, as opposed to only 16%. Speech therapists who incorporate preventive interventions in their work indicated which aspects of speech and communication development they most often address (Fig. 1).



Fig 1. Aspects of speech and communication development most commonly addressed in preventive interventions.

3. Jakie aspekty rozwoju mowy i komunikacji najczęściej uwzględnia Pan/Pani w działaniach o charakterze profilaktycznym?  
84 odpowiedzi



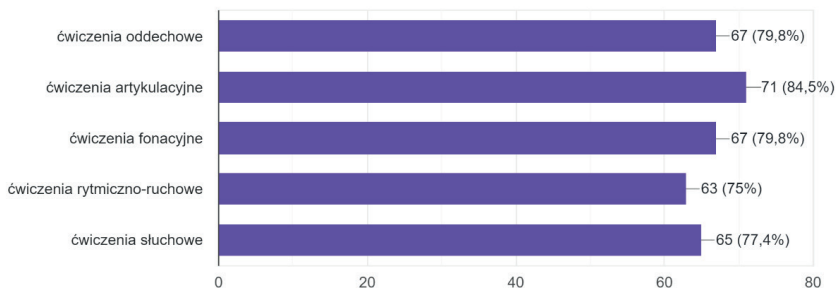
Source: the author's own research

Our findings on the aspects of speech and communication development addressed by speech therapists have shown that they most often focus on the development of vocabulary in preschoolers. Articulation skills were another aspect mentioned by speech therapists. The study group was least likely to focus on improving reading and writing skills.

Figure 2 shows the preferences and practices of respondents in terms of activities used during speech therapy prophylaxis. The surveyed speech therapists mainly used articulation (about 85%), breathing (about 80%) and phonation exercises (about 80%), while rhythmic-movement (75%) and listening exercises (slightly over 77%) were less common.

Fig. 2. Activities used in speech therapy prevention.

15. Które spośród wymienionych ćwiczeń stosuje Pan/Pani w ramach profilaktyki logopedycznej?  
84 odpowiedzi

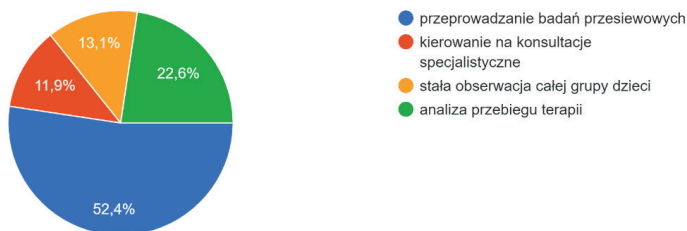


Source: the author's own research

The literature on speech therapy prevention indicated common incorporation of games and play in preventive measures among speech therapists. Our respondents also pointed out the potential of this form of intervention in preschoolers, using rhythmic-movement exercises as part of speech therapy prevention. The effectiveness of specific activities used in preschoolers as part of prevention of speech disorders is presented in Figure 3.

Fig. 3. Effective speech therapy activities for preschoolers

17. Które z poniższych aktywności są według Pana/Pani bardziej skuteczne w profilaktyce logopedycznej skierowanej do dzieci w wieku przedszkolnym?  
84 odpowiedzi



Source: the author's own research

More than half of the surveyed speech therapists who use prevention of speech disorders considered screening to be the most effective intervention. Analysis of the course of therapy came second (>22%). Referral to specialist consultations was indicated by approximately 12% of respondents. Continuous follow-up of the entire group of children received the lowest score, which suggests a lower importance of these activities in speech therapy prevention for preschool children. In the open-ended question regarding the most effective activities to support the development of speech in preschool children, the following were listed: screening tests; articulation, breathing, phonation and listening exercises; exercises supporting the development of auditory and visual analysis and synthesis; reading, rhymes, counting-out rhymes, singing, storytelling, word games, symbolic games, playing instruments; logorhythmics; relaxation techniques; parental support; workshops, lectures; the Good Start method; the Developmental Movement Method; oral-facial massage; learning to read using the simultaneous-sequential method; rational use of technology.

In order to improve the quality of preventive interventions, it was necessary to reflect on the directions of future activities. According to our respondents, the process of speech formation is influenced by multiple factors, such as environmental, genetic, and biological factors; prenatal factors (such as past illnesses, stress, alcohol consumption and use of psychoactive substances, smoking); perinatal complications; abnormal anatomy of speech organs; health problems in the child (such as dental problems, malocclusion, ear infections, frequent illnesses); long-term use of technology; emotional and motivational disorders; ignoring the child/devoting too little time to the child; using simplified baby talk and social isolation of the child. The above factors affect the process of shaping the child's speech (not only at preschool age) and need to be considered during speech therapy interventions.

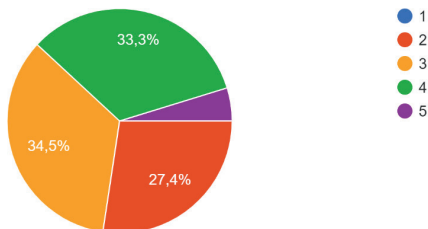
## 2. Educational Interventions of Speech Therapists Aimed at Parents and Teachers

The conducted research verified the readiness of the surveyed speech therapists to undertake educational interventions aimed at parents and preschool teachers. The results indicate that all respondents promote active involvement of parents and teachers in speech therapy. Almost all respondents (95%) offer parental consultations on prevention of speech disorders for parents. This indicates their full readiness to offer support and advice. Only 5% of respondents admitted that they do not conduct consultations on prevention of speech disorders. Figure 4 shows parental interest in consultations on speech therapy in the opinion of respondents.

Fig. 4. Parental interest in consultations on prevention of speech disorders according to the surveyed speech therapists.

7. W jakim stopniu rodzice są zainteresowani konsultacjami z zakresu profilaktyki logopedycznej?  
(1- nie są zainteresowani; 5 są bardzo zainteresowani)

84 odpowiedzi



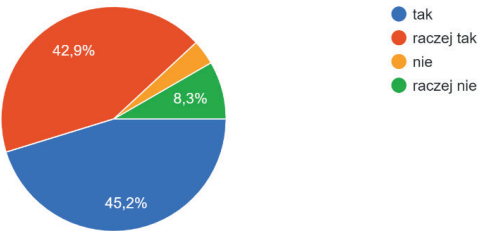
Source: the author's own research

The respondents considered that parents show moderate interest in consultations on preventing speech disorders. The majority of therapists rated parental involvement at 3 (on a scale of 1–5), which is about 35%. A smaller group of respondents (slightly over 27%) rated the interest at 2, which suggests that parents are not entirely interested in consultations. As can be seen, there is a need to introduce measures to increase parental awareness of the importance of speech therapy for the child's speech development.

The majority of respondents offer consultations on prevention of speech disorders for teachers (about 90%). It may be concerning that this is not 100%, which is why it was crucial to analyse the responses to the survey question: *Are preschool teachers interested in gaining knowledge about prevention of speech disorders?* (Fig. 5).

Fig. 5. Interest in acquiring knowledge on preventing speech disorders among preschool teachers

9. Czy nauczyciele wychowania przedszkolnego są zainteresowani zdobywaniem wiedzy dotyczącej profilaktyki logopedycznej?  
84 odpowiedzi



Source: the author’s own research

It was found that the vast majority of respondents claim that teachers are generally interested in gaining knowledge about prevention of speech disorders (over 45%). About 4% believe that they are not interested at all. There is a clear need to fully convince teachers about the need for preventive measures targeting children in the period of speech formation.

3. Information Technology in Prevention of Speech Disorders

The conducted research also served to examine the opinion of speech therapists on the effectiveness of information technology (IT)<sup>1</sup> in prevention of speech disorders. This is an important issue as the development of computer technology has led to the need to use information technology in every sphere of everyday life, including education and therapy (Lichota, 2015, pp. 113–115). The research shows that the majority of respondents support the usefulness of IT in preventing speech disorders (>63% of respondents). On the other hand, a smaller number of speech therapists (slightly over 26%) noticed that such activities are not effective.

A total of 38 speech therapists (slightly over 45%) confirmed that they used IT in their speech therapy practice. A larger number of respondents (46, about 55%) do not use IT in their speech therapy practice, and thus in prevention. As can be seen,

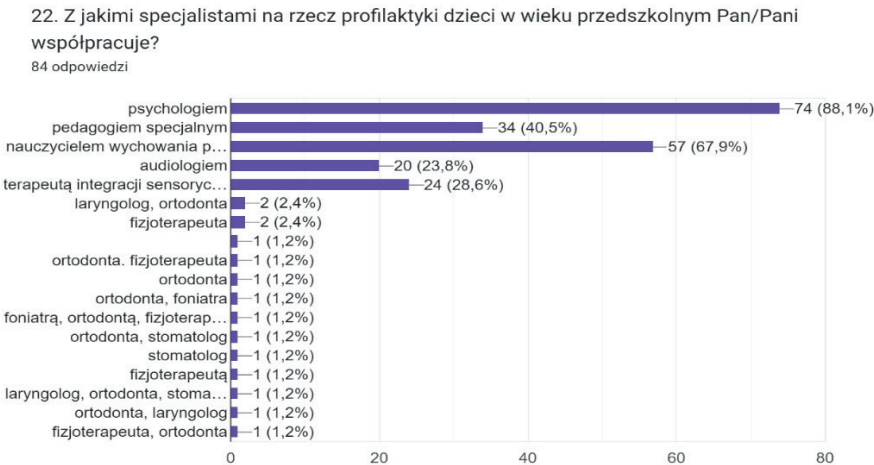
1 Computers, educational software and the Internet are considered the main components of information technology.

the majority of respondents do not use IT. IT users indicated that they use various computer programmes, platforms, mobile applications, educational and therapeutic games, and interactive tools. The technologies mentioned included *mTalent*, *logopediaPro*, *logoobrazki*, speech therapy games, *ZOOMinki*, *LogoSylaby*, interactive board, magic carpet, *eduterapeutica* and *edusensus*. However, the respondents had various opinions on IT efficacy in monitoring therapeutic progress. Those pointing out that modern tools support better monitoring of the child's progress accounted for the smallest group (about 30%). Slightly more respondents (32%) did not agree with the opinion that IT allows for better monitoring of the child's progress in speech therapy. The largest percentage of respondents (38%) did not express a clear opinion. This may suggest a lack of knowledge about available technologies and failure to use them in professional practice.

#### 4. Collaboration of Speech Therapists With Other Specialists in Prevention of Speech Disorders

Our findings on the cooperation of speech therapists with other specialists for preventing speech disorders showed a high degree of cooperation among the respondents (98%). This suggests that specialists are aware of the need for such collaboration. The respondents were most likely to cooperate with psychologists (88%), preschool teachers (about 68%), special education teachers (slightly over 40%) for the prevention in preschool children. A smaller proportion of respondents indicated a sensory integration therapist (about 29%) and an audiologist (about 24%) as specialists with whom they cooperate when implementing preventive interventions (Figure 6).

Fig. 6. Specialists collaborating with speech therapists for the prevention in preschool children.



Source: the author's own research

The respondents indicated the following as the main areas of cooperation with other specialists for prevention of speech disorders: elimination of risk factors, adapting preventive strategies to the abilities of children, diagnosis, therapy and progress monitoring. Additionally, the respondents reported that they usually encounter no difficulties when cooperating with other specialists. Only a few respondents indicated occasional problems when collaborating with other specialists, such as unwillingness to cooperate, lack of time, lack of appropriate organisational structures, communication difficulties, and different professional priorities.

## Results of Scientific Analysis

The aim of the study was to determine the scope and quality of preventive interventions in the process of developing preschoolers' speech. Our findings confirm that speech therapists employ various interventions as part of prevention of speech disorders, which are important for the correct speech development in preschoolers. Our study has shown that more than half of speech therapists consider screening as the most effective intervention in such prevention for preschoolers. Thus, hypothesis H1 was confirmed. The hypothesis H2 was also positively verified, as the research showed that all respondents promote active involvement of parents and teachers in preventing speech disorders. Furthermore, most therapists offer parental consultations in the

field of prevention of speech disorders. The hypothesis H3, according to which new information technology is widely used in preventing speech disorders, was partially confirmed. Only some speech therapists use IT. The respondents were not convinced about the effectiveness of using computer programmes in preventive interventions. The hypothesis H4, which read "Speech therapists implement speech therapy preventive interventions in cooperation with other specialists" was confirmed. The research showed that most speech therapists implement such prevention in collaboration with other specialists, and all respondents believe that this cooperation increases therapeutic efficacy.

The study showed significant involvement of speech therapists in preventive measures supporting the development of speech in preschool children. It was demonstrated that speech therapists focus on speech therapy diagnosis, education of parents and teachers, and cooperation with other specialists. Speech therapists are aware of the significant impact of environmental, genetic and biological factors on speech development in children. They demonstrate knowledge of various preventive approaches that effectively support the development of speech and communication in preschool children. Not only do they know these methods, but they also use them. The following forms and methods were most commonly used: group classes, games, workshops, methods using modern technologies. These methods exert a synergistic effect, integrate play, learning and support, which may contribute to the holistic development of speech and communication in preschoolers. Speech therapists use measures to prevent speech disorders in children, implement specific interventions in preschools and conduct speech therapy screening.

## Conclusions and Recommendations

Specialists from various fields are involved in collaborative interventions targeting prevention of speech disorders. This shows a high awareness of the need for an interdisciplinary approach when supporting speech development in children. This is important as speech therapy prevention requires extensive cooperation with various specialists to prevent or eliminate potential problems. Specialist knowledge and skills are insufficient. Openness to cooperation and understanding the needs of the child and their parents are also needed to effectively support the child in achieving their full developmental potential. When cooperating with other specialists, speech therapists encounter only minor problems and difficulties. Solving these problems requires both individual and systemic changes to improve organisation of therapeutic work.



## References

- Banaszkiewicz, A. (2021). Akwizycja mowy w pierwszych latach życia. In K. Kaczorowska-Bray & S. Milewski (Eds.), *Wczesna interwencja logopedyczna* (pp. 72–81). Wydawnictwo Harmonia.
- Bieńkowska, K. (2012). *Jak dzieci uczą się mówić*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Grabias, S. (2010). *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych*. Polskie Towarzystwo Logopedyczne. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabowska, E. (2009). Ankieta. In A. Góralski (Ed.), *Metody badań pedagogicznych w zarysie* (pp. 47–59). Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Kielar-Turska, M. (2019). Testy sprawności językowych i komunikacyjnych w diagnozie logopedycznej. In S. Milewski & K. Kaczorowska-Bray (Eds.), *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki* (pp. 213–227). Harmonia.
- Lichota, E.J. (2015). Technika komputerowa w terapii logopedycznej – dlaczego warto ją wykorzystywać w pracy z dziećmi. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. 172. Studia Paedagogica*, 4, 113–133.
- Łuszczuk, M. (2022). *Ocena motoryki narządów mowy. Wskazówki dla logopedów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Malicka, I. (2021). Funkcje prymarne – połykanie i oddychanie. Ocena i usprawnianie. Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna. In A. Domagała & U. Mirecka (Eds.), *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna: diagnozowanie i terapia zaburzeń mowy* (pp. 76–92). Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Moćko, N., Sroka, A., & Szlachta, M. (2012). Wstępna identyfikacja zaburzeń mowy – przesiewy logopedyczne w praktyce nauczyciela. In K. Węsierska (Ed.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej* (pp. 169–185). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pilch, T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pluta-Wojciechowska, D. (2022). *Zaburzenia czynności prymarnych i artykulacji. Podstawy postępowania logopedycznego*. Wydawnictwo Ergo-Sum.
- Porayski-Pomsta, J. (2023). *Nasze dziecko mówi. Rozważania o rozwoju mowy dziecka*. Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Sindrewicz, K., & Siudzińska, N. (2021). Profilaktyka logopedyczna. In A. Domagała & U. Mirecka (Eds.), *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna: diagnozowanie i terapia zaburzeń mowy* (pp. 32–58). Grupa Wydawnicza Harmonia.
- Skorek, M.E. (2023). *Profilaktyka w logopedii. Wybrane zagadnienia*. Oficyna Wydawnicza “Impuls”.
- Węsierska, K. (2012). Profilaktyka logopedyczna w ujęciu systemowym. In K. Węsierska (Ed.), *Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej* (pp. 25–47). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Węsierska, K. (2013). *Opieka logopedyczna w przedszkolu. Profilaktyka – diagnoza – terapia*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

- Woźniak, A., Lipiec, D., & Mężyk, A. (2018). Profilaktyka logopedyczna w wychowaniu przedszkolnym w kontekście gotowości szkolnej. In S. Śniatkowski, D. Emiluta-Roza & K.I. Bieńkowska (Eds.), *Norma i zaburzenia komunikacji językowej w kontekście edukacyjnym* (pp. 205–215). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wójcik, M. (2021). Funkcjonowanie psychomotoryczne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w młodszym wieku szkolnym w opinii rodziców i nauczycieli. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(4), 275–289.



Ewa Piwowska

<https://orcid.org/0000-0003-4332-3232>

e-mail: e.piwowska@ujd.edu.pl

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

## Czynniki stymulujące poznawanie sześcianu a proces tworzenia jego graficznego zapisu przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym – praktyczne uwagi dla nauczycieli

Factors Stimulating Learning About the Cube and the  
Process of Creating its Graphic Representation by  
Early School Children: Practical Notes for Teachers

### KEYWORDS

cognition, factors,  
drawing, cube,  
children

### ABSTRACT

The aim of the conducted research was to determine the effectiveness of introducing stimulating factors into the drawing process among early school-aged children, with the goal of enhancing their understanding of the cube. The core cognitive focus of the undertaken research procedure was the question: What is the effectiveness of the impact of the factors (color, contour, touch) introduced into the process of creating a graphic representation of the cube watched by the students? The study employed the method of document analysis, using both qualitative and quantitative analysis techniques. These allowed for the identification of models and the frequency of cubes drawn by successive age groups of children under conditions of direct observation and with the involvement of various stimulating factors. The research material consisted of 593 cube drawings. It should be assumed that the introduction of stimulating factors – particularly the role of touch – enhances cognitive effectiveness not only in relation to the observed cube, but also potentially increases cognitive efficiency when it comes to understanding other solids or objects. The content and formal analysis of the collected research material, along with the conclusions drawn, may contribute to outlining pedagogical guidelines that will support teachers in more effectively introducing students into the world of three-dimensional objects.

**SŁOWA KLUCZE    ABSTRAKT**

poznanie,  
czynniki, rysunek,  
sześcian, dzieci

Celem prowadzonych badań było ustalenie skuteczności wprowadzania w proces rysowania przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym czynników stymulujących poznawanie sześcianu. Zasadniczym przedsięwzięciem poznawczym podjętego postępowania badawczego stało się pytanie: Jaka jest skuteczność oddziaływania czynników (kolorystyka, kontur, dotyk) wprowadzonych w proces tworzenia graficznego zapisu obserwowanego przez uczniów sześcianu? W badaniu zastosowano metodę analizy dokumentów, a dla niej przyjęte techniki analizy jakościowej i ilościowej, które umożliwiły wskazanie modeli oraz liczebność rysowanych przez kolejne grupy wiekowe dzieci sześcianów tworzonych w warunkach bezpośredniej obserwacji i przy angażowaniu zróżnicowanych czynników. Zebrany materiał do badań były 593 rysunki sześcianów. Należy przyjąć, że dzięki wprowadzanym czynnikom, ze szczególnym uwzględnieniem roli dotyku, wzrasta efektywność poznawcza nie tylko w stosunku do obserwowanego sześcianu, ale można założyć zwiększoną skuteczność poznawczą w odniesieniu do innych brył czy przedmiotów. Analiza treściowa i formalna zebranego do badań materiału oraz wnioski mogą przyczynić się do nakreślenia zaleceń pedagogicznych, które pozwolą nauczycielom na skuteczniejsze wprowadzanie uczniów w świat obiektów trójwymiarowych.

## Obserwacja i dotyk w procesie poznawczym

Narządy zmysłu poprzez ukierunkowane i celowe działania ułatwiają człowiekowi, odbierać informacje, a więc zdobywać wiedzę na własny temat oraz o otaczającej rzeczywistości (Jankowska, 1992, s. 22). To przy udziale wzroku prowadzona obserwacja będąca świadomym i ukierunkowanym spostrzeganiem ułatwia człowiekowi na każdym etapie życia funkcjonować w przestrzeni przy udziale dokonywanych analiz i syntezy cech przedmiotów, osób czy zjawisk. Umiejętność ta w procesie dokonującego się przetwarzania myślowego – na podstawie nabytego podczas widzenia materiału obserwacyjnego – pozwala na analizę obrazów i dokonanie uogólnień spostrzeżeńowych. To dzięki współpracy widzenia i myślenia postrzegamy rzeczywistość w sposób wynikający ze świadomości wzrokowej będącej odzwierciedleniem rozwoju ludzkości (Strzemiński, 1969, s. 13–15).

W procesie edukacyjnym i codziennym życiu dziecka obok działań skierowanych na rozwój twórczej wyobraźni i aktywizowanie twórczego myślenia za istotne uważać należy czynności ukierunkowane na kształcenie tak ważnej dla procesu nauczania i uczenia się percepcji wizualnej, w tym również wyobraźni przestrzennej. Należy zaznaczyć, że dla tego ostatniego obszaru aktywności rozwijającej zmysł przestrzenny

badania prowadzili: Louis Leon Thurstone (1938, s. 22–32), Włodzimierz Szewczuk (1979, s. 112–117), Annie Magnan i Jean Louis Juan de Mendoza (1990, s. 329–344) oraz inni (Pietrasiński, 1969, s. 82–83; Piwowska, 2019, s. 140; 2022, s. 61–77). Warto również podkreślić, że zagadnienia koncentrujące się na rozwijaniu myślenia przestrzennego oraz nauczaniu geometrii brył na etapie edukacji wczesnoszkolnej od dawna stanowią przedmiot zainteresowania specjalistów w dziedzinie dydaktyki matematyki. W Polsce do nich włącza się m.in. Edytę Gruszczyk-Kolczyńską (Gruszczyk Kolczyńska i Zielińska, 2015, s. 254), Pelagię Morejko (1997), Zbigniewa Semadeni (Kawiak, 2019, s. 73–77) czy Ewę Swobodę (2006, s. 253). Spośród badaczy zagranicznych, którzy tworzyli teorie bardziej efektywnego nauczania geometrii, wymienić należy: Jerome’a Brunera (Morejko, 1997, s. 40), Pierre’a van Hielego, Dieke van Hiele-Geldof oraz George’a Pólyi (Kawiak, 2019, s. 76, 115–126) i innych. Warto zaznaczyć, że problematyka geometrii przestrzennej na wczesnym etapie edukacji nadal pozostaje niedostatecznie zaakcentowana w programach nauczania.

Istotny dla procesów poznawczych jest również dotyk, który we współpracy ze wzrokiem umożliwia przy udziale przetwarzania myślowego dokonanie analizy wzrokowo-manipulacyjnej, której celem jest – w porównaniu z wcześniejszymi doświadczeniami – lepsza identyfikacja, segregacja, rejestracja, jak również interpretacja odebranych bodźców zmysłowych (Szmalec, 2023, s. 206), np. cech przedmiotów. Układ dotykowy jako jeden z najwcześniej dojrzewających, doskonalących się w rozwoju człowieka zmysłów należy uznać za podstawowe narzędzie dla funkcjonowania pozostałych zmysłów. Oprócz odbioru codziennych wrażeń dotykowych (m.in. ciężaru, temperatury, faktury, bólu), może on pełnić np. funkcję terapeutyczną, polegającą na regulacji odbioru rzeczywistości przez człowieka. To dłonie najwcześniej (od narodzin) angażowane są w sferę rozwoju poznawczego, by poprzez dotyk przedmiotów dostarczać cennych informacji do mózgu. Ten natomiast w akcie spostrzeżeń świadomości i w konfrontacji z wcześniejszą wiedzą dokonuje rozpoznania (Zagórska, 2013, s. 179–192). Tak więc zarejestrowane, skojarzone, przetworzone i zespolone przez wiele struktur mózgu informacje pozwalają zareagować osobnikowi adekwatnie do sytuacji i otoczenia (Piwowska, 2025).

Przyjmując, że obserwacja i poznanie dotykowe to fundamentalne procesy wpływające na uczenie się człowieka oraz angażujące skuteczniejsze nauczanie dzieci, pojawiające się pytanie o efektywność oddziaływania obserwacji i dotyku w procesie tworzenia przez uczniów w wieku wczesnoszkolnym graficznego zapisu sześcianu wyznaczyło kierunek podjętych poszukiwań badawczych.

## Znaczenie koloru i kształtu w procesie widzenia

Oko ludzkie jako najwyżej zorganizowany mechanizm percepcji wizualnej ma zdolność wyodrębniania olbrzymiej różnorodności barw, a także ich tonów (Młodkowski, 1998, s. 195–212). Ten mały, lecz bardzo złożony narząd zmysłu człowieka, jak podaje Stanisław Popek „rozdziela kilkaset tysięcy barw, różniących się od siebie jakością, jasnością i nasyceniem” (Popek, 1999, s. 24).

Kolor może wpływać nie tylko na emocje i zachowanie człowieka, ale może ułatwiać zapamiętywanie oraz wpływać na odbiór przestrzeni. Na płaskich powierzchniach obrazów kolory ciepłe wydają się percepcyjnie bliższe, natomiast zimne sprawiają wrażenie oddalenia (perspektywa barwna lub malarska). W postrzeganiu głębi mogą mieć również znaczenie kontrasty i jasności. Większy kontrast potęguje granice między obiektami, co wpływa na lepszą ocenę odległości między nimi, natomiast jasne kolory wydają się optycznie bliżej położone w przeciwieństwie do ciemnych barw (Tomala, 2023, s. 70–71, 78–79).

Inną ważną cechą określającą wizualny odbiór elementów w naszym otoczeniu jest kształt, będący jakością charakteryzującą wszystkie obiekty świata zewnętrznego. Jak pisze Stefan Kościelecki: „Nie stanowi on jednak wartości samoistnej w fizycznym rozumieniu zagadnienia” (1979, s. 147). Z kolei Jerzy Tomala podaje, że „Kształt jest zewnętrznym wyglądem materialnego przedmiotu, zarysem, sylwetką albo postacią jakiejś rzeczy (np. cienia na podłodze lub świetlnego refleksu na ścianie)” (Tomala, 2023, s. 39). W przypadku twórczości plastycznej mówimy o kształcie przedmiotu, którego obraz jest przedstawiony odpowiednimi środkami wyrazu, takimi jak: linia, plama i bryła.

Zakres podjętych w artykule zagadnień obliguje do przybliżenia kolejnych informacji, tym razem dotyczących linii, którą jesteśmy skłonni zauważać, np. jako krawędź przedmiotów czy granicę zróżnicowanych w kolorze lub natężeniu plam. W naturze ona jednak nie istnieje i jest jedynie zjawiskiem nazwanym „odczuciem linearności” (Kościelecki, 1979, s. 102). Natomiast linia jako znak graficzny jest śladem narzędzia pozostawionym na powierzchni i posiada: kształt, długość i szerokość. Co istotne dla podjętej problematyki, to możliwości wyrazowe, jakie daje się dzięki niej osiągnąć (Tomala, 2023, s. 43–47). W związku z tym odpowiednio pogrubione i zanikające lub/i właściwie zagęszczane (modelunek światłocieniowy) linie nadają rysowanym przedmiotom wrażenie trójwymiarowości oraz mogą wskazywać na dalsze lub bliższe ich położenie.

Linia jako plastyczny środek wyrazowy i dodatkowo umieszczona na krawędziach przedmiotów, może – co stało się przedmiotem prowadzonych badań – wpłynąć na skuteczniejsze zauważanie przez dzieci kształtu i przestrzenności obserwowanych obiektów, np. brył.

## Metodologia badań

Zaplanowane badania o charakterze poznawczym miały na celu ustalenie skuteczności wprowadzania w proces rysowania przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym czynników angażujących (równoległe z obserwacją) poznanie sześcianu. Przeprowadzona analiza treściowa i formalna zebranego materiału badawczego oraz wynikające z niej wnioski mogą stanowić podstawę do sformułowania wskazówek dydaktycznych, które wspomogą nauczycieli plastyki, techniki czy matematyki w efektywnym wprowadzaniu uczniów w zagadnienie związane z trójwymiarowością obiektów.

Zasadniczą siłą sprawczą podjętego postępowania badawczego stało się pytanie: Jaka jest skuteczność oddziaływania czynników wprowadzonych w proces tworzenia graficznego zapisu obserwowanego przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym sześcianu?

Szczegółowe pytania wskazane do podjętego tematu badawczego dotyczyły następujących kwestii:

- Jakie zasadnicze modele można wskazać w graficznych zapisach obserwowanego przez uczniów sześcianu, którego poznanie nastąpiło pod wpływem zróżnicowanych czynników?
- Który z czynników angażujących poznanie sześcianu jest najskuteczniejszy w procesie tworzenia przez uczniów jego złożonej konstrukcji?
- Który z czynników angażujących poznanie sześcianu jest najskuteczniejszy w procesie dochodzenia przez uczniów do graficznego zapisu jego przestrzennej budowy?

W prowadzonych badaniach zastosowano metodę analizy dokumentów nazywaną również analizą wytworów działania, a zasadniczy przebieg postępowania opierał się na gromadzeniu, porównaniu i interpretacji materiału empirycznego. Analiza jakościowa i ilościowa, zastosowana do badań jako technika, umożliwiła ustalenie:

- modeli rysowanej przez uczniów bryły sześcianu oraz
- liczebności tychże modeli sześcianów rysowanych przez kolejne grupy wiekowe dzieci

w warunkach bezpośredniej obserwacji i przy angażowaniu zróżnicowanych czynników obejmujących kolorystykę ścian bryły (biała lub wielobarwna), kontur na jej krawędziach i poznanie dotykowe (manipulacja). Działania badawcze dotyczące procesu tworzenia graficznego zapisu obserwowanej bryły o wymiarach 6 cm × 6 cm × 6 cm przebiegały według zbliżonego schematu (z wyjątkiem różnic ujętych w punkcie 3, a dotyczących zastosowanych czynników) we wszystkich klasach:

**Etap 1.** Zapoznanie uczniów z bryłą sześcianu poprzez ogólny (dla całej klasy) pokaz.

**Etap 2.** Zachęcenie uczniów do podawania skojarzeń z przedmiotami codziennego użytku o podobnym kształcie, np. pudełko, dom, klocek.

- Etap 3.** W losowo wyznaczonych klasach tworzących grupy zadaniowe (na jedną z grup A–D składa się kilka zespołów liczących od 14 do 20 badanych), umożliwienie dzieciom podczas obserwacji:
- grupa A – poznanie bryły sześcianu o jednolitej białej kolorystyce ścian,
  - grupa B – poznanie bryły sześcianu o zróżnicowanej kolorystyce ścian,
  - grupa C – poznanie bryły białego sześcianu z czarno podkreślonymi krawędziami,
  - grupa D – poznanie bryły białego sześcianu przez możliwość manipulacji nim.
- Etap 4.** Umieszczenie przed każdym uczniem takiego samego modelu bryły (jednorazowo w każdej klasie w grupach zadaniowych A–D) w ustalonym położeniu (zgodnie z ilustracjami 1–3).
- Etap 5.** Samodzielne tworzenie przez dzieci rysunków ołówkiem zgodnie z założeniem, że „wszystkie rozwiązania są poprawne, o ile opierają się na własnej obserwacji ucznia”. (Warto zaznaczyć, że mimo różnorodności rysunkowych przedstawień dzieci najczęściej komentowały łatwość realizowanego zadania).
- Etap 6.** Zebranie wykonanych rysunków brył wraz z zaznaczoną informacją o autorze (płeć, wiek, rodzaj poznania).

Badania prowadzono w latach 2019–2024 wśród uczniów klas I–III ze szkół podstawowych z terenu województwa łódzkiego i śląskiego. Zebrany materiał do badań były 593 rysunki sześcianu (tab. 1) powstałe pod wpływem zróżnicowanych czynników stymulujących poznanie.

Tabela 1. Graficzne zapisy sześcianów tworzone przez uczniów w wieku 7–9 lat pod wpływem zróżnicowanych czynników stymulacji poznawczej

| Grupa wiekowa | Czynniki stymulacji poznawczej |                           |                                    |                                 |               |
|---------------|--------------------------------|---------------------------|------------------------------------|---------------------------------|---------------|
|               | biały kolor ścian bryły        | zróżnicowane kolory ścian | kontur na krawędziach białej bryły | dotyk i manipulacja białą bryłą | suma rysunków |
| 7-latki       | 50                             | 55                        | 54                                 | 45                              | 204           |
| 8-latki       | 57                             | 40                        | 53                                 | 45                              | 195           |
| 9-latki       | 58                             | 43                        | 51                                 | 42                              | 194           |
| 7–9-latki     | 165                            | 138                       | 158                                | 132                             | 593           |

Źródło: badania własne.



Dla przebiegu prowadzonych badań istotne stało się zachowanie jednakowych warunków związanych z prowadzeniem bezpośredniej obserwacji sześcianu, którego pozycjonowanie przed każdym z uczniów było jednakowe (il. 1–3; Piwowska, 2019, s. 249, 250; 2022, s. 62). Różnica dotyczyła jedynie wprowadzenia w wyznaczonych klasach do obserwacji jednego czynnika związanego z wyglądem bryły (biała, wielobarwna, z czarnym konturem na krawędziach) lub innym działaniem poznawczym (poznaniem dotykowym – manipulacja).



Ilustracja 1. Pozycja bryły podczas rysowania białego sześcianu oraz po czynności manipulowania nią



Ilustracja 2. Pozycja bryły podczas rysowania sześcianu o zróżnicowanej kolorystyce ścian



Ilustracja 3. Pozycja białej bryły z konturem na krawędziach podczas rysowania sześcianu

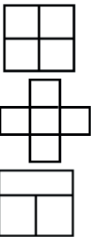
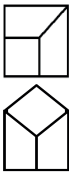
Analiza jakościowa i ilościowa pozwoliły ustalić modele rysunków sześcianów tworzonych przez uczniów oraz określić rolę czynników towarzyszących procesowi ich poznawczej obserwacji.

## Analiza jakościowa i ilościowa graficznych obrazów sześcianów

Analiza zebranego do badań materiału umożliwiła wyodrębnić najczęściej używane przez uczniów z klas I–III szkół podstawowych modele graficznych obrazów obserwowanej bryły sześcianu (tab. 2; por. Piwowska, 2019, s. 259). W ujęciu jednoelementowym był nim kwadrat przedstawiający syntezę bryły sprowadzonej do jednego kształtu. W kolejnych dwuelementowych realizacjach dzieci za pomocą połączonych jednym z boków dwóch prostopadłości ukazały dwie boczne ściany obserwowanego obiektu lub górną i jedną będącą najprawdopodobniej zespoleniem dwóch bocznych. W tym miejscu należy wspomnieć o szczególnej umiejętności prezentowania przez dzieci obiektów trójwymiarowych umieszczonych w przestrzeni, jaką jest perspektywa topograficzna zwana również niekonwencjonalną bądź też koncepcja „zaginania” (Lowenfeld i Brittain, 1977, s. 94–96). Przyjęta zasada polegała na zaprezentowaniu fragmentów tego samego widoku krajobrazu lub/i przedmiotu „z tzw. lotu ptaka (*vel* ptasia perspektywa) przy jednoczesnym przedstawieniu elementów

składowych tego samego obiektu lub/i innych przedmiotów w ujęciu bocznym lub na wprost” (Piwowska, 2019, s. 116). W tym pozornie „ekstrawaganckim” obrazowaniu przyjęty przez dzieci proces myślowy podporządkowany jest przedstawieniu każdej ściany bryły (bocznych, górnej) w najkorzystniejszym jej ujęciu, a więc rysowanej na wprost. Zagięcie bocznych lub/i górnej ściany bryły do układu pionowego wynika z potrzeby pokazania kształtu i liczby kwadratowych płaszczyzn budujących prostopadłościan. Rosnąca z wiekiem umiejętność obserwacji pozwoliła dzieciom na tworzenie pierwszych skrótów perspektywicznych, w początkowej fazie ujętych z pewną dozą niekonsekwencji. Od 7. roku życia coraz większa grupa dzieci sięga w graficznych zapisach sześciangu do obrazu przestrzennego o konsekwentnym jego ujęciu.

Tabela 2. Najczęściej rysowane przez dzieci 7–9 latnie modele sześciangu

|                      | Ujęcia jedno-<br>elementowe                                                       | Ujęcia dwu-<br>elementowe                                                         | Ujęcia więcej<br>niż dwu-<br>elementowe                                            | Ujęcia<br>przestrzenne<br>niekonse-<br>kwentne                                    | Ujęcia<br>przestrzenne<br>konsekwentne                                             |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Modele<br>sześciangu |  |  |  |  |  |

Źródło: badania własne.

Po wprowadzeniu czynników wzmacniających poznanie (tab. 3; por. Piwowska, 2019; 2022; 2025) analiza danych odnoszących się do sposobów rysowania przez dzieci 7-letnie obserwowanej bryły pozwala zauważyć, że największy odsetek tworzonych graficznych jednoelementowych obrazów obserwuje się w pracach powstałych na podstawie prowadzonej obserwacji białego sześciangu. Natomiast wśród rozwiązań powstałych podczas wprowadzonych czynników, takich jak: zróżnicowana kolorystyka bryły, kontur na jej krawędziach czy towarzyszący poznaniu sześciangu dotyk, jednoelementowe obrazy rysowali nieliczni uczniowie. W przedstawieniach uczniów stosunkowo często pojawiały się konstrukcje sześciangu tworzone jako modele złożone z dwóch lub więcej elementów. Wprowadzenie takich czynników jak kontur krawędzi czy poznanie dotykowe sprzyjało – choć w różnym stopniu konsekwentnie – najliczniejszemu tworzeniu przez siedmiolatki ujęć przestrzennych. Dodatkowo porównanie wykonanych rysunków wskazuje, że zastosowane czynniki – z wyjątkiem białej

bryły – wyraźnie wpłynęły na sposób przedstawienia sześcianu. Uczniowie, którzy rysowali pod wpływem tych bodźców, tworzyli częściej bardziej złożone dwu- lub wieloelementowe konstrukcje. Jednoelementowe ujęcia najczęściej wystąpiły w rysunkach dzieci obserwujących białą bryłę.

Tabela 3. Sposoby rysowania obserwowanego sześcianu przez uczniów w wieku 7 lat po wprowadzeniu czynników stymulujących poznanie

| Grupa 7-latków – rysunek sześcianu |                                 | Czynniki stymulacji poznawczej: |      |                                |      |                             |      |                                 |      |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------|--------------------------------|------|-----------------------------|------|---------------------------------|------|
|                                    |                                 | biały kolor ścian bryły         |      | zróżnicowana kolorystyka ścian |      | kontur na krawędziach bryły |      | dotyk i manipulacja białą bryłą |      |
|                                    |                                 | L = 50                          | %    | L = 55                         | %    | L = 54                      | %    | L = 45                          | %    |
| Ujęcia płaskie                     | figura pojedyncza               | 19                              | 38,0 | 8                              | 14,5 | 7                           | 13,0 | 2                               | 4,4  |
|                                    | figura dwuelementowa            | 4                               | 8,0  | 10                             | 18,2 | 12                          | 22,2 | 6                               | 13,3 |
|                                    | figura więcej niż dwuelementowa | 13                              | 26,0 | 20                             | 36,4 | 15                          | 27,8 | 16                              | 35,6 |
| Ujęcia przestrzenne                | brak konsekwencji               | 9                               | 18,0 | 15                             | 27,3 | 15                          | 27,8 | 12                              | 26,7 |
|                                    | konsekwentne                    | 5                               | 10,0 | 2                              | 3,6  | 5                           | 9,3  | 9                               | 20,0 |

Źródło: badania własne

W rysunkach powstających w wyniku obserwacji białej bryły w grupie 8-latków nadal obserwuje się wyraźnie większą – w porównaniu do towarzyszących twórczości dzieci pozostałych czynników – liczbę obrazów sześcianu ukazywanego jako figury jednoelementowej (tab. 4). Obrazy powstałe w wyniku poznania manualnego bryły nie zawierały ujęć jednoelementowych, a podczas wprowadzenia pozostałych czynników, takich jak wielobarwne ściany czy kontur na krawędziach, tego rodzaju ujęcia występowały w nielicznych pracach uczniów. Stąd można wnioskować, że zastosowane podczas obserwacji czynniki stymulacji poznawczej, z wyłączeniem białego sześcianu, miały wyraźny wpływ na rodzaj ujęć płaskich, zdominowanych wieloelementową budową bryły.

Tabela 4. Sposoby rysowania obserwowanego sześcianu przez uczniów w wieku 8 lat po wprowadzeniu czynników stymulujących poznanie (por. Piwowarska, 2019; 2022; 2025)

| Grupa 8-latków – rysunek sześcianu |                                 | Czynniki stymulacji poznawczej: |      |                                |      |                             |      |                                 |      |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------|--------------------------------|------|-----------------------------|------|---------------------------------|------|
|                                    |                                 | biały kolor ścian bryły         |      | zróżnicowana kolorystyka ścian |      | kontur na krawędziach bryły |      | dotyk i manipulacja białą bryłą |      |
|                                    |                                 | L = 57                          | %    | L = 40                         | %    | L = 53                      | %    | L = 45                          | %    |
| Ujęcia płaskie                     | figura pojedyncza               | 11                              | 19,3 | 2                              | 5,0  | 5                           | 9,4  | 0                               | 0,0  |
|                                    | figura dwuelementowa            | 3                               | 5,3  | 2                              | 5,0  | 6                           | 11,3 | 4                               | 8,9  |
|                                    | figura więcej niż dwuelementowa | 8                               | 14,0 | 8                              | 20,0 | 12                          | 22,6 | 12                              | 26,7 |
| Ujęcia przestrzenne                | brak konsekwencji               | 22                              | 38,6 | 13                             | 32,5 | 16                          | 30,2 | 12                              | 26,7 |
|                                    | konsekwentne                    | 13                              | 22,8 | 15                             | 37,5 | 14                          | 26,4 | 17                              | 37,8 |

Źródło: badania własne.

Tabela 5. Sposoby rysowania obserwowanego sześcianu przez uczniów w wieku 9 lat po wprowadzeniu czynników stymulujących poznanie

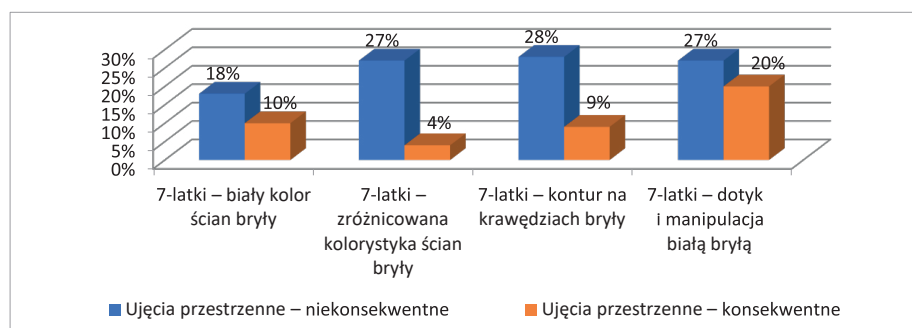
| Grupa 9-latków – rysunek sześcianu |                                 | Czynniki stymulacji poznawczej: |      |                                |      |                             |      |                                 |      |
|------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|------|--------------------------------|------|-----------------------------|------|---------------------------------|------|
|                                    |                                 | biały kolor ścian bryły         |      | zróżnicowana kolorystyka ścian |      | kontur na krawędziach bryły |      | dotyk i manipulacja białą bryłą |      |
|                                    |                                 | L = 58                          | %    | L = 43                         | %    | L = 51                      | %    | L = 42                          | %    |
| Ujęcia płaskie                     | figura pojedyncza               | 8                               | 13,8 | 0                              | 0,0  | 0                           | 0,0  | 0                               | 0,0  |
|                                    | figura dwuelementowa            | 3                               | 5,2  | 2                              | 4,7  | 1                           | 2,0  | 1                               | 2,4  |
|                                    | figura więcej niż dwuelementowa | 8                               | 13,8 | 4                              | 9,3  | 15                          | 29,4 | 8                               | 19,0 |
| Ujęcia przestrzenne                | brak konsekwencji               | 24                              | 41,4 | 24                             | 55,8 | 17                          | 33,3 | 14                              | 33,3 |
|                                    | konsekwentne                    | 15                              | 25,9 | 13                             | 30,2 | 18                          | 35,3 | 19                              | 45,2 |

Źródło: badania własne.

Analiza danych zamieszczonych w tabeli 5 (por. Piwowarska, 2019; 2022; 2025) pozwala zauważyć, że obrazy sześcianu ukazanego jako figury jednoelementowej występowały jedynie w rysunkach białych brył obserwowanych przez dziewięciolatków. W pozostałych graficznych zapisach, dla których wprowadzono inne czynniki angażujące poznanie bryły, uczniowie sięgali po bardziej złożone rozwiązania. Również w tych rysunkach częściej występowały ujęcia przestrzenne, szczególnie akcentowane w pracach plastycznych tworzonych przy zastosowaniu poznania dotykowego i manipulacji. Stąd wniosek, że wprowadzane czynniki (w szczególności zaangażowanie dotyku) w odróżnieniu od wariantu białej bryły miały wyraźny związek z bardziej wnikliwym odwzorowaniem konstrukcji sześcianu w rysunkach dzieci z najstarszej badanej grupy.

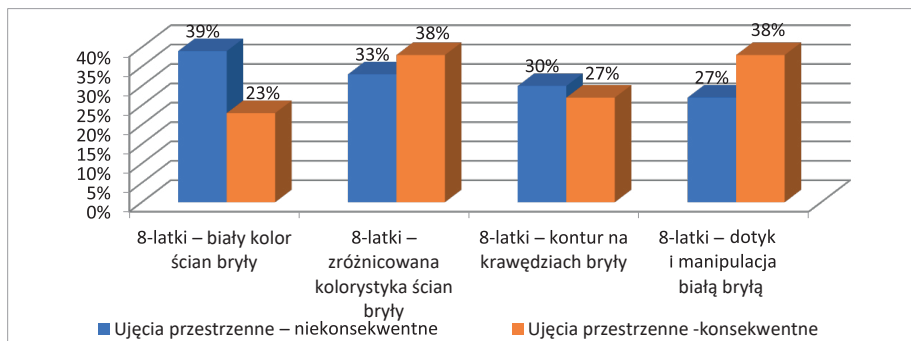
Dane przedstawione na wykresie 1, a odnoszące się do ustalenia najbardziej efektywnego czynnika wspierającego uczniów w dochodzeniu do graficznego zapisu przestrzennej budowy sześcianu, wskazują, że czynności manipulacyjne stanowią najskuteczniejszy sposób poznawania przez siedmiolatków obserwowanej bryły. Prawie połowa uczniów sięgnęła w rysunkach po rozwiązania bardziej lub mniej konsekwentne w ukazaniu przestrzenności sześcianu. Dodatkowo co piąty uczeń z tej grupy przedstawił sześcián w ujęciu trójwymiarowym z prawidłowym zapisem graficznym, co stanowi co najmniej dwukrotnie większy odsetek w porównaniu z dziećmi rysującymi pod wpływem pozostałych czynników.

Wykres 1. Sposoby rysowania sześciánów przez siedmiolatków z uwzględnieniem ujęć przestrzennych po wprowadzeniu czynników stymulacji poznawczej



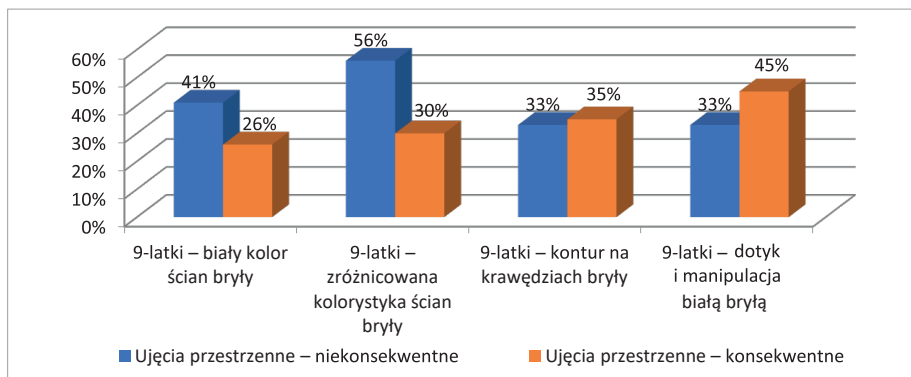
Źródło: badania własne.

Wykres 2. Sposoby rysowania sześciątów przez ośmiolatków z uwzględnieniem ujęć przestrzennych po wprowadzeniu czynników stymulacji poznawczej



Źródło: badania własne.

Wykres 3. Sposoby rysowania sześciątów przez dziewięciolatków z uwzględnieniem ujęć przestrzennych po wprowadzeniu czynników stymulacji poznawczej



Źródło: badania własne.

W grupie ośmiolatków najbardziej skutecznym czynnikiem ułatwiającym poznanie i graficzny zapis przestrzenności sześcianu okazała się zróżnicowana kolorystyka poszczególnych jego ścian (tab. 2). Nieco mniejszą liczbę rozwiązań charakteryzujących się mniejszą lub większą konsekwencją ujęć przestrzennych odnotowano w rysunkach wykonanych po doświadczeniach dotykowych. Sama obserwacja białej bryły okazała się w przypadku konsekwentnego zapisu jej trzeciego wymiaru najmniej efektywna. Stąd można wnioskować, że zróżnicowana kolorystyka ścian oraz manipulacja

bryłą są sprzyjającymi czynnikami w procesie tworzenia przez uczniów w wieku 8 lat rysunków sześcianu o zaznaczonych cechach jego przestrzenności.

Dzieci dziewięcioletnie najczęściej zaznaczały trzeci wymiar bryły w sposób konsekwentny pod wpływem bodźca dotykowego (wykres 3). Zastosowanie zróżnicowanej kolorystyki ścian sześcianu okazało się jeszcze skuteczniejsze. W przypadku sumy ujęć bardziej lub mniej konsekwentnych to właśnie ten czynnik sprzyjał tworzeniu poprawnych przestrzennych przedstawień. Również w tym przypadku dwa wskazane powyżej czynniki wyraźnie ułatwiły uczniom w tej grupie wiekowej przedstawienie przestrzennej budowy obserwowanego sześcianu na płaskiej powierzchni kartki.

## Wnioski z badań

Analiza rysunków sześcianów obserwowanych przez uczniów klas I–III szkół podstawowych, tworzonych pod wpływem takich czynników, jak: biały kolor bryły, zróżnicowana kolorystyka ścian, kontur na krawędziach oraz bodziec dotykowy, pozwala wyodrębnić podstawowe, najczęściej powtarzające się ich modele: ujęcia płaskie jednoelementowe, dwu- i więcej elementowe oraz ujęcia przestrzenne o niekonsekwentnym i konsekwentnym graficznym zapisie. Ustalenie rysunkowych typów brył pozwoliło na dalszą analizę związaną z rozwojem tworzonych pod wpływem zmieniających się czynników graficznych konstrukcji obserwowanego przez uczniów sześcianu.

Prowadzona analiza ilościowa dziecięcych obrazów sześcianu wykazała, że wszystkie wprowadzane czynniki – z wyjątkiem obserwacji białej bryły – znacząco wpływały na graficzne zapisy, angażując umiejętność rysowania i prowadząc do tworzenia bardziej złożonej konstrukcji.

Dodatkowo zróżnicowana kolorystyka ścian oraz bodźce dotykowe okazały się najskuteczniejszymi czynnikami uczestniczącymi w procesie tworzenia przez uczniów rysunków sześcianu o zaznaczonych cechach jego przestrzenności.

Z przeprowadzonego postępowania badawczego wynika, że w procesie poznawania sześcianu przez uczniów na poziomie edukacji wczesnoszkolnej skuteczność zgłębiania na jego temat wiedzy może być wzmacniana dodatkowymi czynnikami. Należy przyjąć, że tego rodzaju działania zwiększają efektywność poznawczą nie tylko w odniesieniu do obserwowanego sześcianu, lecz także w stosunku do innych brył i przedmiotów.

Na podstawie przyjętych wniosków można ustalić wstępne wskazania dla nauczycieli, mówiące o stosowaniu w pracy z uczniami z równolegle prowadzonymi obserwacjami brył geometrycznych i innych obiektów – tam gdzie to możliwe – bodźca dotykowego, wskazywania i nazywania kolorystyki, opisywania kształtu prezentowanych modeli, a nawet ich rysowania (np. rysunek martwej natury, brył). Czynności

te są szczególnie ważne dla efektywnego zdobywania wiedzy na temat przedmiotów znajdujących się w najbliższym otoczeniu. Rozwijane umiejętności poznawcze wzmacniają proces uczenia się dzieci i potęgują efektywność ich kształcenia. Problematyka wprowadzania uczniów z pierwszego poziomu edukacyjnego w zagadnienia geometrii przestrzennej jest wciąż niewystarczająco akcentowana w procesie edukacyjnym, co znajduje wyraz w sposobie ujęcia tego tematu w aktualnej *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* (2024, s. 20, 33–36).

## Bibliografia

- Gruszyk-Kolczyńska E. i Zielińska E. (2015). *Dziecięca matematyka. Dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*. Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Jankowska, H. (1992). *Rozwój czynności poznawczych u dzieci*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kawiak, E. (2019). *Heurystyczna metoda G. Polya a umiejętność rozwiązywania matematycznych zadań problemowych przez uczniów klas trzecich szkoły podstawowej*. [Rozprawa doktorska.] Uniwersytet Śląski w Katowicach. [https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/9482/1/Kawiak\\_Heurystyczna\\_metoda\\_G\\_Polya.pdf](https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/9482/1/Kawiak_Heurystyczna_metoda_G_Polya.pdf)
- Kościelecki, S. (1979). *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lowenfeld, V. i Brittain, W.L. (1977). *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka* (K. Polakowski, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Magnan, A. i Juan de Mendoza, J.-L. (1990). L'apprentissage de la representation graphique du cube chez des enfants de 6–7 ans. *L'année Psychologique*, 90/3, 329–344. [http://www.persee.fr/doc/psy\\_0003-5033\\_1990\\_num\\_90\\_3\\_29409](http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1990_num_90_3_29409)
- Młodkowski, J. (1998). *Aktywność wizualna człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Morejko, P. (1997). Kształcenie geometryczne w klasach początkowych. *Nauczyciel i Szkoła*, 1(2), 39–40. [https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/nauczyciel-i-szkoa/1997-tom-1-2/nauczyciel\\_i\\_szkola-r1997-t1\\_2-s35-42.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/nauczyciel-i-szkoa/1997-tom-1-2/nauczyciel_i_szkola-r1997-t1_2-s35-42.pdf)
- Pietrasinski, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Piwowarska, E. (2019). *Poznawanie i rysowanie brył przez dzieci w wieku 3–9 lat – ujęcie procesualne i edukacyjne*. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza.
- Piwowarska, E. (2022). Wspomaganie procesu obserwacji i tworzenia rysunku brył przez dzieci w wieku 6–9 lat – wybrane problemy. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 17(2/65), 61–77. <https://doi.org/10.35765/eetp.2022.1765.04>
- Piwowarska, E. (2025). Znaczenie poznania dotykowego w procesie rysowania brył przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Roczniki Pedagogiczne*, 17(2), 33–44 [w druku].
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. (2024) W: Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie 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. 2024, poz. 996, zał. 1. <https://ore.edu.pl/2024/09/podstawa-programowa-z-28-czerwca-2024-r/>
- Popek, S. (1999). *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Swoboda, E. (2006). *Przestrzeń, regularności geometryczne i kształty w uczeniu się i nauczaniu dzieci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Szewczuk, W. (1979). *Atlas psychologiczny*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szmalec, J. (2023). Efektywność terapii integracji sensorycznej w usprawnianiu rozwoju ruchowego i kształtowaniu gotowości szkolnej u dzieci w wieku 5–6 lat. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 205–227. <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/579/efektywnosc-terapii-integracji-sensorycznej>
- Strzebiński, W. (1969). *Teoria widzenia*. Wydawnictwo Literackie.
- Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. The University of Chicago Press. <https://archive.org/details/primarymentalabi00thur/page/n5/mode/2up>
- Tomala, J. (2023). *Plastyka w edukacji wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zagórska, B. (2013). Znaczenie dotyku we wspomaganiu rozwoju dziecka oraz jego zastosowanie w wybranych rodzajach terapii. *Kultura i Wychowanie*, 5, 179–192. [Kultura\\_i\\_Wychowanie-r2013-t5-s179-192.pdf](#)





Ewa Wiśniewska

<https://orcid.org/0000-0001-5472-5902>

e-mail: ewawisniewska@aps.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

## Edukacja ku twórczości w trylogii Brzechwy o panu Kleksie

### Teaching for Creativity in Brzechwa's Trilogy About Professor Kleks [Inkblot]

#### KEYWORDS

creativity,  
imagination,  
children's literature,  
pedagogical  
creativity, teacher

#### ABSTRACT

The aim of the article is to enrich the literature on Jan Brzechwa's novel with the point of view of a creativity teacher. The trilogy about Professor Kleks [Inkblot], analysed through the prism of pedagogical categories derived from theories of creativity, will serve as an example of teaching for creativity and teaching about creativity. A review of research was conducted on the relationship between reading activities and the development of creativity in children, reading fiction and human creative potential. The concepts of "creative reading" were analysed, considering both creative-critical and divergent-convergent thinking. The intergenerational dimension of the book rooted in cultural awareness was emphasised. The novel is an inspiration for carrying out creative activities with children, and its notable example is the school world presented in it. The main character was described – teacher of alternative education who is a master at creating. Classes at the academy are based on the idea of creation, which was the inspiration for creating my didactic suggestions – examples of tasks aimed at stimulating creative mental operations.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

kreatywność,  
wyobraźnia,  
literatura dziecięca,  
nauczyciel,  
twórczość  
pedagogiczna

Celem artykułu jest wzbogacenie literatury traktującej o powieści Jana Brzechwy o punkt widzenia pedagoga twórczości. Trylogia o panu Kleksie przeanalizowana została przez pryzmat pedagogicznych kategorii wywodzących się z koncepcji twórczości, posłużyła jako przykład nauczania ku twórczości i nauczania o twórczości. Dokonano przeglądu badań dotyczących relacji między aktywnościami czytelnicznymi a rozwojem kreatywności dzieci, czytaniem literatury fikcyjnej a potencjałem twórczym człowieka. Przeanalizowano koncepcje „twórczego czytania”, zwracając zarazem uwagę na myślenie twórcze i krytyczne oraz dywergencyjne i konwergencyjne. Podkreślono międzypokoleniowy wymiar zakorzenionej w świadomości kulturowej książki. Z jednej strony powieść przedstawiono jako inspirację do podejmowania aktywności twórczych z dziećmi, z drugiej nakreślony w niej fikcyjny szkolny świat na opak ukazano jako znamienity ich przykład. Analizie poddany został erudycyjny tytułowy bohater, tj. nauczyciel będący twórcą – mistrzem oraz pomysłodawcą edukacji alternatywnej. Lekcje w akademii i fabuła trylogii są zbudowane na idei kreacji, co było asumptem do stworzenia autorskich propozycji metodycznych – przykładów zadań ukierunkowanych na rozwój operacji myślenia twórczego.

## Wstęp

„Nie lekceważcie bajek. Nie lekceważcie fantazji. Bez fantazji nie może powstać nic wielkiego” (Brzechwa, 2003, s. 312). Słowa wypowiedziane przez tytułowego bohatera w *Tryumfie pana Kleksa* – trzeciej części trylogii<sup>1</sup> – są apelem o traktowanie wyobraźni i kreatywności z należytą powagą. Odnosząc się do koncepcji poziomów twórczości (Kaufman i Beghetto, 2009), można stwierdzić, że jako społeczeństwo doceniamy twórczość wybitną – „twórczość przez duże T”, za sprawą której powstają nowatorskie dzieła czy ważne wynalazki. Twórczość przez małe „t” czy „mini-t” jako właściwość osoby bywa marginalizowanym celem, ubocznym efektem nauczania, cechą słabo rozpoznawaną u uczniów przez nauczycieli (Gralewski, 2022). Wyniki jakościowo-ilościowej analizy treści podstaw programowych dla wszystkich etapów kształcenia ogólnego (Kopińska i in., 2021) ukazują niewielki udział w efektach kształcenia funkcji emancypacyjnej szkoły, a zdecydowaną przewagę funkcji rekonstrukcyjnej i adaptacyjnej. Wymagania zidentyfikowane jako emancypacyjne rzadko też występują w edukacji wczesnoszkolnej. Na ogół w małym zakresie stawia się na postawę twórczą, przygotowanie do zmian, poszukiwanie nowych rozwiązań i przekraczanie ograniczeń. Podtrzymuje się działania sprzyjające utrwalaniu zastanej struktury społecznej

1 Pierwsze wydania: *Akademia Pana Kleksa* – 1946, *Przygody Pana Kleksa* – 1961, *Tryumf Pana Kleksa* – 1965.

i porządku. Niepokojąca jest także bierność polskich uczniów w zakresie podejmowania aktywności twórczych (zob. Gralewski i Wiśniewska, 2025).

Twórczości wybitnej nie byłoby bez potencjału i aktywności twórczej człowieka. Niewątpliwie marginalizowanie w edukacji roli kreatywności, definiowanej tutaj jako potencjał twórczy jednostki (Karwowski, 2009), nie przyczyni się do rozwoju innowacyjnego pokolenia. Nie wpłynie na rozwój twórczości jako zdolności do kreowania nowych i wartościowych wytworów (Runco i Jaeger, 2012). Zacytowany we wstępie apel fikcyjnego bohatera koresponduje z rzeczywistymi oczekiwaniami pracodawców wobec pracowników. Bowiernie kreatywne myślenie uznane zostało za jedną z najważniejszych kompetencji przyszłości (WEF, 2025). Znalazło się też wśród zaleceń Rady UE (2018) dotyczących kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie możliwości wykorzystania powieści Jana Brzechwy w celu rozbudzania potencjału twórczego odbiorców i uświadamiania im istoty twórczości. Na podstawie wnikliwej lektury trylogii wyłoniono w niej kategorie pedagogiczne wywodzące się z różnych koncepcji twórczości. W centrum rozważań znalazły się takie kategorie jak: nauczanie ku twórczości i nauczanie o twórczości (Beghetto, 2017; Szmidt, 2013), psychodydaktyczne zasady lekcji twórczości (Szmidt, 2013), pedagog twórczości (np. Góralski, 2003; Wiśniewska, 2021), twórcze myślenie (poprzez wybrane operacje umysłowe) (Nęcka, 1995), oraz twórcze czytanie (Brzezińska, 1987; Klus-Stańska i Nowicka, 2005; van de Ven, 2019). W dalszej części artykułu zostaną omówione ilustrujące wyłonione kategorie przykłady zaczerpnięte z powieści.

## Międzypokoleniowa wyobraźnia

Świat stworzony w trylogii 80 lat temu wciąż inspiruje i skłania kolejne generacje do odkrywania nowych sensów. Autor stał się mieszkańcem zbiorowej wyobraźni, a od dekad powieść jest kamieniem milowym w polskiej literaturze dziecięcej (zob. Kostecka i in., 2021). O ciągłej jej obecności w świadomości kulturowej świadczą adaptacje filmowe: *Akademia pana Kleksa* (1983) i *Przygody pana Kleksa* (1984) w reżyserii Krzysztofa Gradowskiego. Pokolenie obecnych 40–50-latków wychowało się na polsko-radzieckich adaptacjach – filmach gatunku fantasy, które spopularyzowały powieść Brzechwy. Nowsza filmowa wersja *Akademii...* z 2023 r. oraz *Kleks i wynalazek Filipa Golarza* z 2025 r. w reżyserii Macieja Kawulskiego przyciągają do ekranów nie tylko dzieci, ale i ich rodziców oraz dziadków. W istocie rzeczy opowieść o panu Kleksie jest ponadczasowa i ponadpokoleniowa.

Odbiorcą trylogii jest zarówno dziecięcy, jak i dorosły czytelnik, co zresztą sugerował sam autor. Nie będzie przesadą nazwanie jej „książką bez metryki”, na

miarę innych, jak: *Opowieści z Narnii* Lewisa, *Hobbit* Tolkiena, *Mikołajek* Goscinniego i Sempégo czy *Piotruś Pan* Barrie’ego. Kontrowersyjne jak na obecne czasy wątki ukazujące dostępność edukacji tylko dla chłopców skłoniły twórców nowego filmu do poszerzenia grona uczniów o dziewczynki i obywateli świata. Zamiast Adasia ekranową bohaterką jest uwspółcześniona Ada, mieszkająca z mamą (także absolwentką akademii) w Nowym Jorku. Niemniej jednak historia o panu Kleksie jest bliska zarówno Adamom, jak i Adom, w różnym wieku, z różnych generacji. Fantastyczny świat odzwierciedla dziecięcy wymiar „ja” i nostalgiczną tęsknotę za nim dorosłych. Dzieciństwo i dziecięcość zakorzenione w wyobraźni są wspólnym uniwersalnym dobrem, którym nasycona jest powieść Brzechwy oraz jej filmowe adaptacje. Stanowią one ogniwo łączące czytelnika nowicjusza i czytelnika eksperta (Nikolajeva, 2014), dziecko i dorosłego. Międzypokoleniowe aktywności czytelnicze zogniskowane na trylogii o panu Kleksie mogą umożliwić lub wzmocnić proces konstruowania wspólnoty doświadczeń i znaczeń. Jak wiadomo „epizody wspólnego zaangażowania” dziecka i dorosłego przy lekturze przynoszą obopólne korzyści. Domowe środowisko czytania ma kluczowe znaczenie dla wczesnych umiejętności dziecka i późniejszych sukcesów szkolnych. Rolę partnerstwa czytelniczego doceniają także rodzice (Sukhram i Hsu, 2012). Z metaanalizy wynika, że głównie zainteresowania i nawyki czytelnicze rodziców, aktywności związane z czytaniem i dostęp do druku są predyktorami umiejętności czytania i pisanie u dzieci (Esmaeeli, 2024). Znaczenie ma nie tylko to, kto czyta z dzieckiem, ale szczególnie to, jak to robi – czyli sposób czytania książek (Flack i in., 2018). Do rozwoju językowego, umiejętności czytania i pisanie, a także rozwoju społeczno-emocjonalnego małych dzieci pozytywnie przyczynia się interaktywne czytanie dialogowe dorosłego z dzieckiem (Pillinger i Vardy, 2022).

## Od czytania literatury fikcji do zdolności kreacji

W sensie literackim świat w trylogii jest baśniowy, splata się w nim to, co fantastyczne, z tym, co realne. Odbywa się tu gra wciągającej czytelnika fikcji z domykającą powieść rzeczywistością. Jak zauważa Jędrych (2018), baśniowość nie ma tu jednak nic wspólnego z klasycznym „dawno, dawno temu...” i „żyli długo i szczęśliwie”. Bohaterowie płynnie migrują między wątkami, baśniami, w których spotkać można nawet ich autorów (motyw „Dziewczynki z zapalkami”). Pojawiający się jako bohater pisarz Andersen zapewnia, że: „Przecież to bajka. Wszystko tu jest zmyślane i nieprawdziwe” (Brzechwa, 2003, s. 10), ale w innym miejscu narrator przyznaje: „sam nie mógł się już połapać, gdzie kończy się bajka, a zaczyna rzeczywistość” (s. 131). Przemiany w utworze odzwierciedla metafora świata jako książki (Jędrych, 2018). Fabuła jest zbudowana wokół idei kreacji, bajkopisarskiej twórczości – tworzenia i przetwarzania bajek, łączenia

ich, przeplatania, opowiadania i wsłuchiwanie się. Ostatecznie historia okazuje się jedynie pisarskim tworem – snem, który przyśnił się bohaterowi w gabinecie pisarza.

Doświadczenia przy czytaniu fikcji literackiej mogą zapewnić czytelnikom korzyści społeczne, szczególnie gdy uruchamiają myślenie obrazowe (Johnson i in., 2013). Czytanie literatury z elementami fikcji (bardziej niż faktu) związane jest ze wzrostem poziomu empatii i rozwojem teorii umysłu czytelników, dzięki czemu mogą oni przyjmować punkt widzenia innych i rozumieć ich intencje (Mumper i Gerrig, 2017). Przyjmowanie różnych perspektyw jest łączone z teorią umysłu, choć stanowi też poznawczy mechanizmu myślenia twórczego. Stosowane jest w programach edukacyjnych ukierunkowanych na rozwijanie kreatywności dzieci (np. Doron, 2017). Ekspozycja na opowiadania z elementami fikcji, w porównaniu z niefikcyjnymi, powoduje obniżenie potrzeby domknięcia poznawczego – zmniejsza dążenie do pozyskania jasnej, pewnej wiedzy redukującej poczucie poznawczej niepewności (Djikic i in., 2013). „Zamknięcie poznawcze” jest szkodliwe dla tworzenia, bowiem kreatywność zasilana jest otwartością.

Wprawdzie rozwijanie kreatywności na ogół jest wskazywane jako korzyść płynąca z czytania literatury, to jednak empiryczne dowody tej relacji nie są tak powszechne. Wykazano (Saeed i in., 2012; Wang, 2012), że młodzi czytelnicy spędzający więcej czasu na czytaniu i pisaniu uzyskują wyższe wyniki w testach kreatywności. Z potencjałem twórczym związane są też postawy wobec czytania. Im większe zamiłowanie do czytania, tym wyższy poziom kreatywności. Udowodniono, że otwartość na doświadczenia i umiejętności czytania, przy kontroli ilorazu inteligencji, wieku i płci, są istotnie ze sobą powiązane. Większa aktywność czytelnicza łączy się z wyższym poziomem otwartości na doświadczenia (Ritchie i in., 2013). Badacze wyjaśniają, że czytanie rozwija różnorodność reprezentacji umysłowych – cennego materiału myślenia twórczego. Mourgues i in. (2014) pokazali, że rozumienie czytanego tekstu i świadomość fonologiczna są predyktorami kreatywności i wglądu.

## Twórcze czytanie

Idea kreowania w trylogii o Kleksie ogniskuje się wokół bajkopisarstwa. Na ogół częściej mówimy o twórczym pisaniu niż twórczym czytaniu. Jak zauważa Inge van de Ven (2019) z tworzeniem wiążemy pisanie ze względu na efekt – namacalny ślad, jaki po nim pozostaje. Czytanie uznawane bywa za czynność reprodukcyjną polegającą na rekonstruowaniu tekstów pisanych. Uwzględniając wielowymiarowość procesu czytania, Brzezińska (1987) zwróciła uwagę na trzy powiązane ze sobą jego aspekty: techniczny, semantyczny i krytyczno-twórczy. Wymiar pierwszy to technika czytania, semantyczny – to kojarzenie rozpoznanych znaków i rozumienie znaczenia słów,

zdań. Krytyczno-twórczy wymiar polega na ustosunkowaniu się do czytanego tekstu w sposób refleksyjny, jego interpretacji, krytycznej ocenie, uruchomienia najwyższego poziomu kompetencji czytelnicznych.

Inge van de Ven, dostrzegając paradoks dychotomizowania w humanistyce procesów związanych z czytaniem (np. czytanie bliskie *vs* odległe, uwaga skupiona *vs* rozproszona), wskazuje na wartość wyjaśniającą modelu wynikającego z badań nad kreatywnością. Proces twórczy uosabia przeplatanie się sposobów myślenia dywergencyjno-eksploracyjnego i konwergencyjno-integrującego, a „paradoks kreatywności polega na tym, że znajdujemy zbieżność w rozbieżności i odwrotnie” (2019, s. 161). Myślenie dywergencyjne (rozbieżne) polega na poszukiwaniu idei w różnych kierunkach, ekspansywnej eksploracji umysłowej, co przekłada się na wielość pomysłów. Myślenie konwergencyjne (zbieżne) to dokonywanie syntezy, łączenia różnych elementów, zwykle koncentruje się wokół jednej odpowiedzi (Lubart, 2018). Zdaniem van de Ven (2019, s. 161) czytanie „bliskie”, czyli dogłębne skupianie się na fragmentach tekstów, można łączyć z myśleniem konwergencyjno-integracyjnym. Czytanie odległe, dotyczące przetwarzania większych zbiorów tekstów, powiązane z selektywnością, rozproszaniem uwagi, dostosować można do zadań dywergencyjno-eksploracyjnych.

Dwa sposoby rozumienia „czytania twórczego” opisują Klus-Stańska i Nowicka (2005, s. 20), zwracając uwagę na różne mechanizmy poznawcze. Pierwszy dotyczy rozbudzania wyobraźni i myślenia dywergencyjnego. Polega on na przekształcaniu, generowaniu rozwiązań, umiejętności wykorzystania w nowy sposób dotychczasowej wiedzy i doświadczeń. Można wyrażać treść tekstu za pomocą innego środka wyrazu, np. obrazów, dźwięków, gestów; nadawać nowy tytuł lub zakończenie, itp. Oto przykładowe zadania:

- Czy zakończenie *Akademii pana Kleksa* jest według Ciebie satysfakcjonujące? Zaproponuj alternatywną wersję wydarzeń. Jakie konsekwencje miałyby Twoje zakończenie dla bohaterów?
- Przygotuj krótką scenkę teatralną inspirowaną dowolnym fragmentem książki. Dodaj własne dialogi, nowe zakończenie sceny. Zadbaj o rekwizyty, kostiumy.

W opinii badaczek w ramach „twórczego czytania” angażować należy też myślenie krytyczne. Uruchamiać je można na wiele sposobów, np. dostrzegając problemy, nieścisłości, schematy, można przeanalizować różne aspekty sytuacji, dokonać oceny, kwestionować założenia, itp. Dla przykładu:

- Czy Adaś Niezgódka zmienia się pod wpływem pobytu w Akademii? Jakie cechy charakteru są jego mocnymi, a jakie słabszymi stronami? Czy można go uznać za bohatera pozytywnego?
- Porównaj metody nauczania pana Kleksa z tradycyjnymi metodami w szkole. Co je różni, a co łączy?



Małgorzata Swędrowska (2021) proponuje szereg aktywności czytelnicznych, w których akt czytania jawi się jako działanie wymagająca pomysłowości, również rodziców czy nauczycieli. Proponuje czytanie ilustracji przez dziurkę od klucza, tworzenie wiadomości zaszyfrowanej ze słów na odpowiednich stronach książki, czytanie książki na wiele różnych sposobów, pisanie listu do autora lektury i jej bohaterów, tworzenie pytań do książki, wybór kart metaforycznych oddających jej treść, zilustrowanie lektury w formie mapy, podchody literackie.

## Kleks – pedagog twórczości

Uważa się, że rola nauczyciela w kształtowaniu twórczych uczniów jest niewątpliwa, ale niewiele jest na ten temat badań (Gralewski, 2022; Wiśniewska, 2021). Ambroży Kleks wśród wielu przymiotów czyniących go bohaterem wielowymiarowym posiada niebywałą umiejętność nauczania w sposób twórczy oraz stymulowania kreatywności uczniów (Beghetto, 2017). Uosabia istotę zasady psychodydaktycznej mówiącej o osobistej twórczości nauczyciela (Szmidt, 2013). Kostecka i in. (2021, s. 219) tak go opisują: „w roli bohatera pozytywnego występuje wywiedziony z marzeń i snów nauczyciel, który w istocie jest podszyty dzieckiem, [...] jest erupcją nieskrępowanej, radosnej wolności, jego życie wypełnia nie groza, lecz twórcze działanie, zorientowane na realizację wielkich marzeń” (s. 218). Profesor mógłby z powodzeniem odnaleźć się w gronie pedagogicznym Szkoły Magii i Czarodziejstwa w Hogwarcie (*Harry Potter*) albo akademii *Nevermore* (*Wednesday*).

Pana Kleksa definiuje nie tylko określenie *homo magicus*, ale i *homo creator* (Baluch, 2010). Obdarzony wyobraźnią nauczyciel, dyrektor akademii, jest pomysłodawcą edukacji alternatywnej. Lecz Kleks nie ma wyłączności na kreację w świecie Brzechwy. Projektuje okazje edukacyjne, zachęcając uczniów do tworzenia, inspiruje działaniem, stymuluje kreatywność, wspiera ich poczucie twórczej skuteczności. Oddaje to istotę kształcenia ku twórczości (Szmidt, 2013). Postępuje zgodnie z psychodydaktyczną zasadą wzmacniania procesu twórczego. Elitarne myślenie o twórczości przypisanej wyłącznie dojrzałym i wybitnym twórcom nie ma tu racji bytu. Zgodnie z egalitarnym podejściem, spójnym z ideą pankreacjonizmu (Tatarkiewicz, 2005), tworzyć może każdy!

Profesor sam jest twórcą – mistrzem, uosabia cechy pedagoga twórczości, którego nauczanie i sztuka wychowania ukierunkowane są na wszechstronną realizację twórczego potencjału uczniów (Góralski, 2003). Przyjmuje różne role: wychowawcy – nauczyciela stwarzającego sposobności do uczenia się; mentora – przewodnika dzielącego się ekspercką wiedzą; facylitatora – aktywnego obserwatora stymulującego pracę szkolnej społeczności, wspierając w osiąganiu celów (psychodydaktyczna zasada

facylitacji). Przejawia entuzjazm do nauczania, otwartość – skłonność do pozytywnego wartościowania doświadczeń i tolerancję dla nowości. W nauczaniu mistrzowsko opanował sztukę „zdyscyplinowanego improwizowania”, elastycznie przyjmując postawę responsywną i interaktywną (Sawyer, 2011).

Bez reszty jest oddany dzieciom, które darzą go szacunkiem, zaufaniem i uznaniem. Filmową interpretację jego postaci nazwano nawet „surrealistycznym «korczakowskim» pedagogiem” (Samsel, 2022). Zapracował na bycie autorytetem nie tylko swoją wiedzą, umiejętnościami, ale i uważnością, wrażliwością na potrzeby innych, empatią do istot żywych i rzeczy (np. szpital chorych sprzętów). Nauczyciel, który w postrzeganiu dzieci „potrafi wszystko. Nie ma takiej rzeczy, której by nie potrafił” (s. 27), sam o sobie mówiąc: „lubię robić wynalazki i znam się trochę na bajkach. To wszystko” (s. 28), kwestionuje swój idealny wizerunek. Ukierunkowuje uwagę na naturalną moc odkrywania, potencjał i siłę wyobraźni, które posiada tak samo on, jak i jego uczniowie.

## Lekcje kreatywności w akademii

Proces uczenia się w akademii jest przepełniony radością odkrywania i motywacją samoistną – przyjemnością czerpaną z podejmowania aktywności twórczej. Rezonuje to z zasadą dydaktyczną rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej. Uczenie się jest przygodą, w której „umieramy po prostu z ciekawości, czego też nas tym razem będzie uczył pan Kleks”, jak mówi uczeń (s. 37). Pasja, którą wzbudza profesor, jest stymulatorem twórczych działań. Rozwija w nich ciekawość będącą na styku emocji i poznania, która prowadzi do doświadczania świata i jego wielorakości (Tokarz, 2005). Twórcze myślenie toruje stosowanie zasady różnorodności, co procentuje większą liczbę i jakością pomysłów. Zaciekawienie, humor, ekscytacja i poznawcze wyzwania są wpisane w codzienność akademii. Kulturuje się atmosferę twórczej zabawy, co odzwierciedla zasadę ludyczności (Szmidt, 2013).

Lekcje kreatywności są tutaj na porządku dziennym. Jak w soczewce widać rozwijanie dokonywania skojarzeń, tolerancji wieloznaczności i wyobraźni:

- „[...] pierwsza lekcja była to lekcja kleksografii [...]. Kleksografia polega na tym, że na arkuszu papieru robi się kilka dużych kleksów, po czym arkusz składa się na pół i kleksy rozmazują się po papierze, przybierając kształty rozmaitych figur, zwierząt i postaci. Niekiedy z rozgniecionych kleksów powstają całe obrazki, do których dopisujemy odpowiednie historyjki, wymyślone przez pana Kleksa” (s. 40).

Uczniowie podlegają niekonwencjonalnym regułom zarządzania akademią, stykają się z nietypową nomenklaturą, wykonują nieznanne im dotąd aktywności. Na przykład istnieje zasada, zgodnie z którą do szkoły przyjmuje się tylko tych, których

imiona zaczynają się na literę A albo to, że uczniowie udają się z misjami do bajek sąsiadujących za żelaznymi furtkami szkoły. Specyfika miejsca jest inspiracją do rozwijania operacji myślenia twórczego czytelników. Przykładem jest zadanie polegające na dokonaniu transformacji umysłowej opierającej się na mechanizmie przekształcania, zapożyczania i łączenia:

- Wyobraź sobie, że profesor Kleks powierzył Ci klucze do różnych bajek. Czego mogliby nauczyć się uczniowie od innych bohaterów książek dla dzieci? Zaproponuj nowe tematy lekcji. Np. lekcja brykania z Tygrysiem („Kubuś Puchatek”), lekcja odkrywania talentów z Vashti („Kropka”).

Zadanie wymagające uwzględnienia różnych punktów widzenia może brzmieć:

- Profesor Kleks skończył Instytut Języków Zwierzęcych w Salamance i potrafi porozumiewać się z istotami żywymi. Wyobraź sobie, że także posiadasz tę moc. Opowiedz o marzeniach zwierząt (słoń, mrówka, leniwiec, żyrafa, osioł, stonoga, bocian, itd.), starając się przyjąć ich punkt widzenia. Np. mrówka zapewne marzy o dniu wolnym od pracy, a słoń o zgrabnym poruszaniu się.

Impulsem do rozwoju kreatywności językowej są gry słowne ukryte w nazwach własnych, jak pisze Nadurska (1973): „humorystyczna onomastyka”. Wieloznaczne, nieoczywiste nazwy są bodźcem do rozwijania operacji umysłowej abstrahowania polegającej na wyodrębnianiu w obiektach tylko pewnych cech, aspektów, a pomijaniu innych. Oto przykład zadań polegających na definiowaniu i redefiniowania obiektów:

- Wyjaśnij tematykę rozpraw naukowych kryjących się pod tytułami: „Kleksotomia”, „Kleksonautyka”, „Kleksometria”, „Kleksozofia”, „Kleksomatyka”, „Kleksochemia”, „Zasady energii kleksycznej”, „Kleksotronika”, „Kleksofonia i kleksowizja” (Brzechwa, 2003, s. 375). Zaproponuj, czego mogą dotyczyć.
- Pan Kleks w podróży spotkał wielu mieszkańców: Alamakotańczyka, Bajdotę, Kukurytę, Nibytę, Palemończyka, Patentonczyka, Abetę, Klechdawianina, Lunnianina, Metalofaga. Zastanów się, jak nazywają się krainy, z których pochodzą, i co mogą one mieć wyjątkowego, z czego dumni są ich mieszkańcy. Zainspiruj się brzmieniem słów.

Nauczyciel akademii implementuje zasadę racjonalnej irracjonalności, dopuszczając do głosu intuicję i myślenie życzeniowe. Czytelnicy nasyceni baśniową iluzją opowieści zachęceni są do pisania i dopisywania historii. Narrator powieści, 12-letni Adaś, pisze pamiętnik i tak wspomina tatę: „Treść książek wymyślał i pisał sobie sam, według własnego upodobania, a po skończonej pracy stosy zapisanych kartek wrzucał do pieca. Kiedy zaś później zachodziła potrzeba, pisał książkę na nowo, za każdym razem inaczej” (s. 252). Wymowny przykład pochwały procesu tworzenia i odkrywania. Wiele wątków w powieści można rozwinąć, a szczególnie twórczo nośne są podróże profesora:

- Dotarliście do Archipelagu Wysp Gramatycznych (ew. i Ortograficznych) – grupy wysp położonych blisko siebie. Stwórzcie ich mapy i oryginalne nazwy miejsc związanych z nazwą archipelagu. Zaplanujcie je przestrzennie i narysujcie. Np. Zatoką Samogłosek w kształcie „U”; Góra Przysłóweków.

W powieści dostrzec można metafory i analogie, które na ogół wykorzystywane bywają w procesie myślenia twórczego. Rozumowanie przez analogie polega na dostrzeżeniu podobieństwa relacji między elementami w obrębie dwóch różnych dziedzin. Zrozumienie istoty tej operacji umysłowej można rozpocząć od wnikliwej analizy przykładów z książki:

- „Z ludźmi jest tak jak z zegarkami! Najważniejsze jest to, co mają w środku” (s. 284);
- „[...] miasto, w którym domy stały obok siebie jak pudełka od zapalek” (s. 56).

W odniesieniu do myślenia twórczego poza rozumowaniem indukcyjnym cenne jest myślenie dedukcyjne. Zachęcanie do przewidywania konsekwencji zdarzeń, opierając się na przesłankach, to punkt wyjścia do dyskusji. W książce skonstruowany przez Golarza Filipa chłopiec Alojzy Bąbel to humanoidalny robot inspirowany ludzką anatomią, który pozbawiony jest jednak wyobraźni. Jak przewidywał profesor Kleks, „świat wkroczy w bąbloepokę” (s. 346). Współcześnie, w erze robotyzacji i automatyzacji, w której zastępowanie pracy ludzkiej pracą robotów i maszyn jest wszechobecne, warto zapytać:

- Co by było, gdyby ludzie przestali używać wyobraźni i twórczego myślenia? Jakie byłyby tego bliskie i dalekie konsekwencje?

## Wnioski

„Ta bajka dopiero pisze się...” – cytat z najnowszej ekranizacji omawianej powieści celnie podkreśla istotę dzieła otwartego. Wieloznaczność przekazu i wielość interpretacji – otwarcie są trwałą cechą dzieła, niezależnie od czasu (Eco, 2008). Sposoby jego odbioru niosą echa indywidualnej perspektywy i pozwalają mu odżywać na nowo. Na ostateczny kształt dzieła literackiego ma wpływ nie tylko twórca, ale i odbiorca. Czytanie, interpretowanie, interakcje, przeżywanie powieści to pewne formy indywidualnego „wykonania”. W artykule stworzony przez Brzechwę świat utkany z baśniowych motywów, w szkole na opak został pokazany przez pryzmat edukacji ku twórczości, a lektura jako otwarta przestrzeń do „stwarzania”, „wytwarzania”, „przetwarzania” i „odtworzenia” (Stróżewski, 2007).

„Nie będę was uczył ani tabliczki mnożenia, ani gramatyki, ani kaligrafii, ani tych wszystkich nauk, które są zazwyczaj wykładane w szkołach. Ja wam po prostu pootwieram głowy i należę do nich oleju” – oznajmił uczniom profesor (Brzechwa, 2003,

s. 39). Przypuszczać można, że w składzie rozumianego metaforycznie „oleju” znalazłyby się takie składniki kreatywności, jak:

1. osobowościowe: otwartość na doświadczenia, niezależność, autokreacja;
2. emocjonalno-motywacyjne: ciekawość, motywacja samoistna, pasja;
3. poznawcze: wyobraźnia, myślenie twórcze, tolerancja wieloznaczności, twórcze rozwiązywanie problemów;
4. przekonania o twórczym „ja”;
5. społeczne: autonomiczność, współpraca.

Do napisania artykułu przywiodła mnie tęsknota za historią z dzieciństwa i odkrywanie jej na nowo z dzieckiem. Nostalgiczna infantylizacja książek, jak pisze Krystyna Koziołek, „jest przypomnieniem zapomnianych lekcji, jakich udzielali nam bohaterowie dziecięcych lektur” (2017, s. 234). Kleks nauczył mnie, że „Podróże kształcą. Ale bajki kształcą w stopniu znacznie większym” (Brzechwa, 2003, s. 198) i tę wiedzę przekazuję innym.

## Bibliografia

- Baluch, A. (2010). Homo magicus, czyli pan Kleks. W: J. Malicki i J. Papuzińska (red.), *Nie bój Brzechwy. Studia i szkice kleksologiczne* (s. 101–106). Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Beghetto, R.A. (2017). Creativity in teaching. W: J.C. Kaufman, V.P. Glăveanu i J. Baer, (red.), *Cambridge handbook of creativity across different domains* (s. 549–564). Cambridge University Press.
- Brzechwa, J. (2003). *Pan Kleks*. Oficyna Wydawnicza G&P.
- Brzezińska, A. (1987). *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Djikic, M., Oatley, K. i Moldoveanu, M.C. (2013). Opening the closed mind: The effect of exposure to literature on the need for closure. *Creativity Research Journal*, 25(2), 149–154. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.783735>
- Doron, E. (2017). Fostering creativity in school aged children through perspective taking and visual media based short term intervention program. *Thinking Skills and Creativity*, 23, 150–160. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.12.003>
- Esmaeeli, S. (2024). A model of the home literacy environment and family risk of reading difficulty in relation to children’s preschool emergent literacy. *Journal of Learning Disabilities*, 57(3), 181–196. <https://doi.org/10.1177/00222194231195623>
- Flack, Z.M., Field, A.P. i Horst, J.S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Góralski, A. (2003). *Teoria twórczości*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

- Gralewski, J. (2022). *Niedostrzegana kreatywność. Trafność ocen kreatywności uczniów dokonywanych przez nauczycieli liceów i jej uwarunkowania*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Gralewski, J. i Wiśniewska, E. (2025). Aktywność twórcza młodzieży licealnej. W: M. Janota-Bzowska (red.), *Współczesne perspektywy edukacji artystycznej* (s. 41–55). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Eco, U. (2008). *Dzieło otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych* (L. Eustachiewicz i in., tłum.). Wydawnictwo WAB.
- Jędrzych, K. (2018). Gry fikcja – rzeczywistość w cyklu *Pan Kleks* Jana Brzechwy. W: A. Guzy, D. Krzyżyk, M. Ochwat i M. Wójcik-Dudek (red.), *W krajobraz literacko-kulturowy i językowy wpisane...* Księga jubileuszowa dedykowana profesor Bernadecie Niesporek-Szamburskiej w czterdziestolecie pracy naukowej i dydaktycznej (s. 125–137). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Johnson, D.R., Cushman, G.K., Borden, L.A. i McCune, M.S. (2013). Potentiating empathic growth: Generating imagery while reading fiction increases empathy and prosocial behavior. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 306–312. <https://doi.org/10.1037/a0033261>
- Kaufman, J.C. i Beghetto, R.A. (2009). Beyond big and little: The Four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Karwowski, M. (2009). *Identyfikacja potencjału twórczego*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Klus-Stańska, D. i Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kopińska, V., Przyborowska, B. i Solarczyk-Szwec, H. (2021). *Podstawy programowe kształcenia ogólnego (od)nowa? Raport z badania kompetencji społecznych i obywatelskich*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kostecka, W., Leszczyński, G. i Skowera, M. (2021). Kamienie milowe w dziejach polskiej literatury dziecięcej i młodzieżowej. Leśmian – Korczak – Brzechwa. *Prace Filologiczne. Literaturoznawstwo*, 11(14), 203–222. <https://doi.org/10.32798/pflit.544>
- Koziołek, K. (2017). *Czas lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lubart, T. (2018). Introduction. W: T. Lubart (red.), *The creative process: Perspectives from multiple domains* (s. 1–18). Palgrave Macmillan.
- Mourgues, C.V., Preiss, D.D. i Grigorenko, E.L. (2014). Reading skills, creativity, and insight: Exploring the connections. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, E58.
- Mumper, M.L. i Gerrig, R.J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(1), 109–120. <https://doi.org/10.1037/aca0000089>
- Nadurska, K. (1973). Onomastyka humorystyczna w powieści *Pan Kleks* Jana Brzechwy. *Rocznik Naukowo Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Językoznawcze* 2, 47, 91–97.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nikolajewa, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.



- Pillinger, C. i Vardy, E.J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading*, 45(4), 533–548. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>
- Rada Unii Europejskiej. (2018). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01). Dz. Urz. UE C 189. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Ritchie, S.J., Luciano, M., Hansell, N.K., Wright, M.J. i Bates, T.C. (2013). The relationship of reading ability to creativity: Positive, not negative associations. *Learning and Individual Differences*, 26, 171–176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.009>
- Runco, M.A. i Jaeger, G.J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
- Saeed, K., Reza, Z. i Momene, G. (2012). Bridging theory and practice: How creative ideas flourish through personal and academic literacy practices. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2(2), 61–70. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2012.182>
- Samsel, K. (2022). „Akademia Pana Kleksa” z innej perspektywy. U źródeł koncepcji filmu dziecięcego Krzysztofa Gradowskiego. *Pleograf. Historyczno-Filmowy Kwartalnik Filмотeki Narodowej*, 4, 131–139. <https://pleograf.pl/wp-content/uploads/2022/12/Akademia-Pana-Kleksa-z-innej-perspektywy.pdf>
- Sawyer, R.K. (red.). (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press.
- Stróżewski, W. (2007). *Dialektyka twórczości*. Wydawnictwo Znak.
- Sukhram, D.P. i Hsu, A. (2012). Developing reading partnerships between parents and children: A reflection on the reading together program. *Early Childhood Education Journal*, 40, 115–121. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0500-y>
- Swędrowska, M. (2021). *777 pomysłów na zabawy z książką. Dla rodziców, bibliotekarzy i edukatorów, którzy chcą rozkocharać dzieci w książkach*. Wydawnictwo Mamania.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tatarkiewicz, W. (2005). *Dzieje sześciu pojęć*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokarz, A. (2005). *Dynamika procesu twórczego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- van de Ven, I. (2019). Creative reading in the information age: Paradoxes of close and distant reading. *Journal of Creative Behavior*, 53(2), 156–164. <https://doi.org/10.1002/jocb.186>
- Wang, A.Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 38–47. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.09.001>
- WEF. (2025). *The future of jobs report 2025*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/>
- Wiśniewska, E. (2021). *Efektywność treningu kreatywności dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.







Anna Karolina Badora

<https://orcid.org/0000-0003-4027-6792>

e-mail: [anna.badora@kul.pl](mailto:anna.badora@kul.pl)

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## Edukacja przez służbę czynnikiem dynamizującym aktywność twórczą osoby w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej

### Education Through Service as a Factor Dynamising the Creative Activity of the Individual in the Education Process of Future Elementary Education Teachers

#### KEYWORDS

education through service (service learning), creative activity, factors dynamising creative activity, education of pre-school and early childhood education students, creative teacher

#### ABSTRACT

The reflection undertaken in this article focuses on the issues of education through service and creative activity. The main objective is to determine to what extent education through service, incorporated in the process of students' education, is a factor that dynamises a person's creative activity, in the light of literature and the author's own empirical research. In reporting on the stated aim, two research problems are formulated:

1. How does education through service constitute a dynamising factor for a person's creative activity?
2. How, according to the students, does education through service affect their creative activity?

In the first part of the article, a theoretical analysis of the structure of the educational and didactic strategy: education through service, was carried out in the context of factors that foster and motivate creative activity. In the second part, a qualitative analysis was made, using the hermeneutic method, of the statements of the students who participated in the project implemented within the educational strategy discussed.

The conclusions formulated provide a basis for undertaking further empirical analyses in this area, and also enable the identification of education through service as an educational strategy that triggers and reinforces the need for creative activity in students – future teachers.

## SŁOWA KLUCZE      ABSTRAKT

edukacja przez  
służbę, aktywność  
twórcza, czynniki  
dynamizujące  
aktywność twórczą,  
kształcenie  
studentów  
pedagogiki  
przedszkolnej  
i wczesnoszkolnej,  
twórczy nauczyciel

Podjęta w niniejszym artykule refleksja skoncentrowana jest wokół zagadnień edukacji przez służbę oraz aktywności twórczej. Głównym jej celem jest określenie, na ile edukacja przez służbę, włączona w proces kształcenia studentów, jest czynnikiem dynamizującym aktywność twórczą osoby w świetle analizy dokumentów – literatury przedmiotu oraz dzienników refleksji studentów. W odniesieniu do wyznaczonego celu sformułowano dwa problemy badawcze:

W jaki sposób edukacja przez służbę stanowi czynnik dynamizujący dla aktywności twórczej osoby?

W jaki sposób w ocenie studentów edukacja przez służbę oddziałuje na ich aktywność twórczą?

W pierwszej części artykułu przeprowadzono teoretyczną analizę struktury strategii wychowawczo-dydaktycznej edukacji przez służbę w kontekście czynników sprzyjających i motywujących do podejmowania aktywności twórczej. W części drugiej dokonano analizy jakościowej z wykorzystaniem metody hermeneutycznej wypowiedzi studentów, którzy uczestniczyli w projekcie realizowanym w ramach omawianej strategii edukacyjnej.

Sformułowane wnioski stanowią podstawę do podejmowania dalszych analiz empirycznych w tym zakresie, a także umożliwiają określenie edukacji przez służbę jako strategii kształcenia wyzwalającej i wzmacniającej potrzebę aktywności twórczej u studentów – przyszłych nauczycieli.

## Edukacja przez służbę – ujęcie definicyjne

Kształcenie przyszłych nauczycieli edukacji elementarnej stanowi szczególne zadanie dla szkolnictwa wyższego. Wyzwania cywilizacyjne, wobec których staje współczesna szkoła, determinuje ukierunkowanie edukacji przyszłych nauczycieli nie tylko na formowanie ich warsztatu metodycznego, ale także kształtowanie kompetencji umożliwiających w przyszłości poszukiwanie rozwiązań dla zastanych oraz nowych problemów wychowawczo-dydaktycznych. Zasadne jest poszukiwanie takich metod, które umożliwią rozwijanie postawy twórczej studentów, ich wrażliwości względem drugiego człowieka oraz zdolności do namysłu nad własnym działaniem.

W tym kontekście jedną z możliwości staje się włączanie w program studiów działań z zakresu edukacji przez służbę. Andrew Furco (2001) podkreśla, że istotą edukacji przez służbę jest odszukanie wspólnej przestrzeni działania dla wiedzy, którą nabywają studenci w czasie kształcenia uniwersyteckiego na konkretnych zajęciach, oraz potrzeb i trudności, których doświadcza społeczność. Zintegrowanie tych dwóch płaszczyzn umożliwia praktyczną egzemplifikację przyswojonych na zajęciach akademickich wiadomości i zdobytych umiejętności, w rzeczywistości spotkania z drugim człowiekiem

oraz trudnościami lub brakami, których on doświadcza. Rahima Wade (2008) zaznacza, że w edukacji przez służbę szczególnie cenna jest przemyślana, zaplanowana i koordynowana aktywność studentów w świecie i czasie rzeczywistym. Rozpoczyna się ona poprzez działalność badawczą, dla której głównym celem staje się rozpoznanie bieżącej sytuacji wybranej grupy społecznej w kontekście rozpatrywanych na zajęciach akademickich zagadnień. W wyniku przeprowadzonej analizy studenci określają kategorie potrzeb i/lub trudności, których doświadcza grupa społeczna. W procesie selekcji wyszczególnione zostają obszary, dla których możliwe jest wypracowanie działań wspierających z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie zajęć akademickich. Studenci planują swoją pracę i wdrażają rozwiązania. Istotnym elementem edukacji przez służbę jest refleksja, którą przeprowadza się zarówno w czasie trwania działań wdrożeniowych, jak i po ich zakończeniu. Głównym celem refleksji jest dokonanie przez studenta świadomego wglądu we własną i zespołową pracę, a także w to, w jaki sposób wzbogacony został zakres jego kompetencji zawodowych. Jeffrey Howard (2003) wskazuje, że w procesie edukacji przez służbę uczestniczy triada podmiotów: odbiorcy zewnętrzni, nauczyciel akademicki oraz student. Należy podkreślić, że z perspektywy tradycyjnej dydaktyki akademickiej zmianie podlega funkcja studenta, który z biernego odbiorcy treści staje się kreatorem i moderatorem działań, wykorzystującym zdobyte zasoby wiedzy i umiejętności. Ponadto zaangażowanie społeczne studentów stwarza szansę kształtowania dodatkowych kompetencji osobowych. Inaczej rysuje się także sylwetka nauczyciela akademickiego, który nie pozostaje wykładowcą zdystansowanym powagą katedry, a jest raczej mistrzem/mentorem/towarzyszem, który przekazuje wiedzę i wspomaga w działaniach oraz motywuje do refleksji.

Jan Kamiński jako główne kryterium definiujące edukację przez służbę wskazuje kategorie potrzeb. Autor podkreśla: „Spotykają się tu potrzeby trzech stron uczestniczących w procesie: potrzeby społeczności, potrzeby edukacyjne studentów oraz potrzeby i wymogi dydaktyczne uczelni. Efektywne działanie w edukacji przez służbę będzie odpowiedzią na nie wszystkie” (Kamiński i in., 2023, s. 19). Przy czym jako główną potrzebę uczelni należy wskazać zapewnienie wysokiej innowacyjności i efektywności procesu kształcenia, główną potrzebą studentów staje się zdobycie kompetencji, które umożliwią budowanie własnego profesjonalizmu zawodowego. W tym kontekście pierwszym zadaniem nauczyciela akademickiego, który planuje realizację zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem edukacji przez służbę, jest poszukiwanie przestrzeni potencjalnych zależności pomiędzy programem studiów na poszczególnych kierunkach w obszarze efektów kształcenia określonych dla danego przedmiotu a rzeczywistymi problemami, trudnościami, brakami obecnymi w konkretnych przestrzeniach społecznych. Stąd edukacja przez służbę nie może być rozumiana jako przypadkowe jednorazowe wydarzenie mobilizujące studentów do aktywności społecznej. Alžbeta Brozmanová Gregorová (2016) zaznacza, że edukacja przez służbę jest strategią działań,

w której zachodzi ścisła integracja procesów edukacji, służby na rzecz społeczności i refleksji.

Krystyna Chałas wskazuje, że edukację przez służbę „w kształceniu akademickim można określić ją jako strategię pedagogiczną, która w procesie kształcenia akademickiego włącza edukację przez projekty na rzecz środowiska społecznego, celem wzbogacenia akademickich kompetencji studentów (w zakresie wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań, wartości)” (2023, s. 74).

Analiza przedstawionych definicji umożliwia wyszczególnienie następujących komponentów omawianej strategii:

Tabela 1. Kluczowe komponenty edukacji przez służbę

| Kluczowe komponenty edukacji przez służbę  | Charakterystyka komponentu                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Odpowiedź na potrzeby społeczne            | Podjęmowane działanie stanowi odpowiedź na realne potrzeby lub wyzwania społeczne. Stąd jego realizacja jest poprzedzona działalnością badawczą i diagnostyczną. Obecność tego komponentu nadaje działaniom celowość i sensowność, umożliwia pracę nad rzeczywistymi problemami, które zaistniały w określonej przestrzeni społecznej.                                                                                                                                             |
| Powiązanie z programem kształcenia i nauką | Działania podejmowane w edukacji przez służbę są ściśle powiązane ze szczegółowymi treściami, które realizowane są na wybranych zajęciach akademickich. Oznacza to, że poprzez działanie podejmowane w edukacji przez służbę student osiąga zakładane dla danego przedmiotu efekty kształcenia                                                                                                                                                                                     |
| Zaangażowanie studentów                    | Podmiotem realizującym działanie są studenci, którzy otrzymują wsparcie i obecność nauczyciela akademickiego. Planowanie, przebieg, a także dynamika zadań jest regulowana przez studentów. Zwiększenie możliwości samodzielnego działania studentów stanowi czynnik dynamizujący dla budowania ich kompetencji zawodowych, a także urzeczywistnianej hierarchii wartości, w której obecne są m.in.: odpowiedzialność, solidarność, godność osoby.                                 |
| Refleksja nad podjętym działaniem          | Jest to namysł nad podjętym działaniem. Efektywność refleksji wyraża się w:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• stopniu uświadomienia i utrwalenia przez studenta zdobytych kompetencji;</li> <li>• stopniu zrozumienia nabytych doświadczeń;</li> <li>• obecności krytycznej analizy nad podjętym działaniem w kontekście rozwiązywanego problemu (efektywności działania i prognoz kontynuacji) oraz własnego warsztatu pracy (własnych możliwości i braków).</li> </ul> |

Por. Gregorová i in., 2022, s. 24–50.

Komponenty edukacji przez służbę a zewnątrzosobowe czynniki dynamizujące aktywność twórczą

Celem niniejszego artykułu jest określenie, na ile wprowadzona w kształceniu studentów edukacja przez służbę jest czynnikiem dynamizującym aktywność twórczą osoby w świetle literatury i własnych badań empirycznych.

W kontekście dotychczas przedstawionej charakterystyki edukacji przez służbę zasadne jest ukazanie teoretycznych zależności pomiędzy poszczególnymi jej komponentami a elementami zewnątrzosobowymi, które przez badaczy twórczości wskazywane są jako sprzyjające oraz motywujące do twórczości.

Jako główne kryteria określenia, co jest twórcze, wskazuje się nowość i wartościowość wytworu, działania, idei (Szmidt, 2013). Poprzez wartościowość należy rozumieć, że element powstający w czasie aktywności osoby odnosi się do konkretnej wartości lub grupy wartości, innymi słowy umożliwia urzeczywistnianie danej wartości lub wskazuje sposobność jej urzeczywistniania. W tym kontekście aktywność twórcza pełni funkcję służebną wobec wartości. Z kolei dążenie do spełnienia kryterium wartościowości podkreśla szczególną właściwość wartości jako czynnika motywującego do podejmowania aktywności twórczej. Edward Nęcka (2016) określa cztery grupy wartości, które uruchamiają poszczególne sfery twórczej aktywności osoby, klasyfikację przedstawiono w tabeli 2.

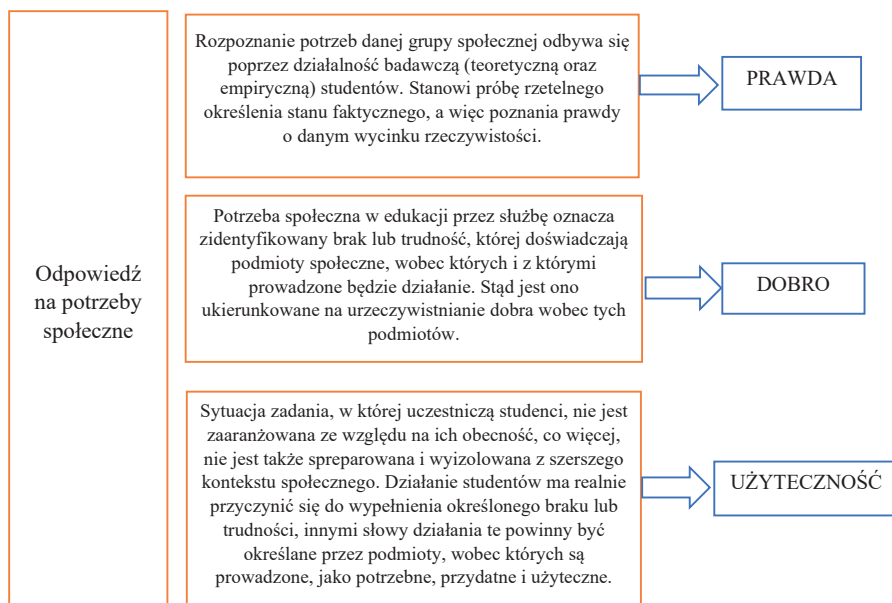
Tabela 2. Wartości – czynniki dynamizujące dla aktywności twórczej

| Grupa wartości dynamizujących podejmowanie aktywności twórczej                | Główny cel aktywności twórczej |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Wartości poznawcze związane z poszukiwaniem prawdy i poszerzaniem jej obszaru | Prawda                         |
| Wartości estetyczne związane z poszukiwaniem i tworzeniem piękna              | Piękno                         |
| Wartości pragmatyczne związane z warunkami życia codziennego                  | Użyteczność                    |
| Wartości etyczne związane w poszukiwaniem i tworzeniem dobra                  | Dobro                          |

Źródło: Nęcka, 2016, s. 15–17.

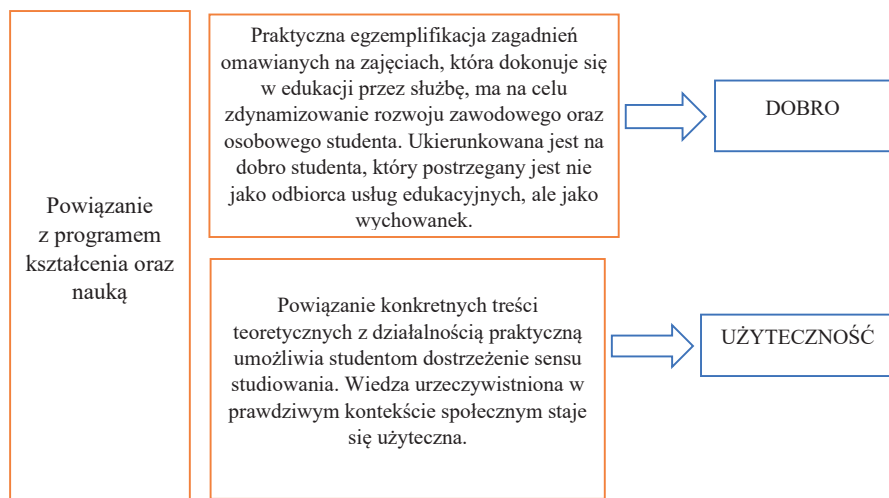
W kontekście powyżej przedstawionego zestawienia warto podjąć próbę wskazania, które wartości będą celem dla trzech komponentów edukacji przez służbę. Dane dla tego obszaru przedstawiają poniższe schematy.

Schemat 1. Wartości – cele dla I komponentu edukacji przez służbę: odpowiedź na potrzeby społeczne



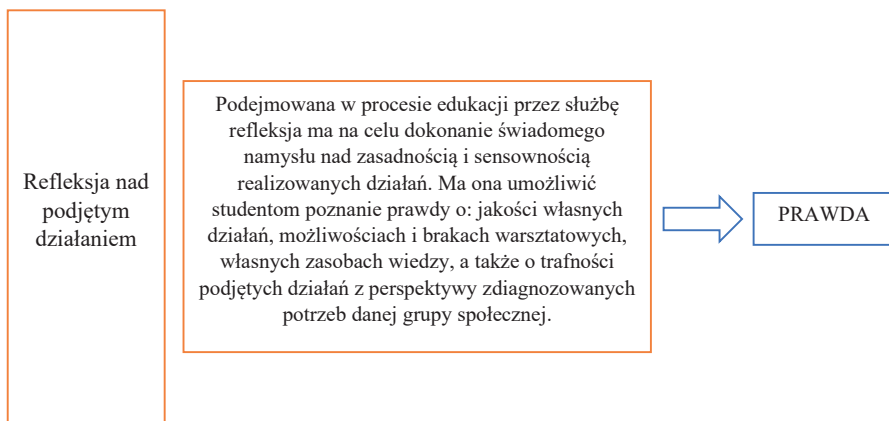
Źródło: Opracowanie własne.

Schemat 2. Wartości – cele dla II komponentu edukacji przez służbę: powiązanie z programem kształcenia oraz nauką



Źródło: Opracowanie własne.

Schemat 3. Wartości – cele dla IV komponentu edukacji przez służbę: refleksja nad podjętym działaniem



Źródło: Opracowanie własne.

Treści przedstawione na powyższych schematach wskazują na obecność w edukacji przez służbę celów aksjologicznych. Konfrontacja treści przedstawionych na schematach z danymi zawartymi w tabeli numer 2 umożliwia sformułowanie wniosku o tożsamer przestrzeni aksjologicznej dla aktywności twórczej i edukacji przez służbę. Wartości, które stanowią cel aksjologiczny w edukacji przez służbę, tj. prawda, dobro, użyteczność, mają także właściwość dynamizującą dla aktywności twórczej. Stąd ich obecność będzie mobilizowała studentów do poszukiwania rozwiązań adekwatnych i jednocześnie innowacyjnych dla zastanego problemu.

Istotnym czynnikiem zewnętrznym o działaniu dynamizującym lub inhibitującym dla aktywności twórczej jest przyjęty i realizowany model edukacji. Józef Kozielecki (1996, s. 31) wskazuje na szereg elementów obecnych w polskim systemie edukacji, które w znacznym stopniu przyczyniają się do kształtowania u uczniów postawy konformistycznej, skutecznie hamując ich ciekawość poznawczą – fundament aktywności twórczej. W odniesieniu do wyszczególnionych przez Kozieleckiego elementów opracowano komponenty modelu edukacji sprzyjającego aktywności twórczej, przedstawiono je w tabeli 3.

Tabela 3. Komponenty modelu edukacji sprzyjającego aktywności twórczej

| Kategorie w modelu edukacji | Komponenty modelu edukacji sprzyjającego aktywności twórczej                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Wizja studenta              | Przyjęcie wizji człowieka sprawcy, który rozwiązuje problemy, stawia hipotezy i weryfikuje je, podejmuje decyzje, wdraża nieoczywiste programy działania                                                                                                           |
|                             | Student traktowany jako samodzielny podmiot, z którym prowadzi się dialog, przejmujący inicjatywę, posiadający pasję poznawczą, przedsiębiorczy, zaangażowany i uczestniczący, planujący ryzykowne zmiany, decydujący o własnym losie, podejmujący samokształcenie |
| Cel kształcenia             | Przygotowanie ucznia do udziału w dynamicznej i zmieniającej się rzeczywistości                                                                                                                                                                                    |



| Kategorie w modelu edukacji     | Komponenty modelu edukacji sprzyjającego aktywności twórczej                                                                                              |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kierunki rozwijania kompetencji | Umożliwienie studentowi samodzielnego integrowania i różnicowania wiadomości zgodnie z zastanymi problemami oraz własnymi możliwościami poznawczymi       |
|                                 | Przezwycięzanie nudy i lęku. Nuda stanowi czynnik inhibitujący pasję poznawczą. Lęk wywołany jest przez system zbyt autokratyczny oraz zbiurokratyzowany. |
|                                 | Rozwijanie wiedzy płodnej, czyli takiej, która odnosi się nie tylko do tego, co już wiadomo, ale także do tego, co nieznane i czeka na odkrycie.          |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Kozielecki, 1996, s. 31.

Analiza przedstawionych w tabeli 3 komponentów umożliwia identyfikację wspólnych obszarów dla edukacji sprzyjającej aktywności twórczej i edukacji przez służbę. Przedstawia je tabela 4.

Tabela 4. Związki między komponentami edukacji sprzyjającej aktywności twórczej i edukacji przez służbę

| Edukacja dynamizująca aktywność twórczą                                                                                                                                                                                                                            | Edukacja przez służbę                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Przyjęcie wizji człowieka sprawcy, który rozwiązuje problemy, stawia hipotezy i weryfikuje je, podejmuje decyzje, wdraża nieoczywiste programy działania                                                                                                           | Głównym podmiotem działającym jest student. Jego aktywność nie jest zredukowana do wypełnienia narzuconego przez nauczyciela akademickiego planu. Przeciwnie, to student identyfikuje problem, projektuje i wdraża działania. W tej specyficznej sytuacji – zadania wykorzystuje swoją dotychczasową wiedzę i umiejętności do rozwiązania trudności, przez co poszerza swój katalog kompetencji zawodowych i osobowych. W działaniu student nie pozostaje sam, koniecznością staje się konstruktywne podjęcie dialogu z: <ul style="list-style-type: none"><li>• pozostałymi członkami grupy, która realizuje działanie – studentami,</li><li>• interesariuszami zewnętrznymi i z którymi prowadzone jest działanie,</li><li>• nauczycielem akademickim – mentorem, który koordynuje działanie.</li></ul> |
| Umożliwienie studentowi samodzielnego integrowania i różnicowania wiadomości zgodnie z zastanymi problemami oraz własnymi możliwościami poznawczymi                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Student traktowany jako samodzielny podmiot, z którym prowadzi się dialog, przejmujący inicjatywę, posiadający pasję poznawczą, przedsiębiorczy, zaangażowany i uczestniczący, planujący ryzykowne zmiany, decydujący o własnym losie, podejmujący samokształcenie |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

| Edukacja dynamizująca aktywność twórczą                                                                                                                       | Edukacja przez służbę                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Celem kształcenia powinno stać się przygotowanie ucznia do udziału w dynamicznej i zmieniającej się rzeczywistości</p>                                     | <p>Sytuacja zadania – problemu/trudności do rozwiązania nie jest sztucznie wyizolowana i hermetycznie zamknięta na potrzeby realizacji konkretnych zajęć akademickich. Jest to rzeczywistość zastana, która może zmieniać się ze względu na uczestniczenie w niej osób, które nie przynależą do środowiska uniwersyteckiego, a dla których ta rzeczywistość jest codziennością. W czasie trwania działania student uczy się zauważać te zmiany, określać ich charakter jako zwiększający lub hamujący efektywność działania oraz odpowiadać na nie, tak aby zrealizować zakładane cele.</p> |
| <p>Przewycięzanie nudy i lęku. Nuda stanowi czynnik inhibujący pasję poznawczą. Lęk wywołany jest przez system zbyt autokratyczny oraz zbiurokratyzowany.</p> | <p>Rzeczywistość społeczna, w której działają studenci posiada własną niezależną dynamikę zmian, która sprzyja budowaniu u studentów poczucia gotowości do działania, entuzjazmu, ekscytacji itd.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>Rozwijanie wiedzy płodnej, czyli takiej, która odnosi się nie tylko do tego, co już wiadomo, ale także do tego, co nieznanie i czeka na odkrycie.</p>      | <p>Prowadzenie refleksji w czasie trwania i po zakończeniu działania sprzyja odkrywaniu kolejnych problemów do rozwiązania w rzeczywistości społecznej, w której prowadzone było działanie. Refleksja sprzyja także kształtowaniu wiedzy o własnym warsztacie pracy, a także swoich możliwościach i brakach.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Źródło: Opracowanie własne.

Dotychczas przeprowadzona analiza teoretyczna umożliwia sformułowanie następujących wniosków:

Edukacja przez służbę umożliwia studentom urzeczywistnianie wartości takich, jak prawda, dobro, użyteczność, które stanowią czynnik dynamizujący dla aktywności twórczej człowieka.

Przeprowadzona analiza wskazuje na tożsamość głównych komponentów i założeń dla edukacji motywującej do aktywności twórczej i edukacji przez służbę.

## Edukacja przez służbę jako czynnik dynamizujący aktywność twórczą w ocenie badanych studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej

W kontekście powyższych wniosków sformułowano dodatkowy problem badawczy: W jaki sposób w ocenie studentów edukacja przez służbę stanowi czynnik dynamizujący ich aktywność twórczą?

Analizie jakościowej poddano czterdzieści dzienników refleksji wszystkich studentów, którzy uczestniczyli w działaniach edukacji przez służbę w ramach przedmiotu warsztaty twórczości muzycznej. W badaniach zastosowano paradygmat konstruktywistyczny, metodę analizy treści z użyciem techniki jakościowej analizy tekstu.

Jak opisano powyżej, jednym z istotnych komponentów edukacji przez służbę jest prowadzenie refleksji, która umożliwia studentom porządkowanie zdobytych w czasie prowadzonych działań doświadczeń. Dzienniki refleksji, które wypełniali studenci, zawierały następujące pytania:

Po przeprowadzeniu każdej jednostki zajęć:

- Jaka była moja funkcja/rola w czasie prowadzenia zajęć?
- Co udało mi się zrealizować w czasie zajęć – które elementy prowadzonych przez mnie zajęć uważam za udane?
- Czego nie udało mi się zrealizować w czasie zajęć – co w mojej ocenie nie przebiegå tak, jak zaplanowałam? Dlaczego tak się stało?
- Po zakończeniu projektu:
- W jaki sposób dzieci reagowały na ćwiczenia/zabawy, które prowadziłam w czasie projektu?
- Czego się nauczyłam w czasie realizacji tego projektu?
- W jaki sposób/jak się tego nauczyłam?
- W jakim stopniu jest ważne to, czego się nauczyłam? Dlaczego?
- Co jeszcze w zakresie działań projektu (np. rozwijania zdolności muzycznych dzieci) powinno zostać zrobione?

Odpowiedzi studentów na powyższe pytania zawierały sformułowania, które wskazują na wzmacnianie wewnętrznych dynamizmów aktywności twórczej. J. Adams (za: Szmidt, 2007) przedstawia pojęcie wewnątrzsobowych bloków myślowych, które hamują, a nawet uniemożliwiają podejmowanie aktywności twórczej. W odniesieniu do tej klasyfikacji wyszczególniono „dynamizmy myślowe”, które – przeciwnie – będą sprzyjały i mobilizowały do działań twórczych:

- Dynamizmy percepcyjne, umożliwiające spostrzeganie sytuacji problemowej bądź informacji potrzebnych do jej rozwiązania;
- Dynamizmy emocjonalne;
- Dynamizmy ekspresyjne, umożliwiające komunikowanie idei sobie i innym.

Większość studentów w swoich wypowiedziach wskazywała na wzmacnianie w procesie edukacji przez służbę dynamizmów emocjonalnych, tj. poszukiwanie wyzwań i konsekwentny zapał. Jedna ze studentek napisała:

„Udział w projekcie był dla mnie czymś zupełnie nowym, wykraczającym poza studenckie praktyki. Miałam poczucie, że nie jestem »tylko studentką«, ale jestem osobą odpowiedzialną za dzieci i przebieg zajęć. To ode mnie zależało, jak będą przebiegały zajęcia. Musiałam radzić sobie z sytuacjami, które mnie zaskoczyły”.

Komponent zaangażowania studentów obecny w edukacji przez służbę umożliwia im postrzeganie działalności podejmowanej w czasie realizacji projektu jako wyzwanie, w którym szczególnie wzmocnione zostaje poczucie odpowiedzialności. Funkcja studenta ulega przeformułowaniu i wzbogaceniu z osoby wykonującej zleczone czynności na kreatora i innowatora. Stąd kształtowane jest u niego poczucie sprawstwa, a także poczucie własnej wartości jako podmiotu działającego. Wzmacniany jest młodzieńczy entuzjazm do „zmiany świata na lepsze”, natomiast wygaszana jest stagnacja i nihilizm, poczucie braku wpływu na otaczającą rzeczywistość.

Jak wskazała kolejna studentka: „Dzięki temu projektowi wyszłam z mojej strefy komfortu i uwierzyłam bardziej w swoje umiejętności”.

W wypowiedziach studentów występowały także wskazania na dynamizmy percepcyjne. Jednym z nich jest umiejętność identyfikowania problemu. Jest on kluczowy dla stymulowania działań twórczych, ponieważ pozostawia niepokój poznawczy i wzbudza potrzebę poszukiwania rozwiązań. Studentka napisała: „Nauczyłam się, że uczniowie zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym mogą mieć większy problem ze zrozumieniem niektórych informacji. Musiałam szukać sposobu, [jak] wyjaśnić, na czym polega zabawa”.

Sytuacja zadania wymusiła na studentce zweryfikowanie przyjętego projektu działań, umożliwiła dostrzeżenie rozbieżności pomiędzy planem a jego wdrożeniem. Mimo przygotowania działanie nie przebiegało według projektu, konieczne stało się dynamiczne zdiagnozowanie trudności i wprowadzenie zmian. Należy podkreślić, że to właśnie komponent powiązania działań z programem kształcenia i nauką obecny w edukacji przez służbę umożliwia poszerzanie u studentów zakresu kompetencji metodycznych, niezbędnych do realizacji zajęć wychowawczo-dydaktycznych w klasach 1–3.

Wypowiedzi studentów wskazywały również, że poprzez aktywny udział w działaniu kształtowana jest konstruktywna i wieloperspektywiczna postawa wobec sytuacji problemowej, wyrażająca się w postrzeganiu jej jako przestrzeni możliwości. Postawa ta przynależy do kategorii dynamizmów percepcyjnych.

Jedna z wypowiedzi przedstawia się następująco: „Nauczyłam się, że pracując z dziećmi, muszę być przygotowana na różnego rodzaju pytania zadawane przez dzieci. Ważne jest także to, że nawet jeśli coś pójdzie nie tak, jak zaplanowaliśmy, to nie ma co się załamywać, tylko iść do przodu i spróbować zmienić te niedociągnięcia w ciekawe rozwiązania”.

Kolejnym dynamizmem percepcyjnym, na który wskazywały studentki, jest szukanie rozwiązań problemu.

Jedna ze studentek napisała: „Musiałam poszukać nowych rozwiązań i zabaw, ponieważ te, które znałam, nie sprawdzały się lub dzieci je znały i były dla nich nudne”.

W procesie edukacji przez służbę studenci sformułowali cele działań w odniesieniu do zdiagnozowanego problemu – jest to szczególnie istotny aspekt w projektach

edukacji przez służbę, stanowi realizację jednego z głównych jej komponentów – odpowiedzi na potrzeby społeczne, określa zasadność oraz celowość podjętych działań.

Odpowiedź na potrzeby społeczne różnicuje edukację przez służbę od np. praktyk studenckich. Podejmowane działania mają realnie dynamizować rozwój osobowy i zawodowy studentów przy jednoczesnym poprawieniu określonego wycinka rzeczywistości (w przypadku studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej rzeczywistości konkretnej szkoły lub przedszkola). Wskazany komponent jest także zapewnieniem oraz zabezpieczeniem przed „pułapką aktywizmu”, w której nie liczą się cele nadające działaniom sens, a wyłącznie aktywność.

W miarę realizacji kolejnych etapów projektu następowała weryfikacja, w czasie rzeczywistym, czy zaproponowane rozwiązania są efektywne. Refleksja nad podejmowanymi działaniami jako komponent edukacji przez służbę stwarza studentowi szansę namysłu nad własnym działaniem na każdym etapie projektu. W ten sposób otrzymuje on możliwość rzeczywistego kształtowania własnego warsztatu pracy poprzez poszerzanie dostępnych zasobów metod i narzędzi i weryfikowanie ich skuteczności w odniesieniu do sformułowanych celów. Należy zaznaczyć, że student nie jest osamotniony w tym procesie, towarzyszy mu w nim nauczyciel akademicki, który w przypadku trudności lub ograniczeń w podejmowaniu refleksji przez studenta poprzez pytania może wspierać go w nadawaniu odpowiedniego kierunku zmianom. To właśnie refleksja oraz wnioski sformułowane na jej podstawie stanowią przesłanki do wprowadzenia korekty lub rozszerzenia dalszych zadań. Jak pisze studentka: „Gdy skończyłam przeprowadzać swoją część, od razu wychwytiłam swój błąd, wiedziałam, co było nie tak. Pomyślałam sobie okej, zabrakło tego i tego, ja się uczę, wiem, co zrobiłam źle, ale mam też pomysł na to, jak w przyszłości poprowadzić to inaczej”. W podobny sposób wypowiada się kolejna studentka: „Starałam się poprawić błędy, które popełniłam na pierwszym spotkaniu, i dzięki temu z czasem zajęcia stawały się coraz bardziej płynne i sprawne”.

W części wypowiedzi można odnaleźć odniesienia do dynamizmów ekspresyjnych. Studenci wskazywali na kształtowanie elastyczności i efektywności w wykorzystywaniu strategii intelektualnych. Jedna ze studentek podkreśla: „Nauczyłam się tego, że nawet gdy dzieci np. uderzą instrumentem o dwa razy więcej w podłogę, to nie trzeba ich od razu korygować i mówić, że to źle. W wielu takich sytuacjach zabawy zupełnie zmieniały bieg, jednak nadal były bardzo ciekawe i pasowały do tematu zajęć”.

Wypowiedź studentki wskazuje, że w kontekście wyznaczonych celów miała określone zadania do zrealizowania z dziećmi. W miarę przebiegu zadań okazało się, że jego teoretyczny kształt nie jest tożsamy z praktyczną egzemplifikacją. Dzieci uczestniczące w zajęciach wyznaczyły inny niż zakładany kierunek realizacji działań, w tej sytuacji konieczne stało się dokonanie oceny jakościowej zmian, które wystąpiły. Studentka zauważyła, że nie zaburzają one pierwotnego planu pracy, a jednocześnie w wyższym

stopniu angażują uczniów i dynamizują osiąganie przez nich zakładanych efektów ucznia się. W tym kontekście zaakceptowała zmiany zaproponowane przez dzieci i zmodyfikowała swój sposób działania.

## Wnioski

Analiza wypowiedzi studentów umożliwia sformułowanie wniosku o sprzyjającym oddziaływaniu edukacji przez służbę dla emocjonalnych, percepcyjnych oraz ekspresyjnych wewnątrzosobowych dynamizmów aktywności twórczej.

Przeprowadzona analiza literatury w zakresie komponentów edukacji przez służbę oraz zewnętrznych stymulatorów aktywności twórczej pozwala określić edukację przez służbę jako zewnętrzny czynnik dynamizujący aktywność twórczą.

Włączenie w proces kształcenia studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej strategii edukacji przez służbę wyzwała u nich potrzebę podejmowania aktywności twórczej. Utrwalone w tego rodzaju działaniach mechanizmy stanowią fundament dla przyjmowania twórczej postawy w przyszłej pracy zawodowej.

## Podsumowanie

W niniejszym artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, na ile edukacja przez służbę jest czynnikiem dynamizującym aktywność twórczą osoby. Przeprowadzono analizę literatury, w wyniku której określono, że edukacja przez służbę oraz aktywność twórcza posiadają wspólną tożsamość w obszarze wartości oraz głównych komponentów i założeń. W tym kontekście przeprowadzono analizę jakościową wypowiedzi studentów, którzy uczestniczyli w projektach realizowanych w strategii edukacji przez służbę. Sformułowane na tej podstawie wnioski stanowią przesłankę dla prowadzenia dalszych badań przyjętego problemu. Konieczne staje się poszerzenie badań empirycznych o analizę ilościową, a także wzbogacenie materiału badawczego dla analizy jakościowej o wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych z innych krajów, którzy są kształceni przy użyciu strategii edukacji przez służbę.

## Bibliografia

- Chałas, K. (2023). *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim. T. 4: Edukacja przez służbę przyszłych nauczycieli*. Wydawnictwo „Scriptum”.
- Furco, A. (2001). Is service learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. W: A. Furco i S.H. Billig (red.), *Service-learning: The essence of the pedagogy* (s. 23–52). Information Age Publishing.

- Gregorová, A.B., Heinzová, Z. i Chovancová, K. (2016). The impact of service-learning on students' key competences. *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4(1), s. 368–369. <https://doi.org/10.37333/001c.29686>
- Gregorová, A.B., Meggyesfalvi, B., Hadrévy, B.C., Šolcová, J., Fabac, T., Hauser, M., Novota, S., Bere, D., Pintea, C., Mădălina, B., Lissowska Lewkowicz, A., Walas, A., Tóth, A.F. i Nagy, B. (2022). *Service Learning w pracy z młodzieżą. Podręcznik dla tutorów, edukatorów i nauczycieli*. Stowarzyszenie Centrum Wolontariatu.
- Howard, J. (2003). Service-learning research: Foundational issues. W: S.H. Billing i A.S. Waterman (red.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology* (s. 1–12). Taylor & Francis Group.
- Kamiński, J., Łysiak, M. i Badora, A. (2023). *Service Learning dla nauczycieli akademickich. Przewodnik metodyczny*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. [https://www.kul.pl/files/841/public/ddu/podreczniki/Service\\_Learning\\_dla\\_nauczycieli\\_akademickich.pdf](https://www.kul.pl/files/841/public/ddu/podreczniki/Service_Learning_dla_nauczycieli_akademickich.pdf)
- Kozielecki, J. (1996). *Człowiek wielowymiarowy*. Wydawnictwo Żak.
- Nęcka, E. (2016). *Psychologia twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szmidt, K. (2020). *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wade, R. (2008). Service learning. W: L.S. Levstik i C.A. Tyson (red.), *Handbook of research in social studies education* (s. 109–123). Taylor & Francis.

