

ZAGADNIENIA SPOŁECZNE

Nr 1 (18) 2023

RECENZENT NAUKOWY TOMU

dr Anna Kienig

RADA NAUKOWA

Dr Janusz Bryk

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D., Czechy

Dr hab. Małgorzata Dajnowicz

Doc. kand. nauk Alicja Danilenko, Białoruś

Prof. zw. dr hab. Ewa Drozda-Senkowska

PaedDr. Miroslava Gašparová, Ph.D., Słowacja

Prof. dr Bogusław Grużewski, Litwa

Dr hab. Henryka Ilgiewicz, Litwa

Dr hab. Katarzyna Klimkowska

Doc. dr Annika Lall, Estonia

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Laskowska

Dr hab. Larysa Leszczenko

Prof. dr Henryk Malewski, Litwa

Prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas

Doc. dr Elita Nimande, Łotwa

Dr hab. Inetta Nowosad

Prof. zw. dr hab. Wiesław Pływaczewski

Doc. kand. nauk Elena Popowa, Rosja

PhD. Michał Shepitko, Ukraina

Dr Zbigniew Siemak

Doc. PhDr. František Škvrnda, CSc., Słowacja

Prof. zw. dr hab. Mirosław J. Szymański

ThDr. Józef Szymeczek, Dr., Czechy

Dr Łukasz Twarowski

Dr hab. Andrzej Wawrzusiszyn

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Redaktor Naczelny

Dr Marek Jasiński

Sekretarz

Dr Anna Kienig

Redaktor językowy

Dr Tatiana Aniskevich

Doc. PaedDr. Zlatica Huřová, Ph.D.

Mgr Dorota Kwiatkowska-Bagniuk

Redaktor statystyczny

Mgr Bogusław Szast

Redaktor tematyczny

Dr hab. Ewa Rzechowska

Dr Agata Jacewicz

Czasopismo *Zagadnienia Społeczne* ISSN 2353-7426

jest indeksowane w bazach:



Polska Bibliografia Naukowa/POL-Index

Index Copernicus International Journals Master List

ICV 2016 = 35,87 : ICV 2017 = 79,65 : ICV 2018 = 79,52 : ICV 2019 = 77,14 :

ICV 2020 = 72,99

Inne bazy: Narodowy Uniwersalny Katalog Centralny (NUKAT), ARIANTA

STUDIA I MATERIAŁY

5

Andrzej Puliński

Problematyka oświaty i szkolnictwa na łamach pierwszego numeru „Gazety Białostockiej z 1–2 września 1951 r.

24

Ewa Rzechowska

Od empirii do teoretycznych modeli procesu:
Olivera C. Robinsona konceptualizacja kryzysów rozwojowych

41

Valery Shepitko, Mykhaylo Shepitko, Marietta Kapustina

Criminalistics in Ukraine – between theory, practice and training

66

Agata Jacewicz

Metody wprowadzania dzieci w świat przyrody

Z BADAŃ

93

Bogumiła Krawiec

(Nie)autentyczne obrazy siebie w relacjach romantycznych
u współczesnych młodych dorosłych

114

Agnieszka Szymańska

Funkcjonowanie osobowości depresyjnej w ujęciu
psychocybernetycznym

132

Anna Jaźwińska-Chren

Obraz ciała a style przywiązania w relacji partnerskiej
u kobiet w okresie stającej się dorosłości

154

Krzysztof MocarSKI

Redukcja reakcji lękowych u osób ze spektrum autyzmu.
Zastosowanie procedury stosowanej analizy zachowania.

173

Ewa Burak

Edukacja medialna dzieci w wieku przedszkolnym
i wczesnoszkolnym – wybrane zagadnienia

196

Justyna Stawarz

Edukacja outdoorowa w przedszkolu na przykładzie wybranych
krajów europejskich

Sprawozdania

223

Agnieszka Iłendo-Milewska

Sprawozdanie z XV Międzynarodowej Konferencji Psychologii
i Psychiatrii (15th International Conference on Psychology &
Psychiatry), Paryż/Francja, 28–29 listopada 2022

O AUTORACH

227

Noty

ZASADY PUBLIKOWANIA

231

Wymogi edytorskie

240

Recenzowanie tekstów

Andrzej Puliński

ORCID 0000-0001-5376-2998

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
Katedra Pedagogiki*

**PROBLEMATYKA OŚWIATY I SZKOLNICTWA
NA ŁAMACH PIERWSZEGO NUMERU
„GAZETY BIAŁOSTOCKIEJ
Z 1-2 WRZEŚNIA 1951 R.**

Streszczenie

W dniu 1 września 1951 r. ukazał się pierwszy numer „Gazety Białostockiej”. Data jego wydania zbiegła się z dniem rozpoczęcia nowego roku szkolnego 1951/1952. Z tego względu duża część materiałów prasowych dotyczyła kwestii oświaty i szkolnictwa w Polsce, Białymstoku i województwie białostockim. Zamieszczone w tym wydaniu artykuły, notatki i informacje poruszały ważne aspekty odnoszące się do kwestii aktualnych w owym czasie ideałów wychowawczych forsowanych przez komunistyczne władze, a także celów stawianych przed szkolnictwem, nauczycielami, organizacjami związkowymi i młodzieżowymi. Wyrażane były specyficznym językiem propagandowym, który w zamierzeniu miał motywować odbiorców do wydajniejszej pracy i zaangażowania w tworzeniu nowej, jak to określano „socjalistycznej rzeczywistości”. W tekstach zamieszczanych w gazecie odnajdujemy ponadto także informacje i dane liczbowe na temat remontów infrastruktury szkolnej, wyposażenia szkół a nawet efektów akcji zapewnienia wszystkim uczniom podręczników szkolnych. Dowiadujemy się o harmonogramie uroczystości miejskich związanych z rozpoczęciem roku szkolnego i towarzyszących im imprezach artystycznych.

Abstract

On September 1, 1951, the first issue of “Gazeta Białostocka” was published. The date of its release coincided with the start of the new school year 1951/1952. Therefore, a significant portion of the press materials focused on education and schooling issues in Poland, Białystok, and the Białystok Voivodeship. The articles, notes, and information included in this edition addressed important aspects related to the prevailing educational ideals promoted by the communist authorities at that time, as well as the goals set for the education system, teachers, trade unions, and youth organizations. They were expressed in a specific propaganda language intended to motivate the audience towards more efficient work and engagement in creating the so-called “socialist reality”. Furthermore, the newspaper texts also provided information and statistical data on the renovation of school infrastructure, school equipment, and even the results of campaigns aimed at providing all students with textbooks. We also learn about the schedule of city ceremonies related to the start of the school year and accompanying artistic events.

W dniu 1 września 1951 r. ukazał się pierwszy numer „Gazety Białostockiej”. Gazeta ta była organem Komitetu Wojewódzkiego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (PZPR)¹. Jak każda gazeta partyjna w kraju, na stronie tytułowej zamieszczała hasło: „Proletariusze wszystkich krajów łączcie się”. Była, jak podkreślała Redakcja, gazetą przeznaczoną dla „szerokich mas pracujących Białostocczyzny”. Będąc partyjnym czasopismem, „Gazeta Białostocka” posługiwała się określonym językiem propagandowym, w którym wyraźnie określonym wrogiem była sanacyjna, burżuazyjna II Rzeczpospolita Polska (II RP) oraz „angloamerykańscy imperialiści i podżegacze wojenni”. Język ten, określany także za G. Orwellem jako *nowomowa*², stanowi do dnia dzisiejszego obszar badań i rozważań nie tylko na polu politycznym czy ideologicznym

¹ Szerzej na temat procesu organizowania się redakcji „Gazety Białostockiej” pisze: A. Świdzińska, *20 lat Gazety Białostockiej 1951–1971*, Białystok 1972, s. 10–12.

² G. Orwell, *Rok 1984*, Warszawa 1988, s. 207–216.

ale także w obszarze filologii, historii i teorii literatury³. W artykule przytoczono wiele fragmentów, w których zastosowano tego typu język, wychodząc z założenia, że każda epoka historyczna posiada swoją własną specyfikę i abstrahowanie od tych szczególnych cech, zachowań czy środków wyrazu i przekazu informacji, zubaża rzeczywisty obraz danego okresu historycznego. Artykuł ten ma stanowić w założeniu pewien rodzaj zbioru informacji źródłowych do badań z zakresu historii wychowania i stanowi część większego projektu badawczego nad prasą i czasopiśmiennictwem pierwszego powojennego dziesięciolecia⁴.

Analizowane teksty ukazały się w pierwszym numerze nowopowstałej gazety, która jak już wspomniano, zaczęła się ukazywać regularnie właśnie 1 września 1951 r. i zbiegło się to z rozpoczęciem roku szkolnego 1951/1952. W ten sposób problematyka szkolnictwa, oświaty i edukacji została szeroko zaprezentowana właśnie w tym pierwszym historycznym numerze gazety.

Już na pierwszej stronie, w związku z rozpoczęciem roku szkolnego 1951/1952 zamieszczono zdjęcie dziecka czytającego elementarz. Fotografia ta ilustrowała krótką notatkę o treści: „Rocznik PKWN-owski idzie do szkoły. Pokolenie Polski Ludowej rozpoczyna naukę. Wyrośnie z niego nowa inteligencja związana nierozzerwalnie z ludem pracującym. Radosna przyszłość czeka naszą działwę. Budujący zręby Socjalizmu naród polski złączony wspólną walką z wielomilionowymi siłami międzynarodowego ruchu obrońców pokoju, w oparciu o przyjaźń i pomoc Związku Radzieckiego prze-

³ M. Głowiński, *Nowomowa i ciągi dalsze. Szkice dawne i nowe*, Warszawa 2009.

⁴ A. J. Puliński, *Oświata i szkolnictwo w Białymstoku na łamach „Jedności Narodowej” w wakacyjnych miesiącach roku 1945*, [w:] *Studia i szkice z zakresu pedagogiki ogólnej, andragogiki oraz historii oświaty o poczuciu bezpieczeństwa, migracji, ludziach dojrzałych i problemach oświaty*, red. J. Górniewicz, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2023, s. 293–306; A. J. Puliński, *Straty wojenne wśród pracowników Uniwersytetu Warszawskiego w świetle artykułów wspomnieniowych zamieszczonych na łamach „Przeglądu Historycznego” z roku 1946*, [w:] *Pedagogika szkoły wyższej w drugiej połowie XXI wieku. Drogi od klasycznej ortodoksji do postkultury*, red. J. Górniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2020, s. 157–168.

ciwstawi się wszelkim machinacjom angloamerykańskich imperialistów, podżegaczy wojennych”⁵. Ten krótki tekst ukazuje w jaki sposób ówczesna propaganda łączyła oczywiste kwestie szkolnictwa z walką polityczną. Należy pamiętać, że rok 1951, to okres tzw. stalinizmu i wszystkie zagadnienia społeczne, w tym oświata, szkolnictwo i kultura podporządkowane są ideologii i polityce.

Kwestie te pojawiają się we wszystkich materiałach prasowych, sprawozdaniach, relacjach i artykułach publicystycznych.

Na drugiej stronie gazety zamieszczono relację Polskiej Agencji Prasowej (PAP) ze spotkania warszawskich nauczycieli z ministrem Oświaty Witoldem Jarosińskim⁶. Odkonalo się ono w warszawskiej siedzibie Zarządu Głównego ZNP w dniu 30 sierpnia 1951 r. W tekście obszernego artykułu zamieszczono główne tezy z wystąpienia ministra. Mówił on m.in., że „zadaniem szkoły i nauczycielstwa, jest przygotować taką młodzież, która potrafi kontynuować, rozwijać i podnosić na jeszcze wyższy poziom budownictwo socjalistyczne”. Jego zdaniem, „można będzie tego dokonać tylko wtedy, gdy podniesiemy na wyższy poziom całą pracę wychowawczo-dydaktyczną szkoły, gdy otworzymy szeroki dostęp do szkoły twórczemu, żywemu i bogatemu porywowi, który idzie od kopalń, od hut, który rodzi się w entuzjastycznym wysiłku przodowników pracy, racjonalizatorów i nowatorów”⁷. Minister podkreślił, że nauczyciele stając przed tak wielkimi wyzwaniami powinni w pierwszej kolejności podnosić na wyższy poziom „swą świadomość ideologiczną,

⁵ „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 1.

⁶ Witold Jarosiński, ur. 18 września 1909 w Warszawie, zm. 5 grudnia 1993. Nauczyciel i polonista. Ukończył w 1929 r. studia z zakresu filologii polskiej na Uniwersytecie Warszawskim. Członek organizacji „Życie” i Komunistycznego Związku Młodzieży Polski (KZMP). Brał udział w kampanii wrześniowej 1939 r. Polski polityk komunistyczny (od 1945 r. w PPR, następnie w PZPR). Poseł na Sejm PRL I, II, III, IV, V, VI i VII kadencji, sekretarz Komitetu Centralnego PZPR (1956–1957, 1960–1968), minister oświaty (1950–1956), zastępca przewodniczącego Rady Państwa (1968–1969), a do 1972 jej członek. Budowniczy Polski Ludowej. T. Mołdawa, *Ludzie władzy, 1944–1991: władze państwowe i polityczne Polski według stanu na dzień 28 II 1991*, Warszawa 1991, s. 196, 263, 363.

⁷ *Nauczycielstwo polskie chlubnie wykona zadanie wychowania młodego socjalistycznego człowieka, oświadczył Minister oświaty Witold Jarosiński*, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 2.

aktywność polityczną”. Dopiero na trzecim miejscu ulokował doskonalenie zawodowe. Kolejność ta wskazuje na priorytety ówczesnych władz. Kadra nauczycielska uczestnicząca w różnego rodzaju kursach podnoszących kwalifikacje zawodowe czy też biorąca udział w szkoleniach z zakresu doskonalenia zawodowego organizowanych przez instytucje państwowe zmuszana była do nauki, zaliczania a nawet zdawania egzaminów z zakresu wiedzy o marksizmie czy historii ruchu robotniczego. W zakres zagadnień i cykli tematycznych wchodziły nastroje społeczne; rola klasy robotniczej w rozwoju społecznym; od demokracji ludowej do socjalizmu; problematyka nauczycielska⁸. Jak pisała Edyta Kahl: „W modyfikowanym co 3 lata programie znalazły się treści z zakresu socjologii, filozofii, ekonomii politycznej, a także napisany pod nadzorem Stalina „Krótki kurs historii WKP(b)”, który dostarczał założeń ideologicznych dla nowego paradygmatu nauk humanistycznych i społecznych, w tym i dla pedagogiki. Program ten realizowano na wykładach i seminariach. Dodatkowo nauczyciele zmuszeni byli pogłębiać te problemy w toku indywidualnej pracy”⁹.

Mówca zaapelował również do zebranych nauczycieli, by w swej pracy pedagogicznej szeroko czerpali z doświadczeń pedagogiki radzieckiej oraz rodzimej postępowej myśli pedagogicznej. W tym kontekście wymienił nazwiska Stefana Rudniańskiego¹⁰, Włady-

⁸ B. Grześ, *ZNP w Polsce Ludowej*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, red. B. Grześ, Warszawa 1986, s. 446.

⁹ E. Kahl, *Związkowe doskonalenie nauczycieli wobec polityki oświatowej władz państwowych w Polsce Ludowej*, [w:] *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania: uczeń – szkoła – nauczyciel*, red. K. Dormus, R. Ślęczka, Kraków 2012, s. 536.

¹⁰ Stefan Rudniański (Salomon Rubinroth), ur. 28 kwietnia 1887 w Brześciu, zm. w 1941 we Lwowie lub w okolicach Złoczowa – polski filozof, psycholog, pedagog, działacz komunistyczny. W latach 1911–1915 studiował w Lipsku filozofię, pedagogikę i psychologię. Od 1916 nauczyciel historii i propedeutyki filozofii w szkołach średnich Warszawy. Jednocześnie prowadzi działalność naukową. Związany z lewicą marksistowską. Członek KPP od 1918 r. Wykładowca filozofii na Uniwersytecie Ludowym w Warszawie. Pracuje na Uniwersytecie Warszawskim. W 1928 r. doktoryzuje się na UW. Od 1928 roku docent filozofii nowożytnej w Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. W latach 1932–1935 wykładał historię filozofii i technikę pracy umysłowej w Instytucie Pedagogicznym ZNP. Publikuje na łamach czasopism oświatowych (*Miesięcznik Nauczycielski*). Działa w ruchu

sława Spasowskiego¹¹ i Stefani Sempołowskiej¹². Zestaw proponowanych autorytetów pedagogicznych świadczył o tym, że władze otwarcie forsowały określony wartości światopoglądowe i ideologiczne w edukacji i szkolnictwie. Związane było to w bezpośredni sposób

zawodowym nauczycieli. Początkowo w ZNP a później w Związku zawodowego Nauczycieli RP. W 1939 r. profesor filozofii na Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie. Autor: *Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej*, Nowa Biblioteka Społeczna, Warszawa 1938. Por. J. Snopek, *W kręgu twórczości i poglądów na filozofię Stefana Rudniańskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1975, z. 57, s. 81–83.

¹¹ Władysław Spasowski, ur. 28 grudnia 1877 r. w majątku Jakubowszczyzna w pow. Lepel, zm. 6 lipca 1941 r. Polski filozof marksistowski okresu dwudziestolecia międzywojennego, pedagog, działacz komunistyczny i oświatowy. W latach 1920–1930 był nauczycielem szkół średnich, a następnie pełnił funkcję dyrektora Państwowych Kursów Nauczycielskich im. W. Nałkowskiego w Warszawie. W swojej pracy naukowej zajmował się problematyką samowychowania i samokształcenia. Justyna Legutko twierdzi, że „Za najwyższą wartość uznaje pracę, twierdząc, że stworzyła człowieka i na niej opiera całą rzeczywistość, w tym pedagogikę. Wychowanie i nauczanie w jego ujęciu ma przygotować do mającej się zrealizować komunistycznej rzeczywistości. Spasowski popiera wychowanie społeczne odbywające się w specjalnie przygotowanych instytucjach i wpajające ideały socjalistyczne oraz kolektywistyczne. Sprzeciwia się też wychowaniu religijnemu i rodzinnemu, uznając je za szkodliwe dla rozwoju, a swą wychowawczą miłość rezerwuje dla „wielbicieli” wartości, które sam wyznaje. Spasowski jest też zwolennikiem racjonalizacji rozrodczości oraz internalizacji wychowania. Szkoła, jaką proponuje, jest adekwatna do bolszewickiej”. Por. J. Legutko, *„Kochać życie piękne i młode” – marksistowska i eugeniczna pedagogika Władysława Spasowskiego. Założenia i krytyka personalistyczna*, „Paedagogia Christiana” 2017, nr 1/39, s. 110.

¹² Stefania Sempołowska, ur. 1 października 1869 r. w Poloniszu, zm. 31 stycznia 1944 r. w Warszawie. Polska nauczycielka, działaczka oświatowa, bojowniczką o prawa dziecka, dziennikarka i pisarka. Joanna Radziejewicz pisała o niej: „Mając 17 lat, zdała egzamin na Patent nauczycielki przed rządową komisją w Warszawie. Zaczęła pracę w zawodzie, a także zajmowała się publicystyką oświatową, postulując pełny dostęp do oświaty wszystkich warstw społecznych. Naukę kontynuowała na Uniwersytecie Latającym, pełniącym w Królestwie Polskim rolę tajnej szkoły wyższej. Była członkinią Towarzystwa Oświaty Demokratycznej *Nowe Tory* oraz współredaktorką czasopisma dla młodzieży *Z bliska i z daleka*, a później dwutygodnika dla dzieci i wychowawców *W słońcu*. Kilukrotnie aresztowana przez władze zaborcze. Po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku skupiła się przede wszystkim na sprawach przynależności Gdańska do Polski, plebiscytów na Warmii i Mazurach oraz na Górnym Śląsku. Wykładała też naukę o Polsce w szkole Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, ale zerwanie z tą organizacją w połowie lat 20. pociągnęło za sobą rezygnację z tej posady.

z prowadzoną wówczas tzw. ofensywą ideologiczną w oświacie, która zakładała wyrugowanie pozostałości przedwojennej oświaty i przyjęciem nowych założeń politycznych i ideologicznych w szkołach. Wymienieni pedagodzy posiadali dorobek naukowy ściśle związany z radykalną lewicową, marksistowską myślą społeczną, lub tak jak w przypadku Stefania Sempołowskiej znanej ze swojej działalności na rzecz praw dziecka i pomocy więźniom politycznym w okresie zaborów i dwudziestolecia międzywojennego w Polsce.

Minister w swoim wystąpieniu podkreślił, że ważnym aspektem pracy wychowawczej w polskiej szkole powinna być współpraca nauczycieli i dyrekcji szkół z organizacjami młodzieżowymi, które działają w każdej placówce szkolnej. Stwierdził, że „Nauczyciel winien widzieć w organizacji młodzieżowej swego największego i najcenniejszego pomocnika w walce o wyniki nauczania i wychowania. Winniśmy wychowywać naszą młodzież na tradycjach walki Komunistycznego Związku Młodzieży Polskiej, na przykładach życia i walki najlepszych ZWM-owców: Janka Krasickiego i HANKI Sawickiej”¹³. Wspomniana współpraca z organizacjami młodzieżowymi a głównie z Związkiem Młodzieży Polskiej realizowana była we wszystkich szkołach w kraju¹⁴.

Przez jakiś czas współpracowała z Wyższym Studium Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej, zaś później udzielała się na Państwowych Kursach Nauczycielskich oraz Uniwersytecie Ludowym. Opowiadała się za ustrojem szkolnictwa opartym na zasadach powszechności, jedności i bezpłatności. Wystąpiła też z projektem „karty praw dziecka”, powołania do życia ustawodawstwa i państwowego aparatu, który chroniłby najmłodszych mieszkańców kraju”. Zob. J. Radziejewicz, *Stefania Sempołowska – rewolucjonistka z temperamentu, tradycjonalistka z upodobania*, <https://rme.cbr.net.pl/index.php/archiwum-rme/610-maj-czerwiec-nr-55-2/kobiety-polskiej-wsi-portrety/395-stefania-sempoowska-rewolucjonistka-z-temperamentu-tradycjonalistka-z-upodobania>. Kilukrotnie aresztowana przez władze zaborcze. Zaangażowana w latach międzywojennych w pomoc więźniom politycznym i jeńcom rosyjskim z wojny polsko-bolszewickiej. Oskarżana przez narodowców o sympatie komunistyczne. Por. J. Hytrek-Hryciuk, *Nike, która się nie wahała. Stefania Sempołowska (1869–1944)*, <https://histmag.org/Nike-ktora-sie-nie-wahala.-Stefania-Sempolowska-1869-1944-21598>.

¹³ *Nauczycielstwo polskie chlubnie wykona...*, dz. cyt., s. 2.

¹⁴ K. Łupiński, *Ideologiczne samokształcenie nauczycieli w świetle protokołów rady pedagogicznej Liceum w Stupcy w roku szkolnym 1948/1949*, „Polonia Maior Orientalis” 2022, T. IX, s. 202–211.

Na zakończenie przemówienia minister Jarosiński powiedział, że „w oparciu dotychczasowe osiągnięcia, realizując ideał wychowawczy nowej pedagogiki socjalistycznej nakreślony przez Prezydenta RP Bolesława Bieruta, działając w ścisłym związku z klasą robotniczą i masami pracującymi, kierując się wskazaniem prądu prądu siły narodu polskiego – Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej – nauczycielstwo polskie chlubnie wykona swoje historyczne zadanie wychowania młodego socjalistycznego człowieka”¹⁵.

Przytoczone powyżej przemówienie wysokiej rangi przedstawiciela władz, język i treści przekazane nauczycielom szkół ukazują nie tylko założenia programowe i ideologiczne ale wygłoszone zostało specyficznym językiem charakterystycznym dla ówczesnych oficjalnych wystąpień, który określany jest jako „nowomowa” w jej perswazyjno-propagandowym typie¹⁶.

Na tej samej stronie zamieszczono artykuł będący również przedrukiem z PAP, pt. „Nauczyciele piszą do Prezydenta RP”. Autorzy przytaczają fragmenty z listów uczestników powiatowych konferencji sierpniowych. Listy i depeche kierowane do Bolesława Bieruta noszą charakter wiernopoddańczych panegiryków. Uczestnicy konferencji powiatowej w Zabkovicach Śląskich piszą: „Przesyłamy Wam, Obywatelu Prezydencie, wyrazy czci i przywiązania. Pomni Twoich wskazówek, danych nam na III Krajowym Zjeździe ZNP, przyrzekamy wyczerpać wszystkie siły, aby wychować powierzona nam młodzież na gorących patriotów Polski Ludowej. Nie będziemy oszczędzili sił dla zwycięskiej realizacji planu 6-letniego i dla utrwalenia pokoju”. Natomiast uczestnicy konferencji we Wschowej, w woj. poznańskim deklarują: „Świadomi swych zadań, pod przewodnictwem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, w oparciu o wieczną przyjaźń narodów Związku Radzieckiego, z entuzjazmem i ufnością idziemy w nowy rok szkolny, by krzewić i pogłębiać najgorętsze umiłowanie Polski Ludowej, płomienny zapał w pracy i gotowość do walki o pokój i postęp. W oparciu o teorię marksizmu – leninizmu wychowamy młodzież na świadomych budowniczych Polski Socjalistycznej”.

¹⁵ *Nauczycielstwo polskie chlubnie wykona...*, dz. cyt., s. 2.

¹⁶ M. Głowiński, dz. cyt., s. 34–43.

Zebrani na konferencji w Radomiu piszą natomiast: „Przy ścisłej współpracy ZMP i ZHP oraz komitetów rodzicielskich i opiekuńczych, będziemy wszechstronnie rozwijać u młodzieży naukowy światopogląd i wychowywać ją w moralności socjalistycznej. Będziemy wychowywać naszą młodzież w gorącym patriotyzmie i wiązać go organicznie z proletariackim internacjonalizmem”¹⁷.

Na tej samej stronie zamieszczono również notatkę informacyjną o rozpoczęciu roku szkolnego w średnich szkołach ogólnokształcących, zawodowych i rolniczych. Uczniowie w ramach uroczystości w szkołach ogólnokształcących wysłuchali przemówienia ministra oświaty Witolda Jarosińskiego, w szkołach zawodowych rok szkolny otwierał prezes Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego Janusz Zarzycki¹⁸ a w placówkach rolniczych minister rolnictwa Jan Dąb – Kocioł¹⁹. PAP donosił także, że „szczególnie

¹⁷ (PAP) *Nauczyciele piszą do Prezydenta RP*, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 2.

¹⁸ Janusz Zarzycki, ps. Wojtek, ur. 15 kwietnia 1914 w Pruszkowie, zm. 15 lutego 1995 w Warszawie. Od 1932 r. do 1935 r. członek ZPMD. W 1932 r. ukończył Gimnazjum im. T. Czackiego w Warszawie. W latach 1932–1935 studiował na Wydziale Mechanicznym Politechniki Warszawskiej. Od 1935 r. do 1938 r. student Wydziału Architektury Politechniki Warszawskiej. Od 1937 r. do 1938 r. był wychowawcą w świetlicy robotniczej w Warszawie. W latach 1939–1941 studiował we Lwowskim Instytucie Politechnicznym. Więzień obozów: Auschwitz-Birkenau i Buchenwald. Od 1942 r. członek PPR, następnie w PZPR. Polski architekt i polityk, generał dywizji Wojska Polskiego, przewodniczący Związku Walki Młodych i Związku Młodzieży Polskiej. Od 1949 do 1956 pełnił funkcję prezesa Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego, prezes ZBoWiD, przewodniczący prezydium Miejskiej Rady Narodowej m.st. Warszawy, wiceminister obrony narodowej oraz poseł na Sejm PRL II, III i IV kadencji. Sprawiedliwy wśród Narodów Świata. <https://katalog.bip.ipn.gov.pl/informacje/54378>.

¹⁹ Jan Dąb-Kocioł, ur. 30 marca 1898 r. w Biskupicach Radłowskich, zm. 17 stycznia 1976 w Warszawie – działacz państwowy w okresie PRL, ekonomista. Był członkiem partii ludowych od okresu międzywojennego, należał do SL, potem do ZSL; wieloletni działacz spółdzielczy. Uczestnik wojny obronnej we wrześniu 1939 r. W latach 1944–1945 był przewodniczącym konspiracyjnej Wojewódzkiej Rady Narodowej w Łodzi, nadal pełnił tę funkcję po wyzwoleniu miasta. W latach 1945–1947 wojewoda łódzki. Następnie pełnił przez kilkanaście lat różne funkcje ministerialne: 1947–1951 minister rolnictwa i reform rolnych; 1951–1954 minister rolnictwa; 1954–1956 minister leśnictwa; 1956–1961 minister leśnictwa i przemysłu drzewnego. Był członkiem władz partyjnych: członek

uroczysty i radosny charakter będą miały uroczystości rozpoczęcia nowego roku szkolnego w szkołach podstawowych, gdzie przedstawiciele władz państwowych, nauczycielstwo, diatwa i rodzice serdecznie powitają wstępujące do pierwszych klas dzieci urodzone w historycznym roku wydania Manifestu Lipcowego PKWN²⁰.

Temat rocznika dzieci urodzonych w 1944 r., które w roku 1951 po raz pierwszy poszły do szkół, kontynuowano w oddzielnym artykule. Autor opowiada o siedmioletnim Leszku Lisowskim, który z radością poszedł do pierwszej klasy i deklarował, że będzie się dobrze uczył, ponieważ chce zostać inżynierem i budować w Polsce kolej i dworce. Marzenia chłopca były następstwem trzech lat spędzonych w przedszkolu Związków Zawodowych Kolejarzy i tradycji rodzinnych. Autor pisze dalej, że w „Polsce przedwrześniowej ponad 1 000 000 dzieci pozostawało poza szkołą a w roku 1951 poza obowiązkiem szkolnym nie zostanie ani jedno dziecko”²¹. Przytacza interesujące dane liczbowe odnośnie budownictwa szkolnego. Wymienia 7 685 nowo wybudowanych przedszkoli i 323 Domy Dziecka. Opiekę w ogródkach jordanowskich znalazło 16 700 dzieci. Ponad milion dzieci skorzystało z wakacyjnych wyjazdów na kolonie i obozy. Tekst kończy się typowym stwierdzeniem, wyrażonym mocno propagandowym językiem że „1 września 1951 r. nie będzie zwykłym dniem rozpoczęcia nowego roku szkolnego, będzie on zarazem świętem nowego pokolenia, świętem szczęśliwych dzieci Polski idącej ku socjalizmowi”²².

Zarządu Głównego SL „Wola Ludu” w latach 1944–1945, członek Rady Naczelnej SL w latach 1945–1949, członek Naczelnego Komitetu Wykonawczego SL w latach 1945–1949, członek NKW ZSL w latach 1949–1964, członek Prezydium NKW ZSL w latach 1950–1962. *Jan Dąb-Kociół*, Informacje z Portalu Timenote, <https://timenote.info/lv/person/view?id=4527726&l=pl>.

²⁰ (PAP) *Zaczął się nowy rok szkolny*, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 2.

²¹ Autor wyraźnie zawyżył liczbę dzieci nie uczęszczających do szkół w II RP. Według danych statystycznych w roku szkolnym 1937/38 z ogólnej liczby 5164,7 tys. młodzieży w wieku 7–13 lat do szkoły uczęszczało 4647,4 tys. Wynika z tych danych, iż poza systemem szkolnym pozostawało 517, 3 tys. dzieci. Rok później liczba ta wynosiła ok. 700 tys. (przyp. Autora).

²² *Rocznik PNWN-owski idzie do szkół*, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 2.

Na czwartej stronie gazety zamieszczono artykuł autorstwa członka Prezydium WRN w Białymstoku i kierownika Wydziału Oświaty Czesława Łojko. Na wstępie autor odniósł się do przemówienia B. Bieruta skierowanego do uczestników III Zjazdu Związku Nauczycielstwa Polskiego, przytaczając jego słowa odnośnie obowiązującego ideału wychowawczego w polskim szkolnictwie. Komunistyczny przywódca pisał wtedy: „Musimy wychować człowieka, który jest współuczestnikiem w walce o przebudowę świata, gorącym patriotą, miłującym swój naród, ofiarującym mu cały swój młodzieńczy zapał i uzdolnienia, całe swoje serce”²³. Czesław Łojko stwierdził, że tak sformułowany cel wychowawczy został postawiony „naszemu nauczycielstwu, organizacji młodzieżowej, rodzicom, całemu społeczeństwu. Osiągnięcie tego celu wychowawczego wymaga ofiarnych wysiłków ze strony nauczycieli i wychowawców. Wymaga też aktywnej, świadomej i nieustającej pracy”.

Dalej tekst przybiera formę swego rodzaju sprawozdania z dotychczasowej działalności władz oświatowych województwa. Autor przytacza dane obrazujące postępy w przygotowaniu infrastruktury szkolnej do nowego roku. Z przytoczonych w art. danych wynika, że na potrzeby szkół wynajęto 538 izb lekcyjnych a także przygotowano 650 mieszkań dla nauczycieli. Wszystkie szkoły w okręgu przeszły remonty. Dzięki zaangażowaniu przedsiębiorstwa „Dom Książki” rozprowadzono wśród uczniów ok. miliona podręczników. Nie zapomniano, także o sprawach bytowych nauczycieli i placówek szkolnych. Przed okresem zimowym w 75% wypełniono plan zaopatrzenia w opał.

Wykonano także określone działania w celu podniesienia stopnia organizacyjnego szkół podstawowych województwa. W tym celu zatrudniono 846 nowych nauczycieli, absolwentów Liceów Pedagogicznych i Kursów Przygotowawczych. Zmniejszyła się liczba szkół o jednym nauczycielu z 43% do 30% a liczba szkół realizujących program siedmiu klas szkoły podstawowej wzrosła do 32% w porównaniu z 20% w poprzednim roku szkolnym. Zaznaczono,

²³ Cz. Łojko, *Witamy serdecznie nowy rok szkolny*, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 4.

że w ostatnim roku przed wojną szkoły tego typu stanowiły jedynie 7% z ogólnej liczby szkół. Władze szczególnie starały się dbać o szkoły wiejskie. Przykładowo podano, że w pow. kolneńskim program szkoły o siedmiu klasach realizowany będzie w 49% szkół na tym terenie. Oddzielnie miejsce w artykule poświęcono wypoczynkowi wakacyjnemu dzieci i młodzieży. Akcją letnią objęto na Białostocczyźnie ponad 23 tys. osób w wieku szkolnym. Nauczyciele w tym czasie uczestniczyli w różnego rodzaju kursach, pogłębiając swoją wiedzę zawodową a także „poziom ideologiczny”. Niestety nie przytoczono w tym kontekście żadnych danych. Oddzielne miejsce poświęcono tzw. konferencjom sierpniowym, które Cz. Łojko określa jako „na szeroką skalę zakrojone masowe narady wytwórcze, mobilizujące nauczycieli do realizacji podstawowych zadań, jakie Rząd Ludowy stawia przed szkołą”. Dalej autor pisał, że „Należy stwierdzić, że na konferencjach sierpniowych nauczycielstwo nasze zademonstrowało aktywną i twórczą postawę, żywo omawiając i dyskutując na temat swoich osiągnięć, trudności i błędów, zajmując często krytyczne stanowisko do własnej pracy i pracy swoich kolegów”. Dużo miejsca na tych konferencjach poświęcono współpracy nauczycielstwa i dyrekcji placówek z organizacjami młodzieżowymi działającymi na terenie szkół. Drugim ważnym zagadnieniem podnoszonym w trakcie obrad i zebrań była kwestia politechnizacji „jako niezbędnego warunku dobrych wyników pracy szkolnej”. Podkreślono w tym aspekcie problematykę czerpania wzorców z doświadczeń szkoły radzieckiej, którą w tym obszarze stawiano za wzór ze względu na wieloletnie doświadczenie i sprawdzone wzorce. Autor na zakończenie pisał, że „można śmiało i odważnie stwierdzić, że stworzono pełne warunki dobrego funkcjonowania szkolnictwa w nowym 1951/52 roku szkolnego i że dzięki wspólnemu wysiłkowi całego społeczeństwa będzie można zrealizować zaszczytne cele wychowawcze szkoły Polski Ludowej i uczestniczyć w procesie budownictwa socjalistycznego”²⁴.

Na tej samej stronie zamieszczono artykuł odredakcyjny. Wydrukowano go kursywą a nosił on tytuł „Święto szkoły”. Autor pisał

²⁴ Tamże.

w nim, że „Po raz pierwszy w historii naszego kraju żadne dziecko nie pozostanie poza szkołą”²⁵. Redakcja gazety szczególne życzenia kierowała do młodych nauczycieli, którzy w tym roku szkolnym rozpoczynają swoją pracę zawodową. Liczba tych nauczycieli została określona w tekście na 15 tys. osób. Nie omieszkano wytknąć władzom sanacyjnym II RP faktu wielkiego bezrobocia wśród nauczycieli pod koniec lat trzydziestych. Określono je na 25 tys. „nauczycieli wyrzuconych na bruk”²⁶. Dzięki temu zabiegowi, podkreślono szczególną rolę nauczycieli w polskim społeczeństwie i ukazano troskę władz skierowaną na rozwój tej grupy zawodowej. Przytoczono również inne dane mające w założeniu przedstawić nową „ludową” Polskę jako kraj bez porównania bardziej rozwinięty pod względem oświaty i wychowania niż II RP. W art. napisano, że w 1951 r. funkcjonowało „5 razy więcej przedszkoli, niż w Polsce kapitalistyczno-obszarniczej, 3 razy więcej szkół podstawowych, 6-krotnie liczniejsze zastępy uczniów szkół średnich i liceów, 800 000 absolwentów szkół zawodowych, 150 000 stypendiów, kolonie letnie dla 36 razy większej liczby dzieci, niż w 7 lat po I wojnie światowej”²⁷.

W kolejnym artykule zamieszczonym na łamach „Gazety Białostockiej” z 1 września 1951 r. była obszerna informacja dotycząca rozpoczęcia roku szkolnego w świeżo wyremontowanych budynkach szkolnych. Jak informują autorzy, w woj. białostockim a szczególnie w Białymstoku, wszystkie remonty budynków szkolnych zostały ukończone w terminie. Władze oświatowe nie przewidywały w trakcie roku szkolnego dodatkowych prac. Szkoły podstawowe oznaczone numerami 11, 6, 15 i 10 zostały dodatkowo wyposażone w nowe ławki szkolne a w szkoła numer 7 otrzymała nowe krzesła. Dość enigmatycznie poinformowano czytelników, że

²⁵ *Święto szkoły*, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 4.

²⁶ Podana liczba jest zgodna z danymi przedstawionymi przez B. Ługowskiego, który określał bezrobotnych nauczycieli na 16–25 tys. ZNP przedstawiał dane w przedziale 20 tys. pedagogów. Zob. K. Sanojca, *Szkoła jako instytucja pracy. Pozycja prawna i problemy zawodowe nauczycieli szkół państwowych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Metamorfozy Społeczne” 2014, T. 9, s. 283.

²⁷ *Święto szkoły*, dz. cyt., s. 4.

zajęcia z fizyki i chemii będą się odbywały w pracowni przedmiotowej przy ul. J. Marchlewskiego²⁸. Pracownia ta wyposażona była we wszelkie „przyrządy i pomoce naukowe niezbędne do wykonywania doświadczeń przewidzianych w programach szkolnych”²⁹. W Białymstoku oddano do użytku 19 nowych sal szkolnych w powiecie białostockim przeznaczono na izby lekcyjne 41 pomieszczeń szkolnych. Również na terenie całego województwa remonty zostały przeprowadzone zgodnie z terminarzem prac.

Na stronie piątej gazety podjęto temat zaopatrzenia uczniów i szkół w podręczniki szkolne. Redakcja informowała, że w roku szkolnym 1951/52 wszystkie dzieci zostały wyposażone w podręczniki szkolne, które zostały dostarczone do Białegostoku i powiatów województwa na kilka dni przed rozpoczęciem roku szkolnego. Zadbano o to specjalistyczne przedsiębiorstwo księgarskie „Dom Książki”. We wsiach i małych miejscowościach rozprowadzono podręczniki przy pomocy sieci sklepów „Samopomocy Chłopskiej. W ten sposób dostarczono i rozprowadzono ponad milion wolumenów. Liczba ta w całości zaspokoiliła potrzeby uczniów w województwie. Dystrybucja przeprowadzona została sprawnie a ewentualne braki szybko pokrywano poprzez dostarczenie ich z magazynów obu sieci sprzedaży. Jak pisał autor artykułu „w księgarniach białostockich panuje wielki ruch. W sklepach z książkami pojawiają się codziennie setki młodych klientów. Z zainteresowaniem przeglądają poukładane na półkach i stołach podręczniki szkolne. Każdy z łatwością odnajduje potrzebne mu tytuły książek. Podręczniki ułożono

²⁸ Obecnie to ul. Pałacowa 2/1. Maria Anna Bartnicka w kalendarium historycznym II LO w Białymstoku pisała, że „W styczniu 1949 roku powołano w Białymstoku pierwszą, całkowicie świecą placówkę edukacyjną, łączącą szkołę podstawową z klasami licealnymi. Szkoła działała pod egidą Towarzystwa Przyjaciół Dzieci i patronatem Wojewódzkiej Komendy Milicji Obywatelskiej (od 1950 roku). Mieściła się przy ulicy Marchlewskiego, używając miejsca jeszcze kilku innym instytucjom edukacyjnym, m.in. Liceum dla Wychowawczyń Przedszkoli, kilku klasom Szkoły Podstawowej nr 5 i Liceum Wieczorowemu dla Pracujących”. Zob. M. A. Bartnicka, *Historia*, Strona internetowa III Liceum Ogólnokształcącego im. K. K. Baczyńskiego w Białymstoku, <https://3lo.bialystok.pl/index.php/szkola/o-szkole/historia>.

²⁹ *Młodzież rozpoczyna naukę w wyremontowanych budynkach szkolnych*, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 7.

w komplety według poszczególnych klas³⁰. Podano również przykładowe ceny tychże podręczników. *Elementarz* kosztował 4,50 zł, *Czytanka dla klasy II* – 1,50 zł, *Biologia dla klasy IV* – 1,90 zł, *Wypisy dla klasy VII* – 3,75 zł.

Pojawienie się na rynku dużej liczby podręczników pozwalało dokonać zakupów każdemu uczniowi samodzielnie. Zdaniem autora tekstu „korzystniejszym jest jednak nabywanie ich zbiorowo przez szkoły. W tym ostatnim bowiem przypadku otrzymuje się 10 proc. rabatu³¹. Jak dowiadujemy się z artykułu niektóre szkoły przysłały księgarniom orientacyjne plany zakupów książek. Plany te ułatwiły w zdecydowany sposób pracę księgarń. Szkoły posiadały również zeszloroczne zapasy książek, które nadawały się do użytku w nowym roku szkolnym. Ułatwiało to w znaczący sposób rozprowadzenie podręczników wśród uczniów. Na tej samej stronie informowano czytelników o organizowanym przez „Dom Książki” na Rynku Kościuszki w Białymstoku, „Jarmarku Szkolnym”. Odbył się on w dniu 2 września (niedziela) i trwał od godz. 9 do 18. Oferowano wszystkie podręczniki dla klas I–XI oraz materiały szkolne³².

W numerze 1 gazety zamieszczono także notatkę informacyjną odnośnie harmonogramu uroczystości związanych z rozpoczęciem roku szkolnego w Białymstoku. Przewidywano, że w dniu 1 września o 8 rano uczniowie zbiorą się w swoich szkołach i wysłuchają przemówienia Ministra Oświaty. Następnie odbyło się powitanie dzieci i młodzieży przez przedstawicieli miejscowych władz politycznych, społecznych i młodzieżowych. Uroczystości zakończono częścią artystyczną. W dniu 2 września o godz. 8, odbyły się zbiórki dzieci od klasy IV i nastąpiło wyjście na stadion miejski, gdzie o godz. 10 odbył się wiec a o godz. 14 występy artystyczne młodzieży szkolnej z Płocka, Białowieży i innych miejscowości. Dzieci najmłodsze miały swój wydzielony teren do zabaw w lasku przy stadionie.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże.

³² *Jarmark szkolny*, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 7.

Należy stwierdzić, że pierwszy numer gazety zawierający 8 stron zawierał interesujący z historycznego punktu widzenia materiał fotograficzny. Zamieszczono w nim fotografie najmłodszych uczniów czytających elementarz czy też używających na lekcjach matematyki liczydeł. Jedna z ilustracji przedstawia także nowo oddany do użytku gmach szkoły pielęgniarstwa w Białymstoku.

W pierwszym numerze „Gazety Białostockiej” datowanej na 1–2 września (sobota-niedziela) 1951 r. zawarto dużo informacji dotyczących kwestii związanych z oświatą i szkolnictwem w Polsce i Białymstoku. Kwestie odnoszące się do terenu województwa białostockiego, sytuacji w oświacie na poziomie powiatowym zostały jedynie zasygnalizowane w niektórych tekstach.

Z lektury zamieszczonych w gazecie materiałów otrzymujemy dosyć jasny obraz dotyczący zagadnień ideologiczno-politycznych, którymi przesycane są teksty osób stojących na czele polskiej i białostockiej oświaty. Ich wystąpienia zawierają duże dawki propagandy, która dodatkowo wyrażona jest specyficznym językiem określanym jako komunistyczna nowomowa. W wystąpieniach oficjeli napotyamy ciągle odwoływanie się do czasów II RP, która nazywana jest „Polską sanacyjną” czy też „burżuazyjno-kapitalistyczną”. Przedstawiciele komunistycznych władz praktycznie zawsze dokonują porównań, przytaczając liczby, które mają udowodnić czytelnikom czy słuchaczom wyższość ustroju socjalistycznego, jego efektywność i troskę o polską szkołę, uczniów i nauczycieli. Niestety wspomniane przez nich dane liczbowe w wielu wypadkach są prawdziwe i nawet, jeżeli bywają wyolbrzymione mają pokrycie w dokumentach statystycznych. Władze komunistycznej Polski, bardzo poważnie traktowały kwestie szkolnictwa, powszechności i dostępności szkoły dla wszystkich polskich dzieci na każdym szczeblu. Taka postawa wynikała z założeń programowych przedstawionych już w Manifestie PKWN w 1944 r. Napisano w nim, że: „Jednym z najpilniejszych zadań Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego będzie na terenach oswobodzonych odbudowa szkolnictwa i zapewnienie bezpłatnego nauczania na wszystkich szczeblach. Przymus powszechnego nauczania będzie ściśle przestrzegany. Polska inteligencja zdziesiątkowana przez Niemców

(sic!), a zwłaszcza ludzie nauki i sztuki, zostaną otoczeni specjalną opieką. Odbudowa szkół zostanie natychmiast podjęta”³³. Wbrew dzisiejszym przekonaniom historyków, te fragmenty programu wydawały się niezwykle atrakcyjne i popularne wśród polskiego społeczeństwa. Możliwość zdobycia wykształcenia przez każdego bez wyjątku, mobilizowała Polaków wokół zagadnień szkolnictwa i oświaty przez następnych kilkadziesiąt lat.

Poza kwestiami polityczno-ideologicznymi, z artykułów, notatek a nawet krótkich informacji, zamieszczanych na łamach gazety, możemy uzyskać wiedzę na temat konkretnych danych liczbowych w obszarze szkolnictwa, założeń i celów wychowawczych a nawet zaopatrzenia w podręczniki.

Informacje zawarte w tekstach rozmieszczonych na stronach „Gazety Białostockiej” zwiększają naszą wiedzę na temat tytułowych zagadnień i stanowią niezwykle interesujące źródło do badań nad polską oświatą i szkolnictwem w okresie powojennym.

Bibliografia

Monografie

- Grześ B., *ZNP w Polsce Ludowej*, [w:] *Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zarys dziejów 1905–1985*, red. B. Grześ, Warszawa 1986.
- Głowiński M., *Nowomowa i ciągi dalsze. Szkice dawne i nowe*, Warszawa 2009.
- Kahl E., *Związkowe doskonalenie nauczycieli wobec polityki oświatowej władz państwowych w Polsce Ludowej*, [w:] *W kręgu dawnych i współczesnych teorii wychowania: uczeń – szkoła – nauczyciel*, red. K. Dormus, R. Ślęczka, Kraków 2012.
- Moldawa T., *Ludzie władzy, 1944–1991: władze państwowe i polityczne Polski według stanu na dzień 28 II 1991*, Warszawa 1991.
- Orwell G., *Rok 1984*, Warszawa 1988.
- Puliński A.J., *Oświata i szkolnictwo w Białymstoku na łamach „Jedności Narodowej” w wakacyjnych miesiącach roku 1945*, [w:] *Studia*

³³ *Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego*, „Rocznik Lubelski” 1959, nr 2, s. 12.

i szkice z zakresu pedagogiki ogólnej, andragogiki oraz historii oświaty o poczuciu bezpieczeństwa, migracji, ludziach dojrzałych i problemach oświaty, red. J. Górniewicz, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2023, s. 293–306.

Puliński A.J., *Straty wojenne wśród pracowników Uniwersytetu Warszawskiego w świetle artykułów wspomnieniowych zamieszczonych na łamach „Przeglądu Historycznego” z roku 1946*, [w:] *Pedagogika szkoły wyższej w drugiej połowie XXI wieku. Drogi od klasycznej ortodoksji do postkultury*, red. J. Górniewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2020.

Rudniański S., *Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej*, Nowa Biblioteka Społeczna, Warszawa 1938.

Świdzińska A., *20 lat Gazety Białostockiej 1951–1971*, Białystok 1972.

Artykuły „Gazeta Białostocka”

Jarmark szkolny, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 7.

Łojko Cz., *Witamy serdecznie nowy rok szkolny*, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 4.

Młodzież rozpoczyna naukę w wyremontowanych budynkach szkolnych, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 7.

Nauczycielstwo polskie chlubnie wykona zadanie wychowania młodego socjalistycznego człowieka, oświadczył Minister oświaty Witold Jarośliński, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 2.

(PAP) *Nauczyciele piszą do Prezydenta RP*, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 2.

(PAP) *Zaczął się nowy rok szkolny*, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 2.

Rocznik PNWN-owski idzie do szkół, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 2.

Święto szkoły, „Gazeta Białostocka” 1951, nr 1, 1–2 września, s. 4.

Art. w czasopismach

Legutko J., *„Kochać życie piękne i młode” – marksistowska i eugeniczna pedagogika Władysława Spasowskiego. Założenia i krytyka personalistyczna*, „Paedagogia Christiana” 2017, nr 1/39, s. 110.

Łupiński K., *Ideologiczne samokształcenie nauczycieli w świetle protokołów rady pedagogicznej Liceum w Słupcy w roku szkolnym 1948/1949*, „Polonia Maior Orientalis” 2022, T. IX, s. 202–211.

Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego, „Rocznik Lubelski” 1959, nr 2, s. 12.

Sanojca K., *Szkoła jako instytucja pracy. Pozycja prawna i problemy zawodowe nauczycieli szkół państwowych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, „Metamorfozy Społeczne” 2014, T. 9, s. 283.

Snopek J., *W kręgu twórczości i poglądów na filozofię Stefana Rudniańskiego*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1975, z. 57, s. 81–83.

Netografia

Bartnicka M. A., Historia, Strona internetowa III Liceum Ogólnokształcącego im. K. K. Baczyńskiego w Białymstoku, <https://3lo.bialystok.pl/index.php/szkola/o-szkole/historia>.

<https://katalog.bip.ipn.gov.pl/informacje/54378>.

Hytrek-Hryciuk J., *Nike, która się nie wahała. Stefania Sempołowska (1869-1944)*, <https://histmag.org/Nike-ktora-sie-nie-wahala.-Stefania-Sempołowska-1869-1944-21598>.

Jan Dąb-Kociół, Informacje z Portalu Timenote, <https://timenote.info/lv/person/view?id=4527726&l=pl>.

Radzewicz J., *Stefania Sempołowska – rewolucjonistka z temperamentu, tradycjonalistka z upodobania*, <https://rme.cbr.net.pl/index.php/archiwum-rme/610-maj-czerwiec-nr-55-2/kobiety-polskiej-wsi-portrety/395-stefania-sempolowska-rewolucjonistka-z-temperamentu-tradycjonalistka-z-upodobania>.

Ewa Rzechowska

ORCID: 0000-0003-0902-7915

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
Katedra Psychologii*

OD EMPIRII DO TEORETYCZNYCH MODELI PROCESU: OLIVERA C. ROBINSONA KONCEPTUALIZACJA KRYZYSÓW ROZWOJOWYCH

Streszczenie

Celem artykułu jest pokazanie, w jaki sposób badacze, będący świadkami narodzin nowych zjawisk społecznych, łączą empirię i teorię w opracowywanych przez siebie konceptualizacjach. Dokonano tego na przykładzie badań Olivera C. Robinsona, który jest zainteresowany naukowym poznaniem kryzysu ćwierćwiecza (*quarterlife crisis*) oraz posiada zaplecze teoretyczne w zakresie konceptualizacji kryzysów rozwojowych, w tym – kryzysu połowy życia i wyłaniającej się dorosłości (*emerging adulthood*). Stworzenie przez O. Robinsona wyjściowego sekwencyjnego modelu kryzysu ćwierci życia, a następnie holistycznego modelu wczesnej dorosłości, staje się punktem wyjścia do zbudowania uogólniającego modelu, który uwzględnia dwoistą naturę przejść, w tym ramy dla uchwycenia kolejnych kryzysów rozwojowych oraz wzorzec kryzysu rozwojowego.

Słowa kluczowe: kryzys ćwierci życia, wyłaniająca się dorosłość, kryzys rozwojowy, holistyczny model wczesnej dorosłości, wzorzec kryzysu rozwojowego.

**FROM EMPIRICS TO THEORETICAL PROCESS MODELS:
OLIVER C. ROBINSON'S CONCEPTUALISATION
OF DEVELOPMENTAL CRISES**

Abstract

The aim of the article is to show how researchers, witnessing the birth of new social phenomena, combine empirics and theory in the conceptualisations they develop. This was done on the example of the research of Oliver C. Robinson, who is interested in the scientific understanding of the *quarterlife crisis* and, at the same time, has a theoretical background in the conceptualisation of developmental crises, including the mid-life crisis and *emerging adulthood*. O. Robinson's creation of an initial sequential model of quarter-life crisis, followed by a holistic model of early adulthood crisis, becomes the starting point for building a generalizing model of crisis that takes into account the dual nature of transitions, including a framework for capturing sequential developmental crises and a pattern of developmental crisis.

Keywords: quarterlife crisis, emerging adulthood, developmental crisis, holistic model of early adulthood crisis, pattern of developmental crisis.

W ostatnich dziesiątkach lat informacje o nowych, zarysowujących się w życiu społecznym zjawiskach, sygnalizowane są przez youtuberów, dziennikarzy lub publikowane w formie popularno-naukowej, czego przykładem jest inicjująca szeroki nurt badań, publikacja dwóch amerykańskich dziennikarek – Alexandry Robbins i Abby Wilner¹. Obie po przekroczeniu dwudziestego piątego roku życia poczuły się zagubione i zauważyły, że podobne stany przeżywają ich rówieśnicy, co znalazło odzwierciedlenie w książce *Quarterlife crisis. The unique challenges of life in your twenties*. Jednocześnie na przełomie lat 1990/2000 ukazały się pierwsze prace Jeffrey'a J. Arnetta² wywodzące się z obserwacji młodych ludzi, których rozwojowe charakterystyki nie wpisywały się ani

¹ A. Robbins, A. Wilner, *Quarterlife Crisis: The Unique Challenge of Life in Your Twenties*, New York 2001.

² J.J. Arnett, *Young people's conceptions of the transition to adulthood*, „Youth & Society” 29, 1997, s. 1–23. J.J. Arnett, *Emerging adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*, New York 2004.

w okres adolescencji, ani wczesnej dorosłości. Teoretyczne opracowanie wyłonionej „luki” zaowocowało koncepcją wyłaniającej się dorosłości (*emerging adulthood*)³.

Celem artykułu jest przedstawienie, jak badacze będący świadkami narodzin nowych zjawisk społecznych, w wypracowywanych konceptualizacjach łączą empirię z teorią. Dokonano tego na przykładzie poszukiwań Olivera C. Robinsona, zainteresowanego naukowym poznaniem kryzysu ćwierci życia (*quarterlife crisis*), a jednocześnie dysponującym teoretycznym zapleczem w postaci konceptualizacji kryzysów rozwojowych, w tym – kryzysem połowy życia⁴ i wychodzenia w dorosłość⁵. Stworzenie przez O. Robinsona wyjściowego sekwencyjnego modelu kryzysu ćwierci życia, a następnie holistycznego modelu wczesnej dorosłości, staje się punktem wyjścia do zbudowania uogólniającego modelu, który uwzględnia dwoistą naturę przejść, w tym ramy dla uchwycenia kolejnych kryzysów rozwojowych oraz wzorzec kryzysu rozwojowego.

Gdy empiria i teoria spotykają się

Punkt wyjścia dla poszukiwań Robinsona stanowią konstatacje A. Robbins i A. Wilner poświęcone kryzysowi ćwierci życia⁶.

³ *Emerging adulthood* w literaturze polskiej tłumaczone bywa jako stająca lub wyłaniająca się dorosłość (zob. A. Lipska, W. Zagórska, „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa” 16 (1), 2011, s. 9–21). W artykule używam drugiego określenia, jako genetycznie odzwierciedlającego istotę procesu, tj. w sposób nawiązujący do Whiteheada filozofii procesu (A.N. Whitehead, *Modes of thought*, New York 1968. E. Rzechowska, *Rozwój człowieka w ujęciu procesualnym (refleksje teoretyczne i metodologiczne)*, „Psychologia Rozwojowa” 2004, nr 1, s. 63–81).

⁴ D.J. Levinson, *The mid-life transition: a period in adult psychosocial development*, „Psychiatry” 40 (2), 1977, s. 99–112. D.J. Levinson, *The Seasons of a Man's Life*, New York 1978. E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004. D.J. O'Connor, D.M. Wolfe, *On Managing Midlife Transitions in Career and Family*, „Human Relations” 40 (12), 1987, s. 799–816.

⁵ Zob. *emerging adulthood* w J.J. Arnett, *Emerging adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*, New York 2004.

⁶ A. Robbins, A. Wilner, *Quarterlife Crisis: The Unique Challenge of Life in Your Twenties*, New York 2001.

Młodzi i przeżywane przez nich kryzysy w świetle literatury popularnej

Współcześni młodzi dorośli finalizujący edukację i stojący u progu dorosłego życia napotykają szeroką gamę możliwości dotyczących wyboru kariery, finansów, partnera, budowania sieci społecznych i zaplecza materialnego. Dostępności atrakcyjnych opcji, towarzyszą adresowane do młodych społeczne oczekiwania podejmowania zobowiązań i realizowania obowiązków, w obliczu których młodzi czują się bezradni, niezdecydowani i zaniepokojeni.

Praca Robbins i Wilner *Quarterlife Crisis: The Unique Challenge of Life in Your Twenties* to pierwsza książka, która dokumentuje zjawisko *kryzysu ćwierci życia*⁷. Autorki identyfikują najtrudniejsze pytania, zadawane przez dwudziestoparolatków. Od „co oznaczają wszystkie moje wątpliwości?” do „skąd mam wiedzieć, czy podejmowane przeze mnie decyzje są słuszne?” Przedstawiają zmagania z budowaniem własnej tożsamości, radzeniem sobie z lękiem przed porażką i dokonywaniem wyborów.

Kryzys ćwierci życia opisują jako „reakcję na przytłaczającą niestabilność, ciągłe zmiany, zbyt wiele wyborów i dramatyczne poczucie bezradności”. Do głównych przejawów kryzysu ćwierci życia zaliczają: poczucie niepewności, rozczarowanie, dręczące wątpliwości i zmiany w myśleniu, poszukiwanie definicji własnej tożsamości, strach przed porażką, zwlekanie/niezdecydowanie, poczucie bezradności, poczucie pozostawienia w tyle, próba znalezienia równowagi w życiu i wykorzystywanie edukacji jako „taktyki na zwłokę”. Robbins i Wilner twierdzą, że młodzi doświadczający kryzysu często wpadają w błędne koło, w którym czują się nieszczęśliwi, niespokojni i przygnębieni, ale niechętnie o tym z kimkolwiek rozmawiają, nie zdając sobie sprawy z podobnych doświadczeń swych rówieśników. Mają poczucie, że to z nimi jest coś jest nie tak, co potęguje ich początkowe obawy.

⁷ A. Robbins, A. Wilner, *Quarterlife Crisis...*

Sekwencyjny, czterofazowy model kryzysu ćwierci życia

Nawiązując do spostrzeżeń Robbins i Wilner, Robinson poszukuje, jak w ciągu ostatnich dziesięcioleci zmieniał się kontekst bycia młodym dorosłym oraz jakie nowe wyzwania i tranzycje były z nim powiązane⁸. Na użytek badań własnych definiuje kryzys jako nasilony stres, odczuwany ponad miesiąc, z którym związane jest doświadczanie trudności w radzeniu sobie i rozpatrywanie ich w kategoriach osobistego kryzysu. Robinson analizuje pozyskane z wywiadów z młodymi ludźmi informacje o trudnościach, jakich doświadczają/doświadczali, przeżywanych kryzysach i sposobach wychodzenia z nich⁹. Empirycznie wyłania składający się z czterech faz model kryzysu ćwierci życia¹⁰.

Faza 1: angażowanie się bez zobowiązań

Osobę charakteryzuje autentyczne zaangażowanie – w aktywność zawodową/pozazawodową, związek, relacje. Jednakże młodzi zdają sobie sprawę, że zaangażowanie to także zobowiązanie. Chcą być aktywni, lecz bez wiązania się na dłużej, a unikająca postawa rodzi wewnętrzny konflikt. Zaangażowanie to krok w kierunku struktury dorosłego życia, jego porzucenie – dyskomfort związany z niesprostaniem byciu odpowiedzialnym dorosłym. Te wewnętrzne rozterki są przez pewien czas ukrywane, przejawiając się w fałszywym podziale na „ja” na publiczne i prywatne. Przejawiające się w fazie 1. wątpliwości co do ról i zobowiązań nie stanowią jeszcze kryzysu.

Faza 2: porzucenie zobowiązań i kwestionowanie dotychczasowych zobowiązań

Osoba podejmuje aktywne kroki, by uniknąć lub pozbyć się zobowiązań, a tym samym wycofuje się z budowania stabilizującej dojrzałej struktury życia. Towarzyszy im żal, poczucie straty i niepokój o przyszłości. W fazie 2. osoba może kwestionować dotych-

⁸ O.C. Robinson, *Developmental crisis and the self in early adulthood: A composite qualitative analysis*, London 2008.

⁹ O.C. Robinson, G.R.T. Wright, J.A. Smith, *The holistic phase model of early adult crisis*, „Journal of Adult Development” 20, 2013, s. 27–37.

¹⁰ Tamże.

czasowe wartości i przekonania, być pochłonięta radzeniem sobie ze stresem związanym ze zmianą i towarzyszącymi jej emocjami, co finalnie może prowadzić do poczucia czasowej utraty własnej tożsamości.

Faza 3: budowanie nowej wersji siebie

Budowanie nowej wersji siebie, ukierunkowane na przywrócenie stabilności biegowi własnego życia. Ma ono szereg charakterystyk zbieżnych z cechami wyłaniającej dorosłości: ponownie badanie tożsamości, eksperymentowanie z alternatywnymi możliwościami, poczucie emocjonalnej niestabilności, zmienność zachowań, koncentracja na sobie¹¹. W tej fazie osoba niejako cofa się, powraca do okresu moratorium.

Faza 4: zaangażowanie w nowe role

Osiągnąwszy czwartą fazę osoba angażuje w nowe zdefiniowane wewnętrznie role, któremu towarzyszy wzrost codziennego poczucia satysfakcji i kontroli w porównaniu do życia przed kryzysem.

Wyłonione fazy nie zawsze występują w podanej kolejności, np. niektórzy angażują się w nowe role w fazie 4., ale w przypadku niepowodzenia wracają do fazy 1. lub 2. Inni przechodzą z fazy 2. do 4., lecz gdy okazuje się, że potrzebują więcej czasu na zbadanie alternatyw, wracają do fazy 2. lub 3.

„Wyłaniająca się dorosłość” Jeffreya J. Arnetta i holistyczny model kryzysu wczesnej dorosłości

Niezależnie dotąd tworzone konceptualizacje i realizowane badania Robinsona w zetknięciu z konceptualizacjami przemian w rozwoju J.J. Arnetta zaowocowały nowymi teoretycznymi opracowaniami kryzysu ćwierci życia¹². Końcowy moment dochodzenia

¹¹ O.C. Robinson, J.A. Smith, *Investigating the form and dynamics of crisis episodes in early adulthood: the application of a composite qualitative method*, „Qualitative Research in Psychology” 7, 2010, s. 170–191.

¹² J.J. Arnett, *Emerging adulthood...* J.L. Tanner, J.J. Arnett, *Presenting „emerging adulthood”: What makes it developmentally distinctive*, [w:] *Debating*

do i początek wkraczania młodych w dorosłość stanowił dla Robinsona punkt odniesienia dla nowego, bardziej złożonego modelu kryzysu ćwierci życia.

U progu dorosłości

Współcześnie brak jest jednego, obiektywnego kryterium lub określenia momentu wejścia w dorosłość przez młodego człowieka. Przyjmuje się natomiast, że jest to długotrwały proces, poprzedzający osiągnięcie statusu człowieka dorosłego, związany z istotnymi zmianami i stresem.

Jeffrey J. Arnett, twórca teorii *emerging adulthood* (*wylaniającej dorosłości*) zaproponował, wydzielenie odrębnego okresu życia, charakteryzującego się pięcioma definiującymi go normatywnymi cechami¹³. *Emerging adulthood* to:

- okres poszukiwania tożsamości (*identity exploration*): aktywne eksplorowanie siebie i świata, za którym idzie stopniowe podejmowanie zobowiązań;
- okres niestabilności (*instability*): częste zmiany miejsca zamieszkania, podlegające zmianom zaangażowania, role i relacje;
- wiek koncentracji na sobie (*self-focus*): rozeznawanie własnych potrzeb, dążeń, przypisywanie znaczącej roli własnemu punktowi widzenia oraz doświadczeniom, obserwacjom i przemyśleniom, stanowiącym podstawę podejmowania niezależnych decyzji;
- okres bycia „pomiędzy” adolescencją i wczesną dorosłością (*feeling in-between*): zmienianie się statusu rozwojowego, czas, w którym młodzi ludzie uznają siebie pod pewnymi względami za dorosłych, a pod innymi – nie;
- wiek możliwości i optymizmu (*possibilities/optimism*): doświadczanie możliwości kreowania swojego życia, optymistyczne budowanie wizji własnego życia i wiara w ich realizację.

Emerging Adulthood: Stage or Process?, red. J.J. Arnett, M. Kloep, L.B. Hendry, J.L. Tanner, Oxford 2011, s. 13–30.

¹³ J.J. Arnett, *Emerging adulthood...*

Jednakże liczne, poświęcone *emerging adulthood*, badania wskazują, że jest to także wyjątkowo stresujący etap życia¹⁴.

Holistyczny model kryzysu wczesnej dorosłości i jego umiejscowienie na ścieżce rozwoju

Robinson, rozpoczynając badania nad kryzysami przeżywanymi przez młodych ludzi, przyjął, że poważny kryzys rozwojowy zwykle występuje pomiędzy 25. a 35. rokiem życia¹⁵. Powiązanie przez Robinsona wyników własnych badań z teorią wyłaniającej się dorosłości, pozwoliło mu „ulożować” ów kryzys w końcowej fazie *emerging adulthood*. Korekta przyjmowanej dotąd perspektywy, pociągnęła za sobą zredefiniowanie dotychczasowego kierunku poszukiwań: badania kryzysu wczesnej dorosłości skoncentrowały się trudnościach związanych z (1) aktywnym wychodzeniem z niestabilnego okresu poszukiwań (czas wyłaniającej się dorosłości) i (2) przechodzeniem do względnie stabilnego, opartego na zdefiniowanych rolach i relacjach, okresu rozwoju¹⁶. Doprowadziły do zaproponowania przez Robinsona autorskiego holistycznego modelu kryzysu wczesnej dorosłości, odzwierciedlającego sprzeczne wyzwania bycia młodym dorosłym i kluczowego dla ich zrozumienia.

Model kryzysu ćwierci życia obejmuje dwie czterofazowe trajektorie, nadające podstawowy kształt każdemu z epizodów kryzysowych.

Kryzys zablokowania (*locked-out form of a quarter-life crisis*)

Badani doświadczają niemożności pokonania szeregu trudności: niepowodzeń w znalezieniu pracy, dostępie do pożądaných ról, niemożności utrzymania stabilnego związku, braku niezależności

¹⁴ A.A. Stone i in., *A snapshot of the age distribution of psychological well-being in the United States*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of The United States Of America” 107 (22), 2010, s. 9985–90.

¹⁵ O.C. Robinson, *Developmental crisis and the self in early adulthood...* O.C. Robinson, J. A. Smith, *Investigating the form and dynamics of crisis episodes in early adulthood: the application of a composite qualitative method*, „Qualitative Research in Psychology” 7, 2010, s. 170–191.

¹⁶ O.C. Robinson, 2011. O.C. Robinson, *Emerging adulthood, early adulthood and quarter-life crisis: Updating Erikson for the twenty-first century*. W: R. Žukauskiene (red.), *Emerging adulthood in a European context*. New York 2016, s. 17–30.

finansowej. Młodzi deklarują chęć pokonywania trudności, lecz mimo to tkwią w poczuciu zawieszenia (*in-between*; por. *emerging adulthood*), czego następstwem są spadek samooceny i wzrost niepokoju. Kryzys zablokowania przypada na 21.–25. rok życia i trwa około roku. Utrzymuje się, lub niekiedy nasila, gdy następuje faktyczne wchodzenie w dorosłe role.

Faza 1 to okres aktywnego entuzjastycznego zaangażowania, ukierunkowanego na to, co podmiot uznaje za pożądane (m.in. role, związek, relacje). Stanowi on wstęp do późniejszej fazy frustracji i rozczarowania. W fazie 2. jednostka doznaje w podejmowanych działaniach szeregu niepowodzeń, co unaocznia jej niemożność realizacji zamierzeń, co interpretuje jako stratę i lęk przed jej konsekwencjami. Na fazę 3. przypada przerwa w aktywności. Jednostka zastanawia się nad swoją sytuacją i poszukuje nowych rozwiązań i alternatyw. W fazie 4. jednostka bardziej realistycznie formułuje cele i wypróbowuje nowe strategie ich osiągnięcia. Faza kończy się przejściem do stabilnej roli (lub ról), które może okazać się nie tym, co przewidywano na początku kryzysu¹⁷.

Kryzys uwięzienia (locked-in form of a quarter-life crisis)

Kryzys uwięzienia ma miejsce w trakcie przechodzenia okresu z wyłaniającej dorosłości do prób stabilnych ról i zazwyczaj występuje w przedziale wieku 25–35 lat. Jednostka podejmuje zadania z zamiarem ich długoterminowej realizacji, lecz w jej trakcie zdaje sobie sprawę z niewłaściwości dokonanego wyboru. Czuje się uwięziona w rolach, zobowiązaniach, relacjach, co wywołuje frustrację i chęć wyjścia z powstałej sytuacji: rozpoczęcie nowych działań lub korektę dokonanego wyboru bądź powrót do wcześniejszych form zachowań¹⁸. Drogą wyjścia z kryzysu jest fizyczna separacja, a następnie poszukiwanie nowych alternatyw.

¹⁷ O.C. Robinson, *Emerging adulthood, early adulthood and quarter-life crisis...*

¹⁸ Tamże. O.C. Robinson, *A longitudinal mixed-methods case study of quarter-life crisis during the post-university transition: locked-Out and Locked-In forms in combination*, „Emerging Adulthood” 7, 2019, s. 167–179.

Fazę 1 rozpoczyna podjęcie co najmniej jednego poważnego zobowiązania (rola, związek), które, już w trakcie realizacji, okazuje się niesatysfakcjonujące. Jednostka wprawdzie kontynuuje je, lecz odczuwa rosnący dyskomfort. Ukrywa wewnętrzne niezadowolenie, prezentując na zewnątrz dostosowaną do sytuacji maskę. W fazie 2, w wyniku zaistnienia pewnych okoliczności lub z własnej woli jednostka porzuca przyjęte zobowiązania, czemu towarzyszą z jednej strony silne negatywne emocje, z drugiej – uczucie ulgi. Faza 3 jest okresem przerwy w działaniach, w której ma miejsce swoiste *moratorium eksploracyjne* i wypracowane są nowe perspektywy życiowe, w tym poszukiwanie nowych kierunków działań i sposobów interpretowania zdarzeń. W fazie 4 następuje rozwiązanie konfliktu, w którym, przynajmniej czasowo, jednostka przyjmuje nowy zestaw zobowiązań, które uznaje za znaczące¹⁹.

Kryzysy na różnych etapach życia: O. Robinsona uogólniająca koncepcja wspólnych cech kryzysu

Oliver C. Robinson wychodził od empirycznych poszukiwań zogniskowanych na kryzysie ćwierci życia, konceptualizacja których zaowocowała dwupostaciowym holistycznym modelem kryzysu wczesnej dorosłości²⁰. Spojrzenie na kryzys ćwierci życia z perspektywy tego modelu, zostało wzbogacone badaniami nad starzeniem się i stworzeniem modelu w kryzysu pojawiającego się w późniejszym okresie życia, kryzysu lat 60–69²¹. Drugi z wyłonionych przez Robinsona kryzysów powiązany jest z przypadającymi na ten etap życia stresującymi wydarzeniami życiowymi (utrata zdrowia, odejście lub śmierć bliskiej osoby, utrata pracy w związku z przejściem na emeryturę), z radzeniem sobie ze stratami i z walką

¹⁹ O.C. Robinson, G.R.T. Wright, J.A. Smith, *The holistic phase model of early adult crisis*, „Journal of Adult Development” 20, 2013, s. 27–37.

²⁰ Tamże.

²¹ O.C. Robinson, A.J. Stell, *Later-Life Crisis: Towards a Holistic Model*, „Journal of Adult Development” 22 (1), 2014, s. 38–49.

o integralność ego, nasilającą się w obliczu straty, a w następstwie skalowanie celów, działań i ról odnoszących się do ponownego zaangażowania, ciągłości lub braku zaangażowania²². O ile osoby pozostające w kryzysie wczesnej dorosłości zmotywowane były do aktywnego pokonywania trudności i zmian, o tyle seniorzy bardziej poszukiwali akceptacji i możliwości ponownego zaangażowania się w role społeczne bądź przeciwnie – wycofywali się z nich. Zidentyfikowane w okresie starzenia się straty i korzyści sugerują mniej nasilony kryzys w wieku powyżej 60. lat w porównaniu z kryzysami wczesnej dorosłości i wieku średniego²³.

Kryzys w klasycznych teoriach rozwojowych i konceptualizacje kryzysu wieku średniego

O. Robinson powiązał interpretacje wyłonionych w badaniach własnych kryzysów z konceptualizacjami kryzysów zaproponowanych przez Erika H. Eriksona i Daniela Levinsona²⁴. W obu przypadkach mamy do czynienia z pojęciem kryzysu wpisującym się w etapowe konceptualizacje rozwoju człowieka: rozwiązywanie kryzysów na każdym z wyłonionych ośmiu etapów rozwoju, decydującym o konstrukcji osobowej człowieka (Erikson) oraz cykl okresów stabilnych poprzedzanych okresami niestabilnych tranzyj (Levinson).

Erikson definiuje kryzys jako okres, w którym „integralność” osoby jest zagrożona, co prowadzi do wewnętrznej i zewnętrznej dezintegracji. Uznaje kryzysy za naturalną składową procesu rozwojowego oraz za formatywne dla rozwoju. Uważa, że w każdej fazie rozwoju ego dysponuje siłą przejawiającą się w podejmowaniu coraz to nowych zadań życiowych, w zdolności do integrowania ich z dotychczasowym doświadczeniem i pokonywania kryzysów. W licznych pracach opisuje pozytywne efekty przepracowania danego kryzysu:

²² Tamże.

²³ O.C. Robinson, G.R.T. Wright, *The prevalence, types and perceived outcomes of crisis episodes in early adulthood and midlife: a structured retrospective-autobiographical study*, „International Journal of Behavioral Development” 37, 2013, s. 407–416.

²⁴ D.J. Levinsoni in., *Periods in the adult development of men: Ages 18 to 45*, „Counseling Psychologist” 6 (1), 1976, s. 21–25.

(1) polegające na wzmocnieniu struktury ego i ułatwiające elastyczne dopasowanie się do rzeczywistości lub (2) w przypadku wystąpienia trudności, prowadzące do wytworzenia sztywnych sposobów społecznego przystosowania się i realizowania swoich potrzeb, bez wykorzystania pełni rozwojowego potencjału²⁵.

Levinson przyjmuje holistyczny paradygmat Eriksona i w podobny sposób, w kontekście koncepcji struktury życia, przedstawia kryzys rozwojowy²⁶. Opisuje kryzys jako immanentny element zdrowego rozwoju człowieka oraz jako – pomimo trudności – niepatologiczną część procesu rozwojowego, mogącą nieść zarówno korzyści, jak i straty. Potencjalne koszty obejmują własny ból i cierpienie, rannienie innych i mniej satysfakcjonującą strukturę życia. Potencjalne korzyści związane z przekształceniem struktury życia pozwalają na osiągnięcie wyższego poziomu satysfakcji życiowej, autentyczności i równowagi między wewnętrznymi dyspozycjami i zewnętrznymi zobowiązaniami²⁷. Centralnym pojęciem w teorii Levinsona jest struktura życia, której rozwój obejmuje cztery etapy, poprzedzane i kończące się okresami przejściowymi, stanowiącymi czas dokonywania „bilansów”. Jeden z okresowych bilansów (40–45 lat) określany jest kryzysem wieku średniego. Ten fragment życia to czas autorefleksji i oceny wcześniejszych zobowiązań, kwestionowania dotychczasowej struktury życia i – niekiedy dramatycznej – zmiany celów, powiązany z radzeniem sobie z fizycznymi oznakami starzenia się, chorobą, z trudami małżeństwa i rodzicielstwa, z żałobą.

Koncepcję struktury życia Levinsona wykorzystują O'Connor i Wolfe²⁸.

²⁵ E.H. Erikson, *Identity, youth and crisis*, New York 1968. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa 2000. E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004. E.H. Erikson, J. M. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Gliwice 2011.

²⁶ D.J. Levinson, *The mid-life transition: a period in adult psychosocial development*, „Psychiatry” 40 (2), 1977, s. 99–112. D.J. Levinson, *The Seasons of a Man's Life*. D.J. Levinson, *The Seasons of a Woman's Life*, New York 1996. D.J. Levinson i in., *Periods in the adult development of men: Ages 18 to 45*, „Counseling Psychologist” 6 (1), 1976, s. 21–25.

²⁷ D.J. Levinson, *The Seasons of a Woman's Life*.

²⁸ D.J. O'Connor, D.M. Wolfe, *On Managing Midlife Transitions in Career and Family*. D.J. O'Connor, D.M. Wolfe, *From crisis to growth at midlife: Changes in personal paradigm*, „Journal of Organizational Behavior” 12 (4), 1991, s. 323–340.

Tworząc przedstawiane niżej ramy dla analizy rozwoju Robinson nawiązuje do ich konceptualizacji kryzysu połowy życia oraz pięciofazowego modelu przejścia, obejmującego: stabilizację, rosnące niezadowolenie, kryzys, przekierowanie i ponowną stabilizację.

Wspólne cechy kryzysu rozwojowego

Teoretyczne korzenie kryzysu (teorie Eriksona i Levinsona), konceptualizacje kryzysu połowy życia (Lewinson; O'Connor i Wolfe) oraz Robinsona modele kryzysów wczesnej i późnej dorosłości, stały się dla Robinsona podstawą wyłonienia pięciu wspólnych cech kryzysu rozwojowego²⁹. Określa je w następujący sposób:

1. Do kryzysu rozwojowego dochodzi w okresie przejściowym lub punkcie zwrotnym w życiu danej osoby. Przyjmuje on postać stopniowych lub nieciągłych zmian w relacjach i rolach, w jakich pozostaje jednostka. Najczęściej punktami zwrotnymi u osób różnych grup wieku są zmiany w pracy/karierze (trudności finansowe, poczucie uwięzienia w pracy, presja/stres związany z pracą, zmiana kariery) i zmiany w relacjach interpersonalnych (np. poczucie uwięzienia w związku, konflikt rodzinny, rozpad związku, żałoba).

2. Osoby będące w kryzysie rozwojowym doświadczają wzmożonego stresu, czują się przytłoczone wymaganiami środowiskowymi, doświadczają trudności w radzeniu sobie. Skuteczne dotąd mechanizmy radzenia sobie, zawodzą. Podejmowane są próby modyfikowania dotychczasowych wzorców zachowań i relacji osoba-środowisko, co przekłada się na zmiany w strukturze życia i wtórnie stabilizuje relacje osoba-środowisko.

3. Osoby w kryzysie rozwojowym przejawiają nasiloną tendencję do kwestionowania dotychczasowych i poszukiwania nowych znaczeń, czego wyrazem są m.in. poszukiwania materiałów dotyczących samorozwoju, samopomocy, duchowości, religii³⁰. Często

²⁹ Zob. O.C. Robinson, *Development through adulthood*, Red Globe Press 2020, gdzie Robinson, przedstawiając charakterystyki kryzysu rozwojowego odwołuje się do publikacji własnych i innych autorów. Ze względu na temat artykułu ograniczam się do krótkiego przedstawienia cech.

³⁰ O.C. Robinson, J.D. Demetre, J.A. Litman, *Adult life stage and crisis as predictors of curiosity and authenticity: Testing inferences from Erikson's lifespan theory*, „International Journal of Behavioral Development” 41, 2017, s. 426–431.

kryzys rozwojowy ma charakter egzystencjalny, w którym kwestionowane są założenia i przekonania na temat życia.

4. U osób będących w kryzysie rozwojowym, stojących wobec nowych informacji, doświadczeń i zdarzeń obserwuje się zmiany w zakresie tożsamości. Charakterystyczne dla okresu kryzysu intensywna autorefleksja i osobista ciekawość ułatwiają jednostce modyfikowanie bądź konstruowanie nowej tożsamości³¹. W okresie kryzysu rozwojowego osoby mogą uświadamiać ignorowane lub tłumione aspekty własnej tożsamości, mogą też eksperymentować wyrażając to, co było dotąd ukrywane. Autorefleksyjny charakter kryzysu skłania osobę do zakwestionowania swojej tożsamości i jest to kluczowy element odbudowy wewnętrznego aspektu struktury życia.

5. Doświadczenie w kryzysie rozwojowym silnych negatywnych emocji, w tym lęku przed niepewnością przyszłości i poczucia braku kontroli, stanów depresyjnych związanych z poczuciem straty³², a także frustracji lub złości, wynikających z poczucia niezdolności do radzenia sobie z życiem i oceny, że inni mogą być tego przyczyną.

Wyłonione przez Robinsona cechy odzwierciedlają to, co wspólne w podstawowej konstrukcji kryzysu i opisują wzorzec kryzysu rozwojowego. Są istotne dla tworzenia niezależnej od wieku miary kryzysu rozwojowego dorosłych do celów badawczych i stosowanych, zatytułowanej: *Kwestionariusz Kryzysu Rozwojowego (The Developmental Crisis Questionnaire – DCQ-12)*³³.

Podsumowanie

Kryzys ćwierci życia coraz częściej traktowany jest we współczesnych badaniach jako czas rozwojowej transformacji i rozpatrywany jest z poszerzonej perspektywy rozwoju: z jednej strony – akcent na różne obszary działań, z drugiej – rozpatrywanie kry-

³¹ Tamże.

³² O.C. Robinson, A. J. Stell, *Later-Life Crisis...*

³³ N. Petrov, O.C. Robinson, J.J. Arnett, *The Developmental Crisis Questionnaire (DCQ-12): Psychometric Development and Validation*, „Journal of Adult Development” 29, 2022, s. 265–278.

zysu ćwierci życia w kontekście rozwoju w biegu życia (*lifespan development*).

Robinson, wychodząc od dokonanych przez Robbins i Wilner empirycznych obserwacji zachowań młodych dorosłych, tworzy wyjściowy składający się z serii faz model kryzysu ćwierci życia. Nawiązując do koncepcji wyłaniającej się dorosłości i teoretycznych opracowań kryzysu rozwoju, proponuje dwoistą perspektywę analizy:

- wychodząc od empirycznego konstruowania holistycznego modelu kryzysu wczesnej dorosłości, tworzy ramy dla analizy rozwoju w biegu życia, wpisując w nie analizy kolejnych kryzysów: ćwierci życia, połowy życia i wieku starszego;
- wyłaniając wspólne cechy kryzysów rozwojowych, proponuje ogólny wzorzec rozwojowego kryzysu.

Idąc krok dalej i wychodząc poza propozycje Robinsona, można na bazie owej dwoistości stworzyć przestrzenny model rozwojowych kryzysów, obejmujący *spectrum* kryzysów o wspólnej podstawowej konstrukcji (wzorzec), lecz różnych, podlegających transformacjom w czasie, charakterystykach. Robinson, korzystając z wypracowanych dotąd konceptualizacji, zapowiada poszerzenie i uszczegółowienie badań nad naturą okresów przejściowych pomiędzy strukturami życia. Droga prowadzi przez podejmowanie kwestii nomotetyczności-idiograficzności w badaniach kryzysów rozwojowych, czego przykładami są: prototypowość (a nie uniwersalność) wzorców faz w modelach kryzysów życia (analizy idiograficzne) oraz poszukiwanie psychometrycznych miar i budowanie narzędzi pomiaru kryzysów rozwojowych³⁴ (analizy nomotetyczne).

Bibliografia

- Arnett J.J., *Young people's conceptions of the transition to adulthood*, „Youth & Society” 29, 1997, s. 1–23.
- Arnett J.J., *Emerging adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*, New York 2004.

³⁴ Por. The Developmental Crisis Questionnaire – DCQ-12 w? N. Petrov, O.C. Robinson, J.J. Arnett, *The Developmental Crisis Questionnaire (DCQ-12)*.

- Arnett J.J., *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*, New Jersey 2007.
- Erikson E.H., *Identity, youth and crisis*, New York 1968.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Warszawa 2000.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.
- Erikson E.H., Erikson J. M., *Dopełniony cykl życia*, Gliwice 2011.
- Levinson D.J., *The mid-life transition: a period in adult psychosocial development*, „Psychiatry” 40 (2), 1977, s. 99–112.
- Levinson D.J., *The Seasons of a Man’s Life*, New York 1978.
- Levinson D.J., *The Seasons of a Woman’s Life*, New York 1996.
- Levinson D.J., Darrow C.M., Klein E.B., Levinson M.H., McKee B., *Periods in the adult development of men: Ages 18 to 45*, „Counseling Psychologist” 6 (1), 1976, s. 21–25.
- Lipska A., Zagórska W., „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa” 16 (1), 2011, s. 9–21.
- O’Connor D.J., Wolfe D.M., *On Managing Midlife Transitions in Career and Family*, „Human Relations” 40 (12), 1987, s. 799–816.
- O’Connor D.J., Wolfe D.M., *From crisis to growth at midlife: Changes in personal paradigm*, „Journal of Organizational Behavior” 12 (4), 1991, s. 323–340.
- Petrov N., Robinson O.C., Arnett J.J., *The Developmental Crisis Questionnaire (DCQ-12): Psychometric Development and Validation*, „Journal of Adult Development” 29, 2022, s. 265–278.
- Robbins A., Wilner A., *Quarterlife Crisis: The Unique Challenge of Life in Your Twenties*, New York 2001.
- Robinson O.C., *Developmental crisis and the self in early adulthood: A composite qualitative analysis* (dysertacja, Birkbeck College, London 2008). https://www.academia.edu/4765003/Developmental_crisis_in_early_adulthood_A_composite_qualitative_analysis (pobrano 16.06.2023).
- Robinson O.C., *Emerging adulthood, early adulthood and quarter-life crisis: Updating Erikson for the twenty-first century*, [w:] red. R. Žukauskiene, *Emerging adulthood in a European context*, New York 2016, s. 17–30.
- Robinson O.C., *A longitudinal mixed-methods case study of quarter-life crisis during the post-university transition: locked-Out and Locked-In forms in combination*, „Emerging Adulthood” 7, 2019, s. 167–179.
- Robinson O.C., *Development through adulthood*, Red Globe Press 2020.

- Robinson O.C., Demetre J.D., Litman J.A., *Adult life stage and crisis as predictors of curiosity and authenticity: Testing inferences from Erikson's lifespan theory*, „International Journal of Behavioral Development” 41, 2017, s. 426–431.
- Robinson O.C., Smith J.A., *Investigating the form and dynamics of crisis episodes in early adulthood: the application of a composite qualitative method*, „Qualitative Research in Psychology” 7, 2010, s. 170–191.
- Robinson O.C., Stell A.J., *Later-Life Crisis: Towards a Holistic Model*, „Journal of Adult Development” 22 (1), 2014, s. 38–49.
- Robinson O.C., Wright G.R.T., *The prevalence, types and perceived outcomes of crisis episodes in early adulthood and midlife: a structured retrospective-autobiographical study*, „International Journal of Behavioral Development” 37, 2013, s. 407–416.
- Robinson O.C., Wright G.R.T., Smith J.A., *The holistic phase model of early adult crisis*, „Journal of Adult Development” 20, 2013, s. 27–37.
- Rzechowska E., *Rozwój człowieka w ujęciu procesualnym (refleksje teoretyczne i metodologiczne)*, „Psychologia Rozwojowa” 2004, nr 1, s. 63–81.
- Stone A.A., Schwartz J.E., Broderick J.E., Deaton A.A., *A snapshot of the age distribution of psychological well-being in the United States*, „Proceedings of the National Academy of Sciences of The United States Of America” 107 (22), 2010, s. 9985–90.
- Tanner J.L., Arnett J.J., *Presenting „emerging adulthood”: Whats makes it developmentally distinctive*, [w:] *Debating Emerging Adulthood: Stage or Process?*, red. J.J. Arnett, M. Kloep, L.B. Hendry, J.L. Tanner, Oxford 2011, s. 13–30.
- Whitehead A.N., *Modes of thought*, New York 1968.

Valery Shepitko¹

ORCID 0000-0002-0719-2151

Mykhaylo Shepitko²

ORCID 0000-0002-7164-8037

Marietta Kapustina³

ORCID 0000-0003-1990-5259

*Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv
Criminalistics Department*

CRIMINALISTICS IN UKRAINE – BETWEEN THEORY, PRACTICE AND TRAINING

Abstract

The paper focuses on the current state of criminalistics as a science and academic discipline in Ukraine. The paper gives particular attention to the goals, content, methods, tools and organizational forms of teaching, it is substantiated that all these elements are interrelated, complement each other and form a totality, which represents a system of criminalistic didactics. The results of a survey of 195 4th year students of Yaroslav Mudryi National Law University who have taken a training course in

¹ Doctor of Law, Head of Criminalistics Department of Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, Ukraine shepitko.valery@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0719-2151>.

² Doctor of Law, Professor of Criminal Law Department of Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, Ukraine shepitko.michael@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-7164-8037>.

³ PhD in Law, Associate Professor of Criminalistics Department of Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, Ukraine marietta-k@ukr.net <https://orcid.org/0000-0003-1990-5259>.

criminalistics are presented. The paper provides illustrative data about the teaching of criminalistics, as well as forms, methods, teaching aids of the relevant institutional discipline. The modern trends of criminalistics are demonstrated; the emphasis is laid on the fact that any changes in the discipline of criminalistics are reflected in its system. The paper considers the content of the concept of criminalistic strategy, the goals and objectives of criminalistic strategy, both in the science of criminalistics and in the practical activities of law enforcement agencies.

Key words: criminalistics, criminalistic didactics, system of criminalistic didactics, innovative teaching methods, criminalistic strategy.

1. Introduction

The emergence of criminalistics is traditionally associated with the creation of a separate “scientific discipline”, “specialized training” or “auxiliary science” for investigators, gendarmerie and police⁴. At one time, H. Gross emphasized that “penal law is not a science in itself, and the most valuable of the provisions... ultimately have a single purpose, namely to be put into practice... These provisions are meaningless if the judge cannot apply this abstraction to the realities of life..., if he is not at all familiar with the countless provisions, the totality of which represents criminalistics”.

Criminalistics is a science, the emergence of which is due to the introduction of the achievements of natural and technical sciences in the practice of combating crime. The formation of scientific knowledge that contributes to combating crime is associated with various processes: the internal integration of criminalistics and the integration of particular areas (scientific disciplines), namely forensic toxicology, forensic pharmacology, forensic psychology, forensic psychiatry, forensic medicine, forensic accounting, forensic science, etc. The constant improvement of criminalistics through the use of knowledge of different sciences creates conditions for the initiation of new research. In parallel with the

⁴ H. Gross (2002). Handbook for investigative judges as a system of criminalistics. 1908. Moscow: LexEst.

activation of scientific research, the authors likewise consider it necessary to concentrate on forensic didactics.

The purpose of this paper is to investigate criminalistics both as a science and educational discipline, to specify the main problems in theory, teaching and practice and the ways to solve them on the basis of the research conducted as well as to offer solutions. The integral link between theory, teaching and practice is demonstrated.

This paper is likewise a response to the scientific paper by Slovenian criminalists⁵, which deals with the state and development of criminalistics in their country. To achieve the stated objectives of the paper, materials that cover the generalization of the state and development of criminalistics in Ukraine as well as the peculiarities of students' learning process in higher law schools based on the survey of concerned parties were prepared for publication in this regard.

At present, there are more than a thousand educational institutions of different levels of accreditation and forms of ownership in Ukraine, including 15 classical universities with law faculties. At the same time, an important function in the structure of universities and faculties is performed by the departments of criminalistics or departments of criminal law specialization.

In view of the above, we believe that for today in Ukraine, significant attention should be focused on the problems of criminalistic didactics. Currently, the issues that were raised at the beginning of the XX century have arisen again: who should teach criminalistics, whom it should be taught to, when and how to teach it⁶.

The methodological basis of this academic paper is the dialectical method of scientific cognition, which reflects the relationship between theory and practice, as well as the conceptual provisions of criminalistic science. General scientific and special methods were also applicable in this work: the structured system method was used to consider the individual elements of the system of criminalistic didactics, criminalistic system; the functional method was applied to

⁵ D. Frangež, B. Lindav (2019). *Kriminalistika med teorijo in prakso v Sloveniji*. Revija za kriminalistiko in kriminologijo. Ljubljana 70, 141–161.

⁶ H. Manns (2011). *Criminalistics as a Practical Discipline and Subject of Teaching*. *A First Printed Criminalist*, 3, 92–97.

analyze the dynamics of criminalistic science development; specific sociological (questionnaire) method was applied to interview 4th year students of Yaroslav Mudryi National Law University; statistical methods (grouping, summary, analysis of quantitative indicators) were applied to summarize the results of surveys carried out among students. A total of 195 students were interviewed using a questionnaire specially designed for the purpose. The questionnaire consisted of two blocks of questions. The first block of questions was dedicated to the teaching of the university course “Criminalistics” and its specialized courses of study. The second block of questions was dedicated to the forms, methods, and tools of criminalistic didactics. Respondents were students of various faculties and institutes of Yaroslav Mudryi National Law University, namely the Institute of Public Prosecution and, the Justice Faculty, the Faculty of Economics and International Law. The survey was conducted after the students had mastered the course of criminalistics.

The questions formulated by H. Manns, at the beginning of the XX century, were interpreted by the authors with regard to modern conditions. When providing answers to the questions detailed below, the authors used: personal experience in teaching the disciplines of the criminal law cycle, namely, criminal law, criminalistics, legal psychology, practical training in criminalistics, the psychology of investigative and judicial activity and others, the results of the questionnaire survey of the students of Yaroslav Mudryi National Law University who studied criminalistics during the academic year.

2. How should criminalistics be taught?

The answer to this question is provided through the prism of the elements of didactic system.

Traditionally, any didactic system consists of such interrelated elements as goals, content, methods, tools and organizational forms of learning⁷. The system of criminalistic didactics is no ex-

⁷ I. Malafiuk (2009). *Didactics*. Kyiv: Kondor.

ception and consists of all the above elements, which are inextricably linked.

The first element of the system of forensic didactics is considered to be the purpose of training. This element reveals the nature of the problem and addresses the question: "What should be taught?" The learning objectives are characterized by a certain hierarchical structure. This means that depending on the magnitude of challenges, the level of commonality and specificity of the problem, the same goal can be formulated differently⁸. For example, the students' development of the most effective techniques, methods, and means of combating crime is one of the goals of mastering criminalistics as an institutional discipline. The purpose of studying such a branch of criminalistics as criminal investigation technique is to master the scientific and technical means, criminalistic techniques and methodologies aimed at improving the efficiency of criminal investigations. The purpose of studying such branch of criminal investigation technique as trasology is learning the patterns of materially-fixed traces occurrence, techniques, methodologies and scientific and technical means of their detection, recording, extraction and research.

The learning objectives of the academic course "Criminalistics" are to provide students with knowledge about criminalistics as a scientific and academic discipline, the development of knowledge about the key challenges of general theory of criminalistics, the content of individual branches of criminal investigation technique, general provisions of criminalistic tactics and its individual elements, tactical features of carrying out individual (search) actions and the specifics of investigation of separate types of offences as well as the basic skills required for the proper application of scientific and technical means, detection, recording, seizure and preservation of evidence, use of tactics for conducting certain investigative (search) actions, application of methodical guidelines for investigating certain types of crimes⁹.

The second element of the system of criminalistic didactics is the teaching content. This system's element addresses the question:

⁸ I. Malafiuk (2009). *Didactics*. Kyiv: Kondor.

⁹ Materials for practical training and self-study in the educational discipline "Criminalistics" (2019). Kharkiv: Pravo.

“What to study?” The teaching content is reflected in the curricula and programs of a discipline. The criminalistics syllabus at Yaroslav Mudryi National Law University is designed to cover the content of the discipline as fully as possible and present it in a logical sequence, namely from basic concepts and theoretical provisions to modern methodologies, tools, techniques, and therefore consists of four sections: “Theoretical Foundations of Criminalistics”, “Criminalistic Technique”, “Criminalistic Tactics”, “Criminalistic Methodology”. Each section has a thematic content in a concentrated and generalized form, which reflects the content of the course “Criminalistics”. The first section “Theoretical Foundations of Criminalistics” includes themes such as “The Subject, System, Methods and Tasks of Criminalistics. History of Criminalistics”, “Criminalistic Identification”. The second section of criminalistics “Criminalistic Equipment” covers the following themes: “General Provisions of Criminalistic Technology”, “Criminalistic Photography and Videorecording”, “Trasology”, “Forensic Ballistics”, “Forensic Examination of Documents”, “Forensic Examination of Writing”, “Identification of Human Appearance”, “Criminal Registration”. The third section of the course “Criminalistics” “Criminalistic Tactics” focuses on such topics as, “General Provisions of Criminalistic Tactics”, “Organization and Planning of Investigation”, “Investigative Review”, “Interrogation”, “Inspection”, “Identification Parade”, “Investigative Experiment”, “Involvement of Experts. Conducting Forensic Examinations”. The fourth section “Criminalistic Methodology” covers the following topics: “General Provisions of Criminalistic Methodology”, “Investigation of Murders”, “Investigation of Misappropriation, Embezzlement of Property or Seizure thereof by Abuse of Office (theft)”, “Investigation of Theft, Robbery and Armed Robbery”, “Fraud Investigation”, “Investigation of Corruption-Related Offences”, “Investigation of Criminal Violations of Road Safety Rules”, “Investigation of Acts of Arson and Other Crimes Related to Fires”, “Investigation of Crimes against the Environment”, “Investigation of Crimes Committed by Organized Criminal Groups”¹⁰.

¹⁰ Program of the academic course “Criminalistics” (2012). Kharkiv: Pravo.

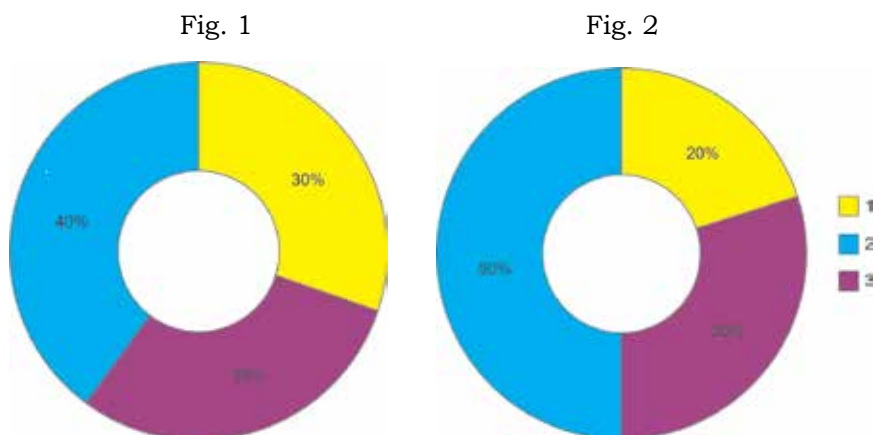
The third system's element includes the teaching methods. This element reveals the essence of how to achieve the training objectives, and addresses the following question: "How to teach?" Each of the teaching methods has the following structure: the training objective, the psychological pattern of learning, methods of teacher performance, methods of student performance, potential for achieving a specific goal¹¹. Guided by the specified structure of methods, they can be classified on the following grounds:

1) depending on the sources of information, the following teaching methods can be distinguished: verbal, visual, and practical. The verbal method is characterized by the fact that the student acquires information for mastering by verbal means. This method is classically widely used in lectures, workshops, meetings of the students' scientific group in criminalistics. The visual method for teaching "Criminalistics" at Yaroslav Mudryi National Law University is implemented by demonstrating the following teaching aids: educational films, such as "On-Site Inspection of the Scene of Action", "Identification Parade"; up-to-date scientific and technical means, both separately and in a complex, in the form of universal and more narrowly focused forensic kits and sets ("Molecule" for working with micro-objects at the scene of action, "Search" for identifying objects, traces, substances, as well as living persons, corpses or parts thereof); software products (computer photo-robot RAIPS – portrait, "Automated Investigator's Workplace"), etc. The practical method of teaching is characterized by the fact that the student by performing practical tasks receives information that is further analyzed, and the relevant conclusions are drawn, which ultimately contributes to the knowledge acquisition. It is most expedient to use this method during practical studies and laboratory-based work, by doing problem-solving tasks, planning both individual investigative (search) actions and investigating specific crimes. Quite often this method is used by the teachers of the department to conduct business games, creating students' skills to use forensic tools, techniques, methods in conducting investiga-

¹¹ I. Malafiuk (2009). Didactics. Kyiv: Kondor.

tive (search) actions. According to the results of the survey, 32% of respondents corresponded to the ratio of teaching methods in percentage terms on the first donut chart and 34% of respondents corresponded to the ratio of methods on the second donut chart.

The ratio of teaching methods in percentage terms



verbal method 2 – visual method 3 – practical method

2) depending on the nature (the degree of students' independence and creativity) of trainees' activities, the following methods can be distinguished: explanatory-illustrative, reproductive, problem statement, partially search and research ones¹². The salient aspect of explanatory-illustrative method is that students gain knowledge through lectures, from educational or methodical literature, through the screen textbook in the "ready" form. When using the reproductive method, the trainees' activities are algorithmic in nature, i.e. performed according to instructions, regulations, and rules in the same contexts similar to the sample provided. It is reasonable to use this method in laboratory-based work. Since this form of training is provided with an appropriate task,

¹² L. Stolyarenko, M. Bulanova-Toporkova, A. Dukhavneva, *Pedagogics и Psychology of Higher Education* (2002). Rostov: Feniks.

in which criminalistic techniques, methods, and tools are used, a certain materialized result is obtained. Thus, when students of Yaroslav Mudryi National Law University do laboratory work # 6 in the discipline “Criminalistics” “Dactyloscopy of Living Persons” at the beginning of class the teacher tests the students’ knowledge of the types of papillary patterns and the rules of deriving the main part of the dactyloscopic formula, as well as explains the methods of carrying out dactyloscopy with availability of technical means. Then each student of the study group performs fingerprinting, fills in the fingerprint card, and derives the main part of the fingerprint formula independently. At the end of class, students submit laboratory work to the teacher for review. The problem-based teaching method is characterized by the fact that, using a variety of sources and tools, the teacher, before delivering the material, brings forth a problem, formulates a cognitive task, and then, revealing a system of evidence, comparing views, different approaches, shows the way of solving the assigned task. The use of the method when teaching criminalistics makes it possible to develop in students certain abilities to analytical thinking, the formation of their own, substantiated position, the ability to maintain the latter, to conduct a scientific debate. The separate-search method consists in the organization of active search for solutions to cognitive tasks put forward during training under the teacher’s guidance. This method is relatively well used in practical training in solving domain-specific tasks proposed by the instructor. The solution of the offered tasks is geared towards getting theoretical knowledge of the subject as well as acquisition of certain practical skills of working with traces, building skills on tactics of conducting separate investigative (search) actions and recording of results, construction and verification of investigative versions, elaborating investigation plans, records, orders, (decisions) and other procedural acts¹³. The essence of the research method of teaching consists in that after analyzing the material, setting the problem, students inde-

¹³ Criminalistics: Situational Models and Tasks. (2012). Edited by O. Bayev, V. Shepitko. Kharkiv: Apostille. 3.

pendently study the literary sources, conduct observations and perform various research works. This method is appropriate to be used to assist students in writing reports. Scientific reports should be an independent, creative coverage of relevant issues relating to criminalistics, based on the use of current legislation, analysis of monographs, academic papers, investigative and judicial practice. The results of this work are: (1) the expression of the student writers' opinion on the issue to be addressed; (2) providing conclusions on the results of personally conducted criminalistic practice generalization in the chosen research area; (3) proposals for solving theoretical and practical issues.

The fourth system's element, which highlights the features of pedagogical tools and addresses the following questions: "What means should be used to teach?", "What to teach?", is represented by teaching aids. This system's element is not accidentally constructed after the teaching methods, since it is used in conjunction with them. The generally accepted modern typology divides teaching aids into types that must be used as a tool for teachers and trainees (students) to achieve the goal of studying the discipline "Criminalistics", namely the acquisition of knowledge and skills. These types include: (1) printed – textbooks, lecture courses, study guides, research and practice manuals, learning material for hands-on training and independent work in the academic discipline "Criminalistics", the investigator's reference books, encyclopedias, etc.; (2) electronic educational resources - electronic textbooks, manuals, online educational resources; (3) audiovisual – slides, slide films, educational films; (4) visual flat – posters, illustrations, magnetic boards; (5) demonstrative – models, mock-ups, software products, natural objects (for example, modern scientific and technical means for detection, documentation, removal and investigation of traces on the scene of action; bullets, shell casings with traces of firearms; documents with traces of physical forgery); (6) teaching instruments, accessories and materials - microscope, ultraviolet lamp, compass, scale ruler, measuring tape, caliper, slide, printing ink, fingerprint card, etc. The use of this type of teaching aids depends on mastering a particular theme

and task set by the instructor in the practical class. For example, in the practical class “Human Footprints” students of Yaroslav Mudryi National Law University learn the rules of inspecting the shoe prints and the technique of making molded plaster casts. Then they proceed to the laboratory work, in accordance with the task assigned by the instructor, namely to identify on-site (training ground) the three-dimensional footprint; to inspect and measure it; to carry out large-scale footprint photography; draw up a fragment of the protocol (describe the footprint) and make a plaster cast of the three-dimensional footprint. To perform this task, students are provided with such teaching aids, accessories and materials as a digital camera, a scale ruler, plaster, a bowl and materials for making a mold. According to survey results, when answering the question “Is it necessary to use the following types of teaching aids when mastering criminalistics”, students answered “Yes”: as regards the printed media – 86%; electronic – visual resources – 90%; audiovisual – 92%; visual flat – 79%; demonstrative – 100%; educational supplies – 100%. The students further provided the following answers to the question “Which types of teaching means should be used in various forms of training?”: 1) in lectures: audiovisual – mandatory (must be used) – 25%, preferably – 58%, may not be used – 17%; visual flat – mandatory – 21%, preferably – 66%, may not be used – 13%; demonstrative – mandatory – 45%; preferably – 51%; may not be used – 4%; 2) in practical classes: audiovisual – mandatory – 34%, preferably – 56%, may not be used – 10%; visual flat – mandatory – 45%, preferably – 45%, may not be used – 10%; demonstrative – mandatory – 78%, preferably – 20%, may not be used – 2%; education supplies – mandatory – 85%, preferably – 14%, may not be used – 1%; 3) in laboratory-based works: audiovisual – mandatory – 28%, preferably – 41%, may not be used – 31%; visual flat – mandatory – 40%, preferably – 47%, may not be used – 13%, demonstrative – mandatory – 69%, preferably – 27%, may not be used – 4%; education supplies – mandatory – 87%, preferably – 11%, may not be used – 2%.

The fifth and the last element of the system of criminalistic didactics, which addresses the question: “In what form, where,

and when to teach?”, is represented by the forms of training process organization. The following training modalities are used in the study of criminalistics: lectures, practical classes, practicals, and students’ individual work. These forms of training process organization are provided by the working program of the academic course “Criminalistics”, hands-on exercises and practicals, as well as tasks for students’ individual work, tests, etc.

Such a form of training process organization as lectures is the main link of the didactic education cycle, as it forms the approximate basis necessary to further facilitate the students’ learning experience. Based on the provisions of the theory of didactics, the lecture should amalgamate three main components: didactic, ideological and methodological. This provision, according to V. Kolomatskyi¹⁴, which, certainly, deserves attention, fully applies to lectures on the academic course “Criminalistics”. In this regard, the scientist argues that a lecture on criminalistics, in terms of didactics, is intended to constitute an interrelated whole, in which all the facts, the form and techniques of their presentation, visual and teaching aids – all serve as a means of addressing the main content of the lecture theme. The ideological aspect of a lecture on criminalistics is to present its material from a scientific standpoint, to define the social content of the topic in the light of the priority of universal values. The methodological aspect consists in the lecturer’s (author of the lecture) provision of a form of learning material presentation that would not only ensure the effective acquisition of the content of lecture in the allotted for its delivery time, but would encourage more in-depth independent study¹⁵. In our view, lectures on the course “Criminalistics” should be scientific, informative, substantiated; contain a sufficient number of clear-cut, convincing examples based on judicial and investigative practice; to be well-structured and logic for covering issues that are consistently set out; not to duplicate the content of the

¹⁴ V. Kolomatskyi (1992). *Course of Criminalistics (Didactics and Methodics)*. Moscow: Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation.

¹⁵ V. Kolomatskyi (1992). *Course of Criminalistics (Didactics and Methodics)*. Moscow: Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation. 16.

relevant chapter, paragraph of the training manual; to be taught in an accessible and understandable language, and the newly introduced terms and names to be explained; illustrated through audiovisual means.

Practical training is no less important form of student training than lecture, as its purpose is to acquire practical skills in working with modern forensic tools to detect, record, extract and study traces and other sources of evidence, skillful application of forensic tactics achievements and provisions of certain methods required for investigating various types of crimes. Practical classes in criminalistics should be conducted in the form of tasks, business games, drawing up the necessary documents. Criminalistics classes are as a rule associated with the development of their script, the need to model (simulate) situations. With students working in small teams, at least several scenarios should be prepared. Undoubtedly, the increased attractiveness of classes, which motivate the acquisition of theoretical knowledge, should be recognized as a virtue of situational methods¹⁶. Particularly effective for the acquisition and consolidation of the obtained theoretical material, as well as for the acquisition of professional skills and abilities, appear to be the practical classes conducted at the criminalistic training ground. The criminalistic training ground is a specially equipped area or premises for conducting such classes in the field. The training ground must be adapted for specific tasks to be accomplished by students of law schools: the availability of staged rooms, furniture, mock-ups, dummies, models, analogues, etc. Also, various forensic equipment, simulators, devices, accessories, and materials must be provided at the criminalistic training ground. At the criminalistic training ground it is expedient to conduct classes on topics such as forensic photography, trasology, forensic ballistics, tactics of the scene of action inspection, tactics of investigative experiment, investigation of murders, investigation of railway accidents, investigation of criminal explosions, inves-

¹⁶ G. Kędzierska (2014). Criminalistics Study in Poland. *Models of Criminalistics Teaching: History and Nowadays*. Edited by N. Yablokov and V. Shepitko. Kharkiv: Apostille. 111, 112.

tigation of fires and arson, investigation of traffic accidents, investigation of airline crashes¹⁷. The environment in which such a practical class takes place is as similar as possible to practical activities and contributes to the formation of students' professional thinking and the creative use of the resulting knowledge in typical investigative situations.

Laboratory-based work, as one of the forms of education, is an individual students' performance of tasks using criminalistic techniques, methods and tools. The primary value of laboratory-based work is that, in the process of its execution, first of all, the acquired knowledge is well remembered and stored in memory for a long time; secondly, certain knowledge is acquired independently by direct study of objects having probative value; third, practical skills are created; fourth, the interest in studying the academic course of "Criminalistics" is developed; fifth, students obtain certain results, which teach to bring the work to a logical conclusion¹⁸.

Students' individual work should consist in supplemental reading (monographs, practical guides, and academic papers), legislative and departmental regulations, performance of works assigned during classroom time, active participation in meetings of the student scientific circle and student conferences dedicated to pressing issues of criminalistics.

3. Who should criminalistics be taught to?

The discipline of criminalistics should be taught to all law students. With this, criminalistics should be a mandatory (normative) discipline at law faculties and universities, regardless of the professional orientation (specialization) of future lawyers (prosecutor, detective, lawyer, notary, legal adviser, judge, etc.). Another

¹⁷ The Great Ukrainian Legal Encyclopedia. Vol. 20: Criminalistics, Forensic Science, Juridical Psychology (2018). Kharkiv: Pravo. 622, 623.

¹⁸ M. Kapustina (2014). Systematic Approach to Criminalistic Didactics. *Models of Criminalistics Teaching: History and Nowadays*. Edited by N. Yablokov and V. Shepitko. Kharkiv: Apostille. 188.

issue is that different lawyers require different amounts of forensic data¹⁹, a certain amount of study load for different programs. Training of law students in the discipline of criminalistics involves the development of their creative thinking, skills in practical activities, proper decision-making²⁰. According to the results of the implemented survey questionnaire, when answering the question: "Should criminalistics be taught at the basic level, i.e. be included in the scope of compulsory disciplines?", 95% of students answered "Yes". However, some students provided explanations. Thus, students believe that "criminalistics covers a wide and important range of knowledge and skills allowing mastering them", "criminalistics are an important discipline, no matter what legal profession the student would choose in the future." When answering the following questions: "Is it necessary to teach criminalistics by specialization?", 62% of students answered "Yes", "Is there a need for in-depth knowledge of criminalistics for your specialization?", 53% of students answered "Yes". Students who answered "No" to 47%, provided the following explanations for their negative answer "basic knowledge is sufficient"; "during the study of the academic course criminalistics, we managed to acquire the most important learning materials, and were also given the opportunity to study the discipline more deeply than any other area of specialization." Also, through the questionnaires, students provided assessments on the following issues: "Informativeness of educational material in the discipline (how widely and fully the fundamental and applied aspects, current issues and new approaches to their solution are covered)?" (Fig. 1); "Structure and illustrativeness of the discipline (how cohesive and logical the educational material is)?" (Fig. 2); "The discipline in comparison with other courses at

¹⁹ V. Shepitko (2012a). Criminalistics of XXI Century: Subject Matter, Tasks and Trends in New Conditions. *Modern State and Criminalistics Development*. Kharkiv: Apostille. 53.

²⁰ V. Shepitko (2014). Problems of Criminalistics Establishment and Development as University Discipline in Ukraine. *Models of Criminalistics Teaching: History and Nowadays*. Edited by N. Yablokov and V. Shepitko. Kharkiv: Apostille. 73.

your faculty according to the criterion “INTERESTING”? (Fig. 3); “The discipline in comparison with other courses at your faculty according to the criterion “USEFUL”? (Fig. 4).

Fig. 1

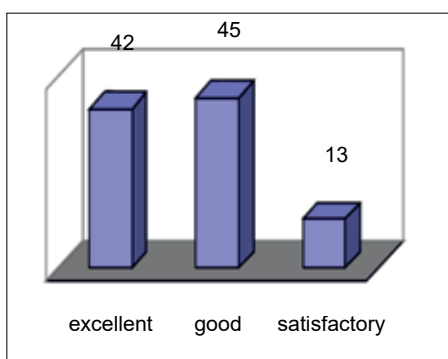


Fig. 2



Fig. 3



Fig.4



While answering questions, respondents provided explanations relevant to the issue of educational material informativeness (Fig. 1), namely, those students who rated satisfactorily explained that through this process “more hours should be allocated to study each theme to be able to accomplish more than once the tasks on each theme”; with regard to the issue of the structure and illustrativeness of the discipline (Fig. 2) – students who rated satisfactorily explained their choice by the need to allocate at least three hours

to study one theme for the learning material to be well acquired”; as for the issue relating to the criterion “interesting” (Fig. 3) - students who rated excellently explained their answer as follows “this discipline is the most interesting one due to the large amount of laboratory-based work that clearly demonstrates the investigator’s activities”, “Most interesting if I enroll in Master’s degree program, I will pursue the more intensive study of this subject”; with regard to the issue relating to the criterion “useful” (Fig. 4) – students who rated excellently explained it as follows, “the most useful, because this knowledge is integral for our specialization”.

Students provided reflections on the question: “What is the value of the course (discipline) “Criminalistics”?” Most of them come down to the following: “an interesting combination of theoretical knowledge and practical skills”; “provides the knowledge required for the future profession”; “a visual example of forensic expert’s activities”; “in correlation with the criminal proceedings it is a science on the basis of which a pre-trial investigation is carried out, which helps to quickly expose the offender’s identity); “giving students the opportunity to try themselves in the role of investigator, expert and conduct investigative actions. Also, students have the opportunity not only to learn about criminalistics from textbooks, but also to try everything in reality, by conducting team modeling of the situation and carrying out actions related to, for example, detecting, recording and removing footprints of a probable criminal”; “provides an understanding of the crime situation and the psychological portrait of criminals, teaches psychological techniques, contains background knowledge to solve crimes”; “the merit of the course is that the trainees do not just study the theory, but use it in practice. Laboratory-based work helps to consolidate the theory. It is not all about seeking solutions to problems on the Internet, as in other subjects, but to put oneself in the place of the investigator and plan the actions, the tasks that must be performed to solve the crime”; “the knowledge provided develops students’ skills of logical thinking, critical thinking and will be of benefit even for those who are not going to make a career in this field”; “helps to construct the right logical thinking”, etc.

When answering the question: “Is there a need to teach special courses in Criminalistics in further study (in subsequent courses)?”, 61% of students answered “Yes”. When providing answers, students indicated the special courses they would like to study. These are, for example, methods of investigating certain types of crimes; methods of investigating cybercrimes; methods of investigating corruption-related crimes; methods of investigating crimes in the IT sphere; methods of investigating economic crimes; methods of investigating crimes involving official activity; methods of investigating environmental crimes; innovative technologies in criminalistics; specialized knowledge of the legal profession; the offender’s psychotype and the behavioral analysis of the victim and the offender.

When answering the question: “Should special courses in criminalistics have a specialization in faculties?”, 65% of students answered “Yes”. The following answers were provided to the question: “Is the relationship between the academic course “Criminalistics” and the future profession clear for you?” – “Yes, completely” – 56%; “Yes, mostly” – 38%; “A little understood” – 3%; “No” – 3%.

4. Conclusions

In Ukraine, the development of criminalistics can be traced in three main areas: 1) the development of university science (science in educational institutions); 2) development of academic science (within the activities of research institutions); 3) development within departmental subordination (within research units in the structure of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, forensic expert institutions within the system of the Ministry of Justice of Ukraine, the Ministry of Healthcare, etc.).

The development of university science is carried out, as a rule, through the research activities of specialized departments of law faculties, institutes or universities (departments of criminalistics, criminalistics and forensic medicine, criminalistics and forensic science, etc.) as well as the development of forensic research projects in research sectors of higher education.

Within the framework of academic science, research in the field of criminalistics is conducted by structural subdivisions of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine, within its research institutes (for example, the Laboratory “Use of Modern Achievements of Science and Technology in Crime Control” of the Research Institute for the Study of Crime Problems named after Academician V. Stashis of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine). Coordination of scientific research in this direction is carried out by the Department of Criminal Legal Science of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine. The structure of this department includes an office on problems relating to the science of criminalistics, forensic science, investigative activities and forensic psychology. In particular, the result of scientific research of academic science is the preparation of fundamental works “Legal Doctrine of Ukraine: in 5 volumes” (Volume 5 was dedicated to the state, problems and ways of development of criminal law in Ukraine)²¹; “The Great Ukrainian Legal Encyclopedia: in 20 volumes” (volume 20 covers the problems of criminalistics, forensic science and forensic psychology)²², etc.

The development of criminalistics in Ukraine is associated with the development of certain criminalistic theories, criminal investigation technique studies, tactics and methods of investigating certain types of crimes. At the present stage, individual scientists and research teams are developing and implementing scientific and technical means, methods and technologies in the practice of combating crime. Confirmation of this fact is the defense of a significant number of theses on various problems relating to criminalistics, preparation for publication of monographs and academic papers, participation in international congresses, symposia and conferences.

Thus, an important achievement is the activity of the International Congress of Criminalists. The International Criminalists

²¹ Legal Doctrine of Ukraine. Vol. 5: Criminal Legal Sciences in Ukraine: State, Problems and Ways of Development (2013). Kharkiv: Pravo.

²² The Great Ukrainian Legal Encyclopedia. Vol. 20: Criminalistics, Forensic Science, Juridical Psychology (2018). Kharkiv: Pravo.

Congress was formed in 2012 as an international non-governmental and non-profit organization bringing together scientists and criminalists, teachers, specialists in related fields of science, forensic experts, law enforcement officials, and public figures to meet and protect their legitimate interests. The presence of a single information space implies the further unification of criminalists, forensic scientists and practitioners from different countries and scientific schools, development of modern tools and methods of criminalistics, promotion of criminalistic knowledge.

We believe that organization and holding of the International Congress of Criminalists, symposiums, conferences provide an opportunity for scientists and practitioners to consolidate their efforts, scientific and practical potential to solve problems of both theory and practice of criminalistics and forensics.

Interesting in this connection is the information on the scientific article of Slovenian criminalists on the organization of informal meetings “Criminalistic Wednesdays” at Maribor University (since 2015), the aim of which is to unite theory and practice as well as to discuss relevant issues in the area of Criminalistics in a relaxed (arbitral) atmosphere²³.

Moreover, Slovenian criminalists, in their scientific article, emphasize that theory and research results shape the practice, and the practice in turn indicates (dictates) the theories of the domain (area) that need to be theoretically substantiated and / or investigated²⁴. We (the authors of this academic paper) believe, in turn, that theory, the ideal model of practice, should offer the best ways of practical activity implementation. The theory must be ahead of practice. Mastery of theoretical knowledge is a criterion for increasing the level of future practice²⁵. Moreover, the effectiveness of law-enforcement, law-application and human rights activities

²³ D. Frangež, B. Lindav (2019). *Kriminalistika med teorijo in prakso v Sloveniji. Revija za kriminalistiko in kriminologijo*. Ljubljana 70, 142.

²⁴ D. Frangež, B. Lindav (2019). *Kriminalistika med teorijo in prakso v Sloveniji. Revija za kriminalistiko in kriminologijo*. Ljubljana 70, 157.

²⁵ V. Shepitko (2012b). *Problematic Lectures on Criminalistics*. Kharkiv: Apostille. 20.

is directly related to the speed and quality of the generation and promotion of criminalistic knowledge through the science – training – practice channel²⁶.

Criminalistics refers to the criminal sciences, which are developing dynamically. Literary sources rightly point out that modern criminalistics, as a certain reality, is quite difficult to describe, even within one scientific school. The avalanche of new knowledge requires a rethinking of the discipline and boundaries of the science of criminalistics, especially given the processes of globalization, integration and differentiation of knowledge²⁷.

The criminalistics literature contains proposals aimed at changing the criminalistic system. Recently, the independent term “criminalistic strategy” has been increasingly used, there are proposals on the feasibility of a separate section “criminalistic strategy” or “criminalistic tactics and strategy”²⁸. In the literary sources there is a suggestion as for the need to create an additional (fifth) section of criminalistics^{29 30}.

Thus, Slovenian criminalists suggest that the forensic strategy should be attributed to a separate section of criminalistics. It is argued that the development of a criminalistic strategy is a scientific process, since scientific methods and sound proposals are used in research that are based on reliable and valid methods, which is not the result of individual researchers’ experience and

²⁶ V. Bilous (2014). Role of Informative Technologies in Criminalistic Didactics Development. *Models of Criminalistics Teaching: History and Nowadays*. Edited by N. Yablokov and V. Shepitko. Kharkiv: Apostille. 160.

²⁷ H. Malevski (2014). In the Search of Own Model of Teaching – Metamorphoses of Criminalistics Didactics in Lithuania. *Models of Criminalistics Teaching: History and Nowadays*. Edited by N. Yablokov and V. Shepitko. Kharkiv: Apostille. 57.

²⁸ V. Bernaz (2011). Problems of Criminalistic Strategy. *Topical Problems of Criminal Procedure, Criminalistics, Forensic Science and Criminal Intelligence*. Odesa: Feniks. 40–44.

²⁹ H. Malevski (2013). Criminalistic Strategy, Strategy in Criminalistics or Strategy of Criminalistic Policy. *Criminalistics and Forensic Science: Science, Studies, Practice*. Vol. 2. Vilnius, 17–31.

³⁰ D. Frangež, B. Lindav (2019). Kriminalistika med teorijo in prakso v Sloveniji. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*. Ljubljana 70, 141, 156.

opinions. They recognize the criminalistic strategy to be a separate branch of criminalistics, such as criminalistic technology, criminalistic tactics and criminalistic techniques. At the same time, Slovenian colleagues note that criminalistics is no longer divided into three separate sections, but has four sections which are related (intertwined) to each other but can equally have independent development³¹.

However, we believe that a separate section of the criminalistic strategy is a sufficiently argumentative issue and should therefore be the subject of another separate study (scientific article). In turn, we stress that the criminalistic system traditionally covers four sections, but not three, as noted by Slovenian colleagues. They are as follows: the General Theory of Criminalistic Science; Criminalistic Technology; Criminalistic Tactics; Criminalistic Techniques³².

With regard to the definition of criminalistic strategy, Slovenian criminalists believe that this is a branch of criminalistic science in which, taking into account legal and political constraints, financial and human resources, investigative actions are analysed and planned, aimed at detecting, investigating, controlling and limiting crime. Furthermore, the criminalistic strategy is a way of thinking about the effectiveness of planning the process of seeking solutions to limit crime using criminalistic methods and means³³.

We are of the opinion that the criminalistic strategy can be considered both as a scientific category and as a separate area. Thus, the national school traditionally considers the criminalistic strategy as a separate category, direction and the highest level of criminalistic tactics application. It can be implemented by the judicial bodies and law enforcement agencies only in the long run, after a certain remote period of time. The goals and objectives of the criminalistic strategy may be determined by the Constitution

³¹ D. Frangež, B. Lindav (2019). *Kriminalistika med teorijo in prakso v Sloveniji. Revija za kriminalistiko in kriminologijo*. Ljubljana 70, 156.

³² The Great Ukrainian Legal Encyclopedia. Vol. 20: Criminalistics, Forensic Science, Juridical Psychology (2018). Kharkiv: Pravo. 729, 730.

³³ D. Frangež, B. Lindav (2019). *Kriminalistika med teorijo in prakso v Sloveniji. Revija za kriminalistiko in kriminologijo*. Ljubljana 70, 153.

of Ukraine, the laws of Ukraine, conventions and international treaties ratified by Ukraine, certain programs, strategies adopted by the President, executive, legislative or judicial branches of government. These goals and objectives of the criminalistic strategy should relate to the need to provide the judiciary and law enforcement agencies with criminalistic methods and means of establishing legal facts. Therefore, criminalistic strategy is defined as a field of knowledge on combating crime using criminalistic tools in the years ahead. In the long run, criminalistic strategy may be awarded a special place in a separate section of the national school of criminalistics, which will not only provide the judiciary and law enforcement agencies with modern criminalistic methods and tools, but also enable to effectively organize and plan measures directed to combat crime in the future, which are premature.

Criminalistic strategy can be implemented in the context of the country's criminal policy through its application in combination with other institutes of criminal sciences – criminal law policy, criminal executive policy, criminal procedure policy, criminological policy. This approach will make it possible to combat crime in a multidimensional way and significantly more quickly to achieve the goals and objectives that are generated for the long term.

Criminalistic strategy as a separate category or direction is implemented by establishing legal facts within the activities of the relevant law enforcement entity. Criminalistic strategy is important for determining the overall trajectory of crime prevention, investigating crimes, judicial proceedings and other law enforcement activities. This strategy is guided by the competent State authorities, which can be significantly influenced by public organizations. In this way, the criminalistic strategy concerns the use of modern forensic tools in compliance with the global challenges and tasks facing such bodies.

Today, the implementation of the criminalistic strategy is associated with achieving the goals and objectives of the Sustainable Development Strategy “Ukraine – 2020” (approved by the Decree of the President of Ukraine № 5 of January 12, 2015) and the Strategy for reforming the judiciary system, judicial proceedings and re-

lated legal institutions for 2015 – 2020 (approved by the Decree of the President of Ukraine № 276 of May 20, 2015). The Association Agreement between Ukraine, on the one hand, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, on the other hand (dated November 30, 2015) has a significant impact on the formation of criminalistic strategy. Equally important for the implementation of the criminalistic strategy is the adoption of the Single European Program for the Development of Criminalistics until 2025 “Criminalistics – 2025” and work within the statutory goals and objectives of international institutions - INTERPOL, EUROPOL, ENFSI (International Network of Forensic Institutes) and others.

Accordingly, in Ukraine, the criminalistic strategy is associated with significant reforming the judiciary and law enforcement agencies, holding competitive examinations for posts among persons who use forensic tools. At the same time, there are created not only new positions for persons who, according to their functions, are programmed to use forensic tools (for example, a detective or a prosecutor of the specialized prosecutor’s office), but also the emergence of new bodies (National Anti-Corruption Bureau of Ukraine). Supreme Court of Intellectual Property, etc.).

References

- Gross H. (2002). Handbook for investigative judges as a system of criminalistics. 1908. Moscow: LexEst.
- Frangč D., Lindav B. (2019). Kriminalistika med teorijo in prakso v Sloveniji. Revija za kriminalistiko in kriminologijo. Ljubljana 70, 141–161.
- Manns H. (2011). Criminalistics as a Practical Discipline and Subject of Teaching. A First Printed Criminalist, 3, 92–97.
- Malafiuk I. (2009). Didactics. Kyiv: Kondor.
- Materials for practical training and self-study in the educational discipline “Criminalistics” (2019). Kharkiv: Pravo.
- Program of the academic course “Criminalistics” (2012). Kharkiv: Pravo.
- Stolyarenko L., Bulanova-Toporkova M., Dukhavneva A. Pedagogics and Psychology of Higher Education (2002). Rostov: Feniks.

- Criminalistics: Situational Models and Tasks. (2012). Edited by O. Bayev, V. Shepitko. Kharkiv: Apostille.
- Kolomatskyi V. (1992). Course of Criminalistics (Didactics and Methodics). Moscow: Academy of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation.
- Kędzierska G. (2014). Criminalistics Study in Poland. *Models of Criminalistics Teaching: History and Nowadays*. Edited by N. Yablokov and V. Shepitko. Kharkiv: Apostille.
- The Great Ukrainian Legal Encyclopedia. Vol. 20: Criminalistics, Forensic Science, Juridical Psychology (2018). Kharkiv: Pravo.
- Kapustina M. (2014). Systematic Approach to Criminalistic Didactics. *Models of Criminalistics Teaching: History and Nowadays*. Edited by N. Yablokov and V. Shepitko. Kharkiv: Apostille.
- Shepitko V. (2012). Criminalistics of XXI Century: Subject Matter, Tasks and Trends in New Conditions. *Modern State and Criminalistics Development*. Kharkiv: Apostille.
- Shepitko V. (2014). Problems of Criminalistics Establishment and Development as University Discipline in Ukraine. *Models of Criminalistics Teaching: History and Nowadays*. Edited by N. Yablokov and V. Shepitko. Kharkiv: Apostille.
- Legal Doctrine of Ukraine. Vol. 5: Criminal Legal Sciences in Ukraine: State, Problems and Ways of Development (2013). Kharkiv: Pravo.
- Shepitko V. (2012). Problematic Lectures on Criminalistics. Kharkiv: Apostille.
- Bilous V. (2014). Role of Informative Technologies in Criminalistic Didactics Development. *Models of Criminalistics Teaching: History and Nowadays*. Edited by N. Yablokov and V. Shepitko. Kharkiv: Apostille.
- Malevski H. (2014). In the Search of Own Model of Teaching – Metamorphoses of Criminalistics Didactics in Lithuania. *Models of Criminalistics Teaching: History and Nowadays*. Edited by N. Yablokov and V. Shepitko. Kharkiv: Apostille. 57.
- Bernaz V. (2011). Problems of Criminalistic Strategy. *Topical Problems of Criminal Procedure, Criminalistics, Forensic Science and Criminal Intelligence*. Odesa: Feniks. 40–44.
- Malevski H. (2013). Criminalistic Strategy, Strategy in Criminalistics or Strategy of Criminalistic Policy. *Criminalistics and Forensic Science: Science, Studies, Practice*. Vol. 2. Vilnius, 17–31.

Agata Jacewicz

ORCID 0000-0001-5908-7698

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Pedagogiki

METODY WPROWADZANIA DZIECI W ŚWIAT PRZYRODY

Streszczenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie metod, które nauczyciel wczesnej edukacji może stosować w przybliżaniu dzieciom świata przyrody. Wyeksponowane zostały czynności dzieci, które służą poznawaniu przyrody: oglądanie, badanie, obserwowanie oraz eksperymentowanie. Przedstawiono wybrane klasyfikacje metod poznawania przyrody żywej i nieożywionej, w tym także metody stosowane w edukacji STEAM, między innymi Design Thinking czy EduScrum. Zwrócono uwagę także na metody kształtujące postawy ekologiczne oraz specyficzne metody prowadzenia zajęć w „kąciku przyrody”.

Słowa kluczowe: metody kształcenia, metody nauczania i uczenia się, przyroda żywa, przyroda nieożywiona, kącik przyrody, dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

METHODS OF INTRODUCING CHILDREN TO THE NATURAL WORLD

Abstract

The purpose of this article is to present methods that an early childhood education teacher can use in introducing children to the natural world. Attention is paid to children's activities related to learning about nature: watching, examining, observing and experimenting. Selected

classifications of methods for learning about animate and inanimate nature are presented, with attention to methods used in STEAM education, including Design Thinking and EduScrum. Attention is also paid to methods that shape ecological attitudes and specific methods of teaching in the „nature corner.”

Keywords: educational methods, teaching and learning methods, animate nature, inanimate nature, „nature corner”, preschool and early elementary school children.

Wprowadzenie

Edukacja przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ze względu na różnorodność tematyki wymaga stosowania wielu metod. W licznych opracowaniach metodycznych dla (przyszłych) nauczycieli można znaleźć liczne klasyfikacje i ich charakterystykę.

Najczęściej w pracach pedagogicznych polscy autorzy powołują się na definicję Tadeusza Kotarbińskiego, który przez metodę rozumie system postępowania, czy też sposób wykonywania określonego działania, polegający na właściwym doborze i układzie jego czynności i zabiegów składowych według ustalonego planu¹. Autor podkreśla, że metoda to „sposób systematycznie stosowany”².

Termin metoda kształcenia ma swoje uzasadnienie w pełnionej funkcji nauczyciela i uczniów jako partnerów dialogu edukacyjnego. W pojęciu kształcenia mieści się nauczanie i uczenie się³. Na przykład Franciszek Bereźnicki podkreśla, że intencjonalnie i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający osiąganie celów, będziemy nazywać metodą nauczania, zaś systematycznie stosowany sposób pracy ucznia, mogący być wielokrotnie wykorzystywany w działaniu przy powtórzeniu się takiego samego zadania – to metoda uczenia się⁴.

¹ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1982, s. 88.

² T. Kotarbiński, *Elementy poznania logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1986, s. 524.

³ F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2007, s. 243.

⁴ Tamże, s. 243–244.

„O wartości metod nauczania decyduje charakter czynności nauczycieli i uczniów oraz środków poglądowo-technicznych, wspierających lub zastępujących niektóre czynności. Wartość metod nauczania zależy przede wszystkim od tego, czy i w jakim stopniu wywołuje aktywność, samodzielność i zaangażowanie samych uczniów. Ze względu na wielkie bogactwo metod nauczania i ciągle pojawiające się nowe metody, ich klasyfikacja nie została ujednolicona. Dawny podział na metody podające i poszukujące okazał się za wąski, zaczęto więc poszukiwać nowych. Jednym z nich jest podział na metody oparte przede wszystkim na obserwacji, na słowie (pogadanka, dyskusja, opowiadanie, wykład) i na działaniu praktycznym (metoda laboratoryjna, zajęcia praktyczne). Podział najbardziej pełny obejmuje 4 grupy metod nauczania, którym odpowiadają 4 rodzaje uczenia się”⁵.

Schemat 1. Klasyfikacja metod nauczania według Wincentego Okonia (4 metodom nauczania odpowiadają 4 rodzaje uczenia się)

Metody podające	Metody problemowe	Metody waloryzujące	Metody praktyczne
• Uczenie się przez przyswajanie	• Uczenie się przez odkrywanie	• Uczenie się przez przeżywanie	• Uczenie się przez działanie

Źródło: opracowanie własne w oparciu o W. Okoń, *Nowy słownik...*, dz. cyt., s. 232.

Obecnie od nauczyciela oczekuje się wspierania i wspomaganie rozwoju dzieci/ uczniów. Coraz częściej metodom nauczania (z kierowniczą rolą nauczyciela) towarzyszą w pracy z przedmiotami i uczniami klas początkowych metody edukacyjnego wsparcia (z rolą wspomagającą nauczyciela)⁶. Metoda edukacyjnego wsparcia to „systematycznie stosowany sposób współdziałania nauczyciela z uczniami oraz uczniów ze sobą, polegający na wza-

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 231–232.

⁶ J. Kujawiński, *Metody edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 1, s. 16–23.

jemnym udzielaniu sobie pomocy edukacyjnej w zależności od potrzeb i oczekiwań partnerów edukacyjnych, edukacyjnej interakcji, w której każdy może być zarówno dawcą, jak i biorcą pomocy”⁷.

Obok metod wspierających coraz częściej są stosowane metody aktywizujące⁸ (integracyjne, tworzenia i definiowania pojęć, hierarchizacji, twórczego rozwiązywania problemów, pracy we współpracy i ewaluacyjne) wraz z przypisanymi im technikami. Pewne jest, że nie należy przeceniać jednej metody, czy też szukać uniwersalnej, gdyż stanie się to przyczyną nudy i obniżenia efektów kształcenia. Każdy nauczyciel pracujący z przedszkolakami powinien zdawać sobie sprawę, że wymagają oni stosowania innych, specyficznych metod pracy, niż preferowane są w pracy z uczniami klas I–III.

Z bogactwem metod nauczania wiąże się problem ich podziału i mnogość klasyfikacji. Wśród nich są takie, które mają swoje konkretne zastosowanie. W artykule zamieszczono przegląd metod wykorzystywanych przez ostatnie dziesięciolecie w edukacji przyrodniczej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Przedstawiono wybrane rozwiązania metodyczne stosowane w polskiej praktyce edukacyjnej.

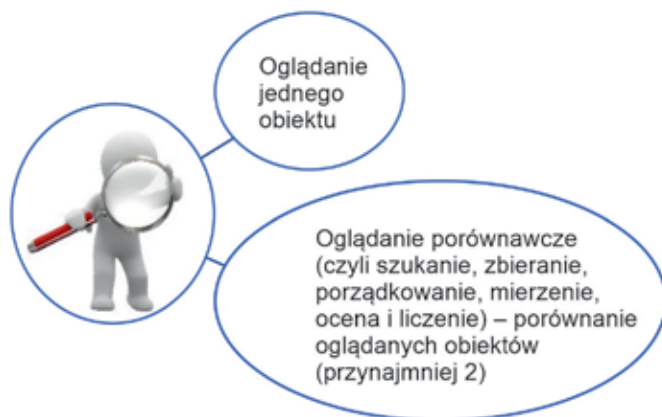
Czynności dzieci, które służą poznawaniu obiektów przyrodniczych

Bezpośredni kontakt z przyrodą ma ogromne znaczenie dla rozwoju dziecka, dlatego należy stworzyć mu warunki, by mogło poznawać otaczający świat wszystkimi zmysłami. Marga Arndt⁹ wymienia następujące czynności dzieci, które służą poznawaniu przyrody: oglądanie, badanie, obserwowanie i eksperymentowanie.

⁷ Tamże.

⁸ Zob. A. Jacewicz, *Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym*, Białystok 2011.

⁹ M. Arndt, *Metody i techniki* [w:] M. Arndt, H. Barwinek, I. Felmberg, S. Müller, W. Pradel, *Przyroda przeżywana i obserwowana z dziećmi przedszkolnymi*, tłum. E. Janik, Warszawa 1981, s. 25–44.

Schemat 2. Rodzaje oglądania

Źródło: Opracowanie własne na podstawie M. Arndt, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 26–31.

Podczas oglądania przedszkolak / uczeń może jedynie patrzeć na obiekt, wziąć go w ręce i po obejrzeniu opisać jego cechy zewnętrzne np. sól jest biała, może składać się z kryształków lub być zbrylona. Oglądanie może dotyczyć jednego obiektu lub porównania kilku obiektów ze sobą.

Rysunek 1. Jaki jest dąb? (duży, stary, gruby, ma pofalowane liście, ma żołędzie, jego kora drapie) – zilustrowanie cech charakterystycznych (zadanie dla uczniów)



Źródło: opracowanie własne

W czasie badania przedszkolak/ uczeń dany przedmiot dokładnie poznaje, sprawdza i wyjaśnia nie tylko dotykając, ale także otwiera, kroi, obiera, tarkuje, łuszczy, czyli odkształca w celu dokładniejszego poznania wyglądu jego części np. przekrojona śliwka ma jedną twardą pestkę, a jabłko ma ich wiele i są zdecydowanie mniejsze. Nauczyciel kieruje czynnościami dziecka, zachęca do stawiania pytań i gromadzenia spostrzeżeń.

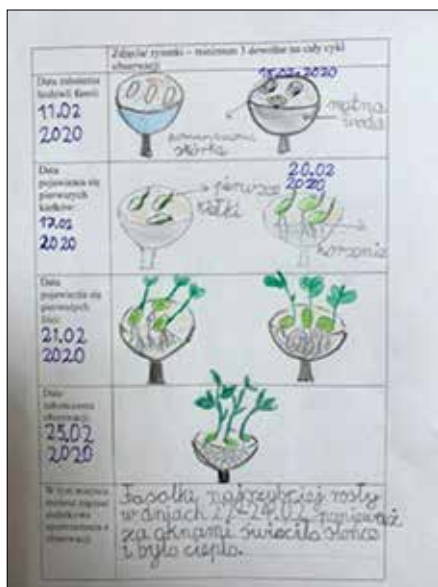
Rysunek 2. Jaki jest dąb? (przedszkolak wybiera zdjęcia pasujące do opisu dębu)



Źródło: opracowanie własne

W trakcie obserwacji dziecko uważnie przygląda się czemuś lub komuś przez pewien czas, może oglądać pewien proces lub dłużej trwający cykl rozwojowy. Poznaje przy okazji zmiany będące wynikiem ruchu lub zmiany występujące w wyniku upływu czasu np. ze skrzeku wylęgają się kijanki (etapy rozwoju), a z kijanek żaby. Każda obserwacja powinna mieć określony cel. Ponadto należy wybrać obiekt lub zjawisko do obserwowania, ustalić w jaki sposób będzie przeprowadzana obserwacja, oraz w jaki sposób zostaną zarejestrowane zaobserwowane cechy, właściwości okazów/ zjawisk. Na zakończenie trzeba dokonać interpretacji zgromadzonego materiału obserwacyjnego.

Zdjęcie 1. Dzienniczek – obserwacja wzrostu fasoli prowadzona przez ucznia klasy trzeciej



Źródło: <https://www.google.com/search?q=m%C3%B3j%20dzienniczek%20obserwacji&tbm=isch&tbs=rimg:CTWVQEr3jDJ8YZ3QEX3W8ve6sgIMC-gIIABAAOgQIARAAwAIA&client=firefox-b-d&hl=pl&sa=X&ved=0CBoQuIIBa-hcKEwiAq6uklYb-AhUAAAAAHQAAAAQcQ&biw=1663&bih=925#imgrc=bTaADxaNE2Lp1M>, dostęp 31.03.2023.

Zdjęcie 2. Wiosenna łąka (rysunek sześciolatka po obserwacji łąki)



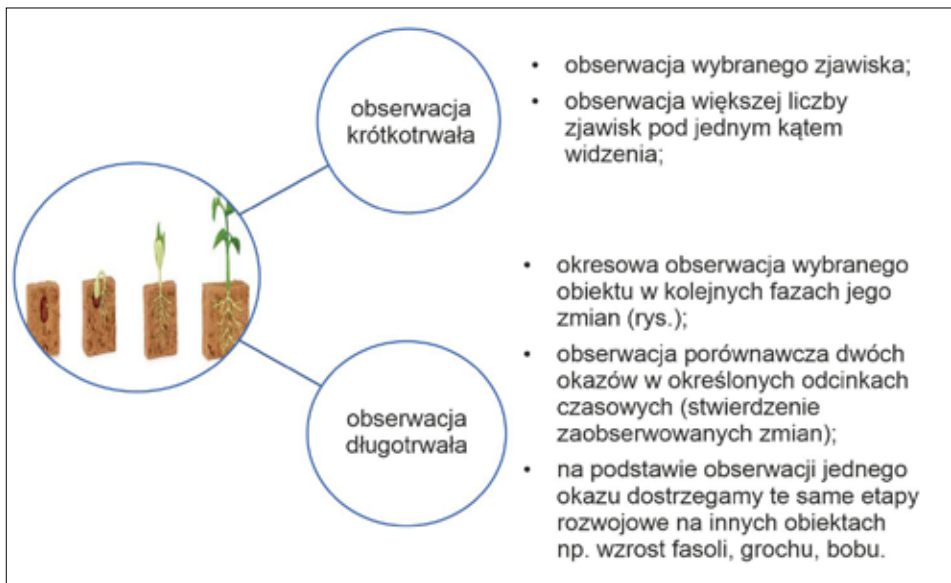
Źródło: Zbiory autorki

Zdjęcie 3 i 4. Propozycje cyklicznej obserwacji pogody w przedszkolu i szkole (w tzw. kl. 0): zjawiska atmosferyczne, temperatura powietrza i.in.

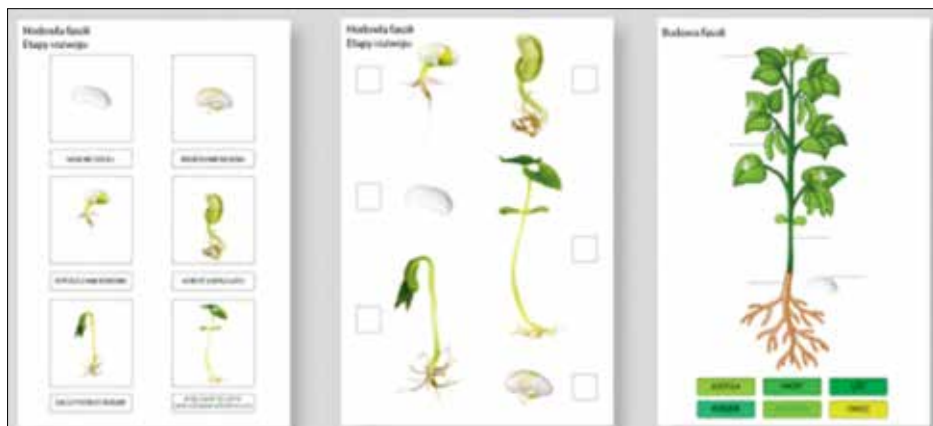


Źródło: <https://diverti.pl/mapy-i-atlasy/433-magnetyczny-kenararz-pogody.html>, dostęp 31.03.2023.

Schemat 3. Rodzaje obserwowania



Źródło: Opracowanie własne na podstawie M. Arndt, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 32–35.

Zdjęcie 5. Przykładowe karty pracy do notowania obserwacji wzrostu fasoli

Źródło: <https://www.domnaglowie.pl/jak-wychodowac-fasolke/>, dostęp 31.03.2023.

W czasie eksperymentowania (przeprowadzania doświadczenia) przedszkolak/ uczeń rozmyślnie wywołuje jakieś zjawisko w sztucznych, laboratoryjnych warunkach w celu zbadania jego przebiegu, podsunęcia dzieciom pewnych problemów lub uzyskania odpowiedzi na wcześniej postawione pytania np. sól lepiej rozpuszcza się w wodzie zimnej, a cukier w gorącej.

Schemat 4. Etapy przeprowadzania eksperymentu**Etap I.**

Nauczyciel wprowadza w sytuację problemową. Dzieci stawiają pytania, na które zamierzają odpowiedzieć na drodze przeprowadzonego eksperymentu lub doświadczenia.

Etap II.

Dzieci formułują przypuszczalne odpowiedzi (hipotezy) na postawione wcześniej pytania, odwołując się do swoich doświadczeń i posiadanej wiedzy.

Etap III.

Dzieci przeprowadzają eksperyment lub doświadczenie i weryfikują wcześniej postawione przypuszczenia (przyjmują prawdziwe, odrzucają fałszywe).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie E. i J. Frątczakowie, *Edukacja ekologiczna dzieci w wieku przedszkolnym: obserwacje i doświadczenia: poradnik metodyczny dla nauczycieli i rodziców*, Bydgoszcz 1996, s. 32–33.






Punktem wyjścia do przeprowadzenia eksperymentu jest stworzenie sytuacji problemowej wynikającej z potrzeb i zainteresowań dzieci, czyli postawienie pytania, na które szukamy odpowiedzi. Pytanie mogą zadać dzieci lub nauczyciel.

Następnie poszukujemy hipotez, czyli formułujemy przypuszczalne odpowiedzi na postawione pytania. Można także podać kilka odpowiedzi na postawione pytanie, ale tylko jedna z nich okaże się tą prawdziwą.

Kolejnym krokiem jest weryfikacja hipotez w trakcie działania. Ważne jest przeprowadzenie eksperymentu według wcześniej ustalonego planu.

Po przeprowadzeniu eksperymentu dzieci porównują wyniki eksperymentu z przyjętymi hipotezami, ustalają i formułują prawidłowe rozwiązania. „Podczas eksperymentowania dzieci dochodzą do uogólnień, oddzielając w trakcie stawiania sobie zadań problemy nieistotne od zasadniczych”¹⁰.

Rysunek 3. „Pływa – nie pływa” – zilustrowanie zachowania „statków” zrobionych z różnych materiałów w różnych sytuacjach (przeciążony, pełen wody, dziurawy, przewrócony, przelamany)

material	statek	przeciążony A	pełen wody B	dziurawy C	przewrócony D	przelamany E
ryniczka plastikowa		↓	↑	↑	↑	↑
ryniczka z aluminium		↓	↓	↑	↑	↓
puszka po sardynkach		↓	↓	↓	↓	↓
drewniane pudełko		↓	↑	↑	↑	↑
dno butelki		↓	↓	↑	↓	↓

Źródło: D. Chauvel, V. Michel, *Pierwsze doświadczenia naukowe przedszkolaka*, tłum. K. i K. Pruscy, Warszawa 1999, s. 161.

¹⁰ Tamże, s. 36.

Dodatkowo Alina Budniak proponuje utrwalić zdobyte informacje sporządzając notatkę lub wykonując rysunek oraz zaleca zastosowanie poznanej wiedzy w nowych sytuacjach w celu wyjaśnienia kolejnych zagadnień¹¹. Dzieci młodsze, 5-6-letnie proste eksperymenty mogą zilustrować lub zrobić wycinankę z gotowych materiałów, a te, które potrafią czytać, dodatkowo mogą przykleić odpowiednie podpisy.

Rysunek 4. Przykład zilustrowania przypraw- ciał rozpuszczalnych i nierozpuszczalnych

Ciała nierozpuszczalne		Ciała rozpuszczalne	
	pieprz		cukier
	kminek		sól
itd.		itd.	

Źródło: opracowanie własne

W trakcie każdego eksperymentu powinniśmy przeprowadzać równolegle kilka prób, to ułatwi dzieciom wyciągnięcie właściwych wniosków. Niekiedy przeprowadzamy eksperymenty długotrwałe, ale dzieci powinny dojść do tylko jednego wyniku. Czasami na dany obiekt wpływa kilka czynników, wówczas powinniśmy przeprowadzić kolejne doświadczenia, aby wykazać wpływ każdego czynnika z osobna. Dojście do wyniku eksperymentu może mieć różny przebieg:

1. Nauczyciel przedstawia wynik eksperymentu i sam wyjaśnia go dzieciom.
2. Nauczyciel przedstawia dzieciom wynik eksperymentu, ale dzieci same formułują wnioski.

¹¹ A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Podręcznik dla studentów*, Kraków 2014, s. 245–246, por. St. Nizioł, *Kształtowanie umiejętności badawczych uczniów na przykładzie środowiska społeczno-przyrodniczego*, „Życie Szkoły” 1985, nr 12.

3. Nauczyciel dzieciom przedstawia problem do rozwiązania, dzieci precyzują swoje przypuszczenia dotyczące wyniku. Na końcu zestawiają przypuszczenia z wynikiem przeprowadzonego eksperymentu.
4. Dzieci same precyzują zadanie, podają przypuszczalny wynik eksperymentu i na koniec omawiają kolejne etapy przeprowadzonego eksperymentu.

Uczniowie klas I–III mogą uczestniczyć w jednym z trzech rodzajów eksperymentów: badawczym, sprawdzającym lub produkcyjnym:

1. Eksperyment badawczy polega na stosowaniu przez ucznia nowych zagadnień i umiejętności, służy rozszerzeniu zakresu jego wiadomości.
2. Eksperyment sprawdzający stosujemy po opracowaniu większej partii materiału. Jego celem jest sprawdzenia działania i funkcjonowania praw naukowych w praktycznym działaniu, produkcji i technice – wymaga od ucznia przewidywania zjawisk, jakie powinny wystąpić przy zmianie sytuacji eksperymentalnej np. Co stanie się z solą po wsypaniu jej do szklanki z wodą? Czy po rozpuszczeniu soli w wodzie możemy ją odzyskać w postaci skryształizowanej?
3. Eksperyment produkcyjny ma charakter praktyczny, służy zebraniu całości wiedzy (z różnych działów programu) dla skutecznego działania i uzyskania konkretnych wytworów np. hodowla rośliny od nasienia do owocu, tworzenie kryształków soli w roztworze¹².

Należy podkreślić, że każdy z wyżej opisanych eksperymentów wymaga od nauczyciela odpowiedniego przygotowania¹³. Dobrym miejscem do przeprowadzania z dziećmi eksperymentów jest „kącik przyrody”.

¹² A. Budniak, *Doświadczenia przyrodnicze w poznawaniu środowiska przez uczniów klas początkowych. Poradnik metodyczny*, Katowice 2009, s. 20–21.

¹³ Zob. O. Šimik, *Pedagogický výzkum žákovských přírodovědných pokusů v primárním vzdělávání*, Ostrava 2011.

Metody prowadzenia zajęć w „kąciku przyrody”

Metody prowadzenia zajęć w „kąciku przyrody” mają swój specyficzny charakter. Zdaniem Emilii i Jana Frątczaków do najbardziej przydatnych należą metody poszukujące i podające. Metody poszukujące zwane także przez autorów aktywnymi (aktywizującymi) zawierają dwie grupy metod: praktyczne (laboratoryjne, doświadczalne, ćwiczenia, gry i zabawy dydaktyczne, działania praktyczne) i słowne (rozwiązywanie problemów, rozwiązywanie i układanie zagadek. Metody podające tworzą metody oparte na obserwacji (pokaz przedmiotów, obserwacja zjawisk lub ich obrazów i modeli) i także metody słowne (opis, rozmowa, pogadanka, opowiadanie, czytanie literatury, nauka wiersza, omawianie treści obrazków i modeli)¹⁴.

Zdjęcie 6. Jesienny kącik przyrody



Źródło: <https://www.polnekwiatki.wrzesnia.pl/Archiwum/2011-2012-Galeria/Kacik-Przyrody/>, dostęp 31.03.2023.

Frątczakowie szczególną rolę przypisują metodom praktycznym. Za najbardziej efektywne metody uważają ćwiczenia, doświadczenia (laboratoryjne i eksperymenty), ponieważ dzieci łatwiej zapamiętują to wszystko, co same zbadały, porównały, zmierzyły itd. Eksperymenty prowadzone przez dzieci powinny być proste,

¹⁴ E. i J. Frątczakowie, *Kącik przyrody w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa 1991, s. 34.

aby na miarę swoich możliwości mogły wykonać proste czynności, operacje myślowe i manualne.

Należy zaznaczyć, że niektórzy autorzy rozgraniczają pojęcia doświadczenie laboratoryjne i eksperyment. Przez doświadczenia laboratoryjne rozumieją te, prowadzone w warunkach sztucznych, odmiennych niż naturalne, w których np. uprawiane są rośliny. Są to warunki, w których możliwe jest regulowanie natężenia światła, wilgotności. Z kolei eksperymenty mogą być prowadzone jak doświadczenia laboratoryjne w specjalnie do tego przystosowanych pomieszczeniach – laboratoriach, jednak w tym przypadku dotyczą przeprowadzania tzw. eksperymentów plenerowych, aby zbadać jakies zjawisko w miejscu jego występowania. Oto wybrane przykłady doświadczeń laboratoryjnych:

1. Doświadczenia dotyczące poznawania otaczającego środowiska:

- powietrze (doświadczenia: Czy powietrze istnieje? Gdzie jest powietrze? Ile waży powietrze? Co się stanie, gdy schłodzimy powietrze? Co się stanie, gdy ogrzejemy powietrze? i in.)
- woda, para wodna i lód (doświadczenia: Jak woda ma stany skupienia? Jak woda krąży w przyrodzie? Czy słona woda też paruje? Co pływa, a co tonie? Czy śnieg jest czysty? Co może rozpuścić woda? Jak kwiaty rozchylają płatki? i in.)
- gleba (doświadczenie: Czy dżdżownice są potrzebne? Dlaczego należy sortować odpady? i in.)
- pogoda (doświadczenia: Jak można przewidzieć pogodę? Dlaczego się zmienia kolor nieba? Jak powietrze krąży w pomieszczeniu? Jak powstają chmury? Jak powstaje tęcza? Jak powstaje błyskawica? i in.)
- wzrost i rozwój roślin (doświadczenia: Jak kiełkują rośliny? Jak roślina pobiera wodę? Jak światło wpływa na kolor rośliny? Czego roślina potrzebuje do życia? i in.)

2. Inne doświadczenia np. Dlaczego przedmioty spadają na ziemię? Co powoduje ruch przedmiotów? Czym jest dźwięk? Jakie właściwości ma magnes?

Przykłady doświadczeń plenerowych (eksperymentów): Kiedy woda paruje? (wysychająca kałuża), Dlaczego cień zmienia długość? (wędrujący cień), Co się dzieje ze śmieciami, które wyrzucamy? (zakopane śmieci).

Zdjęcie 7. Kącik badawczy (małe laboratorium)

Źródło: <https://4.przedszkolalubliniec.pl/?p=30670>, dostęp 31.03.2023.

W wielu placówkach obok kącików przyrody znajdują się tzw. kąciki badawcze (małe laboratoria). Ich wyposażenie jest zróżnicowane. Oprócz lup, mikroskopu, nożyczek, magnesów mogą znaleźć się tam naczynia laboratoryjne, pojemniki o różnych kształtach, okazy przyrody itp. Praca badawcza może być prowadzona indywidualnie lub w małych zespołach np. z inicjatywy dzieci. W przypadku pracy z całą grupą / klasą dzieci najczęściej pracują przy stolikach.

Tabela 1. Propozycja notowania przez uczniów doświadczenia laboratoryjnego – obserwacja wzrostu roślin wysianych na różnych głębokościach z dostępem do światła i bez dostępu światła

Data założenia hodowli					
Głębokość siewu	Pierwszy liść – data	Po tygodniu		Po dwóch tygodniach	
		Liczba liści	Długość łodygi	Liczba liści	Długość łodygi
0 cm					
2 cm					
4 cm					
6 cm					
Bez światła					

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Przykład karty pracy do doświadczenia w plenerze „Co się dzieje ze śmieciami, które wyrzucamy?”

Ocena stanu odpadów zakopanych dnia			
Zakopane odpady (oznaczone etykietami)	Po tygodniu	Po miesiącu	Ustalenie kolejności rozkładu
Torebka foliowa	–	–	
Gazeta	+	+	
Chusteczki higieniczne	+	*	
Kawałki owoców lub warzyw (ogryzki, obierki owoców itp.)	+	*	
Suchy bukiet	+	*	
Metalowa puszka	-	-	

(Legenda: – niedostrzegane ślady rozkładu, + rozkład częściowy, * rozkład całkowity)

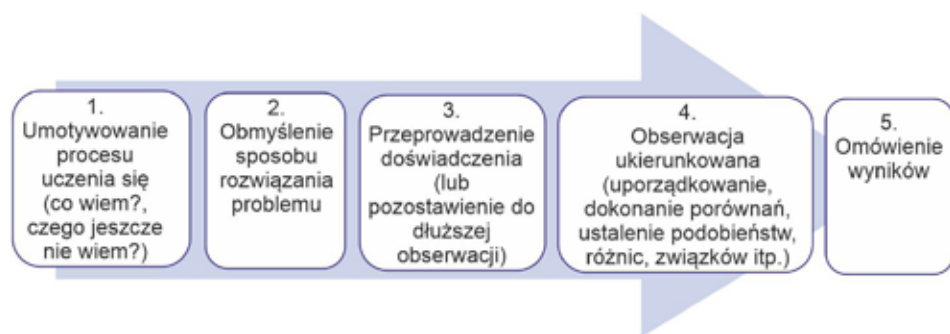
Źródło: opracowanie własne

Zdjęcie 8. Inna propozycja „notatki” – praca plastyczna nt. „Segregujemy śmieci”

Źródło: <https://spbrzana.pl/uczniowie-ucza-sie-o-segregacji-smieci/>, dostęp 31.03.2023.

Eksperyment powinien przynieść określony rezultat. Eksperyment musi też mieć cel, ponieważ przedszkolak /uczeń powinien być nastawiony na przyjęcie nowych informacji lub otrzymać potwierdzenie znanych treści (wiem, nie wiem). Ponadto dziecko musi dokładnie, stale obserwować poszczególne etapy eksperymentu i najlepiej rejestrować wyniki (np. rysować lub jeżeli jest to możliwe robić krótkie notatki), by na koniec je omówić. Dobrze zorganizowany eksperyment będzie zachęcał do prowadzenia dalszych samodzielnych badań obiektów czy zjawisk przyrodniczych.

Schemat 5. Etapy przeprowadzania doświadczeń z dziećmi



Źródło: opracowanie własne na podstawie E. i J. Frątczakowie, *Kącik przyrody...*, dz. cyt.

Nie można zapominać o ćwiczeniach nielaboratoryjnych, które wymagają od dzieci rozróżniania, nazywania, porównywania, klasyfikowania, określania znaczenia i funkcji okazów naturalnych, modeli czy zdjęć, rysunków bez posługiwania się „narzędziami” laboratoryjnymi. Tu na uwagę zasługują gry i zabawy dydaktyczne, zadania praktyczne, układanie i rozwiązywanie zagadek (o przedmiocie z opisu słownego; o przedmiocie z opisu eksponatu; ustalenie nazwy ogółu okazów np. ptaki; ustalenie przyczyny i przewidywanie następstw np. kiedy na niebie widzimy tęczę?; porządkowanie okazów według ustalonego kryterium np. polują nocą; uzupełnienie tekstu stanowiącego rozwiązanie zagadki).

Zdjęcie 9. Przykład gry planszowej o tematyce przyrodniczej wykonanej przez dzieci i rodziców



Źródło: <https://p4leczyca.wikom.pl/wpis/warsztaty-dla-rodzicow-konstruowanie-gier-planszowych>, dostęp 31.03.2023.

Szczególną rolę podczas zajęć w „kąciku przyrody” pełnią nie tylko zadania praktyczne, jak na przykład prowadzenie hodowli, ale także metody oparte na obserwacji. W tym miejscu należy podkreślić tę, która cieszy się największym zainteresowaniem – obserwowanie hodowanych zwierząt i roślin.

Metody zbliżania dzieci do przyrody ożywionej

Halina Mystkowska¹⁵ w latach 70. XX wieku proponowała w przedszkolu stosowanie metod wielostronnego kształcenia, które sformułował Okoń. Zaliczył do nich metodę problemową, praktyczną, eksponującą i podającą. W przypadku nauczania biologii bardzo często powoływano się na klasyfikację Wiesława Stawińskiego,

¹⁵ H. Mystkowska, *Metody stosowane w przedszkolu a efekty w I klasie*, Warszawa 1978.

który zmodyfikował klasyfikację metod Jana Zborowskiego¹⁶. Autor wyróżnił następujące grupy metod:

1. Metody kierowania samodzielną pracą uczniów: 1) praca laboratoryjna – obserwacja – doświadczenie (eksperyment), 2) praca z książką, 3) metoda modelowania, 4) nauczanie sytuacyjne, 5) nauczanie strukturalno-programowane, 6) praca w ogrodzie szkolnym;
2. Metody poszukujące: 1) dyskusja, 2) seminarium, 3) rozmowa, 4) pogadanka heurystyczna;
3. Metody podające: 1) wykład problemowy, 2) opowiadanie i opis, 3) referat ucznia¹⁷.

Należy zauważyć, że w prezentowanej klasyfikacji w pierwszej grupie obok metod występują formy pracy z uczniami. Powyższy stan rzeczy był przedmiotem dyskusji polskich dydaktyków prowadzonych jeszcze w XX wieku. Zarzuca się niektórym autorom klasyfikacji metod utożsamienie metody z formą pracy z uczniem. Powyższe zjawisko jest powszechnie spotykane także we współczesności. Możemy to zauważyć w kolejnych klasyfikacjach np. u Elżbiety Jaszczyszyn, która do metod zalicza spacer i wycieczki.

Maria Studzińska¹⁸ z uwagi na możliwości poznawcze dzieci poleca także trzy grupy metod:

1. Metody kierowania samodzielną pracą dzieci (obserwacja, praca w ogrodzie przedszkolnym i „kąciku przyrody”, praca z książką, zajęcia plastyczne);
2. Metody poszukujące (rozmowa, pogadanka heurystyczna);
3. Metody podające (opowiadanie i opis, czytanie).

Autorka zwraca uwagę, że w pracy z dziećmi najlepiej stosować metody kombinowane, co oznacza łączenie kilku metod na jednym zajęciu. Jednak nie tylko dobór metod sprzyja poznawaniu przez dzieci przyrody. Ważne jest ich inspirowanie (np. ciekawe urządzenie „kącika przyrody”, organizowanie wycieczek, prowadzenie hodowli itp.), wyzwalanie w nich postawy poszukującej i pytającej,

¹⁶ J. Zborowski, *Unowocześnienie metod nauczania*, Warszawa 1966.

¹⁷ *Zarys dydaktyki biologii*, red. W. Stawiński, Warszawa 1980.

¹⁸ M. Studzińska, *Dzieci przedszkolne poznają przyrodężywioną*, Warszawa 1989, s. 25.

odwoływanie się do treści znanych dzieciom, stosowanie atrakcyjnych środków dydaktycznych, a nade wszystko, aby we właściwy sposób kształtować kompetencje poznawcze dzieci, znać swoich wychowanków.

Wiele autorek (Danuta Al-Khamisy¹⁹, Krystyna Żuchelkowska i Katarzyna Wojciechowska²⁰, Alina Budniak²¹, Teresa Parczewska²²) nawiązuje w swoich klasyfikacjach metod do czterech strategii nauczania – uczenia się:

- 1) asocjacyjna – uczenie się przez przyswajanie – absorbowanie gotowej wiedzy (metody asymilacji wiedzy in. podające: pogadanka, opis, praca z książką, rozmowy podczas obserwacji, opowiadanie nauczyciela, indywidualne rozmowy z dziećmi, pokaz podczas objaśniania i instruowania np. przy prowadzeniu prac hodowlanych);
- 2) badawcza – uczenie się przez odkrywanie – samodzielne zdobywanie przez dzieci wiedzy na drodze rozwiązywania problemów, szukanie odpowiedzi na pytania problemowe, rozwiązywanie zadań różnymi sposobami, samodzielne podejmowanie decyzji, ocenianie i wartościowanie zachowań, wytworów pracy, obserwowanie (metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy in. heurystyczne: metody sytuacyjne, metody problemowe np. zadawanie pytań, rozwiązywanie zagadek, burza mózgów, dyskusja dydaktyczna, gry i zabawy dydaktyczne, obserwacje i doświadczenia zgłębiające zrozumienie przyczynowych zależności);
- 3) eksponująca – uczenie się przez przeżywanie – wyzwianie i pobudzanie przeżyć dzieci poprzez eksponowanie różnorodnych utworów oraz wykorzystywanie metod ekspresji słownej, muzycznej, ruchowej, technicznej, dramowej (metody waloryzacyjne in. eksponujące: impresyjne – oparte

¹⁹ D. Al-Khamisy, *Rozwijanie pojęć przyrody nieożywionej u dzieci sześciolletnich*, Warszawa 1996.

²⁰ K. Żuchelkowska, K. Wojciechowska, *Promocja zdrowia w edukacji dzieci przedszkolnych*, Bydgoszcz 2000.

²¹ A. Budniak, *Doświadczenia przyrodnicze...*, dz. cyt.

²² T. Parczewska, *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, Lublin 2009, s. 89.

- na przeżyciach emocjonalnych dziecka, wywołanych uczestnictwem w różnych sytuacjach pobudzających wrażliwość i ekspresyjne – umożliwiają wyrażenie emocji wywołanych kontaktem ze środowiskiem naturalnym lub dziełami sztuki);
- 4) operacyjna – uczenie się przez działanie – podejmowanie różnych działań przez dzieci (metody praktyczne in. operatywne: metoda stawiania zadań, ćwiczeń utrwalających, ćwiczeń trenowych i praktycznych, pomiar, przeprowadzanie doświadczeń/ eksperymentów, prowadzenie prac hodowlanych w przedszkolu/ szkole i w domu, wykonanie wytworów o tematyce przyrodniczej lub z materiałów przyrodniczych, uczestniczenie w pracach społeczno-użytecznych na rzecz środowiska i szkoły/ przedszkola, udział dzieci w zabawach, różnych akcjach oraz uroczystościach mających na celu ochronę i kształtowanie środowiska).

Budniak²³ również proponuje cztery grupy metod przybliżania dzieci do przyrody:

1. Metody asymilacji wiedzy (podające, recepcyjne): pogadanka, opis, opowiadanie, praca z książką, pokaz.
2. Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (heurystyczne): metoda problemowa, burza mózgów, dyskusja dydaktyczna, gry i zabawy dydaktyczne.
3. Metody waloryzacyjne (eksponujące): metody impresyjne, metody ekspresyjne.
4. Metody praktyczne (oparte na działaniu): metoda ćwiczeń, metoda stawiania zadań, pomiar, doświadczenia i eksperymenty.

Wśród wyżej wymienionych metod, praktyczne poznawanie zagadnień edukacji środowiskowej zdaniem Budniak zapewniają przede wszystkim metody heurystyczne i praktyczne wzbogacone metodami eksponującymi oraz podającymi. Metody heurystyczne, czyli poznawanie przez odkrywanie, poprzez samodzielne gromadzenie doświadczeń stanowią punkt wyjścia dla metod czynnych. Szczególne znaczenie przypisuje eksperymentowaniu (tradycyjnej i problemowej metodzie laboratoryjnej), metodzie dyskusji, obser-

²³ A. Budniak, *Edukacja społeczno-przyrodnicza...*, dz. cyt., s. 80–84.

wacji, pokazowi, pomiarowi, metodzie ćwiczeń i zadań stawianych do wykonania.

Pozytywne postawy wobec przyrody, ochrony środowiska, kształtowania i ulepszania mają metody nauczania kształtującego i wychowującego. Do metod (a raczej działalności) kształtujących postawy ekologiczne Jaszczyszyn²⁴ zalicza:

1. Praktyczne działania na rzecz ochrony środowiska;
2. Obserwacje świata roślin i zwierząt, zjawisk przyrodniczych i społecznych;
3. Eksperymenty obrazujące procesy przyrodnicze i skutki ludzkiej ingerencji, pokazy;
4. Opowiadania, opisy, praca z tekstem literackim;
5. Gry i zabawy;
6. Wycieczki i spacer;
7. Kontakt ze sztuką poświęconą przyrodzie;
8. Twórczość plastyczna dzieci, tworzenie kompozycji z zebranych darów natury itp.²⁵.

Wykorzystanie metod opartych na koncepcji wielostronnego kształcenia Okonia²⁶ wzbogaca system wartości dziecka, kształtuje świadomość ekologiczną, rozwija przekonania, przyzwyczajenia i postawy ekologiczne.

Warunkiem niezbędnym uczenia się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działalność praktyczną jest budzenie dziecięcej aktywności (intelektualnej, emocjonalnej, praktycznej) współuczestniczącej w tym procesie.

Zdaniem Żuchelkowskiej²⁷ w zbliżaniu dzieci do przyrody ożywionej szczególnie przydatna może być metoda projektów (dzieci inicjują, planują i realizują określone zadania, które poddają oce-

²⁴ E. Jaszczyszyn, *Metody, formy i środki kształtujące postawy ekologiczne*, [w:] *Ekologiczna edukacja przedszkolna*, red. E. Jaszczyszyn, Białystok 2003, s. 24.

²⁵ Agata Jacewicz ubogaciła tę klasyfikację form o konkursy i przeglądy przedszkolne, które już pod koniec XX wieku nieodłącznie towarzyszą pracy przedszkola i szkoły. Zob. A. Jacewicz, *Metody aktywizujące...*, dz. cyt., s. 18.

²⁶ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.

²⁷ K. Żuchelkowska, *Edukacja przyrodnicza w przedszkolu*, Bydgoszcz 2015, s. 74–75.

nie) i happening (wydarzenie polegające na spontanicznych działaniach, sytuacjach i zadaniach wywołanych lub w zarysach zaprojektowanych przez pomysłodawcę).

Z kolei nauczyciele placówek wdrażających koncepcję transdyscyplinarną STEAM²⁸, która w ostatnich latach zyskuje coraz większe grono zwolenników najczęściej wykorzystują metody aktywizujące (zwłaszcza problemowe), metody eksponujące, metody programowane z użyciem komputera oraz metody praktyczne, ponadto zainteresowaniem się cieszą innowacyjne metody prowadzenia projektów *Design Thinking* oraz *EduScrum*²⁹. Powyższa propozycja znajduje zastosowanie także w przypadku poznawania przyrody nieożywionej.

Metody zbliżania dzieci do przyrody nieożywionej

Zbliżanie dzieci do przyrody nieożywionej powinno odbywać się z wykorzystaniem metod stosowanych w naukach przyrodniczych. Józef Soczewka³⁰ zaproponował 3 grupy metod:

1. Metody werbalne: pogadanka, opis, opowiadanie, praca z książką.
2. Metody obserwacyjne: pokaz, obserwacja okazów i zjawisk przyrodniczych, obserwacja eksperymentów wykonywanych przez nauczyciela.
3. Metody badawcze: eksperymenty wykonywane przez dzieci.

Al-Khamisy³¹ podkreśla, że rozwijaniu pojęć przyrody nieożywionej sprzyja uczenie się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Ponadto autorka wymienia zadania wykonywane przez dzieci indywidualnie, zespołowo lub zbiorowo, które sprzyjają rozumieniu pojęć. Wśród nich znalazły się:

²⁸ STEAM to: S (*science*) – nauka, T (*technology*) – technologia, E (*engineering*) – inżynieria, A (*arts*) – sztuka, M (*maths*) – matematyka.

²⁹ Zob. M. Plebańska, A. Szyller, *STEAM-owe przedszkole*, Warszawa 2021.

³⁰ J. Soczewka, *Zhierarchizowany system metod kształcenia przyrodniczego w klasach początkowych*, „Nauczanie Początkowe” 1981/1982, nr 1.

³¹ D. Al-Khamisy, *Rozwijanie pojęć przyrody...*, dz. cyt.

- 1) obserwacje np. gwiazdzistego nieba,
- 2) doświadczenia np. parowanie i skraplanie wody,
- 3) opowiadania nauczycielki np. „Czy śnieg jest czysty?”,
- 4) pytania kierowane do dzieci lub zadawane przez dzieci np. skąd się wziął bursztyn?,
- 5) zadania do wykonania w formie zabawy lub pracy np. puszczenie świeć/zajaczków na ścianie, zabawa ruchowa orientacyjno-porządkowa „Słońko świeci – deszczyk pada”,
- 6) nauka piosenek np. „Pan listopad gra”,
- 7) rozwiązywanie lub układanie zagadek np. o zjawiskach atmosferycznych (mżawka, grad, szron, mgła itp.),
- 8) wytwory dziecięce (opowiadania, inscenizacje) np. Królowa Śniegu,
- 9) prace plastyczne, konstrukcyjne np. praca przestrzenna przedstawiająca układ słoneczny.

Nauczyciel z dziećmi/ uczniami powinien dokonać wyboru pojęć, które będą rozwijane podczas zabaw, zajęć, spacerów wycieczek itp. Należy pamiętać o etapach rozwijania pojęć³² i niezbędnych operacjach umysłowych (analiza, synteza, porównywanie, abstrahowanie, uogólnianie), wyjaśniać związki przyczynowo-skutkowe obserwowanych zjawisk. Zadaniem nauczyciela jest właściwe przygotowanie się do zajęć (metodycznie i rzeczowo), obmyślenie strategii nauczania – uczenia się, dobranie zadań, celów, form pracy i niezbędnych, atrakcyjnych środków dydaktycznych.

Zakończenie

Krzysztof Kraszewski podkreśla, że nauczanie jest sztuką w dużej mierze praktyczną, co oznacza, że jest to proces, który wymaga

³² W procesie tworzenia się pojęć zarówno elementarnych, jak i naukowych Okoń wyodrębnia następujące momenty: 1) Zestawienie obiektu lub zdarzenia z innymi. 2) Wyszukiwanie cech podobnych, ich uogólnianie. 3) Poszukiwanie cech różniących dane rzeczy lub zdarzenia od innych – wytwarzanie pojęcia na podstawie znajomości istotnych cech danej kategorii przedmiotów. 4) Zastosowanie poznanego pojęcia w nowych sytuacjach poznawczych. Zob. W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1987, s. 300.

intuicji, twórczości, improwizacji i ekspresji³³. Dlatego metody powinny być dobierane w zależności od:

- poziomu edukacji (wiek dzieci);
- możliwości intelektualnych przedszkolaków/ uczniów (m.in. należy wziąć pod uwagę ich sprawność fizyczną, rozwój sfery intelektualnej, emocjonalnej i społecznej w tym dojrzałość do wykonywania ćwiczeń w zespołach lub parach);
- właściwości realizowanych treści (przedmiotów);
- celów i zadań dydaktycznych³⁴.

Nauczyciel pełni szczególną rolę w kształtowaniu aktywności poznawczej dzieci, dlatego powinien wykazywać się nie tylko wiedzą teoretyczną, ale i praktyczną, która ma wyzwalać refleksyjność. Nauczyciel poprzez analizę i ocenę własnej praktyki ma modyfikować i doskonalić stosowane metody nauczania. Do najważniejszych zadań współczesnego nauczyciela należy nie uczenie i wychowywanie, ale stymulowanie procesów uczenia się, pomaganie dzieciom/ uczniom w ich rozwoju. Istotny jest pozytywny kontakt między uczącymi się a nauczycielem, relacje oparte na zrozumieniu i wzajemnym szacunku.

Bibliografia

Dzieła zwarte

- Al-Khamisy D., *Rozwijanie pojęć przyrody nieożywionej u dzieci sześciolletnich*, Warszawa 1996.
- Arndt M., *Metody i techniki* [w:] M. Arndt, H. Barwinek, I. Felmberg, S. Müller, W. Pradel, *Przyroda przeżywana i obserwowana z dziećmi przedszkolnymi*, tłum. E. Janik, Warszawa 1981.
- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2007.
- Budniak A., *Doświadczenia przyrodnicze w poznawaniu środowiska przez uczniów klas początkowych. Poradnik metodyczny*, Katowice 2009.

³³ K. Kraszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1991.

³⁴ K. Żegnałek, *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005, s. 133.

- Budniak A., *Edukacja społeczno- przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Podręcznik dla studentów*, Kraków 2014.
- Chauvel D., Michel V., *Pierwsze doświadczenia naukowe przedszkolaka*, tłum. K. i K. Pruscy, Warszawa 1999.
- Frątczakowie E. i J., *Edukacja ekologiczna dzieci w wieku przedszkolnym: obserwacje i doświadczenia: poradnik metodyczny dla nauczycieli i rodziców*, Bydgoszcz 1996.
- Frątczakowie E. i J., *Kącik przyrody w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa 1991.
- Jacewicz A., *Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym*, Białystok 2011.
- Jaszczyszyn E., *Metody, formy i środki kształtujące postawy ekologiczne* [w:] *Ekologiczna edukacja przedszkolna*, red. E. Jaszczyszyn, Białystok 2003.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1982.
- Kotarbiński T., *Elementy poznania logiki formalnej i metodologii nauk*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1986.
- Kraszewski K., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa 1991.
- Mystkowska H., *Metody stosowane w przedszkolu a efekty w I klasie*, Warszawa 1978.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003.
- Parczewska T., *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, Lublin 2009.
- Plebańska M., Szyller A., *STEAM-owe przedszkole*, Warszawa 2021.
- Studzińska M., *Dzieci przedszkolne poznają przyrodężywioną*, Warszawa 1989.
- Šimik O., *Pedagogický výzkum žakovských přírodovědných pokusů v primárním vzdělávání*, Ostrava 2011.
- Zarys dydaktyki biologii*, red. W. Stawiński, Warszawa 1980.
- Zborowski J., *Unowocześnienie metod nauczania*, Warszawa 1966.
- Żuchelkowska K., *Edukacja przyrodnicza w przedszkolu*, Bydgoszcz 2015.
- Żuchelkowska K., Wojciechowska K., *Promocja zdrowia w edukacji dzieci przedszkolnych*, Bydgoszcz 2000.
- Żegnałek K., *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2005.

Czasopisma

- Kujawiński J., *Metody edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 1, s. 16–23.

Nizioł St., *Kształtowanie umiejętności badawczych uczniów na przykładzie środowiska społeczno-przyrodniczego*, „Życie Szkoły” 1985, nr 12.

Soczewka J., *Zhierarchizowany system metod kształcenia przyrodniczego w klasach początkowych*, „Nauczanie Początkowe” 1981/1982, nr 1, s. 25–33.

Netografia (dotyczy wybranych zdjęć)

<https://www.google.com/search?q=m%C3%B3j%20dzienniczek%20obserwacji&tbs=isch&tbs=ring:CTWVQEr3jDJ8YZ3QEX3W8ve6sgIMCgIIA-BAAOgQIARAAwAIA&client=firefox-b-d&hl=pl&sa=X&ved=0CBoQuII-BahcKEwiAq6uklYb-AhUAAAAAHQAAAAAQcQ&biw=1663&bih=925#imgc=bTaADxaNE2Lp1M>, dostęp 31.03.2023.

<https://diverti.pl/mapy-i-atlasy/433-magnetyczny-kalendarz-pogody.html>, dostęp 31.03.2023.

<https://www.domnaglowie.pl/jak-wyhodowac-fasolke/>, dostęp 31.03.2023.

<https://www.polnekwiatki.wrzesnia.pl/Archiwum/2011-2012-Galeria/Kacik-Przyrody/>, dostęp 31.03.2023.

<https://4.przedszkolalubliniec.pl/?p=30670>, dostęp 31.03.2023.

<https://spbrzana.pl/uczniowie-ucza-sie-o-segregacji-smieci/>, dostęp 31.03.2023.

<https://p4leczyca.wikom.pl/wpis/warsztaty-dla-rodzicow-konstruowanie-gier-planszowych>, dostęp 31.03.2023.

Bogumiła Krawiec

ORCID 0000-0002-8717-7647

*Instytut Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II
Katedra Psychologii Rozwojowej*

**(NIE)AUTENTYCZNE OBRAZY SIEBIE
W RELACJACH ROMANTYCZNYCH
U WSPÓŁCZESNYCH
MŁODYCH DOROSŁYCH**

Streszczenie

W artykule podjęto zagadnienie autentyczności w relacjach romantycznych. Próbowano odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób młodzi dorośli wyrażają siebie w relacjach romantycznych. Zastosowano w tym celu autorski wywiad podążający i kwestionariusz. W celu analizy zebranych danych posłużono się podejściem procesualnym i strategią RTP, które to pozwoliły zbadać indywidualne ścieżki życia każdego z badanych, po czym, za pomocą algorytmu C4.5 wyłonić grupy osób (wariantów) o podobnych charakterystykach. W rezultacie otrzymano pięć wariantów męskich i sześć wariantów kobiecych, które interpretowano na osi „autentyczność-nieautentyczność”. Wyniki pozwoliły także zobrazować wewnętrzne zróżnicowanie na poziomie empirycznym tego, co teorie określają jako autentyczność.

Słowa kluczowe: autentyczność, badania jakościowe, młodzi dorośli, relacja romantyczna, samoujawnianie.

(IN)AUTHENTIC IMAGES OF SELF IN ROMANTIC RELATIONSHIPS IN YOUNG ADULTS TODAY

Abstract

The article addresses the issue of authenticity in romantic relationships. It attempted to answer the question of how young adults express themselves in romantic relationships. A follow-up interview and questionnaire were used for this purpose. In order to analyze the collected data, a processual approach and PTR strategy were used, which made it possible to examine the individual life paths of each respondent, after which, using the C4.5 algorithm, groups of people (variants) with similar characteristics were identified. As a result, five male variants and six female variants were obtained, which were interpreted on the „authenticity-not-authenticity” axis. The results also made it possible to illustrate the internal variation at the empirical level of what theories define as authenticity.

Keywords: authenticity, qualitative research, young adults, romantic relationship, self-disclosure.

Związek jest szczególnie ważną bliską relacją w życiu młodego dorosłego. Choć nie zawsze bywa ona satysfakcjonująca, to właśnie w niej rozwijamy się i zaspokajamy potrzeby, które wcześniej zapewniały nam inne relacje, m.in. w rodzinie pochodzenia czy relacje przyjacielskie. Występująca w związku bliskość i intymność między partnerami pozwalają na wystąpieniu m.in. poczucia bezpieczeństwa, zaufania, wzajemnej troski, a także akceptacji i otwartości na emocje, zdolności do wzajemności i ujawniania siebie oraz wrażliwości na potrzeby i uczucia drugiej osoby¹.

Każdy z partnerów oczekuje od drugiego reakcji na wysyłane sygnały, a wzajemne ich wysyłanie oraz reagowanie na nie okazuje się ważnym czynnikiem trwałości relacji². Jednak tylko niektóre

¹ Zob. m.in. W.A. Collins, L. Steinberg, *Adolescent development in interpersonal context*, [w:] *Child and adolescent development*, red. W. Damon, R.M. Lerner, Oxford 2006, s. 551–590. N. Bauminger, R. Finzi-Dottan, S. Chason, D. Har-Even, *Intimacy in adolescent friendship: The roles of attachment, coherence, and self-disclosure*, „Journal of Social and Personal Relationships” 2008, nr 25, s. 409–428.

² Zob. A. Debrot, M. Perrez, W.L. Cook, A.B. Horn, *Deeds Matter: Daily*

sposoby samoujawniania się rozumianego tutaj jako wymiana informacji między partnerami i ich reakcja na nie drugiej strony, wzmacniają relacje interpersonalne, podczas gdy inne je osłabiają³. Wydaje się, że ujawnianie tego, kim się jest, może prowadzić do pojawienia się autentyczności w relacji, która z kolei może prowadzić do zarówno rozwoju osobowego partnerów, jak również wzrostu satysfakcji z samej relacji.

Autentyczność współczesnych młodych dorosłych

Autentyczność można rozumieć na wiele sposobów. Najczęściej określa się ją jako dużą zbieżność między zachowaniami danej osoby a jej „realnym ja”⁴. Oznaczałoby to, że autentyczny jest ten, kto podejmuje aktywności zgodne z tym, kim jest naprawdę, a więc np. z tym, jakie posiada przekonania, pragnienia czy wartości. Brak autentyczności można zdefiniować natomiast jako odwrotność autentyczności, to znaczy taki stan, kiedy zachowania osoby są niezgodne z tym, jaka jest w rzeczywistości.

Badania wskazują na szereg cech podmiotu, które wydają się współwystępować z autentycznością lub wręcz ją wzmacniać. Są to m.in. zwiększony pozytywny afekt, wyższa samoocena, większa satysfakcja z życia, wyższy dobrostan, niższy stres, większa satysfakcja z potrzeb oraz większa zbieżność „realnego ja” z „idealnym ja”⁵. Co więcej, wydaje się, że samoocena i satysfakcja z potrzeb silnie odróżniają autentyczność od nieautentyczności, dając tym samym

Enacted Responsiveness and Intimacy in Couples' Daily Lives, „Journal of Family Psychology” 2012, nr 26 (4), s. 617–627.

³ A.N. Zadeh, A.M. Tabrizi, *Study of predicting marriage satisfaction based on emotional intelligence, spiritual intelligence and self-efficiency*, „Asian Journal of Medical and Pharmaceutical Researches” 2014, nr 4 (4), s. 160–166.

⁴ Zob. M.H. Kernis, B.M. Goldman, *A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research*, [w:] *Advances in experimental social psychology*, Vol. 38, red. M.P. Zanna, Cambridge 2006, s. 283–357.

⁵ Zob. A.P. Lenton, M. Bruder, L. Slabu, C. Sedikides, *How does “being real” feel? The experience of state authenticity*, „Journal of Personality” 2013, nr 81, s. 276–279.

podstawę do stwierdzenia, że autentyczność można postrzegać jako całkowicie pozytywne doświadczenie, zaś nieautentyczność jako całkowicie negatywne⁶.

Jednocześnie można się zastanawiać, co obecnie wpływa na kształtowanie się „realnego ja” i „idealnego ja” oraz w jaki sposób ich struktura przekłada się na bycie autentycznym. Jeżeli przyjrzeć się interesującej z punktu widzenia tego artykułu grupie młodych dorosłych, to w literaturze przedmiotu wspomina się m.in. o niestabilności otoczenia, w którym wzrastają i funkcjonują młodzi oraz różnorodności sposobów realizowania przez nich ról społecznych⁷. Ważne może okazać się też to, że obecnie młodzi mogą wybierać z nieograniczonego zbioru potencjalnie możliwych scenariuszy życia, a ich aktywności ukierunkowane są na samorozwój i indywidualizm.

Biorąc pod uwagę powyższe, można zaryzykować stwierdzenie, że autentyczność, nawet jeśli pozytywnie postrzegana, nie jest jednowymiarowa i oczywista dla współczesnego młodego człowieka. Tak samo bowiem podlega wpływom, choć już odmiennym, jak autentyczność poprzednich pokoleń ograniczana m.in. przez sztywne, przypisane społecznie role. Co więcej, wydaje się, że zmiany kulturowe i społeczne wzmagają poczucie konieczności bycia autentycznym, sprawiając, że postawa taka staje się integralnym elementem tożsamości współczesnych młodych dorosłych. Problematyczna okazuje się jednak nie sama idea, lecz wypaczenie jej sensu na przestrzeni ostatnich lat. Obecnie bowiem dużo ważniejsze jest nie tyle wyrażanie tego, kim się naprawdę jest, ale bezkompromisowe pozostawanie w zgodzie z własnymi przekonaniem i wartościami, nawet jeśli nie są one tym, czego potrzebujemy do budowania relacji z innymi ludźmi⁸.

⁶ A.P. Lenton, L. Slabu, M. Bruder, C. Sedikides, *Identifying differences in the experience of (in)authenticity: a latent class analysis approach*, „Frontiers in psychology” 2014, nr 5, s. 1–9.

⁷ A. Brzezińska, K. Piotrowski, *Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków*, „Czasopismo Psychologiczne” 2010, nr 16 (2), s. 265–274.

⁸ A. Gałkowska, S. Gałkowski, *Dwie autentyczności*, [w:] *Dalej w tę samą stronę: księga jubileuszowa dedykowana profesor Marii Braun-Gałkowskiej*, red. I. Ulfik-Jaworska, A. Gała, Lublin 2012, s. 341–362.

Autentyczność w bliskich relacjach

Literatura przedmiotu wskazuje na powiązanie nastawienia do relacji w ogóle z podejmowanymi względem innych zachowaniami. Osoby nastawione na współdziałanie z innymi posiadają pozytywny obraz świata jako czegoś niezagrażającego. Skutkuje to większym zaufaniem do siebie oraz otwartością na innych. Z kolei osoby, dla których ważne jest poczucie bezpieczeństwa, są mniej chętne do kontaktów z otoczeniem i nawiązywania – potencjalnie zagrażających – relacji. Co więcej, częściej wybierają one zachowania konformistyczne, które są konsekwencją odczuwanego lęku i chęci ucieczki⁹.

Relacje współczesnych młodych dorosłych z jednej strony nie różnią się zanadto od relacji ich rodziców czy dziadków, z drugiej zaś realizowane są w odmienny sposób. Młodzi nadal potrzebują akceptacji i bezpieczeństwa, które mogą otrzymać wraz z wejściem w emocjonalnie bliski związek. Ich relacje charakteryzuje jednak większa indywidualizacja każdego z partnerów. Wiąże się to głównie z brakiem konieczności zależności finansowej i materialnej wewnątrz relacji oraz coraz szerzej akceptowanej różnorodności sposobów realizacji ról partnerki i partnera.

Jednym z głównych mechanizmów, obecnym w każdej relacji z drugim człowiekiem, jest samoujawnianie się, czyli powtarzające się udzielanie informacji drugiej osobie oraz reagowanie w odpowiedzi na jej reakcję. Oczekujemy bowiem reakcji z jego strony na nasze zachowania, a tym samym odpowiedzi na pytanie, czy jesteśmy przez niego akceptowani. Z drugiej strony jesteśmy też gotowi reagować na to, co sami obserwujemy i interpretujemy w odpowiedzi na nasze zachowania. To sprzężenie zwrotne działa jako podstawowy mechanizm pozwalający budować bliskość i zaufanie w relacji¹⁰. Stwarza on jednak okazję do wybierania takich

⁹ P. Hreciński, Z. Uchnast, *Typy charakteru a obraz siebie*, „Roczniki Psychologiczne” 2012, nr 15 (4), s. 95–115.

¹⁰ M. S. Clark, J. Fitness, I. Brissette, *Understanding people's perceptions of relationships is crucial to understanding their emotional lives*, [w:] *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*, red. G. Fletcher, M. Clark, Oxford 2001, s. 253–278.

zachowań, które potencjalnie mogą być odebrane w bardziej pozytywny sposób. W rezultacie to, co miało pomagać budować relacje poprzez możliwość poznania siebie nawzajem, może prowadzić do zafałszowywania obrazu partnerów, czy też ich motywacji do bycia w relacji. Potrzeba bycia akceptowanym staje się więc silniejsza niż potrzeba bliskości, gdyż jednocześnie daje – tymczasowe najczęściej – poczucie bezpieczeństwa.

Co więcej, sposób funkcjonowania współczesnych młodych dorosłych w relacjach wydaje się zależny od ich poziomu rozwoju osobowego. Jak bowiem zauważa Erikson, „młody człowiek, który nie jest pewien swojej tożsamości, unika intymności interpersonalnej”¹¹. Ponadto, osoba, która jest autentyczna, jest świadoma siebie – w tym swojej wieloaspektowej i niespójnej natury. Zdawanie sobie sprawy ze złożoności tego, kim się jest, pozwala stworzyć bardziej spójne „ja”¹².

Można więc przypuszczać, że ciągle unikanie odsłaniania się przed drugą osobą, a więc podejmowanie zachowań ukrywających moje „realne ja”, będzie strategią ochrony siebie lub sposobem osiągnięcia własnego celu. W obu przypadkach możemy mieć do czynienia z instrumentalizacją relacji. Dążąc bowiem do ochrony siebie, traktujemy drugą osobę jako kogoś, kogo niereagowanie ze względu na brak udzielonej mu przez nas informacji o sobie ma zagwarantować nam poczucie bezpieczeństwa. Manipulacja zaś pozwala nam ukierunkować reakcje drugiej osoby na realizację naszego celu, nawet kosztem ukrywania przed nią „realnego ja” i pozbawiania się możliwości rozwoju relacji¹³.

Autentyczność zapewniałaby zatem ciągłość prawidłowego wysyłania, odbierania i interpretacji sygnałów przez obie strony. Brak autentyczności, w myśl powiedzenia, że „kłamstwo ma krótkie nogi” prowadziłoby do nieporozumień w komunikacji poprzez brak spójnego obrazu danej osoby i wysyłanych przez nią sygnałów, to zaś do braku satysfakcji i obniżonego poziomu funkcjonowania w relacji¹⁴.

¹¹ E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Poznań 2004, s. 91.

¹² M.H. Kernis, B.M. Goldman, *A multicomponent conceptualization of authenticity...*

¹³ Por. A. Gałkowska, S. Gałkowski, *Dwie autentyczności*.

¹⁴ R.M. Mirecki, J.L. Chou, M. Elliott, C.M. Schneider, *What factors influence marital satisfaction? Differences between first and second marriages*, „Journal of

Metodologia

Celem podjętych badań była rekonstrukcja i analiza tego, w jaki sposób młodzi dorośli wyrażają siebie w relacjach romantycznych. Chcąc odpowiedzieć na pytanie o wyrażanie siebie w związkach, należy w pierwszej kolejności zapytać o aktualną strukturę życia badanych (m.in. o cechy osobowościowe, specyfikę relacji z bliskimi oraz poziom aktywności, w tym tych w obrębie poszczególnych bliskich relacji), uzupełnioną o obraz jego dotychczasowego przebiegu i przewidywania dotyczące przyszłości. W związku z tym można postawić szereg pytań szczegółowych: Jak wyglądają i jakim zmianom podlegają związki współczesnych młodych dorosłych? Co okazuje się ważne w trakcie trwania relacji romantycznej? Jakie potrzeby są w niej zaspokajane, a jakie podlegają deprywacji? W jaki sposób młodzi dorośli radzą sobie z konieczną w bliskiej relacji konfrontacją z poglądami, potrzebami i emocjami partnera? Ze względu na eksploracyjny charakter badania nie zdecydowano się na postawienie hipotez.

W badaniu wzięły udział 316 osoby: 189 kobiet i 127 mężczyzn w wieku 20–35 lat. Badana grupa była zróżnicowana zarówno pod kątem sytuacji osobistej, w tym pozostawania w relacji, jak również demograficznym. Nie przeszkodziło to w wykonywanych analizach, gdyż dane te stanowiły integralną część stworzonej bazy danych. Badanych rekrutowano za pomocą metody kuli śnieżnej.

Dane idiograficzne zostały pozyskane dzięki wywiadowi podążającemu i kwestionariuszowi. Metody te zostały opracowane na użytek przedstawionych w artykule badań¹⁵. Aby osiągnąć zamierzony cel – pozyskanie jak największej liczby potencjalnie ważnych danych – stworzono swoistego rodzaju mapę zagadnień, które uznano za istotne na etapie planowania badania. Mapa ta zawierała zarówno pytania dotyczące kwestii obecnych w literaturze przedmiotu traktujących o badanym zjawisku, jak i mniej szczegó-

Divorce & Remarriage” 2013, nr 54 (1), s. 78–93. A.N. Zadeh, A.M. Tabrizi, *Study of predicting marriage satisfaction...*

¹⁵ E. Rzechowska, B. Krawiec, *Młodzi dorośli: ścieżki życia w kontekście przemian* (2016, materiał niepublikowany).

łowych zagadnień, które pozwoliły uspójnić ścieżki życia każdego z badanych (zob. rys. 1).

Rysunek 1. Uproszczony schemat wywiadu podążającego.

I. CHARAKTERYSTYKA OSOBY
<p>Charakterystyki ogólne – opis siebie w kontekście zainteresowań, motywów działań, dążeń, planów, etc.</p> <p>Znajomi i przyjaciele</p> <p>Kobiecość – męskość – atrakcyjność</p>
II. RODZINA
<p>Związki</p> <p>obecny: powody utrzymywania relacji, okoliczności wyboru partnera, ważne elementy związku</p> <p>ucześniejsze: powody wyboru partnera, powody wchodzenia w związek/zakończenia relacji, ważne elementy związku, doświadczenia z przeszłości</p> <p>Rodzice</p> <p>relacje teraz: charakterystyka relacji, wzajemna pomoc</p> <p>relacje kiedyś: charakterystyka relacji, reguły, oczekiwania i wymagania, pomoc, rodzice – autorytety i wzory</p> <p>Dzieci</p> <p>macierzyństwo/ojcostwo: decyzja o zostaniu matką/ojcem, obawy i trudności, ocena macierzyństwa i ojcostwa</p> <p>wychowanie: plany i oczekiwania, styl wychowania</p>
III. ROLE
<p>Role rodzinne i partnerskie</p> <p>wiedza o rolach: definiowanie roli, stereotypy</p> <p>realizacja ról: sposoby realizacji, Ja w rolach, transformacja realizowania ról w czasie</p> <p>przemiany socjokulturowe – wpływ na definiowanie i realizację ról</p>
IV. SPOŁECZEŃSTWO
<p>Praca</p> <p>wybór zawodu: wybór, konsekwencje</p> <p>kariery: przebieg, sukcesy/porażki, ocena</p> <p>godzenie ról: rodzinne/partnerskie vs zawodowe, społeczne/towarzyskie vs zawodowe</p> <p>Znajomi</p> <p>Ja vs znajomi: wybór kręgu znajomych i przyjaciół, kontakty, znaczenie</p> <p>znajomi vs rodzina – godzenie ról</p>
V. KONTEKST SPOŁECZNY
<p>Realne vs wirtualne</p> <p>realne: relacje, Ja zewnętrzne</p> <p>wirtualne: relacje, Ja zewnętrzne</p> <p>Publiczne vs prywatne</p> <p>dzielenie się informacjami: rodzaj informacji, sposób ich przekazywania, funkcja dzielenia się informacjami</p> <p>pozyskiwanie informacji: rodzaj informacji, sposób ich pozyskiwania, funkcja zdobywania informacji</p>

Źródło: opracowanie własne¹⁶

Wywiady były przeprowadzane indywidualnie, a każdy z nich trwał ok. 2–3 godzin. Badanie odbywało się w miejscu wskazanym przez badanego i było nagrywane za jego zgodą (badany mógł też wycofać się z badania w każdym momencie). Zebrane w ten sposób dane były anonimizowane za pomocą kodów cyfrowo-literowych.

W badaniu przyjęto podejście procesualne stanowiące podstawę dla strategii Rekonstrukcji Transformacji Procesu (Strategia

¹⁶ Opracowano na podstawie: E. Rzechowska, B. Krawiec, *Młodzi dorośli: ścieżki życia w kontekście przemian*.

RTP)¹⁷. Strategia ta umożliwia zbadanie zjawiska w przypadku niepełnej wiedzy na jego temat oraz przy pominięciu stawiania dotyczących go hipotez. Tym samym koncentruje się na empirycznej rekonstrukcji zjawiska, uwzględniając jego wewnętrzną różnorodność i pozwala na analizę zebranych danych na dwóch poziomach: (1) analiza pojedynczych przypadków i (2) analiza zbioru przypadków (zob. rys. 2).

Rysunek 2. Schemat analizy danych: Strategia PTR



Źródło: opracowanie własne¹⁸

Analiza na pierwszym poziomie pozwala na poziomie drugim formułować uogólnienia, te zaś mogą stanowić podstawę budowania wielowariantowego modelu zjawiska. Model ten ma odzwierciedlać wewnętrzną różnorodność i skomplikowanie badanego zjawiska¹⁹.

Poziom pierwszy analizy (analiza pojedynczych przypadków) koncentruje się na odkryciu indywidualnych przebiegów badanego zjawiska i pozwala odpowiedzieć na pytanie „W jaki sposób badane zjawisko przebiega u każdej z badanych osób?”. Na tym

¹⁷ E. Rzechowska, A. Szymańska, *Wykorzystanie strategii Rekonstrukcji Transformacji Procesu do budowy skali psychologicznej*, [w:] *Diagnozowanie – wyzwania i konteksty*, red. W.J. Paluchowski, Toruń 2017, s. 31–58.

¹⁸ Opracowano na podstawie: E. Rzechowska, *On the nature of qualitative research in process transformations: the changing man in the changing world*, [w:] *Integrated Science: Science without borders. Vol. 1*, red. N. Rezaei, Cham 2021, s. 59–77.

¹⁹ Zob. Tamże.

poziomie badacz: (1) precyzyjnie rekonstruuje każdą z wypowiedzi; (2) dokonuje wstępnej analizy, porządkując i strukturalizując pozyskane dane; (3) ujednotolica zapis poszczególnych ścieżek życiowych poprzez ich rekodowanie za pomocą empirycznie wypracowanych siatek kategorii. Poszczególne zbiory danych stanowią podstawę do stworzenia zbiorczej bazy danych dla 316 osób opisanych za pomocą 204 atrybutów, odpowiadających cechom badanych, podejmowanym przez nich aktywnościom i kontekstom tych aktywności.

Poziom drugi (analiza zbioru przypadków) koncentruje się na budowie hipotetycznego modelu zjawiska. Na tym poziomie analiz badacz: (1) za pomocą algorytmu C4.5 Quinlana dokonuje selekcji zbioru przypadków o wspólnych charakterystykach²⁰; (2) analizuje gałęzie drzewa decyzyjnego, co pozwala mu w dalszej kolejności rekonstruować cząstkowe modele zjawiska (warianty)²¹ oraz (3) rekonstruować hipotetyczny model odzwierciedlający spektrum stanów badanego zjawiska.

Wyniki

W wyniku analiz uzyskano pięć wariantów męskich i sześć wariantów kobiecych. Ich charakterystyki, skrócone do najważniejszych elementów ze względu na omawiany temat, umieszczono poniżej w formie tabel.

Konstrukcja poniższych tabel zawiera trzy grupy informacji: (1) opis wariantu pod kątem sytuacji życiowej osób, które się w nim znalazły, (2) deklaracji badanych na temat siebie i związku (tzn. wszystko to, co usłyszał w trakcie wywiadu badający), (3) informacje wywnioskowane na podstawie całości wywiadu (w tym jego spójności wewnętrznej)²².

²⁰ J.R. Quinlan, *C4.5: Programs for Machine Learning*. Burlington 1993.

²¹ Algorytm C4.5 Quinlana jest jedną z metod symbolicznej klasyfikacji danych (*data mining methods*), która znajduje zastosowanie w badaniu dużych zbiorów danych oraz badaniu nowych prawidłowości, które do tej pory nie były brane pod uwagę w badaniu danego zjawiska.

²² Choć nie da się jednoznacznie stwierdzić prawdziwości uzyskanych danych, to z dużą dozą prawdopodobieństwa można określić ich dopasowanie

Tabela 1. Zestawienie wariantów męskich z uwzględnieniem występujących w nich elementów autentyczności i nieautentyczności w relacji romantycznej

	Charakterystyka badanych	Związek	
		Badani twierdzą, że:	Badający stwierdza, że:
M₁	<ul style="list-style-type: none"> - 26–31 lat, są w związku niesformalizowanym lub sformalizowanym, mieszkają z partnerką, jedynacy - w domu rodzinnym obowiązywały surowe zasady przy jednoczesnym dużym wsparciu ze strony (starszych) rodziców - okres nastoletni nacechowany był testowaniem granic, a okres studiów samodzielnością 	<ul style="list-style-type: none"> - związek powinien opierać się na przyjaźni - w związku należy sobie ufać - twierdzą, że związek należy naprawiać „zanim będzie za późno” 	<ul style="list-style-type: none"> - związek badanych oparty jest na przyjaźni - w związku badanych występuje bliskość, nie tylko fizyczna, ale przede wszystkim emocjonalna - partnerzy dbają o siebie nawzajem i naprawiają relację na każdym etapie jej trwania - badani dążą do bliskości i intymności - partnerzy posiadają wspólne plany
M₂	<ul style="list-style-type: none"> - 22–27 lat, są w związku niesformalizowanym lub sformalizowanym, mieszkają z partnerką, posiadają rodzeństwo - w okresie dzieciństwa i adolescencji doświadczali wsparcia rodziców oraz obserwowali pozytywne wzorce relacji 	<ul style="list-style-type: none"> - w związku ważne jest dla nich porozumienie i dążenie do kompromisu - partnerka jest ich przyjaciółką/kumplem - obecna partnerka jest przeciwieństwem poprzednich – „ostoją” po doświadczeniach z młodości (jest ciepła, uczynna, radosna) 	<ul style="list-style-type: none"> - badani dążą do kompromisu w sytuacjach konfliktu - partnerka jest przyjaciółką, kumplem, kimś, z kim można zawsze porozmawiać, poczuć się swobodnie, zawsze iść na kompromis - w związku występuje zbieżność zainteresowań i wspólne aktywności

do obrazu osoby badanej i np. jej relacji. Innymi słowy, można określić spójność wszystkich deklaracji na temat badanego i jego życia. Pozwala to na określenie, które elementy tegoż obrazu nie pasują do reszty (stoją w sprzeczności z innymi faktami lub deklaracjami) a które go uzupełniają.

M₂	<ul style="list-style-type: none"> - we wczesną dorosłość wchodzili z licznymi – pozytywnymi i negatywnymi – doświadczeniami w relacjach preintymnych 	<ul style="list-style-type: none"> - wspólne aktywności i zainteresowania są dla nich ważne 	<ul style="list-style-type: none"> - partnerka postrzegana jest jako ta, która spaja związek, daje wytchnienie w codziennych problemach
M₃	<ul style="list-style-type: none"> - 23–30 lat, są w związku niesformalizowanym lub pozostają wolni, nie mieszkają z partnerką, posiadają rodzeństwo - w okresie dzieciństwa i adolescencji doświadczali przemocy fizycznej i/ lub emocjonalnej ze strony rodziców - we wczesnej dorosłości ich związki opierały się na powtarzanym schemacie ucieczki z relacji, w której partnerka nie odpowiadała ich wyobrażeniu 	<ul style="list-style-type: none"> - relacja z partnerką oparta jest na porozumieniu - wybierają partnerki, które są do nich podobne, ale także bardziej spontaniczne i radosne 	<ul style="list-style-type: none"> - w związku występuje odrębność zainteresowań czy poglądów - drobne różnice w funkcjonowaniu prowadzą do zerwania relacji - relacja oparta na akceptowaniu podobieństw i nieakceptowaniu różnic
M₄	<ul style="list-style-type: none"> - 23–35 lat, są wolni lub w związku niesformalizowanym, nie mieszkają z partnerką, jedynacy - okres dzieciństwa i adolescencji nacechowany brakiem kontaktu z pracującymi rodzicami, - w okresie wchodzenia w dorosłość brak zainteresowania ze strony rodziców podejmowanymi aktywnościami 	<ul style="list-style-type: none"> - pozytywnie oceniają siebie w roli partnerów: rola ta ich dowartościowuje - okazują wsparcie w związku ze względu na łączącą ich z partnerką relację - w ich związku występuje obustronne zaangażowanie - nie ma i nie było zewnętrznych trudności i czynników sprzyjających wchodzeniu i utrzymaniu relacji 	<ul style="list-style-type: none"> - badani nie dopuszczają innych do sfery prywatnej (nie mają takiej potrzeby lub obawiają się oceny) - badani postrzegają swoją relację przez pryzmat własnych potrzeb - w związkach to partnerka spełnia oczekiwania badanych, którzy nie biorą jej oczekiwań pod uwagę - partnerka nie jest określana jako osoba ważna w związku

M₅	<ul style="list-style-type: none"> - 23–25 lat, są w związku niesformalizowanym lub pozostają wolni, nie mieszkają z partnerką, posiadają brata lub siostrę - w okresie dzieciństwa doświadczyli izolacji od przynajmniej jednego z rodziców (emigracja, separacja) - okres adolescencji i wchodzenie w dorosłość było nacechowane nieumiejętnością odnalezienia się w strukturze rodzinnej (powrót z emigracji, nowy związek rodzica) oraz w grupie rówieśniczej 	<ul style="list-style-type: none"> - związek oparty jest na zrozumieniu przez partnerkę ich potrzeb, głównie potrzeby niezależności - pozytywna ocena siebie w roli partnera 	<ul style="list-style-type: none"> - postrzegają związek przez pryzmat własnej osoby - mają małe wymagania odnośnie do siebie w roli partnera - partnerka jest dodatkiem do życia badanych (główne kryterium doboru partnerki to możliwość wspólnej zabawy przy jednoczesnym niestawianiu przez nią wymagań dotyczących związku i samego badanego) - za wszelką cenę chcą być niezależni – każdy związek, w którym czuli się ograniczani, kończył się
----------------------	--	--	---

Tabela 2. Zestawienie wariantów kobiecych z uwzględnieniem występujących w nich elementów autentyczności i nieautentyczności w relacji romantycznej

	Charakterystyka badanych	Związek	
		Badane twierdzą, że:	Badający stwierdza, że:
K₁	<ul style="list-style-type: none"> - 23–37 lat, są w związku niesformalizowanym lub sformalizowanym, jeśli są w związku sformalizowanym, to mieszkają z partnerami, posiadają rodzeństwo 	<ul style="list-style-type: none"> - ważny jest dla nich odbiór przez otoczenie ich relacji - rola partnerki jest istotna w ich życiu - doceniają posiadanie partnera oraz jego samego 	<ul style="list-style-type: none"> - badane nie ujawniają informacji (brak zaufania lub lęk przed oceną) - w związku brakuje przejawów intymności i bliskości - rola partnerki jest istotna w ich życiu - posiadają mieszaną ocenę relacji i partnera

K₁	<ul style="list-style-type: none"> - w okresie dzieciństwa i adolescencji musiały dostosować się do surowych metod wychowawczych jednego z rodziców, - w okresie dorosłości pozostają nadal pod wpływem rodziny pochodzenia, w której upatrują źródła norm i wartości 		
K₂	<ul style="list-style-type: none"> - 21–27 lat, są w związku sformalizowanym lub pozostają wolne, jeśli są w związku, to mieszkają z partnerami, z rodzin wielodzietnych (same siostry) - przez okres dzieciństwa i adolescencji badane funkcjonowały w nieprzepuszczalnych granicach rodziny pochodzenia, gdzie osobą znaczącą była matka - wejście w okres wczesnej dorosłości spowodowało konfrontację z innymi normami i wartościami i utwierdziło badane w przekonaniu o prawidłowości przekazu rodzinnego 	<ul style="list-style-type: none"> - otrzymują wsparcie ze strony partnera - dążą do rozwoju relacji 	<ul style="list-style-type: none"> - następuje odcinanie partnera od informacji o sobie (niezwieranie się mu z problemów, przeżyć, emocji) - badane skupiają się na sobie i swoich problemach - badane pomijają partnera i związek w planach na przyszłość - badane niechętnie udzielają informacji na temat związku i partnera
K₃	<ul style="list-style-type: none"> - 21–29 lat, są w związku niesformalizowanym lub sformalizowanym, mieszkają z partnerem, rodzina wielodzietna (duża 	<ul style="list-style-type: none"> - w ich związku występuje obopólne zaangażowanie - pozytywnie oceniają związek 	<ul style="list-style-type: none"> - sposób wyrażania intymności powiązany jest bezpośrednio z tym, jak wygląda relacja z inną bliską osobą, np. matką

K₃	<p>różnica wieku między badanymi – najmłodsze – a reszta rodzeństwa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - w okresie dzieciństwa i adolescencji doświadczanie kontroli ze strony matki przy braku zainteresowania potrzebami emocjonalnymi badanych i delegowanie starszego rodzeństwa do opieki nad młodszym - w okresie dorosłości próbują odizolować się emocjonalnie od matki m.in. poprzez odrzucanie wzorców relacji z rodziny pochodzenia 		<ul style="list-style-type: none"> - ważna z związku jest seksualność (jedyna strefa, do której nie ma wstępu nikt inny prócz partnerów relacji) - czerpią wzorce z otoczenia i mediów (narzucają partnerowi swoją wizję związku) - przekazują obowiązki partnerowi - rola partnerki jest ważna, dowartościowuje
K₄	<ul style="list-style-type: none"> - 23–26 lat, są w związku niesformalizowanym, część z nich mieszka z partnerami, posiada rodzeństwo - w okresie dzieciństwa i adolescencji badane doświadczają konfliktów między rodzicami (wraz z rozwodem rodziców) oraz braku zainteresowania potrzebami badanych, które przejmowały rolę bohatera rodziny - we wczesnej dorosłości badane powielają negatywne wzorce relacyjne obserwowane w rodzinie pochodzenia 	<ul style="list-style-type: none"> - ważna jest relacja i oboje partnerzy - pozytywnie oceniają relację oraz siebie w roli partnerki - otrzymują wsparcie od partnera 	<ul style="list-style-type: none"> - relacja oparta jest na realizowaniu potrzeb i oczekiwań partnerki - partner postrzegany jest jako osoba, która nie może być przyjacielem - wymagania kierowane względem partnera mają pomóc w samo-realizacji partnerki - ważna jest głównie sfera seksualna

K₅	<ul style="list-style-type: none"> - 22–28 lat, są w związku niesformalizowanym lub sformalizowanym, mieszkają z partnerem, posiadają rodzeństwo - w okresie dzieciństwa i adolescencji doświadczały warunkowego zainteresowania ze strony pracujących rodziców, obserwując jednocześnie ukrywanie przed dziećmi i otoczeniem problemów w związku - w czasie wejścia w dorosłość badane skupiają się na powieleniu obserwowanego w rodzinie pochodzenia „idealnego” obrazu związku 	<ul style="list-style-type: none"> - w związku występuje zaufanie i brak tajemnic - partnerzy wspierają się wzajemnie i dbają o siebie nawzajem - ważne są dla nich wspólne aktywności - interesują się problemami i emocjami partnera 	<ul style="list-style-type: none"> - egzekwują od partnera spełnianie ich oczekiwań (obrażają się, zaniżają swoje kompetencje) - wybiórczo ujawniają informacje partnerowi (lęk przed oceną) - wspierają partnera - dbają o partnera i relację - podejmują wspólne aktywności
K₆	<ul style="list-style-type: none"> - 21–31 lat, są w związku niesformalizowanym lub sformalizowanym, część z nich mieszka z partnerem, posiadają rodzeństwo - okres dzieciństwa i adolescencji naznaczony ograniczaniem kontaktów z rówieśnikami (nieprzepuszczalne granice rodziny pochodzenia) i podejrzliwością w stosunku do innych osób 	<ul style="list-style-type: none"> - w związku występuje zaufanie i brak tajemnic - partnerzy wspierają się w każdej sytuacji - ważne są wspólne aktywności - dbają o partnera i interesują się jego problemami i emocjami 	<ul style="list-style-type: none"> - ujawniają informacje w ograniczonym zakresie (tylko te, które są przydatne) - wspólne aktywności podejmują adekwatnie do wyobrażeń badanych o związku - występuje brak realnego wsparcia za strony badanych w trudnych sytuacjach - manipulują partnerem, by realizował ich własną wizję związku

K₆	- we wczesnej dorosłości badane po raz pierwszy wchodzą w związki, dysponując nastoletnim wyobrażeniem relacji romantycznych		
----------------------	--	--	--

Zarówno wyniki kobiet, jak i mężczyzn sugerują występowanie różnego rodzaju kombinacji zachowań autentycznych i będących wynikiem kreowania własnego wizerunku. W zależności od elementów występujących w danym wariantcie możemy uporządkować te warianty na osi autentyczne-nieautentyczne. Położenie bliżej krańca „autentyczne” oznaczać będzie funkcjonowanie badanych w sposób sugerujący chęć pokazywania realnego obrazu własnej osoby. Bycie bliżej krańca „nieautentyczne” świadczyć może o ukierunkowaniu działań badanych na stworzenie takiego wizerunku własnej osoby, by móc wpasować się w normy oczekiwane przez otoczenie i partnerów danej relacji. Pozostawanie najbliżej środka związane jest ze stosowaniem różnorodnych strategii funkcjonowania w relacjach, zarówno tych opartych na autentyczności, jak również kreowaniu.

Kluczowym elementem opisu wariantów jest autokreacja dokonywana przez badanych w trakcie samego wywiadu. Kreowanie obrazu siebie następowało:

1. bezpośrednio poprzez celowe ujawnianie prawdziwych informacji o sobie lub podawanie fałszywych informacji mających za zadanie stworzyć nowy obraz badanego,
2. pośrednio poprzez reagowanie na badanie – m.in. emocje, ujawnianie postaw i zachowań względem badanej treści.

Wyniki pozwoliły także opisać różne sposoby bycia autentycznym lub odchodzenia od autentyczności w relacjach romantycznych. Koncentrują się one wokół: (1) spójności zachowań z chęcią ujawnienia „realnego ja”, czego konsekwencją jest autentyczność oraz (2) spójności zachowań z chęcią nieujawniania „realnego ja”,

czego konsekwencją jest brak autentyczności powiązany z zachowaniami manipulacyjnymi. Poniżej przedstawiono cztery sposoby bycia autentycznym lub bycia nieautentycznym z uwzględnieniem powyższego podziału:

1. spójności zachowań z chęcią ujawniania „realnego ja”, czego konsekwencją jest autentyczność:
 - bycie autentycznym przy jednoczesnej świadomości swojej autentyczności (warianty K_1 oraz M_1),
 - bycie autentycznym tylko w niektórych obszarach funkcjonowania związku, m.in. w tych, w których badani czuli się akceptowani i zrozumiani (warianty K_2 oraz M_2),
2. spójności zachowań z chęcią nieujawniania „realnego ja”, czego konsekwencją jest brak autentyczności w związku powiązany z zachowaniami manipulacyjnymi:
 - brak autentyczności zastąpiony autokreacją mającą na celu zapewnienie akceptacji dla własnych potrzeb i zachowań w związku (warianty K_3 – K_4 oraz M_3),
 - brak autentyczności zastąpiony autokreacją mającą na celu ochronę siebie i zapewnienie sobie poczucia bezpieczeństwa (warianty K_5 – K_6 oraz M_4 – M_5).

Wydaje się zatem, że wyniki wskazują nie tylko występowanie lub niewystępowanie autentyczności, ale także motywacje do bycia autentycznym lub nieautentycznym oraz wewnętrzną różnorodność autentyczności lub jej braku.

Dyskusja wyników

Uzyskane wyniki sugerują występowanie w różnych kombinacjach zarówno spójności między zachowaniami a „realnym ja”, jak również niespójności. Wydaje się, że badani podejmują różne aktywności ze względu na motywację do rozwoju (warianty K_1 – K_2 oraz M_1 – M_2) lub do zdobycia poczucia bezpieczeństwa (warianty K_3 – K_6 oraz M_3 – M_5)²³. W pierwszym przypadku mamy do czynienia

²³ A.N. Zadeh, A.M. Tabrizi, *Study of predicting marriage satisfaction...*

z osobami, które są zdecydowanie bardziej świadome własnej hierarchii potrzeb oraz posiadanych wartości. Jednocześnie mają bardziej pozytywny stosunek do otoczenia, które nawet jeśli wydaje się czasami zagrażające, to nie na tyle, by zrezygnować z bycia sobą w relacji romantycznej²⁴. Wyróżniający okazuje się także pozytywny stosunek do własnej osoby i akceptacja swojego „realnego ja”²⁵. Taka charakterystyka może wpływać zarówno ze stabilnego środowiska, w którym osoby te dorastały, jak i z predyspozycji (np. otwartość i refleksyjność), które posiadają niezależnie od czynników zewnętrznych takich jak np. wychowanie.

Druga grupa osób (warianty K_3 – K_6 oraz M_3 – M_5) charakteryzuje się przede wszystkim brakiem poczucia bezpieczeństwa w relacjach oraz subiektywnym poczuciu bycia nieakceptowanym przez otoczenie, co w rezultacie skutkuje zamknięciem na kontakty z innymi osobami²⁶. Jeśli jednak te kontakty występują, to badani podejmują w nich głównie zachowania konformistyczne lub manipulacyjne²⁷. Relacje romantyczne są w tym przypadku szczególnie narażone na manipulacje, gdyż stanowią dla badanych wyzwanie (konieczność konfrontowania się z drugą osobą, ujawniania siebie i budowania na tej podstawie relacji). To właśnie w nich badani próbują ukryć realne lub jedynie subiektywnie postrzegane braki w kompetencjach relacyjnych za pomocą manipulowania obrazem siebie, a tym samym reakcją partnera. Potrzeba ochrony siebie, która wybija się w tym przypadku na pierwszy plan, ma swoje początki w deprivacji potrzeb na różnych etapach rozwoju, zarówno w domu rodzinnym, jak i w grupie rówieśniczej. Ukształtowana w ten sposób niska samoocena i poczucie niezadowolenia z siebie może stanowić podstawę do podejmowania zachowań, które, choć zgodne z „realnym ja”, nie prowadzą ani do rozwoju osobowego w związku, ani do rozwoju samej relacji romantycznej²⁸.

²⁴ P. Hreciński, Z. Uchnast, *Typy charakteru a obraz siebie*.

²⁵ A.P. Lenton, M. Bruder, L. Slabu, C. Sedikides, *How does “being real” feel?*

²⁶ P. Hreciński, Z. Uchnast, *Typy charakteru a obraz siebie*.

²⁷ Tamże. A. Gałkowska, S. Gałkowski, *Dwie autentyczności*.

²⁸ A.P. Lenton, L. Slabu, M. Bruder, C. Sedikides, *Identifying differences...*

Zakończenie

W artykule próbowano odpowiedzieć na pytanie w jaki sposób młodzi dorośli wyrażają siebie w relacjach romantycznych. Na podstawie uzyskanych danych udało się określić, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni przyjmują dwie główne postawy w związku: (1) są autentyczni, co jest wynikiem spójności zachowań z chęcią ujawniania „realnego ja” oraz (2) są nieautentyczni, gdyż ich zachowania są spójne z brakiem chęci do ujawniania „realnego ja”. Przyjęcie tych dwóch postaw powoduje szereg następstw dla samej relacji romantycznej, od jej rozwoju (pierwsza postawa) po występowanie manipulowania w jej obrębie i jej rozpad (druga postawa).

Temat autentyczności w relacjach romantycznych oczekuje rzecz jasna na pogłębienie, zwłaszcza biorąc pod uwagę nasilenie wspomnianych wcześniej zjawisk, takich jak indywidualizacja i odchodzenie od narzucanych ról społecznych. Można się spodziewać, że zjawiska te będą okazją do rozwoju dla osób posiadających wystarczające zasoby, a jednocześnie bodźcem do autokreacji dla tych, którzy są ich pozbawieni.

Bibliografia

- Bauminger N., Finzi-Dottan R., Chason S., Har-Even D., *Intimacy in adolescent friendship: The roles of attachment, coherence, and self-disclosure*, „Journal of Social and Personal Relationships” 2008, nr 25, s. 409–428.
- Brzezińska A., Piotrowski K., *Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków*, „Czasopismo Psychologiczne” 2010, nr 16 (2), s. 265–274.
- Clark M.S., Fitness J., Brissette I., *Understanding people’s perceptions of relationships is crucial to understanding their emotional lives*, [w:] *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes*. red. G. Fletcher, M. Clark, Oxford 2001, s. 253–278.
- Collins W.A., Steinberg L., *Adolescent development in interpersonal context*, [w:] *Child and adolescent development*, red. W. Damon, R.M. Lerner, Oxford 2006, s. 551–590.

- Debrot A., Perrez M., Cook W.L., Horn A.B., *Deeds Matter: Daily Enacted Responsiveness and Intimacy in Couples' Daily Lives*, „Journal of Family Psychology” 2012, nr 26 (4), s. 617–627.
- Erikson E.H., *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Poznań 2004.
- Gałkowska A., Gałkowski S., *Dwie autentyczności*, [w:] *Dalej w tę samą stronę: księga jubileuszowa dedykowana profesor Marii Braun-Gałkowskiej*, red. I. Ulfik-Jaworska, A. Gała, Lublin 2012, s. 341–362.
- Hreciński P., Uchnast Z., *Typy charakteru a obraz siebie*, „Roczniki Psychologiczne” 2012, nr 15 (4), s. 95–115.
- Kernis M.H., Goldman B.M., *A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research*, [w:] *Advances in experimental social psychology*, Vol. 38, red. M.P. Zanna, Cambridge 2006, s. 283–357.
- Lenton A.P., Bruder M., Slabu L., Sedikides C., *How does “being real” feel? The experience of state authenticity*, „Journal of Personality” 2013, nr 81, s. 276–279.
- Lenton A.P., Slabu L., Bruder M., Sedikides C., *Identifying differences in the experience of (in)authenticity: a latent class analysis approach*, „Frontiers in psychology” 2014, nr 5, s. 1–9.
- Mirecki R.M., Chou J.L., Elliott M., Schneider C.M., *What factors influence marital satisfaction? Differences between first and second marriages*, „Journal of Divorce & Remarriage” 2013, nr 54 (1), s. 78–93.
- Rzechowska E., *On the nature of qualitative research in process transformations: the changing man in the changing world*, [w:] *Integrated Science: Science without borders. Vol. 1*, red. N. Rezaei, Cham 2021, s. 59–77.
- Rzechowska E., Krawiec B., *Młodzi dorośli: ścieżki życia w kontekście przemian*, 2016 (materiał niepublikowany).
- Rzechowska E., Krawiec B., *Młodzi dorośli w sytuacjach subiektywnie trudnych. Jakościowe badanie sposobów konfrontacji z problemami w środowisku pracy* (w druku).
- Rzechowska E., Szymańska A., *Wykorzystanie strategii Rekonstrukcji Transformacji Procesu do budowy skali psychologicznej*, [w:] *Diagnozowanie – wyzwania i konteksty*, red. W.J. Paluchowski, Toruń 2017, s. 31–58.
- Quinlan J.R., *C4.5: Programs for Machine Learning*. Burlington 1993.
- Zadeh A.N., Tabrizi A.M., *Study of predicting marriage satisfaction based on emotional intelligence, spiritual intelligence and self-efficiency*, „Asian Journal of Medical and Pharmaceutical Researches” 2014, nr 4 (4), s. 160–166.

Agnieszka Szymańska

ORCID: 0000-0001-9976-0410

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

FUNKCJONOWANIE OSOBY DEPRESYJNEJ W UJĘCIU PSYCHOCYBERNETYCZNYM

Streszczenie

Celem artykułu jest przybliżenie funkcjonowania osobowości depresyjnej w ujęciu psychocybernetycznym. Wykorzystany zostaje model systemu autonomicznego Mariana Mazura. Przybliżone zostaje funkcjonowanie systemu depresyjnego na poziomie informacyjnym (psychicznym), energetycznym (w interakcjach społecznych). Omówiona zostaje jego szerokość charakterologiczna odnosząca się do tolerancji i podatności na wpływy innych osób. Podane zostają implikacje dla jego leczenia wynikające z opisu cybernetycznego.

Słowa kluczowe: osobowość depresyjna, system autonomiczny, psychocybernetyka.

THE FUNCTIONING OF A DEPRESSIVE PERSONALITY IN THE PSYCHOCYBERNETIC APPROACH

Abstract

The aim of the article is to present the functioning of a depressive personality in the psychocybernetic approach. Marian Mazur's autonomous system model is used. The functioning of the depressive system at the informational (psychic) and energy level (in social interactions) is approximated. Its characterological width referring to tolerance and sus-

ceptibility to the influence of other people is discussed. The implications for its treatment resulting from the cybernetic description are given.

Key words: depressive personality, autonomic system, psychocybernetics.

Zgodnie ze współczesnym nurtem modele cybernetyczne coraz częściej wykorzystuje się w literaturze światowej do opisu osobowości a także innych cech psychicznych (C.G. DeYoung & Krueger, 2021; Colin G. DeYoung, 2015; Colin G. DeYoung & Krueger, 2018; Colin G. DeYoung & Tiberius, 2022). Podejmowane są również próby weryfikacji już istniejących opisów cybernetycznych temperamentu człowieka (Biernacka, Obidziński, & Zaborek, 2023). W tym artykule wykorzystuje się system autonomiczny profesora Mariana Mazura do opisu sterowania, funkcjonowania osobowości depresyjnej (Mazur, 1966, 1976).

Jak zauważa profesor Marian Mazur:

Psychologia jest nauką empiryczną i wobec tego jej tryb postępowania polega na obserwacji objawów zachowania człowieka po to, żeby z tych obserwacji wyciągnąć pewne wnioski co do mechanizmu tkwiącego wewnątrz i jego budowy, funkcjonowania, zasad funkcjonowania, który te objawy powodują. Natomiast cybernetyka jest nauką o postępowaniu odwrotnym. Ona zaczyna od mechanizmu, który zna a z tego stara się wydedukować, jakie muszą być objawy tego, co się w tym mechanizmie dzieje.

Skąd cybernetyka zna ten mechanizm, o który psychologowie tak się dopiero biją? Ano stąd, że wszystko co się w człowieku dzieje – w sensie związku między zachowaniem człowieka a jego przyczynami – jest procesem sterowania. No a cybernetyka – jak wiadomo – jest nauką o sterowaniu i wyprowadziła, wyodrębniła pewne prawa sterowania, które muszą być spełnione wszędzie, bez względu na to czy chodzi o maszynę, czy o człowieka, roślinę czy o społeczeństwo (Mazur, 1983).

W artykule przybliżone zostaje funkcjonowanie osobowości depresyjnej przy pomocy modelu cybernetycznego, a więc zgodnie z twierdzeniem Mazura opisującym funkcjonowanie osobowości depresyjnej, ale z poziomu systemu autonomicznego i jego praw

dotyczących sterowania tego systemu. Tym samym przyglądamy się funkcjonowaniu osobowości depresyjnej w kategoriach zaburzeń sterowania systemem, który funkcjonowałby w podobny sposób jak osobowość depresyjna. Dlatego w dalszych częściach artykułu mówi się o autonomicznym systemie depresyjnym, który będzie cybernetycznym odwzorowaniem systemu, który steruje się w podobny sposób jak osobowość depresyjna.

Opis cybernetyczny systemu autonomicznego

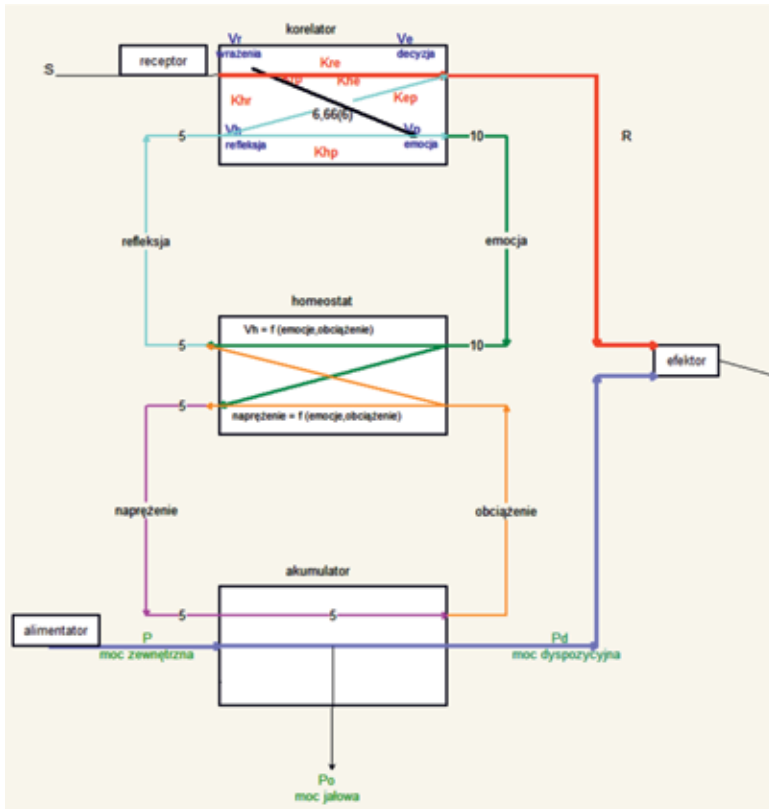
System autonomiczny jest to „system mający:

- zdolność sterownia oraz
- zdolność przeciwdziałania utracie zdolności sterowania.” (Mazur, 1976, s. 163) Graf systemu autonomicznego przedstawiony został na Rysunku 1.

System autonomiczny składa się z a) korelatora, który jest organem służącym do przetwarzania i przechowywania informacji, b) akumulatora organu do przetwarzania i przechowywania energii oraz c) homeostatu czyli organu odpowiadającego za przepływ informacji i energii w taki sposób, aby nie dopuścić do zmniejszenia oddziaływania systemu autonomicznego na otoczenie (Mazur, 1976). System autonomiczny wyposażony jest również w d) receptor, organ służący do pobierania informacji z otoczenia, e) alimentator, organ służący pobieraniu energii z otoczenia oraz f) efektor, organ oddziałujący na otoczenie. Korelator, homeostat i akumulator to organy wewnętrzne systemu autonomicznego. Receptor, alimentator i efektor to organy zapewniające kontakt systemu autonomicznego z otoczeniem.

Między korelatorem a homeostatem oraz między akumulatorem i homeostatem występują sprzężenia zwrotne ujemne zbieżne. Zadaniem homeostatu jest utrzymanie systemu autonomicznego w „równowadze funkcjonalnej”. O utracie równowagi funkcjonalnej mówimy wówczas, gdy system autonomiczny traci zdolność sterowania. Zadaniem homeostatu jest usuwanie zakłóceń, które sprawiłyby, że system utraci zdolność sterowania.

Rysunek 1. Graf systemu autonomicznego prof. Mariana Mazura (na podstawie Mazur, 1976).



Zmiany w otoczeniu mogą wywołać zakłócenia równowagi funkcjonalnej systemu autonomicznego. Zmiany w otoczeniu oddziałując na receptor i alimentator wywołują oddziaływanie na korelator i akumulator, które kolejno oddziałują na homeostat. Z im większą siłą korelator i akumulator będą oddziaływały na homeostat, z tym mniejszą siłą homeostat będzie oddziaływał na korelator i akumulator. W konsekwencji korelator i akumulator też zaczynają oddziaływać z mniejszą siłą na homeostat. To przywraca równowagę funkcjonalną. Celem działania homeostatu jest również rozróżnienie tego, co przyczynia się do równowagi funkcjonalnej a co ją zakłóca. Działanie homeostatu w systemie autonomicznym zbliżone jest do funkcji ego w psychice człowieka.

Poziom refleksyjny systemu autonomicznego

Korelator przez receptor odbiera bodźce z otoczenia S, które na wejściu korelatora w ośrodku wrażeniowym, przyjmują *potencjał wrażeniowy* określony jako V_r . W korelatorze moc korelacyjna wywołana przez potencjał wrażeniowy V_r sumuje się mocą korelacyjną, która jest w korelatorze jako efekt wcześniejszych bodźców. Moc korelacyjna K jest zatem sumą wrażenia V_r wywołanego przez bodziec S a także rozplywu mocy korelacyjnej, jaki bodziec S „zastał” w korelatorze.

Potencjał ten przy pomocy mocy korelacyjnej (K) przekazywany jest do ośrodka decyzyjnego, w którym powstaje potencjał estymacyjny V_e oraz ośrodka emocji, w którym powstaje potencjał emocjonalny określony tutaj jako V_p (inaczej potencjał perturbacyjny). Jeżeli wrażenie wywołuje natychmiastową reakcję, moc korelacyjna K wytworzy wystarczająco wysoki potencjał estymacyjny V_e , aby przekroczyć próg estymacyjny konieczny do wywołania w efektorze reakcji R, która zostanie przekazana otoczeniu. Na rysunku 1 ścieżkę tę zaznaczono przy pomocy pogrubionej czerwonej strzałki. Symbolizuje ona działanie zbliżone do znanego w psychologii bodźca-reakcji.

Przebieg może być jednak inny. Bodziec S wywoła potencjał wrażeniowy V_r , który zsumuje się z potencjałem korelacyjnym zastanym w korelatorze i poprzez moc korelacyjną V_{rp} popłynie do ośrodka emocjonalnego, gdzie w zależności od nasilenia tego wrażenia powstanie odpowiedni potencjał emocjonalny V_p . Zostanie on przekierowany kolejno do homeostatu. Ponieważ sprzężenie pomiędzy korelatorem a homeostatem jest ujemne zbieżne, im większy potencjał emocjonalny V_p zostanie przekazany do homeostatu tym mniejszy potencjał refleksyjny V_h będzie tworzony w homeostazie. Ta specyficzna funkcja wygaszania służy bezpieczeństwu systemu autonomicznemu chroniąc go przed niekorzystnymi dla siebie reakcjami, jakie mógłby podjąć (możemy to porównać do tego co w psychologii nazywa się „hamowaniem”). Im mniejszy potencjał refleksyjny V_h powstaje w homeostazie tym mniejsza szansa, że potencjał ten w wyniku korelacji K_{he} przekroczy prób

estymacyjny, który pobudzi efektor do zareagowania. Zatem silne negatywne emocje przy pomocy homeostatu są wygaszane i poprzez refleksję odpowiednio tak moderowane, aby system autonomiczny reagował wtedy, kiedy opłaca się mu reakcja i nie reagował wtedy, gdy reakcja się nie opłaca. Dzieje się to dzięki sprzężeniu zwrotnemu ujemnemu zbieżnemu.

Poziom energetyczny systemu autonomicznego

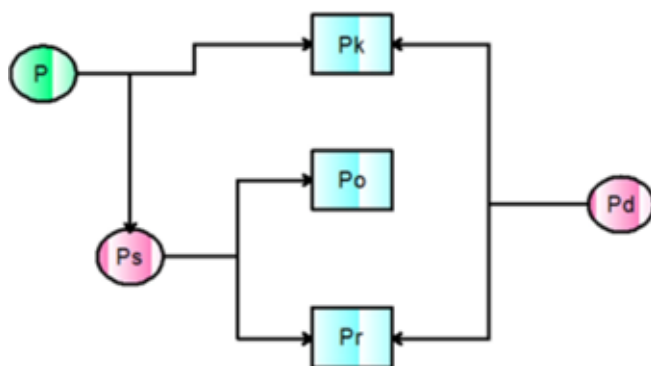
Homeostat reagując na napływające z korelatora napięcie emocjonalne obniża potencjał refleksyjny V_h , ale równocześnie obniża (na ten sam poziom) naprężenie, które zostaje przesłane do akumulatora. Sugestię tę przedstawiono na Rysunku 1 w postaci różowych i pomarańczowych strzałek płynących między homeostatem a akumulatorem. Potencjał emocjonalny V_p ma zatem wpływ nie tylko na potencjał refleksyjny V_h ale również na naprężenie. Z kolei potencjał refleksyjny V_h nie tylko zależy od potencjału emocjonalnego V_p , ale również od obciążenia płynącego z akumulatora. Innymi słowy, potencjał refleksyjny V_h jest funkcją potencjału emocjonalnego V_p i obciążenia $V_h = f(V_p, \text{obciążenie})$ a naprężenie jest funkcją potencjału emocjonalnego V_p i obciążenia $[\text{naprężenie} = f(V_p, \text{obciążenie})]$.

Akumulator, podobnie jak korelator, przekazuje potencjał od naprężenia do obciążenia i zwraca je do homeostatu, który obniża lub podwyższa naprężenie wysyłając równocześnie obniżony lub podwyższony potencjał refleksyjny. Iteracje między homeostatem a korelatorem i homeostatem a akumulatorem odbywają się równocześnie. Jeżeli akumulator porównać do ludzkiego ciała, to wraz ze wzrostem napięcia emocjonalnego, homeostat (odpowiednik funkcji ego) obniża naprężenie w ciele, co kolejno przyczynia się do zmniejszenia napięcia emocjonalnego.

Całkowita moc systemu autonomicznego oznaczona symbolem P składa się z mocy koordynacyjnej (P_k), mocy jałowej (P_o) oraz mocy roboczej (P_r) (Rysunek 2). Moc koordynacyjna oznaczona symbolem P_k związana jest z tym, w jaki sposób system

autonomiczny oddziałuje na swoje otoczenie, ma na nie wpływ przy pomocy mocy, którą wydatkuje z siebie. Moc jałowa P_o związana jest z tym, w jaki sposób system autonomiczny podtrzymuje swoje życie. Każdy organizm do podtrzymania swojego życia musi posiadać pewien poziom energii, aby mógł funkcjonować - jest to moc jałowa P_o . Natomiast moc P_r tzw. moc robocza jest to moc, którą organizm musi wydatkować na podtrzymanie swojego życia a zatem moc, którą musi pobrać, aby móc podtrzymać swoje życie. Mazur wyodrębnia jeszcze dwa rodzaje mocy a) moc swobodną P_s , na którą składa się moc jałowa P_o oraz moc robocza P_r . Zatem moc swobodna P_s jest sumą mocy jałowej P_o oraz mocy dyspozycyjnej P_d oraz b) moc dyspozycyjną, na którą składa się moc robocza P_r oraz moc koordynacyjną P_k .

Rysunek 2. Moce systemu autonomicznego



Szerokość charakterologiczna systemu autonomicznego

Szerokość charakteru (L) jest sumą tolerancji (T) i podatności (M):

$$L = T + M$$

Dynamizm charakteru to stan najbardziej pożądanym dla systemu, w którym będzie on doświadczał silnej aprobaty. Tolerancja jest obszarem, który system skłonny jest respektować jako nieodłączający od stanu pożądanego. Podatność określa, na ile system jest w stanie radzić sobie z sytuacjami przymusowymi, które nie

pasują do jego dynamizmu i nie mieszczą się w granicach jego tolerancji.

Jak podaje Mazur:

A zatem tolerancja i podatność wyznaczają najdalsze granice dynamizmu, w których możliwa jest **akceptacja bodźców**, tj. występowanie aprobaty wystarczającej do spowodowania decyzji i reakcji (Mazur, 1976, s. 368).

Szerokość charakteru może być duża lub mała w zależności od tolerancji, podatności. Jak zauważa Mazur:

Ogólnie mówiąc, człowiek o wąskim charakterze prawie na nic się nie zgadza (reaktywność bliska $r=0$, brak partnerstwa). Człowiek o szerokim charakterze prawie na wszystko się zgadza (reaktywność bliska $r=1$, jako partner prawie się nie liczy, „potakiwacz”) (Mazur, 1976, s. 369).

Możemy też mówić o trzech rodzajach sytuacji:

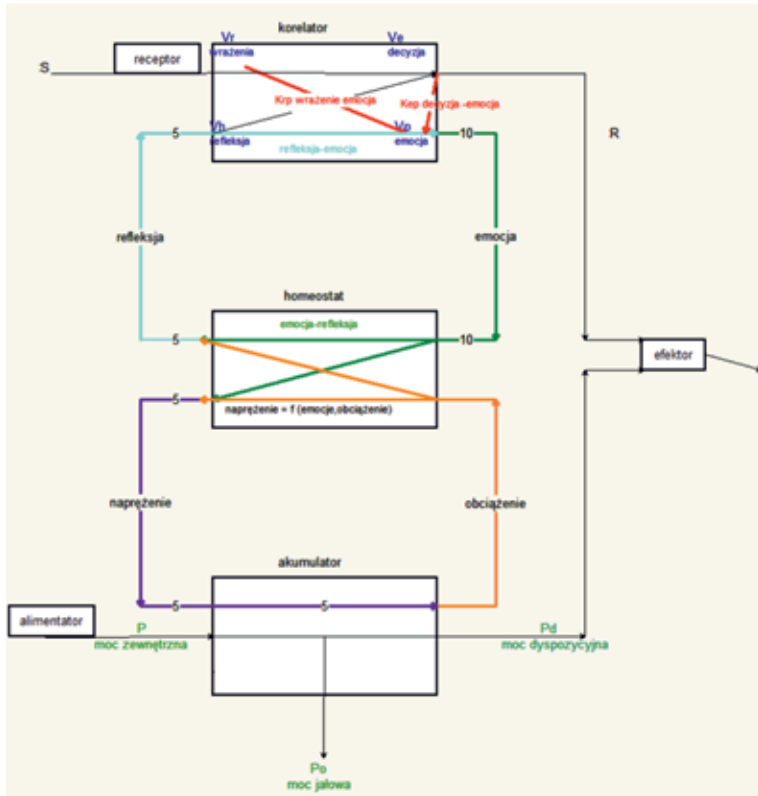
1. Mieszczących się w szerokości charakteru, tzn. takich, które wykraczają poza tolerancję, z którymi osoba sobie dzięki podatności radzi, na które się godzi.
2. Sytuacji nie mieszczących się w szerokości charakteru, do których system da się zmusić.
3. Sytuacji nie mieszczących się w szerokości charakteru, do których system nie pozwoli się zmusić.

Funkcjonowanie depresyjnego systemu autonomicznego na poziomie informacyjnym

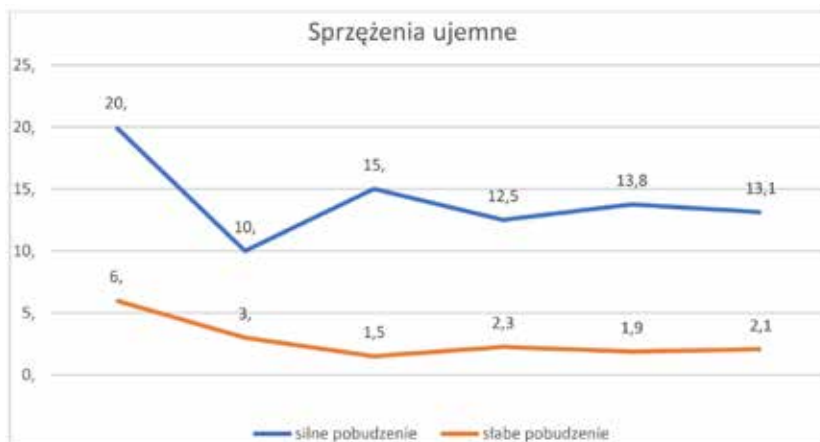
Autonomiczny system depresyjny charakteryzuje silne pobudzenie na poziomie doznaniowym V_r oraz duża moc korelacyjna K_{rp} na ścieżce $V_r \rightarrow V_p$ a więc bodziec, doznanie – emocja. Na poziomie korelatora powstaje bardzo silny rozptył mocy korelacyjnej K_{rp} , od ośrodka wraźniowego do ośrodka emocjonalnego.

Osoba depresyjna doświadcza bardzo silnego pobudzenia emocjonalnego Vp. Jest ono tak mocne, że obniża potencjał homeostacyjny, który doprowadza do bardzo silnego wygaszenia potencjału refleksyjnego Vh. Ten bardzo niski potencjał refleksyjny Vh nie wytwarza odpowiedniej mocy korelacyjnej Vhe do przekroczenia progu estymacyjnego i pobudzenia efektorów do zareagowania. Kolejny ten mały potencjał refleksyjny Vh przekazywany jest znowu do ośrodka emocjonalnego, gdzie obniża potencjał emocjonalny Vp, który docierając do homeostatu tym razem silnie podnosi potencjał homeostacyjny i wywołuje silne pobudzenie refleksyjne Vh.

Ponieważ pierwotne pobudzenie emocjonalne (Vp) było bardzo silne w wyniku zadziałania na korelator bodźca S, a zatem również potencjał homeostacyjny musiał przyjąć znacznie niższą wartość, aby zrównoważyć silny potencjał emocjonalny Vp. Mówiąc inaczej, homeostat musiał zareagować ze znaczną siłą przeciwną do pobudzenia emocjonalnego Vp. Obniżył zatem znacznie potencjał refleksyjny Vh. Obniżenie potencjału Vh doprowadziło do kolejno znacznego obniżenia potencjału emocjonalnego Vp. Początkowe rozbieżności między potencjałami emocjonalnym Vp oraz refleksyjnym Vh są bardzo duże, gdyż system depresyjny reaguje silnie emocjonalnie podnosząc potencjał emocjonalny Vp na wysoki poziom w wyniku doznawanych bodźców S. Homeostat musi te rozbieżności uzgadniać doprowadzając do punktu granicznego potencjał refleksyjny $\lim V_h$. Niestety im większe są wejściowe rozbieżności, tym dłużej trwa ich uzgadnianie. Liczba iteracji wzajemnych sprzężeń między homeostatem i korelatorem rośnie. Również akumulator otrzymuje od homeostatu raz wysokie a raz niskie napięcie. W systemie trwają długie iteracje między korelatorem a homeostatem oraz akumulatorem a homeostatem. Na Rysunku 3 sugestia ta została przedstawiona przy pomocy zielono-niebieskich strzałek, reprezentujących sprzężenie między korelatorem i homeostatem oraz pomarańczowo-fioletowych strzałek, reprezentujących sprzężenia między akumulatorem i homeostatem.

Rysunek 3. Depresyjny system autonomiczny

Na rysunku drugim pokazano linie z wahnięciami reprezentującymi małe i duże rozbieżności w sprzężeniu ujemnym. W przypadku dużego wejściowego potencjału emocjonalnego V_p (linia niebieska) widać, że musi powstać silnie przeciwny potencjał refleksyjny V_h - amplituda wychyleń jest bardzo duża (Rysunek 4). Towarzyszą temu ogromne naprężenia płynące do akumulatora. W przypadku małego wejściowego potencjału emocjonalnego V_p (linia pomarańczowa) widać, że potencjał refleksyjny V_h nie musi być tak silnie przeciwstawny. Wychylenia są znacznie mniejsze (Rysunek 4).

Rysunek 4.

Te iteracje trwają, ale równocześnie są bardzo męczące dla osoby, która zmęczona jest swoimi przeżyciami. Wydaje się być wręcz wyczerpana do podejmowania jakichkolwiek działań. Potencjał emocjonalny V_p , który dociera do homeostatu, obniżając potencjał homeostatyczny obniża również napięcie, które płynie do akumulatora. Napięcie jest za małe, aby wywołało wystarczająco silne natężenie w akumulatorze gotowe pobudzić układ sympatyczny do reakcji. Dlatego osoba depresyjna przeżywa również na poziomie ciała odkładające się napięcia. Napięcia te przekładają się na objawy psychosomatyczne, a po jakimś czasie również na objawy somatyczne.

Ostatecznie jednak homeostatowi udaje się ustalić wartość graniczną dla potencjału refleksyjnego lim_{V_h} i przekazuje moc korelacyjną K_{he} po ścieżce $V_h \rightarrow V_e$. Jednakże system depresyjny, który charakteryzuje motywacja defensywna przekazuje od ośrodka decyzji silną moc korelacyjną K_{hp} do ośrodka emocji, gdzie pobudzony zostaje potencjał emocjonalny V_p . Potencjał ten obniży potencjał homeostatyczny oraz potencjał refleksyjny V_h wywołując kolejną iterację sprzężeń zwrotnych płynących od ośrodka refleksji do emocji itd. W ten sposób system depresyjny (z powodu motywacji defensywnej) pobudzi w wyniku decyzji emocje i awersję do zareagowania. Sugestia ta przedstawiona została na Rysunku

1 w postaci czerwonych strzałek płynących od ośrodka refleksji do ośrodka decyzji i od ośrodka decyzji do ośrodka emocji. Pogrubienie strzałek wskazuje na duży rozptył mocy korelacyjnej Khe i Kep na tych ścieżkach. System depresyjny nie umie podjąć decyzji o tym, jak zareagować. W tym samym czasie akumulator, który również otrzymuje zmienne naprężenia (raz wysokie a raz niskie) przechowuje energię, której ma bardzo dużo. Prowadzi to do obciążenia akumulatora z powodu nadmiaru energii. Nadmiar pobudzenia korelacyjnego w korelatorze oraz obciążenia w akumulatorze sprawia, że system jest nadmiernie przeciążony. To zagraża zarówno równowadze na poziomie funkcjonowania korelatora jak i akumulatora.

Funkcjonowanie depresyjnego systemu autonomicznego na poziomie energetycznym

Na poziomie energetycznym funkcjonowania system depresyjny posiada bardzo małą swobodę zbliżoną do poziomu 0 lub 0,1 ($\Sigma = 0, 1$). Ten niski poziom swobody wynika z mocy dyspozycyjnej Pd, która zdecydowanie nie rozkłada się równomiernie na moc roboczą Pr i moc koordynacyjną Pk. Moc koordynacyjna Pk, która odpowiada wpływowi na otoczenie jest bardzo mała, można założyć, że wynosi około 0,1 do maksymalnie 0,2. A zatem pozostała część mocy dyspozycyjnej Pd przekłada się na moc roboczą Pr, która waha się od 0,8 do 0,9. Prawdopodobnie ta mała moc koordynacyjna Pk wpływająca na swoje otoczenie była charakterystyczna dla osoby depresyjnej już od dziecka. Cichutka i potulna zносиła swoje cierpienie w sposób niezauważony dla otoczenia. Nawet jak czekała na to, że ktoś zauważy jej ból i przyjdzie jej z pomocą, mogła to czynić w tak niezauważalny sposób, że ludzie po prostu nie widzieli, że ta osoba tak cierpi. A rzeczywistość cierpienia osoby depresyjnej jest bardzo duże. Wynika to z nadmiernego pobudzenia systemu depresyjnego. Nadmiar energii, jaki się w systemie gromadzi, jest niezwykle uciążliwy, wręcz niebezpieczny dla jego funkcjonowania. Na poziomie

interpersonalnym systemem depresyjnym podporządkowuje się swojemu otoczeniu. Nie wywiera na nie wpływu. Część swojej mocy roboczej Pr przekierowuje do pomagania otoczeniu w rozprzestrzenianiu się. Jest submisywny, poddany w stosunku do otoczenia.

Szerokość charakterologiczna depresyjnego systemu autonomicznego

System depresyjny posiada ujemny **dynamizm** charakteru. Rozbudowa tego systemu (c) jest mniejsza niż jego starzenie się (a), ($c < a$). Jest to dynamizm charakterystyczny dla systemów o rozbudowie nie zrównoważonej (zbyt słabej). Wywiera bardzo słaby wpływ na otoczenie, gdyż ma niską moc koordynacyjną (P_k). Cała jego moc dyspozycyjna (P_d) równa jest mocy roboczej (Pr) ($P_d = Pr$), która ukierunkowana jest na podtrzymanie mocy jałowej (P_o). Można zatem stwierdzić, że system depresyjny jest głównie skupiony na utrzymaniu się przy życiu. Jednakże moc robocza (Pr) jeżeli zaczyna spadać (ze względu na silne zmęczenie tego systemu) może doprowadzić do śmierci, gdyż system nie ma czym utrzymać swojego istnienia (P_o). System depresyjny ma zatem bardzo niską, prawie zerową swobodę ($\mathcal{L} = 0$) ze względu na to, że ma prawie zerową moc koordynacyjną (P_k), a zatem wywierania wpływu na otoczenie.

Tolerancja systemu depresyjnego będzie również dotyczyła sytuacji, w których będzie on miał możliwość utrzymania się przy życiu w obliczu niskiej swobody. Prawdopodobnie nawet pozyskana przez ten system moc socjologiczna mogłaby nie być przez niego odpowiednio wykorzystana, gdyż starałby się on o ponowne przywrócenie sobie równowagi poprzez jej ograniczenie.

Poza granicami tolerancji leży obszar **podatności** tego systemu, który również nie jest wysoki. Kierunek w stronę równoważenia mocy koordynacyjnej (P_k) i mocy roboczej (Pr) przynosi temu systemowi nadmierny trud, aby go ponosił. Tym samym podatność w stronę zbliżania tego systemu do rozwoju zrównoważonego jest raczej niska. Już większa jest podatność systemu depresyjnego w stronę większego poddania i rezygnowania z wła-

snych mocy. Niestety kierunek ten niechybnie doprowadzić może do śmierci systemu depresyjnego np. poprzez próby samobójcze. Na rysunku 5 przedstawiono szerokość charakterologiczną systemu depresyjnego.

Rysunek 5. Szerokość charakterologiczna systemu depresyjnego (Dx – dynamizm, Dg – granice tolerancji, Dn – granice podatności).



Podsumowanie funkcjonowania depresyjnego systemu autonomicznego

System depresyjny ma tendencję do silnego pobudzania się w wyniku dopływających do niego bodźców S z otoczenia¹. Rozpływająca się moc korelacyjna na ścieżce $V_r \rightarrow V_p$ pobudza ośrodek emocjonalny, który reaguje potencjałem emocjonalnym V_p . System depresyjny wrażliwie reaguje na bodźce S z otoczenia i przeżywa bardzo silne napięcia emocjonalne. W ich wyniku nie jest w stanie reagować, gdyż przeżywanie jest przeciwieństwem działania. Na poziomie cybernetycznym opisuje to sprzężenie ujemne korelatora z homeostatem. System ma bardzo duże problemy z podejmowaniem decyzji, co wynika z silnego przepływu mocy korelacyjnej K_{rp} na poziomie korelatora na ścieżce $V_r \rightarrow V_p$ a więc doznanie-emocje oraz mocy korelacyjnej K_{ep} na ścieżce $V_e \rightarrow V_p$ a więc decyzja-emocje. Moce korelacyjne rozpływające się po tych ścieżkach wskazują na motywację defensywną, obronną wobec reagowania. System depresyjny ma nie tylko problemy z podejmowaniem decyzji, ale także doświadcza awersji do reagowania².

¹ Por. opis osoby depresyjnej (Millon, Davis, 2006).

² Odnosząc tę wiedzę do człowieka, ze względu na bardzo silne pobudzenie myślowe osoba depresyjna może często doświadczać bólów głowy, rozdrażnienia, zniechęcenia, ogólnego zmęczenia, poczucia bycia przemęczonym, zagubionym w swoich myślach, odczuciach itp. (Millon, Davis 2006).

Silnym rozplywom mocy w korelatorze towarzyszą bardzo duże naprężenia płynące do akumulatora³. Naprężenia te obciążają akumulator, który gromadzi duży ładunek energetyczny. Dlatego system depresyjny doświadcza wielu obciążeń na poziomie akumulatora⁴. Naprężenie płynące do akumulatora jest funkcją potencjału emocjonalnego V_p i obciążenia wpływającego do homeostatu od akumulatora. Zatem nieustanne iteracje i sprzężenia między homeostatem a korelatorem i akumulatorem a homeostatem bardzo obciążają system autonomiczny.

Sugestie dla leczenia systemu depresyjnego płynące z modelu psychocybernetycznego

W jaki sposób może przebiegać skuteczne leczenie systemu depresyjnego? Przede wszystkim należy pamiętać, że system depresyjny charakteryzuje słabe oddziaływanie na zewnątrz. Kieruje się motywacją defensywną. Ten brak reakcji sprawia, że moc koordynacyjna P_k systemu jest zbyt mała, aby wywoływać zmiany w otoczeniu, które pomogłyby mu przynieść potrzebne energie. System depresyjny, przerabia bodźce S w postaci silnego pobudzenia emocjonalnego V_p i potrzebuje dużo czasu aby doprowadzić potencjał refleksyjny V_h do wartości granicznej lim_{V_h} .

To sprawia, że system depresyjny przypomina śmietnik energetyczny, przeżywając w sobie potencjały najróżniejszych wrażeń, podczas gdy sam wywołuje bardzo mało zmian w swoim środowisku, gdyż mało reaguje. Jedną z największych charakterystyk tego systemu jest zbytne zmęczenie, aby mógł reagować. Pojawia się wyczerpanie systemu. To wyczerpanie związane jest z tym, że bardzo silne pobudzenie emocjonalne V_p , jakie powstaje w systemie depresyjnym jest przez homeostat odwracane w taki sposób, aby system nie reagował zbyt mocno. To kolejno zmusza akumu-

³ A więc napięciom myślowym towarzyszą napięcia mięśniowe.

⁴ Osoba depresyjna wydaje się przemęczona, chora, gdyż doświadczane przez nią przeżycia kumulują się w ciele (Millon, Davis 2006).

lator do przetrzymywania energii. System jest przeciążony na poziomie akumulatora i podatny na uszkodzenia⁵.

Leczenie systemu depresyjnego powinno sprowadzać się do obniżania mocy korelacyjnej na poziomie korelatora. System depresyjny powinien mieć wygaszaną moc korelacyjną Krp między ośrodkiem wraźniowym a emocjonalnym w taki sposób, aby potencjał, który przechodzi do homeostatu nie obniżał tak silnie potencjału homeostatycznego i refleksyjnego oraz naprężenia, co umożliwi mu reagowanie. Aby do tego doszło, należałoby doprowadzić do pewnego rozproszenia mocy koordynacyjnej na poziomie korelatora.

To rozpraszenie mocy korelacyjnej Krp wywołanej potencjałem wraźniowym Vr mogłoby być związane ze wzmocnieniem mocy korelacyjnej na połączeniu ośrodek wraźniowy – estymator, czyli ścieżce Vr → Ve. Innymi słowy system powinien być zachęcany do szybszego reagowania w różnych sytuacjach. W jaki sposób może osoba reagować szybko, tak aby system na tym nie tracił? Reakcje systemu depresyjnego powinny być ukierunkowane na ekspresję. System depresyjny kumuluje energię w sobie. Zachęcany powinien być do wydalania tej energii w miarę szybko poza siebie⁶. Część energii powinna być w miarę szybko wydalana na zewnątrz korelatora. To przekierowanie uwagi na inne aktywności, które nie pobudzają tak emocjonalnie pozwoliłoby uwolnić część potencjału z korelatora, poprzez odwracanie myśli do tego, co przyjemne. Tego typu zabiegi rozładowałyby moc korelacyjną w korelatorze nie dopuszczając do tego, aby homeostat został przeciążony.

Dlatego w przypadku systemu depresyjnego terapia powinna być odwrócona w stosunku do terapii systemu histrionicznego, który należy wyciszać i kazać mu potencjały przytrzymywać w sobie. System depresyjny należy pobudzać do tego, aby moc korela-

⁵ W przypadku gdy wiedzę tę odnosimy do człowieka mówimy o chorobach lub śmierci.

⁶ W przypadku człowieka np. w postaci malowania, czy to w postaci grania muzyki, czy to w postaci sportu.

cyjna wydobywała się z korelatora w postaci estymacyjnej⁷. Należałoby również obniżyć napięcia w akumulatorze⁸.

Redukcja potencjału w korelatorze oraz w akumulatorze może zdecydowanie poprawić funkcjonowanie systemu depresyjnego, który zostanie odciążony nadwyżkami energetycznymi, które nosi w sobie. Ta nadwyżka energetyczna sprawia, że przeciążony jest zarówno akumulator, jak i korelator. Jest to związane z kumulowaniem się ogromnych energii, które nie zostają wydawane z tego systemu.

Podsumowanie

Model cybernetyczny, jakim jest system autonomiczny profesora Mariana Mazura okazał się użyteczny do opisu funkcjonowania zaburzenia osobowości depresyjnej. Pozwolił nie tylko przybliżyć funkcjonowanie tej osobowości, wyjaśnić problemy w podejmowaniu decyzji, brak energii spowodowany blokowaniem decyzji i nieumiejętnością jej podejmowania. Wyjaśnił także społeczne funkcjonowanie tej osobowości oraz na jego podstawie można było określić podatność i tolerancję tego systemu. W końcu z opisu wynikają jednoznaczne wskazówki dla psychoterapii tego systemu.

Co bardzo ważne, opis cybernetyczny wydaje się spójny z opisem do tej pory znanym w literaturze przedmiotu (Millon & Davis, 1996). Rozszerza równocześnie ten opis o nieznane dotąd wątki dotyczące:

- a) tego, jakie konsekwencje mają trudności w podejmowaniu decyzji, w reagowaniu na przepływ energii tego systemu,
- b) tego, jaka jest podatność tego systemu,
- c) implikacji dla sposobów leczenia tego systemu, szczególnie poprzez wydatkowanie energii na zewnątrz.

Szczególnie ta ostatnia sugestia płynąca z modelu cybernetycznego powinna być zweryfikowana w przyszłych badaniach. Wydaje

⁷ W postaci decyzji.

⁸ Ćwiczenia fizyczne, aktywność fizyczna do której należałoby zachęcać osobę depresyjną, takie jak jogging, uprawianie sportu mogłyby wywoływać odprężenia na poziomie ciała.

się ona dość nieintuicyjna. Osobowość depresyjna kojarzona jest ze zbyt małą ilością energii. Model cybernetyczny ukazuje, że może to być jednak złudne spostrzeżenie. Pozorny brak energii systemu depresyjnego może wynikać z przetrzymywania tej energii w sobie, z niereagowania na bodźce. Jest to bardzo ważna hipoteza płynąca z opisu cybernetycznego. W przyszłości można ją będzie zweryfikować w badaniach empirycznych.

Bibliografia

- Biernacka M., Obidziński M., Zaborek K. (2023), Charakter w perspektywie psychocybernetycznej – teoria Mazura i nowe badania empiryczne Charakter w perspektywie psychocybernetycznej – teoria Mazura i nowe badania empiryczne. *AVANT*, 13(2), 1–20. <https://doi.org/10.26913/avant.2202215>.
- DeYoung C.G., Krueger R.F. (2021), A cybernetic perspective on the nature of psychopathology: Transcending conceptions of mental illness as statistical deviance and brain disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 1–33.
- DeYoung Colin G. (2015), Cybernetic Big Five Theory. *Journal of Research in Personality*, 56, 33–58. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.07.004>.
- DeYoung Colin G., & Krueger, R. F. (2018). A Cybernetic Theory of Psychopathology. *Psychological Inquiry*, 29(3), 117–138. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2018.1513680>.
- DeYoung Colin G., Tiberius V. (2022), Value Fulfillment from a Cybernetic Perspective: A New Psychological Theory of Well-Being. *Personality and Social Psychology Review*, 27(1), 1–25. <https://doi.org/10.1177/10888683221083777>.
- Mazur M. (1966), *Cybernetyczna teoria układów samodzielnych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mazur M. (1976), *Cybernetyka i charakter*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mazur M. (1983), *Ostatni publiczny wykład z 1983*. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=-Xju4sq14v0&t=142s>.
- Millon T., Davis R. (1996), *Disorders of Personality: DSM-IV and Beyond* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley and Sons.

Anna Jaźwińska-Chren

ORCID 0009-0008-1970-7328

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
Katedra Psychologii*

OBRAZ CIAŁA A STYLE PRZYWIĄZANIA W RELACJI PARTNERSKIEJ U KOBIET W OKRESIE STAJĄCEJ SIĘ DOROSŁOŚCI¹

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja badań dotyczących związku obrazu ciała ze stylami przywiązania w relacji partnerskiej u kobiet w okresie stającej się dorosłości. Badania te miały dać odpowiedź na pytania o zależności między obrazem ciała u kobiet w okresie stającej się dorosłości a rodzajem stylu przywiązania w relacji partnerskiej, o dominujący obraz ciała oraz dominujący styl przywiązania u kobiet w okresie stającej się dorosłości, o zależność między obrazem ciała i stylem przywiązania a typem zawartego związku u kobiet w okresie stającej się dorosłości.

Słowa kluczowe: obraz ciała, style przywiązania, okres stającej się dorosłości.

Abstract

The purpose of this article is to present research on the relationship between body image and attachment styles in the partner relationship in

¹ Artykuł na podstawie pracy magisterskiej *Obraz ciała a style przywiązania w relacji partnerskiej u kobiet w okresie stającej się dorosłości* napisanej pod kierunkiem dr Anny Kienig, NWSP w Białymstoku, 2023.

women in the period of emerging adulthood. This research was designed to answer questions about the relationship between body image in women in the period of emerging adulthood and the type of attachment style in the partner relationship, about the dominant body image and the dominant attachment style in women in the period of emerging adulthood, about the relationship between body image and attachment style and the type of relationship entered into in women in the period of emerging adulthood.

Keywords: body image, attachment style, emerging adulthood.

Wstęp

Obraz ciała stał się we współczesnym świecie przedmiotem szczególnego zainteresowania. Coraz częściej oceniamy siebie poprzez naszą cielesność i podchodzimy do niej krytycznie. Związane jest to z powszechną idealizacją szczupłej, wysportowanej sylwetki i traktowanie jej jako wyznacznika sukcesu. Takie postrzeganie ciała przyczynia się do wzrostu problemów z realnym i zrównoważonym obrazem ciała, co przekłada się na inne sfery funkcjonowania człowieka (m.in. zadowolenie z siebie, poczucie szczęścia i spełnienia w relacjach partnerskich).

Obraz ciała jako element obrazu siebie, ma wpływ na funkcjonowanie psychospołeczne człowieka. Jeśli człowiek spostrzega własne ciało zgodnie z rzeczywistością i jest z niego zadowolony, jest również skłonny doświadczać pozytywnych myśli i emocji na swój temat oraz odczuwać względną swobodę w relacjach interpersonalnych.

Obraz ciała wpływa na relacje interpersonalne, także na relacje romantyczne. Nawiazywanie kontaktów z otoczeniem odbywa się poprzez naszą zewnętrżność, cielesność. Aby nawiązać pełen, bezpośredni kontakt z drugim człowiekiem, potrzebujemy naszego ciała. Dlatego też niniejszy artykuł ma na celu przyjrzenie się obrazowi ciała w kontekście teorii przywiązania Johna Bolwby'ego, która mówi o tworzeniu się pierwszych relacji i ich wpływie na funkcjonowanie w dorosłym życiu. Styl przywiązania, jaki kształ-

tuje się w okresie dzieciństwa, wpływa na zachowanie człowieka w dalszym życiu, w tym także na jego związki w życiu dorosłym.

Obraz ciała

Problematyka obrazu ciała inspiruje badaczy różnych dyscyplin naukowych, w tym psychologów rozwojowych i klinicznych. Początki zainteresowania psychologią tematyką obrazu ciała przypadają na lata 20 ubiegłego wieku i wiążą się z osobą Paula Schildera (Grogan 2008), który wprowadził pojęcie obrazu ciała i poszerzył jego dotychczasowe znaczenie². Według Schildera na obraz ciała składa się sposób spostrzegania przez daną osobę jej ciała oraz odbicie w nim jej postaw i interakcji z innymi ludźmi. Definicja obrazu ciała stworzona przez Paula Schildera brzmi następująco: „obraz naszego ciała, który tworzymy we własnym umyśle, to znaczy, jest to sposób, w jaki nasze ciało nam się przedstawia” (za: Grogan 2008, s. 3). Jest to „sposób myślenia o własnej cielesności, jest obrazem stworzonym przez ludzki umysł, który to obraz zawiera także elementy oceniające oraz elementy antycypacyjne, które umożliwiają przewidywanie położenia ciała po wykonaniu ruchu” (Kowalik, 2003, s. 12).

Wzrost zainteresowania tematyką obrazu ciała pociągnął za sobą wzrost ilości pojęć związanych z tym obszarem badawczym. Wielość definicji obrazu ciała przedstawił w latach 90. XX wieku J. Kevin Thompson (1999) przywołując 16 różnorodnych terminów stosowanych przez badaczy.

Franklin C. Shontz (1974), uważany za prekursora badań nad obrazem ciała, twierdził, że obraz ciała definiować należy poprzez opis jego funkcji i poziomów. Wśród tych funkcji wymienić można: rejestrowanie bodźców sensorycznych, dostosowywanie działania do struktury ciała, bycie źródłem popędów wyznaczanych przez

² Obraz ciała rozumiany był wcześniej jako sposób spostrzegania przez daną osobę jej ciała. Tematyka obrazu ciała dotyczyła przede wszystkim prac neurologów i neuropsychologów zajmujących się percepcją własnego ciała dokonywanej przez osoby z uszkodzeniami mózgu (Schier, 2009).

organiczne potrzeby, użycie ciała jako instrumentu adaptacji i ekspresji, bycie obszarem prywatnego świata (Wolak, 1989). Z kolei poziomy doświadczania własnej cielesności układają się hierarchicznie (Shontz, 1974; Wolak, 1989):

- Poziom I – schemat ciała (ciało jako obiekt w przestrzeni)
- Poziom II – Ja-cielesne (powierzchnia ciała jako granica dzieląca Ja od nie-Ja)
- Poziom III – fantazjowanie o własnym ciele (znaczenie symboliczne)
- Poziom IV – pojęcie ciała (wiedza o ciele).

William W. Meissner (1997; za: Krueger 2002) opisuje obraz ciała (body image) jako zbiór wewnętrznych obrazów, uporządkowanych w reprezentacje własnego ciała. Wg Jürgena Bielefelda (1991; za: Schier 2009) obraz ciała (body image) to psychologiczno-fenomenologiczny obszar doświadczania cielesności, obejmujący „aktywność emocjonalną (afektywną) danej osoby w odniesieniu do własnego ciała” (Roth 1998, za: Schier 2009). W tym ujęciu obraz ciała obejmuje:

- świadomość ciała (body consciousness, body awareness), czyli reprezentację psychiczną własnego ciała albo jego części, która jest dostępna świadomemu spostrzeganiu;
- granice ciała (body boundary), czyli doświadczanie wyraźnego oddzielenia ciała od świata zewnętrznego,
- stosunek do ciała (body attitudes, body cathexis), czyli wszystkie postawy danej osoby w stosunku do własnego ciała, a szczególnie do wyglądu; istotne znaczenie ma wymiar zadowolenia–niezadowolenia z własnego ciała (body satisfaction). (Roth 1998, za: Schier 2009).

Maxim Stamenov (2005) określa obraz ciała jako mentalną reprezentację ciała i jego funkcji. Mirucka (2003 a, b) definiując pojęcie obrazu ciała zwraca uwagę na to, że pojęcie to ma w założeniu „uprzedmiotowienie ciała, tzn. umieszczenie go w pozycji obiektu materialnego, z której to perspektywy podmiot obserwuje swoje ciało, kieruje do niego określone uczucia, wykonuje na nim określone czynności, przyjmuje wobec niego określoną postawę” (Mirucka, 2003b, s. 31).

Peter David Slade (1994) uzupełnia definicję obrazu ciała o elementy postawy. Definiuje obraz ciała jako obraz elementów takich jak: rozmiary, kształt, formy, które mamy w umyśle wraz z uczuciami, jakie żywimy wobec właściwości, funkcji i części naszego ciała.

Anna Chrostowska-Buzun (2001) buduje bardziej szczegółową definicję opisując obraz ciała jako „umysłową reprezentację własnego ciała, posiadającą aspekt poznawczy, afektywny i behawioralny. Obraz ciała zazwyczaj jest nieświadomy, jednak w szczególnych przypadkach może stać się przedmiotem świadomej uwagi. Jest on elementem poczucia tożsamości” (Chrostowska-Buzun 2001, s. 1). Aspekt poznawczy obejmuje wszystkie myśli, jakie posiadamy na temat swojego ciała. Aspekt afektywny określa to, jak czujemy się ze swoim ciałem, na jakim poziomie jest odczuwana satysfakcja lub niezadowolenia z wagi, wzrostu, figury i poszczególnych części ciała. Aspekt behawioralny wiąże się z zachowaniami, jakie prezentuje jednostka względem własnego ciała.

Inne definicje, podkreślające wielowymiarowość obrazu ciała, wymieniają cztery wymiary składające się na wizerunek ciała (Miotk, 2003; Kulbat, 2005):

- percepcyjny – subiektywna ocena rozmiaru i kształtu ciała,
- afektywny – emocje i uczucia związane z ciałem,
- poznawczy – myśli i przekonania dotyczące ciała,
- behawioralny – zachowania skierowane ku ciału jako całości i jego poszczególnym częściom (np. diety, ćwiczenia fizyczne).

Alicja Głębocka (2009) dodaje jeszcze aspekt społeczny związany ze zinternalizowanymi wzorcami mody oraz informacjami płynącymi z otoczenia, które wpływają na pozostałe wymiary obrazu ciała.

Podsumowując analizy wielu definicji obrazu ciała Magdalena Miotk (2003, s. 89) wyróżnia trzy podejścia do obrazu ciała:

- obraz ciała jako poziom zadowolenia z jego kształtu, rozmiaru, ogólnego wyglądu;
- „subiektywna koncepcja własnego ciała, oparta w głównej mierze na sądach wartościujących, dotyczących subiektywnie postrzeganego sposobu percepcji własnego ciała przez innych”;

- „wielowymiarowy konstrukt, w skład którego zaliczane są najczęściej: percepcja ciała, aspekt poznawczy, zachowanie, lęk przed nadwagą, zniekształcenie ciała, preferencje szczuplej sylwetki czy zaburzenia odżywiania”.

Na potrzeby badania przyjęto definicję obrazu ciała stworzoną przez Sarah Grogan (2008, s. 3), która mówi, że obraz ciała to: „spostreżenia, myśli i uczucia danej osoby na temat jej ciała”.

Koncepcje przywiązania

Teoria przywiązania, której twórcą jest John Bowlby, opisuje sposób, w jaki kształtowane są bliskie związki międzyludzkie. Przywiązanie rozwija się od okresu wczesnego dzieciństwa i zależne jest od sposobu, w jaki osoba dorosła reaguje na wszelkiego rodzaju emocjonalne zachowania niemowlęcia. Stopień zaufania i poczucia bezpieczeństwa, jakie odczuwa dziecko w tym okresie, ma wpływ na jego zachowania przez całe życie, w tym także na charakter i przebieg związków, jakie będzie tworzyć w życiu dorosłym (Rostowski, 2003).

Bowlby wyróżnił elementy, które są specyficzne dla przywiązania i pozwalają odróżnić je od innych więzi społecznych. Są to: utrzymywanie bliskości, dystres separacyjny, fenomen bezpiecznej przystani oraz bezpiecznej bazy.

Utrzymywanie bliskości z wybranym osobnikiem (prawie zawsze matką) pełni funkcję biologiczną (zwiększa szanse na przeżycie) oraz psychologiczną (zapewnia bezpieczeństwo). W celu przyciągnięcia i utrzymania uwagi opiekuna dziecko wykorzystuje płacz, uśmiech, wokalizacje. By podtrzymać bliskość podąża za rodzicem wzrokiem lub przemieszcza się w tym samym kierunku, dąży do pozostawania w fizycznym kontakcie z ciałem opiekuna. Kontrolowanie bliskości jest możliwe dzięki osiągnięciom w zakresie rozwoju motorycznego i poznawczego (Bowlby, 2016).

Pojęcie dystresu separacyjnego wiąże się z nieprzyjemnymi odczuciami, jakie niesie ze sobą rozłąka z opiekunem (np. lęk, smutek, tęsknota). Utrzymywanie bliskości staje się metodą, która

ma powstrzymać odczuwanie lęku przed utratą figury przywiązania. Bezpieczna baza rozumiana jest jako opiekun, który jest przewidywalny i stabilny, uważny na stany emocjonalne dziecka i adekwatnie na nie reagujący. Radzi sobie on z własnymi emocjami oraz różnymi życiowymi sytuacjami, jest dostępny fizycznie i emocjonalnie. Dzięki temu dziecko może zająć się eksploracją świata i swoim rozwojem, a w sytuacjach kryzysu i braku poczucia bezpieczeństwa może się schronić w bezpiecznej bazie. Jeżeli rozwój relacji między opiekunem a dzieckiem przebiega bez przeszkód, dochodzi do uwewnętrznienia bezpiecznej bazy (reprezentacja w umyśle dziecka). Oznacza to, że starsze dziecko lub osoba dorosła będzie w stanie odzyskać spokój i poczucie bezpieczeństwa sięgając po wewnętrzny obraz bezpiecznej bazy (wewnętrzna reprezentacja bliskości i bezpieczeństwa), bez konieczności fizycznej bliskości (Józefik, Iniewicz, 2008).

Zachowania przywiązaniowe są wrodzone. W wyniku doświadczeń jednostki w relacjach z osobami znaczącymi nabierają określonego kształtu i stają się podstawą do tworzenia określonych stylów przywiązania, rozumianych jako poziom poczucia zaufania i bezpieczeństwa w związkach interpersonalnych (Plopa, 2019). Na bazie teorii Bowlby'ego, Mary Ainsworth i współpracownicy (Ainsworth, 1977) wyróżnili 3 style przywiązania: bezpieczny, lękowo-ambiwalentny oraz unikowy.

Badacze dowodzą, że miłość w relacjach romantycznych w okresie dorosłości opiera się na procesie przywiązaniowym analogicznym do tego, który istnieje między matką a dzieckiem w okresie niemowlęctwa (Plopa, 2003). Mówi o tym m.in. koncepcja Cindy Hazan i Philip Shavera (1994), która wykazuje, że style przywiązania, łączące niemowlęta i znaczące dla nich osoby, mają wpływ na to, jaka więź tworzy się między partnerami w dorosłym życiu.

Hazan i Zeifman (1994) zauważyły analogię pomiędzy fazami rozwoju przywiązania u dziecka oraz przywiązania w związku. Pierwsza faza tworzenia związku opiera się na flirtujących zachowaniach prezentowanych przez młodych dorosłych, które są uruchamiane w kontakcie z różnymi osobami, z których żadna nie jest jeszcze ważniejsza od pozostałych – podobnie zachowuje się

niemowlę, które początkowo nie prezentuje przywiązania do żadnej konkretnej osoby. Z czasem, podobnie jak niemowlę wybiera swoją figurę przywiązania, tak i młody dorosły dąży do podtrzymywania kontaktu i bliskości z jedną, wybraną osobą, która jest dla niego atrakcyjna seksualnie i budzi jego romantyczne zainteresowanie. Na tym etapie formowania się przywiązania zarówno dziecko z matką, jak i młody dorosły z wybranym partnerem, przebywają w częstym kontakcie fizycznym. Prowadzi to uzyskiwania przez jednostkę (dziecko lub młodego dorosłego) nie tylko pobudzenia, ale także uspokojenia (funkcja bezpiecznej przystani). W kolejnej fazie rozwoju przywiązania we wzajemnych kontaktach pomiędzy partnerami pojawiają się takie cechy, jak w relacji dziecko-opiekun: aktywne utrzymywanie bliskości, lęk separacyjny, fenomen bezpiecznej przystani i bezpiecznej bazy.

Analogicznie do zaproponowanych przez Ainsworth (1977) rodzajów przywiązania niemowląt, badacze (Hazan, Shaver, 1994) wyróżnili trzy style przywiązaniowe w relacjach romantycznych: styl bezpieczny, lękowo-ambiwalentny oraz unikowy. Literatura i badania umożliwiają stworzenie profilu psychologicznego reprezentantów poszczególnych stylów przywiązania w relacjach romantycznych (Rostowski, 2003).

W bezpiecznym stylu przywiązania pojawia się satysfakcja z bliskiej i intymnej relacji, wzajemne wsparcie partnerów, stabilność, wyrozumiałość, wyższy poziom zaufania, niższy poziom konfliktów, poczucie przeżywania dużej ilości pozytywnych emocji (Kaźmierczak, Płopa, 2006; Rostowski, 2003). Osoby o tym stylu przywiązania cechuje większa wyrozumiałość dla zachowań partnera oraz nieegoistyczna, otwarta i pełna troski postawa w stosunku do bliskiej osoby, co przekłada się na aktywne działanie mające na celu poprawę dobrostanu partnera (Miculincer, 1998).

Osoby prezentujące dwa style pozabezpieczne przejawiają bierne i egocentryczne oczekiwanie na wsparcie ze strony partnera (Miculincer, 1998). Zarówno w stylu lękowo-ambiwalentnym, jak i unikowym, cechą charakterystyczną jest przede wszystkim brak zaufania w związku. Różnica w obu stylach polega na technikach, z jakimi osoby te radzą sobie z nadużyciem zaufania przez partnera.

U osób o stylu lękowo-ambiwalentnym dominuje silna potrzeba bliskości, wysoki poziom lęku przed odrzuceniem, niepokój o trwałość związku, obawa przed utratą partnera, niski poziom zaufania, co może przekładać się na powstający dystans emocjonalny między partnerami i odczuwanie niskiego poziomu satysfakcji ze związku. Osoby o takim stylu przywiązania dążą do poczucia bezpieczeństwa, natomiast w sytuacji, kiedy partner prezentuje negatywne zachowania, wykazują wysoki poziom zamartwiania się (Plopa, 2016).

W unikającym stylu przywiązania mamy do czynienia z niskim zaufaniem do partnera, niską chęcią do emocjonalnego zaangażowania lub całkowitym jej brakiem, uczuciem niepewności w sytuacji zależności, wsparcia i intymności z drugą osobą, częstym zaangażowaniem się w pracę, która staje się ucieczką od bliskich relacji romantycznych (Liberska, Suwalska, 2011; Rostowski, 2003). Osoby o unikowym stylu przywiązania dążą do poczucia kontroli nad partnerem, a w przypadku, gdy ten wykazuje zachowania negatywne, pojawia się u nich dystansowanie się od relacji (Plopa, 2016).

Okres stającej się dorosłości

W ostatnich latach zauważalne są zmiany, jakie zachodzą w strategii wchodzenia młodzieży w dorosłość. Obecnie obserwuje się wydłużenie tego okresu: dłuższe przebywanie w systemie edukacji, późniejszy czas znajdowania pracy, samodzielnej egzystencji (poza domem rodzinnym), wchodzenia w związki, zakładania rodziny, posiadania dzieci. To przesunięcie czasu wejścia w dorosłość zostało nazwane okresem stającej się dorosłości³ (*emerging adulthood*) (Arnett 2000). Termin ten używany jest do opisanie okresu rozwoju obejmującego czas od około 18 do ok. 30 lat. Jeffrey Jensen Arnett intensywnie badał tę grupę wiekową, koncentrując

³ Nowo wyłoniony etap życia zyskał wiele nazw stosowanych dziś często synonimicznie: „postadolescencja” (Galland 2003), „powstrzymująca się dorosłość” (Cotè, Bynner 2008), „odroczone dorosłość” (Brzezińska i in. 2011) czy „moratorium na dorosłość” (Liberska 2007).

się na zrozumieniu czasu i konsekwencji wydarzeń przejściowych (Arnett, 2014), takich jak:

- Wyjście z domu
- Zakończenie edukacji
- Znalezienie zatrudnienia
- Ślub
- Zakładanie rodziny
- Redefinicja relacji z rodzicami
- Prowadzenie życia miłosnego
- Kształtowanie ścieżki kariery
- Rozwijanie przekonań religijnych
- Nadzieje na przyszłość.

Arnett zauważył, że tradycyjne, typowe markery wejścia w prawdziwą dorosłość (np. opuszczenie domu, ślub, posiadanie dzieci itp.) zmieniają się. Według niego stają się dorosłość jako nowy etap rozwoju wynika z czterech zmian społecznych, jakie miały miejsce w latach 60. i 70.:

- Rewolucja technologiczna
- Rewolucja seksualna
- Ruch Kobiet
- Ruch Młodzieżowy.

W wyniku tych radykalnych zmian „wschodzący dorośli” dążą obecnie do dłuższej i szerszej edukacji, wchodzą później w małżeństwo i rodzicielstwo oraz doświadczają dłuższego przejścia do stabilnej pracy. Ze względu na postęp technologiczny rodzice są coraz bardziej zdolni do angażowania się w praktyki rodzicielskie długo po tym, jak ich potomstwo już opuściło dom. Często zdarza się także, że po ukończeniu studiów, ale także w bardziej dojrzałym życiu, ludzie wracają do domu i mieszkają z rodzicami częściej niż w przeszłości. Wraz z takim rozszerzeniem praktyk rodzicielskich osoby w wieku 18–30 lat nie indywidualizują się (nie przyjmują odpowiedzialności za siebie, nie podejmują niezależnych decyzji, nie stają się niezależne finansowo) w sposób, który zdefiniowałby je jako pełnoprawnych dorosłych (Arnett, 2014).

Nowoczesne atrybuty dorosłości, jakie pojawiają się w okresie *emerging adulthood* to przede wszystkim autonomia i rozwój

(Sadura 2017). Wynika to ze zmian wartości oraz wzorów życia. Jednostka na tym etapie rozwoju staje się centrum własnej biografii i tożsamości, często zrywając przy tym więzi klasowe, religijne i lokalne (Beck, 2002). Zmianie ulegają wzory intymności i życia rodzinnego, coraz częściej kariera i hedonizm są przedkładane nad wartości rodzinne (wchodzenie w związki i w role rodzicielskie). Do późniejszego wchodzenia w dorosłość może przyczyniać się także brak kompetencji poznawczych i emocjonalno-społecznych oraz brak wsparcia rzeczowego, emocjonalnego i społecznego (Brzezińska 2017, s. 29).

Nie ulega wątpliwości, że wkraczanie w dorosłość przechodzi obecnie znaczące przeobrażenia. Osiągnięcie dorosłości, rozumianej jako pełnienie ról społecznych przypisywanych osobie dorosłej, następuje dziś o kilka, a nawet kilkanaście lat później niż w przeszłości. Warto zauważyć, że sama dorosłość, z punktu widzenia obiektywnych wskaźników, przyjmuje w większości przypadków podobną formę (zdobycie wykształcenia, praca zawodowa, posiadanie partnera, prowadzenie własnego gospodarstwa domowego, posiadanie dzieci). Zmienia się przede wszystkim ścieżka prowadząca do dorosłości – proces wchodzenia w dorosłość staje się bardziej zindywidualizowanym procesem, którego przebieg określany jest w mniejszym stopniu przez oczekiwania społeczeństwa, a w większym przez osobiste preferencje i styl życia jednostki. Pod koniec okresu stającej się dorosłości większość ludzi posiada określone cele życiowe i podejmuje odpowiedzialne i trwałe w skutkach decyzje dotyczące przyszłego funkcjonowania (Brzezińska A. i in., 2012).

Metodologia

Przedmiotem badania był obraz ciała i styl przywiązania w relacji partnerskiej u kobiet w okresie stającej się dorosłości. Celem badania była analiza zależności między obrazem ciała u kobiet w okresie stającej się dorosłości a rodzajem stylu przywiązania w relacji partnerskiej. Sformułowany został następujący pro-

blem badawczy: Jaka jest zależność między obrazem ciała u kobiet w okresie stającej się dorosłości a rodzajem stylu przywiązania w relacji partnerskiej? oraz następujące pytania szczegółowe: Jaki jest obraz ciała u kobiet w okresie stającej się dorosłości? Jaka jest zależność między obrazem ciała a typem zawartego związku u kobiet w okresie stającej się dorosłości? Jakie są style przywiązania u kobiet w okresie stającej się dorosłości? Jaka jest zależność między stylem przywiązania a typem związku u kobiet w okresie stającej się dorosłości? Jaka jest zależność między pozytywnym obrazem ciała a bezpiecznym stylem przywiązania u kobiet w okresie stającej się dorosłości? Jaka jest zależność między negatywnym obrazem ciała a pozabezpiecznymi stylami przywiązania u kobiet w okresie stającej się dorosłości?

W związku z tak postawionymi pytaniami sformułowano hipotezę główną, która zakładała, że istnieje wysoka zależność między obrazem ciała u kobiet w okresie stającej się dorosłości a rodzajem stylu przywiązania w relacji partnerskiej.

Sformułowano także hipotezy szczegółowe: H1. U kobiet w okresie stającej się dorosłości dominuje pozytywny obraz ciała, H2. Obraz ciała nie jest związany z rodzajem zawartego związku, H3. U kobiet w okresie stającej się dorosłości dominuje bezpieczny styl przywiązania i H4. Istnieją różnice między stylem przywiązania w związkach małżeńskich i związkach kohabitacyjnych.

W badaniu wzięło udział 60 kobiet w okresie stającej się dorosłości (*emerging adulthood*) – ramy czasowe okresu przyjęto za Jeffrey J. Arnett (2004, 2007; Arnett, Tanner, 2005): okres rozpoczynający się ok. 18 roku życia i trwający przez całą trzecią dekadę życia, pozostających w bliskich związkach interpersonalnych, heteroseksualnych, takich jak: małżeństwo oraz kohabitacja.

Do zbadania stylu przywiązania zastosowano Kwestionariusz Stylów Przywiązaniowych (KSP) M. Plopy, natomiast obrazu ciała – Skalę Oceny Ciała (The Body Esteem Scale – BES) S. Franzoi i S. Shields w polskiej adaptacji M. Lipowskiej i M. Lipowskiego.

Wyniki

Analizie poddano dane dotyczące poszczególnych wymiarów obrazu ciała, tym celu wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Shapiro-Wilka badającym normalność rozkładu. Wyniki analizy zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Obraz ciała – podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka

Obraz ciała	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
SOC									
Atrakcyjność seksualna	48,35	48,00	7,45	0,19	-0,55	34,00	65,00	0,98	0,546
Kontrola wagi	31,55	32,50	9,17	-0,33	-1,09	14,00	45,00	0,94	0,005
Kondycja fizyczna	30,45	31,00	6,87	-0,48	-0,28	14,00	44,00	0,97	0,121

Otrzymane wyniki wskazywały na to, że badane kobiety charakteryzowały się umiarkowaną oceną atrakcyjności seksualnej (5 sten), umiarkowaną kontrolą wagi (5 sten) oraz umiarkowaną oceną kondycji fizycznej (4 sten). Wyniki przekładały się na umiarkowaną ogólną ocenę własnego ciała, co spowodowało odrzucenie hipotezy 1.

Kolejnym etapem analizy było poszukiwanie zależności między poszczególnymi wymiarami obrazu ciała a rodzajem zawartego związku. Dane uzyskane przy zastosowaniu testu U Manna-Whitneya zawarte są w tabeli 2.

Tabela 2. Wymiary oceny obrazu ciała a typ związku

Wymiary oceny ciała	Związek małżeński (n = 43)			Związek kohabitacyjny (n = 17)			Z	p	η^2
	średnia ranga	M	SD	średnia ranga	M	SD			
Atrakcyjność seksualna	29,57	47,98	7,90	32,85	49,29	6,28	-0,66	0,511	<0,01
Kontrola wagi	31,73	32,07	9,47	27,38	30,24	8,47	-0,87	0,384	0,01
Kondycja fizyczna	31,05	30,60	7,10	29,12	30,06	6,43	-0,39	0,699	<0,01

Z analizy danych wynika, że niezależnie od typu związku, badane charakteryzowały się podobnym poziomem oceny atrakcyjności seksualnej, kontroli wagi oraz kondycji fizycznej. Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami będącymi w związku małżeńskim a kobietami będącymi w związku kohabitacyjnym, w zakresie nasilenia poszczególnych wymiarów oceny obrazu ciała.

Otrzymane wyniki pozwoliły na stwierdzenie, że obraz ciała nie jest związany z rodzajem zawartego związku.

Następnie dokonano analizy stylu przywiązania u badanych kobiet. W tym celu wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Shapiro-Wilka badającym normalność rozkładu. Wyniki analizy zostały zaprezentowane w tabeli 3.

Analiza wykazała, że spośród weryfikowanych stylów przywiązania, w grupie badanej dominował styl bezpieczny, natomiast stylem o najniższym nasileniu był styl unikowy. Ponadto okazało się, że średni poziom bezpiecznego stylu przywiązania mieścił się w górnym zakresie stenu 8, co świadczyło o wysokim poziomie tej zmiennej, średni poziom lękowo-ambivalentnego stylu przywiązania mieścił się w zakresie 5 stenu, co świadczyło o umiarkowanym poziomie tej zmiennej, a średni poziom unikowego stylu

przywiązania mieścił się w górnym zakresie 1 stanu, co świadczyło o niskim poziomie tej zmiennej.

Tabela 3. Styl przywiązania – podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka

Styl przywiązania	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
KSP									
Styl bezpieczny	43,40	46,00	10,12	-0,85	-0,14	16,00	56,00	0,91	<0,001
Styl lękowo-ambiwalentny	22,47	19,00	11,74	1,08	0,47	8,00	54,00	0,89	<0,001
Styl unikowy	15,98	13,50	7,84	1,00	-0,01	8,00	37,00	0,87	<0,001

Kolejna analiza dotyczyła różnic między stylem przywiązania w związkach małżeńskich i związkach kohabitacyjnych. W tabeli 4 przedstawione są wyniki testu U Manna-Whitneya.

Tabela 4. Typ związku pod względem stylów przywiązania

Styl przywiązania	Związek małżeński (<i>n</i> = 43)			Związek kohabitacyjny (<i>n</i> = 17)			<i>Z</i>	<i>p</i>	η^2
	średnia ranga	<i>M</i>	<i>SD</i>	średnia ranga	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Styl bezpieczny	27,94	42,00	10,47	36,97	46,94	8,45	-1,81	0,071	0,06
Styl lękowo-ambiwalentny	30,92	22,93	12,11	29,44	21,29	11,00	-0,30	0,767	<0,01
Styl unikowy	31,81	16,63	8,19	27,18	14,35	6,84	-0,93	0,352	0,01

Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy kobietami będącymi w związku małżeńskim a kobietami będącymi w związku kohabitacyjnym, w zakresie nasilenia poszczególnych stylów przywiązania. Okazało się, że niezależnie od typu związku, badane charakteryzowały się podobnym poziomem bezpiecznego, lękowo-ambivalentnego i unikowego stylu przywiązania.

Otrzymane wyniki pozwoliły na odrzucenie postawionej hipotezy, ponieważ okazało się, że związki małżeńskie i związki kohabitacyjne cechuje podobne nasilenie stylu przywiązania bezpiecznego, a także, że związki kohabitacyjne charakteryzowały się podobnym nasileniem stylów pozabezpiecznych co małżeństwa.

Istotność ($p=0,071$) w przypadku stylu bezpiecznego zmierza w kierunku wartości istotnej statystycznie, siła efektu ($\eta^2 = 0,06$) jest na granicy słabego a umiarkowanego, co pozwala wnioskować, że gdyby próba badawcza była większa, to uzyskano by różnice znaczące statystycznie. Warto też zwrócić uwagę, że grupy nie były równoliczne, zbadano 43 kobiety w związkach małżeńskich oraz 17 kobiet w związkach kohabitacyjnych. Być może przy większej próbie i w przypadku grup równolicznych uzyskalibyśmy odmienne wyniki.

Ciekawy wniosek nasuwa się po analizie średnich (M). W związkach kohabitacyjnych średni poziom stylu bezpiecznego jest nieco wyższy (46,94), niż w związkach małżeńskich (42). Wynika z tego, że osoby w związkach partnerskich charakteryzowały się trochę wyższym nasileniem stylu bezpiecznego niż osoby w związkach małżeńskich.

Warto zauważyć, że niektóre wyniki zmierzają do wartości istotnej statystycznie. Istotność w przypadku korelacji pomiędzy stylem bezpiecznym a atrakcyjnością seksualną wynosi 0,065. Podobnie istotność w przypadku korelacji pomiędzy stylem lękowo-ambivalentnym a atrakcyjnością seksualną wynosi 0,091. Oba wyniki zbliżają się do przyjętego poziomu istotności $\alpha = 0,05$. Wyniki te mogą być zaburzone ze względu na niewielką grupę badawczą. Zasadne byłoby przeprowadzenie badań na większej grupie, co mogłoby sprawić, że wyniki okazałyby się istotne statystycznie.

Następnie zbadano zależność między obrazem ciała u kobiet w okresie stającej się dorosłości a rodzajem stylu przywiązania w relacji partnerskiej. Wyniki korelacji r Pearsona przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Korelacja oceny obrazu ciała ze stylami przywiązania

		Atrakcyjność seksualna	Kontrola wagi	Kondycja fizyczna
Styl bezpieczny	r Pearsona	0,24	-0,06	-0,05
	istotność	0,065	0,672	0,724
Styl lękowo-ambiwalentny	r Pearsona	-0,22	-0,15	-0,23
	istotność	0,091	0,260	0,076
Styl unikowy	r Pearsona	-0,21	0,03	<0,01
	istotność	0,115	0,842	0,951

Analiza nie wykazała istotnych statystycznie związków między poszczególnymi wymiarami skali obrazu ciała a stylami przywiązania. Oznacza to, że zmiana poziomu bezpiecznego, lękowo-ambiwalentnego, czy też unikowego stylu przywiązania nie korelowała ze zmianą oceny atrakcyjności seksualnej, kontroli wagi oraz kondycji fizycznej.

Z analizy wynika, że obraz ciała nie jest bezpośrednio związany z przejawianymi stylami przywiązania.

Wnioski

Teoria przywiązania J. Bowlby'ego jest źródłem wielu inspiracji badawczych w psychologii. Dzięki niej posiadamy podstawy do wyjaśniania sposobu funkcjonowania człowieka w relacjach z innymi ludźmi, w tym także w relacjach partnerskich. Z kolei problematyka obrazu ciała zyskuje na popularności przyczyniając się do przeprowadzania coraz większej liczby badań związanych z zależnościami pomiędzy postrzeganiem swojej cielesności a innymi zmiennymi.

W artykule skoncentrowano się na związku obrazu ciała ze stylami przywiązania. Zbadano także związki między obrazem ciała

a rodzajem zawartego związku oraz związku między stylami przywiązania a rodzajem relacji partnerskiej u kobiet w okresie stającej się dorosłości.

W oparciu o badania sformułowano następujące wnioski:

1. Obraz ciała nie jest bezpośrednio związany z przejawianymi stylami przywiązania. Analiza nie wykazała istotnych statystycznie związków pomiędzy poszczególnymi wymiarami skali obrazu ciała a stylami przywiązania. Pozytywny obraz ciała nie wiąże się z bezpiecznym stylem przywiązania, a negatywny obraz ciała nie wiąże się z pozabezpiecznymi stylami przywiązania.
2. Grupa badana charakteryzowała się miarkowaną ogólną ocenę własnego ciała – umiarkowaną oceną atrakcyjności seksualnej, umiarkowaną kontrolą wagi oraz umiarkowaną oceną kondycji fizycznej.
3. Obraz ciała nie jest związany z rodzajem zawartego związku. Wyniki w obu typach związków są do siebie zbliżone we wszystkich wymiarach: oceny atrakcyjności seksualnej, kontroli wagi oraz kondycji fizycznej.
4. U badanych kobiet w okresie stającej się dorosłości dominował bezpieczny styl przywiązania. Średni poziom bezpiecznego stylu przewiązania mieścił się w górnym zakresie stenu 8, co świadczyło o wysokim poziomie tej zmiennej.
5. Nie stwierdzono zależności między stylem przywiązania a typem związku. Zarówno w związkach małżeńskich, jak i w związkach kohabitacyjnych występuje podobne nasilenie zarówno stylu przywiązania bezpiecznego, jak i stylów pozabezpiecznych. Ponadto osoby w związkach partnerskich charakteryzowały się trochę wyższym nasileniem stylu bezpiecznego niż osoby w związkach małżeńskich. Jest to interesujące z uwagi na to, że zgodnie ze stereotypowym postrzeganiem relacji w związkach, poziom stylu bezpiecznego powinien być wyższy w związkach małżeńskich. Wyniki te mogą wskazywać na istotne zmiany kulturowo-społeczne w tym obszarze.

Wnioski z badań znajdują uzasadnienie w literaturze i innych badaniach związanych z obrazem ciała oraz stylami przywiązania. Obraz ciała według przeprowadzonych badań ma związek przede wszystkim z jakością relacji z rodzicami oraz wczesnymi doświadczeniami związanymi z ciałem (Kurpisz, Nitsch, Prajs, Tyburski, 2012), które stanowią czynniki ryzyka w doświadczaniu własnego ciała i doprowadzać do powstawania zaburzeń psychopatologicznych (Wycisk, 2004; Schier, 2012; Jakubietz, Jakubietz, Kloss, Gruenert, 2007; Castle, Rossell, Kyrios, 2006; Rybicka-Klimczyk, Brytek-Matera, 2008; Stice, 2002). Z kolei style przywiązania w relacji partnerskiej mogą wpływać na częstość prezentowania zachowań wiążących (Kuczyńska, 2001), poczucie satysfakcji ze związku (Czepielik, 2013) czy poziom empatii w relacji (Kulczyk, 2016).

Zaprezentowane wyniki mogą przyczynić się do pogłębienia wiedzy psychologicznej związanej z obrazem ciała oraz funkcjonowaniem kobiet w relacjach partnerskich. Wnioski z badań mogą okazać się cenne w praktyce terapeutycznej i mogą posłużyć jako drogowskaz dla terapeutów pracujących z parami. Brak związku między obrazem ciała a stylem przywiązania w związku wskazuje na konieczność indywidualnego podejścia do obu zagadnień w pracy terapeutycznej. W terapii par należy przede wszystkim skupić się na pracy związanej ze stylem przywiązania, a oddzielnie poddawać terapii zaburzenia obrazu ciała występujące u kobiet.

Bibliografia

- Ainsworth M.D.S. (1977), *Infant Development and Mother-infant Interaction Among Ganda and American Families*, [w:] *Culture and Infancy*, red. P.H. Leiderman, S.R. Tulkin, A. Rosenfield, New York: Academic Press, s. 119–149.
- Arnett J.J. (2007), *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach*, New Jersey: Pearson Education.
- Arnett J.J. (2000), *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties*, *American Psychologist*, 55 (5).
- Arnett J.J. (2004), *Emerging adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*, New York: Oxford University Press.

- Beck U. (2002), *Spółeczeństwo ryzyka*, Warszawa: Scholar.
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A. (2013), *Becoming an adult – contexts of identity development*, „Polish Psychological Bulletin”, vol. 3, no. 44, s. 239–244.
- Brzezińska A. i in. (2011), *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka”, t. 4, s. 67–107.
- Brzezińska A. (2017), *Tożsamość u progu dorosłości*, Poznań: WNS UAM.
- Brzezińska A. i in. (2012), *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości*, „Kultura i Edukacja”, t. 3, nr 89, s. 23–50.
- Brzezińska A.I., Kaczan R. (2011), *Kwestionariusz Poczucie Punktualności Zdarzeń Życiowych (PPZŻ): podstawy teoretyczne*, [w:] *Kwestionariusze w psychologii. Postępy, zastosowania, problemy*, red. W. Zeidler, Warszawa: Vizja Press & IT. s. 475–504.
- Chrostowska-Buzun A. (2001), *Obraz ciała u dziecka po traumie*, „Dialogi” 3/4, s. 4–32.
- Côté James, Bynner John M. (2008), *Changes in the transition to adulthood in the UK and Canada: the role of structure and agency in emerging adulthood*, „Journal of Youth Studies”, vol. 11, no. 3, s. 251–268.
- Galland Olivier (2003), *Adolescence, Post-Adolescence, Youth: Revised Interpretations*, „Revue française de sociologie”, vol. 44, Supplement: An Annual English Selection, s. 163–188.
- Głębocka A. (2009), *Niezadowolone z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grogan S. (2008), *Body Image. Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women, and Children*, London, New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Hazan C., Shaver P.R. (1994), *Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships*, „Psychological Inquiry”, 5, s. 1–22.
- Hazan C., Zeifman D. (1994), *Sex and psychological tether*, „Advances in Personal Relationships”, 5, s. 151–177.
- Józefik B., Iniewicz G. (2008), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kaźmierczak M., Plopa M. (2006), *Style przywiązaniowe a jakość komunikacji w małżeństwie*, „Psychologia Rozwojowa”, 4, 115–126.
- Kowalik S. (2003), *Ja-cieleśne – próba nowego spojrzenia*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 8 (1–2), s. 5–29.

- Krueger D.W. (2002a), *Integrating Body Self and Psychological Self Creating a New Story in Psychoanalysis and Psychotherapy*, New York, London: Brunner–Routledge.
- Krueger D.W. (2002b), *Psychodynamic perspectives on body image*, [w:] *Body Image. A Handbook of Theory, Research, and Clinical Practice*, red. T.F. Cash, T. Pruzinsky, New York, London: The Guilford Press, s. 30–37.
- Levine M.P., Smolak L. (2002), Body image development in adolescence [w:] *Body Image. A Handbook of Theory, Research and Clinical Practice*, red. T.F. Cash, T. Pruzinsky, New York, London: The Guilford Press, s. 74–82.
- Liberska H., Suwalska D. (2011), *Styl przywiązania a relacje partnerskie we wczesnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa”, 16 (1), 25–39.
- Liberska Hanna (2007), *Współczesny obraz moratorium*, [w:] *Tożsamość a współczesność*, red. Barbara Harwas-Napierała, Hanna Liberska, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 25–52.
- Lipska A., Zagórska W. (2011), „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia, „Psychologia Rozwojowa”, 16 (1), s. 9–21.
- McDougall J. (1989), *Theatres of the Body. A Psychoanalytic Approach to Psychosomatic Illness*, New York, London: W.W. Norton and Company.
- Miculincer M. (1998), *Attachment Working Models and the Sense of Trust: An Exploration of Interaction Goals and Affect Regulation*, “Journal of Personality and Social Psychology”, 74 (5), 1209–1224.
- Miotk M. (2003), *Ja-cielesne w procesie komunikacji internetowej*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 8 (1–2), s. 87–110.
- Mirucka B. (2003a), *Poszukiwanie znaczenia cielesności i ja cielesnego*, „Przegląd Psychologiczny”, 46 (2), s. 209–223.
- Mirucka B. (2003b), *Ja-cielesne fundamentem osobowości*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 8 (1–2), s. 30–40.
- Plopa M. (2003), *Intymność a „jej” i „jego” satysfakcja ze związku małżeńskiego*, [w:] *Psychologia w służbie rodziny*, red. I. Janicka, T. Rostowska, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 32–44.
- Plopa M. (2019), *O wrodzonej potrzebie doświadczania podmiotowości i miłości: perspektywa teorii przywiązania*, „Studia Elbląskie”, XX, s. 487–501.
- Plopa M. (2016), *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Rostowski J. (2003), *Style przywiązania a kształtowanie się związków interpersonalnych w rodzinie*, [w:] *Psychologia w służbie rodziny*, red. I. Janicka, T. Rostowska, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 19–31.
- Sadura P. (2017), *Państwo, szkoła, klasy*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Schier K. (2010), *Piękne brzydactwo*, Warszawa: Scholar.
- Schier K. (2012), *Rozegrane w ciele – obraz ciała u osób ze strukturą osobowości borderline*, [w:] *Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała*, red. A. Brytek-Matera, Difin, Warszawa, s. 9–27.
- Shontz F.D. (1974), *Body image and its disorders*. “International Journal of Psychiatry in Medicine”, 5 (4), s. 461–472.
- Wolak K. (1989), *Problematyka badań nad tożsamością własnej cielesności*, „Przegląd Psychologiczny”, 32 (40), s. 937–957.

Krzysztof Mocarski

ORCID 0009-0006-5832-5512

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Psychologii

REDUKCJA REAKCJI LĘKOWYCH U OSÓB ZE SPEKTRUM AUTYZMU. ZASTOSOWANIE PROCEDURY STOSOWANEJ ANALIZY ZACHOWANIA¹

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie zastosowania procedury stosowanej analizy zachowania w celu redukcji reakcji lękowych u osób ze spektrum autyzmu. Dokonano analizy efektów zastosowania tej procedury: zmniejszenie reakcji lękowych u osób ze spektrum autyzmu, nauczenie zachowań pożądanych w sytuacji kontaktu z bodźcem lękowym oraz utrzymanie efektów podjętych działań po zakończeniu terapii.

Słowa kluczowe: autyzm; lęk; stosowana analiza zachowania.

REDUCING ANXIETY REACTIONS IN INDIVIDUALS ON THE AUTISM SPECTRUM. APPLICATION OF AN APPLIED BEHAVIOUR ANALYSIS PROCEDURE

Abstrakt

The aim of this article is to present the application of an applied behaviour analysis procedure to reduce anxiety reactions in individuals on

¹ Artykuł na podstawie pracy magisterskiej *Redukcja reakcji lękowych u osób ze spektrum autyzmu. Zastosowanie procedury stosowanej analizy zachowania*, napisanej pod kierunkiem dr Anny Kienig, NWSP w Białymstoku, 2023.

the autism spectrum. An analysis of the effects of applying this procedure reducing was carried out: anxiety reactions in individuals on the autism spectrum, the teaching of desired behaviours when exposed to an anxiety stimulus and the maintenance of the effects of the measures taken after therapy is presented.

Keywords: Autism; anxiety; applied behaviour analysis.

Wstęp

Zaburzenie ze spektrum autyzmu to stan charakteryzujący się uporczywymi deficytami interakcji społecznych i komunikacji, a także ograniczonymi, powtarzalnymi i sztywnymi wzorcami zachowań, które są wyraźnie nietypowe lub nadmierne dla wieku danej osoby. Lęk to uczucie zazwyczaj nieokreślonego niepokoju dotyczącego przyszłości. Oscyluje on od łagodnego do ciężkiego i może powodować szereg objawów, takich jak problemy z koncentracją i uczucie niepokoju. Analiza zachowania to badanie zachowania i czynników środowiskowych, które na nie wpływają. Badania analizy behawioralnej opierają się na naukowym założeniu, że zachowanie jest determinowane przez środowisko i że istnieje proste wyjaśnienie zachowania. Analiza behawioralna opiera się również na założeniu, że naukowcy mogą manipulować środowiskiem, aby wpływać na zachowanie.

Autyzm

Wprowadzony w DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (American Psychiatric Association, 2013) i ICD-11 (Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych) (Galecki i in., 2022) termin zaburzenia ze spektrum autyzmu (ang. autism spectrum disorder – ASD) odnosi się do grupy zaburzeń neurorozwojowych o wspólnych cechach klinicznych (Joon i in., 2021). Zaburzenia te charakteryzują się dwoma zestawami objawów (diada autystyczna) (Hirota & King, 2023):

- 1) trudności w komunikacji społecznej,
- 2) ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowań i zainteresowań.

Cechami charakterystycznymi zaburzeń ze spektrum autyzmu są deficyty zdolności do inicjowania i utrzymywania interakcji społecznych i komunikacji oraz zestaw ograniczonych, powtarzalnych i sztywnych zachowań, które są wyraźnie nietypowe lub nadmierne dla wieku danej osoby (Roy & Strate, 2023). Zaburzenie zwykle rozpoczyna się w okresie rozwojowym dzieciństwa, ale objawy mogą się w pełni ujawnić, gdy wymagania społeczne wobec danej osoby przekraczają ograniczone możliwości. Jest na tyle poważne, że powoduje upośledzenie w zakresie funkcjonowania edukacyjnego, zawodowego lub innych ważnych obszarach, zwykle jest dominującą cechą funkcjonowania jednostki (Pisula, 2018). Aby diagnoza ASD była bardziej dostosowana do potrzeb dzieci, zarówno DSM, jak i ICD wprowadziły dodatkowe informacje związane z profilem i stopniem trudności. W DSM-5 opracowano trypoziomową klasyfikację nasilenia objawów dla obszarów komunikacji społecznej oraz ograniczonych wzorców zachowań i zainteresowań. Każdy poziom odpowiada formie wsparcia, jakiego potrzebuje osoba z ASD (od bardzo wysokiego do stosunkowo niskiego, ale koniecznego) (Butcher i in., 2018). W ICD-11 wprowadzono pięć kodów diagnostycznych, związanych z występowaniem bardziej szczegółowych problemów opisowych, zwłaszcza nieprawidłowości rozwoju intelektualnego i języka funkcjonalnego (Roy & Strate, 2023).

Zaburzenia ze spektrum autyzmu są najczęstszą przyczyną niepełnosprawności u dzieci poniżej piątego roku życia. Częstość występowania tych zaburzeń u dzieci w wieku szkolnym wynosi 1 na 59 (Frith i in., 2016). Stopień występowania jest wyższy u chłopców, u których prawdopodobieństwo zdiagnozowania ASD jest trzy do czterech razy większe niż u dziewcząt (Hill i in., 2014). Powszechność występowania ASD u dzieci w wieku szkolnym jest prawdopodobnie nieco wyższa niż w innych grupach wiekowych ze względu na charakter wymagań szkolnych, zarówno w zakresie umiejętności poznawczych, jak i społecznych. Na podstawie całej populacji można oszacować, że zaburzenia ze spektrum autyzmu

występują u co najmniej 1% osób, co czyni je jednymi z najczęstszych zaburzeń rozwojowych (Zeidan i in., 2022). Pomimo rosnącej częstości występowania ASD, diagnoza wciąż nie jest tak powszechna, jak powinna. Wynika to z coraz szerszej definicji, zwiększonej wykrywalności ASD, lepszej znajomości zaburzeń rozwojowych przez specjalistów i rodziców oraz szerszego dostępu do usług diagnostycznych. Chociaż dokładna przyczyna autyzmu nie jest znana, większość badaczy zgadza się, że zakłócenie kluczowych funkcji ośrodkowego układu nerwowego odgrywa ważną rolę (Volker & Lopata, 2008). Niektórzy naukowcy uważają, że autyzm jest spowodowany kilkoma wrodzonymi wadami, które wpływają na funkcje percepcyjne i poznawcze niemowląt, a mianowicie mózg osób z ASD nieprawidłowo przetwarza bodźce, które docierają i nawiązują relacje ze światem zewnętrznym. Niedawne badania wykorzystujące rezonans magnetyczny sugerują, że nieprawidłowości w mózgu mogą przyczyniać się do różnych fenotypów metabolicznych i behawioralnych mózgu w autyzmie (Denier i in., 2022). Jednak niezależnie od mechanizmów fizjologicznych lub struktury samego mózgu, uszkodzenia genetyczne lub uszkodzenia spowodowane promieniowaniem lub innymi szkodliwymi warunkami podczas rozwoju prenatalnego odgrywają ważną rolę w patogenezie autyzmu. Wyniki badania (Autism Genome Project Consortium i in., 2007) sugerują, że L-glutaminian, składnik systemu neuroprzekazników w mózgu, może być zaangażowany w autyzm. Tak więc autyzm jest spowodowany defektami w "okablowaniu" mózgowym we wczesnych stadiach rozwoju dziecka, ponieważ glutaminian zwiększa aktywność układu nerwowego i odgrywa ważną rolę w tworzeniu połączeń nerwowych w mózgu we wczesnym okresie rozwoju człowieka. Chociaż dokładne mechanizmy, dzięki którym zaburzenie to jest przenoszony genetycznie, wciąż nie są w pełni poznane, rodziny osób dotkniętych autyzmem są również narażone na ryzyko rozwoju zakłóceń poznawczych i społecznych (Maestrini i in., 2000).

Lęk

Lęk to uczucie obawy przed niebezpieczeństwem, które może się pojawić w przyszłości. Waha się od łagodnego do ciężkiego i może mu

towarzyszyć wiele objawów, w tym problemy z koncentracją i uczucie niepokoju (Chand & Marwaha, 2022). Strach jest odruchową reakcją na postrzegane aktualne rzeczywiste zagrożenie. Ostrzega nas przed niebezpieczeństwem i motywuje do podjęcia działań w celu ochrony (Cierpiałkowska & Sęk, 2019). Ogólnie rzecz biorąc, ludzie, którzy doświadczają strachu, zazwyczaj mają jasne i możliwe do zidentyfikowania źródło niebezpieczeństwa, które większość ludzi uznałaby za rzeczywiste. z drugiej strony osoby z lękiem często martwią się czymś, czego nie można dokładnie określić.

Klasyfikacje DSM i ICD rozpoznają aktualnie grupę zaburzeń zwanych zaburzeniami lękowymi, które mają te same objawy klinicznie istotnego lęku lub niepokoju. Zaburzenia te powodują wiele problemów osobistych, ekonomicznych i zdrowotnych dla osób nimi dotkniętych. Zaburzenia lękowe są również związane ze zwiększoną częstością występowania innych stanów, takich jak astma, przewlekły ból, wysokie ciśnienie krwi, zapalenie stawów, choroby układu krążenia i zespół jelita drażliwego (Penninx i in., 2021).

Fobia specyficzna to stan, w którym dana osoba odczuwa silny strach przed określonym przedmiotem lub sytuacją, który powoduje znaczny stres psychiczny (Eaton i in., 2018). Jeśli osoba z fobią zetknie się z bodźcem, którego się obawia, natychmiast odczuwa strach. Strach i unikanie są tak silne, że często przeszkadzają w codziennych czynnościach, pracy lub związkach. Dana osoba odczuwa również niepokój, gdy myśli o możliwym spotkaniu przedmiotu lub sytuacji, której się obawia, i podejmuje wszelkie możliwe kroki, aby uniknąć bodźców fobicznych (Samra & Abdijadid, 2022). Unikanie jest jedną z głównych cech fobii. Dzieje się tak, ponieważ uczucie fobii jest bardzo nieprzyjemne, a cierpiący przecenia prawdopodobieństwo, że wydarzy się coś strasznego. Może to prowadzić do unikania sytuacji wywołujących lęk, co z kolei może pogłębiać fobię.

Stosowana Analiza Zachowania

Analiza zachowania, która jest nadrzędną dyscypliną dla stosowanej analizy zachowania (SAZ), zajmuje się badaniem zachowania i wpływających na nie zmiennych środowiskowych (zdarzeń

poprzedzających i konsekwencji zachowania) (Anderson, 2022). Badania z zakresu analizy behawioralnej opierają się na następujących założeniach naukowych: determinizmie, empiryzmie, prostym wyjaśnianiu, naukowej manipulacji i intelektualnym sceptycyzmie (Bąbel i in., 2016). Analizując zachowanie, należy wziąć pod uwagę dwa ważne czynniki: przeszłe wydarzenia i obecne warunki (Bąbel & Ostaszewski, 2008). Te podstawowe informacje wpływają na to, jak ludzie zachowują się w teraźniejszości, w oparciu o to, co wydarzyło się wcześniej. Konsekwencje zachowania można podzielić na wzmocnienia i kary (Urbaniak, 2013). Wzmocnienia to bodźce, które następują po zachowaniu, aby było ono częstsze, podczas gdy kary to bodźce, które powodują zmniejszenie jego częstotliwości. Drugim typem zmiennej środowiskowej badanej za pomocą analizy behawioralnej są bodźce kontrolujące, znane również jako bodźce poprzedzające. Dzielimy je na bodźce różnicujące (w ich obecności zwiększa się częstotliwość danego zachowania) i wygaszaniowe (w ich obecności następuje spadek częstości zachowania) (Skinner & Miler, 2022). Analiza zachowania poszukuje uniwersalnych praw i wzorców, które opisują związek między niezależnymi zmiennymi środowiskowymi a zachowaniem, uważanym za zmienną zależną. Jest więc z definicji bliska naukom przyrodniczym (Bąbel & Ziółkowska, 2014).

Analitycy behawioralni koncentrują się na traktowaniu autyzmu jako zestawu zachowań lub serii charakterystycznych wzorców zachowań (Bąbel, 2011). Terapia behawioralna opiera się na założeniu, że osoby z autyzmem mają umiejętności i potencjał, które można wykorzystać, aby pomóc im w skuteczniejszej nauce (Foxy, 2008).

Uczenie się zwykle odnosi się do zmian w zachowaniu jednostki lub potencjalnym zachowaniu w wyniku doświadczenia. Zmiany te pozwalają jednostce lepiej funkcjonować w swoim środowisku (Scott i in., 2022). Warunkowanie klasyczne (zwane także uczeniem Pawłowa) i warunkowanie instrumentalne to dwa najczęstsze rodzaje uczenia się. Uczenie się przez obserwację jest specyficznym rodzajem warunkowania instrumentalnego. Warunkowanie klasyczne i sprawcze współpracują ze sobą, aby umożliwić ludziom

i zwierzętom poznanie ich środowiska i sposobów reagowania na nie (Bąbel i in., 2016). Warunkowanie klasyczne ma miejsce, gdy ludzie lub zwierzęta są wystawieni na bodziec (taki jak dźwięk lub zapach), w wyniku czego ich zachowanie ulega zmianie (Clark, 2004; De Houwer, 2020). Warunkowanie sprawcze ma miejsce, gdy ludzie lub zwierzęta uczą się zmieniać swoje zachowanie, aby uzyskać pożądany rezultat (taki jak otrzymanie nagrody w postaci jedzenia lub uniknięcie kary) (Murphy & Lupfer, 2014; Skinner & Miler, 2022). Uczenie się przez obserwację to rodzaj warunkowania, w którym ludzie dowiadują się o skutkach własnego zachowania bez faktycznego konieczności robienia czegokolwiek (Bandura, 2015). Chociaż warunkowanie instrumentalne jest dominującym paradygmatem w eksperymentalnej analizie zachowania, warunkowanie klasyczne i obserwacyjne uczenie się są również ważnymi podstawami różnych metod terapii stosowanych w pomocy osobom z autyzmem (Suchowierska-Stephany i in., 2019).

Metodologia

Przedmiotem badania były reakcje lękowe u osób ze spektrum autyzmu. Celem badania była analiza skutków zastosowania procedury stosowanej analizy zachowania: zmniejszenie reakcji lękowych u osób ze spektrum autyzmu, nauczenie zachowań pożądanych w sytuacji kontaktu z bodźcem lękowym oraz utrzymanie efektów podjętych działań po zakończeniu terapii.

W związku z celami postępowania badawczego został sformułowany następujący problem badawczy: Jakie były skutki zastosowania procedury stosowanej analizy zachowania wobec reakcji lękowych u osoby ze spektrum autyzmu?

Z tak postawionego problemu głównego wynikają następujące problemy szczegółowe: Czy zastosowanie procedury stosowanej analizy zachowania skutkuje zmniejszeniem reakcji lękowych w sytuacji kontaktu z bodźcem lękowym? Czy zastosowanie procedury stosowanej analizy zachowania skutkuje zastąpieniem zachowań trudnych zachowaniami pożądanymi/ niekompatybilnymi?

Postawiono następujące hipotezy:

Hipoteza główna: Zastosowanie procedury stosowanej analizy zachowania skutkuje zmianą reakcji lękowych u osób ze spektrum autyzmu oraz hipotezy szczegółowe: H1. Zastosowanie procedury stosowanej analizy zachowania skutkuje zmniejszeniem reakcji lękowych (zachowania niepożądane) w sytuacji kontaktu z bodźcem lękowym, H2. Zastosowanie procedury stosowanej analizy zachowania skutkuje zastąpieniem zachowań trudnych/niepożądanych zachowaniami pożądanymi / niekompatybilnymi.

Rodzaj prowadzonych przeze mnie badań zdeteterminował badane przeze mnie zmienne. Zmiennymi zależnymi były reakcje lękowe (zachowania trudne/niepożądane), zachowania pożądane/niekompatybilne, których wskaźnikami były krzyk, ucieczka, bycie cicho (brak krzyku), spokojny chód. Natomiast zmienną niezależną było zastosowanie procedury stosowanej analizy zachowania, której wskaźnikami były systematyczna desensytyzacja - działania proaktywne (prezentowanie PCS (*Picture Communication Symbols*) systemu symboli jednoznacznych z wizualizacją zachowania pożądanego) oraz działania reaktywne (wzmacnianie zachowań pożądaných).

Badani

W badaniach, ze względu na ich specyfikę, zastosowano analizę przypadku. Osoba badana jest uczniem III klasy szkoły podstawowej, realizuje podstawę programową kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Chłopiec ma zdiagnozowane całościowe zaburzenia rozwoju pod postacią autyzmu i niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym.

Uczeń komunikuje się zazwyczaj werbalnie, lecz jego mowa często jest niewyraźna, pojawiają się echolalia natychmiastowe. W komunikacji istnieje potrzeba korzystania z przekazu wspomaganego: tablet z aplikacją do komunikacji wspomagającej i symbole PCS (*Picture Communication Symbols*), które przyczyniają się do lepszego rozumienia komunikatów nadawanych i odbieranych. Chłopca cechuje niska intencja komunikacyjna, prośby i komentarze często nie są kierowane do osób, osoba badana mówi „sam

do siebie”. Intonacja wokalizacji jest niewłaściwa, często przesadnie piskliwa. Występuje język idiosynkratyczny: neologizmy, mówi o sobie po imieniu, niewłaściwie używa zaimków. W niektórych sytuacjach używa ciała innych osób (charakterystyczne dla osób z autyzmem chwywanie ręki innej osoby w celu sięgnięcia nią po przedmiot) do uzyskania preferowanych przedmiotów. Na skutek oddziaływań terapeutycznych aktualnie występuje wskazywanie palcem, lecz brak jest innego rodzaju gestów.

W zakresie wzajemności w interakcjach społecznych osoba badana używa słabo modulowanego kontaktu wzrokowego, zdarza się, że patrzenie w oczy drugiej osoby jest przesadne i nie niesie ze sobą komunikatu. Uczeń reaguje na swoje imię i coraz częściej odwzajemnia uśmiech społeczny, lecz nie potrafi podjąć interakcji na skutek takiego bodźca. Nie kieruje ekspresji mimicznej do innych, natomiast coraz częściej integruje spojrzenie z wokalizacją informując o swoich potrzebach osoby dorosłe. Podczas angażowania się w swoje ulubione aktywności z innymi osobami okazuje radość z tych interakcji. Podawanie przedmiotów jest na ogół pozbawione celu społecznego, natomiast pokazywanie jest niepogłębione o intencję komunikacyjną. Chłopiec spontanicznie nie inicjuje wspólnej uwagi, rzadko reaguje na próby inicjowania współdzielenia pola uwagi przez inne osoby. Jakość inicjowanych przez osobę badaną kontaktów społecznych jest dość słaba, są to najczęściej sytuacje mające na celu uzyskanie preferowanych przedmiotów/ aktywności lub realizację swoich potrzeb.

Uczeń nie rozwinął umiejętności funkcjonalnej zabawy przedmiotami. Właściwą zabawę prezentuje jedynie w sytuacji, gdy zabawa jest zadaniem o charakterze konstrukcyjnym z podaną instrukcją i jest oparta na samodzielnym działaniu. Osoba badana naśladuje zabawę z udawaniem z przedmiotem, który symbolizuje miniaturę, lecz brak jest spontanicznej zabawy z udawaniem. Chłopiec nie potrafi produktywnie spędzać swojego czasu wolnego, zdecydowanie woli sytuacje zadaniowe oparte na strukturze i przewidywalności.

Zachowania stereotypowe i sztywne wzorce zachowania w repertuarze zachowań osoby badanej to przede wszystkim dążenie

do niezmienności w środowisku, chłopiec często angażuje się w przestawianie przedmiotów, aby były na swoim miejscu, reaguje niepokojem na zmiany w otoczeniu i planie dnia, prezentuje reakcje lękowe przed nieznanymi sytuacjami i miejscami. Występują manieryzmy w obrębie dłoni i palców, chłopiec często klaszcze używając do tej czynności znacznej siły, dociska swoje dłonie i palce wykręcając je w stawach. Uczeń prezentuje zachowania autoagresywne takie jak: ściskanie przedramion i twarzy, tupanie nogami i padanie na kolana. Nie wykazuje zachowań agresywnych skierowanych do innych osób.

Ocena funkcjonalna zachowań niepożądanych

Ocenę funkcjonalną zachowań niepożądanych sporządzono na podstawie kwestionariusza do oceny funkcjonalnej zachowań niepożądanych (O'Neill i in., 1997). Zachowaniami niepożądanymi były:

- krzyk, gdy chłopiec w pobliżu zauważy psa, pojawia się on w każdej sytuacji, gdy widzi psa, zachowanie trwa od kilku do kilkunastu sekund, nasilenie zachowania jest wysokie – poważnie zakłóca lub uniemożliwia funkcjonowanie ucznia w różnych sytuacjach i stanowi realne zagrożenie dla niego samego i innych osób (zachowanie może spowodować zwierzę do ataku),
- ucieczka, gdy chłopiec zauważy psa, uczeń angażuje się w uciekanie, gdy w pobliżu zauważy psa, chłopiec skacze i biegnie, pojawia się ono w każdej sytuacji, gdy zauważy blisko siebie psa, zachowanie trwa do momentu oddalenia się psa na około 5–7 metrów, kilkunastu sekund, nasilenie zachowania jest wysokie – poważnie zakłóca lub uniemożliwia funkcjonowanie ucznia w różnych sytuacjach i stanowi realne zagrożenie dla niego samego i innych osób.

Obydwa wymienione zachowania występują w tym samym czasie, zdarza się, że pierwszy występuje krzyk, a następnie chłopiec biegnie – ucieka.

Zdarzeniami i sytuacjami, które pozwalały przewidzieć wystąpienie zachowań niepożądanych były:

1. Pory dnia, kiedy zachowania niepożądane są najbardziej prawdopodobne: pory dnia są różne, podczas wyjść na zewnątrz.
2. Miejsca, gdzie zachowania niepożądane są najbardziej prawdopodobne): na zewnątrz (ulica, las, plac zabaw).
3. Osoby, w których obecności zachowania niepożądane są najbardziej prawdopodobne: rodzice, nauczyciele, postronni uczniowie – osoby, z którymi przebywa.
4. Aktywności, podczas których zachowania są najbardziej niepożądane: spacer, przemieszczanie się pieszo.

Zachowaniem, które niemal na pewno spowodowałyby pojawienie się zachowania niepożądanego byłoby wskazanie psa znajdującego się w pobliżu. Zachowaniem, które niemal na pewno zapobiegłoby pojawieniu się zachowania niepożądanego byłoby uprzedzenie ucznia, że może spotkać psa i zaaranżowanie tak sytuacji, aby nie zbliżył się do zwierzęcia na mniej niż 7 metrów. Funkcjami zachowań niepożądanych były: krzyku: zyskanie uwagi osób z otoczenia; odbiegania: ucieczka od bodźca. Na zwiększenie prawdopodobieństwa pojawienia się zachowań niepożądanych mają wpływ dane sytuacje: danie uczniowi trudnego zadania; skierowanie do ucznia prośby polecenia lub reprimendy; nagła lub niespodziewana zmiana planu dnia; obecność w polu widzenia ucznia rzeczy, którą chciałby dostać, ale nie może. Zachowania niepożądane są skuteczne ponieważ nauczyciel w sytuacjach prezentacji zachowań jest w obowiązku zadbać o bezpieczeństwo ucznia, co wiąże się z koniecznością przytrzymania go i oddalenia się wraz z uczniem od psa, aby zapobiec prawdopodobnym konsekwencjom zachowania, takim jak: atak psa lub wybiegnięcie chłopca na ulicę podczas ucieczki. Angażowanie się w zachowania niepożądane natychmiast prowadzi do pozyskania uwagi osób dorosłych.

Procedura uczenia zachowań pożądanych

Celem procedury uczenia było to, aby uczeń był cicho i szedł spokojnie w sytuacji spotkania psa.

Materiał wykorzystany podczas procedury uczenia to pasek z symbolami PCS (Picture Communication Symbols): „widzę psa”, „jestem cicho”, „idę spokojnie”. Na podstawie oceny preferencji wzmocnień dokonanej na początku roku szkolnego 2022/2023 wybrano następujące wzmocnienia do przeprowadzenia interwencji:

- wzmocnienia biologiczne: rodzynki i ciastka;
- wzmocnienia społeczne (na podstawie wcześniej zbudowanej relacji terapeutycznej): pochwały.

Podczas interwencji zastosowano rozkład wzmocniania ciąglego o stałych proporcjach.

Przebieg zadania: nauczyciel prezentuje uczniowi pasek z symbolami PCS (Picture Communication Symbols), pokazuje uczniowi dostępne wzmocnienia, następnie przechodzi z uczniem (uczeń może trzymać nauczyciela za rękę) obok psa, który znajduje się odległości około 5–7 metrów, przejście ma się odbyć jak najszybciej, lecz uczeń nie może biec. W sytuacji przejścia obok psa, gdy uczeń będzie cicho lub/i będzie szedł spokojnie należy dostarczyć jak najszybciej wzmocnienie i nazwać prawidłowe zachowania ucznia.

Procedura uczenia była wykonywana każdego dnia nauki szkolnej podczas zajęć rewalidacyjnych (terapeutycznych) w pierwszych dwóch tygodniach od 3 do 5 prób, w następnych dwóch tygodniach od 4 do 6 prób, w kolejnych do końca interwencji od 5 do 7 prób.

Przed skonstruowaniem zadania dokonano pomiaru poziomu wyjściowego zachowań (ang. baseline). Poziom wyjściowy określa nasilenie modyfikowanego zachowania obserwowanego w warunkach przed wprowadzeniem interwencji. Jest używany jako miara wyników, w odniesieniu do której ocenia się wpływ procedur, które po nim następują.

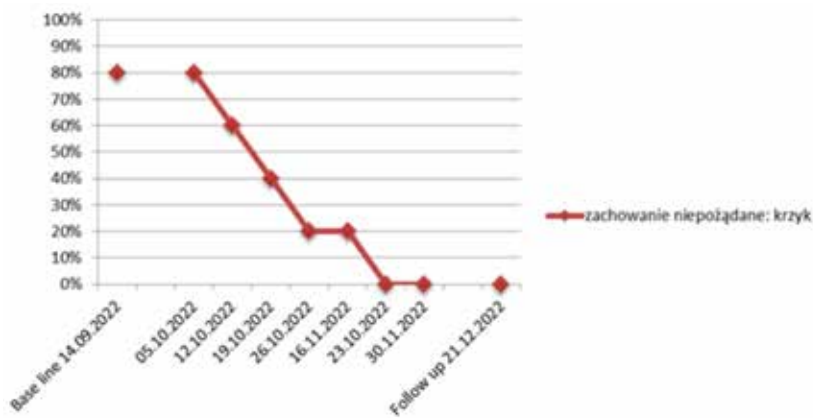
Pierwszego pomiaru dokonano po tygodniu od rozpoczęcia interwencji. Pomiar był przeprowadzany raz w tygodniu w liczbie prób 5, podczas wykonywania pomiaru nie stosowano wzmocnień. Po dwóch tygodniach od zakończonej interwencji dokonano pomiaru

poziomu skuteczności interwencji utrzymujący się w czasie (ang. follow up).

Wyniki

Analiza wyników badań polegała na porównaniu poziomu wyjściowego zachowań (ang. baseline) z poziomem skuteczności interwencji utrzymujący się w czasie po zakończeniu terapii (ang. follow up).

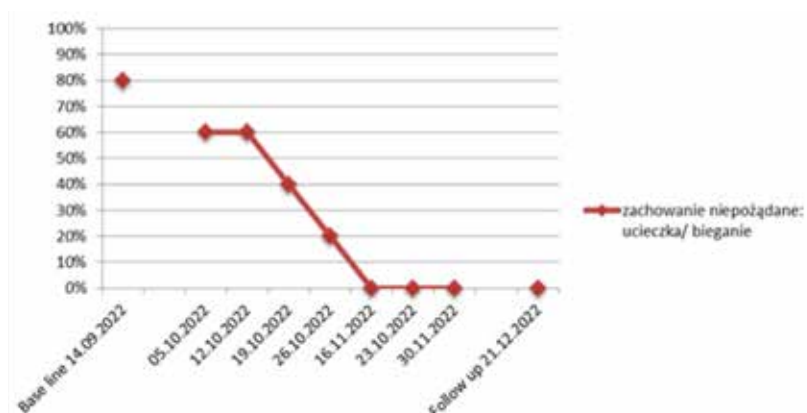
Wykres 1. Zachowanie niepożądane: krzyk



Źródło: Badania własne

Dane przedstawione na wykresie 1 wskazują na zaobserwowany na przestrzeni ośmiu pomiarów po wdrożeniu interwencji spadek częstotliwości angażowania się w zachowanie niepożądane: krzyk. Podczas pomiaru zachowania wyjściowego (baseline) poziom angażowania się w zachowanie wynosił 80%, po trzech tygodniach od wdrożenia interwencji dostrzegalny jest spadek do 20% a w kolejnym tygodniu do 0%. Efekt interwencji utrzymał się w czasie (follow up) na poziomie 0% po trzech tygodniach od zakończenia działań.

Z analizy danych wynika, że zastosowana procedura uczenia spowodowała obniżenie zachowania niepożądanego: krzyku do poziomu 0% oraz utrzymanie efektów interwencji w czasie.

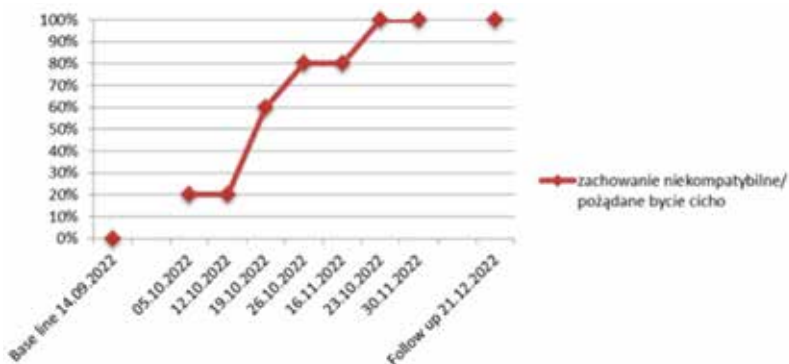
Wykres 2. Zachowanie niepożądane: ucieczka/bieganie

Źródło: Badania własne

Dane przedstawione na wykresie 2 wskazują zaobserwowany w trakcie ośmiu pomiarów po wdrożeniu interwencji spadek częstotliwości angażowania się w zachowanie niepożądane: ucieczkę/bieganie. Podczas pomiaru zachowania wyjściowego (baseline) poziom angażowania się w zachowanie wynosił 80%, w pierwszym pomiarze od wdrożenia interwencji dostrzegalny jest spadek do 60%, natomiast w każdym kolejnym tygodniu o 20% dochodząc w piątym tygodniu do poziomu 0%. Efekt interwencji utrzymał się w czasie (follow up) na poziomie 0% po trzech tygodniach od zakończenia działań.

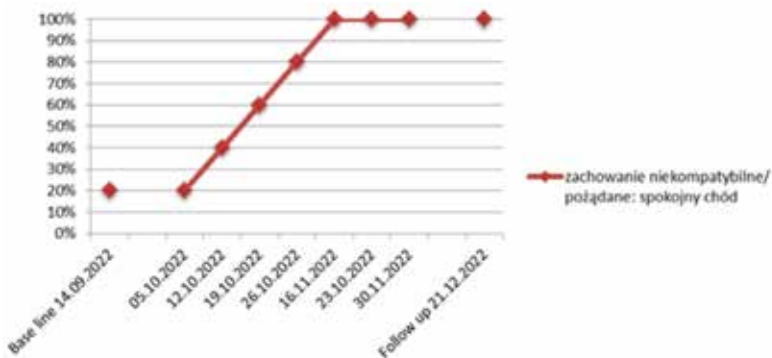
Zastosowana procedura uczenia spowodowała obniżenie zachowania niepożądanego ucieczki/biegania do poziomu 0 oraz utrzymanie efektów interwencji w czasie.

Dane z wykresu 3 prezentują zaobserwowany na przestrzeni ośmiu pomiarów po wdrożeniu interwencji wzrost częstotliwości angażowania się w zachowanie pożądane: bycie cicho. Podczas pomiaru zachowania wyjściowego (baseline) poziom angażowania się w zachowanie wynosił 0%, w pierwszym pomiarze od wdrożenia interwencji dostrzegalny jest wzrost do 20%, w trzecim tygodniu wzrost do 60%, w czwartym do 80%, w piątym do 100%. Zachowanie utrzymało się w czasie (follow up) na poziomie 100% po trzech tygodniach od zakończenia działań.

Wykres 3. Zachowanie niekompatybilne/pożądane: bycie cicho

Źródło: Badania własne

Z analizy danych wynika, że zastosowana procedura uczenia spowodowała nauczenie zachowania pożądanego: bycia cicho oraz utrzymaniem zastosowanej interwencji w czasie.

Wykres 4. Zachowanie niekompatybilne/pożądane: spokojny chód

Źródło: Badania własne

Na wykresie 4 przedstawiono zaobserwowany na przestrzeni ośmiu pomiarów po wdrożeniu interwencji wzrost częstotliwości angażowania się w zachowanie pożądanego: spokojny chód. Podczas pomiaru zachowania wyjściowego (baseline) poziom angażowania się w zachowanie wynosił 20%, w pierwszym pomiarze poziom nie zmienił się, w drugim tygodniu wzrost do 40%, w trzecim tygodniu

wzrost do 60%, w czwartym do 80%, w piątym do 100%. Zachowanie utrzymało się w czasie (follow up) na poziomie 100% po trzech tygodniach od zakończenia działań.

Zastosowana procedura uczenia spowodowała nauczenie zachowania pożądanego: spokojnego chodu oraz utrzymanie zastosowanej interwencji w czasie.

Wnioski

Wyniki przeprowadzonego badania potwierdzają hipotezę, iż zastosowanie procedury stosowanej analizy zachowania powoduje zmianę reakcji lękowych u osób ze spektrum autyzmu. Badanie wykazało, że zastosowanie procedury stosowanej analizy zachowania powoduje zmniejszenie reakcji lękowych (zachowań niepożądanych) w sytuacji kontaktu z bodźcem lękowym oraz zastąpienie zachowań niepożądanych zachowaniami pożądanymi/ niekompatybilnymi, co potwierdza pierwszą i drugą hipotezę szczegółową. Efekty podjętych działań utrzymały się po zakończeniu terapii.

Na podstawie analizy zebranych danych można stwierdzić, że procedury stosowanej analizy zachowania są bardzo skuteczne w zmniejszaniu reakcji lękowych i zastępowaniu tych zachowań zachowaniami pożądanymi u osób ze spektrum autyzmu. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że nowo wyuczone zachowania utrzymują się w czasie.

Należy zwrócić uwagę na potrzebę zgeneralizowania nowo nabytych zachowań na inne osoby (rodzice, rodzeństwo, osoby z najbliższego otoczenia), ponieważ tylko wtedy będą miały one rzeczywiste praktyczne zastosowanie. W momencie zakończenia badania nowe zachowania pożądane były praktykowane jedynie w obecności terapeuty, z którym została wcześniej zbudowana silna więź – relacja terapeutyczna.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (red.). (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed). American Psychiatric Association.
- Anderson L.K. (2022), Autistic experiences of applied behavior analysis. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 13623613221118216. <https://doi.org/10.1177/13623613221118216>.
- Autism Genome Project Consortium, Szatmari P., Paterson A.D., Zwaigenbaum L., Roberts W., Brian J., Liu X.-Q., Vincent J.B., Skaug J.L., Thompson A.P., Senman L., Feuk L., Qian C., Bryson S.E., Jones M.B., Marshall C.R., Scherer S.W., Vieland V.J., Bartlett C., Meyer K.J. (2007), Mapping autism risk loci using genetic linkage and chromosomal rearrangements. *Nature Genetics*, 39(3), Article 3. <https://doi.org/10.1038/ng1985>.
- Bandura A. (2015), *Teoria społecznego uczenia się* (Wyd. 1, dodruk 1). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bąbel P. (2011), *Terapia behawioralna zaburzeń rozwoju z perspektywy analizy zachowania*, „Psychologia Rozwojowa”, 16 (3), Article 3.
- Bąbel P., Ostaszewski P. (2008), *Współczesna psychologia behawioralna: Wybrane zagadnienia* (Wydanie I). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bąbel P., Suchowierska-Stephany M., Ostaszewski P. (2016), *Analiza zachowania: Vademecum* (Wyd. 2), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bąbel P., Ziółkowska A.M. (2014), *Terapia behawioralna zaburzeń lękowych*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 23(1), Article 1. <https://doi.org/10.1016/j.pin.2014.04.001>.
- Butcher J.N., Mineka S., Sawicka-Chrapkowicz A., Pikiel S., Hooley J.M. (2018), *Psychologia zaburzeń: DSM - 5*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chand S.P., Marwaha R. (2022), *Anxiety*. W *StatPearls*. StatPearls Publishing. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470361/>.
- Cierpiałkowska L., & Sęk, H. (2019), *Psychologia kliniczna* (Wydanie I, 3 dodruk). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Clark R.E. (2004), The classical origins of Pavlov's conditioning. *Integrative Physiological and Behavioral Science: The Official Journal of the Pavlovian Society*, 39(4), Article 4. <https://doi.org/10.1007/BF02734167>.

- De Houwer J. (2020), Revisiting classical conditioning as a model for anxiety disorders: A conceptual analysis and brief review. *Behaviour Research and Therapy*, 127, 103558. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103558>.
- Denier N., Steinberg G., van Elst L.T., Bracht T. (2022), The role of head circumference and cerebral volumes to phenotype male adults with autism spectrum disorder. *Brain and Behavior*, 12(3), Article 3. <https://doi.org/10.1002/brb3.2460>.
- Eaton W.W., Bienvenu O.J., Miloyan B. (2018), Specific phobias. *The Lancet. Psychiatry*, 5(8), Article 8. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30169-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30169-X).
- Foxx R.M. (2008), Applied behavior analysis treatment of autism: The state of the art. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17(4), Article 4. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.06.007>.
- Frith U., Hernik M., Krajewski G. (2016), *Autyzm: Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gałecki P., Bliźniewska-Kowalska K., Broniarczyk-Czarniak M., Chmielecki R., Filip M., Gałecka M., Jesionowska J., Kozłowiec M., Kuśmierk M., Lewandowska A. (2022), *Badanie stanu psychicznego: Rozpoznania według ICD-11*. Edra Urban & Partner.
- Hill A.P., Zuckerman K.E., Fombonne E. (2014), Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. W *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Fourth Edition*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118911389.hautc03>.
- Hirota T., King B.H. (2023), Autism Spectrum Disorder: A Review. *JAMA*, 329(2), 157–168. <https://doi.org/10.1001/jama.2022.23661>.
- Joon P., Kumar A., Parle M. (2021), What is autism? *Pharmacological Reports*, 73(5), Article 5. <https://doi.org/10.1007/s43440-021-00244-0>.
- Maestrini E., Paul A., Monaco A.P., Bailey A. (2000), Identifying autism susceptibility genes. *Neuron*, 28(1), Article 1. [https://doi.org/10.1016/s0896-6273\(00\)00081-7](https://doi.org/10.1016/s0896-6273(00)00081-7).
- Murphy E.S., Lupfer G.J. (2014), Basic Principles of Operant Conditioning. W *The Wiley Blackwell Handbook of Operant and Classical Conditioning* (s. 165–194). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118468135.ch8>.
- O'Neill R., Horner R., Albin R., Sprague J., Storey K., Newton J. (1997), *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook*.

- Penninx B.W., Pine D.S., Holmes E.A., Reif A. (2021), Anxiety disorders. *Lancet (London, England)*, 397(10277), Article 10277. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00359-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00359-7).
- Pisula E. (2018), *Autyzm: Przyczyny, symptomy, terapia*, wyd. V, Wydawnictwo Harmonia.
- Roy M., Strate P. (2023), Autism Spectrum Disorders in Adulthood—Symptoms, Diagnosis, and Treatment. *Deutsches Arzteblatt International, Forthcoming*, Article Forthcoming. <https://doi.org/10.3238/arztebl.m2022.0379>.
- Samra C.K., Abdijadid S. (2022), Specific Phobia. W *StatPearls*. StatPearls Publishing. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK499923/>.
- Scott H.K., Jain A., Cogburn M. (2022), Behavior Modification. W *StatPearls*. StatPearls Publishing. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK459285/>.
- Skinner B.F., Miler K. (2022), *Nauka i zachowanie człowieka* (Wydanie I), Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suchowierska-Stephany M., Ostaszewski P., Babel P. (2019), *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem: Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Urbaniak B. (2013), *Skuteczność metod stosowanej analizy zachowania (SAZ) w rehabilitacji dzieci z autyzmem*. <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/4534>.
- Volker M.A., Lopata C. (2008), Autism: A review of biological bases, assessment, and intervention. *School Psychology Quarterly*, 23, 258–270. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.2.258>.
- Zeidan J., Fombonne E., Scora J., Ibrahim A., Durkin M. S., Saxena S., Yusuf A., Shih A., Elsabbagh M. (2022), Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), Article 5. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>.

Ewa Burak

ORCID: 0000-0003-0401-9895

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
Katedra Pedagogiki*

EDUKACJA MEDIALNA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM I WCZESNOSZKOLNYM – WYBRANE ZAGADNIENIA¹

Streszczenie

W artykule zamieszczono niektóre zagadnienia dotyczące edukacji medialnej na wczesnym etapie kształcenia. Rozważania rozpoczęto od wyjaśnienia potrzeby rozwijania kompetencji medialnych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Omówiono wykorzystanie mediów w pracy przedszkola i klas 1–3 szkoły podstawowej koncentrując się przede wszystkim na zaprezentowaniu wybranych narzędzi medialnych preferowanych przez nauczycieli w pracy z dziećmi. Zwrócono uwagę na potrzebę stosowania mediów i ich znaczenie w procesie nauczania, uczenia się i wychowania, akcentując szczególną rolę w tym zakresie dorosłych – nauczycieli i rodziców.

Słowa kluczowe: edukacja medialna, edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.

¹ Artykuł na podstawie pracy magisterskiej *Przykłady rozwijania samodzielności przedszkolaków w opinii studentów Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, napisanej pod kierunkiem dr Agaty Jacewicz, NWSP w Białymstoku, 2023.

MEDIA EDUCATION OF CHILDREN AT PRE-SCHOOL AND EARLY SCHOOL AGE. SELECTED ISSUES

Abstract

The article includes some issues related to media education at the early stages of education. The discussion began with an explanation of the need to develop media competence in preschool and early elementary school children. The use of media in the work of kindergarten and grades 1-3 of elementary school was discussed, focusing primarily on presenting selected media tools preferred by teachers in their work with children. Attention was drawn to the need for the use of media and their importance in the process of teaching, learning and upbringing, emphasizing the special role of adults-teachers and parents-in this regard.

Keywords: media education, pre-school and early childhood education.

Wprowadzenie

Nowoczesne technologie cyfrowe zmieniły podejście do paradygmatu uczenia (się) we współczesnej szkole. Media pozacierały granicę pomiędzy cyfrowymi imigrantami – nauczycielami a cyfrowymi tubylcami – uczniami, gdyż innowacje technologiczne weszły na stałe do szkoły. Kompetencje kluczowe wprowadzane do pracy nauczyciela z uczniami zmuszają do wnikania w technologiczne wyzwania edukacyjne w procesie dydaktycznym. Nieustannie mówi się o edukacji medialnej, jako ważnej misji do spełnienia przez szkołę i nauczycieli, przygotowującej dzieci i uczniów do świadomego i krytycznego odbioru treści medialnych. Poprzez wykorzystanie nowych technologii w edukacji zmienia się sposób komunikowania, opierającego się na zaufaniu i wsparciu oraz budowaniu relacji interpersonalnych. Dziecko wkraczające w wirtualny świat powinno właściwie odczytywać zalety i wady medialnej rzeczywistości. Zaś dorośli, wiedząc iż ciekawość jest rzeczą naturalną, powinni systematycznie wdrażać dziecko do stosowania zasad bezpieczeństwa w sieci.

Kształtowanie kompetencji medialnych uczniów i przedszkolaków

W procesie nauczania-uczenia dzieci edukacja medialna powinna pozwalać na zrozumienie mediów komunikacyjnych. Technologia stała się integralną częścią naszego życia, którą najmłodszy posługują się z łatwością. „Ze zręcznością wirtuoza korzystają z tabletów, telefonów komórkowych oraz komputerów”². W. Tuszyńska-Bogucka przedstawiła niezwykle trafną opinię na temat dziecka w świecie mediów twierdząc, że „(...) dzisiejszy świat jest zapewne w oczach dziecka jak las: pełen szumów, dziwnych blasków, barwnych plam (...) Odzywają się w nim różne głosy, nie zawsze wiadomo, kto jest kim (...) Media są podobnie magicznym światem – wykreowanym przez innych, tajemniczym i fascynującym”³. Różnorodność zawarta w treściach wynika z ogólnodostępności i popularyzacji, dzięki której fascynacja mediami nigdy się dziecku nie znudzi. Współczesne media są powszechne i nieskomplikowane dla każdego, dlatego trzeba mieć na uwadze fakt, iż konieczne jest ciągle uczenie dzieci korzystania z nich.

Wielu pedagogów, psychologów i socjologów akcentuje zmianę dotyczącą jakości współczesnego dzieciństwa⁴. Staje się ono „medialne, skomercjalizowane, ujęte w ramy bycia konsumentem niemal od pierwszych dni życia”⁵. „Dzieciństwo wypełnione treściami audiowizualnymi, które tworzą konkurencyjne dla rodziny i insty-

² N. Walter, *Komputer w edukacji przedszkolnej*, [w:] *Media, edukacja, kultura: W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Poznań 2012, s. 427.

³ W. Tuszyńska-Bogucka, *Media – przyjaciel czy wróg dziecka? Program informacyjno-edukacyjny*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2006, s. 23.

⁴ A. Sugier-Szerega, *Kształtowanie kompetencji medialnych u dzieci w wieku przedszkolnym – szanse, trudności, ograniczenia*, [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 21.

⁵ I. Samborska, *Przemiana dzieciństwa jako wyznacznik przemian edukacyjnych*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia*, t. 3, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, S. Czudek-Ślęczka, A. Wąsiński, Wydział Nauk Humanistycznych i Studiów Międzynarodowych Wyższej Szkoły Administracji – Impuls, Bielsko-Biała-Kraków 2010, s. 20–21.

tucji wychowawczo-opiekuńczych środowisko edukacyjno-wychowawcze, stymuluje i warunkuje psychofizyczny rozwój dzieci, a zarazem od początku uczy, jak być konsumentem, wręcz uzależnia i czyni ten wymiar uczestnictwa w życiu społecznym niemal podstawowym dla kształtowania ich świadomości i tożsamości⁶.

A. Sugier-Szerega podkreśla, iż dzieci już od najmłodszych lat „wychowują się w zdominowanej przez obraz kulturze medialno-konsumenckiej, która kształtuje ich świat wartości, wyobraźni, marzeń, jak również oddziałuje na relacje rodzinne i rówieśnicze⁷. Nie wyobrażają sobie funkcjonowania bez mediów w przestrzeni, w której przyszli na świat, uczą się i dorastają.

W przekonaniu A. Sugier-Szeregi „wcześniej niż kredkę czy ołówek otrzymują tablet lub smartfon i zanim nauczą się pisania ręcznego, opanują interfejs prowadzący do ulubionej strony internetowej z kreskówkami. Konstruują i czerpią wiedzę o świecie z doświadczeń realnych i wirtualnych, traktując obydwie rzeczywistości jako równoprawnie istniejące⁸. Media zaczynają pełnić funkcję rozrywkową, ale też edukacyjną.

Zaniepokojenie wyraziła I. Jędrzejczyk stwierdzając, iż „zatrważające jest to, iż normą staje się odbiornik telewizyjny w dziecięcym, a nawet niemowlęcym pokoiku. (...) Technologie cyfrowe stają się zatem nierozdzielalną częścią życia człowieka, kształtują też dzieciństwo⁹. Pierwsze kroki dziecka w edukacji medialnej powinny pojawić się już w rodzinie, a później także na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Rodzice oraz nauczyciele odgrywają istotną rolę w procesie kształtowania kompetencji medialnych dziecka. W opinii J. Juszczyk-Rygałło obowiązkowa staje się „troska o nabywanie kompetencji medialnych przez dzieci, począwszy od tych najmłodszych, które powinny być objęte procesem preedukacji medialnej w śro-

⁶ A. Sugier-Szerega, *Kształtowanie kompetencji medialnych u dzieci...*, dz. cyt., s. 21.

⁷ Tamże, s. 21.

⁸ Tamże, s. 28.

⁹ I. Jędrzejczyk, *Telewizja a zabawy dowolne dzieci*, „Pedagogika Przed-szkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 1, s. 164.

dowisku rodzinnym. Jest to nowe wyzwanie i zadanie dla rodziców, ponieważ sposób, w jaki dorośli wykorzystują na co dzień media, ma szczególne znaczenie dla kształtowania umiejętności medialnych ich dzieci¹⁰. Obok rodziny, przedszkola i szkoły środowiskiem wychowawczym staje się świat medialny.

Zdaniem A. Ogonowskiej kompetencje medialne powinno kształtować się przez całe życie człowieka, a początkiem jest moment, kiedy dziecko uzewnętrznia zainteresowanie mediami oraz przekazami medialnymi dostosowanymi do jego wieku i możliwości poznawczych¹¹.

Początkiem edukacji medialnej jest naśladowanie dorosłych w korzystaniu z mediów, a następnie kontynuacja powinna się odbywać na dalszych etapach, w formie zabawy oraz lekcji. Istotą jest, aby dziecko (uczeń) w sposób racjonalny, bezpieczny i selektywny korzystało z mediów.

Przeniesienie na dalszy plan edukacji medialnej w podstawach programowych i programach edukacyjnych w przedszkolu i klasach I-III, sprawia, iż umiejętności techniczne związane z obsługą technologii przez dzieci i uczniów są zadowalające, ale młodzi ludzie gubią się w informacjach z medialnego świata. „Dorośli powinni zatem być towarzyszami w eksplorowaniu rzeczywistości medialnej¹². Dlatego też, edukacja medialna w przedszkolach i szkołach w Polsce traktowana jako dodatek, ogranicza się jedynie do wykorzystywania mediów jako dydaktycznych środków multimedialnych.

Ważne jest, aby wprowadzona edukacja medialna pomogła dzieciom w wykorzystywaniu tego, co dobre w mediach, a zarazem ostrzegała przed niebezpieczeństwami. T. Huk zaznaczył, iż w treściach programowych wychowania przedszkolnego, powinno się wprowadzić dodatkowe elementy dotyczące:

¹⁰ J. Juszczak-Rygałło, *Wczesnoszkolna edukacja medialna jako wprowadzenie do edukacji całonocnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2015, t. XXIV, s. 94.

¹¹ A. Ogonowska, *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013, s. 227–229.

¹² E. Brzyszczyk, *Potrzeba edukacji medialnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – ujęcie teoretyczne i praktyczne kształtowania kompetencji medialnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2018, nr 1, s. 86.

- wiedzy dotyczącej programów telewizyjnych z przeznaczeniem dla dzieci;
- treści dotyczących obejrzanych sytuacji w telewizji (bajki animowane, filmy dla dzieci) poprzez rozmowę i wyjaśnienie;
- wiedzy dotyczącej reklam telewizyjnych;
- umiejętności w rozróżnianiu elementów fantastycznych od rzeczywistych oglądanych w bajkach animowanych czy grach komputerowych¹³.

W edukacji przedszkolnej korzystne dla dziecka jest działanie w formie zabawy. Dorośli własnym przykładem pomagają dziecku racjonalnie i krytycznie odbierać media, a zarazem towarzyszą im na ścieżce medialnej.

Na etapie przedszkolnym realizacja edukacji medialnej stanowi perspektywę przygotowującą najmłodszych odbiorców do krytycznego odbioru mediów oraz posługiwania się mediami, jako narzędziem rozwoju poznawczego. Aby edukacja medialna w przedszkolu była skuteczna, należy rozpocząć „od wczesnej współpracy rodziców i nauczycieli, którzy stopniowo wprowadzać będą dziecko w zdominowany świat mediów”¹⁴.

Kolejnym ważnym etapem jest kształcenie kompetencji na poziomie szkoły podstawowej, w którym edukacja medialna odgrywa bardziej istotną rolę niż w wychowaniu przedszkolnym. W kształceniu zintegrowanym treści związane z edukacją medialną w kształtowaniu kompetencji możemy odszukać w następujących obszarach:

- z edukacji polonistycznej, w której uczeń:
 - „(...) pisze krótkie teksty, wykorzystując aplikacje komputerowe, (...)
 - korzysta z różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów Internetu i rozwija swoje zainteresowania”¹⁵.

¹³ T. Huk, *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 49.

¹⁴ E. Nowicka, B. Walas, *Edukacja medialna w wieku przedszkolnym*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 4, s. 155.

¹⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy*

- z edukacji technicznej, w której uczeń:
 - „organizuje pracę, wykorzystuje urządzenia techniczne i technologie; zwraca uwagę na zdrowie i zachowanie bezpieczeństwa, z uwzględnieniem selekcji informacji, wykonywania czynności użytecznych lub potrzebnych, (...)”
 - odczytuje podstawowe informacje techniczne i stosuje w działaniu sposoby użytkowania: materiału, narzędzi, urządzenia zgodnie z instrukcją, w tym multimedialną¹⁶.
- z edukacji plastycznej, w której uczeń:
 - „ilustruje sceny i sytuacje (realne i fantastyczne) inspirowane wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem i muzyką; korzysta z narzędzi multimedialnych;
 - tworzy przy użyciu prostej aplikacji komputerowej, np. plakaty, ulotki i inne wytwory¹⁷.

W zakresie edukacji medialnej najwięcej treści przekazywanych jest w edukacji informatycznej, w której uczeń:

- posługuje się komputerem i innymi urządzeniami w podstawowym zakresie,
- posługuje się wybranymi programami edukacyjnymi, rozwijając zainteresowania;
- wyszukuje i korzysta z informacji z zasobów internetowych;
- tworzy teksty oraz rysunki;
- zna niebezpieczeństwa podczas korzystania z komputera, Internetu i multimediiów¹⁸.

Sposób realizacji zajęć komputerowych w podstawie programowej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej rozumiany jest jako zajęcia z komputerami. W sali lekcyjnej powinny być zestawy komputerowe wraz z oprogramowaniem uwzględniającym wiek,

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. z 2017, Poz. 356, s. 35–36.

¹⁶ Tamże, s. 43.

¹⁷ Tamże, s. 42.

¹⁸ Tamże, s. 44.

możliwości i potrzeby edukacyjne dzieci w wieku przedszkolnym i w młodszym wieku szkolnym.

W praktyce jest mnóstwo możliwości realizowania edukacji medialnej na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a więc: „spotkania, przekazy medialne, zajęcia w grupach, spontaniczne eksplorowanie świata dzięki mediom”¹⁹. Zasadniczy jest przekaz, który powinien być interesujący, w formie zabawy.

W przekonaniu B. Muchackiej „dla dziecka na każdym etapie jego rozwoju ważne są dwa aspekty wiedzy: deklaracyjny i proceduralny. Wiedza deklaracyjna jest wiedzą o faktach. Wiedza proceduralna wiąże się natomiast ze sposobami działania”²⁰. Możemy dokonać porównania w stosunku do kształtowania kompetencji w ujęciu teoretycznym i praktycznym, a mianowicie: orientacja w świecie mediów oraz umiejętność przemyślanego ich wykorzystania.

M. Musioł uważa, że „u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym kompetencje te muszą być kształtowane celowo, poprzez zróżnicowane działania dydaktyczne i wychowawcze, zarówno w szkole, jak i w domu”²¹.

Szkola jest dla edukacji medialnej jedyną placówką wychowania do mediów. W ujęciu P. Drzewieckiego „szkółka uczy zachowań społecznych i komunikacji publicznej, w której ważną rolę odgrywają media. Szkolna edukacja w przeciwieństwie do wychowania w rodzinie ma charakter celowy, zorganizowany i planowy. W szkole uczeń zdobywa uporządkowaną wiedzę”²². Dzięki metodycznie prowadzonym zajęciom, nauczyciel przygotowuje ucznia do nabycia kompetencji medialnych.

¹⁹ E. Brzyszczyk, *Potrzeba edukacji medialnej dzieci...*, dz. cyt., s. 87.

²⁰ B. Muchacka, *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 1, s. 8.

²¹ M. Musioł, *Wspomaganie procesów dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego w pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*, red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Katowice 2011, s. 58–59.

²² P. Drzewiecki, *Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej, Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym*, UKSW, Otwock–Warszawa 2010, cyt. za: E. Nowicka, *Rola rodziców i nauczycieli w edukacji medialnej, Dyskursy Młodych Andragogów*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2015, s. 215.

Wykorzystanie mediów w edukacji przedszkolnej

Odpowiednim momentem wprowadzenia dziecka w świat mediów jest edukacja przedszkolna. „Na przestrzeni lat polskie przedszkola podlegały wielu przeobrażeniom, jednak ostatnie dwie dekady to okres szczególnie intensywnych przemian w każdej sferze ich działalności”²³. Nowe technologie wprowadzane w przedszkolu budzą niepokój i obawy wśród nauczycieli. Dzieci nie mają oporu, aby eksperymentować z nowym sprzętem czy oprogramowaniem. „Chętnie próbują nowych rzeczy, gdyż nie mają jeszcze świadomości ogromu swojej niewiedzy, a chęć poznawcza mobilizuje ich do pracy”²⁴.

Wyzwaniem dla nauczyciela jest kształtowanie postawy dziecka, świadczącej o otwartości na nowości i nieustannej chęci poznawania mediów. Zauważmy, iż w obecnej rzeczywistości niezmiennie w pracy z dziećmi wykorzystywane są innowacje technologiczne, których kluczowym zadaniem jest przygotowanie dzieci do umiejętnego i właściwego stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej tzw. TIK.

Wykorzystanie TIK ma na celu „wspierać ogólny rozwój dzieci oraz pomagać im w poznawaniu i rozumieniu otaczającego świata, a umiejętności techniczne zdobyte przy tej okazji są tylko dodatkiem”²⁵. Nauczyciele wraz z przedszkolakami w swojej codziennej pracy uczą się uatrakcyjnić zajęcia przy pomocy nowych środków dydaktycznych. Praca z grupą przy wykorzystaniu nowych mediów pozwala na uczenie się współpracy, rozwijanie kompetencji oraz spostrzegawczości i myślenia. Dzięki zastosowaniu TIK przedszkolaki mogą doświadczać, udzielać się czy eksperymentować. Media cyfrowe umożliwiają przygotowanie im terenu „pod etap operacji

²³ A. Rutkiewicz, *Wzrost znaczenia technologii cyfrowych na wczesnych etapach kształcenia*, „Refleksje” 2018, nr 4, s. 88.

²⁴ I. Micorek, *Nowoczesne technologie w przedszkolu*, „Monitor Dyrektora Przedszkola” 2016, nr 73, [online], [w:] <https://monitorprzedszkola.pl/artypkyl/nawoczesne-technologie-w-przedszkolu>, dostęp 19.05. 2022.

²⁵ Magdalena, *Multimedialny świat przedszkolaka*, Opublikowano 20 listopada 2016, [online], [w:] <https://przedszkolankowo.pl/2016/11/20/multimedialny-swiat-przedszkolaka/>, dostęp 19.05.2022.

formalnych, w których dominuje myślenie abstrakcyjne i logiczne²⁶. Nauczyciele wykorzystują do tego: komputery, tablice interaktywne, iPady czy podłogi multimedialne zwane magicznymi podłogami (dywanami).

Komputer pojawia się w świecie medialnym dzieci już od najmłodszych lat. Zajęcia dydaktyczne z wykorzystaniem komputera, przemyślane i we właściwy sposób prowadzone „wpływają na wszechstronny rozwój dziecka, pomagają w ujawnianiu i rozwijaniu zainteresowań, rozwijają twórczą aktywność, doskonałą percepcję wzrokowo-ruchową”²⁷. Dzięki komputerowi przekazywana dzieciom wiedza staje się atrakcyjna. Wykonywanie zadań za pośrednictwem komputera wzbudza ciekawość poznawczą, zachwyca oraz pozbawia nudy. Pozwala na pojawienie się uzasadnionych emocji, jak: dumy, poczucie satysfakcji czy hamowanie gniewu. Pozytywnym aspektem pracy na komputerze jest oddziaływanie na motorykę małą. Od dziecka posługującego się myszką, tabletem dotykowym, touchpadem wymaga się przede wszystkim sprawności manualnej, koncentracji uwagi oraz precyzji ruchu. Analiza zależności między ruchem myszką a rezultatem widzianym na ekranie komputera kształtuje zdolności percepcyjno-motoryczne. Rysowanie w programach graficznych na komputerze wymaga precyzji ruchu, tym samym jest trudniejsze niż rysowanie kredką czy ołówkiem na papierze. Programy multimedialne dostarczają źródeł wizualnych i dźwiękowych, dzięki którym kształtuje się sprawność analizatora wzrokowego i słuchowego, umożliwiając dziecku harmonijny rozwój. Dla przedszkolaka komputer jest atrakcyjnym i jedynym w swoim rodzaju narzędziem edukacyjnym. Stanowi motywację do współpracy i rozmów dzieci. Pamiętajmy, że komputer powinien być dodatkiem do aktywizujących metod nauczania.

Nową jakością wprowadzaną do przedszkola jest tablica interaktywna. Urządzenie jest rodzajem monitora czującego na dotyk, po którym piszemy specjalnym piórem, a zarazem jest dużą tablicą

²⁶ J. Kędzior, *Nowe media w przestrzeni edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym – szanse i zagrożenia*, „Wychowanie w Rodzinie” 2019, t. XXI, nr 2, s. 278.

²⁷ M. Broda-Bajak, *Komputer w przedszkolu?*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 1, s. 56.

współdziałającą z komputerem i projektorem multimedialnym. Tablica posiada wiele rozwiązań technologicznych, którymi pobudza dzieci do aktywności, wzmacniając efekty zajęć. Posiada funkcje, którymi nie dysponują inne urządzenia. Tablica służy dzieciom do malowania obrazów, odtwarzania filmów, rozwiązywania zagadek i rebusów, układania puzzli, poznawania instrumentów muzycznych oraz tworzenia melodii. To niektóre z wielu możliwości tablicy. Dzieci poznają wszystko to, czego nie mogą zobaczyć w rzeczywistości. Różnorodność programów multimedialnych wykorzystuje się na zajęciach obowiązkowych, podczas zabaw i ćwiczeń ruchowych, ale też do urozmaicenia zajęć poza realizacją podstawy programowej. Przedszkolaki „uczą się i rozwijają dzięki nowym technologiom, dostępowi do Internetu oraz pasji i umiejętnościom swoich nauczycieli”²⁸. Tablica interaktywna jest szansą, którą dzieci dostają już na początku swojej drogi edukacyjnej. Zabawy z wykorzystaniem tablicy interaktywnej są źródłem wiedzy oraz aktywnej rozrywki, którą dzieci uwielbiają. Kreatywny nauczyciel korzystając z tablicy interaktywnej stwarza warunki, które wprowadzają dzieci w rzeczywistość multimedialną. Tablica interaktywna staje się „bramą do skarbcza edukacyjnych możliwości”²⁹.

Nowoczesnym narzędziem dydaktycznym służącym nauce i zabawie przedszkolaków stały się iPady. Dziecko w bardzo krótkim czasie potrafi przyswoić mnóstwo informacji i umiejętności. Staramy się, aby dać im to, czego najbardziej potrzebują- „bodźców do harmonijnego rozwoju, motywacji do zainteresowania się światem wokół i radości z odkrywania nowych zjawisk”³⁰. Wykorzystanie iPadów w edukacji przedszkolnej ma inne zastosowanie niż w szkole.

Zdobywanie wiedzy ułatwiają:

- „filmy, piosenki, nagrania, które stymulują zarówno wzrok, jak i słuch dzieci,

²⁸ M. Mendigrał, *Interaktywne tablice od przedszkola do...*, „Dyrektor Szkoły” 2009, nr 4, s. 23.

²⁹ Tamże, s. 24.

³⁰ Gumisiowe Przedszkole Językowe, *Nowoczesne narzędzia dydaktyczne*, [online], [w:] <https://www.gumisiowe-przedszkole.pl/przedszkole/nowoczesne-narzedzia-dydaktyczne/>, dostęp 25.05.2022.

- proste gry, zagadki i bajki pozwalają na włączenie do zabawy i nauki także zmysł dotyku,
- aplikacje zachęcające do wykonywania zadań wyrabiają w dziecku sprawność psychomotoryczną oraz precyzję, spostrzegawczość i koncentrację, (...)
- animacje wzbogacają świat dziecka o przestrzeń wirtualną – stymulują wyobraźnię i pamięć,
- wszystkie aplikacje wzbogacane są o walory edukacyjne, a wiedza podawana poprzez zabawę staje się dla dzieci ciekawą przygodą³¹.

Aplikacje dostosowywane są do wieku i możliwości dziecka, które stopniowo jest wdrażanie w świat nowoczesnych technologii. Przedszkolaki uzmysławiają sobie, iż komputer i inne urządzenia cyfrowe są źródłem cennych i ciekawych informacji, a nie tylko instrumentem ich zabawy. Efekty edukacji medialnej są zauważalne na kolejnych etapach edukacji.

Ogromne zainteresowanie wśród najmłodszych wzbudza wyjątkowa podłoga interaktywna zwana magicznym dywanem. Zabawa i nauka staje się zdumiewającym przeżyciem. Zabawy, gry i zadania z wykorzystaniem interaktywnej podłogi pobudzają zmysły dziecka oraz rozwijają motorykę dużą, koordynację wzrokowo-ruchową, spostrzegawczość oraz szybkość reakcji. Magiczny dywan tworzą specjalne czujniki ruchu, komputer oraz projektor, rzucający obraz na podłogę. Połączenie różnorodności środków przekazu jak: muzyka, animacja, obrazy wspomaga rozwój psychofizyczny dziecka. Interaktywny dywan jako pomoc dydaktyczna odslużiwana jest przez dzieci za pomocą ruchów nóg i rąk. Magiczny dywan sprawia, że nawet nieśmiałe dzieci angażują się w zabawę. Podłoga interaktywna urozmaica realizację programu wychowania przedszkolnego, rozbudowuje warsztat pracy nauczyciela oraz umożliwia obserwację i diagnozę dziecka z deficytami rozwojowymi i edukacyjnymi, zachęca je do różnych form aktywności.

Coraz popularniejszym narzędziem obecnym w naszych przedszkolach są roboty interaktywne. Sterowanie robotami pozwala dzieciom na rewelacyjną zabawę, ale też zachęca do nauki, pobudza ciekawość i wyobraźnię. Przedszkolak poprzez samodzielne

³¹ Tamże.

zaprogramowanie robota reagującego na jego dyspozycje odczuwa dumę i zadowolenie. Nauczyciele chętnie wykorzystują roboty podczas zajęć komputerowych, w których dostrzegają „szansę praktycznego rozwijania umiejętności programistycznych dzieci”³². Roboty doskonale sprawdzają się w nauce kierunków, kodowania oraz logicznego myślenia.

Naukę kodowania i programowania w przedszkolu możemy rozpocząć od zabaw bez używania komputera. Przedszkolaki uczą się zdobywać nowe kompetencje, wzbogacając słownictwo o nowe zwroty i pojęcia. To właściwie od kodowania dzieci w przedszkolu rozpoczynają swoją przygodę z programowaniem.

Zabawy z kodowaniem w przedszkolu „w łagodny i przyjazny sposób wprowadzają dzieci w świat, który uczy logicznego myślenia, obserwacji i dedukcji. Stopniowo oswajamy dzieci z nowymi pojęciami, które stają się dla nich bardziej zrozumiałe i pozytywnie kojarzone, bo programowanie może być świetną zabawą”³³. Ponadto nauka kodowania wyzwala pewność siebie i kreatywność.

Przestrzeń edukacyjna w przedszkolu i wykorzystywane w niej multimedia mają za zadanie poznanie i rozwijanie zainteresowań oraz umożliwiają nabywanie kompetencji informatycznych dzieci. Zajęcia multimedialne w przedszkolu bawia, uczą i ułatwiają funkcjonowanie w codziennym życiu.

Media w edukacji uczniów klas I-III szkoły podstawowej

Nie ulega wątpliwości, że „obecny obserwowany model szkoły znacznie różni się od tradycyjnego”³⁴. Wykorzystanie mediów

³² A. Iwanicka, *Świat pod palcami. Dzieci w świecie nowych mediów*, [w:] *Zanurzeni w mediach. Konspekty edukacji medialnej*, red. N. Walter, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 82.

³³ E. Wojtan, *Kodowanie w przedszkolu i w szkole – proste zabawy dla dzieci*, [online], [w:] <https://mojedziecikreatywnie.pl/2020/07/kodowanie-w-przedszkolu-i-szkole/>, dostęp 09.06.2022.

³⁴ K. Majewska, *Tablica interaktywna – nowoczesne narzędzie dydaktyczne czy jedynie modny gadżet?*, [w:] *Nowe media w edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Toruń 2012, s. 258.

uatrakcyjnia proces nauczania i uczenia się, jest też okazją do samodzielnego poszukiwania wiadomości przez uczniów, którzy coraz częściej sięgają po informacje pochodzące z mediów edukacyjnych. Dzisiaj kształcenie multimedialne jest atrybutem każdej szkoły, polegającym na „kompleksowym i funkcjonalnym wykorzystaniu w procesie kształcenia prostych i technicznych mediów dydaktycznych”³⁵. Dzięki temu podczas zajęć „pojawiają się nowe możliwości przekazywania, poszukiwania i selekcjonowania wiedzy, nowe sposoby motywowania oraz inspirowania uczniów do nauki”³⁶.

Najpopularniejszym narzędziem multimedialnym pomocnym w edukacji wczesnoszkolnej jest komputer, który jest „poza szkołą i telewizją, głównym źródłem wiedzy”³⁷. Funkcjonalność komputera w procesie kształcenia pomaga w realizacji szeregu zadań, do których należą: „budzenie zainteresowań poznawczych; rozwój zdolności twórczych, czy też takich przedsięwzięć jak: edycja prasy uczniowskiej; kopiowanie materiałów tekstowych i graficznych (za pomocą skanera); rejestracja i przetwarzanie zapisu dźwiękowego komponowanej przez uczniów muzyki; przygotowanie wystaw szkolnych; nawiązywanie kontaktów; bezpośrednia komunikacja między uczniami z odległych miejsc”³⁸.

Dzięki odpowiednio dobranym multimedialnym programom nauczania nauczyciel zwiększa efektywność przyswajania wiedzy oraz wszechstronnie aktywizuje uczących się. W trakcie zajęć z edukacji polonistycznej uczniowie rozwijają zdolności językowe, poszerzają zasób słownictwa, doskonalą umiejętności czytania i pisanie, uczą się lub utrwalają zasady ortografii, ćwiczą spostrzegawczość itp. Na zajęciach matematycznych komputer pomaga

³⁵ W. Strykowski, *Media wyznacznikiem zmian w edukacji*, „Neodidagmata”, 25–26/2003, s. 31.

³⁶ E. Nowicka, *Media dydaktyczne nową szansą w przezwyciężaniu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 53.

³⁷ R. Gudzowski, *Wpływ komputerów na proces wychowania i kształcenia*, „Społeczeństwo i Edukacja” 2012, nr 1, s. 168.

³⁸ M. Tanaś, *Edukacyjne zastosowanie komputerów*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 73.

w poznawaniu podstaw matematyki tj. uczeń uczy się sprawnie liczyć, zapamiętuje tabliczkę mnożenia, kształci umiejętność logicznego myślenia. Na plastyce komputer zastępuje kartkę papieru, kredki czy farby. Tworzenie rysunków na ekranie komputera motywuje, przełamuje lęk oraz obawę, a tym samym rozwija wyobraźnię oraz koordynację ruchowo- wzrokową, zaś na muzyce można samodzielnie zapisać melodię w postaci graficznej, zaprezentować na ekranie komputera wysokość dźwięków, wartości nut itp.³⁹.

W ostatnich latach coraz częściej mówi się o inicjatywie myślenia komputerowego, które staje się wyznacznikiem nowych granic w edukacji. Pojęcie to nie określa umiejętności korzystania z komputera, lecz „umysłową zdolność do konceptualizacji problemów w taki sposób, by maszyny mogły je rozwiązać. Coraz częściej uważa się, że umiejętności takie powinny być nabywane w pierwszych latach szkoły, obok nauki czytania, pisania i liczenia”⁴⁰.

Edukacja informatyczna stymuluje twórczą aktywność uczniów. Świetną zabawę sprawia kodowanie, a najpopularniejszym narzędziem do nauki programowania jest Scratch. Programowanie to „umiejętność, która pozwala uczniom rozwijać myślenie kreatywne, wyciągać logiczne wnioski, doskonalić umiejętności analityczne, samodzielnie dochodzić do rozwiązań”⁴¹.

System programowania Scratch pozwala na tworzenie historii, wirtualnych wycieczek, animacji. Mają one kształt kolorowych puzzli, które „przeciągamy w określonym porządku, aby utworzyć kod przypisany obiektowi”⁴².

Niemal w każdej polskiej szkole na etapie edukacji wczesnoszkolnej w nauce programowania wykorzystywane są Ozoboty. Robot jest idealnym pomysłem w rozwijaniu logicznego myślenia. Posiada bardzo dużo możliwości, chociaż jest tak mały, że mieści się

³⁹ S. Juszczak, *Podstawy programowe edukacji medialnej i informatycznej w szkole podstawowej na poziomie elementarnym z komentarzem*, „Nauczyciel i Szkoła” 1998, nr 2, s. 76–77.

⁴⁰ Coder Kids, *Programowanie dla dzieci. Zaprogramuj gry wideo ze Scratchem*, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2017, s. 4.

⁴¹ A. Iwanicka, *Świat pod palcami...*, dz. cyt., s. 80.

⁴² Tamże, s. 82.

w dłoni ucznia. Wprowadza w świat technologii komputerowych i programowania. Praca z Ozobotem „pozwała na wszechstronny rozwój dziecka, rozwija kompetencje kluczowe, stawia na działania zespołowe i współpracę w grupie. Rozwija wyobraźnię i pamięć, doskonali grafomotorykę i sprawia, że nauka staje się wspaniałą przygodą i dobrą zabawą”⁴³. Uczniowie za pomocą kolorowych kodów znajdujących się na kartce papieru lub na tablecie programują zadania, które wykona Ozobot. Dzieci szybko zauważają efekty swojej pracy, sprawnie przyswajają wiedzę z zakresu programowania.

Dużą popularnością cieszą się programy multimedialne dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Powinny być opracowane poprawnie pod względem merytorycznym i metodycznym, ale także „nawiazywać do doświadczeń życiowych dziecka, (...), zawierać ciekawe i różnorodne ćwiczenia z elementami zabawy o różnym stopniu trudności”⁴⁴. Liczne programy i aplikacje są dostępne w Internecie.

Komputer z dostępem do Internetu w procesie edukacji dzieci ma szerokie zastosowanie, wspomaga rozwój percepcji wzrokowej, koncentracji uwagi i logicznego myślenia. Nauczyciel podczas zajęć może wykorzystać portale i platformy edukacyjne przeznaczone dla dzieci. Zawierają one różne informacje, a zarazem są pomocne w sprawdzeniu wiedzy ucznia. Ponadto zajęcia zintegrowane stają się interesujące i atrakcyjne, sprzyjają rozwojowi myślenia twórczego, nabywaniu umiejętności czytania, poznawania lub utrwalania zasad ortografii, działań na liczbach, słuchania czy rozumienia. Nauczyciele chętnie korzystają z: Eduelo, Khan Academy, Pisupisu.pl, Matematycznego Zoo czy Squla, gdzie znajdziemy m.in. quizy, prezentacje. Wszystkie wymienione portale są łatwe w obsłudze oraz dostosowane do możliwości i wieku dziecka. W atrakcyjnej formie pozwalają sprawdzić osiągnięcia uczących się. Dzięki kom-

⁴³ I. Janocha, *Wykorzystanie ozobotów w edukacji wczesnoszkolnej*, [online], [w:] <http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,146/XII-2019-Wykorzystanie-ozobotow-w-edukacji-wczesnoszkolnej,900.html>, dostęp 09.06.2022.

⁴⁴ U. Ordon, E. Skoczylas-Krotla, *Możliwości wykorzystania komputera w edukacji wczesnoszkolnej – szanse i zagrożenia*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie” 2002, nr 11, s. 105.

puterom z łączem do Internetu w bibliotekach szkolnych uczniowie mogą skorzystać ze stron z książkami. Szczególną popularnością cieszą się tzw. e-booki, czyli wirtualne książki o tematyce interesującej uczniów. Wśród nich mogą wyszukać lektury szkolne, komiksy czy bajki. Duże zainteresowanie wzbudzają książki do słuchania czyli audiobooki.

Internet jako jedno z rozwiązań technologicznych pozwala dziecku na rozwijanie zainteresowań, umiejętności i zdolności, pomaga w nauce. Będąc użytkownikiem Internetu, uczeń powinien posiadać wiedzę z edukacji medialnej.

Podobnie jak w przedszkolu tablica interaktywna uważana jest za wartościowe narzędzie multisensoryczne, ułatwiające proces kształcenia uczniów o różnych zdolnościach oraz stylach przyswajania wiedzy⁴⁵.

Nauczyciele bez obaw wykorzystują tablice multimedialne, uważając je za nieoceniony i pomocny środek dydaktyczny, który nie tylko zwiększa atrakcyjność zajęć dydaktycznych, ale też motywuje i angażuje uczniów do rozwijania i doskonalenia swoich umiejętności.

Współczesny nauczyciel dzięki nowym technologiom, pomocom i środkom dydaktycznym, a zwłaszcza programom edukacyjnym ma możliwość przeprowadzenia zajęć w sposób bardzo interesujący, oryginalny. „Interaktywna forma na zajęciach w edukacji wczesnoszkolnej będzie skutkować lepszymi wynikami w nauce na kolejnych etapach edukacyjnych”⁴⁶. Wprowadzając uczniów w cyfrowe życie, dostrzegamy, jak dużą rolę i potrzebę pełni edukacja medialna w dzisiejszym zmieniającym się cyfrowym świecie.

⁴⁵ K. Majewska, *Tablica interaktywna w procesie nauczania*, [online], [w:] https://www.researchgate.net/publication/261706941_Tablica_interaktywna_w_procesie_nauczania, dostęp 01.06.2022.

⁴⁶ K. Ciemcioch, *Tablica interaktywna – nowoczesny środek dydaktyczny – wsparciem w edukacji wczesnoszkolnej (i nie tylko)*, „Konspekty Pedagogiczne” 2016, nr 1, s. 208.

Rola i potrzeba stosowania mediów w edukacji

XXI wiek charakteryzuje się innowacyjnością związaną z wprowadzeniem technologii cyfrowych oraz wykorzystaniem nowych narzędzi dydaktycznych. W. Strykowski uważał, iż wartościowe jest łączenie nowoczesnych środków dydaktycznych z tradycyjnymi. Zastosowanie wielu środków dydaktycznych (mediów) w procesie kształcenia stało się istotą ukształtowania koncepcji dydaktycznej zwanej kształceniem multimedialnym⁴⁷. Nowoczesne środki dydaktyczne odgrywają istotną rolę w „rozwoju wyobraźni, myślenia, wpływają na lepsze i szybsze opanowanie wiadomości i umiejętności”⁴⁸ przez uczniów. W. Strykowski przedstawił dwa warunki kształcenia multimedialnego, aby mogło być w pełni wykorzystane w edukacji, a mianowicie:

- wyposażenie i urządzenie pomieszczeń dydaktycznych, zarówno tradycyjne, jak też nowe media z komputerem i dostępem do Internetu,
- poziom kompetencji medialno-technicznych nauczycieli⁴⁹.

Mass media w nowej informatycznej rzeczywistości możemy rozpatrywać jako przyjaciela w edukacji dzieci. Odgrywają ważną rolę w kształtowaniu człowieka w trzech sferach: intelektualnej, emocjonalnej i moralnej. Aby właściwie z nich korzystać istotna jest edukacja o mediach, przez media, dla mediów. Rolą dorosłych (rodziców, nauczycieli) jest wprowadzenie dzieci w kulturę medialną, w której media „pośrednicząc w poznaniu i komunikowaniu się ze światem, preferują własny język, tworząc specyficzne środowisko wyzwajające swoisty styl i tryb życia”⁵⁰. Należy zauważyć, że młody człowiek częściej obcuje z mediami w środowisku pozaszkol-

⁴⁷ W. Strykowski, *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984, s. 9.

⁴⁸ F. Bereźnicki, *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2018, s. 195.

⁴⁹ W. Strykowski, *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, „Chowanna” 2003, nr 1, s. 117–118.

⁵⁰ E. Tabora-Marcjan, *Media w kształceniu*, „Państwo i Społeczeństwo” 2002, nr 2, s. 253.

nym niż na zajęciach w szkole i taka edukacja jest niezbędna do racjonalnego korzystania z nowoczesnych technologii.

Media odegrały niezmiernie ważną rolę w nauczaniu zdalnym podczas pandemii COVID-19, która w pewnym sensie wymusiła konieczność podążania za nowoczesnymi rozwiązaniami technologicznymi, zwłaszcza w zakresie stosowania mediów. Sytuacja, w której znaleźliśmy się, postawiła nie tylko uczniów, ale nauczycieli i rodziców przed nieznanymi dotąd trudnościami. E-learning spowodował, iż środki, do których podchodziliśmy z nieufnością stały się fundamentem w procesie edukacji. J. Szymaniak zauważa, iż „to właśnie pedagogika musi pośredniczyć między wymaganiami techniczno-kulturowymi i społecznymi, a problemami rozwojowymi młodych ludzi”⁵¹.

Nie należy mieć wątpliwości, że to szkoła (również przedszkole) powinna być podstawowym źródłem informacji o mediach i ich rozsądnym wykorzystaniu w codziennym życiu. Zdaniem J. Juszczyk-Rygałło edukacja ku mediom powinna obejmować następujące zagadnienia:

- „edukacyjne i socjalizacyjne funkcje mediów,
- funkcje mediów w kształtowaniu tożsamości,
- posługiwanie się mediami w procesach socjalizacyjnych,
- umiejętności świadomego wyboru produktów medialnych,
- projektowanie działań psychologicznych w optymalizacji rozwoju jednostki,
- zastosowanie mediów w diagnostyce i terapiach psychopedagogicznych,
- kształtowanie strategii rozumienia, odbioru i dekodowania przekazów medialnych,
- modelowanie zachowań pożądaných społecznie w kontaktach z mediami”⁵².

Wszystkie przedstawione kwestie powinny być dostosowane do wieku uczących się.

⁵¹ J. Szymaniak, *Dokąd zaprowadzi nas technologiczna rewolucja?*, „Refleksje” 2021, nr 4, s. 34.

⁵² J. Juszczyk-Rygałło, *O potrzebie rewitalizacji edukacji medialnej*, „Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2016, nr 2, s. 140.

Istotna jest również potrzeba edukowania rodziców oraz nauczycieli w zakresie edukacji medialnej. Rodzina, przedszkole, szkoła mają na celu uświadamiać dzieci, jak w umiejętny i świadomy sposób korzystać z mediów elektronicznych. We współczesnych placówkach oświatowych zajęcia dydaktyczne z nowoczesnymi mediami mogą „okazać się wielkimi sprzymierzeńcami nauczycieli i wspaniałą „nauko- zabawą” dla uczniów”⁵³.

Dzieci są aktywnymi odbiorcami mediów. Kontakt z mediami stał się ważnym elementem w procesie kształcenia i wychowania na wszystkich etapach kształcenia, dlatego edukacją medialną można objąć już przedszkolaków, a z pewnością uczniów klas początkowych. My dorośli, powinniśmy towarzyszyć dzieciom w przestrzeni medialnej, dając wskazówki, aby korzystały z technologii w sposób selektywny i rozważny.

Bibliografia

- Bereźnicki F., *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2018.
- Broda-Bajak M., *Komputer w przedszkolu?*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 1.
- Burak E., *Przykłady rozwijania samodzielności przedszkolaków w opinii studentów Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, maszynopis pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr A. Jacewicz, Białystok 2023.
- Brzyszc E., *Potrzeba edukacji medialnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – ujęcie teoretyczne i praktyczne kształtowania kompetencji medialnych*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2018, nr 1.
- Ciemcioch K., *Tablica interaktywna – nowoczesny środek dydaktyczny-wsparciem w edukacji wczesnoszkolnej (i nie tylko)*, „Konspekty Pedagogiczne” 2016, nr 1.
- Coder Kids, *Programowanie dla dzieci. Zaprogramuj gry wideo ze Scratchem*, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2017.

⁵³ B. Popiel, *Wykorzystanie nowych mediów w szkolnej edukacji medialnej (Rekonesans)*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 2, s. 60.

- Drzewiecki P., *Media Aktywni. Dlaczego i jak uczyć edukacji medialnej, Program nauczania edukacji medialnej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych z opracowaniem metodycznym*, UKSW, Otwock-Warszawa 2010.
- Gudzowski R., *Wpływ komputerów na proces wychowania i kształcenia*, „Społeczeństwo i Edukacja” 2012, nr 1.
- Gumisiowe Przedszkole Językowe, *Nowoczesne narzędzia dydaktyczne*, [online], [w:] <https://www.gumisiowe-przedszkole.pl/przedszkole/nowoczesne-narzedzia-dydaktyczne/>, dostęp 25.05.2022.
- Huk T., *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Iwanicka A., *Świat pod palcami. Dzieci w świecie nowych mediów*, [w:] *Zanurzeni w mediach. Konspekty edukacji medialnej*, red. N. Walter, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Janocha I., *Wykorzystanie ozobotów w edukacji wczesnoszkolnej*, [online], [w:] <http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,146/XII-2019-Wykorzystanie-ozobotow-w-edukacji-wczesnoszkolnej,900.html>, dostęp 09.06.2022.
- Jędrzejczyk I., *Telewizja a zabawy dowolne dzieci*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 1.
- Juszczak-Rygałło J., *O potrzebie rewitalizacji edukacji medialnej*, „Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” 2016, nr 2.
- Juszczak-Rygałło J., *Wczesnoszkolna edukacja medialna jako wprowadzenie do edukacji całościowej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2015, t. XXIV.
- Juszczak S., *Podstawy programowe edukacji medialnej i informatycznej w szkole podstawowej na poziomie elementarnym z komentarzem*, „Nauczyciel i Szkoła” 1998, nr 2.
- Kędzior J., *Nowe media w przestrzeni edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym – szanse i zagrożenia*, „Wychowanie w Rodzinie” 2019, t. XXI, nr 2.
- Magdalena, *Multimedialny świat przedszkolaka*, [online], [w:] <https://przedszkolankowo.pl/2016/11/20/multimedialny-swiat-przedszkolaka/>, dostęp 19.05.2022.
- Majewska K., *Tablica interaktywna – nowoczesne narzędzie dydaktyczne czy jedynie modny gadżet?*, [w:] *Nowe media w edukacji*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

- Majewska K., *Tablica interaktywna w procesie nauczania*, [online], [w:] https://www.researchgate.net/publication/261706941_Tablica_interaktywna_w_procesie_nauczania, dostęp 01.06.2022.
- Mendygrał M., *Interaktywne tablice od przedszkola do...*, „Dyrektor Szkoły” 2009, nr 4.
- Micorek I., *Nowoczesne technologie w przedszkolu*, „Monitor Dyrektora Przedszkola” 2016, nr 73, [online], [w:] <https://monitorprzedszkola.pl/artukul/nowoczesne-technologie-w-przedszkolu>, dostęp 19.05.2022.
- Muchacka B., *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 1.
- Musiół M., *Wspomaganie procesów dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego w pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*, red. S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Katowice 2011.
- Nowicka E., *Media dydaktyczne nową szansą w przewyżczeniu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Nowicka E., *Rola rodziców i nauczycieli w edukacji medialnej, Dyskursy Młodych Andragogów*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2015.
- Nowicka E., Walas B., *Edukacja medialna w wieku przedszkolnym*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 4.
- Ogonowska A., *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Ordon U., Skoczylas-Krotla E., *Możliwości wykorzystania komputera w edukacji wczesnoszkolnej – szanse i zagrożenia*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie” 2002, nr 11.
- Popiel B., *Wykorzystanie nowych mediów w szkolnej edukacji medialnej (Rekonesans)*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 2.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy 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. z 2017, Poz. 356.

- Rutkiewicz A., *Wzrost znaczenia technologii cyfrowych na wczesnych etapach kształcenia*, „Refleksje” 2018, nr 4.
- Samborska I., *Przemiana dzieciństwa jako wyznacznik przemian edukacyjnych*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia*, t. 3, red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, S. Czudek-Ślęczka, A. Wąsiński, Wydział Nauk Humanistycznych i Studiów Międzynarodowych Wyższej Szkoły Administracji – Impuls, Bielsko-Biała–Kraków 2010.
- Strykowski W., *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1984.
- Strykowski W., *Media wyznacznikiem zmian w edukacji*, „Neodidagmata” 2003, nr 25–26.
- Strykowski W., *Rola mediów i edukacji medialnej we współczesnym społeczeństwie*, „Chowanna” 2003, nr 1.
- Sugier-Szerega A., *Kształtowanie kompetencji medialnych u dzieci w wieku przedszkolnym – szanse, trudności, ograniczenia*, [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, red. A. Ogonowska, G. Ptaszek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Szymaniak J., *Dokąd zaprowadzi nas technologiczna rewolucja?*, „Refleksje” 2021, nr 4.
- Tabora-Marcjan E., *Media w kształceniu*, „Państwo i Społeczeństwo” 2002, nr 2.
- Tanaś M., *Edukacyjne zastosowanie komputerów*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Tuszyńska-Bogucka W., *Media – przyjaciel czy wróg dziecka? Program informacyjno-edukacyjny*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2006.
- Walter N., *Komputer w edukacji przedszkolnej*, [w:] *Media, edukacja, kultura: W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Poznań 2012.
- Wojtan E., *Kodowanie w przedszkolu i w szkole – proste zabawy dla dzieci*, [online], [w:] <https://mojedziecikreatywnie.pl/2020/07/kodowanie-w-przedszkolu-i-szkole/>, dostęp 09.06.2022.

Justyna Stawarz

ORCID: 0009-0006-9187-6084

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
Katedra Pedagogiki*

EDUKACJA OUTDOOROWA W PRZEDSZKOLU NA PRZYKŁADZIE WYBRANYCH KRAJÓW EUROPEJSKICH¹

Streszczenie

We współczesnej edukacji przedszkolnej poszukuje się alternatywnych, innowacyjnych idei sprzyjających rozwojowi dziecka, które przyczyniają się do powstania nowych systemów i rozwiązań metodycznych. Artykuł przedstawia edukację outdoorową w wybranych krajach europejskich. Wyeksponowano w nim założenia i zasady edukacji plenerowej prezentując funkcjonowanie przedszkoli w Polsce, Niemczech, Wielkiej Brytanii i Norwegii oraz korzyści wynikające z takiej edukacji.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, edukacja outdoorowa; leśne przedszkola.

¹ Artykuł na podstawie pracy magisterskiej *Edukacja outdoorowa w przedszkolu w opinii przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego*, napisanej pod kierunkiem dr Agaty Jacewicz, NWSP w Białymstoku, 2023.

OUTDOOR EDUCATION IN KINDERGARTEN ON THE EXAMPLE OF SELECTED EUROPEAN COUNTRIES

Abstract

In today's preschool education, alternative, innovative ideas that foster child development are being sought, contributing to new systems and methodological solutions. The article presents outdoor education in selected European countries. It exposes the assumptions and principles of outdoor education by presenting the functioning of kindergartens in Poland, Germany, Great Britain and Norway, as well as the benefits of such education.

Keywords: kindergarten education, outdoor education; forest kindergartens.

Założenia i kluczowe zasady edukacji outdoorowej

Outdoor education (OE) jest terminem, którego nie da się przetłumaczyć na język polski dosłownie, głównie ze względu na różnice lingwistyczne. Najczęściej jednak sprowadza się do powiązań z „wyjściem na zewnątrz”, „środowiskiem zewnętrznym”, ze względu na pierwszy człon angielskiej nazwy. Opisuując edukację outdoorową używa się też takich określeń jak: edukacja przygoda, pedagogika przygody, wychowanie plenerowe, plenerowość, edukacja przygodowa, pedagogika przeżyć czy zajęcia w terenie. Wszystkie te określenia, choć nie są tożsame są ze sobą powiązane i używane jako zamienniki².

Outdoor education podkreśla niebywałe znaczenie aktywności odbywających się w plenerze, stąd też można spotkać się z polskim tłumaczeniem edukacja plenerowa, która wynika z cechy charakterystycznej dla *outdoor*, a mianowicie umiejscowienie aktywności w plenerze. Jak twierdzą badacze, trudność wynika również z faktu wielowątkowości i różnorodności tego nurtu. Może stać się ona celem, procesem, metodą i dotyczyć wycieczek, ekstremalnych wy-

² K. Grzemna, K. Zernik, *Outdoor Education w edukacji elementarnej, czyli jak zdobywać wiedzę i umiejętności w plenerze*, „Inspirator”, t. 3, nr 2, 2016, s. 24.

praw, obserwacji przyrody czy prowadzenia doświadczeń w terenie. Działania *outdoor education* łączą w sobie trzy komponenty: ekologię, rozwój umiejętności fizycznych oraz relacje interpersonalne³. Zdaniem m.in. S. Priesta główną cechą wspólną dla wszystkich definicji jest fakt nierozzerwalnego połączenia OE z filozofią uczenia się przez doświadczenie⁴.

Dziecko, któremu ograniczy się możliwość badania, formułowania pytań, zaspokajania naturalnej dla niego ciekawości poznawczej, czy też budowania własnych koncepcji, zdaniem wielu badaczy posiada jedynie zdolność do zapamiętywania cudzej wiedzy bez możliwości tworzenia własnej. Edukacja outdoorowa ze swoimi założeniami powinna być postrzegana i „stosowana” jako ta, która wiąże się z absolutnym, wielowymiarowym rozwojem sfery poznawczej, a także wpływa na umiejętności samodzielnego konstruowania wiedzy przez młodego człowieka. W dodatku wiedza ta w tym przypadku mieć może charakter zarówno nazewniczy, wyjaśniający, jak i interpretacyjny.

Zadania i wyzwania proponowane przez nauczycieli w edukacji plenerowej dają szansę na odkrywanie przez dziecko w kontakcie ze środowiskiem zewnętrznym nowych rzeczy i zjawisk, poszerzanie wiedzy i doświadczeń na temat tego, co już zna, zmieniania tego, co już potrafi. Rezultatem takiego podejścia staje się wiedza osobiście zdobywana, przeżywana, wywodząca się z doświadczenia i własnej aktywności badawczej. Sytuacje te stać się także mogą okazją do rozmawiania z kolegami, dzielenia się pomysłami, spostrzeżeniami i wspólnego uczenia się. Zatem bezsprzecznie kolejnym jej atutem jest, oprócz zdobywania wiedzy, również poprawa umiejętności konwersacji, a także pozytywny wpływ na integrację z rówieśnikami, innymi członkami lokalnej społeczności. Analizując edukację outdoorową można zauważyć, iż wpisuje się ona w ramy edukacji dla zrównoważonego rozwoju, dla której kluczowy jest proces ucze-

³ A. Koszałka-Silska, *Edukacja przygodowa z perspektywy krajów o bogatej tradycji outdoor & adventure education*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 4, s. 171.

⁴ A. Komorowska – Zielony, *Edukacja outdoorowa jako alternatywa w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, „Pedagogika. Studia i Badania Naukowe” 2018, nr 1, s. 8.

nia się oparty na doświadczaniu, odbywający się w środowisku naturalnym⁵.

W poszczególnych krajach europejskich istnieją rozbieżności w interpretowaniu „edukacji plenerowej”. Również sposób realizowania jej założeń w poszczególnych krajach jest różny, ale wszelkie działania opiekuńcze, wychowawcze czy dydaktyczne opierają się na poszanowaniu środowiska przyrodniczego, kulturowego czy historycznego. W Polsce pomysł w większym lub mniejszym stopniu jest obecny od kilku lat. Niektóre z placówek przedszkolnych korzystają z wybranych elementów edukacji leśnej, są jednak i całościowe, „prawdziwe” leśne przedszkola. Przykładem jest projekt Puszczyk z Białegostoku. Taka strategia zapewnienia dzieciom warunków do spędzania jak największej ilości czasu w otoczeniu natury charakterystyczna jest przede wszystkim dla leśnych przedszkoli i z wiadomych względów niezmiernie istotna w procesie rozwoju dziecka. J. Szlaużys podaje, że w ciągu jednego pokolenia częstotliwość i czas przebywania dzieci, również tych najmłodszych, na zewnątrz, poza domem czy placówką edukacyjną zmniejszyła się radykalnie, a te ograniczenia lub nawet brak kontaktu człowieka z przyrodą mają konsekwencje dla zdrowia, samopoczucia czy budowania relacji społecznych i więzi z przyrodą⁶.

Rozwój dziecka ma charakter całościowy. Wspomniana koncepcja leśnego przedszkola podkreśla szczególnie cele edukacyjne, takie jak kształtowanie u dziecka świadomości swego ciała poprzez zagwarantowanie mu swobody aktywności. Znaczenie pojęcia ruchu w rozwoju dziecka jest kluczowe. Uzewnętrznienie myśli i uczuć w przypadku dzieci następuje w kontakcie z otoczeniem podczas aktywności. Ponadto dowolność w wyborze formy ruchu, doświadczenie jej różnorodności, na przykład podczas biegania po naturalnej, nierównej nawierzchni zawierającej wiele przeszkód w postaci kamieni, dziur czy też gałęzi, znakomicie rozwija ogólną motorykę dziecka. Edukacja w kontakcie z przyrodą służy powiązaniu wszystkich zmysłów dziecka. Ich aktywizacja jest wynikiem

⁵ Tamże, s. 13.

⁶ Tamże, s. 13.

różnorodności doświadczeń i pozwala na sensoryczne budowanie obrazu świata. Podejmowanie twórczego trudu samodzielnej organizacji przestrzeni zabawy wyzwala pomysłowość, a poprzez urozmaiconą aktywność ułatwia nabywanie i zwiększenie świadomości własnego ciała⁷.

Wśród charakterystycznych cech *outdoor education* należy wymienić jej nieformalność. W warunkach współczesnego systemu nauczania oznacza to, że opiera się ona na opuszczeniu pomieszczeń, w których standardowo trwają zajęcia, dzięki czemu dzieci czują się bardziej swobodnie, mniej ograniczone. Więcej przestrzeni i mniej oficjalna atmosfera, oczywiście w możliwym zakresie, stają się warunkami sprzyjającymi do samodzielnych doświadczeń, poszukiwań, a także zdobywania wiedzy. OE bazuje na doświadczeniu, a zatem przedszkolak, ale również jego wychowawca mogą empirycznie sprawdzać to, co jest wokół nich. Edukacja outdoorowa ukierunkowana jest na konkretne cele. Jest to również proces, czyli działanie długofalowe. OE nierozzerwalnie związana jest ze środowiskiem naturalnym. W „spotkaniach” z naturą można nauczyć się wielu nowych rzeczy, co może być bardzo pomocne szczególnie w przypadku nauk przyrodniczych. Młody człowiek niejednokrotnie może obserwować, badać, fotografować, a nawet dotykać obiektów swoich dociekań, a następnie dokumentować swoje doświadczenia i spostrzeżenia. Działania tego typu przynoszą pozytywne efekty naukowe i okazują się niebywałym wsparciem dla nauczania formalnego⁸.

Outdoor education można opisać najprościej za pomocą maksymy Konfucjusza: „Powiedz, a zapomnę; pokaż, a zapamiętam; pozwól przeżyć, a zrozumiem”⁹ co w gruncie rzeczy trafnie określa przewagę nauki za pomocą samodzielnego doświadczenia nad nauką przekazywaną przez książki i teksty, w tzw. tradycyjny sposób.

⁷ J. Szlauzys, *Leśne przedszkole jako alternatywna forma wczesnej edukacji*, „Pareja. Studia i Eseje” 2019, nr 2 (12), s. 101.

⁸ Z. Sendecka, *Style uczenia się a koncepcja outdoor education w kształceniu przedszkolnym*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 7.

⁹ Konfucjusz, *Dialogi*, Warszawa 2008, cyt. za: Z. Sendecka, *Style uczenia się...*, dz. cyt., s. 9.

Dzięki wprowadzeniu na zajęciach koncepcji OE możliwe jest realizowanie podstawy programowej poza murami placówki edukacyjnej. Zwolennicy tego modelu nauczania/uczenia się postrzegają salę jako sztuczne środowisko nauki, dlatego postulują, by tam, gdzie to możliwe, prowadzić proces nauczania w środowisku naturalnym. W idei zajęć OE nie chodzi jednak tylko i wyłącznie o zajęcia w plenerze, prowadzone na łonie natury. „Wyjście na zewnątrz” może oznaczać zdobywanie wiedzy i rozwój umiejętności w czasie wycieczek do muzeów, do kina, uczestnicząc w festynach lub zajęciach. W tym nurcie edukacyjnym kluczowe znaczenie ma uczenie się przez prawdziwe doświadczanie otaczającego nas świata¹⁰.

Nauczanie przedszkolne w myśl nurtu *outdoor education* powinno odbywać się według określonych zasad:

- młody człowiek nie jest nauczany, uczy się samodzielnie;
- nauczanie w grupie jest łatwiejsze i efektywniejsze;
- przymus zostaje zastąpiony przez swobodę wyboru (w grach, wyzwaniach, zadaniach);
- uczenie przez działanie – treść nauczania płynie z realnego doświadczania;
- w uczeniu się wykorzystuje się m.in. cykl D. Kolba, teorię stylów uczenia się, współczesną wersję hierarchii potrzeb A. Masłowa itp.
- wykorzystanie transferu wiedzy z doświadczenia do „realnego życia” za pomocą wspólnych podsumowań;
- nauczyciel ma za zadanie towarzyszyć w samodzielnym zdobywaniu wiedzy bardziej, niż ją przekazywać;
- proces uczenia się odbywa się w bezpiecznej atmosferze (bezpieczeństwo emocjonalne, fizyczne, społeczne);
- unikanie prostego oceniania na rzecz konstruktywnej informacji zwrotnej bądź oceniania kształtującego¹¹.

Ważnym elementem w edukacji outdoorowej jest podejście do oceny błędów. W OE nie ma oceniania w klasyczny sposób, jest raczej samodzielne doświadczanie, rozmowa, dyskusja, samodzielna

¹⁰ Tamże, s. 9.

¹¹ Tamże, s. 9.

próba poprawy. Sposób ten w wielu przypadkach okazuje się być bardzo motywujący do samodzielnej nauki i dochodzenia do indywidualnych wniosków.

Outdoor education to nie tylko wyjście poza ramy pomieszczenia sali przedszkolnej, ale i poza oficjalne schematy nauczania. Wprowadzenie swobody ruchu, swobody doświadczenia, przemieszczania się, poznawania. Oczywiście wiąże się też z większym prawdopodobieństwem doznania przez dziecko jakiegokolwiek urazu w parku, lesie czy na łące niż w zamkniętej sali. Być może dlatego wielu pedagogów rzadko korzysta z tego typu zajęć – bojąc się ryzyka, nie chcąc odpowiadać za choćby najdrobniejsze skaleczenie, które mogłoby się przytrafić trakcie tego typu zajęć. Wielu pedagogów ma konserwatywne podejście do nauczania i rezygnuje z OE argumentując to dużo słabszą dyscypliną dzieci poza murami placówki edukacyjnej. Niemniej jednak OE ma liczną rzeszę zwolenników i ich liczba stale rośnie.

Korzyści ze stosowania edukacji outdoorowej

Zajęcia OE bezsprzecznie ułatwiają pracę w grupach, podczas której często ścierają się poglądy, buduje się wzajemne zaufanie, kształtuje zespół czy wypracowuje kompromis. Jest to niezmiernie pomocne w relacjach z innymi reprezentantami społeczeństwa, ponadto w przyszłości komunikatywność może wpłynąć na wykonywaną pracę. Poza tym dobra komunikacja wpływa na pozytywną atmosferę w utworzonych zespołach. Atrakcyjne zajęcia pozwalają dzieciom sprawdzić się w różnych sytuacjach, integrują członków grupy, a nauczycielom umożliwiają lepsze poznanie podopiecznych. Jeśli atmosfera jest pełna życzliwości, a dzieci czują się bezpiecznie i swobodnie, w rezultacie może mieć to pozytywny wpływ na poczucie ich własnej wartości. Młody człowiek, który wierzy we własne siły i nie boi się eksperymentować, osiąga lepsze wyniki w nauce¹².

¹² Tamże, s. 13.

Samodzielność w zdobywaniu wiedzy, nauka metodą prób i błędów, wszystko to sprawia, że dziecko chętniej angażuje się w podobne zajęcia i dużo więcej z nich zapamiętuje. Warto wspomnieć o jeszcze jednej zalecie zajęć w plenerze, ważnej zwłaszcza w edukacji przyrodniczej. Dzięki doświadczaniu świata dzieci uczą się relacji z naturą, poznają ją wieloma zmysłami. Zajęcia prowadzone na świeżym powietrzu stanowią swoistą profilaktykę chorób cywilizacyjnych. Dodatkowym atutem jest ruch, praca w grupach, co wpływa nie tylko pozytywnie na budowanie wzajemnego zaufania, ale także poczucie wzajemnej odpowiedzialności za siebie¹³.

Działanie w naturalnym otoczeniu pobudza dziecko do teoretyzowania, zastanawiania się, wahania i hipotetycznego myślenia oraz działania bez presji czasu i rytmu wyznaczonego realizacją treści programowych, ułatwia pozyskiwanie wiedzy i umiejętności ze wszystkich obszarów edukacji. Sprzyja zatem namysłowi i refleksyjnemu uczeniu się, a także odkrywaniu oraz konstruowaniu wartości poprzez dokonywanie samodzielnych wyborów¹⁴.

Wyjście na zewnątrz dla każdego dziecka, a przede wszystkim ciekawego świata przedszkolaka zazwyczaj kojarzy się z przygodą. Nie jest jednak konieczne oddalanie się na znaczne odległości, by doświadczyć emocji związanych z bezpośrednim poznawaniem otoczenia oraz podejmowaniem ryzyka. Będąc na zewnątrz, przedszkolak ma szansę zadawania pytań dotyczących obserwowanych zjawisk, relacji, form i funkcji, przestrzeni i czasu. Na przykład wychodzenie do ogrodu w mroźne dni umożliwia dostrzeżenie różnych stanów skupienia wody. Nawet krótka wyprawa wspomaga efektywne uczenie się. Inne korzystne aspekty edukacji na wolnym powietrzu dotyczą powiązań z różnorodnymi organizacjami funkcjonującymi w szerszej społeczności. Instytucje zajmujące się np. ochroną przyrody, kulturą, czy też zdrowiem, są zawsze warte kontaktu, zarówno pod względem potencjalnego do nich dostępu, jak i oferowanych działań. OE umożliwia kontakt ze sztuką osobom na

¹³ Tamże, s. 13.

¹⁴ T. Parczewska, *(Nie)wykorzystany potencjał outdoor education. Wybrane aspekty badań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019, nr 5, s. 53.

nią wrażliwym, np. w sytuacji prowadzenia wnikliwej obserwacji konkretnej rośliny, zwierzęcia, osoby, przedmiotu lub cechy, pojawia się konieczność ich rysowania bądź szkicowania, określania kompozycji obiektów i zjawisk, ich kształtu, barwy i faktury¹⁵.

Zdaniem M. Kołodziejskiej nauczyciele bardzo rzadko korzystają z możliwości prowadzenia tego typu zajęć. W dużej mierze jest to podyktowane faktem, że wyjście poza salę przedszkolną związane jest z trudnościami w utrzymaniu dyscypliny. Kolejną przeszkodę stanowi często czas potrzebny na zaplanowanie zajęć. Nauczyciel powinien wcześniej zapoznać się z terenem, w którym zamierza prowadzić zajęcia oraz przygotować komplet materiałów i pomocy potrzebnych do ich realizacji, co wiąże się z pewnym wysiłkiem. Bardzo często boryka się on również z brakiem odpowiedniego przygotowania merytorycznego i metodycznego do prowadzenia tego typu zajęć. Jednak istnieje możliwość udziału w szkoleniach np. organizowanych przez ośrodki doskonalenia nauczycieli, które umożliwiają podnoszenie kompetencji w tym zakresie. Często jednak okazuje się, że liczne przeszkody przedstawiane przez pedagogów w tym zakresie stanowią jedynie usprawiedliwienie dla ich bierności¹⁶.

Współczesne realia życia powodują, że rodzice lub opiekunowie coraz częściej, nie zawsze z premedytacją, uczą dzieci unikania bezpośredniego kontaktu z przyrodą chociażby poprzez wypełnianie czasu wolnego zorganizowanymi zajęciami dodatkowymi. Przestrzeń miejska charakteryzująca się coraz gęstsza zabudową również przyczynia się do ograniczenia kontaktu człowieka z przyrodą. W otoczeniu szkół, przedszkoli i miejsc zamieszkania dzieci, kurczą się tereny zielone. Większą część dnia dzieci spędzają w placówce edukacyjnej – przedszkolu lub szkole, a następnie w domu. Z tego powodu współcześnie niezmiernie istotne jest, aby dorośli uzupełniali deficyty aktywnego kontaktu dzieci z naturą. Jego brak może powodować w konsekwencji zagrożenie dla człowieka, jako

¹⁵ Tamże, s. 53.

¹⁶ M. Kołodziejska, *Edukacyjno-wychowawczy wymiar kontaktów uczniów z przyrodą*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2016, nr 2, s. 75.

jednostki społecznej, ale również dla naszej planety – Ziemi, gdyż ludzie chronią tylko to, co kochają; a kochają tylko to, co znają¹⁷.

Aktywność w środowisku przyrodniczym może pomóc w dostrzeżeniu jego bogactw. Dobrze zaplanowane i prowadzone regularnie zajęcia terenowe z pewnością pomogą w ponownym zwrocie człowieka ku przyrodzie. Przebywanie w naturze ma nie tylko znaczenie terapeutyczne, pozwala także na prowadzenie obserwacji, wiele można nauczyć się od przyrody¹⁸.

Edukacja typu *outdoor* ze względu na swój nieformalny charakter, świetnie sprawdza się w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Zajęcia poza salą nie tylko sprawiają im przyjemność, ale także umożliwiają bezpośrednią obserwację świata roślin i zwierząt. W czasie takich zajęć dzieci potrafią o wiele lepiej skoncentrować się na powierzonych im zadaniach, wzrasta ich poczucie własnej wartości (sam coś odkryłem, potrafię to zrobić) oraz odpowiedzialności¹⁹.

Podstawowymi formami edukacji przyrodniczej w przedszkolu są:

- wycieczki i spacerowanie do miejsc różniących się przyrodniczo;
- zajęcia praktyczne (obserwacja w naturze, hodowle);
- organizacja konkursów o tematyce przyrodniczej;
- udział w akcjach ochrony naturalnego środowiska człowieka²⁰.

Dzięki edukacji w terenie dzieci nabywają umiejętności: pracy w grupie, odpowiedzialności za siebie i innych, kreatywnego myślenia, komunikacji interpersonalnej, reagowania w trudnych sytuacjach, zaradność, samodzielność, wiarę w swoje możliwości i in.²¹.

Edukacja outdoorowa w Polsce

Edukacja outdoorowa to w Polsce dziedzina pedagogiki, która nadal nie ma jeszcze swojej ugruntowanej pozycji, takiej, jak w państwach Europy Zachodniej czy Północnej. Jednak i tutaj dostrzeżono

¹⁷ Tamże, s. 75.

¹⁸ Tamże, s. 76.

¹⁹ Z. Sendacka, *Style uczenia się...*, dz. cyt., s. 14.

²⁰ Tamże, s. 15.

²¹ Tamże, s. 13.

zalety takiego sposobu nauczania i ma ono coraz większe grono zwolenników. System edukacyjny w Polsce oparty jest głównie na transferze wiedzy, natomiast już od dawna wiadomo, że równie ważne, jeśli nie ważniejsze są umiejętności poznawcze, społeczne i emocjonalne, które to kompetencje są w dużym stopniu wspierane za pośrednictwem „pedagogiki przyrody”. Ważnym jest także, by taka forma nauki towarzyszyła człowiekowi już od momentu wkroczenia przez niego na ścieżkę edukacyjną.

Przedszkola realizujące idee edukacji outdoorowej w Polsce, muszą opierać swoją działalność na podstawie programowej, najnowsza z nich została opracowana w 2017 roku. Preambuła tejże mówi o edukacji przedszkolnej, jako o fundamentalnej. Celem nadrzędnym edukacji określono wykreowanie okoliczności służących zmianie rozwojowej dotyczącej czterech sfer: poznawczej, emocjonalnej, społecznej i moralnej. Taka zmiana odbywać się winna przy zapewnieniu bezpieczeństwa i odpowiednich okolicznościach sprzyjających nauce. W podstawie programowej zaakcentowano także indywidualne podejście do dziecka, tak, aby być wyczulonym na jego potrzeby i możliwości. Niektóre sformułowania korespondują z podejściem pedagogiki przygody. Podstawa programowa wskazuje, by nauczyciel rozbudzał ciekawość i motywował do szeroko pojętej nauki. Ma on być przewodnikiem dla dziecka w świecie wartości, rozwijać kreatywność i podejście innowacyjne, ma pobudzać do tego, by dziecko umiało myśleć krytycznie oraz rozumowało w sposób logiczny. Powinno ono także odpowiednio argumentować i wyciągać wnioski, było otwarte na otoczenie i miało warunki by rozwijać się wszechstronnie. Przedszkolak powinien nabyć świadomość odpowiedzialności zbiorowej za swoje i innych zachowania – oczywiście odpowiednio do swego wieku²². Edukacja w Polsce odbywa się zgodnie z obowiązującym prawem i wpisuje się w jego ramy, a zatem kształcenie typu *outdoor* spełnia wszelkie wymogi podstawy programowej, w której ustawodawca „daje zielone światło” i zachęca do tego rodzaju nauki.

²² Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z dnia 14 lutego 2017 roku, Dz.U.2017, poz. 356, załącznik nr 1.

W Polsce (i nie tylko), możliwość zdobywania wiedzy odbywa się na trzech różnych płaszczyznach: formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Edukacja outdoorowa ma w Polsce najczęściej status pozaformalnej, aczkolwiek może funkcjonować w ramach nauczania formalnego.

Przedszkola leśne uznaje się w Polsce za formę alternatywną wychowania przedszkolnego, mimo, że podstawa programowa może stanowić ramę do tego typu inicjatyw, to nie jest ona do końca sprecyzowana. Dlatego zazwyczaj w przypadku przedszkoli leśnych uznaje się ustawę z 28 sierpnia 2017 roku²³.

W Polsce nie obowiązuje jednolita, powszechnie i oficjalnie obowiązująca definicja tego typu przedsięwzięcia. W przypadku leśnego przedszkola operuje się nazwą miejsca oferującego dzienną opiekę nad dziećmi, które osiągnęły wiek przedszkolny. Dzieci uczestniczące w tych zajęciach winny swój cały czas lub większość czasu spędzać na zewnątrz w kontakcie z naturą. Tutaj wyznacza się ich miejsce przebywania (może to być las, łąka, plaża) w zależności od otoczenia danej placówki. Proporcje bycia na zewnątrz, do zajęć w pomieszczeniu wynosi 20% do 80%. Jest to uzależnione od tego, w jakim wymiarze godzin funkcjonuje dane przedszkole²⁴.

W edukacji plenerowej kładzie się nacisk na to, by dziecko, poprzez kontakt z otoczeniem, konstruowało wiedzę o otaczającym świecie. Takie założenia spełniają działające w Polsce, tzw. leśne przedszkola. Ich tradycja sięga XIX wieku na całym świecie, w Polsce takie zjawisko nie ma zbyt długiej historii. Przykładem tego typu placówek jest Przedszkole leśne Puszczyk znajdujące się w okolicy miasta Białystok. Jest to przedszkole w całości ukierun-

²³ Inne formy wychowania przedszkolnego reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania – na podstawie art. 32 ust. 11 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 i 949). Leśne przedszkola działają w Polsce na zasadzie projektów edukacyjnych.

²⁴ A. Nitecka-Walerych, *Leśne przedszkola-odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy” 2019, t. 28, s. 229.

kowane na edukację outdoorową, a więc ilość spędzonego czasu w środowisku naturalnym jest w nim maksymalizowana²⁵.

Przedszkola leśne są instytucjami edukacyjnymi, gdzie kształcenie odbywa się inaczej, niż w tradycyjnych placówkach. To właśnie chęć zmiany, niezadowolenie i dostrzeżenie bardziej wartościowych form nauczania, przyczyniły się do powstania alternatywy w postaci przedszkoli leśnych. Zachodzi w nich zmiana w postaci humanizowania nauczania, przeformułowania z nauczania odtwórczego na innowacyjne oraz postawienie sobie za zadanie aktywizowanie dzieci na wielu płaszczyznach. Przedszkola te mają szerszą autonomię i samorządność aniżeli placówki publiczne. Utrzymywane są ze środków pochodzących z czesnego opłacanego przez rodziców, a także z darowizn i funduszy z fundacji. Niestety taka forma finansowania stwarza barierę ekonomiczną dla wielu rodzin, przez co korzystanie z tego typu placówek jest mocno ograniczone. Zasady wychowawcze i programy edukacyjne są tworzone przez osoby organizujące te przedszkola, jednak muszą one sprostać wymaganiom formalnym, by spełniać wymogi prawa oświatowego²⁶.

W Polsce działa kilkadziesiąt przedszkoli leśnych, a także placówek, które w swoich założeniach popularyzują edukację z elementami programowymi charakteryzującymi właśnie leśne przedszkola. Monitorowaniem tych inicjatyw zajmuje się Polski Instytut Przedszkoli Leśnych. Wypracowuje on także standardy, w ramach których takie przedszkola mają funkcjonować. Instytut ten pomaga uzyskać prawny status instytucjom poprzez edukowanie ukierunkowane na alternatywne formy nauczania. Prowadzi on szkolenia pedagogiczne, a także edukuje, w jaki sposób można założyć przedszkole leśne i jak ono funkcjonuje. Szerzy także informacje w całej Polsce i popularyzuje idee takich form nauczania. Przedszkola objęte certyfikacją tego instytutu to: Przedszkole Leśne Puszczyk w Białymstoku, Leśna Baza Wilczek w Gdańsku,

²⁵ A. Komorowska-Zielony, *Edukacja outdoorowa jako alternatywa w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” 2018, t. 12, nr 2, s. 13.

²⁶ J. Szlaużys, *Leśne przedszkole...*, dz. cyt., s. 96.

Przedszkole Włóczykij w Ostrołęce, Dziupła w Kielcach, Widnokrąg w Michałowku²⁷.

Tabela 1. Przedszkola leśne certyfikowane i wspierane przez Polski Instytut Przedszkoli Leśnych (PIPL)

Lp.	Województwo	Przedszkola leśne z certyfikatem PIPL	Przedszkola leśne wspierane przez PIPL
1	Dolnośląskie	0	5
2	Łódzkie	1	0
3	Małopolskie	0	5
4	Mazowieckie	1	7
5	Podlaskie	1	1
6	Pomorskie	1	5
7	Śląskie	0	2
8	Świętokrzyskie	1	0
9	Wielkopolskie	0	5
10	Zachodniopomorskie	0	1
Razem:		5	31

Źródło: J. Pietrzak-Zawadka, *Koncepcja pedagogiczna oraz stan aktualny leśnych przedszkoli w polskiej przestrzeni edukacyjnej* [online], [w:] https://www.researchgate.net/profile/Joanna-Pietrzak-Zawadka/publication/340399248_Pedagogical_concept_and_current_state_of_functioning_of_forest_kindergartens_the_Polish_educational_space/links/5e871b56a6fdcca789ed4307/Pedagogical-concept-and-current-state-of-functioning-of-forest-kindergartens-the-Polish-educational-space.pdf, dostęp 05.06.2022.

Instytucja ta obliczyła, że w roku 2018 w Polsce działalność przedszkoli typu outdoor, lub takich, które częściowo taką edukację wprowadziły, było kilkadziesiąt. Każda z tych jednostek działała w miastach, nie były to przedszkola państwowe, lecz funkcjonujące dzięki wpłatom prywatnym – największy wkład finansowy wnosili rodzice dzieci uczestniczących w tego typu zajęciach. Przedszkola leśne są dostępne dla dzieci z rodzin lepiej sytuowanych.

²⁷ Polski Instytut Przedszkoli Leśnych [online], [w:] <https://lesnepredszkola.pl/mapa>, dostęp 05.06.2022.

Wydaje się, że największym problemem w wykorzystywaniu *outdoor education* w polskich placówkach edukacyjnych jest personalne przekonanie do nich samych wychowawców. Wiadome jest, że taki sposób nauczania, nawet sporadycznie, wymaga poświęcenia czasu i energii, jednak jego wartość edukacyjna i wychowawcza może znacznie przewyższać rezultaty klasycznych zajęć w murach przedszkoli. Należy zauważyć, że coraz więcej przedszkoli w naszym kraju wprowadza elementy edukacji outdoorowej i docenia zajęcia w terenie, a nauczyciele mają coraz większą świadomość dotyczącą zalet tego typu edukacji.

Edukacja outdoorowa w Niemczech

Pierwsze leśne przedszkole założyła w 1954 roku E. Flatau. W Niemczech leśne przedszkola *Waldkindergärten* na szerszą skalę funkcjonują od lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Pierwszą tego typu inicjatywą z tamtego okresu, potwierdzoną prawnie, było przedszkole leśne we Flensburgu, założone w 1993 roku. Jest to coraz bardziej popularna forma edukacji, a jej zalety dostrzegają rodzice, pedagodzy oraz coraz szersze kręgi społeczeństwa.

Na długo przed założeniem przedszkola we Flensburgu, istniała już taka inicjatywa, a powstała przez splot życiowych wypadków. Pierwszym leśnym przedszkolem – nazywanym przyrodniczym czy wędrownym, było założone w Wiesbaden w roku 1968 przez U. Sube. Wiosną tego roku dostało ono urzędowe zezwolenie na prowadzenie działalności. Kobieta po śmierci męża została zmuszona sama wychowywać swojego pięcioletniego wówczas syna. Ze względu na brak miejsc w przedszkolach tradycyjnych, postawiła na edukację dziecka poprzez kontakt z przyrodą. Nie miała ona żadnego wykształcenia predysponującego do bycia nauczycielką, więc nie mogła liczyć na finansowanie swojej inicjatywy przez państwo. Jej przedszkole jednak rozwinęło się dzięki składkom od rodziców. Pomysł U. Sube nie był inspirowany wiedzą o placówkach tego typu w Danii, zrodził się on z potrzeby chwili. Dopiero w kwietniu 1991 roku dwie niemieckie przedszkolne nauczycielki

– K. Jebsen oraz P. Jager dowiedziały się z pisma pedagogicznego „*Spielen und Lernen*”, z artykułu U. Friedrich pod tytułem „*Ein Kindergarten ohne Türen und Wände*” („Przedszkole bez drzwi i ścian”), o funkcjonowaniu przedszkoli leśnych w Danii. Dzięki zbieżności ich wyobrażeń o pracy z dziećmi z tym, co przeczytały, postanowiły tę koncepcję rozpropagować. Udały się w tym celu do duńskich przedszkoli i wiedzę tam nabytą wykorzystały na gruncie niemieckim. To dzięki tym dwóm kobietom udało się otworzyć pierwszą placówkę państwową typu leśnego we Flensburgu. K. Jebsen i P. Jager musiały przebrnąć przez urzędniczy sceptycyzm, by móc prowadzić edukację zgodną ze swoimi przekonaniem. Intensywne informowanie zaś przyczyniło się do tego, że ich idea rozlała się na cały kraj, a społeczeństwo dojrzało do takiego modelu edukacji²⁸.

Następne leśne przedszkole powstało w Berglen (Badenia-Wirtembergia) i w Lubece, było to w roku 1994. Kolejne tego typu przedszkola powstawały w latach następnych. Nie obyło się wtedy bez dyskusji prowadzonej za pośrednictwem czasopism pedagogicznych, a dotyczących wprowadzania kontrowersyjnych pomysłów typu *Waldkindergärten* w życie. Już w roku 1996 utworzono *Bundesarbeitskreis der Naturkindergärten in Deutschland*, czyli Związkowe Koło Pracy Przyrodniczych Przedszkoli w Niemczech, a cztery lata później powołano do życia Federalne Zrzeszenie. Takie landowe stowarzyszenia funkcjonują w: Bawarii, Szlezewiku-Holsztynie, Nadrenii-Westfalii i Badenii-Wirtembergii²⁹.

Sytuacja placówek przedszkolnych w Niemczech ma zarysowane ramy, jednak mają one charakter rekomendacji, a nie są z góry narzuconym schematem, dlatego przedszkola w tym kraju mają dużą swobodę działania³⁰. Wczesna edukacja, opieka i wychowanie dziecka tj. *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (FBBE), uwzględnia trzy terminy, które się w niej zawierają, a które są trak-

²⁸ M. Pieprzyk, *Funkcjonowanie leśnych przedszkoli – Waldkindergärten w Niemczech a obraz dzieciństwa we współczesnym świecie*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2015, nr 1, s. 127–128.

²⁹ Tamże, s. 128.

³⁰ I. Nowosad, *Przedszkola w debacie polityczno-oświatowej Niemiec. W stronę edukacji, opieki i wychowania*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, nr 1, s. 69.

towane jako równoważne. Termin edukacja, to indywidualne procesy poznawcze dziecka, poprzez które nabywa ono nowe umiejętności i rozwija się, aby stworzyć swój obraz świata. W takim kontekście edukację pojmuje się jako rozwijanie się poprzez wniesienie swojego wkładu. Opieka i wychowanie zaś, to domena rodziców i nauczycieli. Powinni oni stworzyć inspirujące środowisko edukacyjne, zapewniając dzięki niemu wszechstronność doświadczeń i stanowiąc przykład do naśladowania. Pod pojęciem opieki rozumieć należy zapewnienie, że podstawowe potrzeby zostaną zaspokojone – nie tylko pod względem materialnym, ale też emocjonalnym³¹.

Większość przedszkoli plenerowych w Niemczech zostało utworzonych z inicjatyw rodziców. Powołują oni stowarzyszenia, w które się czynnie angażują. Każde tego typu przedszkole funkcjonuje w ramach prawnych danego landu, często jest częściowo finansowane ze środków miejskich, jednak np. koszty posiłków ponoszą rodzice. Oni także łożą na składkę rodzicielską, która jest wpłacana do kasy stowarzyszenia. Każde takie stowarzyszenie ustala statut przedszkola, w którym zapisane są szczegółowe cele i założenia dotyczące jego funkcjonowania³².

W roku 2014 w Niemczech istniało 450 przedszkoli leśnych. Pod tą nazwą nie kryje się rozumienie przedszkola jako budynku, instytucji, ponieważ organizacje te zazwyczaj nie mają swojego stałego adresu „pod dachem”, i przez to o *die Waldkindergärten* mówi się jako o przedszkolach bez „drzwi i ścian”. Tylko w Bawarii wymaga się posiadania przez leśne przedszkola budynków, dla zapewnienia dzieciom schronienia w wypadku, gdyby nastąpiły ekstremalne warunki pogodowe. Tutaj jednak też istnieje zasada, że przedszkolaki przez większość czasu, nawet podczas niesprzyjającej pogody, spędzają na zewnątrz³³.

³¹ Tamże, s. 69.

³² A. Janik, *Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli na przykładzie przedszkola w Lipsku na terenie Niemiec*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4, s. 135–136.

³³ M. Pieprzyk, *Nauczyciel(-ka) leśnego przedszkola – Waldkindergärten w Niemczech – wymagania i warunki pracy*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 64, s. 185–186.

Również w Niemczech nauczyciele pracujący w przedszkolach alternatywnych, muszą posiadać bardziej złożone kompetencje, aniżeli w placówkach tradycyjnych. Praca w tych przedszkolach zdecydowanie różni się od tej, w „normalnych” ośrodkach. Przekazywanie wiedzy poprzez kontakt z naturą wymaga między innymi posiadania informacji na temat wszelkich zjawisk przyrodniczych, by móc w przystępny sposób wyjaśniać je dzieciom, aby mogły one znajdować odpowiedzi na nurtujące je pytania i w sposób logiczny odnajdywały związki przyczynowo-skutkowe, aby umiały się zachować np. podczas burzy, śnieżycy czy upału³⁴.

Edukacja outdoorowa w Wielkiej Brytanii

Edukacja outdoorowa w Wielkiej Brytanii może poszczycić się bogatą tradycją. Istotny wkład w ten rodzaj działalności miał reformator edukacji i filozof J. Dewey. Ponieważ działo się to na początku XX wieku, dlatego też pedagogika przygody dotyczyła najpierw chłopców. Wpływ na to miało także przeświadczenie, że to oni byli inicjatorami wszelkich społecznych problemów. Tak więc ten rodzaj edukacji najpierw odbywał się w założeniach *Scouting*, *Outward Bound*, a potem w ramach *Duke of Edinburgh Award Scheme*. Te organizacje na początku swojego istnienia miały wpływać pozytywnie na zachowania chłopców, miały ich kształtować pod względem postaw patriotycznych i obywatelskich. *Outward Bound* działał na podstawie postulatów zawartych w artykule niemieckiego dyplomaty i pedagoga, uważanego za twórcę pedagogiki przeżyć – K. Hahna z 1940 roku³⁵.

W Wielkiej Brytanii edukacja przedszkolna przeznaczona jest dla dzieci od 3 do 5 roku życia. Nie jest ona obowiązkowa. Wychoowaniem przedszkolnym zajmuje się państwo poprzez lokalne władze, a także różnego rodzaju organizacje np. związki wyznaniowe czy instytucje charytatywne. Przedszkola – tak jak w większości innych krajów – mogą też prowadzić prywatne osoby. W Wielkiej

³⁴ Tamże, s. 191.

³⁵ A. Koszałka-Silska, *Edukacja przygodowa z perspektywy krajów o bogatej tradycji outdoor & adventure education*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 4, s. 175.

Brytanii to rodzice decydują, ile czasu w ciągu dnia ich dziecko ma spędzić w przedszkolu.

Instytucja ma charakter przede wszystkim wychowawczy, jednak decydujący głos w sprawie jej priorytetów mają w pierwszej kolejności dzieci i rodzice, a dopiero później lokalne władze. Wszelkie problemy związane z przedszkolem rozwiązywane są przy udziale rodziców. Można tam korzystać z przedszkoli całodziennych (*daily nurseries*), lub *part – times*. Nie ma jednolitego programu nauczania, który obowiązywałby na terenie całego Zjednoczonego Królestwa. Nauczyciele przedszkolni mają wspierać umiejętności dziecka związane z językiem, obserwacją przyrody i otaczającego świata, rozróżnianiem ewolucji w nim zachodzącej, rozwojem moralnych i społecznych postaw, uczeniem się i koncentracją. Co ważne, w każdej chwili dziecko może wyjść na zewnątrz, ponieważ zasada otwartych drzwi obowiązuje w każdym przedszkolu³⁶.

W Wielkiej Brytanii zaleca się, aby przy każdym przedszkolu był plac zabaw na zewnątrz budynku. Dzieci mają swobodnie poruszać się między strefą wewnętrzną i zewnętrzną – powinny one być połączone. Dzieci przez cały czas pobytu w placówce mogą w każdej chwili wyjść na zewnętrzny plac – każda klasa powinna mieć swoje wyjście. Jeśli takowego nie ma, opiekunowie winni zabierać dzieci na wycieczki na świeżym powietrzu, co pomagać ma w ich holistycznym rozwoju³⁷.

W Wielkiej Brytanii doceniono wpływ edukacji w terenie. Tylko w samej Szkocji istnieje 27 przedszkoli typu *outdoor*, a dzieci mają zajęcia na świeżym powietrzu przez cały rok. Takie zajęcia planowane i prowadzone są przez doświadczonych praktyków. Poprzez zabawę dzieci uczą się otaczającego świata i rozumienia zachodzących w otoczeniu zmian. Nauczyciele stosują różne

³⁶ M. Parlak, E. Zyzik, *Wychowanie przedszkolne w wybranych krajach europejskich*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2008, nr 3, s. 31–32.

³⁷ M. Rościszewska-Woźniak, *Edukacja w środowisku przyrodniczym (Outdoor Education) Wskazówki wynikające z przeglądu teorii i badań* [online] [w:] https://www.frd.org.pl/wp-content/uploads/2021/10/Eduk-na-wych_teorii-i-wytyczne.pdf, dostęp 08.06.2022.

metody aktywizujące w taki sposób, by dzieci mogły same wyciągać wnioski. Przestrzenie wokół przedszkola/szkoły są zaaranżowane w taki sposób, by przedszkolaki mogły angażować się w wymagającą i pełną przygód zabawę. Przestrzenie te mają pobudzać wyobraźnię dzieci. Pedagodzy w Wielkiej Brytanii są zobligowani do tego, robić wraz z dziećmi eskapady np. do lasu czy w góry, poza teren przedszkola, a przy okazji takich wypraw, młodzi ludzie poznają zwyczaje lokalnych społeczności.

Uczynienie przestrzeni zewnętrznej tak bezpieczną, jak to konieczne, a nie tak bezpieczną, jak to możliwe, to podejście brytyjskich pedagogów. To założenie realizowane jest poprzez kreowanie przez nich na terenie przylegającym do przedszkola różnych konstruktywów, które nie narażają dzieci na niebezpieczeństwo. Tworzą oni konstrukcje z tanich, niepotrzebnych przedmiotów tak, by przedszkolaki bawiąc się, mogły same ocenić ryzyko.

Rodzice przyprowadzają dzieci do bramy przedszkola i zabierają je również z placu przy nim. Przedszkolaki spożywają przekąski na świeżym powietrzu, czytają tam również – w miarę swoich umiejętności książki³⁸.

S. Beames³⁹ tak oto scharakteryzował brytyjskie szkolnictwo outdoorowe: „*We are not saying ‘goodbye’ to our class rooms; we are opening them up*” („Nie żegnamy się z naszymi klasami, otwieramy je”). Brytyjczycy od dawna dostrzegają walory edukacji na zewnątrz, dlatego też dostosowują swoje przestrzenie w taki sposób, by dzieci mogły w każdej chwili skorzystać z nauki na świeżym powietrzu.

³⁸ *Outdoor learning. Practical guidance, ideas and support for teachers and practitioners in Scotland. Praktyczne wskazówki, pomysły i wsparcie dla nauczycieli i praktyków w Szkocji* [online], [w:] <https://education.gov.scot/media/Ofklf35p/hwb24-ol-support.pdf>, dostęp 08.06.2022.

³⁹ S. Beames opracował program *Outdoor Journeys – między przedmiotową, lokalną inicjatywę uczenia się na świeżym powietrzu*. Opublikował pięć książek: *Zrozumieć wyprawy edukacyjne* (redaktor), *Nauka poza klasą* (współautor), *Przygoda na świeżym powietrzu i teoria społeczna* (współredaktor), *Nauka przygodowa* (współautor) oraz *Przygoda i społeczeństwo*.

Edukacja outdoorowa w Norwegii

Do norweskich przedszkoli mogą uczęszczać dzieci w przedziale wiekowym od 0 do 5 lat. Większością norweskich dzieci do 1 roku życia opiekują się przeważnie rodzice, którzy mogą liczyć na jeden rok płatnego urlopu macierzyńskiego. Przedszkola w tym skandynawskim kraju, tak jak w większości innych, są państwowe lub prywatne, jednak w każdym wypadku są one placówkami odpłatnymi. Przedszkola prywatne należą do rodziców i stowarzyszeń wyznaniowych, chociaż rośnie tam liczba organizacji zawodowych zajmujących się stricte tą tematyką. Instytucje przedszkolne w Norwegii funkcjonują na podstawie różnorodnych konceptów pedagogicznych czy ideologii dotyczących nauczania. Przykładem może tu być koncepcja M. Montessori czy R. Steiner. Norwegia jest krajem, w którym za cel nauczania – czy to dzieci w wieku przedszkolnym, czy też szkolnym, stawia sobie aktywne uczestnictwo przyszłych dorosłych w społeczeństwie demokratycznym. Tutaj bardzo ważnym elementem jest kształcenie dzieci w duchu poszanowania przyrody, by w przyszłości ponosiły one odpowiedzialność za nią, rozumiały ją i odpowiednio o nią dbały⁴⁰.

Ministerstwo Nauki w Norwegii w *Pryncypiach dla nauczania*, we wstępnej części podstawy programowej ustaliło zadania dla szkół i systemu szkolnictwa. Można znaleźć w niej ważny fragment, dotyczący procesu nauczania oraz wychowania. Ma się w niego zaangażować lokalna społeczność, by przebiegał on w celowy i przemyślany sposób. To zaangażowanie dotyczyć ma wielu podmiotów takich jak; zakłady pracy, instytucje przemysłowe, kulturalne, związane ze sztuką oraz, co ważne, między instytucjami zajmującymi się oświatą. Zaczynając od przedszkola, a na szkole średniej kończąc, każdy poziom edukacji ma za zadanie wspieranie i ułatwianie przechodzenia na kolejny poziom edukacyjny. Odczytuje

⁴⁰ T. Parczewska, *W stronę przyrody: O norweskich praktykach edukacji na zewnątrz*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2017, nr 15, s. 183–184.

się to w ten sposób, że wszystkie szczeble edukacji są ze sobą powiązane i równoważne⁴¹.

Każde przedszkole w Norwegii ma swój program ramowy, w którym zawarte są zadania, jakie ma do wypełnienia oraz priorytety, jakie sobie stawia. Przede wszystkim dzieciństwo traktuje się jako wartość niepowtarzalną, a placówki przedszkolne powinny zajmować się holistycznym podejściem do rozwoju każdego młodego człowieka. Placówki mają działać we współpracy z rodzinami w taki sposób, by zaspokoić wszystkie potrzeby dzieci, a dotykające takich zagadnień jak: zabawa, opieka, wsparcie w nauce oraz wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka. Nauczyciele przedszkolni powinni zatroszczyć się o dzieci, opiekować się nimi w jak najszerszym zakresie, powinni być gotowi na zabawę, pomagać rozwijać osobowość, zachęcając do uczenia się, zawiązywania nowych znajomości czy przyjaźni oraz posługiwania się i używania języka⁴².

Norwegia jest krajem, w którym edukacja przyrodą jest bardzo mocno zaznaczona. Dzieci przedszkolne większość czasu przebywają na świeżym powietrzu, ich kontakt z przyrodą nie jest ograniczany, a wręcz propaguje się tam podejście nauczania typu outdoorowego. W Norwegii bardzo dobrze znanym powiedzeniem jest – „*Det finnes ikke dårlig vær, det finnes dårlige klær!*” („Nie ma złej pogody, są tylko złe ubrania”)⁴³, co bardzo dobrze obrazuje podejście tamtego społeczeństwa do nauki w plenerze. Placówki typu plenerowego mają własny profil pedagogiczny, w którym eksponują takie zagadnienia jak szuka, przyroda czy wielokulturowość. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że nieważne, czy zajęcia odbywają się w murach przedszkolnych czy w terenie – każda forma ma status równoważny i do każdej z nich

⁴¹ J. Kilanowska, *Realizacja założeń edukacji zdrowotnej w norweskim systemie szkolnictwa*, „Journal of Education, Health and Sport” 2016, nr 10, s. 339.

⁴² I. Czerniejewska, I. Main, *Projektowanie dziecka w społeczeństwie norweskim. Matki z Polski wobec instytucji przedszkola*, „Studia Migracyjne. Przegląd Polonijny” 2019, nr 1, s.134.

⁴³ M. Van Damme, A. Jacewicz, *Edukacja przedszkolna w Norwegii. Rys historyczny i współczesność*, „Zagadnienia Społeczne” 2021, nr 2 (16), s. 95.

przykłada się taką samą uwagę, natomiast tereny wokół placówek muszą spełniać również wysokie standardy. Plan ramowy zakłada, że zajęcia i zabawy poza przedszkolem to bardzo ważna część wpisująca się w kulturę dziecka i muszą one mieć miejsce niezależnie od warunków geograficznych lub klimatycznych. Dlatego dzieci uczęszczające do przedszkola, obojętne czy jest deszczowo, śnieżnie czy panuje ujemna temperatura, przez większość dnia przebywają na zewnątrz. Nawet przedszkolaki potrzebujące drzemki w czasie zajęć, przez cały rok śpią w wózkach pod gołym niebem⁴⁴.

Rammeplan for barnehagenes innhold og oppgaver czyli Ramowy plan działań i zadań przedszkola to podstawa w pracy i funkcjonowaniu norweskich przedszkoli. Plan ten mówi o siedmiu głównych obszarach, mających definiować zakres tematyczny, oraz obszar umiejętnościowy i kompetencyjny, które mają być nabyte przez dzieci które uczęszczają do placówek przedszkolnych. W planie ramowym uwzględniono elementy edukacji outdoorowej w części nazwanej *Ciało, ruch i zdrowie*. Norweskie przedszkolaki poprzez uczestnictwo w tym planie mają:

- nabyć dobre doświadczenia związane z aktywnościami na dworze w czasie każdej pory roku;
- rozwijać radość płynącą z doświadczeń w środowisku naturalnym w taki sposób, by odkryć świat i sprostać wyzwaniom ciała, oraz nabywać zrozumienie prawideł rządzących przyrodą tak, aby móc z niej korzystać w przyszłości w sposób świadomy i traktować ją z dbałością, a także mieć baczenie na środowisko;
- rozwijać wiedzę dotyczącą ciała, mieć szacunek tak dla własnego ciała, jak i innych ludzi, oraz rozumieć, że każdy człowiek jest inny;
- nabywać wiadomości o ludzkim ciele, wiedzę dotyczącą higieny i zrozumieć jak ważne są dobre nawyki zdrowotne i żywieniowe⁴⁵.

⁴⁴ T. Parczewska, *W stronę przyrody...*, dz. cyt., s. 185.

⁴⁵ J. Kilanowska, *Realizacja założeń...*, dz. cyt., s. 339.

Takie założenia realizuje się w Norwegii w sposób praktyczny, a norweskie dzieci:

- co najmniej przez dwie godziny dziennie są poza murami przedszkolnymi i tylko w przypadku wystąpienia bardzo niskich temperatur ten przepis nie musi być spełniany;
- co najmniej raz w ciągu całego tygodnia idą na długi spacer wykraczający poza teren placówki i w takim wypadku spożywają posiłek pod gołym niebem w ramach wyjścia;
- wspinają się na drzewa, pokonują przeszkody terenowe- co jest bardzo dobrze widziane przez opiekunów, mało tego, zachęcają oni dzieci do eksploracji, chyba, że oceniają taką aktywność jako zagrażająca⁴⁶.

Tego typu działania, nastawione na dużą aktywność ruchową i hartowanie dzieci norweskich od najwcześniejszych lat ma w nich zaszczerpić prozdrowotne nawyki także żywieniowe. Aby taki proces miał szansę powodzenia potrzebna jest zgodność i kooperacja pomiędzy nauczycielami wychowania przedszkolnego i rodzicami. Zresztą większość norweskich rodziców nie kwestionuje zasadności tego typu zabaw i dzięki temu nauki, ponieważ nie budzi ich zdziwienia to, że przedszkolaki wracają do domu umorusane. W Norwegii uważa się to za naturalne, a nauczyciele na koniec każdego dnia opowiadają z dumą, jakie postępy czynią dzieci w zabawach na świeżym powietrzu.

Kraje skandynawskie już od dawna doceniają edukację outdoorową i wprowadzają ją w życie w najszerszy możliwy sposób, dzięki czemu społeczeństwo jest zahartowane od najmłodszych lat i umie zadbać o swoje zasoby przyrodnicze.

Zakończenie

Cyfryzacja i technologizacja już od dłuższego czasu zalewają świat. Należy dostrzegać zarówno zalety takiego obrotu rzeczy, jak i wady. Z jednej strony ludzkość zyskała mnóstwo ułatwień

⁴⁶ Tamże, s. 339–340.

w codziennym życiu, jednak także dużo problemów. Jednym z nich jest coraz częstsze odsuwanie się od obcowania z naturą, coraz mniejsze doświadczanie środowiska przyrodniczego i przez to coraz mniejsze rozumienie zależności występujących w przyrodzie. Mówi się o pokoleniu cyfrowych tubylców, czyli ludzi, którzy już po urodzeniu zastali świat cyfrowy, świetnie się w nim poruszają, ale tracą tak ważny dla każdego z nas kontakt z przyrodą. Dlatego tak ważne jest wdrażanie edukacji outdoorowej, by móc rozwijać się holistycznie, zapobiegać chorobom cywilizacyjnym i posiadać wiedzę, jak chronić środowisko naturalne przed degradacją.

Bibliografia

- Czerniejewska I., Main I., *Projektowanie dziecka w społeczeństwie norweskim. Matki z Polski wobec instytucji przedszkola*, „Studia Migracyjne. Przegląd Polonijny” 2019, nr 1.
- Grzemna K., Zernik K., *Outdoor Education w edukacji elementarnej, czyli jak zdobywać wiedzę i umiejętności w plenerze*, „Inspirator” 2016, t. 3, nr 2.
- Janik A., *Koncepcja pedagogiczna i program leśnych przedszkoli na przykładzie przedszkola w Lipsku na terenie Niemiec*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 4.
- Kilanowska J., *Realizacja założeń edukacji zdrowotnej w norweskim systemie szkolnictwa*, „Journal of Education, Health and Sport” 2016, nr 10.
- Kołodziejska M., *Edukacyjno-wychowawczy wymiar kontaktów uczniów z przyrodą*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2016, nr 2.
- Komorowska-Zielony A., *Edukacja outdoorowa jako alternatywa w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, „Pedagogika. Studia i Badania Naukowe” 2018, nr 1.
- Komorowska-Zielony A., *Edukacja outdoorowa jako alternatywa w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, „Studia i Badania Naukowe. Pedagogika” 2018, t. 12, nr 2.
- Konfucjusz, *Dialogi*, Warszawa 2008.
- Koszalka-Silska A., *Edukacja przygodowa z perspektywy krajów o bogatej tradycji outdoor & adventure education*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2019, nr 4.
- Nitecka-Walerych A., *Leśne przedszkola-odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy” 2019, t. 28.

- Nowosad I., *Przedszkola w debacie polityczno-oświatowej Niemiec. W stronę edukacji, opieki i wychowania*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, nr 1.
- Outdoor learning. Practical guidance, ideas and support for teachers and practitioners in Scotland. Praktyczne wskazówki, pomysły i wsparcie dla nauczycieli i praktyków w Szkocji* [online], [w:] <https://education.gov.scot/media/0fklf35p/hwb24-ol-support.pdf>, dostęp 08.06.2022.
- Parczewska T., *(Nie)wykorzystany potencjał outdoor education. Wybrane aspekty badań*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2019, nr 5.
- Parczewska T., *W stronę przyrody: O norweskich praktykach edukacji na zewnątrz*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2017, nr 15.
- Parlak M., Zyzik E., *Wychowanie przedszkolne w wybranych krajach europejskich*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2008, nr 3.
- Pieprzyk M., *Funkcjonowanie leśnych przedszkoli – Waldkindergärten w Niemczech a obraz dzieciństwa we współczesnym świecie*, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2015, nr 1.
- Pieprzyk M., *Nauczyciel(-ka) leśnego przedszkola – Waldkindergärten w Niemczech – wymagania i warunki pracy*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2014, nr 64.
- Pietrzak-Zawadka J., *Koncepcja pedagogiczna oraz stan aktualny leśnych przedszkoli w polskiej przestrzeni edukacyjnej* [online], [w:] https://www.researchgate.net/profile/Joanna-Pietrzak-Zawadka/publication/340399248_Pedagogical_concept_and_current_state_of_functioning_of_forest_kindergartens_the_Polish_educational_space/links/5e871b56a6fdcca789ed4307/Pedagogical-concept-and-current-state-of-functioning-of-forest-kindergartens-the-Polish-educational-space.pdf, dostęp 05.06.2022.
- Polski Instytut Przedszkoli Leśnych [online], [w:] <https://lesneprzedszkola.pl/mapa>, dostęp 05.06.2022.
- Rościszewska-Woźniak M., *Edukacja w środowisku przyrodniczym (Outdoor Education) Wskazówki wynikające z przeglądu teorii i badań* [online], [w:] https://www.frd.org.pl/wp-content/uploads/2021/10/Eduk-na-wych_teoria-i-wytyczne.pdf, dostęp 08.06.2022.
- Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z dnia 14 lutego 2017 roku, Dz.U.2017, poz. 356, załącznik nr 1.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania – na podstawie art. 32 ust. 11 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 i 949).
- Sendecka Z., *Style uczenia się a koncepcja outdoor education w kształceniu przedszkolnym*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Stawarz J., *Edukacja outdoorowa w przedszkolu w opinii przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego*, maszynopis pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr A. Jacewicz, Białystok 2023.
- Szlauzys J., *Leśne przedszkole jako alternatywna forma wczesnej edukacji*, „Parecja. Studia i Eseje” 2019, nr 2 (12).
- Van Damme M., Jacewicz A., *Edukacja przedszkolna w Norwegii. Rys historyczny i współczesność*, „Zagadnienia Społeczne” 2021, nr 2 (16).

Agnieszka Ilendo-Milewska

*Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
Katedra Psychologii*

**SPRAWOZDANIE Z
XV MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI
PSYCHOLOGII I PSYCHIATRII
(15TH INTERNATIONAL CONFERENCE
ON PSYCHOLOGY & PSYCHIATRY)**

W dniach 28–29 listopada 2022 roku odbyła się XV Międzynarodowa Konferencja Psychologii i Psychiatrii (15th International Conference on Psychology & Psychiatry) organizowana przez Healthcare & Biological Sciences Research Association (HBSRA), której prezydentem jest dr Cecilia O. Martinez, Dziekan w College of Nursing, University of Manila, na Filipinach oraz Eurasia Research. Healthcare and Biological Sciences Research Association (HBSRA) to międzynarodowa społeczność naukowców, praktyków, studentów i profesjonalistów zajmująca się rozwojem i rozpowszechnianiem idei w dziedzinie opieki zdrowotnej i nauk przyrodniczych. Healthcare and Biological Sciences Research Association (HBSRA) jest promowana przez organizację Eurasia Research w celu zachęcania do rozwoju intelektualnego oraz tworzenia możliwości nawiązywania kontaktów i międzynarodowej współpracy. Cele te są osiągnięte poprzez networking akademicki, spotkania, konferencje, warsztaty, projekty, publikacje naukowe, nagrody i stypendia naukowe. Eurasia Research organizuje konferencje w czterech głównych

obszarach: **International Conference on Teaching, Education & Learning** (TERA: Teaching & Education Research Association), International Conference on Interdisciplinary Research in Social Sciences (SSHRA: Social Science & Humanities Research Association), International Conference on Engineering & Sciences (STRA: Scientific & Technical Research Association) oraz International Conference on Research in Life-Science & Healthcare (HBSRA: Healthcare & Biological Sciences Research Association).

Konferencja, która odbyła się w dniach 28–29 listopada 2022 roku przebiegała w trybie hybrydowym, zarówno online jak i stacjonarnie w Châteauforn' Learning Lab Les Docks de Paris, Saint-Denis, Paris, France. To przedsięwzięcie naukowe zgromadziło przedstawicieli środowisk akademickich i specjalistów w celu wymiany i podzielenia się pomysłami naukowymi, wynikami badań lub doświadczeniami.

Tematyka konferencji dotyczyła problematyki zdrowia i choroby. Znalazła ona odzwierciedlenie w trzech sesjach, które rozpoczęły dwa wykłady plenarne. Pierwszy z nich wygłosiła dr Agnieszka Ilendo-Milewska, Professor and head of the Faculty of Psychology at the Private University of Pedagogy in Białystok (Poland). W tytule wykładu postawiła ona pytanie *Why autobiographical memories is crucial to recognize personal experiences related to the pandemic Covid 19?* Drugi wykład, również jako keynote speaker wygłosił dr Davut Uysal, full-time Assistant Professor w İzmir Katip äelebi University, Tourism Faculty, Department of Tour Guiding (Turkey), na temat *Innovation in the marketing of tourism products in the post-pandemic era.*

Następnie odbyła się sesja dyskusyjna na temat **How false news can spread**, w której omawiane były przyczyny i zagrożenia związane z rozprzestrzenianiem się fałszywych informacji w przestrzeni publicznej oraz działania, które środowisko naukowe może podjąć, by zapobiegać temu społecznemu zjawisku.

W sesji trzeciej **Technical Talk**, swoje wystąpienia zaprezentowali między innymi Emmanuel Innocents Edoun reprezentujący Tshwane School for Business and Society, Tshwane University of Technology, South Africa, który przybliżył tematykę Management

Competencies and Organisational Performance at A Research Institution in South Africa, następnie głos zabrała Rattiya Santisathaporn reprezentująca Department of Operation Theater w Loei Province, pracująca w Loei Hospital na Tajlandii opisując w swoim wystąpieniu The Development Model of Nursing Care in Patients with Reconstructive Surgery of the Total Knee Replacement oraz Mohammad Farasat z Wydziału Chemistry, Islamic Azad University w Teheranie (Iran), który przedstawił referat pt. *Investigating the optimal conditions for filtration of heavy metals by active carbon in an aqueous solution.*

Wnioskiem płynącym z naukowego dyskursu stała się konstatacja, że szybki rozwój badań medycznych na całym świecie dotyczący zarówno Covid-19, jak i innych podejmowanych działań leczących zarówno w sferze psychologii, jak i psychiatrii oraz medycyny stwarza szereg możliwości a wymiana międzynarodowych doświadczeń staje się doskonałą okazją do rozpoznania postaw społecznych w międzynarodowej przestrzeni.

Konferencja przyczyniła się do podniesienia poziomu wiedzy, będącej podstawą tworzenia programów promujących zdrowie i wskazała na konieczność realnego włączenia się w realizację międzynarodowych, wspólnych badań prowadzonych przez pracowników naukowych z całego świata.

NOTY

Ewa Burak, mgr pedagogiki, absolwentka Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Ukończyła studia magisterskie na kierunku Pedagogika, w zakresie Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Ponadto ukończyła kurs Terapii ręki i zaburzeń motoryki małej I i II stopnia uzyskując tytuł terapeuta ręki oraz szkolenia w zakresie spektrum autyzmu i TUS – treningu umiejętności społecznych.

Agnieszka Itendo-Milewska, dr psychologii. Pracuje w Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, kierownik Katedry Psychologii. Psycholog dzieci i młodzieży, psycho-terapeuta. Ekspert w obszarze oceny narzędzi diagnostycznych dla systemu poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego MEiN. Autorka książek i artykułów z zakresu psychologii społecznej i psychologii edukacji: *Itendo-Milewska A. (2009). Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum, Wyd. Difin, Warszawa, Itendo-Milewska A (2016). Środowisko szkolne w doświadczeniach uczniów, tendencje zmian. Wyd. Wyższa Szkoła im. Bogdana Jańskiego Kraków.*

Agata Jacewicz, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki (UwB, 2004). Zainteresowania naukowe koncentrują się wokół szeroko rozumianych problemów związanych z edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną, a w szczególności dotyczą: dziecka rozpoczynającego edukację szkolną, wspierania i aktywizowania jego wszechstronnego rozwoju, komparatystyczne ujęcie ścieżki zawodowej nauczyciela i wczesna edukacja w krajach europejskich. Liczne udziały w polskich i zagranicznych konferencjach naukowych oraz międzynarodowych szkoleniach m.in. w Niemczech, Austrii, Szwajcarii, Włoszech, Wielkiej Bry-

tanii, Belgii, Holandii, Finlandii i Słowacji. Prowadzenie wykładów i ćwiczeń w Ramach Programu Erasmus + na europejskich uczelniach w Słowacji, Czechach, Włoszech, Litwie i Łotwie. Członek Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego (OMEP) (2001–2019) oraz członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (2016–2021). Dziekan Wydziału Nauk Społecznych w NWSP w Białymstoku (2013–2019), a następnie Kierownik Katedry Pedagogiki. Autorka około 100 artykułów zamieszczonych w opracowaniach zbiorowych i czasopismach (w tym zagranicznych). Najważniejsze publikacje książkowe: *Początki kariery szkolnej na tle przemian edukacyjnych* (2013); *Zabawy i zajęcia gimnastyczne w przedszkolu. Podstawy teoretyczne – badania – praktyka* (2013); *Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym* (2011), J. Bielecki, A. Jacewicz (red.), *Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych. Wczoraj – dziś – jutro* (2010), A. Jacewicz (red.), *Powodzenia i niepowodzenia szkolne. Źródła – profilaktyka – terapia* (2009).

Anna Jaźwińska-Chren, mgr psychologii - absolwentka Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku (2023). Logopeda, neurologopeda, terapeuta. Absolwentka studiów podyplomowych na kierunku Stosowana analiza zachowania – przygotowanie do pracy z osobami z zaburzeniami rozwoju i zachowania (SWPS Warszawa). Członek Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach. Członek Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach oraz World Association for Positive and Transcultural Psychotherapy (WAPP)“.

Marietta Kapustina PhD in Law, Associate Professor of Criminalistics Department of Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, Ukraine.

Bogumiła Krawiec, mgr psychologii. Pracuje w Instytucie Psychologii KUL, w Katedrze Psychologii Rozwojowej, gdzie prowadzi zajęcia dla studentów kierunków społecznych i medycznych.

Naukowo zajmuje się rozwojem młodych dorosłych, szczególnie zagadnieniami związanymi z relacjami romantycznymi i intymnością, które stały się także tematem pracy doktorskiej. Oprócz tego interesuje się także metodologią badań psychologicznych, zwłaszcza metodami jakościowymi. Uczestniczka studiów podyplomowych w zakresie seksuologii klinicznej (Uniwersytet SWPS) i studium interwencji kryzysowej (Instytut Psychologii Zdrowia PTP).

Krzysztof Mocarski, mgr psychologii – absolwent Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku (2023). Pracuje w Ośrodku szkolno-terapeutyczno-opiekuńczym dla dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu w Białymstoku oraz w Punkcie diagnostyczno-konsultacyjnym Krajowego Towarzystwa Autyzmu. Oddział w Białymstoku.

Andrzej Jarosław Puliński, dr pedagogiki, ukończył studia magisterskie w zakresie nauk społecznych ze specjalnością historia na Wydziale Humanistycznym WSP w Olsztynie. W 2006 roku na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego obronił rozprawę doktorską (*Działalność opozycyjna młodzieży szkolnej i pracowników oświaty na Warmii i Mazurach w latach 1945–1956. Studium historyczno-pedagogiczne*), uzyskując tytuł doktora nauk humanistycznych. Jest autorem kilkudziesięciu artykułów naukowych i trzech monografii historycznych. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół zagadnień związanych z historią najnowszą, historią wychowania, polityki oświatowej i dziejami państwa i prawa.

Ewa Rzechowska, dr hab. psychologii, wieloletni profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II i Kierownik Katedry Psychologii Rozwojowej KUL, profesor NWSP w Białymstoku. Zajmuje się psychologią rozwoju człowieka w zmieniających się kontekstach socjokulturowych oraz teorią i metodologią badań nad rozwojem (koncepcja potencjalności; strategia RTP). Wykorzystuje metody sztucznej inteligencji do jakościowej analizy wewnętrznego zróżnicowania zjawisk. Autorka licznych publikacji

w języku polskim i angielskim. Monografie: E. Rzechowska et al. (Eds.) (2011), *Contemporary Interpretations and Applications of the Theory of Positive Disintegration*, Lublin: TN KUL; E. Rzechowska (2004), *Potencjalność w procesie rozwoju: mikroanaliza konstruowania wiedzy w dziecięcych interakcjach rówieśniczych*, Lublin: Wydawnictwo KUL i liczne artykuły naukowe. Udział w licznych konferencjach naukowych polskich i zagranicznych.

Mykhaylo Shepitko Doctor of Law, Professor of Criminal Law Department of Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, Ukraine.

Valery Shepitko, Doctor of Law, Head of Criminalistics Department of Yaroslav Mudryi National Law University, Kharkiv, Ukraine.

Justyna Stawarz, mgr pedagogiki – absolwentka Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Ukończyła studia II stopnia na kierunku Pedagogika w zakresie Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna.

Agnieszka Szymańska, dr psychologii. Pracuje w Instytucie Psychologii UKSW. Zajmuje się modelowaniem matematycznym w psychologii.

Publikuje teksty z zakresu psychometrii i statystyki a także wykorzystania algorytmów sztucznej inteligencji w psychologii. W Zakładzie Psychoterapii Instytutu Psychologii UKSW prowadziła wykłady dotyczące metodologicznych aspektów badań nad procesem psychoterapii. Jest współautorką kilku tekstów dotyczących analizy i modelowania procesu psychoterapeutycznego.

WYMOGI EDYTORSKIE

- Edytor tekstu Word (format doc. lub docx.).
- Styl czcionki: Bookman Old Style.

Struktura artykułu

- Redakcja przyjmuje teksty w kategoriach: oryginalny artykuł, doniesienie o wynikach badań, artykuł przeglądowy, artykuł recenzyjny, artykuł popularnonaukowy, studium przypadku, sprawozdanie z kongresu, konferencji, sympozjum lub seminarium.
- Tekst w kategoriach: oryginalny artykuł, doniesienie o wynikach badań lub artykuł przeglądowy powinien być podzielony na części opatrzone śródtytułami. Dla dobrego i poprawnego odbioru tekstu należy wyróżnić następujące części: wprowadzenie w tematykę (np. definicje, klasyfikacje, stan badań, informacje statystyczne o zjawisku), rozwinięcie prezentowanych kwestii (np. metodologia badań własnych, opis badań własnych, oraz podsumowanie (zakończenie, wnioski). Część będąca rozwinięciem może dzielić się na mniejsze cząstki, każda opatrzona śródtytułem.
- Objętość artykułu powinna mieć przynajmniej 20.000 znaków, lecz sugerowane jest nieprzekraczanie 30.000 znaków. Liczba ta obejmuje znaki ze spacjami, pola tekstowe, przypisy dolne, końcowe oraz bibliografię załącznikową.
- Poniżej tytułu artykułu należy umieścić streszczenie (100 do 200 wyrazów lub 1000 do 1500 znaków) i słowa kluczowe (5-10) w języku artykułu, tytuł, streszczenie i słowa kluczowe w języku angielskim, tytuł, streszczenie i słowa kluczowe w języku polskim, jeśli tekst jest opracowany w innym języku.
- Informacje o autorze: stopień lub tytuł naukowy, tytuł zawodowy, imię, nazwisko, afiliację (uczelnia, wydział, katedra lub inna instytucja) pisane *kursywą* należy umieścić w lewym górnym rogu strony tytułowej artykułu.
- Do artykułu należy dołączyć biogram autora obejmujący: nazwę ukończonej uczelni, kierunek i rok, przebieg kariery zawodowej,

zainteresowania naukowe, krótki opis dorobku naukowego ewentualnie działalność dodatkową (np. członkostwo w towarzystwach naukowych, współpraca z innymi placówkami oświatowymi) oraz rodzaj kontaktu z czytelnikiem (osobiście z podaniem adresu mailowego lub za pośrednictwem redakcji).

Tekst podstawowy

- Wielkość czcionki tekstu podstawowego – 11 pkt.
- Interlinia (światło) tekstu podstawowego – 1,5 wiersza.
- Marginesy standardowe – wszystkie po 2,5 cm.
- Wcięcie akapitowe powinno być wykonane pojedynczą tabulacją tj. 1,25 cm.
- W funkcji „Akapit” odstęp przed i po należy ustawić na 0 pkt.
- Tytuł artykułu powinien być napisany czcionką 14 pkt. Bookman Old Style z wytłuszczeniem oraz wyśrodkowany.
- Śródtytuły powinny być napisane czcionką Bookman Old Style, 12 pkt. z wytłuszczeniem oraz wyśrodkowane.
- Śródtytuły powinny być wyśrodkowane, nie numerowane.
- Śródtytuły należy oddzielić od tekstu głównego od góry i od dołu pojedynczą interlinią.
- Jako sposób wyróżnienia w tekście stosuje się dla zwrotów w językach obcych (np. angielski, niemiecki, łaciński) wyłącznie *kursywę*, a dla zwrotów w języku polskim wytłuszczenie.
- Nie należy stosować podkreśleń i druku rozstrzelonego.
- Wypunktowania należy dokonywać znakiem – .
- Imię i nazwisko pojawiające się pierwszy raz należy zapisać w pełnym brzmieniu, przy ponownym pojawieniu się podaje się inicjał imienia i nazwisko.
- Odsyłacz cyfrowy przypisu należy umieścić bezpośrednio po fragmencie, do którego odnosi się przypis (przed kropką kończąca zdanie).
- Nie należy stosować tzw. twardych spacji.
- Nie należy przenosić tzw. bękartów i wdów.

Przypisy

- Tekst przypisu dolnego powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 9 pkt.
- Interlinia (światło) przypisów – 1,0 wiersz.

- Tekst wyjustowany.
- Tytuł książki podaje się *kursywą*, tytuł czasopisma w „cudzysłowie”.
- W kolejnych przypisach odnoszących się do pozycji już cytowanych stosuje się odpowiednio zapis w języku łacińskim: *ibidem*, *op. cit.* lub *passim*.
- Każdy przypis powinien kończyć się kropką.
- Format przypisów: jest dopuszczalny wg systemu harwardzkiego *autor-rok*, systemu vancouverskiego *autor-numer* lub oksfordzkiego *tradycyjnego*.
- Przypisy w systemie oksfordzkim *tradycyjnym* powinny być zamieszczone u dołu strony (przypisy dolne).
- Niezależnie od stosowanego systemu przypisów jest wymagana bibliografia załącznikowa posortowana alfabetycznie według nazwisk autorów.

Tabele, wykresy i ryciny

- Tekst w tabelach powinien być pisany czcionką: Bookman Old Style, 10 pkt.
- Opisy tabel, wykresów i rycin (zdjęć, schematów, map, itp.) powinny być zlokalizowane bezpośrednio nad nimi (bez światła).
- Tabele, wykresy i ryciny powinny być numerowane w każdej kategorii oddzielnie.
- Tytuły tabel, wykresów i rycin powinny być wyrównane do lewej, pisane czcionką: Bookman Old Style, 11 pkt.
- Źródło należy umieścić pod tabelą, wykresem i ryciną, wyrównane do lewej, pisane czcionką: Bookman Old Style, 9 pkt, interlinia 1,0.

UWAGA!

Wydawca zastrzega sobie prawo odrzucenia artykułów niedostosowanych do wymogów edytorskich oraz skracania artykułów zbyt obszernych.

FORMAL AND EDITORIAL REQUIREMENTS

Technical information

- Text in the Word, in DOC or DOCX format.
- Recommended font: Bookman Old Style.

Article structure

- The Editorial Office accepts texts in the following categories: original article, report on research results, review article, popular science article, case study, congress, conference, symposium or seminar reports.
- Original article, research report or review article must be divided into sections with subheadings. For a good and correct reception of a text, the following parts should be distinguished: introduction to the subject matter (e.g. definitions, classifications, current state of research, statistical information on the phenomenon), main part - description of the research procedure (e.g. materials and methods, results), and summary (discussion and conclusion). The main part should divide the content of the article into headed sections.
- Article should be at least 20,000 characters long, but it is suggested not to exceed 30,000 characters including spaces, text fields, footnotes or endnotes and bibliography.
- The title of the article should be followed by the abstract (100-200 words or 1000-1500 characters) and keywords (5-10) in the language of the article, as well as the title, abstract and keywords in English. The title, abstract and keywords in Polish are also required if the text is written in another language.
- Information about the author: degree or scientific title, professional title, first and last name and the institutional affiliation of the author should be written in italics and placed in the upper left-hand corner of the title page.
- The article must be accompanied by a short biography of the author including: the name of university and department they graduated from, the year of graduation, career development, scientific interests, short description of scientific achievements or additional activities (e.g. membership in scientific societies, cooperation with other educa-

tional institutions) and the preferred form of contact with the reader (personally by e-mail address or via the editorial office).

Main text

- Recommended font size – 11 points.
- Line spacing – 1,5.
- Standard margins of 2,5 cm on all four sides.
- A first line indent should be made with the “Tab” key – 1,25 cm.
- In the Paragraph dialog box spacing before and after the paragraph should be set to 0 points.
- The title must be written in 14-point Bookman Old Style font, bold and justified.
- The subheadings should be written in Bookman Old Style font, 12 points, bold and centred.
- The subheadings are not numbered.
- The subheading must be separated from the main text from the top and from the bottom by a single interline.
- Foreign words and phrases (e.g. English, German, Latin) should be *italicized*, and to highlight Polish phrases it is recommended to use **bolding**.
- Do not use underscores or exploded printing.
- Bullet points are marked with “-”.
- The first and last name appearing for the first time should be provided in full. When recalling it, the first initial and the last name are only given.
- Reference numbers should be placed at the end of the relevant quotation or paraphrase (before the closing full stop).
- Do not use the so-called hard spaces.
- Do not transfer the so-called widows and orphans.

Footnotes

- Recommended font for footnotes: Bookman Old Style, 9 points.
- Line spacing (interline) – 1,0.
- Justified text.
- *Italics* are used for titles of books and quotations marks are used for smaller works.
- In subsequent footnotes referring to the items already cited, Latin language is used: *Ibidem*, *op. cit.*, *passim*.
- Every footnote must end with a full stop.

- Footnotes formats allowed: Harvard (author-date) referencing system, the Vancouver style (author-number) or the Oxford style (traditional).
- In the classic Oxford style, the footnote information appears on the same page, down at the bottom (footnotes).
- Whatever the footnote system used, a bibliography arranged alphabetically by authors' last names is required.

Figures and tables

- Recommended font for figures and tables: Bookman Old Style, 10 points.
- Descriptions of tables and figures (photos, schemes, maps, etc.) must be provided directly above and below them (without interline).
- Figures and tables should be entitled and separately numbered.
- Headings of tables and figures are aligned to the left and in font: Bookman Old Style, 11 points.
- Sources are provided below all tables and graphs, aligned to the left, single-spaced and in font: Bookman Old Style, 9 points.

NOTE!

The editor reserves the right to reject any manuscript that does not conform to the journal's standards and do make editorial changes in the material in case it is too long.

РЕДАКЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ

- Текстовый редактор Word (формат doc. или docx.).
- Стиль шрифта: Bookman Old Style.

Структура статьи

- Редакция принимает материалы следующих категорий: авторская оригинальная статья, доклад о результатах исследований, обзорная статья, статья-рецензия, научно-популярная статья, тематическое исследование, отчет о конгрессе, конференции, симпозиуме или семинаре.
- Авторская оригинальная статья, доклад о результатах исследований, обзорная статья должны состоять из следующих частей: введение (например, определения, классификации, состояние исследований, статистические данные о проблеме или явлении), основная часть – развитие представленной проблемы (например, методология, описание собственного исследования) и заключение (итоги, выводы). Каждая из вышеназванных частей должна быть снабжена заголовками. Основная часть, в свою очередь, может содержать несколько меньших частей, начинающихся с подзаголовка.
- Объем статьи должен составлять от 20 тыс. до 30 тыс. знаков. Сюда входят пробелы, текстовые поля, постраничные и концевые сноски, а также библиографические источники.
- После заголовка статьи помещается аннотация (от 100 до 200 слов или от 1000 до 1500 знаков), ключевые слова (5 – 10) на языке статьи, заголовок, аннотация и ключевые слова на английском языке, а также заголовок, аннотация и ключевые слова на польском языке.
- Информация о авторе: научное звание и степень, должность, имя, фамилия, название учреждения (учебное заведение, факультет, кафедра) размещается в верхнем левом углу первой страницы статьи и пишется *курсивом*.
- К статье следует приложить краткую биографию автора, содержащую следующие сведения: образование, название, факультет и год окончания высшего учебного заведения, этапы профессио-

нальной карьеры, научные интересы, краткое описание научных достижений, неосновная деятельность (например, членство в научных обществах, сотрудничество с другими учебными заведениями), а также предпочитаемый способ контакта с читателями (лично с указанием e-mail или через редакцию).

Основной текст

- Размер шрифта основного текста - 11 пт.
- Междустрочный интервал основного текста – 1,5 строки.
- Поля - все 2,5 см. Выравнивание текста по ширине.
- Абзацный отступ одна табуляция (1,25 см).
- Интервал перед абзацем и после него не добавляется.
- Название статьи должно быть написано шрифтом 14 пт. Bookman Old Style полужирным шрифтом, выравнивание по центру страницы.
- Подзаголовки пишутся шрифтом Bookman Old Style, 12 пт. полужирным начертанием, выравнивание по центру.
- Подзаголовки не нумеруются.
- Подзаголовки отделяются от основного текста сверху и снизу одним интервалом.
- Для выделения фраз на иностранном языке (например, английском, немецком, латинском), используется исключительно *курсив*, а для фраз на польском – **жирный шрифт**.
- Не используйте подчеркивание и разреженную печать.
- Маркированные списки оформляются с помощью знака — .
- Фамилия и имя, появляясь в тексте впервые, должны быть записаны полностью, при повторном упоминании пишется только фамилия и инициалы.
- Цифровая ссылка на сноску должна быть размещена непосредственно после фрагмента текста, к которому относится сноска (перед точкой в конце предложения).
- Не используйте так называемые неразрывные пробелы.
- Не используйте автоматическую расстановку переносов.

Сноски

- Текст постраничных сносок должен быть написан шрифтом Bookman Old Style, 9 пт.
- Междустрочный интервал сноски – 1,0.

- Названия книг выделяются курсивом, названия журналов берутся в «кавычки».
- В сносках не указываются названия издательств.
- В сносках, относящихся к ранее процитированным источникам, применяется запись на латыни: *ibidem*, *op.cit.* или *passim* (что означает там же).
- Каждая сноска должна заканчиваться точкой.
- Допускается один из следующих стилей формата сносок: Гарвардский *автор-год*, Ванкуверский *автор-номер* или Оксфордский *традиционный*.
- Сноски в Оксфордском традиционном стиле должны быть размещены в конце текущей страницы (постраничные сноски).
- Независимо от используемого стиля сносок, обязательным является наличие библиографического списка, который оформляется в алфавитном порядке по фамилиям авторов.

Таблицы, графики и рисунки

- Текст в таблицах должен быть написан шрифтом Bookman Old Style, 10 пт.
- Описания таблиц, и рисунков (фотографий, схем, карт и т.п.) должны быть расположены непосредственно над ними (без интервала).
- Таблицы, графики и рисунки нумеруются отдельно.
- Название располагается над таблицей или рисунком, выравнивается по левому краю и пишется шрифтом Bookman Old Style, 11 пт.
- Источник таблицы или рисунка располагается под таблицей или рисунком, выравнивается по левому краю и пишется шрифтом Bookman Old Style, 9 пт. через 1 интервал.

ВНИМАНИЕ!

Издатель оставляет за собой право отклонения материалов, не соответствующих требованиям редакции, и сокращения статей, объем которых превышает установленные пределы.

RECENZOWANIE TEKSTÓW

- Do oceny tekstu powołuje się dwóch recenzentów.
- Recenzentów wskazuje Redaktor Naczelny uwzględniając zalecenia Rady Naukowej.
- W przypadku tekstów powstałych w języku obcym, co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
- Recenzenci nie uzyskują informacji o autorze(rach) tekstu. Autor(rzy) nie uzyskują informacji o recenzentach tekstu.
- Recenzja jest w formie pisemnej i kończy się wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
- Procedura recenzowania publikacji i formularz recenzencki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej *Czasopisma*.
- Rada Naukowa i Kolegium Redakcyjne czasopisma „Zagadnienia Społeczne” są przeciwne wszelkim przejawom nierzetelności naukowej oraz łamaniu i naruszaniu zasad etyki obowiązujących w nauce.

PRINCIPLES OF REVIEWING PUBLICATIONS

- At least two independent reviewers shall be appointed to evaluate each publication.
- Reviewers shall be appointed by the Editor-in-Chief, taking into account the recommendations of the Scientific Council.
- For texts written in a foreign language, at least one of the reviewers should be affiliated with a foreign institution other than the nationality of the author of the work.
- The names of the reviewers are not disclosed to the corresponding author and the name(s) of the author(s) are not disclosed to the reviewers.
- The review must be in writing and conclude with a clear request for release or rejection.
- The rules for the eligibility or rejection of a publication and any review form shall be made public on the Journal's website.
- The Scientific Council and the Editorial Board of the journal *Zagadnienia Społeczne (Social Issues)* shall not approve of any manifestations of scientific misconduct and violation of scientific ethics.

РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ МАТЕРИАЛОВ

- Для рецензирования предоставленных материалов привлекается два рецензента.
- Рецензентов назначает главный редактор с учетом рекомендаций Ученого Совета.
- Для рецензирования статьи на иностранном языке хотя бы один из рецензентов приглашается из учреждений зарубежных стран, за исключением страны автора.
- Рецензенты не получают информацию об авторе(ах) материалов. Автор(ы) не получают информацию о рецензентах статьи.
- Рецензия предоставляется в письменной форме и заканчивается выводом о рекомендации статьи к публикации либо ее отклонении.
- Порядок рецензирования публикаций и бланк рецензии размещены на интернет-странице журнала *Социальные проблемы*.
- Ученый Совет и Редакционная Коллегия журнала выступают против любых проявлений научной недобросовестности и нарушения этических норм, принятых в науке.

PROJEKT OKŁADKI

Adam Jakoniuk

REDAKCJA

Anna Kienig

WYDAWCA

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
Aleja Jana Pawła II 91, 15-703 Białystok
tel.: 85 742 01 99; e-mail: nwsp@nwsp.bialystok.pl; www.nwsp.bialystok.pl

Czasopismo jest finansowane ze środków
Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku

Wersją referencyjną jest wersja papierowa

Na stronie internetowej www.czasopismo.nwsp.pl
zgodnie z polityką otwartego dostępu do nauki są do pobrania:
całe wydanie każdego tomu oraz osobno każdy artykuł naukowy

Wymogi edytorskie, zasady recenzowania tekstów,
druki recenzji (PDF i WORD)
są dostępne na stronie internetowej: www.czasopismo.nwsp.pl
W wersji papierowej są dostępne wymogi edytorskie
i zasady recenzowania tekstów

Polityka publikacyjna Czasopisma opiera się na
Kodeksie Etyki Pracownika Naukowego
[http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_02/
2ae2188ff8670eed98ede50de1e9007f.pdf](http://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2014_02/2ae2188ff8670eed98ede50de1e9007f.pdf) oraz
wytucznych Komitetu do spraw Etyki Publikacyjnej
(COPE – Committee on Publication Ethics)

Ciąg znaków w nagłówku każdego tekstu oznacza:
skrót nazwy czasopisma z numerem ISSN/
datę wpływu tekstu do Redakcji/
datę zatwierdzenia do druku/datę opublikowania/
kolejny numer w wydaniu.

ISSN: 2353-7426

DRUK

Wydawnictwo PRYMAT. Mariusz Śliwowski
ul. Hetmańska 42; 15-727 Białystok
tel. 602 766 304, www.prymat.biasoft.net