

ZAGADNIENIA SPOŁECZNE

Nr 2 (16) 2021

RECENZENT NAUKOWY TOMU

Dr hab. Monika Kotowska

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, PhD., 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 Grażyna Kędzierska

Redaktor językowy

Dr Tatiana Aniskevich

Doc. PaedDr. Zlatica Huřová, PhD.

Mgr Dorota Kwiatkowska-Bagniuk

Redaktor statystyczny

Mgr Bogusław Szast

Redaktor tematyczny

Dr Marek Strzoda

Dr Agata Jacewicz

Dr Magdalena Najda

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

7

Ewa Burak

Dr Agata Jacewicz

Rozwijanie samodzielności przedszkolaków.

Wybrane zagadnienia

Developing Independence in Preschoolers.

Selected Issues

35

Marta Gryko

Spacery i wycieczki przedszkolaków. Wybrane zagadnienia

Walks and Excursions for Preschoolers.

Selected Issues

60

Anna Jasionowska-Moszczyńska

Dr Agata Jacewicz

Rola rodziny i przedszkola w rozwijaniu
muzycznych zainteresowań przedszkolaków

The Role of Family and Preschool
in Developing Preschoolers' Musical Interests

87

Mgr Małgorzata Van Damme

Dr Agata Jacewicz

Edukacja przedszkolna w Norwegii.

Rys historyczny i współczesność

Pre-School Education in Norway.

Historical View and Present Day

Z BADAŃ

115

Žaneta Miháliková Žitňáková, Mgr.

Correlation Between Self-Evaluation and Social Position in Pupils
With Specific Developmental Learning Disabilities (Sdld)
Korelacja między samooceną a pozycją społeczną
u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (SDLD)

140

Mgr Andrzej Skowroński

Wiedza społeczna na temat funkcjonowania
służb specjalnych w Polsce
Social Knowledge on the Polish Secret Services

173

Karolina Jurczenia

Poczucie bezpieczeństwa młodzieży szkolnej
na przykładzie badań ankietowych uczniów
Szkoły Podstawowej Nr 1 w Sokółce
The Sense of Security among Schoolchildren
Based on Pupil Survey
in Primary School No. 1 in Sokółka

RECENZJE

201

Petra Papierníková

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

SKOROWIDZ I INDEKS

207

Justyna Andrzejewska

Skorowidz Tematyczny Artykułów
Czasopisma „Zagadnienia Społeczne”.
Lata 2014–2021

235

Justyna Andrzejewska

Indeks Alfabetyczny Autorów Artykułów
Czasopisma „Zagadnienia Społeczne”.
Lata 2014–2021

O AUTORACH

239

Noty

ZASADY PUBLIKOWANIA

243

Wymogi edytorskie

Formal and Editorial Requirements
Редакционные требования

252

Recenzowanie tekstów

Principles of Reviewing Publications
Рецензирование материалов

RECENZENCI W ROKU 2021

Tatiana Aniskevich, Lech Grochowski, Cezary Guźniczak,
Agata Jacewicz, Anna Kienig, Monika Kotowska,
Daria Olender, Lucia Pašková, Izabela Sękowska,
Zbigniew Siemak, Wiesław Smolski, Szczepan Sempiński,
Andrzej Wawrzusiszyn, Dorota Zbroszczyk, Jozef Zentko

ZgSp2353-7426/17.11.2021/ 12.12.2021/30.12.2021/01

Ewa Burak

ORCID 0000-0003-0401-9895

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Pedagogiki

Dr Agata Jacewicz

ORCID 0000-0001-5908-7698

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Pedagogiki

ROZWIJANIE SAMODZIELNOŚCI PRZEDSZKOLAKÓW. WYBRANE ZAGADNIENIA

Streszczenie

W artykule zamieszczono wybrane zagadnienia dotyczące rozwijania samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym. Rozważania rozpoczęto od wyjaśnienia podstawowych pojęć, nawiązano do wybranych koncepcji i teorii. Dokonano krótkiej charakterystyki płaszczyzn samodzielności. Zasygnalizowano etapy samodzielności (elementarna i praktyczna) w rozwoju przedszkolaków oraz jej trzy aspekty: samodzielność praktyczną, umysłową i społeczną. Zwrócono uwagę na szczególną rolę środowiska rodzinnego i przedszkola w usamodzielnieniu dziecka.

Słowa kluczowe: samodzielność • płaszczyzny samodzielności • etapy rozwoju samodzielności • aspekty samodzielności • dziecko w wieku przedszkolnym • środowisko rodzinne • nauczyciel • przedszkole.

DEVELOPING INDEPENDENCE IN PRESCHOOLERS. SELECTED ISSUES

Abstract

The article presents selected issues related to the development of independence of children in preschool age. It begins with explaining the basic terms and references to selected concepts and theories. A brief characterization of the areas of independence has been made. The stages of independence (elementary and practical) in the development of preschoolers and its three aspects: practical, mental and social independence have been described, as well as the very special role of family and kindergarten environments.

Keywords: independence • levels of independence • stages of development of independence • aspects of independence • preschool child • family environment • teacher • kindergarten.

Termin „samodzielność” – ujęcie definicyjne

W koncepcjach teoretycznych rozwoju człowieka ukształtowały się odmienne poglądy i przekonania dotyczące samodzielności istoty ludzkiej. Człowiek samodzielny, to „wolny, niezależny, niezawisły, aktywny, zaradny”¹. Samodzielność w odniesieniu do człowieka, to ktoś, kto „decyduje sam o sobie, radzący sobie bez niczyjej pomocy, wolny od czyichś wpływów”². „Samodzielność, to bowiem cecha, która może być właściwa człowiekowi w różnym stopniu i zakresie. Zmienia się w różnych okresach życia człowieka (...) może mieć różny zakres ze względu na formy i rodzaje jego działań”³.

Samodzielność dziecka, zdaniem Kingi Kuszak, „wynika z potrzeby niezależności i gromadzenia doświadczeń, pokonywania przeszkód, sprawdzania swoich umiejętności w różnych sytu-

¹ A. Latusek, *Praktyczny słownik wyrazów i zwrotów bliskoznacznych*, Kraków 2004, s. 216.

² B. Dunaj, *Domowy popularny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003, s. 527.

³ J. Świrko-Pilipczuk, *Sytuacje edukacyjne podstawą procesu kształcenia i rozwijania samodzielności*, [w:] K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, Szczecin 2003.

acjach”⁴. Jest połączona „z gotowością do podjęcia kolejnych prób działania w celu realizacji zamierzenia, a także z umiejętnością poniesienia konsekwencji własnych wyborów i decyzji”⁵.

Nauki o człowieku postrzegają samodzielność wielokierunkowo. W takim ujęciu przedstawia się ona jako umiejętność myślenia, działania, poznania i rozwoju człowieka. Kuszak samodzielność interpretuje jako:

- uzyskanie niezależności od otoczenia społecznego,
- zdolność do samoregulacji i samosterowania,
- pewien poziom dojrzałości społecznej,
- kompetencje do realizacji zadań życiowych,
- osiągnięcie własnego ideału samodzielności⁶.

Z końcem XX i początkiem XXI wieku na pierwszy plan wysuwa się problem samodzielności jako ważnej dyspozycji dziecka, istotnej w podejmowaniu zachowań zgodnych z własnym zamierzeniem. Problem samodzielności opisany w teoriach, w zależności od kierunku myślenia o człowieku, wykreował odmienne jego interpretacje. W świetle analizy koncepcje teoretyczne określają samodzielność istoty ludzkiej jako: „nawyk, poczucie podmiotowości, nabywanie przez człowieka doświadczeń życiowych, postawę”⁷.

W teorii behawioralnej samodzielność odnosi się do sprawności pozwalającej na wykonanie czynności bez pomocy innych osób, umiejętności osiągananej dzięki systematycznie powtarzanim ćwiczeniom, czego efektem staje się nawyk. „Nawyki są względnie automatycznymi schematami ruchowymi, zwłaszcza wtedy, kiedy pojawiają się w ruchach wyuczonych”⁸. Gdy nawyk jest dobrze ugruntowany, istota potrafi wykonywać czynności bez pomocy z zewnątrz. Posiada zdolność, nawet po upływie pewnego czasu. W przypadku pojawienia się trudności w niewykonywanej samo-

⁴ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006, s. 7.

⁵ Ibidem, s. 7.

⁶ Ibidem, s. 11.

⁷ Ibidem, s. 11–17.

⁸ E. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 282.

dzielnie czynności, istota nie jest zdolna, aby poradzić sobie we własnym zakresie, albowiem w wyniku braku ćwiczeń utraciła obecną płynność i koordynację ruchów. Wyłania się „konieczność ponownych ćwiczeń prowadzących do coraz lepszego, a w efekcie do samodzielnego wykonania czynności”⁹. Istota ludzka wykazująca samodzielność, przenika od reakcji na bodźce zewnętrzne do samodzielnego prowadzenia swoich działań w wyniku wytrenowania danej sprawności. Dodatkowym czynnikiem wpływającym na zdobycie samodzielności jest pozytywne ulepszenie dawane przez otoczenie. Zachowania wywołujące pozytywny efekt otoczenia, są „powtarzane, utrwalane i doskonalone, przekształcają się w zachowania nawykowe. Jednostka potrafi wykonać je precyzyjnie i samodzielnie, ale często w sposób rutynowy, pozbawiony twórczego stosunku”¹⁰. O samodzielności jako nawyku, możemy mówić w sytuacji relacji istoty ludzkiej ze środowiskiem społecznym. Zachowania społeczne są wzmacniane i akceptowane przez otoczenie. Na powtarzanie zachowań bądź czynności ma wpływ nagroda w formie aprobaty czy uznania. Dzięki temu pojawia się skłonność do powtarzania zachowania. Sukcesywne wzmocnienia zewnętrzne usprawniane są przez wzmocnienia wychodzące ze strony samej istoty ludzkiej.

W koncepcjach humanistycznych człowiek samodzielny sam decyduje o swojej aktywności, „kieruje się wewnętrznymi motywami, dokonuje wyboru ról, zadań, partnerów swojego działania”¹¹. Sam ustala i realizuje schemat określonych działań, przez co staje się ich podmiotem. Podmiotowość stwarza – z jednej strony – świadomość indywidualności w stosunku do innych ludzi, jakże otaczającego świata, ale z drugiej strony oczekuje zdolności kierowania własnym postępowaniem, respektowania norm prawno-moralnych oraz zdrowego rozsądku za podejmowane decyzje. Człowiek samodzielny będący podmiotem własnych działań sytuacje życiowe traktuje jako sytuacje zadaniowe. Akceptuje postawę odpowiedzialności za powierzone zadania. Samodzielność w związku

⁹ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności...*, op. cit., s. 12.

¹⁰ Ibidem, s. 12.

¹¹ Ibidem, s. 13.

z tym upodabnia się z samokontrolą, wewnętrzną dyscypliną i wytrwałością. Pomysłodawcy koncepcji humanistycznych podkreślają nie tyle sam fakt bycia, ale przebieg stopniowego „stawania się” człowiekiem samodzielnym, zmierzającym do samodzielności. Dążenie do samodzielności nie jest zjawiskiem ujednocionym. J. Reykowski zapowiada istnienie konfliktów związanych z tym dążeniem. Pierwszy ma „charakter wewnętrzny i dotyczy przeciwnych motywów: dążenia do samodzielności i dążenia do uzależniania się, drugi związany jest oscylowaniem między wpływem a kontrolą nad innymi osobami a uleganiem innym”¹². Jednostka dążąca do samodzielności musi zacząć wyzwanie unowocześnienia siebie. Zarazem powinna być pełna wiary we własną siłę sprawczą i swoistą energię, które pozwolą „jej zmieniać świat i samą siebie w otaczającym świecie”¹³.

Teorie poznawcze określają samodzielność człowieka jako nabywanie doświadczeń życiowych. Człowiek z związku z wrodzoną aktywnością poszukuje doznań, przeżyć, natchnienia do działań w codziennym przygotowaniu do życia. „Proces zbierania i utrwalania doświadczeń – jak utrzymuje Kuszak – polega na zapamiętywaniu treści i sposobów dochodzenia do celu bezpośrednio w wyniku własnych działań lub pośrednio przez przyswajanie informacji pochodzących od innych ludzi, w wyniku wymiany aktywności między jednostką a środowiskiem”¹⁴. Człowiek jest samodzielny, gdy podejmuje czynność inspirowaną wewnętrznymi potrzebami i zainteresowaniami, jak również mobilizacją zewnętrzną – ze strony innych osób. Otrzymuje informacje zwrotną w postaci reakcji otoczenia. W koncepcji Włodzimierza Szewczuka samodzielność nie jest dana człowiekowi od momentu narodzin, ale „jest procesem stopniowego osiągania kontroli nad czynnikami determinującymi działanie dzięki ukształtowaniu się umiejętności ich wzajemnego przeciwstawiania, równoważenia oraz zastępowania, a także kompensacji jednych

¹² J. Reykowski, *Podmiotowość – szkic problematyki*, [w:] P. Buczkowski, R. Cichoński (red.), *Podmiotowość, możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Poznań 1989, s. 203–204.

¹³ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności...*, op. cit., s. 15.

¹⁴ Ibidem, s. 15.

czynników innymi¹⁵. Stopniowe osiągnięcie samodzielności prowadzi do dojrzałości, a więc zdolności zaspokajania własnych potrzeb w relacji z otoczeniem, ale w sposób od niego samoistny.

Samodzielność jako postawa jest omawiana w literaturze jako przemyślany stosunek do indywidualnej samodzielności. Wiąże się z działaniem istoty ludzkiej i jest konsekwencją samorealizacji. Człowiek odznaczający się samodzielnością jest chętny do aktywności pod wpływem bodźców wewnętrznych, do określania sobie, własnych dróg i możliwości działania, patrzy na siebie przez pryzmat ideału własnego *ja*, umożliwiając dokonanie autoanalizy zachowań i własnej samodzielności. Zdaniem Kuszak wizerunek samodzielności jako postawy, jest szczególnie wielostronny. W tym aspekcie samodzielność obejmuje kilka komponentów:

- poznawczy – spostrzeżenie własnych samodzielnych zachowań i podobieństwo ich z *ja* idealnym,
- oceniający – określenie niedostatków w odsłonie własnej samodzielności, co jest z jednej strony źródłem napięć emocjonalnych, ale z drugiej świadomość, bowiem człowiek zmierza do własnego ideału, wywołując przy tym pozytywne uczucia,
- emocjonalny – przyjęcie motywacji do pracy nad sobą w celu osiągnięcia pozytywnego obrazu własnego *ja*,
- behawioralny – podejmowanie wyraźnych działań zmierzających do uzyskania rzetelnego poziomu samodzielności, na podłożu własnej wiedzy i doświadczeń.

Wśród systemów edukacji, które istnieją w myślach pedagogicznych jest dużo rozwiązań wyodrębniających wychowanie ku samodzielności. Friedrich Froebel podkreślał konieczność wyrażania zgody na samodzielność, przekazywać swobodę poprzez zabawę w kąciakach aktywności, które poszerzają umiejętności planowania działań i przewidywania jakie mogą być tego skutki.

Maria Montessori, w swojej koncepcji podkreślała, że „każda niepotrzebna pomoc jest przeszkodą w rozwoju”¹⁶, kładła akcent

¹⁵ W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 247.

¹⁶ M. Montessori, *Aphorismen*, „Die Neue Erziehung” 1/1930, s. 17, cyt. za: M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, Kraków 2009, s. 21.

na indywidualny rozwój, samodzielność, wolność i sprawność funkcjonowania, stwarzając dziecku szanse na usamodzielnienie się od otoczenia.

Z kolei koncepcja nauczania Reggio Emilia jest innowacyjnym podejściem do wczesnej edukacji dziecka, które jest ciekawe otaczającej rzeczywistości i chętne do nieustannych odkryć, zaspokojenia swojej chęci poznawania świata. Zdobywane doświadczenie pozwala znaleźć sens i zrozumieć otaczający świat, jednocześnie gwarantuje rozwój samodzielności, kreatywności, umiejętności rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, współpracy, komunikowania się, jak również wyrażania siebie.

„Do życia przygotowuje się przez życie”¹⁷ – mówił Celestyn Freinet, którego koncepcja uwzględnia wspomaganie działań prowadzących do wszechstronnego rozwoju samodzielności każdego dziecka przez własną aktywność i naturalny sposób bycia.

Niezwykle cenne i aktualne treści dotyczące potrzeby wychowania ku samodzielności możemy znaleźć w innych koncepcjach i systemach pedagogicznych. Należy tu wymienić Helen Parkhurst, Johanna Heinricha Pestalozziego, Jana Amosa Komeńskiego i wielu innych.

We wspomnianych koncepcjach podejście do problematyki samodzielności jednostki przebiega w sposób zróżnicowany. Podobnie przedstawia się określenie i nazywanie płaszczyzn, w których człowiek nabywa i doskonali swoją własną samodzielność.

Płaszczyzny samodzielności – charakterystyka

Samodzielność człowieka ma charakter dynamiczny i jest bardzo ważną potrzebą rozwojową. Istota ludzka już od pierwszych dni życia dąży do usamodzielnienia, jak podkreśla Jolanta Andrzejewska, „samodzielność nie jest dana od urodzenia, lecz jest procesem stopniowego nabywania kontroli nad czynnikami de-

¹⁷ C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, Przeł. H. Semenowicz, Otwock–Warszawa 1993, s. 21.

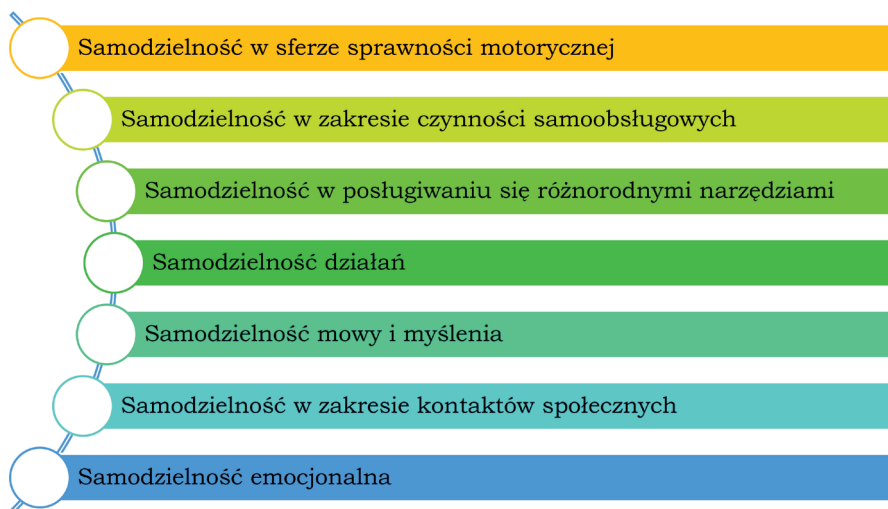
terminującymi działanie”¹⁸. Od momentu urodzenia się jesteśmy całkowicie zależni od otoczenia społecznego (matki, ojca, opiekunów), w którym przychodzimy na świat. Dzięki troskliwej opiece najbliższego otoczenia, z każdą chwilą życia powstaje u dziecka potrzeba coraz większej samodzielności. Zdobywanie samodzielności przez dziecko jest procesem skomplikowanym i trudnym. Z każdym dniem dzięki staraniom dorosłych uaktywniających nas do rozwoju stopniowo nabywamy niezależności w kolejnych aspektach życia – na nowych płaszczyznach, aż osiągniemy samodzielność w okresie dorosłości. „Istotą rozwoju samodzielności jest osiągnięcie takiego poziomu, który pozwoli osobie dorosłej na pełne i wartościowe funkcjonowanie w trzech kręgach: rodzinnym, towarzyskim i zawodowym”¹⁹.

W wieku przedszkolnym dziecko uczy się realizować wszystko po swojemu, nie używając pomocy i kontroli najbliższych. „Wiek przedszkolny, a więc okres między 3. a 6. rokiem życia dziecka jest niezwykle ważnym etapem kształtowania się jego niezależności. Jest to czas tworzenia się osobowości dziecka, powstawania obrazu samego siebie jako osoby samodzielnej oraz czas rozwoju poczucia własnej skuteczności. Wtedy osiąga zasadnicze kompetencje składające się na podstawę samodzielności, ważne z punktu widzenia realizacji kolejnych zadań stojącym przed nim na dalszych etapach rozwoju”²⁰. Rozwój samodzielności obejmuje rozmaite płaszczyzny: od samodzielności w sferze sprawności motorycznej, poprzez czynności samoobsługowe, posługiwanie się różnorodnymi narzędziami, myślenie, działanie, mowę, samodzielność poznawczą, samodzielność w zakresie kontaktów społecznych i dokonywanie ocen moralnych, aż do samodzielności psychologicznej.

¹⁸ J. Andrzejewska, *Doświadczenie przez dziecko samodzielności*, „Przed-szkolne ABC. Magazyn dla wychowawców i rodziców”, 7/2015, s. 5.

¹⁹ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności...*, op. cit., s. 33.

²⁰ K. Kuszak, *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*, Poznań 2008, s. 9.

Schemat 1. Wybrane płaszczyzny samodzielności dziecka

Źródło: opracowanie na podstawie K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności...*, op. cit.

W literaturze najczęściej analizowana jest samodzielność w zakresie sprawności motorycznej. W chwili rozwoju jednostki umiejętności motoryczne pojawiają się najwcześniej. Przychodząc na świat, dziecko potrafi poruszać rękami i nogami, a już po kilku tygodniach stabilizuje głowę. I to jest właśnie pierwszy wyczyn w kierunku samodzielności ruchowej. Ważnym momentem przełomowym w zakresie samodzielności motorycznej jest umiejętność siadania, a następnie wstawania, stania oraz opanowania umiejętności chodzenia i chwytania. Dziecko w wieku poniemowlęcym doskonali swoją motorykę, poznaje otoczenie, przez co staje się bardziej samodzielne. W wieku przedszkolnym i szkolnym uczy się wykorzystania sprawności ruchowych, ale zarazem dąży do jeszcze większej samodzielności: chodzenia po schodach, pokonywania przeszkód, wspinania się, szybszego biegania i lepszego skakania itp. Tak rozumianą samodzielność wspomina Maria Tyszkowa: „czynności motoryczne umożliwiają zmianę miejsca organizmu w przestrzeni oraz aktywne oddziaływanie na przedmioty świata

otaczającego²¹. Dziecko jest zdolne do poruszania się w przestrzeni, decydowania o rodzaju aktywności, zdobywania wybranych przez siebie przedmiotów i manipulacji nimi. Realizuje swoje potrzeby. Osiągnięcie odpowiedniego stadium sprawności motorycznych pozwala istocie ludzkiej na normalne poruszanie się poprzez podejmowanie wszelkiego rodzaju aktywności. Kreuje zdolność samodzielnego wyboru czynności, którą w danym momencie chce wykonywać. „Im bardziej jednostka może polegać na sobie w osiągnięciu pożądanego przedmiotu, tym jest mniej zależna od innych osób, tym bardziej sama może realizować swoje potrzeby”²².

Inną płaszczyzną samodzielności jest samodzielność w zakresie czynności samoobsługowych. Do umiejętności samoobsługowych należą: ubieranie się i rozbieranie, spożywanie posiłków, korzystanie z toalety oraz wykonywanie czynności pielęgnacyjnych. Bardzo ważne jest okazanie cierpliwości i uznania dla zmagającego się dziecka. Kształtowanie prawidłowych nawyków daje dziecku czas na dokończenie rozpoczętej czynności. Wyřeczanie i niecierpliwość rodzica sprawiają, że dziecko przekonuje się o swojej bezradności i traci motywację do opanowania określonych czynności. Czynności samoobsługowe nie należą do łatwych, mimo tego pozostają ważne i muszą stać się nawykiem. Czynności nie wystarczy umieć, trzeba wykonywać je podświadomie, gdy zachodzi taka potrzeba. „Najpierw trzeba ukształtować daną czynność, a potem doprowadzać do odruchowego zachowania. Jeżeli to się uda, łatwiej dziecku będzie żyć z dorosłymi”²³. Zadaniem dorosłych jest nie tylko umożliwienie dzieciom nauki czynności samoobsługowych, ale wypracowanie u nich nawyków higienicznych, aby ochoczo wykonywały je przez całe życie.

Za kolejną płaszczyznę samodzielności można uznać samodzielność w posługiwaniu się różnorodnymi narzędziami i przyborami. Opiera się ona opanowaniu przez dziecko umiejętności

²¹ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 18.

²² K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności...*, op. cit., s. 21.

²³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków*, Warszawa 2004, s. 47.

posługiwania się sztućcami, nożyczkami, kredkami, ołówkiem, pędzlem i farbami itp. Samodzielność ta jest dopiero możliwa, gdy jednostka dostatecznie opanuje stopień sprawności motorycznej, uzyska precyzję ruchów oraz koordynację wzrokowo-ruchową. Odpowiedni komplet doświadczeń stwarza możliwość „samodzielnego dostosowania swego działania do określonego celu, doboru właściwych elementów ruchowych”²⁴, czego wynikiem jest posługiwanie się danym narzędziem zgodnie z jego przeznaczeniem, by uzyskać zamierzony efekt działania.

Niewątpliwie najbardziej złożoną płaszczyzną samodzielności jest samodzielność działań. Podstawa tej samodzielności zawiera się w płaszczyźnie samodzielności motorycznej i samodzielności w posługiwaniu się różnorodnymi narzędziami. Istotne jest, aby zaistniał dodatkowy czynnik decyzyjny, który dokładnie związany jest z umiejętnością wyboru celu, doбором środków, metod bezwzględnie potrzebnych w realizacji zamysłu. Samodzielność działań wymaga opanowania przez dziecko umiejętności panowania, zdolności do oceniania i korygowania własnych czynności, dokonywania niezbędnych zmian podczas działania, by osiągnąć zamierzony cel. Bezwarunkowe jest nabycie wytrwałości i cierpliwości, gdyż tylko te cechy umożliwiają doprowadzenie pracy do końca. „Sama sprawność motoryczna i umiejętność wykonania działania bez pomocy, to za mało, żeby mówić o samodzielności działań. Aby jednostka mogła w pełni samodzielnie podejmować działania, musi je uznać za własne, identyfikować się z nimi, przejawiać silne poczucie odpowiedzialności za nie”²⁵. Bezwzględnym warunkiem jest zdolność doboru celów zgodnie z indywidualnymi możliwościami oraz zdecydowanie w realizacji zamierzenia. Zdaniem Stanisława Nalaskowskiego, aby uznać postępowanie jednostki za faktycznie samodzielne, powinno zawierać pomysł czynności, sugestie sposobu wykonania jej oraz przebieg i kontrolę działania. „Wszystkie te elementy składowe powinny być realizowane świadomie bez pomo-

²⁴ A. Dzierżanka-Wyszyńska, *Rozwój psychomotoryki małego dziecka*, Warszawa 1972, s. 40.

²⁵ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności...*, op. cit., s. 22.

cy innych osób”²⁶. Samodzielność działań w tym rozumieniu jest nierozzerwalnie połączona z samodzielnością myślenia.

Kolejną kluczową płaszczyzną kształtowania się samodzielności w okresie przedszkolnym jest wspomniana samodzielność myślenia. „Myślenie dzieci w tym wieku wiąże się z rozwojem rozumowania i wnioskowania przebiegających na płaszczyźnie percepcyjnej i wyobrażeniowej”²⁷. W miarę wzrostu usamodzielnienia myślenia zanikają z czasem spowalniające możliwości poznania. Jednostka kieruje procesem myślenia, podejmuje decyzje, potrafi ocenić daną sytuację i po wyciągnięciu wniosków zorganizować swoje działanie. Samodzielność myślenia ma związek z umiejętnością nieprzyjmowania stereotypów. Jednostka kieruje własnymi wyborami i dokonuje samodzielnych przekonań. „Przejawem samodzielności myślenia jest np. umiejętność oparcia myślenia na materiale wyobrażeniowym i osiągnięcie niezależności myślenia od spostrzeżeń. Poznanie wykracza wówczas poza aktualną sytuację, może dotyczyć nie tylko teraźniejszości, ale także tego, co było lub będzie”²⁸. Z samodzielnością myślenia wiąże się zdolność dostrzegania problemów i umiejętność ich rozwiązywania, radzenie sobie w trudnej sytuacji. Dziecko na podstawie własnych obserwacji jest w stanie ukształtować swoją decyzję i podzielić się nią z innymi. Jest to krok do rozwoju krytycznego myślenia. Ucząc krytycznego myślenia, dajemy pozwolenie na rozwój świadomości. Dziecko staje się kreatywne, lepiej radzi z trudnościami, jest elastyczne. Dzięki tym cechom wkracza w dorosłe życie.

Równie ważną płaszczyzną jest samodzielność mowy. Scala się ona ze wcześniej omawianą płaszczyzną- myśleniem. Jean Piaget ukazuje związek myślenia i mowy: „myślenie poprzedza mowę, (...) mowa powoduje tylko głębokie przeobrażenia myślenia”²⁹. Mowa służy do zdobywania wiadomości. Im jest bardziej doskonała, tym łatwiej dziecko nawiązuje kontakty społeczne. W wielu przypad-

²⁶ S. Nalaskowski, *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu na przykładzie systemów wychowania w Polsce*, Toruń 1996, s. 61.

²⁷ K. Kuszak, *Dziecko samodzielne w szkole...*, op. cit., s. 11.

²⁸ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności...*, op. cit., s. 23.

²⁹ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 2006, s. 92–93.

kach wyrazista i doskonała mowa jest warunkiem osiągnięcia sukcesu samodzielności w mówieniu. Mowa jest sprawnością, która wymaga doskonalenia. Drogą do jej zdobywania jest kontakt ze środowiskiem, przyjmowanie prawidłowych wzorców mowy poprzez wsłuchiwanie się w najbliższe otoczenie. To, w jaki sposób i ile będziemy mówić do dziecka ma wpływ na jego rozwój mowy. Rozpatrywanie tradycyjnego języka jest ważną cechą szczególną samodzielności mowy. „Wypływa ze świadomości, że nazwy mają charakter umowny i często są wynikiem społeczno- historycznych uwarunkowań i procesów. Nie mogą być tworzone w sposób dowolny przez jednostki posługujące się mową”³⁰. Szczególną funkcję pełni tu umiejętność posługiwania się pojęciami na poziomie fantazji i ogólnymi regułami gramatycznymi.

Następną płaszczyzną samodzielności jest samodzielność poznawcza, łącząca samodzielność myślenia i działania, samodzielność w zakresie rozwiązywania problemów i uczenia się, czyli odkrywania, uzyskiwania i gromadzenia wiedzy, a także skłonność wykorzystania jej w sensownym działaniu. Polega na połączeniu zdobytej wiedzy z posiadaną, zastanowienia nad doświadczeniami. Samodzielność poznawcza pozwala „wykorzystywać różnorodne dane w konstruowaniu własnego systemu wiedzy”³¹. Samodzielność poznawcza uwidocznia się jako „różnego rodzaju zainteresowania, wyraża się umiejętnością stawiania pytań, radzenia sobie w sytuacji problemowej, gromadzenia i myślowego opracowania informacji związanych z wykonywanym zadaniem oraz ich twórczego wykorzystania w działaniu”³². Samodzielność poznawczą dziecka cechuje zaciekawienie, myślenie oraz silna motywacja do zaspokojenia swojej ciekawości poznawczej mimo przeszkód i problemów.

Samodzielność w kontaktach społecznych jest uznawana za kolejną płaszczyznę samodzielności. Jej przejawem jest umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi osobami, wyboru grup i sposobów komunikowania się. Dziecko dostrzega inne osoby w swoim otoczeniu, przez co chętniej nimi interesuje się.

³⁰ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności...*, op. cit., s. 24.

³¹ Ibidem, s. 24.

³² Ibidem, s. 24.

Wykonuje bezpośrednie gesty, przytula się, obserwuje zachowanie osób dorosłych oraz przykuwają jego uwagę rówieśnicy. W przedszkolu nawiązuje relacje, uczy się wspólnej zabawy i respektowania zasad. Samodzielności w środowisku kontaktów społecznych musi się nauczyć. Dziecko samodzielne kierując się indywidualnymi upodobaniami, dokonuje wyboru osób i grup, z którymi chce spędzać czas i razem pracować. „Akceptuje jednocześnie i potrafi nawiązywać relacje z osobami reprezentującymi różne grupy i kręgi społeczne, potrafi prezentować własne poglądy, przedstawić argumenty (...), nie naruszając godności innych ludzi”³³. W przypadku różnicy zdań negocjuje, odmawia innym osobom w sytuacji, gdy jest przekonane, że nie podoła zadaniu, zawiera kompromis lub wyraża zgodę np. na wspólną zabawę.

Piaget w swojej koncepcji zwraca uwagę na samodzielność w dokonywaniu ocen moralnych. Dotyczy ona postępowania w zgodzie z przyjętymi wartościami i normami. „Respektowanie norm moralnych wiąże się z korzyściami w postaci nagrody, pochwały i akceptacji”³⁴. Przedszkolaki początkowo tej umiejętności nie posiadają. Postępują tak, aby zadowolić dorosłych, którzy narzucają swoje normy zachowania.

Okolo piątego roku życia widoczne są początki samodzielności emocjonalnej. Kontrola emocjonalna jest zdolnością do panowania nad własnymi reakcjami emocjonalnymi, uczuciami i wyrażania ich w akceptowany sposób lub jako umiejętność „tłumienia zewnętrznej ekspresji emocjonalnej”³⁵. Polega ona na zachowaniu spójności między bodźcami, które wywołują emocje a indywidualnymi odczuciami emocjonalnymi. Dziecko również przeżywa emocje. Pojawiają się one bez kontroli dziecka w sytuacjach, których doświadcza. Dziecko przeżywa emocje całym swoim ciałem i w przeciwieństwie do dorosłych nie umie zapanować nad swoimi emocjami. Jeżeli emocje są intensywne, a nawet czasami zdarza się nieprzyjemne, tym mocniejsza jest na nie reakcja. Większość z nas widziała sceny hysterii dziecka, gdy rodzic podczas zakupów

³³ Ibidem, s. 25.

³⁴ K. Kuszak, *Dziecko samodzielne w szkole...*, op. cit., s. 14.

³⁵ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności...*, op. cit., s. 25.

odmawia kolejnej zabawki czy „wykręcające się” dziecko na placu zabaw, gdy chcemy zakończyć zabawę. Dziecko żyje chwilą, w której się znajduje i tak samo reaguje na własne emocje, które mu w danym momencie towarzyszą. Jednostka robi się samodzielną, gdy potrafi wyrażać swoje emocje, radzi sobie z nimi, panuje nad sposobem ich uzewnętrznienia.

Z kolei samodzielność psychologiczna dotyczy jednostki, która jest samodzielną we wszystkich wyżej wymienionych płaszczyznach. Pełną samodzielność człowiek osiąga wówczas, gdy jest samodzielną we wszystkich sferach swojego działania. „Wykonuje nie tylko czynności samoobsługowe i użyteczne dla innych, ale jest też zdolny do poszukiwania i zdobywania wiedzy, potrafi efektywnie działać, kierować się własnym kodeksem moralnym, przewidywać skutki swoich działań i ponosić za nie odpowiedzialność, panuje nad emocjami i nie zatracą własnego punktu widzenia w kontaktach z innymi osobami”³⁶. Wypracowanie samodzielności wpływa na rozwój dziecka w następnych latach jego życia. „Pod koniec okresu przedszkolnego dziecko powinno osiągnąć taki poziom samodzielności we wszystkich wymienionych płaszczyznach, który pozwoli stosunkowo łatwo przekroczyć próg szkolny i bez większych trudności podjąć zadania wyznaczone przez szkołę”³⁷. Dziecko starając się być samodzielną uczy się nowych umiejętności, a jednocześnie doskonalą już te, które do tej pory zdobyło. Podczas nabywania tych nowych umiejętności i wykonywania prób nauki jakiejś nowej umiejętności, uczy się jednocześnie cierpliwości i dążenia do celu.

Etapy i aspekty rozwoju samodzielności dzieci w wieku przedszkolnym

Etapy rozwoju samodzielności współgrają z fazami ogólnego rozwoju człowieka z wyeksponowaniem samodzielności. Osiągnięcie stadium samodzielności w etapach rozwoju warunkuje powo-

³⁶ Ibidem, s. 26.

³⁷ K. Kuszak, *Dziecko samodzielne w szkole...*, op. cit., s. 15.

dzenie w zdobywaniu kolejnych kompetencji³⁸. Kuszak podkreśla, że samodzielność jest istotną predyspozycją dziecka, która umożliwi mu sukcesy życiowe, podejmowanie zadań i pełnienie ról społecznych. Poszczególne okresy życia człowieka umożliwiają stopniowe rezygnowanie z pomocy otoczenia.

Autorka wyodrębniła sześć etapów samodzielności człowieka – od okresu niemowlęcego do osiągnięcia dorosłości³⁹. Dzieci w wieku przedszkolnym dotyczą dwa etapy.

1. Etap samodzielności elementarnej (2., 3. rok życia) – dziecko „samodzielnie zaspokaja swoje podstawowe potrzeby, wykonuje podstawowe czynności samoobsługowe, a także zasadnicze działania na rzecz innych osób, sygnalizuje swoje stany emocjonalne, odkrywa i próbuje działać zgodnie z własną wolą”⁴⁰, czyli początkową bezstronność od osób najbliższych w zaspakajaniu swoich podstawowych potrzeb.

2. Etap samodzielności praktycznej (od 3., 4. do 6., 7. roku życia) – Jednostka jest „zdolna do samodzielnego, celowego działania i realizacji własnego planu działania, wykonuje czynności z zakresu samoobsługi i działań na rzecz innych”⁴¹. Świadomie kieruje swoją aktywnością, uwzględniając zdolność do samodzielnego planowania działań i celowego wpływu na końcowy rezultat (efekt). Osiąga niezależność w działaniu praktycznym.

Każdy z tych etapów ukazuje zbiór osiągnięć i sukcesów na drodze do pełnej samodzielności przedszkolaka. Zmiany mają charakter ilościowy co wskazuje na osiąganie coraz to nowych płaszczyzn samodzielności i jakościowy, czyli przez zmierzanie do precyzji już opanowanych wcześniej zdolności. Dziecko nabywające te umiejętności w interesującym dla nas wieku, zgodnie z podziałem, umożliwi mu powodzenie w nabywaniu kolejnych doświadczeń i doskonaleniu już posiadanych na kolejne lata. Samodzielność kształtowana jest pod wpływem czynników tkwiących w jednostce. „Specyficzny splot, układ tych czynników tworzy indywidualny

³⁸ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności...*, op. cit., s. 33.

³⁹ Ibidem, s. 36.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Ibidem.

kontekst rozwoju każdego człowieka, sprzyja lub utrudnia osiągnięcie autonomii⁴².

Na poszczególnych etapach rozwoju jednostki dochodzi do konfliktu pomiędzy możliwościami i gotowością do podejmowania określonych zadań, których oczekuje środowisko. „Rozwiązanie każdego konfliktu pozwala osiągnąć wyższy stopień samodzielności, aż do samodzielności autonomicznej człowieka dojrzałego⁴³. Wiele zdarzeń krytycznych występuje w okresie dorosłości, które dokonują zmian w zakresie samodzielności, wytyczając przebieg jej rozwoju.

Samodzielność to cecha, która rozwija się etapami przechodząc od najniższych do najwyższych form. Wynika ona z potrzeby zdobywania i gromadzenia doświadczeń, sprawdzenia umiejętności w różnych sytuacjach z zarazem pokonywanie pojawiających się przeszkód. Dopóki pojawiają się pierwsze sukcesy i niezależność, droga do samodzielności będzie przeplatana błędami, próbami, ciągłymi pytaniami. „Pierwszymi samodzielnie wykonywanymi przez dziecko czynnościami są te, które dotyczą zaspokajania jego potrzeb, wiążą się z rytmem dnia i są wykonywane na przedmiotach z najbliższego otoczenia⁴⁴. Kolejność wykonywanych czynności jest obserwowana wielokrotnie podczas aktywności bliskich osób, czyli rodziców, a dopiero później, poprzez naśladowanie, modelowanie i identyfikację, samodzielność staje się cechą dziecka. Z wiekiem zakres jego działań poszerza się, nie prosi o pomoc, a wręcz przeciwnie, wyraża protest, gdy chcemy mu pomóc wbrew jego woli. W wieku przedszkolnym potęguje się rozwój wszystkich rodzajów samodzielności, którą możemy wyróżnić w trzech aspektach: samodzielność praktyczna, umysłowa i społeczna. Aspekty samodzielności są powiązane ze sobą i uzupełniają się.

⁴² Ibidem, s. 37

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Kraków 2010, s. 31.

Schemat 2. Aspekty samodzielności

Źródło: E. Jędrzejowska, *Samodzielność dzieci...*, op. cit.

Dziecko doświadcza samodzielności praktycznej już od najwcześniejszych lat życia, w czasie wykonywania czynności samoobsługowych, porządkowych i gospodarczych⁴⁵.

Z kolei samodzielność umysłową „rozwiają, podejmując decyzje, planując, dokonując wyborów i rozwiązując problemy podczas zabawy, nauki i innych aktywności”⁴⁶. Samodzielność ta polega na zdobywaniu i gromadzeniu doświadczeń, wyrażeniu swoich opinii, sprawdzeniu umiejętności w różnych napotkanych sytuacjach, pokonywaniu przeszkód.

Samodzielność społeczna uwidacznia się w trakcie współdziałania z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Dziecko uczy się odpowiedzialności za podejmowane decyzje, doskonali umiejętności porozumiewania się, współpracy, współdziałania, współdecydowania oraz odpowiedzialności⁴⁷.

Samodzielność jest procesem złożonym. Do nabywania samodzielności przyczyniają się między innymi czynniki wewnętrzne (np. osobowościowe) i zewnętrzne (środowiskowe).

⁴⁵ E. Jędrzejowska, *Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym*, Uniwersytet Opolski, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, Vol. 5, 1/ 2017, s. 128.

⁴⁶ Ibidem, s. 128.

⁴⁷ Ibidem.

Rola środowiska rodzinnego w rozwoju samodzielności dziecka

Pierwszym, najważniejszym i najbliższym środowiskiem w kształtowaniu samodzielności dziecka jest rodzina. W domu rodzinnym dziecko przypatrując się i naśladowując rodziców, wykonuje swoje pierwsze czynności: uczy się chodzić, jeść, mówić, nabywa ogłady towarzyskiej i sposobów odnoszenia się do innych⁴⁸. Postawa rodziców wobec dzieci ma wpływ na kształtowanie ich osobowości, stosunek do środowiska społecznego. Rodzice „budują podstawy samodzielności poprzez rozsądne kierowanie rozwojem dziecka, a także tworzenie odpowiednich warunków dla tego rozwoju”⁴⁹. Rodzice nie zawsze zdają sobie sprawę, że to właśnie oni są wychowawcami swoich dzieci, kształtują ich pierwsze nawyki i przyzwyczajenia. To rodzina jest miejscem rozwoju samodzielności, autonomii i odpowiedzialności. „Dziecko pod czujnym okiem rodzica powinno samodzielnie zmagać się z przeszkodami, by czerpać satysfakcję z własnej samodzielności i doświadczać poczucia sprawstwa. Zadaniem rodzica nie jest usuwanie wszelkich przeszkód pojawiających się na drodze małego człowieka”⁵⁰. To od rodziców zależy, w jaki sposób i czy przygotowujemy dziecko do samodzielnej nauki w przedszkolu i w szkole.

W okresie poprzedzającym szkołę, dziecka nie można stu procentowo usamodzielnic, ale poprzez podejmowane czynności dziecko gromadzi różnorakie doświadczenia, dzięki którym poznaje swoje możliwości, swój charakter, kształtuje tożsamość i opanowuje umiejętności, które będą mu niezastąpione w samodzielnym funkcjonowaniu. Rolą rodziców jest zapewnienie dziecku warunków do samodzielnego wykonywania codziennych obowiązków, zachęcanie, towarzyszenie, wspieranie, gdy tylko zajdzie się taka potrzeba. „Rodzice są znaczącymi osobami w życiu dziecka, ich zainteresowanie i radość okazana przez matkę z powodu choćby

⁴⁸ M. Braun- Gałkowska, *Psychologia domowa...*, op. cit., s. 190.

⁴⁹ A. Wawer, *Gdy nadejdzie czas...*, op. cit., s. 34.

⁵⁰ K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy...*, op. cit., s. 116.

niezdarnie, ale samodzielnie założonego szalika, jest dla dziecka najlepszą motywacją do podejmowania dalszych wysiłków”⁵¹.

Adorować miłością dziecko to stawiać mu wymagania, które powinny być adekwatne i odpowiednie do jego wieku, i możliwości. Większej samodzielności i odpowiedzialności wymagamy od dzieci starszych. Naukę samodzielności można przyrównać „do nauki jazdy na rowerze: gdy nadejdzie stosowny czas, należy odpiąć boczne kółka, dać swobodę działania”⁵². Wspieranie w samodzielnym działaniu ma wpływ na dalsze sukcesy w edukacji. „Towarzyszenie dziecku na drodze do samodzielności jest także oznaką zaufania do niego, okazywaniem mu, że jest mądre, odpowiedzialne i może podejmować próby samodzielnego działania”⁵³.

Rodzice zaangażowani w swoją pracę zawodową nie mają czasu i cierpliwości, aby nauczyć dziecko samodzielności. Zazwyczaj uważają, że zrobią to lepiej, wyręczają dziecko. Niecierpliwość, pośpiech i troskliwość są wrogami samodzielności. Wyręczanie dziecka, ograniczanie jego aktywności, krytykowanie, brak zrozumienia dla dziecięcych zmaganiań, brak konsekwencji lub stawianie zbyt wygórowanych wymagań, może spowodować ukształtowanie się u dziecka postawy wyuczonej bierności, poczucia bezradności, nawyku stałego szukania pomocy w różnych sytuacjach dnia codziennego⁵⁴. Zaś stopniowe zmniejszanie pomocy wspiera samodzielność dziecka. „Wychowywać to zrezygnować z wyręczania, pozwolić na zmaganie się z własnymi problemami, a nawet na uczenie się na własnych błędach”⁵⁵. Dziecko osiągając etapy samodzielności wywołuje w rodzicach rozmaite uczucia: dumę, że już potrafi tyle osiągnąć, strach o jego bezpieczeństwo, wysyłamy mu komunikaty: „Zostaw, bo się uderzysz, skaleczysz”, obawę – że coś popsuje „Nie dotykaj, bo gorące, stłuczysz, zniszczysz”, pew-

⁵¹ A. Wawer, *Gdy nadejdzie czas...*, op. cit., s. 34.

⁵² B. Ogrodowczyk, *Samodzielność dziecka a jego gotowość do nauki*, „Meritum” 2/2013, s. 24.

⁵³ J. Matejczuk, *Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny*, Warszawa 2014, s. 44.

⁵⁴ A. Wawer, *Gdy nadejdzie czas...*, op. cit., s.34.

⁵⁵ B. Ogrodowczyk, *Samodzielność dziecka...*, op. cit., s. 24.

ność – że wykonamy to lepiej „Daj, ja to zrobię lepiej”, przekonanie – że jest jeszcze małe „Na to jesteś jeszcze za mały, później się tego nauczysz”. Dziecko te sygnały odbiera jako: Nie dasz rady! Nie uda Ci się!, Nie warto próbować, bo i tak się nie uda.

Rodzicielska nadopiekuńczość utrudnia rozwijanie cech pozytywnych i pożądanых, takich jak: odwaga i wiara we własne siły, otwartość na świat, chęć podejmowania wyzwań i doskonalenie się. Rodzice powinni być świadomi, że dziecko od chwili narodzenia kiedyś odejdzie i będzie musiało przejść swoje życie samodzielnie. Wychowanie ku samodzielności ma na celu stawać się niezależnym od rodziców, autonomicznie dokonywać wyborów życiowych.

Należy pamiętać, że każde dziecko rozwija się własnym tempem, dlatego zezwalajmy mu na taki obszar samodzielności, na który pozwalają mu możliwości. Nie ma opracowanych technik na kształtowanie samodzielności dzieci. Wszystko zależy od różnic w osobowości, od uzdolnień, a także od środowiska, w którym się wychowuje, czyli przede wszystkim od rodziców. „Dzięki cierpliwości i wyrozumiałości dorosłych, tworzy się ogromna szansa na wychowanie i ukierunkowanie dziecka na człowieka pewnego siebie, o mocnych poglądach i twardo stąpającego po ziemi”⁵⁶. Ważne jest, aby środowisko rodzinne dziecka współpracowało z nim w przygotowaniu do samodzielnego życia. W tym miejscu warto za Bogumiłą Ogrodowczyk zaapelować do rodziców:

- „na miarę wieku i możliwości pozwalajcie dziecku na poznawanie nowych umiejętności,
- pomagajcie, wspierajcie, ale nie wyręczajcie,
- okazujcie szacunek dla dziecięcych zmagañ,
- doceniajcie osiągnięcia dziecka, nawet te najmniejsze,
- mądrze motywujcie przy nawet najmniejszych niepowodzeniach,
- nie uzależniajcie dziecka od siebie,
- zawsze okazujcie dziecku zrozumienie i uczucia,

⁵⁶ A. Burek-Blacha, *Samodzielność u dzieci. Sposoby zachęcania dziecka do samodzielności*, [online], dostęp [w:] <http://wiecjestem.us.edu.pl/taxonomy/term/14228>, dnia 27.12.2020.

– towarzyszenie dziecku w jego rozwoju⁵⁷.

Podsumowując, należy pozwolić dziecku na poszukiwania własnych rozwiązań, na realizowanie jego pasji, na swobodę i wolność w zabawie oraz czynnościach dnia codziennego.

Działania przedszkola na rzecz rozwoju samodzielności przedszkolaków

Osiągnięcie samodzielności jest bardzo ważnym czynnikiem życiowym i edukacyjnym. „Celem edukacji nie jest dziś kształtowanie ucznia, który dobrze zapamiętuje i odtwarza przekazane wiadomości, reguły, zasady i prawidła, lecz takiego, który potrafi je samodzielnie dostrzec, aktywnie poszukać, rozwiązać i zastosować⁵⁸. Wspierając rozwój dziecka ku samodzielności, kształtujemy jego odporność psychiczną i pokonywanie trudności. Jednym z etapów przygotowujących do samodzielności dziecka jest jego pójście do przedszkola.

Już w pierwszych dniach pobytu dziecka w przedszkolu można zaobserwować różnicę na poziomie samodzielności. Dzieciom, którym pozwolono w domu na samodzielność w kształtowaniu swoich umiejętności, lepiej sobie radzą w okresie adaptacyjnym, bezproblemowo rozstają się z rodzicem, odważnie nawiązują kontakt z nauczycielką i rówieśnikami. Potrafią podporządkować się zasadom panującym w przedszkolu. W placówce dzieci mają więcej okazji, aby stać się bardziej samodzielnymi. „W zespole łatwiej jest przyzwyczajać się do samoobsługi przy jedzeniu, myciu, załatwianiu potrzeb fizjologicznych, a także do czynności usługowych-świadczeń na rzecz innych⁵⁹. Nauczyciele każdego dnia stwarzają sytuacje, które sprzyjają usamodzielnianiu się dzieci w zakresie samoobsługi, w obszarze samodzielnego myślenia i komunikowa-

⁵⁷ B. Ogrodowczyk, *Samodzielność dziecka...*, op. cit., s. 25.

⁵⁸ A. Jakubowicz-Bryx, *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w opinii rodziców i nauczycieli*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 1/2016, s. 7–23.

⁵⁹ B. Ogrodowczyk, *Samodzielność dziecka...*, op. cit., s. 25.

nia się z otoczeniem, rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu decyzji czy dokonaniu samooceny. Planując pracę z grupą trzeba uwzględnić możliwości rozwojowe każdego dziecka. „W przedszkolu dziecko uczestniczy w kierowanej przez nauczycielkę grupie rówieśników na prawach jednego z wielu. Jego status jest zupełnie inny niż w rodzinie, w której rówieśników najczęściej nie ma. Pozycja dziecka w rodzinie bywa zazwyczaj wyjątkowa, podczas gdy w przedszkolu te same prawa i obowiązki mają wszystkie dzieci należące do grupy”⁶⁰.

Rozwój samodzielności dzieci zawarty jest w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, w której między innymi czytamy:

- „wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań, (...)
- tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo w ruchu drogowym, (...)
- tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka, (...)
- tworzenie warunków umożliwiających bezpieczną, samodzielną eksplorację elementów techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, planowania i podejmowania intencjonalnego działania, prezentowania wytworów swojej pracy”⁶¹.

⁶⁰ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, cz.1, Warszawa 1998, s. 235.

⁶¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla*

Zadaniami przedszkola jest wspieranie ciekawości, aktywności i samodzielności, aby zapewnić dzieciom lepsze szanse edukacyjne.

Samodzielność dziecka w wieku przedszkolnym ma charakter czynności i przejawia się w trzech omówionych aspektach: samodzielności praktycznej, samodzielności umysłowej i samodzielności społecznej.

Współpraca grona pedagogicznego z rodzicami przyspieszy rozwój samodzielności dziecka, gdy tylko będą wyznaczane te same cele i pozostanie się konsekwentnym. Doświadczenia dzieci w samodzielnym podejmowaniu działań nie tylko ułatwią im funkcjonowanie w przedszkolu, ale usprawnią pracę nauczyciela. Podstawowe czynności w placówce są wielokrotnie powtarzane i wykonywane, aż wszystkie dzieci uporażą się z nimi. Pośród nawyków, które warto kształtować u przedszkolaków wymienia się następujące:

- „pomaganie innym – powinno być kojarzone z przyjemnymi przeżyciami, aby dziecko wiedziało, że pomaganie jest potencjalnym obowiązkiem i powodem do dumy,
- nawyk dbałości o to, aby rzeczy były na swoim miejscu – należy dziecku zorganizować wspólne sprzątanie, aby pokazać i podpowiedzieć kolejność czynności, okazując radość,
- nawyk szanowania czyjegoś wysiłku – dotyczy on codziennych spraw. Dziecko musi wiedzieć, aby nie rozrzucać zabawek, bo będzie bałagan i trzeba będzie to posprzątać. W celu uzyskania nawyku, muszą wykorzystać każdą sytuację, aby uświadomić dziecku, co jest ważne,
- nawyk właściwego zachowania się przy stole i kształtowanie dobrych manier przy jedzeniu – są to wszystkie czynności wykonywane w trakcie spożywania posiłków, ważne jest tu również zwrócenie uwagi na używanie form grzecznościowych,
- nawyk bezkonfliktowego układania do snu – powinno stwarzać sytuację wyciszającą i życzliwą dla dziecka. Podczas zabawy, pozwólmy dziecku ją dokończyć, aby później udało się do łazienki bez płaczu i sprzeciwu,

szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017, poz.356, s. 2–3.

- nawyk radosnego budzenia się – dziecko po obudzeniu powinno być radosne, powitać się z dorosłymi, kaprysy i zły humor nie wchodzi w grę,
- nawyk właściwego zachowania się w ubikacji- sygnalizowanie potrzeb fizjologicznych jest jednym z ważniejszych zadań dziecka w pierwszych latach.
- nawyk samodzielnego ubierania się i rozbierania- rodzice zazwyczaj wyřęczają dzieci w tych czynnościach, w przedszkolu będzie trzeba sobie poradzić⁶².

Kształtowanie nawyków jest procesem długotrwałym i wiąże się z pokonywaniem trudności przez dzieci i ich rodziców.

Samodzielność zazwyczaj kojarzy się nam z umiejętnościami samoobsługowymi, które „(...) nie należą do łatwych. Trzeba posiadać nie tylko odpowiednie umiejętności techniczne (co w zasadzie nie jest bardzo skomplikowane), ale także wdrożyć je jako nawykowe (co jest znacznie trudniejsze i trwa wiele lat)”⁶³. Środowisko przedszkolne, a zwłaszcza grupa rówieśnicza sprzyja nabywaniu tych umiejętności. Funkcjonowanie dziecka w tym zakresie jest najbardziej widoczne podczas zabawy, wykonywania prostych czynności, przestrzegania różnych norm i zasad obowiązujących w grupie np. cierpliwe oczekiwanie na swoją kolej, respektowanie poleceń dorosłych. Sposób wykonywania czynności samoobsługowych i porządkowych przenosi się na czynności intelektualne. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska wskazują, że:

- „dzieci, które marudzą i zwlekają z wykonaniem czynności samoobsługowych, przenoszą później ten styl zachowania na sytuacje zadaniowe typu dydaktycznego: zbyt wolno układają przedmioty potrzebne do zajęć, ociągają się z wykonaniem poleceń. Na dodatek pokazują, jak wielką łaskę czynią nauczycielce;
- dzieci siejące bałagan, są równie niestaranne w realizacji zadań typu intelektualnego. Ciągłe czegoś szukają, przesu-

⁶² E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego...*, op. cit., s. 50–53.

⁶³ A. Mikler-Chwastek, *Wychowanie i wspieranie rozwoju małych dzieci w domu, żłobku i przedszkolu*, Rozdział 5, Warszawa 2017, s. 132.

- wają i są tym tak pochłonięte, że tracą z pola widzenia sens wykonywanego zadania;
- dzieci dopraszające się pomocy przy wykonywaniu czynności samoobsługowych przenoszą ten nawyk na sytuacje zadaniowe typu intelektualnego. Marudzą, szukają wzrokiem dorosłego, a gdy on spojrzy w ich kierunku, pokazują swoją bezradność⁶⁴.

Dzieci wykonują czynności tak, jak ich tego nauczono. Do samodzielnego pokonywania trudności powinien zachęcać rodzic, a w przedszkolu nauczyciel, pozostawiając swobodę nie wywierając presji. Jakże znaczące są słowa Roberta Fulghuma „Wszystkiego, co naprawdę muszę wiedzieć o tym, jak żyć, co robić, jak postępować, patrzeć, odczuwać, myśleć, marzyć i wyobrażać sobie lepszy świat- nauczyłem się w przedszkolu. Mądrość nie znajdowała się na szczycie akademickiej góry, ale tam, w piaskownicy przy przedszkolu. To czego nauczyliśmy się w przedszkolu, wciąż na nowo się pojawia przez całe życie. Oczywiście w postaci znacznie złożonej, rozbudowanej (...) Życie wciąż nas sprawdza, czy zrozumieliśmy i czy praktykujemy to, czego nas nauczono w przedszkolu”⁶⁵.

Zakończenie

Pierwsze przeżycia dziecka- w domu, w przedszkolu, a potem w szkole stają się podstawą dla dalszej edukacji. Wychowanie do samodzielności jest procesem i drogą do własnego rozwoju, która prowadzi od dzieciństwa do dorosłości umożliwiając większe kontrolowanie własnego życia. Aby dziecko wyrosło na samodzielnego, podejmującego decyzje i pokonującego trudności człowieka, powinniśmy je do tego przygotować jako rodzice, nauczyciele, społeczeństwo. To dzięki odpowiedzialnej i świadomej postawie do-

⁶⁴ E. Gruszczyk- Kolczyńska, E. Zielińska, *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Kraków 2012, s. 144.

⁶⁵ R. Fulghum, *Wszystkiego, co naprawdę muszę wiedzieć, dowiedziałem się w przedszkolu*, Katowice 2009, cyt. za: B. Ogrodowczyk, *Samodzielność dziecka...*, op. cit., s. 26.

rosłych dziecko może samodzielnie radzić z wymaganiami, które stawia życie, zaczynając od obowiązków szkolnych, po rodzinne i społeczne. Nie zapominajmy, że tylko systematyczna praca przyniesie pozytywne efekty.

Bibliografia

- Andrzejewska J., *Doświadczenie przez dziecko samodzielności*, „Przed-
szkolne ABC. Magazyn dla wychowawców i rodziców”, 7/2015.
- Appelt K., *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] Brze-
zińska A. I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005.
- Braun-Gałkowska M., *Psychologia domowa*, Olsztyn 1990.
- Burak E., *Przykłady rozwijania samodzielności przedszkolaków w opinii
studentów Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, maszynopis
pracy licencjackiej napisanej pod kierunkiem dr A. Jacewicz, Biały-
stok 2021.
- Burek-Błacha A., *Samodzielność u dzieci. Sposoby zachęcania dziecka
do samodzielności*, [online], dostęp [w:] [http://wiecjestem.us.edu.pl/
taxonomy/term/14228](http://wiecjestem.us.edu.pl/taxonomy/term/14228), dnia 27.12.2020.
- Dunaj B., *Domowy popularny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003.
- Dzierżanka-Wyszyńska A., *Rozwój psychomotoryki małego dziecka*, War-
szawa 1972.
- Freint C., *Gawędy Mateusza*, Przeł. Semenowicz H., Otwock- Warszawa
1993.
- Fulghum R., *Wszystkiego, co naprawdę muszę wiedzieć, dowiedziałem
się w przedszkolu*, Katowice 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu
i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, Kraków 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysło-
wego czterolatek i pięcioletków*, Warszawa 2004.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985.
- Jakubowicz-Bryx A., *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w opinii
rodziców i nauczycieli*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”,
1/2016.
- Jędrzejowska E., *Samodzielność dzieci w wieku przedszkolnym*, Uniwer-
sytet Opolski, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, Vol. 5,
1/ 2017.

- Kuszak K., *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Poznań 2006.
- Kuszak K., *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*, Poznań 2008.
- Latusek A., *Praktyczny słownik wyrazów i zwrotów bliskoznacznych*, Kraków 2004.
- Matejczuk J., *Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny*, Warszawa 2014.
- Mikler-Chwastek A., *Wychowanie i wspieranie rozwoju małych dzieci w domu, żłobku i przedszkolu*, Rozdział 5, Warszawa 2017.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori*, Kraków 2009.
- Montessori M., *Aphorismen*, „Die Neue Erziehung” 1/1930.
- Nalaskowski S., *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu na przykładzie systemów wychowania w Polsce*, Toruń 1996.
- Ogrodowczyk B., *Samodzielność dziecka a jego gotowość do nauki*, „Meritum” 2/2013.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 2006.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, cz.1, Warszawa 1998.
- Reykowski J., *Podmiotowość – szkic problematyki*, [w:] Buczkowski P., Cichocki R. (red.), *Podmiotowość, możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Poznań 1989.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz. U. z 2017, poz. 356.
- Sikorska I., *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Kraków 2010.
- Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985.
- Świrko-Pilipczuk J., *Sytuacje edukacyjne podstawą procesu kształcenia i rozwijania samodzielności*, [w:] Denek K., Bereźnicki F., Świrko-Pilipczuk J. (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*, Szczecin 2003.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977.
- Wawer A., *Gdy nadejdzie czas – czyli o samodzielności*, „Bliżej Przedszkola”, 4/2011.

Marta Gryko

ORCID 0000-0003-0123-3909

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Pedagogiki

SPACERY I WYCIECZKI PRZEDSZKOLAKÓW. WYBRANE ZAGADNIENIA

Streszczenie

Autorka artykułu z jednej strony różnicuje pojęcia spacer i wycieczka, a z drugiej doszukuje się w nich cech wspólnych. Zwraca uwagę na występowanie różnych rodzajów wycieczek, o których stanowi wybrane kryterium podziału np. cel lub tematyka. Szczególną uwagę kieruje na cele (edukacyjne, wychowawcze, rekreacyjno-zdrowotne) i wartości jakie dzieci czerpią z tej formy aktywności. W artykule poruszono też kwestie formalne związane z planowaniem i organizacją wycieczek, odwołując się do konkretnych aktów prawnych. Opisano także zawartość regulaminu i karty wycieczki. Rozważania na temat walorów spacerów i wycieczek zamyka kwestia bezpieczeństwa dzieci biorących w nich udział oraz możliwość wykorzystania wiadomości zdobytych podczas wycieczek i spacerów podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolu.

Słowa kluczowe: spacer • wycieczka • rodzaje wycieczek • cele wycieczek • walory/wartości spacerów i wycieczek • organizacja i planowanie wycieczek • bezpieczeństwo.

WALKS AND EXCURSIONS FOR PRESCHOOLERS. SELECTED ISSUES

Abstract

On the one hand, the author differentiates the concepts of a walk and a trip, and on the other hand finds in them common features. She

points out the existence of different types of excursions, which are determined by the chosen criterion of division, such as the purpose or subject matter. Particular attention is paid to the objectives (educational, educational, recreational and health-related) and the values that children derive from this form of activity. The article also discusses formal issues related to the planning and organizing trips, with reference to specific legal acts. Excursion cards and the content of the terms and conditions are also described. Considerations on the advantages of trips and excursions close with the issue of safety of children participating in them and the possibility of using the knowledge gained during trips and excursions during didactic and educational activities in the kindergarten.

Keywords: walk • trip • types of trips • goals of trips • values of walks and trips • organization and planning of trips • safety.

Spacery i wycieczki w ujęciu definicyjnym

Spacery i wycieczki są nieodłącznym elementem towarzyszącym edukacji przedszkolnej. Dzięki nim przedszkolaki mają możliwość bezpośredniego poznawania środowiska, regionu, właściwości geograficznych, etnicznych, historycznych, kulturowych oraz gospodarczych. Wycieczki i spacery są bogatym źródłem przeżyć dzieci i wzbudzają chęć aktywnego w nich uczestnictwa. Należą one do bardzo korzystnych i lubianych przez dzieci, a wielu pedagogów zalicza je do podstawowych elementów kształcenia.

Spacery i wycieczki są atrakcyjną formą organizacyjną stosowaną na różnych etapach edukacji. W ostatnim okresie, zwłaszcza w dobie pandemii COVID-19, mówi się o ich walorach i znaczeniu w rozwoju dzieci.

W literaturze przedmiotu najczęściej przytaczane są następujące wyjaśnienia tej formy pracy z dziećmi:

- wycieczka jest realizowana przez nauczycieli w ramach lekcji lub zajęć pozalekcyjnych,
- zajęcia prowadzone w formie wycieczek mogą wprowadzać dzieci w nowe tematy, rozszerzać poznawane zagadnienia lub utrwaląc nabytą wiedzę,

- są cennym elementem programu edukacyjno-wychowawczego¹.

Wincenty Okoń definiuje wycieczki szkolne jako: „każde wyjście poza budynek szkoły w celach edukacyjnych; należy do lubianych przez młodzież szkolną form organizacyjnych procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wycieczki szkolne umożliwiają dzieciom i młodzieży bezpośrednio poznanie i przeżywanie środowiska lokalnego, własnego regionu, kraju ojczystego, krajów Europy i świata, ich właściwości historycznych, geograficznych, społeczno-ekonomicznych i kulturowych”². Definicja ta obejmuje wszystkie walory wycieczek w kontekście edukacji dzieci i młodzieży.

W Rozporządzeniu MEN czytamy, że „wycieczka jest zasadniczą formą czynności krajoznawczo-turystycznych i stanowi integralną część rozwoju dydaktyczno-wychowawczego, w związku z tym powinna być organizowana w miarę potrzeb i możliwości przez wszystkie szkoły w ramach zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych”³.

Z kolei spacer to „chodzenie, przejście się na świeżym powietrzu dla przyjemności”⁴. Przez spacer rozumie się wyjście z dziećmi poza teren przedszkola i pobyt na powietrzu pomiędzy posiłkami. Częstotliwość spacerów zależy od warunków otoczenia przedszkola. Celem spacerów obok ruchu na powietrzu, jest poznawanie otaczającego środowiska przyrodniczego i społecznego. Na spacery wybiera się miejsca, gdzie dzieci mogą bawić się na większej przestrzeni, pokonywać przeszkody terenowe, skakać przez dołki, zbiegać z górki itp. Spacer i wycieczki łączą z sobą naukę i zabawę dziecka⁵.

Uznać można zatem, że spacer jest formą aktywności, która

¹ I. Błaszak, *Znaczenie wycieczek szkolnych w wychowaniu i kształceniu uczniów klas początkowych szkoły podstawowej*, „Zeszyty Naukowe TiR, Wyższej Szkoły Turystyki i Języków Obcych”, 2014, nr 13, s. 85.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007, s. 473.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz.U. z 2018 r., poz. 1055).

⁴ Definicja spaceru wg Słownika PWN [online] dostęp [w:] <https://sjp.pwn.pl/slowniki/spacer.html>, dnia 16.12.2020.

⁵ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011, s. 277.

pozwala na spędzenie czasu poza salą przedszkolną i przynosząca szereg korzyści w rozwoju dziecka.

Zarówno spacer, jak i wycieczka są elementami turystyki w edukacji przedszkolnej, wiele ich cech jest zbliżonych, ale występują też między nimi różnice dotyczące chociażby czasu trwania czy lokalizacji (Tabela 1).

Tabela 1. Porównanie cech wycieczki i spaceru

Cechy	Forma aktywności	
	Wycieczka	Spacer
Definicja	Wyjście poza budynek przedszkola w celach edukacyjnych	Wyjście poza budynek przedszkola w celach rekreacyjnych
Cel	Ściśle określone cele poznawcze	Aktywność ruchowa, poszerzanie doświadczeń poprzez codzienną styczność z odmiennym otoczeniem
Efekty	Wprowadzenie nowych zagadnień edukacyjnych, utrwalanie ich lub rozszerzanie	Urozmaicenie czasu spędzanego w przedszkolu, konfrontacja dzieci w otoczeniem, budowanie odporności, pożytkowanie energii
Czas trwania	– Kilka godzin – Cały dzień (w przypadku dalszych wycieczek)	Kilka minut do godziny
Miejsce	– W bliskiej okolicy przedszkola (parki miejskie, parki edukacyjne, lasy)	W bliskiej okolicy przedszkola
Miejsce	oraz – W dalszej (dłuższe wycieczki wymagające skorzystania ze środka transportu komunikacji miejskiej lub zorganizowanego na potrzeby wycieczki)	W bliskiej okolicy przedszkola

Źródło: Opracowanie własne na podstawie A. Liwska-Jankiewicz, *Wielostronne walory spacerów i wycieczek przyrodniczych dla procesu edukacyjnego dzieci przedszkolnych*, [online] dostęp [w:] https://www.profesor.pl/mat/n12/n12_a_liwska_050223_1.php dnia: 15.12.2020.

Elementy spójne spacerów i wycieczek dotyczą zdobywania nowych doświadczeń, nawyków, umiejętności, interakcji ze środowiskiem i inspiracji do podejmowania aktywności fizycznej i rozwijania zainteresowań. Wycieczki i spacerory sprzyjają:

- poznaniu najbliższego otoczenia i miejsca zamieszkania,
- zapewnieniu harmonijnego rozwoju psychofizycznego,
- utrwalaniu nawyku spędzania czasu na świeżym powietrzu,
- rozwijaniu zainteresowań różnymi formami aktywności ruchowej w określonych warunkach,
- zaspokojeniu potrzeby odkrywania nowych rzeczy⁶.

W metodyce przedszkolnej obie wymienione formy aktywności są ujmowane najczęściej łącznie. Trudno jest czasem jednoznacznie zróżnicować, kiedy wyjście jest spacerem, a kiedy wycieczką. Zazwyczaj pod uwagę bierze się czas przebywania dzieci poza terenem przedszkola i odległość. Wyjście do miejsc oddalonych od przedszkola i trwające dłużej nazywa się wycieczką, natomiast wyjście blisko, pieszo, na krótszy czas nazywa się spacerem⁷.

Rodzaje wycieczek

Wycieczki ze można klasyfikować uwzględniając różne kryteria jednym z nich jest cel organizowania. W tym przypadku można wyróżnić:

- wycieczki lekcyjne, które nazywane są także zajęciami w terenie,
- wycieczki przedmiotowe, nazywane zintegrowanymi lub programowymi, które organizowane są przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów (organizowane w szkołach, nie dotyczą przedszkoli),
- wycieczki krajoznawcze, organizowane przez nauczycieli, wychowawców, samorząd lub radę rodziców.

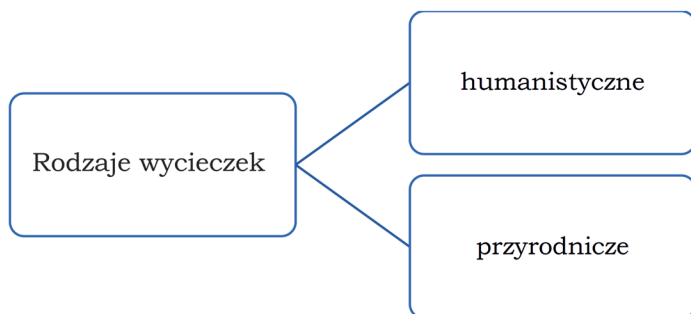
⁶ K. Wojciechowska, *Wycieczka jako podstawowa forma...*, op. cit., s. 213.

⁷ I. Dudzińska, *Spacerory i wycieczki* [w:] I. Dudzińska (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, Warszawa 1983, s. 93.

Kazimierz Sośnicki ze względu na ich tematykę wyróżnia dwa typy wycieczek:

- wycieczki humanistyczne: do muzeów, bibliotek, na koncerty i wystawy, do teatru, do miejsc zabytkowych i pomników kultury,
- wycieczki przyrodnicze: do ogrodów botanicznych, parków, sadów, gospodarstw rolnych, zakładów produkcyjnych⁸.

Schemat 1. Rodzaje wycieczek według Sośnickiego



Źródło: K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny...*, op. cit.

Wycieczki są atrakcyjną formą pracy i edukacji pozalekcyjnej. Dzieci mają możliwość nawiązywania bezpośrednich kontaktów ze środowiskiem lokalnym, otoczeniem społeczno-gospodarczym i kulturalnym. Są źródłem wielu doświadczeń i rozwoju zainteresowań.

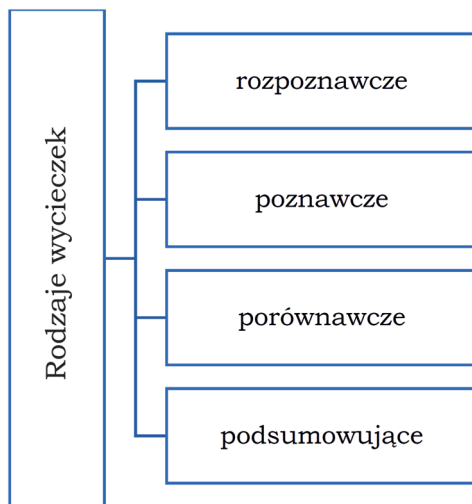
Maria Jakowicka dokonała podziału wycieczek ze względu na cel jaki ma zostać osiągnięty:

- rozpoznawcze: gdzie celem jest budowanie nowych doświadczeń dzieci z obiektami i zjawiskami,
- poznawcze: których celem jest pogłębienie już istniejących doświadczeń w bezpośrednim kontakcie z przyrodą i społeczeństwem,

⁸ K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1963, cyt. za: M. Grabowska, B. Nowicka, *Rola wycieczek szkolnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, [online] dostęp [w:] <http://www publikacje.edu.pl/pdf/7363.pdf>, dnia 15.12.2020.

- porównawcze: organizowane na koniec danego etapu w cyklu edukacji,
- podsumowujące: na zakończenie danego cyklu, gdzie podsumowuje się nabyte umiejętności i informacje⁹.

Schemat 2. Rodzaje wycieczek według Jakowickiej



Źródło: opracowanie na podstawie M. Jakowicka, *Wzbogacanie doświadczeń...*, op. cit.

Wycieczki stanowią dla dzieci zawsze radosne przeżycie i są urozmaiceniem codziennego funkcjonowania w przedszkolu. Dziecko poznaje świat w atmosferze emocjonalnego zaangażowania, dzięki czemu łatwiej i trwalej przyswaja informacje. Poprzez bezpośredni kontakt z otoczeniem uzyskuje się najlepsze rezultaty wychowawcze. Takie przeżywanie wywołuje lepsze efekty niż oddziaływanie oparte tylko na słowie¹⁰.

⁹ M. Jakowicka, *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych ze środowiskiem*, Warszawa 1988, cyt. za: M. Grabowska, B. Nowicka, *Rola wycieczek...*, op. cit.

¹⁰ I. Dudzińska, *Spacery i wycieczki...*, op. cit., s. 95.

Cele i wartości spacerów i wycieczek

Uczestnictwo w wycieczkach i spacerach motywuje dzieci do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, zachęca do zadawania pytań, zbierania informacji, zdjęć i ulotek, wzbudza zainteresowanie przyrodą i kulturą. Ważną funkcją wycieczek jest funkcja wychowawcza. Nauczyciel – wychowawca przedstawia dzieciom wzorce zachowań społecznych oraz wzorce postępowania wobec przyrody czy zabytków. Wycieczki oraz spacery kształtują wrażliwość estetyczną, umiejętność dostrzegania i przeżywania piękna oraz potrzebę obcowania z naturą i kulturą. Dają one także możliwość realnego przeżywania i doświadczania tego, czego dzieci uczą się na zajęciach w budynku przedszkola. Wpływa to na większe ich zainteresowanie otaczającą rzeczywistością, podnosi energię i niweluje znudzenie, które niekiedy występuje w trakcie zajęć w budynku. Do istotnych walorów wycieczek i spacerów należy aspekt zdrowotny. Dzieci mogą odpocząć psychicznie, wyrażać siebie, aktywnie wypoczywać, przez co wzmacniają sprawność fizyczną i psychiczną. Bezpośredni kontakt z przyrodą wpływa na pogłębienie i wzbogacenie wyobraźni. Styczność z nowymi rzeczami i otoczeniem wraz z radością z doświadczania nieznanych dotąd rzeczy budzi u dzieci potrzebę wypowiedzania się i stawiania pytań, co na tym etapie rozwoju dziecka sprzyja bezpośrednio rozwojowi mowy¹¹.

Spacerzy przyczyniają się do urozmaicenia czasu pobytu dzieci w przedszkolu. Niemniej mogą one również spełniać cele edukacyjne, budować umiejętności zachowywania się w ruchu drogowym i podejmowania aktywności ruchowej bez względu na pogodę. Nieco inaczej wygląda sytuacja w przypadku wycieczek, gdyż z założenia wiążą się one z realizacją założonych celów edukacyjnych. Bez względu na rodzaj wycieczki, ma ona przemyślaną i specjalnie zaplanowaną formę, która jest dostosowana do potrzeb oraz możliwości dzieci. Do celów edukacyjnych wycieczek należą:

- kształtowanie oraz zaspokajanie potrzeb poznawczych,

¹¹ M. Drogosz, *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych*, Warszawa 2009, s. 112.

- rozwój zainteresowań i zdolności,
- kształtowanie umiejętności obserwacji otoczenia i zjawisk w nim zachodzących,
- wzbudzanie nawyków samokształcenia - dowiadywania się i szukania informacji,
- wzbogacanie zasobów wiedzy,
- kształtowanie postawy odkrywania świata i podstawowych praw nim rządzących,
- pogładowe nauczanie,
- aktywne i świadome zdobywanie wiedzy poprzez wzbudzenie zainteresowania,
- uczenie samodzielnego myślenia, racjonalnej oceny i krytycznej postawy¹².

Cele wychowawcze dotyczą:

- rozbudzanie uczuć patriotycznych i budowanie postawy obywatelskiej,
- poznawanie kultury, historii i języka ojczyzny i innych krajów,
- uczenie zasad demokratycznego współdziałania,
- wyrabianie postaw opiekuńczych,
- upowszechnianie wśród dzieci zasad ekologii,
- przeciwdziałanie patologiom społecznym,
- poznawanie zasad bezpieczeństwa w rozmaitych sytuacjach,
- budowanie postaw etycznych wobec zasad współżycia w społeczeństwie, prawdomówności, uczciwości oraz uprzejmości,
- kształtowanie umiejętności adaptacji do nowych okoliczności¹³.

Cele rekreacyjno-zdrowotne:

- wypoczynkowy, zaspokajanie potrzebę odpoczynku,
- restytucyjny, odtwarzanie sił psychicznych i fizycznych,

¹² Ibidem.

¹³ I. Janowski, *Wycieczki szkolne*, Kielce 2001, s. 31.

- zabawowy, szczególnie ważny dla dzieci w wieku przedszkolnym, gdyż dzieci uczą się przez zabawę,
- kondycyjny – podnoszenie sprawności fizycznej,
- sportowo-wypoczynkowy – zaspokajanie potrzeby osiągnięcia sukcesów we współzawodnictwie,
- poznawczo-kształujący-zdobywanie nowych umiejętności i nawiązywanie więzi społecznych¹⁴.

Spacer jest pewnego rodzaju formą odpoczynku, rekreacji, umożliwia korzystanie z dobrodziejstw przebywania na świeżym powietrzu i zaspokajania potrzeby ruchu. Wycieczka również może trwać krótko, czasem nie dłużej niż czas trwania jednego zajęcia, jednakże cel jest inny niż spaceru. Wycieczka zazwyczaj motywowana jest konkretną tematyką. Określając cel wycieczki i w sposób planowy dąży się do jego osiągnięcia. Spacer i wycieczki w przedszkolu, niezależnie od różnic, wykazują wiele cech wspólnych. Cele, które wysuwa się w odniesieniu do wycieczek, osiąga się także częściowo na spacerach, chociaż wówczas jest to proces mniej zorganizowany i planowy, a raczej zachodzący przy nadarzającej się okazji podczas wyjść. Nie stawia się wyraźnej granicy między spacerem a wycieczką, a dąży się do tego, aby obie formy dawały dzieciom jak najwięcej korzyści. Podsumowując można uznać, że spacer bez walorów wychowawczych jest równie mało wartościowy jak wycieczka pozbawiona walorów zdrowotnych¹⁵.

Planowanie i organizacja spacerów oraz wycieczek

Przygotowanie do wycieczki obejmuje zarówno przygotowania ze strony nauczycielki, jak i dzieci. Sposób przygotowania wycieczki zależny będzie od miejsca, do którego wycieczka będzie się odbywać. Najważniejsza jest znajomość terenu wycieczki z punktu widzenia bezpieczeństwa dzieci oraz możliwość wykorzystania go w celach edukacyjnych dzieci. Dobra organizacja wycieczki wyma-

¹⁴ I. Błaszak, *Znaczenie wycieczek...*, op. cit., s. 88–89.

¹⁵ I. Dudzińska, *Spacer i wycieczki...*, op. cit., s. 94.

ga, aby przedszkolaki również zostały przygotowane do wycieczki. Dzieci powinny wiedzieć, dokąd pojedą i co będą mogły zobaczyć. Takie przygotowanie pozwala im na świadome przeżywanie doświadczeń na wycieczce. Ważnym elementem wycieczek są kontakty społeczne, dzięki którym u dzieci można kształtować szacunek do ludzi dorosłych, ich pracy, wdzięczności. Istotnym elementem też jest rozwój ciekawości dzieci i motywowanie ich do zadawania pytań. Dzieci powinny także zostać zapoznane z kwestią bezpieczeństwa podczas wycieczki. Ustalenie, przedstawienie i podkreślenie konieczności przestrzegania zasad jest bardzo ważne dla samego przebiegu wycieczki oraz świadomości dzieci o zagrożeniach¹⁶.

Każda nauczycielka dla swojej grupy powinna przygotować harmonogram wycieczek na dany rok szkolny. Dokument powinien zawierać przede wszystkim informację o rodzaju wycieczki (jej typ), miejscu, celu/ zadaniu, terminie oraz osobie odpowiedzialnej.

Przedszkola posiadają własne procedury wyjść na spacerzy. Poniżej przedstawiono schemat organizacji spacerów i procedury wyjść w oparciu o kilka wewnętrznych procedur wybranych polskich przedszkoli.

1. Wyjście na spacer poza teren przedszkola należy wpisać do Rejestru wyjść grupowych.

2. Wyjście odnotowuje się w dzienniku zajęć lekcyjnych, a spacer ujęty jest w rozkładzie dnia.

3. Opiekę nad dziećmi na spacerze sprawuje nauczyciel i opiekun-przynajmniej dwie osoby na grupę dzieci, gdzie na piętnaścioro dzieci przypada jeden opiekun. Nawet jeśli grupa jest mniejsza to na czele grupy znajduje się jeden opiekun lub nauczyciel, a na końcu grupy drugi.

4. Do spaceru poza teren przedszkola nauczyciel musi:

- zaopatrzyć dzieci w kamizelki odblaskowe,
- dostosować trasę do możliwości dzieci oraz pogody,
- kontrolować liczebność grupy przed, w trakcie i po spacerze,
- zabrać ze sobą apteczkę pierwszej pomocy.

5. W spacerze uczestniczyć mogą:

¹⁶ Ibidem, s. 102–104.

- dzieci z najmłodszej grupy, w zależności od charakteru spaceru,
- dzieci ze starszej grupy,
- opiekunowie,
- rodzice.

Organizując wyjście na spacer nauczyciel musi:

- zapoznać dzieci z miejscem oraz celem spaceru, aby były one zaangażowane w obserwację otoczenia i aktywnie uczestniczyły w spacerze,
- zadbać o właściwy ubiór dzieci, odpowiednio zabezpieczający je przez panującymi warunkami pogodowymi,
- nie dopuszczać do nadmiernego wyczerpania fizycznego dzieci,
- przestrzegać norm kulturowych wobec współuczestników spaceru,
- przestrzegać reguł bezpieczeństwa,
- zadbać o przyjemny i pozytywny nastrój, aby doznania psychiczne i estetyczne dzieci również były pozytywne,
- zapewnić organizację realizującą cele edukacyjne, jeśli takowe zostały założone,
- uświadamiać wartość aktywnego wypoczynku i budować ten nawyk u dzieci¹⁷.

Do obowiązków dzieci należy:

- przestrzeganie zawartych umów z nauczycielami i opiekunami,
- sprawnie reagują na umówione sygnały,
- przestrzeganie zasad prawidłowego zachowania się w miejscach publicznych, poza terenem przedszkola,
- przestrzeganie zasad bezpieczeństwa i dyscypliny, nie oddalają się od grupy,

¹⁷ Procedura wyjść, spacerów i wycieczek organizowanych przez Przedszkole nr 1 w Siemiatyczach, Załącznik do Zarządzenia Nr 6/2019 z dnia 9.10.2019 w sprawie wprowadzenia Procedury wyjść, spacerów i wycieczek organizowanych przez Przedszkole nr 1 w Siemiatyczach, [online] dostęp [w:] <http://www.przedszkole-siemiatyczne.vot.pl/dokumenty/procedura-wyjsc-spacerow-i-wycieczek-organizowanych-przez-przedszkole-nr-1-w-siemiatyczach.html> dnia: 8.01.2021.

- sygnalizują nauczycielowi lub opiekunowi potrzeby fizjologiczne¹⁸.

Procedury wyjść na spacerzy i wycieczki opracowywane są w oparciu o obowiązujące akty prawne – rozporządzenia i ustawy:

1. Ustawę o Systemie Oświaty z dnia 25 kwietnia 2015 r. z późn. zmianami. (Dz. U. z 2020 r. poz. 1327 oraz z 2021 r. poz. 4)

2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017r., poz. 356),

3. Prawo o ruchu drogowym (Dz. U. z 2020 r. poz. 110, 284, 568, 695, 1087, 1517.)

4. Rozporządzenie MENiS z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. z 2018 r, poz. 1055),

5. Rozporządzenie MENiS z dnia 12 sierpnia 2020 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r., poz. 1386),

6. Ustawę z dnia 9 kwietnia 2015 r. o mianie ustawy o bezpieczeństwie osób przebywających w obszarach wodnych (Dz. U. z 2015 r., poz. 779),

7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 stycznia 2015 r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz. U. z 2015 r., poz. 109),

¹⁸ Obowiązki dzieci pochodzą z procedury organizowania spacerów i wycieczek w Niepublicznym Przedszkolu Integracyjnym z Oddziałami Specjalnymi „Słoneczny Domek” w Kołobrzegu, [online] dostęp [w:] <http://slonecznydomek.kolobrzeg.eu/images/dokumenty/statut.pdf> dnia: 8.01.2021.

8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 października 2019 r. o zmianie ustawy o sporcie (Dz. U. z 2019 r., 2251).

Celem ustalania wewnętrznych procedur wyjścia na spacer w przedszkolach jest ustalenie reguł, według których mają postępować nauczyciele, opiekunowie i dzieci, zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa oraz realizowanie celów spacerów samych w sobie. W dokumentacji przedszkola powinien się również znajdować indywidualny formularz zgody wyjść na spacer podpisany przez rodziców. Bez tego dokumentu nauczyciele, w świetle prawa, nie mogą zabierać dzieci poza teren przedszkola.

Regulamin wycieczek. Karta wycieczki

Organizując wycieczkę konieczne jest skomponowanie (lub posiadanie wcześniej przygotowanego) regulaminu wycieczki, którego bezwzględnie powinni przestrzegać wszyscy uczestnicy. Kierownik wycieczki jest zobowiązany do przedstawienia regulaminu uczestnikom. Regulamin wycieczki obejmuje:

1. Organizację i program wycieczki dostosowuje się do:
 - wieku uczestników,
 - zainteresowań i potrzeb przedszkolaków/ uczniów,
 - stanu zdrowia i sprawności fizycznej,
 - stopnia przygotowania i umiejętności do pokonywania trudności.

2. Każdy nauczyciel planujący organizację wycieczki na teren parku narodowego lub rezerwatu przyrody powinien wcześniej zapoznać się z regulaminem parku i rezerwatu i poinformować o nim uczestników wycieczki.

3. Na wycieczce, przy wykorzystaniu środków komunikacji, opiekę sprawuje jedna osoba dorosła na dziesięcioro dzieci.

4. Ilość dzieci na jednego opiekuna może zmaleć przy uwzględnieniu doświadczenia i umiejętności pedagogów, stopniu zdyscyplinowania dzieci, środka transportu, wieku dzieci i sposobie zorganizowania wycieczki.

5. Wycieczki mogą być finansowane ze środków:

Wzór Karty wycieczki o której mowa w § 6 ust. 1 Rozporządzenia MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki

KARTA WYCIECZKI

Nazwa i adres przedszkola/szkoły/placówki:

.....

Cel wycieczki:

.....

Nazwa kraju/miasto/trasa wycieczki:

.....

Termin:

.....

Numer telefonu kierownika wycieczki:

.....

Liczba uczniów:, w tym uczniów niepełnosprawnych:.....

Klasa:

.....

Liczba opiekunów wycieczki:

.....

Środek transportu:

.....

PROGRAM WYCIECZKI

Data, godzina wyjazdu oraz powrotu	Długość trasy (w kilometrach)	Miejscowość docelowa i trasa powrotna	Szczegółowy program wycieczki od wyjazdu do powrotu	Adres miejsca noclegowego i żywieniowego oraz przystanki i miejsca żywienia

W przypadku wycieczki/wyjazdu zagranicznego dyrektor szkoły jest obowiązany poinformować organ sprawujący nadzór pedagogiczny i organ prowadzący o organizowaniu takiej wycieczki, przekazując uzupełnioną i zatwierdzoną Kartę Wycieczki. Dyrektor szkoły nie przekazuje listy uczniów.

Wzór Karty wycieczki o której mowa w § 6 ust. 1 Rozporządzenia MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki

OŚWIADCZENIE

Zobowiązuję się do przestrzegania przepisów dotyczących bezpieczeństwa w czasie Wycieczki:

Kierownik wycieczki

.....

(imię i nazwisko oraz podpis)

Opiekunowie wycieczki

1.

2.

3.

4.

5.

(imiona i nazwiska oraz podpisy)

ZATWIERDZAM

.....
(data i podpis dyrektora przedszkola/szkoły/placówki)

W przypadku wycieczki/wyjazdu zagranicznego dyrektor szkoły jest obowiązany poinformować organ sprawujący nadzór pedagogiczny i organ prowadzący o organizowaniu takiej wycieczki, przekazując uzupełnioną i zatwierdzoną Kartę Wycieczki. Dyrektor szkoły nie przekazuje listy uczniów.

- pochodzących z funduszy przedszkola;
- pochodzących od rodziców dzieci biorących udział w wycieczce;
- ze środków pochodzących od sponsorów.

6. Dyrektor przedszkola/szkoły ma obowiązek powołania kierownika wycieczki spośród nauczycieli.

7. Program wycieczki organizowanej przez przedszkole/szkołę, liczbę opiekunów oraz imię i nazwisko kierownika wycieczki wraz z oświadczeniem o przestrzeganiu przepisów dotyczących bezpieczeństwa na wycieczce, zawiera karta wycieczki.

8. Do karty wycieczki należy dołączyć: listę dzieci biorących udział w wycieczce, zobowiązanie do pełnienia funkcji opiekuna wycieczki podpisane przez każdego z opiekunów wycieczki, harmonogram wycieczki.

9. Dyrektor może wyrazić zgodę na łączenie funkcji kierownika i opiekuna wycieczki, w związku z tym o sposobie dokumentowania wycieczki, w tym zakresie, także decyduje dyrektor.

10. Udział dzieci w wycieczce wymaga pisemnej zgody rodziców.

11. Uczestnicy wycieczki muszą być obowiązkowo ubezpieczeni od następstw nieszczęśliwych wypadków-zwykle w formie ubezpieczenia grupowego na czas trwania wycieczki.

12. Organizując wycieczkę należy: zapoznać dzieci z miejscem i celem wycieczki, aby ich obserwacje i działania były świadome, nie dopuścić do nadmiernego zmęczenia fizycznego, przestrzegać norm kulturowych w stosunku do współuczestników spaceru, przestrzegać wspólnie wypracowanych reguł zapewniających bezpieczeństwo, współdziałanie i przyjemny nastrój, które wpływają na doznania psychiczne i estetyczne, dbać o właściwy dobór odzieży do warunków atmosferycznych, zapewnić realizację zamierzonych celów edukacyjnych.

13. Wyżywienie podczas wycieczki zapewnia organizator wycieczki¹⁹.

¹⁹ Regulamin spacerów i wycieczek przedszkola niepublicznego Akademia Bystrzaków we Wrocławiu [online] dostęp [w:] <http://akademiabystrzakow>.

Karta wycieczki powinna zawierać:

- nazwę i adres przedszkola / szkoły organizującego wycieczkę,
- cel wycieczki (jaki efekty mają zostać osiągnięte),
- nazwę kraju/miasta wycieczki i trasę do celu,
- termin,
- telefony kontaktowe do kierownika, nauczycieli i opiekunów,
- liczbę dzieci,
- grupę,
- liczbę opiekunów wycieczki,
- środek transportu
- oświadczenie opiekunów o zobowiązaniu do przestrzegania przepisów bezpieczeństwa wewnętrznych jak i zewnętrznych (drogowych, w muzeach, miejscach kultu, parkach i innych),
- podpisy kierownika, opiekunów,
- podpis dyrektora placówki zatwierdzający zapoznanie się z karta wycieczki²⁰.

Dokumentacja wycieczki powinna zawierać także:

- podpisane przez należyty organ kontroli zaświadczenie o stanie technicznym pojazdu, jeśli będzie on wykorzystywany do transportu dzieci,
- zgody na udział w wycieczce podpisane przez rodziców lub opiekunów dzieci, zawierające dane osobowe, datę, czytelny podpis, telefon kontaktowy oraz informacje o specjalnych potrzebach, jeśli takowe dziecko posiada (alergie, przyjmowane leki)²¹.

Dobrze zorganizowana wycieczka powinna mieć charakter wielostronny, gdzie obok osiągania celu zasadniczego realizowane są również inne elementy. W pracy wychowawczej na uwadze trzeba

pl/wp-content/uploads/2018/09/Regulaminwycieczekispacerow-jlcns06e.pdf, dnia 15.12.2020.

²⁰ Karta wycieczki w Samorządowej Szkole Podstawowej w Pałeczniczy [online] dostęp [w:] <https://ssp.paiecznica.pl/dokumenty/regulaminy/> dnia 16.12.2020.

²¹ Ibidem.

mieć kształtowanie stosunków między dziećmi. Ich wspólne radosne przeżycia sprawiają, że łatwiejsze są dla nich serdeczne kontakty, wzajemna uprzejmość i stosunki koleżeńskie, co przekłada się na budowanie relacji. Każda okazja jest dobra, by wykorzystać ją na naukę czegoś nowego, poznawanie i podziwianie otaczającego świata²².

Zachowanie bezpieczeństwa podczas wycieczek

W oparciu o aktualne akty prawne przedszkola w procedurach organizacji spacerów i wycieczek uwzględniają ogólne zasady bezpieczeństwa i szczególne.

I. Ogólne:

1. Osobami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo przedszkolaków podczas wycieczek są nauczyciele, kierownik wycieczki oraz opiekunowie.

2. Miejscem zbiórki przed wyjazdem i po powrocie jest budynek przedszkola.

3. Kierownik wycieczki zobowiązany jest do zapoznania uczestników z zasadami bezpieczeństwa obowiązującymi podczas wyjazdu oraz warunkami ich przestrzegania.

4. Zabrania się prowadzenia wycieczek i spacerów z dziećmi podczas burzy, intensywnego śniegu i/lub gołolodzi.

II. Zasady bezpieczeństwa podczas wycieczek autokarowych:

1. Osobami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo przedszkolaków podczas wycieczek są nauczyciele, kierownik wycieczki oraz opiekunowie grup.

2. Miejscem zbiórki przedszkolaków przed wyjazdem i po powrocie jest budynek przedszkola.

3. Liczebność grupy jest bezwzględnie dostosowana do możliwości technicznych autokaru.

4. Każdy opiekun zajmuje się swoją grupą, która liczy maksymalnie 10 osób.

²² I. Dudzińska, *Spacerzy i wycieczki...*, op. cit., s. 99.

5. Miejsca przy drzwiach autokaru zajmują osoby dorosłe.
6. Przejścia w autokarze muszą być wolne, nie można tam umieszczać dodatkowych miejsc do siedzenia.
7. Po każdej przerwie w podróży należy skontrolować stan liczebny dzieci.
8. Opiekunowie zapewniają dzieciom bezpieczne przejście z pojazdu do pojazdu przy wsiadaniu i wysiadaniu.
9. Opiekunowie pilnują bezpieczeństwa dzieci w czasie jazdy. Zabronione jest chodzenie po autokarze, siedzenie tyłem lub na oparciu fotela.
10. W razie nieszczęśliwego wypadku uczestników wycieczki stosuje się odpowiednio przepisy dotyczące postępowania w razie wypadków w szkołach i placówkach publicznych²³.

Nadrzędną kwestią przy organizacji wycieczek jest zapewnienie dzieciom bezpieczeństwa. Troska o bezpieczeństwo to również zapewnienie pomocy w razie wypadku. Dlatego nauczyciele i opiekunowie powinni być bezwzględnie przeszkoleni z zakresu udzielania pierwszej pomocy. Powinni także posiadać przy sobie podstawowe środki opatrunkowe i odkażające. Ważnym elementem jest zdyscyplinowanie grupy dzieci i ich umiejętność podporządkowania się zasadom. Umiejętność ta oczywiście podlega wypracowaniu poprzez systematyczne przekazywanie zasad zachowywania się w określonych sytuacjach. Przed wycieczką dzieci powinny nauczyć się rozpoznawania umówionych sygnałów i odpowiedniego oraz szybkiego reagowania na nie. Szczególną uwagę nauczyciele i opiekunowie powinni zwrócić na te dzieci, które z różnych względów nie potrafią się podporządkować zasadom i mogą stwarzać potencjalne zagrożenie dla siebie i innych dzieci²⁴.

²³ Regulacje wewnętrzne. Procedura organizowania spacerów i wycieczek pieszych w Publicznym Przedszkolu im. Ewy Szelburg-Zarembiny w Górze Puławskiej, [online] dostęp [w:] <https://przedszkolegorapul.szkolnastrona.pl/bip/index.php?c=page&id=4> dnia: 8.01.2021.

²⁴ I. Dudzińska, *Spacery i wycieczki...*, op. cit., s. 105–107.

Wykorzystanie wiadomości zdobytych w czasie wycieczek i spacerów podczas zajęć dydaktyczno-wychowawczych

Dzieciństwo jest jednym z najważniejszych etapów rozwoju człowieka. Umiejętności nabywane w tym okresie stanowią podstawy do dalszej nauki. W literaturze podkreślana jest istotność działań edukacyjnych skoncentrowanych na rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym. Jest to także optymalny czas niwelowania trudności w nauce jak dysharmonii rozwojowych, podejmowania działań korygujących oraz wyrównujących zaniedbania środowiskowe. Edukacja przedszkolna polega na udzielaniu pomocy dziecku w procesie samopoznawania, czyli poznawania własnych możliwości i aktywnego realizowania swojej drogi edukacji. Wsparcie to przygotowuje dzieci do prawidłowego postrzegania, analizowania zjawisk, procesów i wydarzeń. W efekcie dzieci mogą prawidłowo funkcjonować w zmieniającej się rzeczywistości i dostosowywać się do zmian oraz realizować własną ścieżkę edukacji, by w dorosłe życie mogły wejść z w pełni ukształtowanymi umiejętnościami funkcjonalnymi²⁵.

Powiązanie celów i metod edukacji przedszkolnej z korzyściami jakie niosą ze sobą wycieczki i spacerzy pozwala na konstruowanie zajęć w oparciu o atrakcyjne dla dzieci metody. Przygotowanie zajęć w oparciu o doświadczenia dzieci z wycieczek i spacerów angażuje je emocjonalnie, zachęca do wypowiedzi, uczy formułowania myśli, opinii i wyrażania emocji²⁶. Projekt zajęć podsumowujących spacer lub wycieczkę może zawierać przykładowo: piosenki tematyczne, grę na instrumentach, powtarzanie wierszyków, dyskusję, malowanie, rysowanie, wycinanie i wyklejanie²⁷.

Powiązanie tematów wycieczek czy spacerów z późniejszymi zajęciami jest cennym narzędziem pedagogiki przedszkolnej (po-

²⁵ B. Kurowska, *Wychowanie i nauczanie dziecka w wieku przedszkolnym pedagogów w poglądach wybranych pedagogów przełomu XIX i XX wieku*, „Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej”, Kraków 2019, T. 8, s. 39.

²⁶ J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej...*, op. cit., s. 290.

²⁷ Ibidem.

dobnie jak zajęcia wprowadzające) i prowadzi do realizowania celów edukacji dzieci w przedszkolu – rozwoju umiejętności mówienia, formułowania myśli, rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i fizycznego.

Dziecko posiada niewielki zasób wiadomości o otaczającej je rzeczywistości. Dlatego też wiele przedmiotów i zjawisk jest dla niego czymś nowym, co wymaga zrozumienia. W wieku przedszkolnym myśli dziecka są formułowane w oparciu o to co widziało, słyszało lub zrobiło. Zatem należy dążyć do tego, aby jego poznawanie świata miało konkretny charakter i przebiegało poprzez zetknięcie z przedmiotami, faktami i oparte było o działania. Dziecku w wieku przedszkolnym nie powinno się przekazywać informacji o zupełnie nieznanymi rzeczach tylko drogą słowną. Przede wszystkim powinno ono zobaczyć to co ma poznać i przyswoić. Takie poznawanie oraz droga kształtowania i rozwoju wymaga często wyjścia poza teren przedszkola, aby doświadczało ono nowych rzeczy w naturalnym środowisku²⁸.

Zakończenie

Spacery i wycieczki stanowią źródło nowych doświadczeń przedszkolaków. Są lubianą przez dzieci formą edukacji, podczas której mają możliwość spędzania czasu poza terenem placówki. Mogą wówczas poznawać świat i siebie samych.

Poznawanie nowych osób, ich pracy budują odwagę do zadawania pytań, zaspokajania ciekawości. Umiejętności interpersonalne nabyte podczas takich spotkań mają nieocenioną wartość nie tylko w dalszej edukacji, ale także w życiu. Budowanie tożsamości, rozwijanie zainteresowań, odkrywanie nowych aktywności i zawieranie znajomości również owocują w dalszym życiu dzieci.

Procedury i regulaminy wyjść na spacery i wycieczki są nie tylko narzędziem pracy wychowawców i opiekunów. Dzieci również powinny być zaznajamiane z zasadami bezpiecznego poruszania

²⁸ I. Dudzińska, *Spacery i wycieczki...*, op. cit., s. 95.

się po drogach i ulicach – dzięki temu dzieci uczą się posłuszeństwa i respektowania zasad nie tylko w przedszkolu, ale także poza nim i w każdym nowym miejscu.

Aby w pełni wykorzystać walory spacerów i wycieczek organizatorzy powinni kierować się kilkoma wskazówkami:

1. Starannie należy zaplanować tematykę wycieczek oraz spacerów by pełniły one funkcje edukacyjne, rekreacyjne, prozdrowotne, zabawowe.
2. Konieczne jest przedstawienie dzieciom wcześniej tematykę spaceru lub wycieczki. Wcześniejsze informacje to nie tylko sama wiedza, ale także wzbudzenie zainteresowania tematem i ekscytacji, dzięki czemu dzieci będą bardziej zaangażowane podczas wyjścia.
3. Należy motywować dzieci do zadawania pytań podczas spotkań ze specjalistami.
4. Należy motywować dzieci do opowiadania o wrażeniach ze spacerów i wycieczek.
5. Trzeba zachęcać dzieci do wyrażania artystycznego przeżyć.
6. Konieczne jest uświadamianie dzieciom wartości jakie płyną z przebywania na świeżym powietrzu i aktywności fizycznej.

Żywię nadzieję, że informacje zamieszczone w powyższym artykule staną się źródłem informacji dla początkujących nauczycieli oraz staną się inspiracją w codziennej pracy z przedszkolakami.

Bibliografia

- Błaszak I., *Znaczenie wycieczek szkolnych w wychowaniu i kształceniu uczniów klas początkowych szkoły podstawowej*, „Zeszyty Naukowe TiR, Wyższej Szkoły Turystyki i Języków Obcych”, 2014, nr 13.
- Definicja spaceru według Słownika PWN [online] dostęp [w:] <https://sjp.pwn.pl/slowniki/spacer.html>, dnia 16.12.2020.
- Drogosz M., *Krajoznawstwo i turystyka w szkołach i placówkach oświatowych*, Warszawa 2009.
- Dudzińska I., *Spacerzy i wycieczki* [w:] Dudzińska I., (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, Warszawa 1983.

- Grabowska M., Nowicka B., *Rola wycieczek szkolnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, [online] dostęp [w:] <http://www publikacje.edu.pl/pdf/7363.pdf>, dnia 15.12.2020.
- Gryko M., *Wielostronne walory spacerów i wycieczek przedszkolaków w opinii studentów Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, masyzynopsis pracy licencjackiej napisanej pod kierunkiem dr A. Jacewicz, Białystok 2021.
- Jakowicka M., *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych ze środowiskiem*, Warszawa 1988.
- Janowski I., *Wycieczki szkolne*, Kielce 2001.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2011.
- Karta wycieczki w Samorządowej Szkole Podstawowej w Pałeczniczy [online] dostęp [w:] <https://ssp.palecznica.pl/dokumenty/regulaminy/> dnia 16.12.2020.
- Kurowska B., *Wychowanie i nauczanie dziecka w wieku przedszkolnym pedagogów w poglądach wybranych pedagogów przełomu XIX i XX wieku*, „Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej”, Kraków 2019, T. 8.
- Liwska-Jankiewicz A., *Wielostronne walory spacerów i wycieczek przyrodniczych dla procesu edukacyjnego dzieci przedszkolnych*, [online] dostęp [w:] https://www.profesor.pl/mat/n12/n12_a_liwska_050223_1.php dnia: 15.12.2020.
- Procedura organizowania spacerów i wycieczek w Niepublicznym Przedszkolu Integracyjnym z Oddziałami Specjalnymi „Słoneczny Domek” w Kołobrzegu, [online] dostęp [w:] <http://slonecznydomek.kolobrzeg.eu/images/dokumenty/statut.pdf> dnia: 8.01.2021.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2007.
- Procedura wyjść, spacerów i wycieczek organizowanych przez Przedszkole nr 1 w Siemiatyczach, Załącznik do Zarządzenie Nr 6/2019 z dnia 9.10.2019 w sprawie wprowadzenia Procedury wyjść, spacerów i wycieczek organizowanych przez Przedszkole nr 1 w Siemiatyczach, [online] dostęp [w:] <http://www.przedszkole-siemiatyczne.vot.pl/dokumenty/procedura-wyjsc-spacerow-i-wycieczek-organizowanych-przez-przedszkole-nr-1-w-siemiatyczach.html> dnia: 8.01.2021.
- Regulacje wewnętrzne. Procedura organizowania spacerów i wycieczek pieszych a Publicznym Przedszkolu im. Ewy Szelburg-Zarembiny w Górze Puławskiej, [online] dostęp [w:] <https://przedszkolegorapul.szkolnastrona.pl/bip/index.php?c=page&id=4> dnia: 8.01.2021.

Regulamin spacerów i wycieczek Przedszkola Niepublicznego Akademia Bystrzaków we Wrocławiu [online] dostęp [w:] <http://akademiabystrzakow.pl/wp-content/uploads/2018/09/Regulaminwycieczeki-spacerow-jlcns06e.pdf>, dnia 15.12.2020.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. z 2018 r., poz. 1055).

Sośnicki K., *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1963.

Anna Jasionowska-Moszczyńska

ORCID 0000-0002-6589-2084

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Pedagogiki

Dr Agata Jacewicz

ORCID 0000-0001-5908-7698

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Pedagogiki

**ROLA RODZINY I PRZEDSZKOLA
W ROZWIJANIU MUZYCZNYCH
ZAINTERESOWAŃ PRZEDSZKOLAKÓW**

Streszczenie

W artykule omówiono wybrane zagadnienia dotyczące roli dwóch środowisk wychowawczych – rodziny i przedszkola w rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci wieku przedszkolnym. Rozważania rozpoczęto od przybliżenia głównego zadania umuzykalnienia przedszkolaków, wybranych funkcji muzyki i wartości wychowawczych muzyki na etapie edukacji przedszkolnej. Szczególną uwagę poświęcono zaangażowaniu rodziców (na przykładzie pracy własnej jednej z autorek artykułu) i nauczycieli przedszkola w proces umuzykalniania dzieci, a zwłaszcza rozbudzania ich zainteresowań światem muzyki.

Słowa kluczowe: zainteresowania muzyczne • dziecko w wieku przedszkolnym • rodzina • nauczyciel • przedszkole.

THE ROLE OF FAMILY AND PRESCHOOL IN DEVELOPING PRESCHOOLERS' MUSICAL INTERESTS

Abstract

The article discusses selected issues concerning the role of two educational environments - family and preschool - in the development of children's musical. The considerations open with an introduction to the main task of musical education of preschoolers, selected functions of music and the educational values of music in this stage of education. Particular attention is paid to the involvement of parents (based on the example of the author's own work) and kindergarten teachers in the process of children's musicalization, especially in arousing their interest in the world of music.

Keywords: musical interests • preschool children • family • teacher • kindergarten.

Wstęp

W powszedniej pracy z dzieckiem zdaniem Jolanty Nowak muzyka jest kompilacją wielu działań edukacyjnych¹. Stanowi ona „połączenie wielu odmiennych symptomów dziecięcej aktywności (umysłowej, społecznej, badawczej artystycznej, motorycznej) wzbogaca jego przeżycia emocjonalne, wpływa na rozwój intelektualny, społeczny, motoryczny, jak również aktywność twórczą. Sprawia, że dziecko lepiej zauważa otoczenie, swobodnie i spontanicznie posługuje się językiem werbalnym i pozawerbalnym, ma rozbudzoną wrażliwość na siebie i innych ludzi”².

Rozwój muzyczny, podobnie jak ma to miejsce w przypadku rozwoju społecznego, emocjonalnego, czy też moralnego jest jednym z wielu wymiarów ogólnego rozwoju człowieka. Na kształtowanie się muzykalności człowieka, wpływają przede wszystkim jego

¹ J. Nowak, *Muzyczna twórczość dziecięca*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 9/1996, s. 552.

² E. Piórkowska, *Muzyka i ruch w przedszkolu – potrzeba i przyjemność*, [online], dostęp [w:] <https://omep.org.pl/muzyka-i-ruch-w-przedszkolu-potrzeba-i-przyjemno/>, dnia 18.12.2020.

pierwsze lata przemian, kiedy to silnie rozwija się w nim wrażliwość na muzykę, czy też spontaniczna aktywność³. Szeroko rozumiana muzyka w dużym stopniu stymuluje rozwój układu nerwowego oraz mózgu. Słuchana już od najmłodszych lat przekłada się na sposób odbierania bodźców dźwiękowych przez całą długość życia człowieka. Stymulacja dziecka poprzez częsty kontakt z muzyką, kształtuje w nim całą gospodarkę emocjonalną oraz wzbudza w nim chęć poznawania otaczającego świata. Działania dążące do umuzykalnienia dzieci przede wszystkim uspołeczniają je, sprzyjają szeroko rozumianemu współdziałaniu⁴, ale również w dużej mierze zapobiegają poczuciu samotności, która może występować w odczuciach dzieci w tym okresie ich rozwoju⁵.

Przechodząc zatem do istoty muzyki w edukacji dziecka w okresie przedszkolnym warto zauważyć, iż w tym czasie następuje w dziecku bardzo dynamiczny rozwój wyobraźni oraz pamięci. Co za tym idzie, dziecko jest w stanie wyrażać swoją ekspresję muzyczną, chętnie uczestniczy w zajęciach śpiewu i rytmiki⁶.

Muzyka w aspekcie pedagogicznym edukacji przedszkolnej pełni wiele funkcji, z których należy wymienić przede wszystkim:

- funkcję kształcącą – gdyż pozwala pojąć dziecku otaczający je świat;
- funkcję zabawy – ponieważ dostarcza dzieciom wiele pozytywnych odczuć i wrażeń podczas tańca, śpiewu, wykorzystywania instrumentów muzycznych;
- funkcję wychowawczą – gdyż umożliwia dzieciom zrozumienie otaczającego świata z punktu widzenia jego wartości moralno-społecznych;
- funkcję rozwijającą – ponieważ pozwala zrozumieć dzieciom dynamikę, rytm, głośności dźwięków oraz to, że muzykę można zilustrować ruchem ciała;

³ K. Mazur, *Umuzykalnianie według teorii E. E. Gordona*, [online], dostęp [w:] <http://www.sdk.pl/>, dnia 27.12.2020.

⁴ E. Wolińska, *Rola zajęć umuzykalniających w rozwoju dziecka*, „Konteksty Pedagogiczne” 1(8)/2017, s. 283.

⁵ K. Stankowska, *Znaczenie zajęć umuzykalniających dla rozwoju dziecka*, „Nasz Czas” 9/2008, s. 18.

⁶ W. J. Danielewicz, *Nie ma dzieci niezdolnych muzycznie*, Lublin 2013, s. 61.

- wpływa na rozwój emocjonalny – daje wyraz dziecięcym uczuciom i pragnieniom;
- wpływa na całościowy rozwój dzieci – gdyż poprzez zabawy muzyczne oraz ruchowe, przedszkolaki uczą się elastyczności swoich ruchów⁷.

Przebywanie dzieci w placówkach przedszkolnych jest odpowiednim momentem na rozpoczęcie planowanej, przemyślanej i przede wszystkim systematycznej edukacji muzycznej. Dzieci w tym wieku bardzo szybko uczą się, są w stanie bez przeszkód naśladować czynności innych osób, zarówno swoich rówieśników, jak też wychowawców. Przedszkolaki bardzo chętnie podejmują zabawy w rytm muzyki.

Okres przedszkolny to również czas kształtowania się w dzieciach ich indywidualnych upodobań, zainteresowań muzycznych. W tym czasie kształcą się umiejętności emocjonalnego przeżywania muzyki i wszystkich jej form⁸. Muzyka odgrywa znaczącą rolę w rozwoju szczególnie małych dzieci, gdyż pomiędzy czwartym a ósmym rokiem życia, ma miejsce dynamiczny wzrost ilości połączeń nerwowych, tak więc dodatkowe bodźce muzyczne w sposób bezpośredni są w stanie wpływać na rozwój ogólnej inteligencji dziecka⁹.

Muzyka, jak również wszystkie formy aktywności muzycznej, stymulują pracę mózgu, jak również całego układu nerwowego dziecka. Odbiór poprzez słuchanie różnego typu odgłosów i melodii już od najmłodszych lat, ma wymierny wpływ na odbieranie różnego rodzaju bodźców dźwiękowych w dorosłym życiu.

Kontakt z muzyką pomaga dziecku w wyrażaniu jego emocji, poprawia jego koncentrację, rozwija pamięć, ale również podwyższa motywację i poprawia ruchową koordynację¹⁰. Poprzez częsty

⁷ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1988, s. 63.

⁸ Ibidem, s. 74.

⁹ N. Wilsz, *Czy uprawianie muzyki ma korzystny wpływ na procesy poznawcze, strategie uczenia się i osiągnięcia w nauce?* [w:] E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Warszawa 2012, s. 146.

¹⁰ E. Wolińska, *Rola zajęć...*, op. cit., s. 262.

kontakt dziecka z dźwiękami i muzyką kształtują się w nim emocjonalne płaszczyzny, jak również podsycana jest w nim chęć poznawania świata ze wszystkimi dźwiękami jakie go otaczają.

Niepodważalne są wychowawcze ujęcia muzyki. Wśród wartości wychowawczych muzyki można wyróżnić:

- kształtowanie kultury muzycznej,
- udoskonalanie smaku muzycznego i doświadczanie piękna,
- pojmowanie własnej psychiki, obyczajów, warunków życia,
- wpływ na dyspozycję dziecka do pracy oraz na pamięć,
- rozbudzanie zainteresowań, sympatii do ludzi,
- pogłębianie umiejętności słuchania,
- kształtowanie umiejętności wypowiedzi,
- pogłębianie poczucia więzi grupowej, samodzielności (...),
- obcowanie dziecka z muzyką umożliwia rozwój pełni człowieczeństwa,
- dynamizuje i rozwija u dziecka różnorodne zdolności intelektualne, uczuciowe, praktyczne¹¹.

Głównym zadaniem umuzykalniania na etapie edukacji przedszkolnej jest przede wszystkim samo zainteresowanie dzieci muzyką oraz kształtowanie wyobrażeń muzycznych przedszkolaków. Edukacja w tym okresie polega przede wszystkim na wieloaspektowym organizowaniu przez nauczycieli aktywności muzycznej dzieci, poprzez wspieranie wszystkich możliwych sfer ich rozwoju psychicznego, moralnego, fizycznego, emocjonalnego oraz umysłowego¹². Dzięki możliwości zaangażowania całego organizmu dziecka w ruch, równocześnie z możliwością odczuwania muzyki w sferze emocjonalno-estetycznej, kształtują się w nim indywidualne postawy doświadczania muzyki, piękna, przeżywania i odczuwania różnego typu emocji¹³.

¹¹ A. Górniok-Naglik, *Muzyka a rozwój małego dziecka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*, Kraków 2000., s. 65–66.

¹² M. Waligóra, *Edukacja muzyczna dziecka w perspektywie poznawczej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2(8)/2016, s. 95.

¹³ A. Białkowski, W. A. Sacher, *Standardy edukacji muzycznej*, Warszawa 2010, s. 19.

Rola rodziny w rozwijaniu zainteresowań muzycznych przedszkolaków z uwzględnieniem własnych doświadczeń

To, czy muzyka ma jakieś znaczenie dla człowieka, czy dana jednostka ją lubi, czy może to właśnie z jej przyczyny czyjeś życie staje się bogatsze i radośniejsze, w znacznym stopniu zależy od wrażeń i doznań z okresu dzieciństwa, kiedy to rozwija się wszystkie zdolności małego człowieka¹⁴. Dziecko „rozwija je zaś dzięki temu, że w swoim bliższym lub dalszym otoczeniu uczy się słuchać muzyki, odkrywać ją, porównywać, poznawać i kochać”¹⁵.

Środowisko życia małego człowieka odgrywa znaczącą rolę w aktywizowaniu rozwoju muzycznego w okresie dzieciństwa¹⁶. Istotą jest, „aby rodzice, później zaś nauczyciele, potrafili organizować kontakt dziecka z muzyką, dostarczając mu odpowiednich bodźców stymulujących ów rozwój”¹⁷, kiedy wykazuje ono zaciekawienie brzmieniem dźwięków, bada najbliższą przestrzeń w celu znalezienia sposobu ich wytworzenia oraz identyfikowania.

Dziecko otoczone jest dźwiękami od pierwszych chwil swojego życia, z racji tego, iż cały nasz świat przesycony jest muzyką. Istotne jest zatem, by rodzice byli świadomi ogromnych wartości, które wnosi w rozwój dziecka muzyka. Celem nadrzędnym jest zaś to, by potrafili oni po te dobra sięgać w umiejętny sposób, aby przedszkolak czerpał z muzyki jak najwięcej korzyści. Należy wskazywać dziecku właściwy kierunek rozwoju, by samo potrafiło, ale także przede wszystkim chciało uczestniczyć w tworzeniu muzycznego świata. „(...) dzieci przychodzą na świat z fenomenalnymi uzdolnieniami, mają w sobie silną wolę życia i ogromną potrzebę jak najlepszego rozwijania swojego potencjału”¹⁸.

¹⁴ H. Regner, *Nasze dzieci i muzyka. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1995, s. 5.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem, s. 53.

¹⁷ Ibidem, s. 53.

¹⁸ G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Słupsk 2014, s. 178.

To, jak dalece będą rozbudzone zainteresowania muzyczne przedszkolaka, a także to, jakim sposobem dziecko zostanie za-inspirowane w domu do przyśpiewywania, nucenia, słuchania utworów muzycznych, zabaw rytmicznych, tańca oraz tworzenia prostych melodii w dużym stopniu stanowiąc będzie o przebiegu jego dalszego rozwoju muzycznego¹⁹. Sposób, w jaki odnoszą się do muzyki rodzice, rodzeństwo i pozostałe osoby z najbliższego otoczenia dziecka, w znaczącym stopniu obrazuje jego późniejszą postawę względem muzyki²⁰. Rodzina, w związku z tym, pełni funkcję stymulującą muzyczny rozwój dziecka za pomocą zarówno planowego, jak i mimowolnego dostarczania mu bodźców oraz przeżyć muzycznych, które mogą nadawać kształt motywacji do nauki muzyki, wywoływać wnikliwe zainteresowanie oraz głęboką fascynację muzyką²¹.

Z nauką muzyki związanych jest wiele korzyści. Poza zdobywaniem wiedzy o muzyce, rozumieniem jej, przeżywaniem, tworzeniem, wykształca ona w dziecku:

- pokonywanie nieśmiałości, bierności, lęku,
- wiarę we własne możliwości,
- podnoszenie własnej samooceny dziecka,
- samodzielność i wzrost kreatywności,
- nawyki systematyczności, odpowiedzialności oraz dyscypliny we współdziałaniu,
- zaradność,
- obowiązkowość,
- wytrwałość w dążeniu do obranego celu,
- umiejętność zarządzania swoim czasem,
- wrażliwość estetyczną,
- umiejętność artykułowania emocji,

¹⁹ Strona domowa Niepublicznego Przedszkola Artystyczno-Językowego „Żaczek”, *Rola muzyki w rozwoju i edukacji dziecka*, [online], dostęp [w:] <http://www.zaczek.mielec.pl/index.php/rola-muzyki-w-rozwoju-i-edukacji-dziecka>, dnia 23.12.2020.

²⁰ H. Regner, *Nasze dzieci...*, op. cit., s. 5.

²¹ J. Rusaczyk, *Rozwój muzyczny dziecka przedszkolnego*, „Wychowanie Muzyczne” 2/2020, s. 5.

- umiejętność samodzielnego, twórczego myślenia²².

Muzykowanie pobudza również w znaczący sposób aktywność dziecka, jest odpowiedzialne za wspieranie jego rozwoju ruchowego i emocjonalnego, tworzy warunki do odnoszenia przez nie sukcesu, zwiększa wydajność pamięci, doskonali koncentrację, wyzwala pozytywne emocje, a także kształci kulturę odbioru sztuki. Cechy te nie pojawiają się u dziecka automatycznie, jednak jest ono w stanie wypracować je czynnie zajmując się muzyką, poprzez np. naukę gry na instrumencie, uczęszczając na lekcje śpiewu lub tańca. Jednak, aby ta zależność miała miejsce i rozwój muzyczny przyniósł wspomniane wyżej rezultaty, konieczne jest uzyskanie przez dziecko umiejętnego wsparcia udzielonego przez osoby dorosłe ze swojego najbliższego otoczenia.²³

„Każde dziecko ma w sobie muzykę spontaniczną, posiada potrzebę śpiewu, gry, tańca, tworzenia własnych piosenek, jednym słowem: muzycznej zabawy. Dzieci w wieku przedszkolnym chętnie tworzą własny, muzyczny świat zabaw i szybko uczą się: rytmu, melodii, słów piosenek. Wystarczy dziecko docenić i włączyć się w zabawę”²⁴. W rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym wsparcie ze strony środowiska rodzinnego jest czynnikiem zdecydowanie najważniejszym. Bardzo korzystna jest sytuacja, kiedy przynajmniej jedno z rodziców jest muzykalne lub gdy w domu panuje atmosfera zainteresowań artystycznych, lecz nie są to elementy warunkujące rozbudzenie w dziecku muzycznej pasji.

Jeśli najbliższe środowisko dziecka obfitować będzie w różnorodne bodźce muzyczne, mały człowiek będzie, dzięki rodzicom, otaczany wartościową muzyką, a towarzyszyć tym procesom będzie aura doznań estetycznych oraz emocjonalnych, wówczas będzie wiodło to do lepszego i sprawniejszego zdobywania przez dziecko umiejętności muzycznych, a także zdecydowanego postę-

²² P. Dylewski, J. Mirkiewicz, *Poradnik dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych*, Warszawa 2014, s. 8.

²³ Ibidem, s. 8–9.

²⁴ B. Białecka, *Moje muzykalne dziecko*, „Przewodnik Katolicki” 50/2004, s. 42.

pu osiąganego przez nie w przebiegu procesu świadomego pojmowania muzyki²⁵.

W momencie, gdy dokona się połączenia silnych strony dziecka z jego zainteresowaniami, wówczas jest ono w stanie rozwinąć określone umiejętności. Dzieje się tak, ponieważ przedszkolak zdecydowanie chętniej poświęca więcej czasu na praktykowanie czegoś co sprawia mu przyjemność, w czym czuje się dobre. „Jeśli dziecko rozwija umiejętności oparte na jego silnych stronach, to znajduje czynności, które pozwalają mu doświadczać tego, co (...) nazywa się „płynięciem”, czyli takiego zaabsorbowania wykonywaną czynnością, że traci poczucie czasu i miejsca. Jeśli człowiek wchodzi w stan „płynięcia”, to talent i umiejętności mają szansę rozwinąć pełnię swojego potencjału”²⁶.

Jeśli wykazywana chęć obcowania z muzyką nie jest odpowiednio motywowana lub zadbana, po pewnym czasie może ona nawet etapowo zanikać, a także stopniowo redukować zakodowane w genach muzyczne zdolności małego dziecka²⁷.

W wielu rodzinach kontakty dziecka z muzyką mają charakter mimowolny, spontaniczny, a „internalizacja rodzinnej kultury muzycznej jest zwykle nieświadoma i niezauważalna, stanowiąc sferę samorzutnych procesów socjalizacji. Jednak w środowiskach o wysokiej kulturze muzycznej rodzice zwykle starają się w sposób intencjonalny, zamierzony i ukierunkowany wpływać na stymulowanie rozwoju muzycznego dzieci, tworząc im wiele okazji, zachęcając zarazem i motywując do angażowania się w aktywności muzyczne i poszukiwania w tej sferze osobistego zadowolenia dziecka”²⁸.

Rozwijanie zainteresowań muzycznych przedszkolaka w środowisku rodzinnym może odbywać się poprzez:

- śpiewanie dziecku piosenek o zróżnicowanej tematyce – sprawia to wytworzenie się wyjątkowego rodzaju emocjonalnej bliskości z rodzicem, niezbędnej do budowania przez dziecko pewności siebie oraz swojej samooceny; zna-

²⁵ J. Rusaczyk, *Rozwój muzyczny dziecka przedszkolnego...*, op. cit., s. 5–6.

²⁶ J. Fox, *Odkryj silne strony Twojego dziecka*, Warszawa 2017, s. 224.

²⁷ J. Rusaczyk, *Rozwój muzyczny dziecka przedszkolnego...*, op. cit., s. 6.

²⁸ Ibidem.

ne melodie uspokajają dziecko, zapewniają o tym, że jest kochane, rozładowuje nagromadzone emocje, poprawia nastrój; słuchanie piosenek i muzyki pobudza dziecięcą wyobraźnię, pomaga dzieciom w nabywaniu umiejętności skupienia uwagi, uczy myślenia abstrakcyjnego;

- podjęcie działań sprofilowanych na zamiłowania, pasje dziecka – nauka piosenek, animowanie ruchowej aktywności dziecka przy muzyce, uczenie gry na instrumentach. Im wcześniej dziecko zacznie słuchać muzyki lub podejmie naukę gry na wybranym przez siebie instrumencie muzycznym, niezależnie od poziomu zdolności muzycznych prezentowanych przez nie, tym bardziej będzie aktywne i zaangażowane w „swoje relacje z muzyką”. Etap przedszkolny jest najbardziej odpowiednim do rozpoczęcia edukacji estetycznej, w tym muzycznej, czym jest np. nauka gry na instrumentach;
- wspólne muzykowanie, które niesie radość, rozwija umiejętności akceptacji i partnerstwa, zwiększa poczucie wiary we własne możliwości, kreuje szeroką przestrzeń ku rozwijaniu zainteresowań muzycznych poprzez możliwość osobistego kontaktu dziecka z instrumentami muzycznymi, współtworzenia muzyki;
- stwarzanie okazji do uczestnictwa dziecka w różnych sytuacjach muzycznych inicjowanych przez dorosłych. Kiedy rodzice sami zajmują się muzyką, są aktywni muzycznie, prawdopodobnie będą bardziej zaangażowani w edukację muzyczną swojego dziecka w środowisku rodzinnym i od początku jego życia będą włączać je w rozmaite aktywności muzyczne;
- włączanie dzieci do wspólnych zabaw muzycznych, nawiązujących do różnego rodzaju aktywności muzycznych, takich jak: wspólne śpiewanie (sprzyja ono również budowaniu bliskich relacji; piosenki zawierają w sobie sekwencje rytmiczne, rymy oraz powtórzenia – ich częste powtarzanie sprawia, że dziecko uczy się różnych zwrotów, określonych dźwięków i jest mu zdecydowanie łatwiej rozpoznać je póź-

niej w mowie powszedniej), zabawy rytmiczne, muzyczno-ruchowe, tworzenie własnych interpretacji ruchowych do muzyki, tworzenie własnych instrumentów, piosenek, melodii, czytanie książek o tematyce muzycznej, malowanie do muzyki, słuchanie słuchowisk muzycznych, podczas których rodzice i dzieci spędzają ze sobą czas, łącząc to z zabawą; ruch, śpiew i gest zajmują istotne miejsce w muzyce;

- bezpośredni udział w życiu artystycznym środowiska, uczestnictwo we wszelkich wydarzeniach kulturalnych, koncertach oraz spektaklach muzycznych zarówno w filharmonii, jak i na wolnym powietrzu, (dostarczają one wrażeń estetycznych, uczą bezpośredniego kontaktu z muzyką), widowiskach baletowych, oglądanie występów ulicznych muzyków. Podczas wydarzeń muzycznych rodzice i dzieci wspólnie spędzają ze sobą czas, mając sposobność do obcowania z muzyką²⁹.

W tym miejscu odnosimy się do doświadczeń własnych jednej z autorek artykułu, które stanowią istotne źródło informacji, w jaki sposób rodzina (rodzice, dziadkowie) może przyczyniać się do rozwijania zainteresowań muzycznych dzieci. Muzyka stanowi istotny element życia rodziny. Sięgając do dostępnych źródeł archiwum domowego, córki Małgorzata i Paulina, są piątym „grającym pokoleniem” w rodzie, co świadczyć może o „muzyce płynącej we krwi”.

Muzyka była obecna w ich życiu, odkąd pojawiły się na świecie. Każdego dnia towarzyszyły im kreatywne zabawy muzyczne, mające na celu kształcenie poczucia rytmu, rozwijanie ekspresji ruchowej. W domu muzyka zawsze była „chlebem powszednim”. Wspólne słuchanie muzyki klasycznej, ludowej, rozrywkowej, patriotycznej, relaksacyjnej, filmowej, wokalne, orkiestrowej, miało na celu kształtowanie wyobraźni muzycznej, doskonalenie skupienia uwagi, wykształcenie umiejętności postrzegania zmian charakteru, dynamiki, artykulacji, tempa utworów. Dzieci od najmłodszych lat uczestniczyły w koncertach dziadka, pokazach orkiestr

²⁹ Ibidem, s. 6.

dętych, zabierane były na koncerty do filharmonii, bajki muzyczne, spektakle muzyczne i baletowe.

Obie córki są utalentowane muzycznie, a członkowie rodziny czuwają nad rozwojem ich zdolności. Od 5 roku życia dziewczynki uczestniczyły w zajęciach umuzykalniających, a dzięki podejmowanej aktywności muzycznej w rodzinie, mogły prawidłowo rozwijać się oraz pogłębiać swoje zainteresowania muzyczne. Dzieci zostały obdarzone inteligencją muzyczną (ten typ inteligencji pojawia się u człowieka najwcześniej, a rozwijać go można poprzez wspólne nucenie, śpiewanie, rymowanie, komponowanie), dysponują „słuchem muzycznym”, inaczej mówiąc są bardzo uwrażliwione na dźwięki pochodzące z otoczenia. Rytm, melodia, harmonia są całym ich światem, który rozumieją poprzez słyszane dźwięki.

Systematyczne uczestnictwo również w zajęciach tanecznych (starsza trenowała freestyle, będący fundamentem stylu Hip-Hop, młodsza zaś balet) pozwoliło dziewczynkom rozwinąć kreatywność, wyobraźnię, koordynację wzrokowo-ruchowo- słuchową, kształtować orientację w przestrzeni, pracować nad sylwetką i kondycją fizyczną. Nie ma wątpliwości, że muzyczne wykształcenie matki, umiejętność gry na skrzypcach i śpiew, który towarzyszył im od pierwszych chwil życia przyczynił się do potrzeby kontaktu z różnymi formami muzycznymi.

Dziewczynkom wspólne śpiewanie zawsze niosło radość i przyjemność, razem chętnie nuciły, z zaangażowaniem układały dziecięce melodie i piosenki. Ponadto często brały udział w różnych konkursach piosenki (przedszkolnych, szkolnych, regionalnych, w Radiu Jard,), do których przygotowanie nabywały w domu rodzinnym. Dzieci odnosiły sukcesy występując na scenie solo oraz w duecie, śpiewając utwory zarówno te znane, jak i piosenki autorskie matki, do których teksty i muzyka powstawała z udziałem córek. Były bardzo dumne wykonując rodzinne piosenki, których szybko i bardzo chętnie uczyły się. Dziewczynki brały udział w konkursach jako uczestniczki, a z czasem nawet jako goście honorowi, jak to miało miejsce np. na X Festiwalu Gorących Serc w MDK w Grajewie w kwietniu 2013 roku (Rycina 1.), co było dla 8- i 4-letniej dziewczynki bardzo dużym wyróżnieniem.

Rycina 1. X Festiwal Gorących Serc w MDK w Grajewie (kwiecień 2013 r.)



Źródło: archiwum A. Jasionowskiej-Moszczyńskiej

Zarówno praca włożona w treningi taneczne, jak i nauka piosenek oraz choreografii pomagały kształtować cierpliwość, dyscyplinę, a także odpowiedzialność za siebie czy grupę taneczną. Występy taneczne i wokalne umożliwiły pracę nie tylko nad celem nadrzędnym, jakim było zaprezentowanie swoich umiejętności, lecz również miały uczyć wytrwałości w realizacji podjętych działań, przełamywania lęku przed publicznymi występami. Sukcesy, które odnosiły dzieci w konkursach, wyzwały w nich wiarę we własne możliwości, pozwalały wzmacniać również wiarę w siebie, zachęcały do dalszej pracy nad sobą oraz rozwojem zainteresowań muzycznych.

Kształtowanie zdolności muzycznych koreluje z rozwojem językowym, dzięki czemu, dzieci słuchające często różnorodnej muzyki mają możliwość rozwoju jednocześnie swoich predyspozycji językowych. Muzyka odgrywa znaczącą rolę w przyswajaniu umiejętności władania językiem ojczystym oraz językami obcymi. Powiązana jest ona również z matematyką, czego był świadomy nawet sam Pitagoras, któremu znany był związek między dźwiękami a liczbami.

Dziewczynki bardzo chętnie uczestniczyły w audycjach muzycznych dla przedszkolaków np. w styczniu 2019 roku były współorganizatorkami takich właśnie spotkań w Przedszkolu Samorządowym nr 31 (Rycina 2.) i Przedszkolu Samorządowym im. Marii Montessori nr 36 w Białymstoku.

Rycina 2. Audycja muzyczna w Przedszkolu Samorządowym nr 31 w Białymstoku



Źródło: Profil facebookowy Przedszkola Samorządowego nr 31 w Białymstoku, [online], dostęp [w:] <https://www.facebook.com/Przedszkola.Samorzadowe.31.w.Bialystoku/photos/1253379604838885>, dnia 23.12.2020.

Każde, nawet drobne publiczne wystąpienie modeluje w dziecku techniki radzenia sobie ze stresem i niepewnością w taki sposób, aby zmniejszyć uczucie strachu, na korzyść kreatywności i poczucia własnej wartości. Dziewczynki, kiedy zaczęły naukę gry na instrumentach były w wieku ich publiczności. Podczas audycji uwrażliwiały młodych słuchaczy na piękno muzyki, licząc na to, iż wielu z nich pójdzie w ich ślady i odkryje w sobie klucz do świata dźwięków. Celem muzycznych spotkań było zapoznanie przedszkolaków z budową instrumentów (flet, skrzypce, fortepian), barwą ich dźwięku, przedstawienie dostosowanych do możliwości odbioru dzieci fragmentów utworów różnych kompozytorów i krót-

kich improwizowanych melodii, wyrobienie i utrwalenie umiejętności uważnego słuchania i właściwego interpretowania muzyki. Prezentowane utwory posiadały zwykle zróżnicowany styl oraz tempo. Przedszkolaki przyswajały sobie takie elementy muzyczne jak: rytm, nastrój utworu, melodia, dynamika. Audycje muzyczne nie były organizowane przypadkowo. Korzyści wnosili z nich zarówno dzieci „prowadzące” audycję, jak i przedszkolaki będące aktywnymi obserwatorami. Muzyka także łączy pokolenia. Dziewczynki często występują publicznie wraz ze swoim dziadkiem, Ryszardem Jasionowskim, który jest nauczycielem gry na flecie w grajewskiej Państwowej Szkole Muzycznej im. J. S. Bacha oraz kapelmistrzem tamtejszej orkiestry dętej. Matka podczas audycji pełni rolę konferansjera, nawiązuje kontakt i rozmawia z przedszkolakami, zaprasza do odkrywania muzyki w niecodzienny sposób. Dobiera wcześniej z dziewczynkami repertuar oraz tematykę utworów, dając im przy tym dużo swobody w działaniu, po to, by mogły odczuć jak ważną rolę pełnią w tych audycjach.

Rodzinne muzykowanie daje dziewczynkom ogromną porcję emocji, niesie największą radość, gdyż zacieśnia ono więzi rodzinne, wzbogaca świat uczuć. Nie chodzi o to, by tylko wyznaczyć dziecku kierunek rozwoju jego zainteresowań i czekać biernie na sukcesy. Należy podążać za nim, aktywizować je do tego, by starało się być coraz doskonalsze w tym co robi, by samo wykazywało chęć rozwoju pasji, nie miało odczuć, że na pochwały może zasłużyć tylko wyjątkowymi osiągnięciami lub że za wszelką cenę musi spełnić oczekiwania rodziców.

Obecność przynajmniej jednego z rodziców na koncertach dzieci wzmacnia ich poczucie własnej wartości i świadomości, że to co robią jest naprawdę istotne, że ponad wszystko ważne są one, skoro mama/ tata żyjący w nieustannym pośpiechu, są w stanie zostawić na chwilę pracę i „wszystkie problemy dorosłych” za drzwiami sali przedszkolnej lub auli koncertowej i przychodzą specjalnie, by je zobaczyć i posłuchać. Jest to ukoronowanie pracy dziecka, docenienie długotrwałego procesu przygotowań, jego starań i wysiłków, które musiało włożyć, by mogło zaprezentować swoje umiejętności i własną interpretację utworu. Mimo, aktywności zawodowej warto

być na wszystkich występach dzieci, począwszy od uroczystości przedszkolnych, aż do występów tanecznych, wokalnych, koncertów solowych oraz wykonywanych wraz z orkiestrą. Poświęcony czas na wożenie dzieci na próby oraz obecność na występach nie był stracony. To ogromna przyjemność, poczucie dumy, lecz także inwestycja w ich zaangażowanie w pracę. Dziewczynki po występach zawsze dostają kwiaty, jak prawdziwe artystki, a także słowa uznania. Dzieci robią to co lubią, „muzyka w nich mieszka”, niesie radość i sprawia im przyjemność, zarówno pod postacią, mozolnego zazwyczaj ćwiczenia na instrumentach w domu, jak i występów publicznych.

Świąteczne zjazdy rodzinne również stwarzają możliwość wspólnego muzykowania, muzycznego rozwoju i przyjemnej zabawy muzyką. Kiedy podczas takich spotkań oprócz dziadka, flecisty i dyrygenta, dołącza wujek pianista, oraz jego obie muzycznie utalentowane córki, grające na flecie poprzecznym i fortepianie, każdy z członków „rodzinnego zespołu” jest bardzo zaangażowany w sztukę.

Wykonywanie muzyki doskonale rozwija zmysły, szczególnie kiedy tworzy się coś razem. Podczas kameralnych muzycznych spotkań dużą rolę odgrywa improwizacja (łac. *improvisus* – znaczy „nieprzewidywalny”) i twórczość. Podczas inspirującego spędzania czasu z muzyką panuje przyjazna atmosfera, co zapewnia dzieciom zarówno poczucie swobody twórczej, jak również bezpieczeństwa. Ma to wpływ na podnoszenie ich własnej samooceny. Dziewczynki kształtują przy tym swoją wyobraźnię, wrażliwość muzyczną, grając bez nut ćwiczą koncentrację oraz doskonałą pamięć. Wspólne kołędowanie przy świątecznym stole nie da się porównać z żadną inną formą spędzania czasu wolnego lub nauki muzyki.

Puentę powyższych rozważań mogą stanowić słowa Edwina E. Gordona, „uczenie się muzyki powinno być prowadzone dla niej samej, a cała reszta jest tylko przy okazji”³⁰.

³⁰ E. E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*, Warszawa 1997, s. 100.

Rola przedszkola w rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym

Spontaniczną reakcję na muzykę można już zauważyć nawet u bardzo małych dzieci. Wywołuje ona w nich zwykle radość i uśmiech. W wyniku obcowania z nią dzieci wykonują rytmiczne ruchy, przytupują, klaszczą. Niezmiernie istotne jest, aby relacja dziecka z muzyką rozpoczęła się już w początkowym etapie jego życia. Okres przedszkolny (zaraz po niemowlęcym) jest najbardziej odpowiednim czasem na obcowanie z muzyką, która jest źródłem niepowtarzalnego piękna. Im wcześniej dziecko nawiąże ten kontakt, tym lepszy będzie jego rozwój emocjonalny i społeczny. Dlatego okres edukacji przedszkolnej jest najwłaściwszy dla rozpoczęcia również edukacji muzycznej³¹.

„Okres przedszkolny to czas, kiedy dziecko interesuje się światem dźwięków i chętnie uczestniczy we wszystkich formach aktywności muzycznej, dlatego zajęcia muzyczne powinny być stałym, codziennym elementem edukacji przedszkolnej. Jest to istotne, gdyż należyce prowadzona edukacja muzyczna, oprócz rozwoju podstawowych zdolności i umiejętności muzycznych, ma ogromny wpływ na ogólny psychofizyczny rozwój wychowanków”³².

Muzyka stanowi istotny komponent w pracy z dzieckiem w wieku 3 do 6 lat. Jest czynnikiem motywującym je do działania, doskonale rozbudza wyobraźnię, stopniowo wdraża dziecko do dyscypliny. Do tego, by rozbudzić dziecięce zainteresowania, a następnie rozwinąć z nich muzyczną pasję, sam udział domu rodzinnego nie

³¹ Strona domowa Niepublicznego Przedszkola z Oddziałami Integracyjnymi „Mistrzowie Zabawy” z Lublina, *Muzyka a rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym*, [online] dostęp [w:] <https://www.mistrzowiezabawy.pl/wiadomosci/277,muzyka-a-rozwoj-emocjonalno-spoeczny-dzieci-w-wieku-przedszkolnym>, dnia 20.12.2020.

³² M. Kamper-Kubańska, *Wychowanie przez sztukę, czyli pedagogiczne, psychologiczne i terapeutyczne aspekty muzyki*, [w:] W. Limont, K. Nielek- Zawadzka (red.), *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Kraków 2006, s. 520.

wystarczy. Istotą jest również zaangażowanie przedszkola na każdym etapie rozwoju muzycznego dziecka. Istnieje bezwzględna potrzeba, by przedszkolaki miały zapewnione właściwe warunki do rozwijania swoich pasji, a co za tym idzie – zarówno rodzina, jak i przedszkole, powinny podjąć kroki współpracy w tej kwestii. Jest to niezbędne, by rozwój muzycznych zainteresowań dzieci nie był pozostawiony dziełu przypadku.

Zdaniem Roberta Gloton i Clauda Clero „każde oryginalne osiągnięcie jednego dziecka powiększa kulturalne bogactwo grupy i tym samym wzmacnia jej zdolność do samowychowania”³³. Rola przedszkola jest ważnym ogniwem stymulującym aktywność muzyczną dzieci. Można stwierdzić nawet, iż ma ona szczególnie znaczenie tam, gdzie tempo życia jest szybkie, rodzice są zawodowo zaabsorbowani, stale brakuje czasu dla rodziny czy rozwijanie pasji. Nie są to bowiem okoliczności sprzyjające podejmowaniu muzycznych działań wychowawczych w ognisku domowym. We współczesnym społeczeństwie widoczne jest osłabienie wychowawczych funkcji rodziny, a coraz częściej przejmują je instytucje oświatowe, kulturalne oraz szeroko pojmowane media. Przedszkole stanowi dla dziecka niezmiernie istotną szansę rozwoju jego zdolności i zainteresowań muzycznych. Muzyka stanowi bowiem nieodłączny komponent każdego przedszkolnego dnia. Należy zauważyć, iż wychowanie przedszkolne opiera się na wielorakich oddziaływaniach muzycznych, których celem jest kompleksowe wsparcie wszelkich procesów rozwoju dziecka³⁴.

Obok wspomaganie rozwoju zdolności dziecka oraz jego kompetencji społecznych, dbałości o zdrowie i sprawność fizyczną oraz wprowadzenie dzieci w obszar wartości estetycznych, rozwijanie zdolności wypowiedzania się poprzez muzykę jest ujmowane jako osobny cel instytucji przedszkolnej jako wspierającej rozwój i edukację dzieci, a także przysposobienie ich do podjęcia nauki

³³ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność...*, op. cit., s. 41.

³⁴ Strona domowa Przedszkola Samorządowego w Piotrkowie Kujawskim, *Stymulowanie rozwoju muzycznego dzieci w okresie przedszkolnym*, [online], dostęp [w:] <http://www.przedszkolekujawiaczek.dlaprzedszkoli.eu/?m=aktualnosci&id=46>, dnia 22.12.2020.

w szkole. Tematyka związana z muzyką jest określona w tzw. standardach edukacji muzycznej, które stanowią szczególny materiał dydaktyczny dla nauczycieli, preferujących kreatywne metody wyszukiwania treści, metod i form nauczania muzyki na każdym etapie edukacji. W przypadku wychowania przedszkolnego standardy te związane są z następującymi obszarami wsparcia dziecka:

- ekspresja umiejętności tworzenia wypowiedzi muzycznych (ekspresja instrumentalna, muzyczno-ruchowa i wokalna),
- słuchanie, rozumienie treści i przeżywanie muzyki,
- zdobywanie oraz pogłębianie wiedzy i zdolności skorelowanych ze stosowaniem języka muzyki,
- kształcenie muzyczno-medialne,
- modelowanie nawyków aktywnego uczestnictwa w kulturze muzycznej³⁵.

Muzyka ma także znaczący udział w wychowaniu dla wartości moralnych i wspiera rozwój moralny przedszkolaków za pośrednictwem piosenek oraz tekstów odnoszących się do zdefiniowanych wartości³⁶.

Codziennie obcowanie dziecka z muzyką w przedszkolu umożliwia nauczycielowi realizację istotnych zagadnień dydaktycznych:

- zapoznanie przedszkolaków ze światem doznań estetycznych i uświadomienie im, że ruch i muzyka są również formami wypowiedzi,
- kontakt z muzyką wzbudza i pomaga uzewnętrzniać pozytywne emocje, oraz zgłębić język emocjonalny innych ludzi,
- stwarza warunki do wyrażania siebie poprzez treści muzyczne,
- stwarza możliwość poznawania flory, a także bliskiego otoczenia dziecka,
- umożliwia poznanie kultury, tradycji i folkloru własnego regionu, narodu oraz innych zakątków świata,
- umożliwia podjęcie relacji z rówieśnikami,
- sprzyja integracji grupy przedszkolnej³⁷.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

Psycholodzy i pedagodzy zajmujący się dziećmi uzdolnionymi muzycznie są zdania, iż każde dziecko w wieku 6–7 lat wykazuje gotowość i zdolności, by zapoczątkować edukację muzyczną ucząc się śpiewu lub grając na instrumencie, o ile zostało „rozbudzone muzycznie” w wieku przedszkolnym. Rozbudzenie takie opiera się na procesie aktywizacji dziecka podczas zabaw muzycznych, inspirowaniu do podejmowania improwizacji, zaabsorbowaniu go muzyką instrumentalną, zachęcaniu do śpiewania piosenek. Należy także dowartościowywać dziecko, zauważać jego muzyczne sukcesy, wspólnie „bawić się” muzyką³⁸. Dziecku powinno stwarzać się okazje do odkrywania, pobudzania i wzmacniania jego potencjału twórczego. Muzyka w sposób pośredni umożliwia ujawnienie talentu ukrytego w każdym przedszkolaku³⁹.

Rozbudzenie w przedszkolakach muzycznej pasji spoczywa w rękach twórczego dydaktyka, który sprawić powinien, że dziecko odnajdzie się w świecie dźwięków. Nie ma wymogu, by nauczyciel wychowania przedszkolnego miał wykształcenie muzyczne, jednak dużo zależy od niego jakie podejmie kroki w kierunku rozwoju muzycznego swojego i dzieci. Przed wychowawcą zatem stoi odpowiedzialne zadanie- zaproszenie dziecka do pięknego i tajemniczego świata muzyki, świata przeżyć, gdzie będzie ono mogło odkryć swoją pasję, rozwijać własną wrażliwość i niepowtarzalny smak muzyczny, a także przejść przez kolejny etap kształtowania osobowości, który trwać będzie, aż do ukończenia 6 roku życia dziecka.

Nauczyciele przedszkolni w dużej mierze odpowiedzialni są za stymulację rozwoju muzycznego oraz podejmowanie konkretnych działań mogących wspomagać umuzykalnienie dziecka oraz wyrażenie jego emocji⁴⁰. Na okres przedszkolny właśnie przypada bowiem silny rozwój wyobraźni, pamięci muzycznej, jak rów-

³⁸ B. Białecka, *Moje muzyczne dziecko...*, op. cit.

³⁹ *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji d.s. Edukacji XXI wieku*, [online], dostęp [w:] https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf, dnia 18.06.2013.

⁴⁰ E. Parkita, *Muzyczna aktywność percepcyjna dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 22/2013, s. 147.

niez spontanicznie wyrażanej przez dziecko ekspresji muzycznej⁴¹. Skrupulatnie zbierana przez nauczycieli wiedza z zakresu zmian jakościowych, zachodzących na poszczególnych etapach indywidualnego rozwoju muzycznego dziecka, w dużej mierze pozwala na odpowiedni dobór zdań, zabaw oraz zajęć muzycznych, zgodnych z prawidłowym rozwojem wychowanków przedszkoli⁴².

Na etapie wychowania przedszkolnego, zabawa stanowi podstawową formę aktywności dzieci. W tym wieku interesują się one głównie tym, co jest dla nich dostępne poznawczo, ciekawi je to, co mogą dostrzec, dotknąć, bądź też usłyszeć⁴³. Każde zdrowe dziecko, jest potencjalnie uzdolnione, należy stworzyć mu wyłącznie odpowiednie warunki do rozwoju posiadanych zdolności, jak również w sposób umiejętny pobudzać je do aktywności intelektualnej. Co niezwykle istotne, prowadzenie różnorodnej stymulacji dzieci, już na wczesnym etapie ich rozwoju w dużej mierze wpływa na rozkwit ich uzdolnień, ale też na całkowity wydźwięk emocjonalny⁴⁴.

Całościowy proces rozwoju muzycznego dziecka w wieku przedszkolnym, opiera się niejako na procedurach organizacyjnych. Wsparcie młodego człowieka w rozwoju jego indywidualnych zdolności muzycznych przebiega zgodnie z podanym poniżej schematem (Schemat 1).

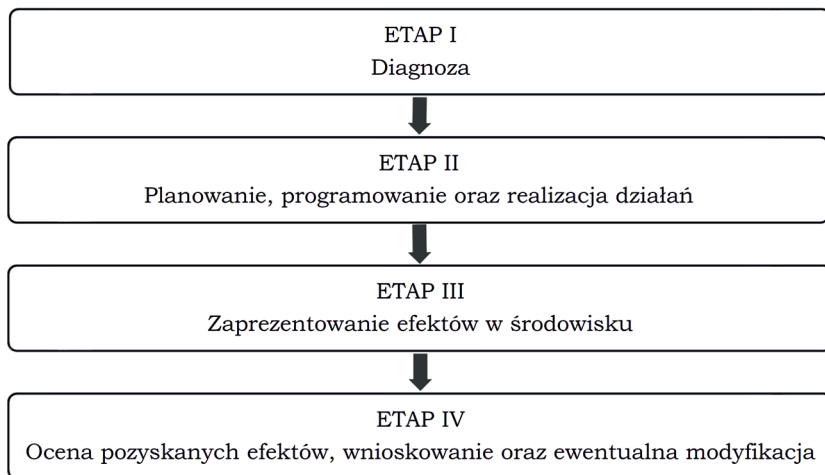
Etap I: Wstępny etap rozwoju muzycznego dzieci odnosi się przede wszystkim do zbadania indywidualnych predyspozycji muzycznych dziecka, czyli jego zainteresowań, jak również dotychczasowych uzdolnień w tym zakresie. Wnikliwa obserwacja dziecka odbywa się przede wszystkim w pierwszych miesiącach pobytu dziecka w placówce wychowawczej, ale trwa nieprzerwanie przez jego pełny pobyt w przedszkolu.

⁴¹ W. J. Danielewicz, *Nie ma dzieci...*, op. cit., s. 60.

⁴² A. Trzcionka-Wieczorek, *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym – refleksje z prowadzonych badań*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2(1)/2017, s. 220.

⁴³ M. Irzyniec, *O zainteresowaniach dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 4/1997, s. 15.

⁴⁴ Strona domowa Przedszkola Publicznego w Żarnowcu, *Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci w przedszkolu*, [online], dostęp [w:] <http://www.przedszkolezarnowiec.pl>, dnia: 22.12.2020.

Schemat 1. Etapy wspierania rozwoju muzycznego dzieci

Źródło: opracowanie na podstawie: T. Oleszko, *Rozwój kompetencji muzycznych jako wartość i efekt strategii wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Prima Educatione” 2/2018, s. 118.

Wśród najczęstszych metod oraz technik wykorzystywanych przez nauczycieli w celu diagnozy dziecka można wymienić:

- obserwację wychowanków podczas prowadzonych zajęć kierowanych z wykorzystaniem muzyki oraz instrumentów muzycznych;
- przeprowadzenie testów elementarnych zdolności muzycznych dzieci;
- analizowanie potrzeb rozwojowych dzieci wraz z propozycją sposobów wsparcia rozwoju;
- prowadzenie konsultacji z rodzicami / opiekunami dziecka w celu omówienia wyników prowadzonych obserwacji i zaproponowania strategii działań wsparcia rozwoju dziecka⁴⁵.

Etap II: Dzięki wnikliwej analizie materiału zebranego w trakcie diagnozy zdolności i umiejętności muzycznych dziecka, nauczyciele są w stanie ustalić indywidualny profil potrzeb, ale i możliwości psychofizycznych dziecka, w tym również konkretnych predyspo-

⁴⁵ T. Oleszko, *Rozwój kompetencji muzycznych...*, op. cit., s. 119.

zycji muzycznych. Dzięki przeprowadzonej analizie wychowawcy przedszkolni są w stanie zaproponować dziecku program pomocy i wsparcia w zakresie jego potrzeb indywidualnych, ale i grupowych. Proponowane w placówkach wychowawczych formy stymulowania edukacji muzycznej dziecka są skierowane przede wszystkim do osób, które wykazały w badaniach diagnozy konkretne deficyty w zakresie umuzykalnienia, ale również do tych z dzieci o przeciętnym poziomie zdolności muzycznych. Wśród najczęstszych aktywności proponowanych w tym etapie edukacji muzycznej, znajduje się uczestnictwo wychowanków w różnorodnych formach aktywności muzycznej dostosowanych do poziomu indywidualnych predyspozycji dzieci⁴⁶.

Etap III: Zaprezentowanie efektów jest niezwykle ważnym etapem w pełnym procesie umuzykalniania. Poprzez opanowane przez nie umiejętności instrumentalne, wokalne oraz ruchowe, wychowankowie przedszkola mają szansę zaprezentować się w środowisku na licznie organizowanych uroczystościach zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych przed szerszą publicznością. Prezentacja efektów, jakie uzyskały dzieci uzależniona jest przede wszystkim od ich indywidualnego rodzaju ekspresji, ale również ich możliwości wykonawczych poszczególnych utworów, czy też układów tanecznych. Takie występy w dużej mierze wpływają również na rozwój psychiczny dziecka, pozwalają mu walczyć z treścią, uczyć odwagi, postawy ciała, czy też możliwości wyrażenia swoim głosem, mimiką oraz ruchem ciała konkretnych emocji i wrażeń⁴⁷.

Etap IV: Analiza uzyskanych efektów z prowadzonych prac nad umuzykalnieniem dzieci, opiera się na wnikliwej analizie postępów wychowanków w konkretnym odstępie czasu. Dzięki traktowaniu dziecka w sposób podmiotowy, możliwe jest kształtowanie i udoskonalanie jego indywidualnych kompetencji. Postrzeganie dziecka z perspektywy podmiotu wymagającego konkretnego wsparcia, pozwala na obserwację osiągnięć dziecka, przy uwzględnieniu jego rozwoju osobistego, poznania jego uzdolnień, predyspozycji, zain-

⁴⁶ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010, s. 114.

⁴⁷ T. Oleszko, *Rozwój kompetencji muzycznych...*, op. cit., s. 121.

teresowań muzycznych, ale również ograniczeń i trudności z jakimi może przyjść mu się zmierzyć. Wnikliwe dostrzeżenie indywidualnych cech dziecka pozwala na prawidłową diagnozę i pomoc w procesie kształtowania jego języka emocji⁴⁸.

Aktywność muzyczna dziecka, biorąc pod uwagę opisane powyżej cztery etapy rozwoju muzycznego, jest połączeniem wnikliwej obserwacji dziecka, wraz ze stymulacją jego rozwoju muzycznego, który w sposób integralny wpływa na całościowy rozwój dziecka⁴⁹. Możliwość zaangażowania w dziecku całego ciała, równocześnie z możliwością odczuwania bodźców w sferze emocjonalno-estetycznej jest punktem wyjścia do prawidłowego kształtowania i wspierania jego osobistego rozwoju w różnorodnych sferach tego procesu⁵⁰.

Odpowiednie wspieranie rozwoju dzieci potencjalnie uzdolnionych, winno nieprzerwanie polegać na ich stałej aktywizacji poprzez rozwijanie ich dotychczasowych zdolności. Natomiast w przypadku sytuacji, gdy indywidualne cechy dziecka nie są wystarczające, albo też nie są w pełni odkryte, może dochodzić do marnowania potencjału twórczego danego dziecka. Nieodkryte w odpowiednim czasie uzdolnienia dziecka, uniemożliwiają mu jego szczytowy rozwój. Dlatego tak istotne jest, aby już we wczesnym jego etapie umiejętnie wychwycić ewentualne problemy rozwojowe, tak, by w odpowiednim czasie podjąć próbę ich skorygowania i umożliwić dziecku prawidłowy wzrost⁵¹.

Zakończenie

Bez wątpienia, muzyka oraz wszelkie jej formy i odmiany są wszechobecne w życiu i wzroście emocjonalnym dziecka już od jego najmłodszych lat. Natomiast, szczególne stadium wzrostu za-

⁴⁸ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 89.

⁴⁹ A. Białkowski, W. A. Sacher, *Standardy edukacji...*, op. cit., s. 18.

⁵⁰ Ibidem.

⁵¹ A. Kluska, *Jak wspomagać dziecięce talenty*, [online], dostęp [w:] <http://malyartysta.lomza.pl/>, 22.12.2020.

interesowań muzycznych dziecka przypada na okres przedszkolny, kiedy to dziecko silnie interesuje się otaczającym je światem dźwięków i z zainteresowaniem uczestniczy w różnych formach aktywności muzycznej, dzięki czemu kształtuje swoją niepowtarzalną osobowość oraz umiejętność wyrażania emocji, a także ekspresję⁵².

Konkludując, optymalne organizowanie procesu edukacji muzycznej dzieci, szczególnie w wieku przedszkolnym, wymaga od współczesnych nauczycieli szerokiego spektrum umiejętności, począwszy od predyspozycji diagnostycznych, metodycznych, organizacyjnych, skończywszy na działalności opartej na kreatywności, czy też refleksyjności. Przedszkole jako miejsce reprezentowania praktycznych sposobów nie tylko organizowania, ale również realizowania wielu działań wspierających rozwój indywidualnych kompetencji muzycznych w pełnym procesie edukacji, przy jednoczesnym wsparciu dziecka poprzez jego środowisko rodzinne i rówieśnicze, jest w stanie kształtować osobowość i zachowanie młodego człowieka⁵³.

Bibliografia

- Białęcka B., *Moje muzyczne dziecko*, „Przewodnik Katolicki” 50/2004.
- Białkowski A., Sacher W. A., *Standardy edukacji muzycznej*, Warszawa 2010.
- Danielewicz W. J., *Nie ma dzieci niezdolnych muzycznie*, Lublin 2013.
- Dylewski P., Mirkiewicz J., *Poradnik dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych*, Warszawa 2014.
- Fox J., *Odkryj silne strony Twojego dziecka*, Warszawa 2017.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1988.
- Gordon E. E., *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*, Warszawa 1997.
- Górniok-Naglik A., *Muzyka a rozwój małego dziecka*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*, Kraków 2000.
- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*, Słupsk 2014.

⁵² A. Trzcionka-Wieczorek, *Aktywność muzyczna dzieci...*, op. cit., s. 217.

⁵³ T. Oleszko, *Rozwój kompetencji muzycznych...*, op. cit., s. 115.

- Irzyniec M., *O zainteresowaniach dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 4/1997.
- Jasionowska-Moszczyńska A., *Sposoby rozwijania zainteresowań muzycznych dzieci w wieku przedszkolnym w opinii studentów Pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, maszynopis pracy licencjackiej napisanej pod kierunkiem dr A. Jacewicz, Białystok 2021.
- Kamper-Kubańska M., *Wychowanie przez sztukę, czyli pedagogiczne, psychologiczne i terapeutyczne aspekty muzyki*. [w:] Limont W., Nielek-Zawadzka K. (red.), *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, Kraków 2006.
- Kluska A., *Jak wspomagać dziecięce talenty*, [online], dostęp [w:] <http://malyartysta.lomza.pl/>, 22.12.2020.
- Mazur K., *Umuzycznianie wg. teorii E. E. Gordona*, [online], dostęp [w:] <http://www.sdk.pl/>, dnia 27.12.2020.
- Nowak J., *Muzyczna twórczość dziecięca*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 9/1996.
- Oleszko T., *Rozwój kompetencji muzycznych jako wartość i efekt strategii wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Prima Educatione” 2/2018.
- Parkita E., *Muzyczna aktywność percepcyjna dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 22/2013.
- Piórkowska E., *Muzyka i ruch w przedszkolu – potrzeba i przyjemność*, [online], dostęp [w:] <https://omep.org.pl/muzyka-i-ruch-w-przedszkolu-potrzeba-i-przyjemno/>, dnia 18.12.2020.
- Profil facebookowy Przedszkola Samorządowego nr 31 w Białymstoku*, [online], dostęp [w:] <https://www.facebook.com/Przedszkola.Samorzadowe.31.w.Bialystoku/photos/1253379604838885>, dnia 23.12.2020
- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji d.s. Edukacji XXI wieku*, [online], dostęp [w:] https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf, dnia 18.06.2013.
- Regner H., *Nasze dzieci i muzyka. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1995.
- Rusaczyk J., *Rozwój muzyczny dziecka przedszkolnego*, „Wychowanie Muzyczne” 2/2020.
- Stankowska K., *Znaczenie zajęć umuzyczniających dla rozwoju dziecka*, „Nasz Czas” 9/2008.
- Strona domowa Niepublicznego Przedszkola Artystyczno-Językowego

- „Żaczek”, *Rola muzyki w rozwoju i edukacji dziecka*, [online], dostęp [w:] <http://www.zaczek.mielec.pl/index.php/rola-muzyki-w-rozwoju-i-edukacji-dziecka>, dnia 23.12.2020.
- Strona domowa Niepublicznego Przedszkola z Oddziałami Integracyjnymi „Mistrzowie Zabawy” z Lublina, *Muzyka a rozwój emocjonalno-społeczny dzieci w wieku przedszkolnym*, [online] dostęp [w:] <https://www.mistrzowiezabawy.pl/wiadomosci/277,muzyka-a-rozwoj-emocjonalno-spoeczny-dzieci-w-wieku-przedszkolnym>, dnia 20.12.2020.
- Strona domowa Przedszkola Publicznego w Żarnowcu, *Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień dzieci w przedszkolu*, [online], dostęp [w:] <http://www.przedszkolezarnowiec.pl>, dnia: 22.12.2020.
- Strona domowa Przedszkola Samorządowego w Piotrkowie Kujawskim, *Stymulowanie rozwoju muzycznego dzieci w okresie przedszkolnym*, [online], dostęp [w:] <http://www.przedszkolekujawiaczek.dlaprzedszkoli.eu/?m=aktualnosc&id=46>, dnia 22.12.2020.
- Trzcionka-Wieczorek A., *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym- refleksje z prowadzonych badań*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2(1)/2017.
- Waligóra M., *Edukacja muzyczna dziecka w perspektywie poznawczej*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2(8)/2016.
- Weiner A., *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.
- Wilsz N., *Czy uprawianie muzyki ma korzystny wpływ na procesy poznawcze, strategie uczenia się i osiągnięcia w nauce?* [w:] Czerniawska E. (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Warszawa 2012.
- Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.
- Wolińska E., *Rola zajęć umuzykalniających w rozwoju dziecka*, „Konteksty Pedagogiczne” 1(8)/2017.

Mgr Małgorzata Van Damme

ORCID 0000-0002-9782-0640

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Pedagogiki

Dr Agata Jacewicz

ORCID 0000-0001-5908-7698

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Pedagogiki

EDUKACJA PRZEDSZKOLNA W NORWEGII. RYS HISTORYCZNY I WSPÓŁCZESNOŚĆ

Streszczenie

Artykuł zawiera wybrane informacje dotyczące edukacji przedszkolnej na przykładzie Norwegii. Rozważania rozpoczyna rys historyczny, przybliżający początki opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym po czasy współczesne. Omówiono między innymi cele, zadania przedszkoli oraz ich znaczenie dla norweskiego społeczeństwa. Zaakcentowano typy placówek przedszkolnych i frekwencję w latach 2012–2020 z uwzględnieniem wieku dzieci. Podkreślono znaczenie najważniejszych dokumentów regulujących funkcjonowanie przedszkoli. Na zakończenie zamieszczono krótką wzmiankę na temat kwalifikacji osób zatrudnionych na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, dziecko w wieku przedszkolnym, nauczyciel wychowania przedszkolnego, placówki przedszkolne, praktyka przedszkolna.

PRESCHOOL EDUCATION IN NORWAY. HISTORICAL VIEW AND THE PRESENT DAY

Abstract

The article contains selected information on preschool education in Norway. It opens with a historical outline of the beginnings of preschool care in Norway up to the present day. It discusses, among other things, the aims and tasks of kindergartens and their significance for Norwegian society. It highlights the types of preschool institutions and attendance for the years 2012-2020, taking into account the age of children. The importance of most vital documents regulating the work of preschool services is emphasized. Finally, a brief reference is made to the qualifications of people employed as preschool teachers.

Keywords: preschool education • preschool child • preschool teacher • preschool facilities • preschool practice.

Początki edukacji przedszkolnej w Norwegii

Początki norweskiej edukacji przedszkolnej sięgają pierwszej połowy XIX wieku. Zaczęto wówczas otwierać pierwsze przytulki dla dzieci, które zaczęły się rozrastać podczas urbanizacji: rodziny przenosiły się do większych miast w poszukiwaniu pracy. Edukacja przedszkolna rozpoczęła się od azyli, które jako pierwsze pojawiły się w Trondheim w 1837 roku. W początkowych latach nie były one przyjaźnie odbierane, gdyż postrzegano je jako miejsce dla dzieci samotnych matek, które bez zawodu nie potrafiły im zapewnić godnych warunków życia. Z czasem podjęły pracę i wówczas należało zaopiekować się dziećmi, aby nie pozostały one same sobie. Były to miejsca potrzebne dla dzieci z ubogich rodzin, a ich rozwój w Norwegii wspierały prywatne organizacje charytatywne (filantropijne) z północnej Ameryki oraz z Europy. Pierwszy dziecięcy azyl w Norwegii, należący do prywatnej fundacji, miał za główne zadanie opiekować się biednymi i zaniedbanymi dziećmi. Dzieci były karmione, dbano o ich higienę, a w razie potrzeby zapewniono im ubrania. Uważano, że dzieci są przyszłością społeczeństwa, które w późniejszym okresie będą mogły wpływać na jego pozytywne zmiany. Z tego względu pod-

stawowym celem tych placówek było dbanie o wychowanie, opiekę, wyznanie religijne, szkolenie moralne do pracy praktycznej, tj. produkcji artystycznej i rzemieślniczej¹.

Gdy Norwegia należała jeszcze do Królestwa Duńskiego (za czasów króla duńskiego Krystiana VI) pojawiła się myśl przewodnia norweskiej edukacji – *Szkola dla wszystkich i każdego*. Na norweskie szkolnictwo istotny wpływ miała religia protestancka, zwłaszcza luteranizm. Stosunkowo szybko wzięto pod uwagę, że każde dziecko uczy się we własnym tempie i zaczęło stosować elementy indywidualizacji w edukacji².

W 1840 roku w Norwegii powstawały pierwsze żłobki, zapewniające opiekę nad dziećmi do lat 3 z niezamożnych rodzin oraz nad dziećmi samotnych matek, zmuszonych do zapewnienia finansów rodzinie. Ostatecznie azyły i żłobki zostały przekształcone w żłobki lub przedszkola³.

W połowie XIX wieku w Norwegii zaczęły powstawać pierwsze przedszkola, dla których inspiracją było przedszkole stworzone przez pedagoga niemieckiego Friedricha Fröbela⁴. Z jego inicjatywy zaczęły powstawać „ogródki dziecięce”, które prowadziły nauczanie praktyczne w myśl zasad pedagogicznych i psychologicznych. Uczono w nich śpiewu, rysunku i literatury. Fröblowi zależało na tym, aby dziecko dorastało w demokratycznym społeczeństwie i było postrzegane jako podmiot spędzający czas w formie zabawy. Ten pogląd miał ogromny wpływ na funkcjonowanie norweskich placówek. Norwedzy połączyli nauczanie przez zabawę ze szkoleniem do pracy praktycznej. Do dziś ta ideologia ma zastosowanie w norweskich przedszkolach, tj. skoncentrowanie na dziecku, priorytetach dzieciństwa i zwracanie uwagi na zabawę i radość jako ważne elementy rozwoju dziecka⁵.

¹ J. Storø, K. H. Haug, *Kindergartens in Norway – From care for the few to an universal right for all children*, Part 1, Oslo 2013, s. 3.

² A. Antonik, *Edukacja włączająca w Norwegii*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 3/ 2009, s. 89.

³ Tamże, s. 92.

⁴ A. Sadownik, *Why is the Norwegian Kindergarten Teacher Education Internationally Inspiring in this Historical Moment?* Norway 2019, s. 5.

⁵ A. Antonik, *Edukacja włączająca w Norwegii ...*, dz. cyt., s. 89.

Zrodziła się potrzeba kształcenia wykwalifikowanych osób do pracy w przedszkolach, w tym celu uruchomiono wiele szkół, początkowo prowadzonych prywatnie przez kobiety, które później zostały przejęte przez rząd⁶. W Oslo w 1935 roku utworzono Akademię Opieki nad Dzieckiem (*Barnevernsakademiet*). Jej misją było kształcenie kobiet (przyszłych nauczycielek przedszkolnych) w zakresie pedagogiki dla dobra dzieci i społeczeństwa. Od kobiet zatrudnianych w Akademii wymagano zaświadczenia ze szkoły wyższej i doświadczenia w pracy w przedszkolu, bądź w azylu. Na potrzeby kształcenia kobiet, w całej Norwegii powstało wiele akademii, a nauczanie pedagogiczne stało się bardzo popularne. Pierwszy norweski związek nauczycieli przedszkolnych powstał w 1945 roku, a nauczyciele założyli wspólną platformę zawodową dotyczącą ich pracy. Własne standardy zawodowe poprawiali poprzez praktyczne działania w codziennej praktyce przedszkolnej⁷.

W drugiej połowie XX wieku rozwój przedszkoli w Norwegii przyspieszył. Dotyczy to klasycznej ery norweskiego państwa opiekuńczego, czyli lata 1920–1970. Pierwsza reguła prawna w Norwegii dotycząca przedszkola miała miejsce w 1945 roku po zakończeniu II Wojny Światowej. Był to czas wyróżniający się odbudową, optymizmem, socjalno- demokratycznymi rządami i dominującą partią pracy. W ciągu tych lat aż do 1975 roku przedszkola nie miały uregulowań prawnych, a jedynie procedury i plany rozwojowe⁸.

Sytuacja w kraju uległa zmianie po odkryciu złóż ropy na terenie Norwegii w latach 70. XX wieku. Sprawilo to, że ubogi kraj przemienił się w zamożny. Norwegia stała się jednym z najlepszych miejsc do zamieszkania, gdzie starano się zapewnić godne życie swoim obywatelom, zwłaszcza najmłodszym, których traktuje jako przyszłość narodu. Norwedzy twierdzą, że stali się jednym z najszczęśliwszych narodów. Norweskie społeczeństwo ma długą tradycję troszczenia się o dzieci. Przykładem tego są coroczne obchody Dnia Niepodległości⁹, które przede wszystkim są organizowane

⁶ Tamże, s. 2.

⁷ A. Sadownik, *Why is the Norwegian Kindergarten...*, dz. cyt., s. 5.

⁸ Tamże, s. 3.

⁹ Norwegia odzyskała swoją niepodległość 17 maja 1905 roku – uwolniła

dla najmłodszych. Ponadto norweskie oddanie dzieciom wraz z ich rozwojem widoczne są w polityce wczesnej edukacji¹⁰.

Zaangażowanie państwa opiekuńczego w rozbudowę przedszkoli rośnie od 1975 roku. Zwiększa się też zainteresowanie zadaniami i celami przedszkoli. Jest to rok przełomu, ponieważ sporządzono pierwsze dokumenty prawne dotyczące przedszkoli. Powodem ich opracowania był rozwój placówek w całej Norwegii. Ustawa o przedszkolu (*barnhageloven*) w 1975 r., jak również szereg rozdrobnionych przepisów prawnych zapoczątkowało nowy okres dla przedszkoli norweskich. Należy podkreślić, że przed tym uregulowaniem tylko 7% dzieci uczęszczało do przedszkoli¹¹.

Rozwój przedszkoli w Norwegii opierał się na dynamice rozwoju innych państw europejskich oraz Ameryki Północnej. Pieniądze otrzymane z ropy naftowej na norweskim szelfie kontynentalnym i nowe prawo zapoczątkowały szybki wzrost ekonomiczny. Oprócz tego rząd odznaczył się ogromną chęcią i gotowością do wprowadzenia reform¹².

Od 1975 r. systematycznie wzrastało zaangażowanie państwa w rozwój przedszkoli, a tym samym rozkwit zainteresowań społecznymi kwestiami dotyczącymi tych instytucji. Pierwotna ustawa o przedszkolu była wielokrotnie modyfikowana. Najważniejsze zmiany wprowadzono w 1983 roku, gdy przekształcono misję instytucji. Potem wprowadzono kolejną ustawę, w której najważniejsze przemiany odnosiły się do treści z zakresu regulacji opieki, ramowego rozkładu dnia w krajowym programie nauczania oraz wprowadzenie obowiązkowej szkoły dla sześciolatków. Kolejne zmiany wniosła ustawa wprowadzona w 2005 roku, którą skorygowano pięć lat później. Ostatecznie zmiany zostały wprowadzone do krajowego programu nauczania w 2011 roku¹³.

się spod władzy Szwecji. Ze Szwecją była związana przez prawie 100 lat poprzez unię, która uczyniła Norwegię zależną od niej.

¹⁰ T. Jameson Brewer, *Rousseau plays outside in Norway: A personal reflection on how Norwegian outdoor kindergartens employ Rousseauian pedagogical methods of play*, USA 2012, s. 232.

¹¹ Tamże.

¹² A. Furu, *Student i dag. Førskolelærer i morgen*, Bergen 2011, s. 50–60.

¹³ J. Storø, K. H. Haug, *Kindergartens in Norway...*, dz. cyt., s. 3.

Rząd norweski wprowadził 1 stycznia 2009 r. prawo zapewniające każdemu dziecku miejsce w przedszkolu. Reforma miała za zadanie zintegrować przedszkola z ogólnym systemem edukacji. Podstawowym celem tej reformy było przygotowanie 6-latków do podjęcia nauki w szkole, a także objęcie swoim zasięgiem jak największą liczbę dzieci uczęszczających do przedszkola (upowszechnienie edukacji przedszkolnej)¹⁴.

Dzisiejsze społeczeństwo norweskie uważa przedszkola za ważne i dobre dla dzieci. To punkt widzenia wielu osób zaangażowanych we wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem tj.: nauczycieli, pedagogów, rodziców, profesjonalistów i badaczy wraz z organizacjami skoncentrowanymi na dzieciach¹⁵.

Norweski system wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem ECEC (*Early Childhood Education and Care*) znacznie się rozwinął w ciągu ostatniej dekady. Do przedszkoli uczęszcza więcej dzieci niż kiedykolwiek. Norwegia należy do krajów OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) o najwyższym udziale dochodów publicznych przeznaczanych na wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem, a publiczne finansowanie sektora przedszkolnego znacznie wzrosło w ciągu ostatnich 20 lat, umożliwiając szybki rozwój świadczenia tych usług¹⁶.

Istotne zmiany w przepisach i programach przedszkolnych w Norwegii należy rozumieć jako konieczność dopasowania zadań i celów przedszkola do przemian społecznych w kraju. Obecne przedszkola są fundamentalnymi organami społecznymi, tzn. są priorytetowe dla dzieci, rodziców, społeczeństwa, pracy i progresu kraju – także w perspektywie krótko- jak i długoterminowej. Przedszkola mają wieloaspektowy i szeroki wpływ społeczny. Ich funkcjonowanie i opieka nad dziećmi przede wszystkim umożliwia aktywność zawodową kobiet w Norwegii¹⁷.

Norweskie przedszkola jako placówki opiekuńcze nad dziećmi

¹⁴ Tamże, s.4.

¹⁵ A. Sadownik, *Why is the Norwegian Kindergarten...*, dz. cyt., s. 5.

¹⁶ M. Taguma, *Quality Matters in Early Childhood Education and Care- Norway*, Oslo 2013, s. 11.

¹⁷ Tamże, s. 4–6.

wpisują się w liczne koncepcje nordyckie, w tym w model kraju opiekuńczego. Występują cztery cechy tego modelu:

1. Równość z egalitaryzmem społecznym;
2. Uniwersalizm pojmowany jako znaczenie, że wszystkie dzieci powinny być w tych samych ramach instytucjonalnych;
3. Niezależność od sektora szkolnego, z koncentracją na zabawie, a nie na nauczaniu;
4. Dom jako model¹⁸.

Przedszkole jest integralną częścią spójnego zestawu polityczno-społecznego w Norwegii, które wspierają pełne uczestnictwo i równość rodziców na rynku pracy. Należy podkreślić, że od lat 70. XX wieku udział kobiet na rynku pracy stale rośnie, stąd jawi się duże zapotrzebowanie na miejsca w przedszkolach w Norwegii¹⁹. Szczególnie kobiety odegrały zasadniczą rolę w rozwoju norweskich przedszkoli, nie tylko pod względem zaangażowania, ale także solidnej pracy. Kobiety były aktywnymi działaczkami w prawach przedszkoli wyprzedzając jakiegokolwiek posunięcia rządu²⁰. Ich przedsiębiorcze i twórcze role na nowych arenach (publiczna-prywatna; dom-szkola; edukacja-opieka) wpłynęły między innymi na postęp wiedzy o przedszkolu i kobietach w perspektywie historycznej²¹. Postrzeganie kobiet, ich pracy i działalności uległy istotnym zmianom, mimo, że w ponad 180-letniej historii placówek przedszkolnych 90% opiekunek-wychowawczyń-nauczycielek stanowiły kobiety²².

Współczesne placówki przedszkolne w Norwegii

W dzisiejszych czasach udział matek na rynku pracy w Norwegii stale rośnie, a różnica w wynagrodzeniach kobiet i mężczyzn

¹⁸ J. Storø i in., *Kindergartens in Norway...*, dz. cyt., s. 4.

¹⁹ A. Engel, *Early Childhood education and care policy review*, Oslo 2015, s. 15.

²⁰ Tamże, s. 5.

²¹ T. Korsvold, *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*, Oslo 2005, s. 111–116.

²² Tamże, s. 5.

jest niewielka. Działalność prorodzinna gwarantuje zasiłek z tytułu urlopu rodzicielskiego dla rodziców dzieci do pierwszego roku życia. Matki i ojcowie w Norwegii mają prawo do roku chronionej pracy, gdyż mają zapewniony płatny urlop macierzyński bądź ojcowski (tacierzyński) obejmujący 44 tygodnie przy pełnym wynagrodzeniu lub 54 tygodnie z 80% wynagrodzeniem. W rzeczywistości większość kobiet korzysta z tej możliwości i kontynuują pracę, gdy ich dziecko osiągnie rok. Po zakończeniu urlopu rodzica dziecko jest zapisywane do przedszkola, lecz nie jest to obowiązkowe²³.

Ciągle przekształcenia społeczne przyczyniają się do odnawiania celów wychowania i rozwoju. Zadaniem współczesnej edukacji przedszkolnej jest właściwe przekazywanie i „budowanie” wiedzy dziecka, zaintrygowanie i zaszczepienie ciekawości otaczającą rzeczywistością od najwcześniejszych lat jego życia.

Edukacja przedszkolna jest dostępna niemal na całym świecie. Jednak określenie jej jakości nie jest prostym zadaniem, ale można wyodrębnić elementy wpływające na nią tj. wykształcenie kadry pedagogicznej, wielkość grup, wykorzystywane programy edukacyjne, stosunek liczby nauczycieli do dzieci i wiele innych²⁴.

W Europie występują dwa modele edukacji przedszkolnej: zintegrowany i etapowy. Pierwszy opiera się na jednolitej formie kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym (1–5 lat). Identyczne kwalifikacje wraz z podobnymi wynagrodzeniami, dotyczy nauczycieli wychowania przedszkolnego m.in. w Finlandii, Szwecji i w Norwegii. Natomiast model etapowy, odnosi się do dwóch odmiennych instytucji: żłobków (0–3 lat) i przedszkoli (3–6 lat). W obu placówkach występują odmienne: kwalifikacje kadr, wymogi wykształcenia oraz kwestie finansowe. Etapowy typ edukacji zdecydowanie częściej występuje w krajach europejskich m. in w Polsce, Francji, Belgii²⁵.

Zintegrowana edukacja przedszkolna w Norwegii jest rzeczą interesującą pod względem organizacyjnym, kieruje się zadaniami

²³ A. Engel, *Early Childhood...*, dz. cyt., s. 11.

²⁴ A. Sobotka, *Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich*, Warszawa 2001, s. 4.

²⁵ P. Ziółkowski, *System edukacji przedszkolnej w Polsce oraz wybranych krajach Unii Europejskiej*, Bydgoszcz 2018, s. 11–12.

socjalnymi i pedagogicznymi, czerpiąc przykład z funkcjonowania domu. Jednak najciekawszą i najtrafniejszą cechą nauczania norweskiego przedszkolaka, jest jego edukacja na zewnątrz (tzw. edukacja outdoorowa). Jest to forma nauki uwielbiana przez każde dziecko, nie tylko ze względu na bliski kontakt z naturą, lecz na jej samodzielne poznawanie i odkrywanie. Przedszkolak przebywając na świeżym powietrzu, pobudza do działania wszystkie swoje zmysły, dzięki temu jego rozwój przebiega prawidłowo, z dobrymi efektami. W przedszkolach norweskich niesprzyjające warunki pogodowe zupełnie nie przeszkadzają w tym, aby wyjść z dziećmi na świeże powietrze, gdyż dla obywateli Norwegii „Nie ma złej pogody, jest złe ubranie!” („*Det finnes ikke dårlig vær, det finnes dårlige klær!*”)²⁶.

W Norwegii nie ma żłobków, jak w Polsce. Do przedszkoli przyjmowane są dzieci od 1 do 5 roku życia. *Barnehage* to po norwesku przedszkole. Na to pojęcie składają się dwa słowa *barn* – dziecko, zaś *hage* to ogród. Podobnie połączenie słów występuje w języku angielskim i niemieckim - *Kindergarten*. Zazwyczaj rodzice opiekują się dziećmi do momentu ukończenia przez nich 1 roku życia, ponieważ jak już wspomniano przysługuje im roczny, płatny urlop macierzyński/ tacierzyński. Placówki przedszkolne korzystają z różnorodnych koncepcji pedagogicznych np. Marii Montessori, Celestyna Freineta, Rudolfa Steinera, próbując zastosować z nich to co najcenniejsze bądź skupiają się na jednej w pełni²⁷.

Zwykle przedszkola są czynne od poniedziałku do piątku przez 9–10 godzin dziennie, przeważnie od 7.00 do 17.00. Rodzic ma możliwość wyboru pełnej bądź niepełnej opieki nad pociechą. Koszty za uczęszczanie są adekwatnie do wybranej opcji. W przedszkolach najważniejsze są socjalizacja i edukacja, które rozpoczynają się od ich pierwszego roku życia. W wieku 6 lat zaczynają się zapisy do pierwszej klasy szkoły podstawowej, określane w Norwegii jako *barneskole*²⁸.

²⁶ T. Parczewska, *W stronę przyrody: O norweskich praktykach edukacji na zewnątrz*, Lublin 2017, s. 182.

²⁷ Tamże, s. 3.

²⁸ T. Jameson Brewer, *Rousseau plays outside in Norway...*, dz. cyt., s. 232.

Każde pomieszczenie w norweskiej placówce pełni swoją rolę – do odpoczynku, posiłku, zabawy lub pracy grupowej albo indywidualnej. Jego wyposażenie wraz z dekoracją kojarzy się z domem – posiłki odbywają się w kameralnych kuchniach, często na ścianach zawieszono są ręcznie wykonane prace podopiecznych. W przedszkolu obca jest zasada żelaznej dyscypliny, gdyż priorytetem jest nastawienie na miłość, zaufanie i bezpieczeństwo. Grupy w przedszkolu są niewielkie, przebywają w nich najczęściej dzieci w różnym wieku.

Nauczyciel nie stosuje szkolnego, formalnego podejścia, lecz poświęca czas dziecku, aby zaznajomić go z otaczającą rzeczywistością. W tym celu często stosuje różne formy pracy z książką. Dzieci chętnie słuchają bajek z morałem o jasnym, zrozumiałym dla dziecka przekazie. Edukacja polega na gromadzeniu doświadczeń i obserwacji środowiska np. wędrowki leśne, poznawanie zwierząt i roślin, zabawy z wodą, wykonywanie prostych prac technicznych itp. Ważne jest to, aby dziecko nabyło w przedszkolu kompetencji społecznych, umiejętności zadawania pytań, dzielenia się pomysłami, samodzielnego podejmowania decyzji²⁹.

Rząd Norwegii ponosi ogólną odpowiedzialność za jakość rozwoju, zarządzanie i finansowanie przedszkoli, oprócz tego, zapewnia rozwój i inicjatywę w ścisłej konsultacji z władzami lokalnymi, szkołami wyższymi i innymi instytucjami naukowymi. Także nie pomija nadzorowania i koordynowania prac oraz współpracy tych instytucji z placówkami przedszkolnymi. Istotna jest rola Ministerstwa Edukacji i Badań (Nauk), gdyż ono przeznacza fundusze rządowe na rozwój edukacji i przekazuje placówkom oświatowym nowe informacje lub zmiany w aktach prawnych. Ważne jest to, że ministerstwo wspiera edukację przedszkolną, oferuje działania na rzecz nabywania lub podnoszenia kompetencji pedagogicznych, a także zachęca do pracy w tym zawodzie również mężczyzn³⁰.

Z kolei gminy odpowiadają za nadzór przedszkoli publicznych i niepublicznych oraz mają obowiązek stwierdzić, czy przedszkola

²⁹ Tamże, s. 18.

³⁰ T. R. Isaksen, *Competencies...*, dz. cyt., s. 13.

funkcjonują zgodnie z ramowym planem oraz według obowiązujących przepisów. Ponoszą znaczną odpowiedzialność za doradztwo. Władze miejskie mają obowiązek zapewnić pomoc finansową dla wszystkich przedszkoli zaklasyfikowanych w ich gminie na analogicznych regułach.

Warto zwrócić uwagę, że w Norwegii nie tylko dzieci biorą czynny udział w życiu codziennym przedszkola, ale także rodzice są mocno w nie zaangażowani. W placówkach przestrzega się praw dziecka, rady rodziców i komitetu koordynacyjnego norweskiej placówki.

1. Prawa dziecka panujące w norweskim przedszkolu dotyczą:
 - wypowiedania się na temat codziennych zajęć przedszkola;
 - regularnej możliwość aktywnego udziału w planowaniu i ocenie zajęć przedszkola;
 - sposobu myślenia dziecka (należy uwzględnić jego wiek i dojrzałość).
2. Rada rodziców i komitet koordynacyjny działający w Norwegii pełni ważną rolę:
 - każde przedszkole jest zobowiązane do założenia rady rodziców i komitetu koordynacyjnego (celem jest współpraca z rodziną dziecka);
 - rada rodziców musi składać się z rodziców lub opiekunów wszystkich dzieci;
 - mają za zadanie zarządzać sprawami finansowymi oraz dbać o to, by współpraca między przedszkolem a rodzicami była dobra i sprzyjała dobru środowiska przedszkolnego;
 - komitet koordynacyjny musi być organem doradczym, promującym kontakty i koordynującym. W skład komitetu koordynacyjnego muszą wchodzić rodzice / opiekunowie oraz personel przedszkola, tak aby każda grupa była równo reprezentowana. Właściciel przedszkola może w razie potrzeby uczestniczyć, ale nie może mieć więcej przedstawicieli niż którakolwiek z pozostałych grup,
 - dyrektor przedszkola musi zadbać o to, aby ważne sprawy były kierowane do rady rodziców i komitetu koordynacyjnego.

Poza tym, dyrektor przedszkola może dostosować ramowy plan do lokalnych warunków, co oznacza:

- ustalać roczny plan działalności przedszkola z udziałem komitetu koordynacyjnego;
- współpracować ze szkołą podstawową w zakresie przejścia dzieci z przedszkola do szkoły oraz w zakresie programów przed i po lekcjach. W ten sposób przedszkolak jest stopniowo i łagodnie przygotowany do rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej.

W każdym norweskim przedszkolu na początku i na końcu roku szkolnego sporządza się listę uczęszczających dzieci. Tabela nr 1 zawiera liczbę podopiecznych w placówkach przedszkolnych w Norwegii od 2012 do 2020 roku.

Tabela 1. Liczba dzieci uczęszczających do norweskich przedszkoli (2012–2020)

Liczba dzieci w przedszkolu według wieku								
Rok	Razem	Poniżej 1 roku życia	1 rok	2 lata	3 lata	4 lata	5 lat	6 lat
2012	286153	2318	42754	57384	61409	61556	60338	394
2013	287177	1894	42336	56363	60949	62981	62266	386
2014	286414	2145	41145	56709	59840	62422	63746	407
2015	283608	2201	41895	55363	59775	61036	62972	366
2016	282649	2366	43015	55910	58306	60999	61708	345
2017	281622	2245	43300	56177	58558	59482	61530	330
2018	278578	2196	42150	56264	58436	59303	59836	393
2019	275804	2295	41921	54153	58411	59078	59580	366
2020	272264	2285	42319	52810	56004	59390	59390	390

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Statistics Norway, *Children in kindergartens by age in Norway*, [online] dostęp [w:] <https://www.ssb.no/en/barnehager/>, dnia 10.03.2021.

Dane zawarte w Tabeli 1. wskazują, że najwyższa frekwencja występuje wśród pięcioletków, zaś najmniejsza w grupie dzieci poniżej 1 roku życia. Dziecko ma zapewnione miejsce w placówce od 1 roku życia, ale jeżeli jest wolne miejsce dla niego, to może zacząć uczęszczać do przedszkola kilka miesięcy wcześniej. Grupa dzieci sześciolletnich ujęta w Tabeli 1 to – dzieci z deficytami fizycznymi lub psychicznymi, które pozostają w placówce jeden rok dłużej.

Cele i zadania placówek przedszkolnych zostały zawarte w norweskich aktach prawnych³¹.

1. Cele norweskich placówek:

- dbanie o pozytywną współpracę i bliski kontakt z rodziną dziecka,
- zapewnienie życzliwej opieki i zabawy połączonej z nauką, która rozwija jego podstawowy, wszechstronny rozwój,
- działania muszą być oparte na fundamentalnych wartościach i tradycjach chrześcijańskich wraz z uwzględnieniem praw człowieka, tj.: poszanowanie godności ludzkiej, wolności intelektualnej, miłości, równości i solidarności,
- rozwój powinien być skoncentrowany na podstawowej wiedzy i umiejętnościach, jak twórczość, zainteresowania i dociekliwość dziecka,
- samodzielność podopiecznego jest kluczowa, gdyż stopniowo powinien on nauczyć się dbać o siebie samego, innych i naturę,
- zapewnienie dziecku zaufania, szacunku i podstawowych wartości dzieciństwa,
- przyczynianie się do dobrego samopoczucia, radości w zabawie i w nauce,
- przygotowanie do codziennych zmian,
- zapewnienie poczucia przynależności do bezpiecznego i przyjaznego miejsca w społeczeństwie,
- przestrzeganie zasad demokracji, równości oraz nieakceptowania wszelkich objawów dyskryminacji.

³¹ Ministry of Education and Research in Norway, *Act relating to kindergartens: The Kindergarten Act*, Chapter I, Oslo 2020, [online] dostęp [w:] lovdata.no/dokument/NLE/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_5#%C2%A717, dnia 10.01.2020.

2. Zadania norweskich placówek są następujące:

- zapewnić dzieciom możliwość zabawy poprzez udział w zajęciach i doświadczeniach, a także umożliwić wyrażanie siebie,
- uwzględniać wiek dzieci, poziom funkcjonowania, płeć, język ojczysty, pochodzenie społeczne, etniczne i kulturowe,
- przekazywać wartości i kulturę, zapewniać miejsce dla własnej twórczości kulturalnej dzieci,
- pomagać i starać się zapewnić wszystkim dzieciom radość,
- rozwijać umiejętność radzenia sobie we wspólnocie społecznej i kulturowej,
- pobudzać ciekawość, kreatywność i chęć uczenia się dzieci oraz stawiać wyzwania w oparciu o zainteresowania, wiedzę i umiejętności dzieci,
- pełnić funkcji prozdrowotną i profilaktyczną,
- przyczyniać się do wyrównywania nierówności społecznych.

Ministerstwo Edukacji i Badań pełni istotną rolę w zarządzaniu placówkami przedszkolnymi, ponieważ określa szczegółowe wytyczne dotyczące funkcjonowania przedszkoli³².

Wyżej zaprezentowane cele i zadania przedszkoli w Norwegii są podobne do celów placówek w Polsce. W kraju nordyckim, w większym stopniu podkreśla się rolę współpracy z rodziną dziecka. Oprócz tego w Norwegii mieszka wielu cudzoziemców, co sprzyja tolerancji i otwartości na inne kultury oraz chęci poznania odmiennych narodowości. Warto zauważyć, że jednym z najważniejszych celów przedszkola jest bliski kontakt i życie w zgodzie z naturą.

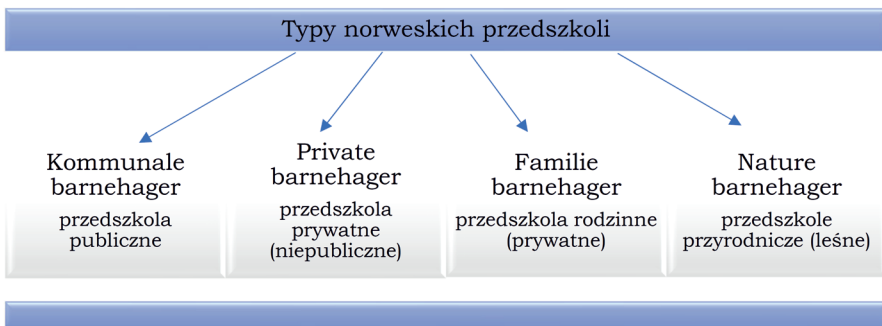
Typy placówek przedszkolnych i ich organizacja

W Norwegii istnieją różne rodzaje przedszkoli, wszystkie placówki są płatne (niewielkie różnice w cenie). Opłata w 2020 r. za 100% udziału dziecka w placówce wynosi 3135 NOK.

³² Norwegian Directorate for Education and Training, *Framework Plan for Kindergartens*, Oslo 2017 r., s. 37 [online] dostęp [w:] www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf, dnia 5.02.2021.

W 2009 roku weszła w życie ustawa zobowiązująca zapewnienie miejsca dla każdego dziecka w przedszkolu. Prawo dotyczy dzieci, które ukończyły pierwszy rok życia, stąd niewiele dzieci młodszych (poniżej roku) chodzi do przedszkola. Gminy mają za zadanie zapewnić wystarczającą ilość miejsc w przedszkolu. Szczególnie prywatni właściciele starają się zaoferować miejsce dla młodszych dzieci. Celem rządu jest uelastycznienie zasady przyjęć do placówki³³.

Schemat 1. Typy norweskich przedszkoli



Źródło: opracowanie na podstawie P. M. Kjølleberg, *Childcare options in Norway...*, dz. cyt.

Typy placówek przedszkolnych występujących w Norwegii:

1. *kommunale barnehager*, czyli przedszkola publiczne – własność gminy;
2. *private barnehager*, przedszkola prywatne (niepubliczne) – indywidualna własność (danej osoby lub firmy);
3. *familie barnehager* to przedszkola rodzinne znajdujące się w placówce prywatnej związanej ze „zwykłym” przedszkolem;
4. *nature barnehager* tzw. przedszkole przyrodnicze (leśne), w którym dzieci nieustannie przebywają na świeżym powietrzu, nie licząc posiłków i czasu w łazience³⁴.

³³ A. Engel, *OECD – Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy in Norway*, Oslo 2015, s. 9.

³⁴ P. M. Kjølleberg, *Childcare options in Norway*, [online] dostęp [w:]

Mimo, że państwo stara się zapewnić miejsce w przedszkolu wszystkim (uprawnionym) dzieciom nie ma obowiązkowego uczęszczania do niego. Nie ma też obowiązkowego rocznego przygotowania dziecka do pierwszej klasy szkoły podstawowej. Rodzice sami podejmują decyzję i dokonują wyboru przedszkola dla swojego dziecka. W gminie wszystkie przedszkola współpracują ze sobą i uwzględniają preferencje rodziców³⁵.

Wszystkie placówki uwzględniają potrzeby dzieci w zakresie opieki i zabawy, a także promowania nauki i wszechstronnego rozwoju. W placówkach są zazwyczaj wyodrębnione grupy wiekowe 0–2 i 3–5 lat bądź tzw. mieszane grupy dzieci w wieku 0–5 lat (zgodnie z koncepcją Montessori). Za organizację i funkcjonowanie placówek przedszkolnych odpowiadają ich dyrektorzy.

Norwegia uwielbia rozwiązywać problemy, stara się być jak najbardziej pomocna dla swoich mieszkańców. Dlatego też od 1 sierpnia 2015 r. wdrożono nowy ogólnonorweski program bezpłatnych zajęć pozaszkolnych w przedszkolach. Program daje wszystkim trzy-, cztero- i pięcioletkom, z rodzin o niskich dochodach, prawo do bezpłatnego uczęszczania do przedszkola przez 20 godzin tygodniowo. Prawo do bezpłatnego czasu podstawowego mają również dzieci dwuletnie, które pochodzą z rodzin o niskich dochodach (od sierpnia 2019 r.). Zadaniem reformy jest zwiększenie liczby dzieci ze środowisk imigracyjnych uczęszczających do przedszkola od najmłodszych lat. We współpracy z rodzicami stworzy to możliwości wspierania dobrostanu i wszechstronnego rozwoju tych dzieci, w tym umiejętności językowych i społecznych³⁶.

W 2018 roku wprowadzono nową normę regulującą liczbę personelu w norweskich przedszkolach. Jednocześnie zmniejszono ilość dzieci przypadających na jednego nauczyciela. Dla dzieci poniżej 3. roku życia co najmniej jeden pracownik na trójkę dzieci.

<https://relocation.no/expat-communities/expat-resource-articles/childcare-options-in-norway/>, Stavanger 2016, dnia 12.12.2020.

³⁵ Norwegian Ministry of Education and Research, *White paper No 41 (2008–2009)*, [online] dostęp [w:] <https://childcarecanada.org/sites/default/files/2009-quality%20in%20ECEC%20Norway%20white%20paper%20no.41%202008-2009.pdf>, dnia 22.05.2021.

³⁶ European Commission, *Norway - National Reforms...*, dz. cyt.

Dla podopiecznych w wieku 3. lat i więcej przypisany jest jeden pracownik na sześcioro dzieci. Stosunek liczby dzieci do nauczycieli powinien być następujący: co najmniej jeden lider pedagogiczny/ wykwalifikowany nauczyciel przedszkolny na siedmioro dzieci poniżej 3. roku życia i przynajmniej jeden lider pedagogiczny/ wykwalifikowany nauczyciel przedszkola na czternaścioro dzieci w wieku 3. lat i powyżej. Oba współczynniki są regulowane przez prawo, a placówki miały sprostać tym wymogom prawnym w 2018 roku. Obie omówione zmiany prawne zostały ostatecznie wprowadzone od sierpnia 2019 roku³⁷.

Każda instytucja posiada obligatoryjne krajowe zasady prawne i musi się im podporządkować. Natomiast ramowy rozkład dnia placówki może być już odmienny i zależny od decyzji dyrektora (z uwzględnieniem konsultacji społecznych, potrzeb dzieci i rodziców).

Plan Treści i Zadań Przedszkola a ramowy rozkład dnia

Od 1995 roku norweskie przedszkola realizują narodowy program nauczania, czyli Ramowy Plan Treści i Zadań Przedszkola, który został zweryfikowany w 2006 roku. Plan ten kontynuuje tradycje pedagogiki społecznej, szczególnie widocznej w nordyckiej tradycji przedszkolnej, która koncentruje się na życiu codziennym i nauce. Treści programowe opierają się na holistycznym podejściu do wychowania dziecka³⁸.

Wychowanie przedszkolne jest przedsięwzięciem pedagogicznym, które należy właściwie zaplanować i oszacować. Rodzice wraz ze swoimi dziećmi mają prawo uczestniczyć w tym procesie. Celem tworzenia przedszkoli jako projektów pedagogicznych jest zapewnienie przedszkolakom odpowiednich świadczeń zgodnie z ustawą i planem ramowym placówek przedszkolnych. Przedszkola są w stanie to osiągnąć poprzez zachęcanie i wspomaganie kadry pedagogicznej do nieustannego poszerzania wiedzy.

³⁷ Tamże.

³⁸ J. Storø i in., *Kindergartens in Norway...*, dz. cyt., s. 3.

Plan ramowy tzw. plan roczny przedszkola zostaje wdrożony w życie od 1 sierpnia 2017 r. Plan pozwala pracownikom myśleć i działać długoterminowo i systematycznie w związku z ich praktykami pedagogicznymi. Plan zapewnia ciągłość i postęp każdemu dziecku, jak również całej grupie. Także powinien skłaniać do refleksji nad funkcjonowaniem i rozwojem przedszkola.³⁹ Plan opiera się na wiedzy dotyczącej dorastania dzieci, wszechstronnego rozwoju – indywidualnego i grupy przedszkolnej, z uwzględnieniem wyników obserwacji, prowadzonej dokumentacji, refleksji, systematycznej oceny oraz konwersacji z dziećmi i rodzicami⁴⁰.

Norweski plan ramowy przedstawia szeroko obejmujący obraz możliwości rozwoju, zaangażowania i dobrobytu dziecka, podczas, gdy wiele krajów koncentruje się jedynie na poszczególnych tematach. W Norwegii opiera się on na rozwoju umiejętności społecznych, kreatywności, poczucia zachwytu naturą. Oprócz tego obejmuje podstawowe, wybrane elementy nauczania z następnych etapów edukacji, dotyczące rozwoju: komunikacji, języka ojczystego i obcego, rozumienie tekstu, liczby, przestrzeni i kształtu oraz przedmiotów ścisłych (matematyka, fizyka, chemia). Wybrane treści przekazywane są stopniowo i w przystępny sposób, na miarę możliwości i zainteresowań dziecka, np. próbując odnaleźć odpowiedzi na pytania: Dlaczego niektóre drzewa gubią liście na zimę? Jak powstaje tęcza? Dlaczego woda raz jest parą, a raz lodem? Co się rozpuszcza w wodzie? i wiele innych. Także nauczyciele przedszkola starają się nakłonić dziecko do zastanawiania się nad daną sytuacją, pobudzają „umiejętności miękkie” związane z aktywnym uczestnictwem w społeczeństwie oraz nieustannym uczeniem się.⁴¹ Ramowy plan przedszkoli jest dla kadry pedagogicznej niezbędnym zbiorem informacji przydatnych do zrozumienia, zgłębienia i zastosowania w praktyce. Jego pierwszy rozdział dotyczy fundamentalnych wartości i etycznych praw przedszkola. Jest w nim na wiele sposobów podkreślone, że przedszkole musi uznawać i chro-

³⁹ Norwegian Directorate for Education and Training, *Framework Plan...*, dz. cyt., s. 3, 7–8.

⁴⁰ Tamże, s. 19–20.

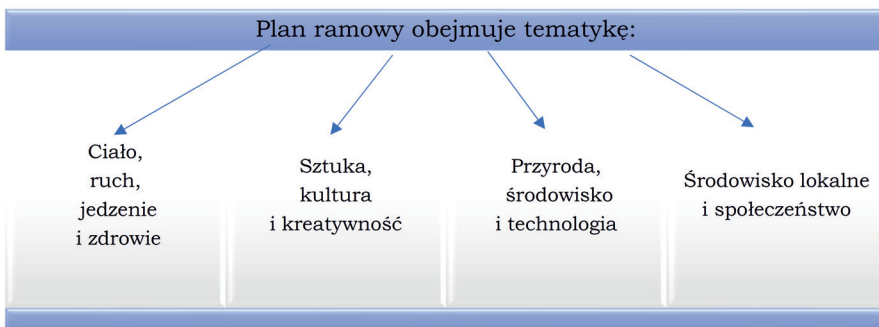
⁴¹ M. Taguma, *Quality Matters...*, dz. cyt., s. 32.

nić wartości dzieciństwa. Każde dziecko w przedszkolu ma prawo do dobrego samopoczucia, rozwoju, przyjaźni i istotne jest to, aby placówka mu to zapewniła.

Od dawna kraje skandynawskie słynęły z tradycji spędzania jak najwięcej czasu poza domem. Zabawa na zewnątrz była i jest silną stroną norweskiej kultury, i jej życia codziennego. W Norwegii zawsze mocno wierzyło się, że przebywanie na świeżym powietrzu wpływa pozytywnie na zdrowie, a zwłaszcza samopoczucie człowieka. Zabawa jest niezbędna dla rozwoju emocjonalnego, fizycznego i społecznego dzieci. W kraju nordyckim występują przedszkola zwane *outdoor kindergartens*, inaczej „przedszkola na zewnątrz”, w których większość czasu przebywa się poza budynkiem. Zazwyczaj wygląda to w ten sposób, że latem dzieci spędzają 75% czasu na podwórku, zaś zimą mniej więcej 30%. Oczywiście ostateczną decyzję w tej kwestii dokonuje ustawodawstwo, a nie placówki przedszkolne.

To poprzez zabawę, która zakłada ruch, fizyczną ekspresję i przebywanie na świeżym powietrzu zarówno z dziećmi w podobnym wieku, jak i dorosłymi, dzieci rozwijają się. Zabawa to sposób, w jaki dzieci uczą się dobrze komunikować z rówieśnikami i opiekunami, okazywać szacunek drugiej osobie, negocjować, być kreatywnym, otrzymywać dobre rady, uczyć się ruchu, doświadczać mistrzostwa, a przede wszystkim mieć dobre interakcje społeczne.

Schemat 2. Treści planu ramowego



Źródło: opracowanie własne na podstawie Norwegian Directorate for Education and Training, *Framework Plan...*, dz. cyt.

Plan ramowy uwzględnia wygospodarowanie czasu na codzienną samodzielną zabawę dzieci, którą nazywamy „zabawą swobodną”. Poprzez zabawę w naturze dzieci uczą się rozwiązywać problemy i kontrolować własne życie, poznawać własne ciało, dostrzegać możliwości w swoim otoczeniu oraz odczuwać radość, wolność i szczęście.

Ponadto w planie poruszany jest temat „Ciało, ruch, jedzenie i zdrowie” (*Kropp, bevegelse, mat og helse*)⁴², w którym zaznaczone jest, że przedszkole powinno pomagać dzieciom w doświadczaniu szczęścia, radości i doskonalenia ruchu dzięki kompleksowym działaniom, zarówno wewnątrz i na zewnątrz przez cały rok. Napisano również, że pracownicy przedszkola powinni zapewniać dostęp do zróżnicowanych środowisk, wymagających poruszania się, doznań sensorycznych i zabaw fizycznych zarówno na terenie przedszkola, jak i poza nim. Dzieci mają być pobudzane, stymulowane i rozwijane intelektualnie, i fizycznie. Zaakcentowano, że dzieci mają prawo do uczestniczenia w zajęciach, które zakładają ruch, zabawę i życie społeczne w oparciu o ich własną wolę. Przedszkole powinno zapewnić wielorakie możliwości doświadczeń w przyrodzie i wykorzystywać przyrodę jako arenę do zabawy, zachwyty i odkrywania, do której należy podchodzić z troską i z zaangażowaniem.

Następnym ważnym aspektem w planie ramowym jest „Sztuka, kultura i kreatywność” (*Kunst, kultur og kreativitet*)⁴³, również w kontekście aktywności dzieci na świeżym powietrzu. Pracownicy placówki są zobowiązani do kreowania i uwidaczniania estetycznych wymiarów przedszkola – zarówno wewnątrz, jak i na zewnątrz.

Kolejny istotny punkt planu stanowi „Przyroda, środowisko i technologia” (*Natur, miljø og teknologi*)⁴⁴, która unaocznia, że instytucja edukacyjna powinno przyczyniać się do tego, aby dzieci uczyły się kochać przyrodę i przebywać na łonie natury w różnych porach roku. Przedszkole musi zorganizować dzieciom możliwość

⁴² Norwegian Directorate for Education and Training, *Framework Plan...*, dz. cyt., s. 49.

⁴³ Tamże, s. 50.

⁴⁴ Tamże, s. 52.

poznania tego, co ma do zaoferowania przyroda, aby mogły docenić jej bogactwo i potencjał jako całoroczną arenę do nauki i zabawy.

Dalszy interesujący element omawianego planu ramowego stanowi „Środowisko lokalne i społeczeństwo” (*Nærmiljø og samfunn*)⁴⁵. W tym miejscu należy podkreślić, że pracownicy przedszkola powinni przyczyniać się do odkrywania przez dzieci różnych krajobrazów przyrody i ich lokalnego środowiska.

Każdy wymieniony obszar planu ramowego jest związany z naturą, co świadczy o jej istotnej roli w edukacji przedszkolnej w Norwegii. W przedszkolu dzieci doświadczają stymulacji środowiska, uczestniczą w zabawach, odkrywają nieznane, uczą się podejmowania inicjatywy, wzbudzania zachwyty i ciekawości. Ponadto kadra pedagogiczna przedszkola ma za zadanie wspierać dzieci, wyzwalać kreatywność np. podczas zabawy. Pracownicy powinni umieć improwizować (być twórczy) i akceptować aktywność, wyzwalać potencjał twórczy dzieci.

Przebieg dnia w placówce przedszkolnej w Norwegii jest następujący:

- 6.30 – pół godziny przed otwarciem przedszkola – pracownik przygotowuje pomieszczenie swojej grupy do użytku tzn. umieszcza krzesła na podłodze, wietrzy pomieszczenie, sprawdza/przygotowuje akcesoria w łazience itp.,
- 7.00 – otwarcie placówki,
- 7.00-10.00 – śniadanie wg indywidualnych potrzeb, zabawa,
- 10.00 – sprzątanie,
- 10.15 – zbiórka,
- 11.00 – pobyt w łazience,
- 11.15 – piosenka przed posiłkiem,
- 11.45 – przygotowywanie się, aby spędzić czas na świeżym powietrzu,
- 12.00 – zabawa na zewnątrz,
- 14.00 – uporządkowanie zabawek w ogródku przedszkolnym,
- 14.30 – spożywanie ostatniego posiłku,

⁴⁵ Tamże, s. 55.

- 15.00 – czas poświęcony na czytanie książek, gry planszowe i wiele innych aktywności,
17.00 – zamknięcie przedszkola⁴⁶.

Plan pracy przeważnie zaczyna się w połowie sierpnia (tak jak rok szkolny czy akademicki w Norwegii), zaś jego zakończenie odbywa się w połowie czerwca. Ponadto przedszkola są czynne przez cały rok, oprócz dni świątecznych. Dyrektor przedszkola decyduje, ile dni w roku przedszkole jest otwarte. Również on postanawia, czy przedszkola będą zamknięte w krótszych i dłuższych okresach urlopowych, tj. Boże Narodzenie, Wielkanoc i letnie wakacje. Nie ma krajowych przepisów dotyczących rozkładów dnia i tygodnia przedszkola. Głównie są one czynne od poniedziałku do piątku, minimum 41 godzin. Dzieci mogą uczęszczać na część „etatu” lub „pełen etat”.

Roczny plan jest narzędziem dla kadry pedagogicznej, zawiera uporządkowane cele i działania pracowników przedszkola.⁴⁷ Oprócz planów rocznych przedszkola opracowywane są też plany okresowe dla różnych grup.

Zadaniem dyrektora jest opisanie w jaki sposób będzie przebiegała realizacja planu rocznego – dokument zatwierdza kadra pedagogiczna. Plan roczny przedstawia w jaki sposób będą osiągnięte założone cele i jak będą zrealizowane treści planu, w jaki sposób przedszkole podchodzi m.in. do opieki, zabawy, oceniania rozwoju dziecka i opisywania jego postępów.⁴⁸ W nim opisane jest, jak ma funkcjonować przedszkole, jak prowadzić obserwację przedszkolaków oraz jak zorganizować współpracę i korelację działań ze szkołą podstawową w celu przygotowania dzieci do pełnienia roli uczniów⁴⁹.

Plan roczny zawiera również informacje ekonomiczne niezbędne dla rodziców dziecka. Jasno jest przedstawione na co przeznaczone są pieniądze. Dodane też jest, że jeśli rodzice wcześniej poinformują o nieobecności przedszkolaka, wówczas koszty nie będą

⁴⁶ Tamże, s. 43–44.

⁴⁷ Tamże, s. 37–38.

⁴⁸ Tamże, s. 15–16.

⁴⁹ Tamże, s. 38.

obowiązywać za dany dzień. Uwzględniono też, że jeżeli rodzina ma kłopoty finansowe, powinna porozmawiać o tym z dyrektorem placówki, który może przedstawić różne rozwiązania tego problemu np. wyznaczenie innego terminu opłaty, pomoc finansowa ze strony miasta.

Przedszkola powinny regularnie analizować przebieg praktyki pedagogicznej. Świadczy to o tym, że mają za zadanie m. in. opisywać, analizować i interpretować swoje metody pracy, realizację planów. Najważniejsze jest zapewnienie wszystkim dzieciom opieki zgodnie z ustawą i planem ramowym placówki.

Ewaluacja odwołuje się do spostrzeżeń kadry pedagogicznej. Zestawienie wszystkich refleksji na temat praktyki pedagogicznej zapewni pracownikom możliwość do dalszego planowania i przygotowań. Mogą również zachęcać do otwartych dyskusji odnośnie celów, treści i obowiązków przedszkola. Podczas oceniania zwraca się uwagę na kwestie zawodowe i etyczne. Jest to szansa dla nauczycieli, by dokonać autorefleksji i oceny swojego przedsięwzięcia pedagogicznego⁵⁰.

Wiedza dotycząca dobrego samopoczucia i wszechstronnego rozwoju dziecka (indywidualnego i na tle grupy) jest istotna dla zapewnienia wszystkim dzieciom odpowiedniej opieki przedszkolnej zgodnie z ustawą i planem ramowym przedszkola, są one stale nadzorowane i oceniane. Doświadczenia i zachowania dziecka powinny stanowić część materiału poddanego ocenie. Zapisy z przebiegu pracy stanowią część planowania, ewaluacji i rozwoju przedszkola jako przedsięwzięcia pedagogicznego. Dostęp do dokumentacji pracy przedszkola (praktyk pedagogicznych) mają rodzice, społeczność lokalna i władze lokalne. Materiał zawiera szereg informacji o tym, czego dzieci doświadczają, czego się uczą i co robią w przedszkolu itp. Cała dokumentacja pracy kadry pedagogicznej jest źródłem informacji na temat spełnienia wymogów ustawy i planu ramowego przedszkola⁵¹.

⁵⁰ Tamże, s. 37–38.

⁵¹ Tamże, s. 39–40.

Kwalifikacje norweskich nauczycieli wychowania przedszkolnego

W Norwegii od kandydatów na nauczycieli przedszkoli wymaga się świadectwa ukończenia szkoły średniej wyższej. Przygotowanie na poziomie wyższym nieuniwersyteckim jest wystarczające, chociaż pracują także osoby z wykształceniem wyższym uniwersyteckim (pełnią funkcje kierownicze)⁵². Najczęściej norweski nauczyciel przedszkolny zdobywa uprawnienia do pracy w zawodzie po ukończeniu studiów pedagogicznych w kolegium lub na uniwersytecie otrzymuje tytuł licencjata (obecnie w Polsce wymagane są 5-letnie studia magisterskie). Podczas studiów bardzo ważne są liczne praktyki, dzięki którym nabiera się większego doświadczenia do pracy w zawodzie⁵³.

Każda osoba, która chce podjąć pracę w przedszkolu, musi przedstawić informację o niekaralności. Dokument wydany przez policję wskazuje, czy dana osoba nie miała konfliktu z prawem. Szczególnie osoby skazane za wykorzystywanie seksualne dzieci są pozbawione możliwości pracy w placówkach przedszkolnych⁵⁴.

Norwegia sugeruje zatrudnianie na stanowisko nauczyciela przedszkolnego także mężczyzn. Liczne kampanie społeczne mają ich zachęcać do podejmowania studiów pedagogicznych. Ministerstwo (*Kunnskapsdepartementet*) wydaje specjalne broszury wskazujące dyrektorom przedszkoli, jak mają zadbać o to, aby w ich placówkach pracowało więcej mężczyzn. Ich obowiązkiem jest aktywne promowanie równości płci. Jedną z wielu wytycznych stanowi o wyborze nauczyciela – jeśli rozważane są dwie kandydatury

⁵² A. Jacewicz, *Początki kariery szkolnej na tle przemian edukacyjnych*, Białyostok 2013, s. 57.

⁵³ T. R. Isaksen, *Competencies for tomorrow's kindergartens*, [online] dostęp [w:] https://www.regjeringen.no/contentassets/17bfd7a2d3ec437c9dee4d32c5068cf9/kompetansestrategi-for-barnehage-2018-2022_eng-rev.-01.10.19-004.pdf, dnia 10.01.21.

⁵⁴ K. Karp, *Norweskie przedszkola wolą zatrudniać mężczyzn*, dostęp [on-line], <http://przedszkolneabc.pl/norweskie-przedszkola-wola-zatrudniac-mezczyzn>, data: 22.04.2021.

różnej płci, posiadające jednakowe kwalifikacje dyrektor powinien zatrudnić w swojej placówce mężczyznę⁵⁵.

Obecnie Ministerstwo Nauki i Badań w Norwegii ustanawia przepisy dotyczące wydawania zezwoleń i zatwierdzania dokumentów potwierdzających ukończenie studiów poza granicami kraju. Ponadto zwolnienie pracowników, którzy pracują w przedszkolu w nocy z wymogu posiadania przygotowania pedagogicznego. Ministerstwo opracowuje dodatkowe przepisy dotyczące kadry nauczycielskiej⁵⁶.

Należy dodać, że w przedszkolach oprócz pracowników pedagogicznych są zatrudniani asystenci nauczyciela i pracownicy administracyjni. Dyrektorem jest nauczyciel wychowania przedszkolnego lub osoba, która ma inny rodzaj wykształcenia wyższego i kwalifikacje do pracy z dziećmi, wiedzę oraz doświadczenie pedagogiczne.

Aktualnie Norwegia wdraża projekt narodowy 2018-2022, który polega na podnoszeniu kompetencji i możliwości wszystkich osób pracujących z dziećmi w norweskich przedszkolach. Jego wiodącymi hasłami są:

1. Przedszkola jako instytucje pedagogiczne.
2. Komunikacja i język.
3. Przedszkola jako integracyjne środowiska opieki, zabawy, nauki i formacji.
4. Wartości i zasady praktyki, którymi chce zaintrygować ludzi, aby przybliżyć im tematykę i zachęcić do działań w dziedzinie pedagogicznej.

Tym samym projekt opierając się na wcześniejszych doświadczeniach i badaniach, ma na celu zwiększyć liczbę personelu pedagogicznego poprzez zachęcenie do podjęcia nauki w zakresie pedagogiki przez każdą osobę, gdzie wiek nie stanowi żadnej przeszkody, a liczą się chęci i zaangażowanie. Również jest to okazja to poszerzania swojej wiedzy w zakresie pedagogicznym, możliwość ciągłego rozwoju zawodowego. Przedsięwzięcie norweskie ma za-

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ T. R. Isaksen, *Competencies...*, dz. cyt.

chęć do studiów pedagogicznych, ale przede wszystkim przyczynić się do zwiększenia liczby nauczycieli przedszkolnych z tytułem magistra, który jak dotąd nie jest obowiązkowy. Dodatkowo projekt ten obejmuje środki dla różnych pracowników tj. dyrektorów, nauczycieli przedszkolnych, opiekunów, asystentów i innych, aby nie tylko zwiększyć kadrę pedagogiczną, ale również ją urozmaicić w celu wszechstronnej, kompleksowej pomocy dziecku i jego rodzinie. Tego typu kształcenie nauczycieli przedszkolnych ma zapewnić wykwalifikowanych i stabilnych pracowników. Rządowa idea przewiduje przydziały finansowe dla dyrektorów przedszkoli, aby umożliwić ich personelowi naukę⁵⁷.

Zakończenie

Edukacja przedszkolna w Norwegii, podobnie jak w Polsce jest częścią systemu edukacji i zarazem pierwszym etapem procesu uczenia się. Powinna łączyć opiekę, zabawę i naukę. W dziecku w wieku przedszkolnym drzemie ogromny potencjał, a edukacja na tym poziomie odgrywa szczególną rolę nie tylko w rozwoju intelektualnym, ale w całościowym rozwoju fizycznym, społecznym i psychicznym. Każde dziecko ma prawo do uczestniczenia w edukacji przedszkolnej. Aby odnieść sukces i czerpać zadowolenie z pracy z tą grupą wiekową należy pamiętać, że jest to okres stopniowego przygotowywania dziecka do samodzielnego funkcjonowania poza rodziną, najpierw w przedszkolu, potem w szkole. Dziecko nabywa zdolności uczenia się regulowanego najpierw przez „zapraszające do działania” otoczenie, później zgodnie z instrukcjami nauczyciela, aż po naukę według własnych celów i planów oraz przejęcia kontroli nad nią. Pracując z przedszkolakiem trzeba mieć na uwadze, że rozwój jego jest specyficzny, wyznaczają go indywidualne cechy dziedziczne oraz wpływ środowiska. Dzieci różnią się między

⁵⁷ European Commission, *Norway – National Reforms in Early Childhood Education and Care*, [online] dostęp [w:] eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-early-childhood-education-and-care-48_en, dnia 10.01.2020.

sobą nie tylko wyglądem zewnętrznym, ale również tempem rozwoju. Każde dziecko ma charakterystyczny, tylko dla siebie, sposób odbierania bodźców z otoczenia, rytm uczenia się i poznawania otaczającej rzeczywistości.

Bibliografia

- Antonik A., *Edukacja włączająca w Norwegii*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 3/2009.
- Engel A., *Early Childhood education and care policy review*, Oslo 2015.
- Engel A., *OECD – Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy in Norway*, Oslo 2015.
- European Commission, *Norway – National Reforms in Early Childhood Education and Care*, [online] dostęp [w:] eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-early-childhood-education-and-care-48_en, dnia 10.01.2020.
- Eurydice, *System edukacji w Europie. Norwegia*, [online] dostęp [w:] www.eurydice.org/pl/systemy-edukacji-w-europie/norwegia-2/, dnia 15.01.2021.
- Furu A., *Student i dag. Førskolelærer i morgen*, Bergen 2011.
- Isaksen T. R., *Competencies for tomorrow's kindergartens*, [online] dostęp [w:] https://www.regjeringen.no/contentassets/17bfd7a-2d3ec437c9dee4d32c5068cf9/kompetansestrategi-for-barnehage-2018-2022_eng-rev.-01.10.19-004.pdf, dnia 10.01.2021.
- Jacewicz A., *Początki kariery szkolnej na tle przemian edukacyjnych*, Białystok 2013.
- Jameson Brewer T., *Rousseau plays outside in Norway: A personal reflection on how Norwegian outdoor kindergartens employ Rousseauian pedagogical methods of play*, USA 2012.
- Karp K., *Norweskie przedszkola wolą zatrudniać mężczyzn*, dostęp [online], <http://przedszkolneabc.pl/norweskie-przedszkola-wola-zatrudniac-mezczyzn>, data: 22.04.2021.
- Kjølleberg P. M., *Childcare options in Norway*, [online] dostęp [w:] <https://relocation.no/expat-communities/expat-resource-articles/childcare-options-in-norway/>, Stavanger 2016, dnia 12.12.2020.
- Korsvold T., *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*, Oslo 2005.

- Ministry of Education and Research in Norway, *Act relating to kindergartens: The Kindergarten Act*, Chapter I, Oslo 2020, [online] dostęp [w:] lovdata.no/dokument/NLE/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_5#%C2%A717, dnia 10.01.2020.
- Norwegian Directorate for Education and Training, *Framework Plan for Kindergartens*, Oslo 2017 [online] dostęp [w:] www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/framework-plan-for-kindergartens2-2017.pdf, dnia 05.02.2021.
- Norwegian Ministry of Education and Research, *White paper No 41 (2008-2009)*, [online] dostęp [w:] <https://childcarecanada.org/sites/default/files/2009-quality%20in%20ECEC%20Norway%20white%20paper%20no.41%202008-2009.pdf>, dnia 22.05.2021.
- Parczewska T., *W stronę przyrody: O norweskich praktykach edukacji na zewnątrz*, Lublin 2017.
- Sadownik A., *Why is the Norwegian Kindergarten Teacher Education Internationally Inspiring in this Historical Moment?*, Norway 2019.
- Sobotka A., *Edukacja przedszkolna w wybranych krajach europejskich*, Warszawa 2001.
- Statistics Norway, *Children in kindergartens by age in Norway*, [online] dostęp [w:] <https://www.ssb.no/en/barnehager/>, dnia 10.03.2021.
- Storø J., Haug K. H., *Kindergartens in Norway – From care for the few to an universal right for all children*, Part 1, Oslo 2013.
- Taguma M., *Quality Matters in Early Childhood Education and Care-Norway*, Oslo 2013.
- Van Damme M., *Charakterystyka edukacji przedszkolnej w Norwegii na przykładzie pracy przedszkola Golvsengane w Nordfjordeid*, maszynopis pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem dr A. Jacewicz, Białystok 2021.
- Ziółkowski P., *System edukacji przedszkolnej w Polsce oraz wybranych krajach Unii Europejskiej*, Bydgoszcz 2018.

Žaneta Miháliková Žitňáková, Mgr.

ORCID 0000-0001-6399-280X

Comenius University in Bratislava

Department of Special Education

Faculty of Education

CORRELATION BETWEEN SELF-EVALUATION AND SOCIAL POSITION IN PUPILS WITH SPECIFIC DEVELOPMENTAL LEARNING DISABILITIES (SDLD)

Abstract

This paper presents the results of a study on the correlation between self-evaluation and dimensions of influence, popularity, and likability in pupils with specific learning disabilities. Rosenberg's self-esteem scale was used to determine the level of self-esteem of students with specific developmental learning disabilities, and the sociometric assessment questionnaire SORAD was applied to determine the level of influence, popularity and likability. The research has shown a statistically significant correlation between the level of self-evaluation and the level of friendliness in pupils with specific developmental learning disabilities, as well as the tendency to conform. There was no statistically significant correlation between core self-evaluations of students with specific learning disabilities and their level of influence and popularity. The statistically significant correlation between the level of self-evaluation of pupils with specific developmental learning disabilities and the level of their influence and popularity has not been confirmed.

Keywords: affection • popularity • self-evaluation • specific learning disabilities • influence.

**KORELACJA MIĘDZY SAMOOCENĄ
A POZYCJĄ SPOŁECZNĄ U UCZNIÓW
ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI
W UCZENIU SIĘ (SDLD)**

Streszczenie

W artykule przedstawiono wyniki badań nad korelacją między samooceną a wymiarami wpływu, popularności i sympatii u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Do określenia poziomu samooceny uczniów ze specyficznymi zaburzeniami rozwojowymi w uczeniu się wykorzystano skalę samooceny Rosenberga, a do określenia poziomu wpływu, popularności i sympatii – socjometryczny kwestionariusz oceny SORAD. Badania wykazały istotną statystycznie korelację między poziomem samooceny a poziomem sympatii u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, która wyraża stopień sympatii kolegów z klasy do ucznia, a także tendencję do podporządkowywania się. Nie potwierdzono istotnej statystycznie korelacji między poziomem samooceny uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a poziomem ich wpływu i popularności.

Słowa kluczowe: sympatia • popularność • samoocena • specyficzne zaburzenia rozwojowe w uczeniu się • wpływ.

Introduction

A modern school should not only educate in terms of knowledge, but it should mainly educate in terms of formation and perceiving the pupil's personality as a whole (Huřová & Homořová, 2017). These requirements are also justified in the context of pupils with special educational needs, which also includes pupils with specific developmental learning disabilities (SDLD).

Knowledge of the specifics in the field of self-evaluation and social position of pupils with specific developmental learning disabili-

ities (SDLD) in the classroom, as well as the relationships between them is one of the important prerequisites for their successful integration and socialisation. Effective support of from teachers, school psychologists, special educators and other experts requires knowledge and application of current knowledge related to this issue. For this reason, in our research we focused on examining the relationships between self-evaluation and the dimensions of influence, popularity, and friendliness in pupils with SDLD.

Self-evaluation

Vágnerová (2010) self-evaluation as an evaluation of one's own qualities, but also as a degree of self-acceptance, whereby self-evaluation may not be adequate and is always relative to some extent. The concept of self-evaluation is closely linked to the term of self-concept. Blatný (2001) notes that the concept of self-acceptance includes the expression of one's attitude toward oneself. According to the author, this relationship is characterized by the emotional experiences of "the self" and is realized in the basic dimension of evaluation (positivity or negativity). The self-concept of the personality is an important aspect of its socialization. *„Self-concept is the result of, or compromise between how a person perceives and accepts himself and how he is accepted and evaluated by people and institutions”* (Jedlička, 2015, p. 22). Objectively and terminologically, this aspect of "the self" according to Blatný (2001, p. 25) is *„anchored in terms denoting such dimensions of self-concept as self-respect, self-evaluation, self-confidence etc.”*

In the case of the term self-evaluation, we encounter its ambiguous understanding. Brown et al. (2001) defines three ways in which the term self-evaluation is most commonly used:

1. *self-esteem* – expresses the overall relationship to oneself,
2. *self-evaluation related to feelings of self-worth* – refers to self-evaluation reactions to one's actions, which may be emotional or evaluative,
3. *understanding self-evaluation in the sense of „self-evalua-*

tion” – refers to how people evaluate their abilities, physical characteristics or mental characteristics.

Smékal (2004, p. 353) understands self-evaluation as “*the core of the self as long as we feel and experience through it, the state that we judge and appreciate our own selves.*” Blatný & Plháková (2003) understand self-evaluation as a result of social comparison and self-judgement based on the observation of person’s own activity. According to Blatný & Plháková (2002, in Smékal, 2004), the positive pole of self-evaluation manifests itself as self-satisfaction, the negative pole as self-dissatisfaction. One of the basic properties of self-evaluation is its intensity, i. e. whether self-evaluation is high or low. Self-respect and self-evaluation are important sources of a person’s motivation, well-being and mental health. The feeling of self-worth determines successful goal achievement, the reaction of our environment to our performance and also what social position we occupy “among our people”, what prestige, social status and role we have in it (Čáp & Mareš, 2007). According to Chmelíková (2003), self-evaluation significantly interferes through its regulatory function with the area of behaviour and action of the individual, and the level of self-evaluation then determines the relationship with oneself and other people. Slavík (2009) emphasises that individuals who are unable to correctly estimate and assess their options are usually disappointed with their performance and therefore lose self-confidence and self-esteem, become anxious and unnecessarily timid or aggressive.

The development of self-evaluation is a continuous and smooth process, happening throughout the entire life. Many experts agree that this process is significantly linked both to the information that the individual receives in interaction with other people and to the ideas about their own abilities (Cooley, as cited in Macek & Osecká, 1996). An important moment in the development of a child’s self-evaluation is its entry to school, which brings the teacher as another important external evaluator and also peers as a reference group (Kon, 1988). From this point of view, the evaluation of one’s school success is especially important for a child’s self-evaluation (Langmeier & Krejčířová, 1998). According to Erik-

son (2015), relationships to tasks and collective and individual activity are acquired at school age. This is a period of diligence when the child has the opportunity to compare their performance and, depending on the success or failure in this area, there is a development of self-evaluation and healthy self-confidence. On the contrary, failure or inability to fulfil the developmental role, leads the individual to feelings of inferiority. According to Vágnerová (2000), at the beginning of secondary school age, children's self-evaluation is still inaccurate and often influenced by current experiences, and by the end of this period it becomes relatively more stable, as it is no longer so affected by current success or failure (Říčan et al., 2006). During puberty, according to Vágnerová (2000), fluctuations appear in the self-evaluation process and there is an overall decrease, while a significant difference appears in the gender comparison. Girls' self-evaluation is usually lower than that of boys. The decrease in self-esteem in both sexes happens due to the fact that in addition to insecurity, emotional imbalance, oversensitivity (Vágnerová, 2000), coping with physical and sexual maturation is reflected in it as well (Bláha & Šebek, 1988). The development of the image of one's own "self" in adolescence shifts to greater differentiation, generalisation, individualisation and stability. There is a shift in the proportion and importance of the realized characteristics and components of personal identity, a strong awareness of the discrepancy between the existing and ideal "self" (Kon, 1988). In connection with education, an adequate level of self-evaluation according to Hitchcock (1990, as cited in Harčariková, 2014) leads to:

1. pupils's higher involvement in learning,
2. improvement of the pupil's communication with the teacher,
3. better mutual understanding between teachers and students,
4. improvement in motivation to learn,
5. provides information to the teacher about the student,
6. it helps the teacher to find the strengths and weaknesses of the student and thus provide them with better help.

Vágnerová (2001) identifies the factors related to the school environment and participating in the level of self-evaluation of the student:

1. experience of one's own success or failure,
2. performance of classmates,
3. evaluation of authorities and peers.

Čornák & Popelková (2008) state that during school age, the opinion of peers, which may not be identical with the opinion of adults, has an increasingly significant influence on the self-evaluation of the pupil. According to Gurňáková (2000), other factors determining a student's self-evaluation include:

1. personality defence mechanisms,
2. the ability of an individual to adequately monitor himself,
3. affective experience of oneself and etc.

Vágnerová understands the development of self-evaluation (In Harčaričová, 2014) as a process that depends on the following factors:

1. personality traits,
2. Experience,
3. social context.

Social position of pupils in school classroom

The school class is a relatively permanent, small, formal and artificially created social group, in which long-term face-to-face interactions take place (Havlík & Kořa, 2011). There are groups of pupils of approximately the same age in the class, they spend a lot of time together, sometimes the entire compulsory education. Positions, roles and tasks are distributed here. To develop an acceptable self-evaluation, it is important to gain an acceptable position in the team, as well as to have a good school performance. According to Schrader and Helmke (2006), the individual aspects - school performance, self-concept and social status do not occur separately from each other, but overlap and partially integrate with each other. Flook & Repetti & Ullmann (2005) also state in

their research the connection between the social acceptance of the pupil in the classroom and their self-concept. Pupils who are less socially accepted by their peers may be excluded from group activities, which may lead to feelings of inadequacy and inferiority. In class, on the basis of mutual sympathies or antipathies of members, smaller groups are formed, which are already informal and membership in them may change during the year. According to Krejčová (2011), these groups emerge on the basis of closeness (eg pupils sitting together in the classroom) and similarity (eg pupils who have the same interests or follow the same trend). According to Rieger (2007, in Krejčová, 2011), the most prominent members of the group form the so-called core of the group, around which the positions of other members are formed, although there may also appear the so-called fusion that is aimed against the core and the class leadership. Pupils usually hold the positions of popular, average, rejected, controversial and forgotten individuals in the class, most of whom are not very acknowledged by the rest of the class (Krejčová, 2011). Each student in the classroom will gain a position and the resulting status and prestige (Braun & Marková & Nováčková, 2014). According to Hrabal (2003), the position of a pupil in a class depends on such factors as the dynamics of the class, its structure, the development of the pupils as members of the group, etc. Hrabal (2003) distinguishes three basic aspects of the student's position in the classroom:

1. Competence
2. Impact
3. Popularity (affection).

Sociometric methods are often used to explore these aspects, in which pupils evaluate each other. According to Čabalová (2011), the sociometric method helps to efficiently describe and capture the relationships in the classroom in terms of positive and negative preferences among pupils. The sociometric item shows the overall degree of mutual acceptance between group members. Those who exhibit pro-social behavior, are cooperative, empathetic are better accepted by their peers. On the other hand, those children who exhibit disruptive behaviors or their social behavior do not match

the requirements of group members, are less accepted and embraced (Basra, 2016).

Self-evaluation and social position of pupils with sddl in school class

In the context of current trends in education, Požár (2012) concisely states that the issue of self-evaluation in connection with ongoing school integration/socialization becomes a very important factor for its success. The living conditions and limitations can sometimes cause fundamental complications that prevent pupils from fulfilling various developmental tasks and thus affect their transition to other stages of life. (Matějček, 2007).

Such complications can stem from specific developmental learning disabilities, which *“in contrast to a broken leg or impaired vision, which can be solved with glasses, are not so visible”* (Krejčová & Bodnárová, 2014, p. 60).

Pupils with SDLD have a relatively high representation in the classes of regular primary schools. According to ICH-10 (1992), a specific developmental learning disability is said to exist when individual test scores in reading, writing, and mathematics are significantly below the level of performance that would be expected given age, schooling, and intelligence. The whole social system in which pupils with SDLD live is more or less influenced by problems resulting from the presence of dyslexia, dysgraphia or dyscalculia. The school failure of pupils with SDLD can have a negative impact on pupils themselves, their self-esteem, but also to other people and to school itself (Bartoňová, 2018). Pupils with SDLD need to be accepted by members of the community, they need support as individuals who have strengths and weaknesses (Bartoňová, 2019). According to Vágnerová (2005), SDLD can become a social stigma. Zelinková (2003) states that SDLD often influence the self-evaluation, but also the social position of the student in the classroom and other groups, they often also intervene in the area of his experience and behavior.

Within the research, the concepts of education, social position and self-evaluation of pupils with SDLD are relatively actively addressed. Research by Krull & Wilbert & Hennemann (2014) as well as Gatiala (2015) shows that these pupils occupy a lower social position than their peers. The results of a long-term research study (Estell et al., 2008) have shown that pupils with SDLD achieve a lower evaluation in the individual assessment than their classmates (they receive fewer nominations for the position of best friends also in terms of popularity and social preference).

Children and adolescents with SDLD are less versed and skillful in social interaction than typically developing peers, which may affect their rejection in the social group (Wong, 2012). The Wiener & Tardif study (2004) provided information on the instability of the position of children and adolescents with SDLD in the team of peers, their lower and usually even more decreasing status. According to Kavale & Forness (1996), a meta-analysis of 152 different studies has shown social deficits in 75% of individuals with SDLD across various research. According to Vágnerová (2005), rejected and neglected individuals have a limited opportunity to improve their social skills and self-esteem. Results in the study of self-evaluation of pupils with SDLD (Bear et al., 1991, Bear & Minke, 1996, Cosden et al., 1999, Válas, 1999, Terras & Thompson & Minnis, 2009, Ntshangase & Mdikana & Cronk, 2014, Dåderman & Nilvang & Levande, 2014, Sirotová & Mičková & Rubacha, 2019 et al.) bring contradictory results. While some of the research surveys showed a lower level of self-evaluation in pupils with SDLD compared to their peers, other research in this area did not find such differences between these groups of pupils. It turns out that in the case of self-evaluation of pupils with SDLD, this is a complex issue, which is determined by many other factors. Among the factors contributing to the development of students' self-evaluation are friendlier and wider peer relationships, class status, personality predispositions, etc. (Halamová et. Al 2017). As Schrader and Helmke (2006) point out, the individual aspects as such - school performance, self-concept, social status - do not occur separately from each other, but overlap and partially inte-

grate with each other. Flook & Repetti & Ullmann (2005) in their research indicate the connection between the pupil's social acceptance in the classroom and their self-perception and self-evaluation. Successful interpersonal relationships lead to positive self-esteem (Sternberg & Vroom, 2002). Individuals who feel confident in themselves, feel accepted by other members of the group and regardless of their success or failure, have high self-esteem (Koch, 2002). High self-esteem is associated with a dominant position in relation to the environment (Ficková, 1999). Pupils who are less popular in the classroom, or are often object of ridicule, usually have low self-esteem (Gubricová and Lohynová, 2009).

Research Methodology

Within the framework of the research, the objective of the study was set and an appropriate methodology to verify the research hypotheses was selected.

At the beginning of this chapter, we present a description of all terms used in formulating the objective of the research and the research hypotheses:

1. We understand self-evaluation - according to Coppersmith (1967, in Edmondson et al., 2006) as an appreciation that an individual creates and usually maintains in relation to himself, expressing both positive and negative attitudes. It determines the extent to which a person believes that they are capable, significant, successful, valuable, while self-evaluation bears a strongly affective connotation.
2. We understand *Specific developmental learning disabilities* - according to Řičan et al. (2006) as partial weaknesses in those abilities and functions that are primarily necessary for the acquisition of educational skills while maintaining intellectual abilities at least within the broader norm, ie. sufficient to meet the requirements of the primary school. According to the author, these weaknesses concern in particular some cognitive, motor, memory and speech functions as well as their interactions and integration.

3. *Influence* – the category of influence speaks about the position of the student in the classroom based on their ability to influence other pupils and events in the classroom, while the assumptions of high influence can include ability, competence, power, motivation to influence classmates (Hrabal, 2003). The acquired influence reflects how intensely the pupil participates in events in the classroom and shows how much authority this student has in the classroom (Hrabal, 2011).
4. *Popularity* – „sympathy” is a measure of the general emotional acceptance that the student experiences in the class community, it reflects the pupil’s popularity. This can be understood as sociability, which is expressed by a positive emotional connection to other pupils, the tendency to accept other pupils and the tendency to meet the expectations of classmates (Hrabal, 2011).
5. *Affection* – expresses how much the classmates are sympathetic to the pupil and also the tendency to the pupil’s conformity. The balance between acquired and transmitted sympathies can be interpreted as a state that is emotionally satisfying. In case of differences between acquired and transmitted evaluations, it is possible to consider the present emotional problems in the pupil (Hrabal, 2011).

The aim of our research was to identify possible connections between the level of self-evaluation and the level of influence, popularity and friendliness within the classroom for pupils with SLD, to find out whether there is a positive correlation between the level of self-evaluation and the level of influence, popularity and affection within the classroom in pupils with SLD. Flook & Repetti & Ullmann (2005) In their research indicate the connection between the pupil’s social acceptance in the classroom and their self-perception and self-evaluation. Law et al. (2013) found out that the connection with the school and thus also with the class itself is a unique direct predictor of self-esteem, well-being and resilience in primary school learners. Based on these findings, as well as on the findings from our own practice, we postulated the following hypotheses:

RH 1: There is a positive correlation between the level of self-evaluation of pupils with SDDL and the level of their influence within the classroom.

RH 2: There is a positive correlation between the level of self-evaluation of pupils with SDDL and the level of their popularity within the classroom.

RH 3: There is a positive correlation between the level of self-evaluation of pupils with SDDL and the level of their affection within the classroom.

Research Method

Rosenberg's Scale of Self-Evaluation

In our research, we used one of the most widely used methods, the Rosenberg Self-Evaluation Scale (*RSES*), which measures the general level of self-evaluation, to determine the level of self-evaluation in pupils with SDDL. It was originally intended for adolescents, but over time it has found application in other age categories (Blascovich & Tomaka, 1991, in Osecká & Blatný, 1997). The scale is designed as one-dimensional. It measures the level of global relationship towards oneself, resp. captures the overall evaluation of oneself, positive or negative attitudes towards oneself (Halama & Bieščad, 2006). In a study by Tomšík (2014) carried out on a sample of 101 Slovak high school and university students, Cronbach's alpha $\alpha = 0.82$ was proved, in our research $\alpha = 0.71$. The scale contains 10 items, for which the respondent expresses the degree of their agreement on a four-point scale with the extreme points "*absolutely not valid*" and "*absolutely valid*." Items 3, 5, 8, 9, 10 of this scale are called reverse items and are therefore polarised in reverse. As stated by Vágnerová (2015, in Svoboda & Krejčířová & Vágnerová, 2015), the method can be administered in both group and individual examinations. Its administration is not limited in time and given the number of items it is not even time consuming. The Slovak translation of the Rosenberg self-evaluation scale can be found e.g. in the work of Halam & Bieščada (2006).

Sorad Sociometric Rating Questionnaire

Another method used in our research was the SORAD socio-metric rating questionnaire (Hrabal, 2011). According to Hrabal (1979), SORAD can be used in the diagnosis of groups, subgroups and the position of the individual in them, but also in determining personality characteristics. Hrabal (2011) further states that this method is based on a rating procedure in which all pupils rate each other. Mutual rating is carried out using a five-point scale, where the individual levels have the following meaning:

1. the most influential student in the class / very sympathetic,
2. belongs to the most influential members / sympathetic,
3. has an average influence, like most pupils / neither sympathetic nor unsympathetic,
4. has a weak influence / rather unsympathetic,
5. has no or almost no influence / unsympathetic.

Pupils' relationships are thus investigated on the basis of direct socio-psychological criteria, sympathy and influence. Among the dimensions of SORAD Hrabal (2011) includes:

1. acquired sympathy,
2. acquired influence,
3. transmitted sympathy,
4. transmitted influence.

By averaging the values obtained, three indicators can be obtained:

1. influence index - represents the average of ratings in terms of influence that an individual has received from others,
2. popularity index - represents the average of ratings in terms of popularity, which the individual received from others,
3. affection index - represents the average of ratings in terms of affection that the individual has attributed to others, while this index also provides information about the personality of the evaluator.

SORAD also allows to calculate the so-called class indices – average values of influence and popularity for the class as a group

that provide information about the intensity of regulation and the emotional atmosphere in the class. Respondents also have the opportunity to verbally describe and justify their assessment. The questionnaire provides standards for pupils from the 6th grade of primary school to students of the 4th grade of secondary school. We also included 5th grade primary school pupils in our research, and the questionnaire was administered to this group of pupils only in the second semester of the school year. As stated by Hrabal (1979), the reliability of the questionnaire was determined by the test - retest method and, in the case of the dimension of influence, also by the split - half reliability analogy (correlation of the influence indices in the group of boys and girls). The validity of the questionnaire was determined by comparing the results obtained by the questionnaire with the results obtained by independent observers or by systematic observation of the interaction process. Hrabal (1979) also considers the conformity of the evaluators in the evaluation of pupils with the extreme indices and the considerable stability of the indices to be a certain confirmation of validity. The validity of the questionnaire was also confirmed in relation to other variables (e.g. the relative relationship between the index of influence and the index of popularity, the relationship with the result in the intelligence test, the relationship with pupil's school evaluation, the relationship with personality characteristics). In determining the internal consistency of the questionnaire in our research, Cronbach's alpha reached the value $\alpha = 0.61$, which is due to the low number of items. As only three items were used in the calculation, we believe that a lower level of reliability can be accepted. The questionnaire was standardised on the selection of 1 494 primary school pupils and 1 416 pupils. The manual also provides a detailed description of the combinations of indices and a description of the most diagnostically important "types of pupils" in terms of the combination of influence and popularity in the classroom. According to Hrabal (1979), this includes, for example:

1. *pupil in a leading position* - pupils in a leading position are popular, influential, differently successful in school, their

personality characteristics correspond to the norms and values of the group, in the informal group they are a natural authority, pupils with high influence and popularity are popular leaders or members of the leading group in the class,

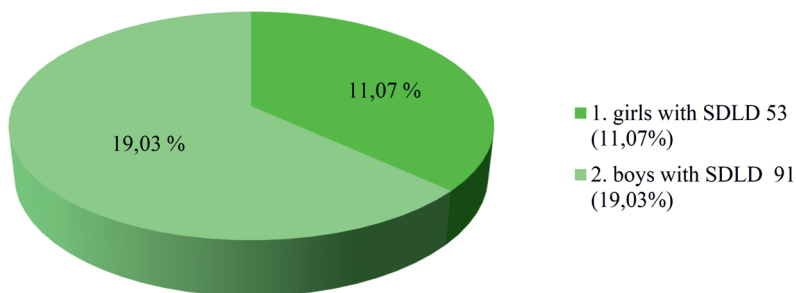
2. *influential, less popular pupil* - regardless of popularity, influential pupils are those who determine the development of the group and its members, with a slight preference for high influence over high popularity is the usually accepted variant of sociability on individual and group scales, found especially in effective leaders. The popularity of highly influential pupils reduces the need to set requirements and to require compliance with standards, it is often autocratic leadership, unhealthy for the group, where members accept norms and values only externally, but their internal acceptance does not occur. In such specific cases we almost always observe a negative impact on the group,
3. *unpopular, not influential and poorly successful pupil* - this combination is one of the least advantageous in terms of relationships with classmates, often associated with deeper social maladaptation and developmental delay, especially in boys of this type aggression is a frequent behavioural manifestation of this category as well as frequent self-overestimation,
4. *isolated pupil* - these pupils are neither significantly popular, nor unpopular, in the group they have low or no level of influence. Attitudes of classmates towards isolated pupils are different, we find attitudes from passive tolerance to less frequent ostracism,
5. *popular, less influential pupil* - these pupils have a “central” position, they are not regulators, but in the group they can satisfy the needs of partners, identify with them, provide empathy and compassion, their actions are highly prosocial, they have an impact on group cohesion. This position or characteristic may also have its negatives (the pupils’s self-realisation may be inhibited),

6. *pupil in a weak position* - this group includes the majority of school pupils, and these pupils do not excel in anything, they belong to the average according to their social position, they are neither rejected nor too popular, they are not completely helpless, nor do they belong to influential pupils. In terms of school evaluation there can be differences, since such pupils can not be clearly defined, they can have positive qualities, but also more or less hidden problems or disorders, although they are not usually maladaptive.

The Sample

A total of four primary schools participated in the research. Our research involved a total of 144 pupils with SLDL in the fifth to ninth year of primary school. The age of respondents ranged from 11 to 15 years of age. The group of boys with SLDL consisted of 91 pupils, the group of girls with SLDL consisted of 53 pupils. Their percentage distribution is shown in Figure 1.

Figure 1. Distribution of respondents with SLDL by gender



The representation of boys and girls with SLDL in individual years of primary is shown in Figure 2.

Figure 2. Representation of respondents with SDLD by gender and year of study



The statistical program SPSS v.23 was used for data processing. We used the methods of descriptive statistics to describe individual variables. We statistically verified the research hypotheses VH1, VH2 and VH3 using the Spearman coefficient with a significance level of $p < 0.05$.

Results and Discussion

The values of the descriptive statistics of the variable of self-evaluation are presented in Table 1. The average level of self-evaluation in pupils with SDLD $M = 17.03$.

Table 1. Descriptive statistics for the variable of self – evaluation

Group Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
SDLD	143	17,03	4,005	,335

The values of the descriptive statistics of the variable of influence, popularity and affection are given in the table 2. As shown in

Table 2, the median of all three scales is 6, the most common value in the dimension of influence and affection is 6, in the dimension of popularity it is 7. The minimum measured value was 1 in all dimensions and the maximum was 10.

Table 2. SORAD Descriptive Statistics

	Sorad-v	Sorad-o	Sorad-n
Median	6,00	6,00	6,00
Mode	6	7	6
Minimum	1	1	1
Maximum	10	10	10

We verified the research hypotheses RH 1, RH 2 and RH 3 by statistical testing using a nonparametric correlation Spearman coefficient.

Statistical hypothesis:

H0: The level of influence, popularity and affection in pupils with SDDL does not depend positively on self-evaluation.

H1: The level of influence, popularity and affection in pupils with SDDL depends positively on self-evaluation.

Table 3. Relations between self-evaluation and the dimensions of influence, popularity and affection in pupils with SDDL

			RSES
Spearman's rho	Sorad-v	Correlation Coefficient	,023
		Sig. (2-tailed)	,787
		N	143
	Sorad-o	Correlation Coefficient	,011
		Sig. (2-tailed)	,896
		N	143
	Sorad-n	Correlation Coefficient	,201
		Sig. (2-tailed)	,016
		N	143

Based on the results shown in Table 3, we can conclude that there is no statistically significant correlation between the level of self-evaluation and the category of influence, nor yet between the level of self-evaluation and the category of popularity. The only significant correlation coefficient exists between the level of self-evaluation and the category of friendliness. This correlation is positive, which means that the higher the average rating was attributed to the level of self-evaluation, the higher was the average rating of the level of affection. Based on the results shown in Table 3, we state that:

The assumption from the research hypothesis RH 1 on the existence of a positive correlation between the level of self-evaluation and the level of influence within the class group in pupils with SDLD was not confirmed, because the p-value of the significance test for these variables is higher than the stipulated level of significance 0.05.

The assumption from the research hypothesis RH 2 on the existence of a positive correlation between the level of self-evaluation and the level of popularity within the class group in pupils with SDLD was not confirmed, because the p-value of the significance test for these variables is higher than the specified level of significance 0.05.

The results of our research on the relation between the level of self-esteem of students with SDLD and the level of their influence and popularity did not correspond with our expectations nor with the findings of Flook & Repetti & Ullmann (2005), who pointed out the relation of pupils' social acceptance in the class and their self-perception and self-evaluation in their research. Our practical experience has led us to assume that the level of self-esteem of pupils with SDLD will be related to a certain degree of their popularity and influence. However, the findings of our research show that this aspect requires more in-depth research, which would take into account other factors that we did not focus on in our research. The results of our research support the findings of Lukáčová & Ráčová (2009), which showed that children with SDLD link their current self-image less with the social position at school and they build their self-esteem with extracurricular and other activities.

The assumption from the research hypothesis RH 3 on the existence of a positive correlation between the level of self - evalu-

ation and the level of friendliness within the class group in pupils with SDDL was confirmed because the p - value of the significance test for these variables is lower than the stipulated significance level 0.05. These results of our research are consistent with the findings of Law et al. (2013), who showed that feelings of belonging to the family, school and peers have a positive effect and support the adjustment of pupils - an increasing sense of belonging is associated with a decrease in externalizing and internalizing problems and an increase in ego-resilience and positive self-esteem. In our research, we could not avoid some irregularities and we focused only on the partial area related to the complex topic of the correlation between self-evaluation and the social position of pupils with SDDL. In our opinion, the possibility of examining these correlations with the help of other diagnostic tools, e.g. using the Coopersmith Self - Esteem Questionnaire, the Piers - Harris 2 self - perception questionnaire for children and adolescents and others. The use of the Semantic Selection Test can be beneficial in the context of examining the self-evaluation and social status of pupils with SDDL in the class group. In this context, we also find it enriching to investigate the correlation between self-esteem and social position of students with mild mental retardation in different types of schools. The justification for the need to pay more attention to this issue is based on the fundamental importance of self-esteem for the quality of life and overall behavior of students with SDDL. This importance is also described by Medveďová (1996), according to whom higher levels of self-esteem are associated with higher levels of problem-solving activity, more frequent and bolder enforcement of one's own opinions, less vulnerability and more effective resistance to negative environmental influences.

Conclusion

In the article, we dealt with current issues of self-evaluation and social position of pupils with SDDL. We investigated possible connections between the self-evaluation of pupils with SDDL

and the dimensions of influence, popularity and friendliness. The results of our research showed a statistically significant positive correlation between the level of self-esteem of pupils with SDDL and the dimension of friendliness. The research findings resulting from our research support the validity of further research in this area. We believe that a more detailed and in-depth knowledge of this topic is necessary to provide effective professional support to a group of pupils with SDDL.

References

- Bartoňová, M. (2018). *Specifické poruchy učení: Distainční texty*. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2019). Systémové přístupy k organizaci diferenciovaného vyučování a pozitivního třídního klimatu u žáků se specifickými poruchami učení. In T. Harčaríková , J. Lopúchová , A. Vančová et al. (Eds.), *Historické reflexie a nové výzvy v slovenskej a českej špeciálnej pedagogike za posledných 100 rokov* (p. 373). MSD.
- Basra, H. K. (2016). Sociometric Status and Peer Group Behavior. *Indian Journal of Health & Wellbeing.*, 7(6), 668-670. <http://www.i-scholar.in/index.php/ijhw/article/view/120334>
- Bear, G. G., Clever, A., & Proctor, W. A. (1991). Self-Perceptions Of Non-handicapped Children And Children With Learning Disabilities In Integrated Classes. *The Journal of Special Education*, 24(4), 409–426. <https://doi.org/10.1177/002246699102400403>
- Bear, G. G., & Minke, K. M. (1996). Positive Bias in Maintenance of Self-Worth among Children with LD. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 23–32. <https://doi.org/10.2307/1511050>
- Blatný, M. (2001). *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Masarykova univerzita v Brně.
- Blatný, M. & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční téma psychologického výskumu*. Psychologický ústav Akademie věd ČR.
- Bláha, K. & Šebek, M. (1988). *Já-Tvůj učitel, Ty-můj žák*. SPN.
- Braun, R. & Marková, D. & Nováčková, J. (2014). *Parktikum školní psychologie*. Portál.
- Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the top down:

- Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15(5), 615–631. <https://doi.org/10.1080/02699930126063>.
- Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-Understanding and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 279–290. <https://doi.org/10.2307/1511262>
- Čabálová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čornák, L. & Popelková, E. (2008). Sebahodnotenie školskej úspešnosti žiakov so špecifickými poruchami v učení. In D. Heller & M. Charvát, & I. Sobotková (Eds.), *Psychologické dny 2008: Já & my a oni*. FSpS MU a ČMPS. <https://cmpsy.cz/files/pd/2008/pdf/cornak-popelkova.pdf>
- Dåderman, A., Nilvang, K., & Levander, S. (2014). “I dislike my body, I am unhappy, but my parents are not disappointed in me”: Self-esteem in young women with dyslexia. *Applied Psychological Research Journal*, 1(1), 50–58. <https://doi.org/10.18552/aprj.v1i1.136>.
- Edmondson, J., Grote, L., Haskell, L., Matthews, A., & White, M. (2006). Adolescent self-esteem: Is there a correlation with maternal self-esteem? <https://www.lagrange.edu/resources/pdf/citations/nursing/Adolescent%20Self-Esteem.pdf>.
- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Portál.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer Groups, Popularity, and Social Preference. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5–14. <https://doi.org/10.1177/0022219407310993>.
- Ficková, E. (1999). Personality Dimensions and Self-esteem Indicators Relationships. *Studia Psychologica*, 41(4), 323 – 328.
- Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. *Developmental Psychology*, 41(2), 319–327. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.319>.
- Gatíal, V. (2015). Příklady dobré praxe vo výskumnej činnosti školského psychológa. *Školský Psychológ/Školní Psycholog*, 16(2), 32–42. <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12168>.
- Gubricová, J. & Lohynová, N. (2009). Šikanovanie v prostredí 1. stupňa ZŠ. In L. Philippová & P. Janošová (Eds.), *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém* (pp.203–209). *Tribun EU*. http://www.sikana.org/Sbornik_Sikana_2009.pdf.
- Gurňáková, J., (2000). Negative self-esteem and preferred coping strategies in Slovak university students. In *Studia psychologica*, 42(1-2), 75–86.

- Halama, P., & Biescad, M. (2006). Psychometrická analýza rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (ctt) a teórie odpovede na položku (IRT) 1. *Ceskoslovenská psychologie*, 50(6), 569-583.
- Halamová, M., Šeboková, G., Uhláriková, J. & Mokraňová, N. (2017). Pocity školskej prináležitosti a adjustácia u žiakov základných a stredných škôl. *Školský psychológ*, 18(1), 149-154. <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12196/10624>.
- Harčaríková, T. (2014). *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených v kontextoch edukácie*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Havlík, R. & Kořal, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Portál.
- Hrabal, V. (1979). SO-RA-D: Sociometrický ratingový dotazník. Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Hrabal, V. (2003). *Sociální psychologie pro učitele*. Karolinum.
- Hrabal, V. (2011). *SORAD – Sociometrická ratingová metoda*. Verze pro výchovné poradce a školní psychology. Tescentrum.
- Huřová Z. & Homolová, T. (2017). Sociálne aspekty agresie v adaptačnom procese žiaka a úloha školského psychológa. *Školský psychológ*, 18(1), 120-126. <https://journals.muni.cz/skolnipsycholog/article/view/12191/10620>.
- Chmelíková, M. (2003.) Hodnotenie, sebahodnotenie, autoevalvácia v školách. *Pedagogické rozhľady*, 12(4), 2–6.
- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Grada.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237. <https://doi.org/10.1177/002221949602900301>.
- Koch, E. J. (2002). Relations schemas, self-esteem and processing of social stimuli. *Self and identity*, 1(3), 271-279. <https://doi.org/10.1080/152988602760124883>.
- Kon, I. S. (1988). *Hledání vlastního ja: Osobnosti a její sebeuvědomění*. Svoboda.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Grada.
- Krejčová, L. & Bodnárová, Z. (2014). *Specifické poruchy učení*. Edika.
- Krull, J., Willbert, J. & Hennemann, T. (2014). The Social and Emotional Situation of First Graders with Classroom Behavior Problems and Classroom Learning Difficulties in Inclusive Classes. *Learning disabilities: A Contemporary Journal*, 12 (2), 169 – 190.

- Law, P., Cuskelly, M., & Carroll, A. (2013). Young People's Perceptions of Family, Peer, and School Connectedness and Their Impact on Adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1). <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.19>.
- Langmeier, J. & Krejčířová, (1998). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Lukáčová, J. & Ráčová, B. (2009). Analýza identity u dieťaťa so špecifickou poruchou učenia. In M. Šucha, M. Charvát, & V. Řehan (Eds.), *Kvalitatívni prístup a metódy vo viedách o človeku VIII* (pp. 225-233). Univerzita Palackého v Olomouci. http://web.ftvs.cuni.cz/hendl/metodologie/QA_SB_2009.pdf.
- Macek, P. & Osecká, L. (1996). Sebesystém adolescentů a jejich hodnocení rodičů: psychosémantický přístup. In Plaňava (Ed.), *Sborník prací FF BU. Annales Psychologici* 96(pp.35-48). Masarykova univerzita Brno. https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114256/P_Psychologica_01-1996-1_7.pdf?sequence=1.
- Matejček, Z. (2007). Co, kdy a jak ve výchově dětí. Portál.
- Ntshangase, S., Mdikana, A. & Cronk, C. (2014). A Comparative Study of the Self - Esteem of Adolescent Boys with and without Learning Disabilities in an Inclusive School. *International Journal of Special Education*, 23(2), 75-84. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814444.pdf>
- Medveďová, L. (1996). Štruktúra sebaocenenia a lokalizácia kontroly ako moderátorky zvládania stresu u pubescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31(2), 120-134.
- Osecká, L. & Blatný, M. (1997). Struktura globálního vztahu k sobě: Analýza Rosenbergovy škály sebehodnocení – replikace. *Československá psychologie*, 61(6), 481-486.
- Požár, L. (2012). *Základy psychologie lidí so zrakovým postihnutím. Z-FLINGUA*.
- Řičan, P. & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie* (4. ed). Grada Publishing.
- Schrader, F. W., & Helmke, A. (2008). Determinanten der Schulleistung. In *Lehrer-Schüler-Interaktion* (pp. 285-302). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5_11
- Siroťová, M., Mičková, Z., & Rubacha, K. (2019). Self-Esteem and Quality of Family Relationships in Children with Learning Disabilities. *Przełąd Badań Edukacyjnych*, 2(29), 65-74. <https://doi.org/10.12775/pbe.2019.016>.
- Slavík, J. (1999). Hodnocení v současné škole. Portál.

- Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti*(3.ed). Barristel & Principal.
- Sternberg, R. J. & Vroom, V. H. (2002). The person versus the situation in leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 301-323. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00101-7](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00101-7).
- Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304–327. <https://doi.org/10.1002/dys.386>.
- Tomšík, R. (2014). Rozdiely v sebahodnotení študentov v európskej dimenzii. *Paidagos*, 2014(2), 20-38. <http://www.paidagogos.net/issues/2014/2/article.php?id=3>.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2010). *Psychologie osobnosti*. Karolinum.
- Válas, H. (1999). Student with Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. *Social Psychology of Education* 3, 173-192. <https://doi.org/10.1023/A:1009626828789>.
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 20–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>.
- Wong, B., & Butler, D. L. (2012). *Learning About Learning Disabilities* (4th ed.). Academic Press.
- World Health Organization. (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines* (1st ed.). World Health Organization.

Mgr Andrzej Skowroński

ORCID 0000-0002-6843-0379

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Bezpieczeństwa Wewnętrznego

WIEDZA SPOŁECZNA NA TEMAT FUNKCJONOWANIA SŁUŻB SPECJALNYCH W POLSCE

Streszczenie

Artykuł prezentuje badania ankietowe przeprowadzone wśród mieszkańców Białegostoku na temat funkcjonowania polskich służb specjalnych. Główny problem badawczy stanowi pytanie: Jaka jest wiedza mieszkańców Białegostoku na temat funkcjonowania polskich służb specjalnych? W zakresie wiedzy uwzględniono: najważniejsze uprawnienie, najważniejsze zadanie, najważniejszą formę pracy operacyjno-rozpoznawczej oraz osobę decydującą o funkcjonowaniu służb specjalnych w Polsce.

Słowa kluczowe: służby specjalne • zadania służb specjalnych • Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego • wywiad.

SOCIAL KNOWLEDGE ON THE POLISH SECRET SERVICES

Abstract

The article presents a survey conducted among the residents of Białystok on the functioning of the Polish secret services. The main research problem is the question: What is the knowledge and attitudes of the inhabitants of Białystok about the Polish secret services? The scope of knowledge included: key empowerment, the most important task, the main form of operational and exploratory work and the person who decides on the functioning of secret services in Poland.

Keywords: secret services • tasks of secret services • Internal Security Agency • intelligence.

Wprowadzenie

Określenie „służby specjalne” często w społeczeństwie wywołuje wiele emocji. Wynika to, jak się zdaje, z faktu, iż w pracy służb specjalnych, ze względu na rodzaj poszukiwanych informacji, są stosowane specjalne metody i formy działania, których główną cechą jest „tajność”¹. Praca konspiracyjna służb specjalnych, w tym wywiadów, stała się treścią licznych powieści i filmów sensacyjnych, w których „siatki, jak i afery szpiegowskie, przygody agentów i superagentów usiłujących wykraść lub w inny sposób pozyskać tajemnice innych państw (...), cieszą się dużym zainteresowaniem szerokiej publiczności.”² Jednak pomimo dużej ilości literatury sensacyjnej, stan wiedzy historycznej współczesnego społeczeństwa, na temat działalności i walki służb specjalnych jest raczej ubogi. Według autorów *Służb specjalnych w bezpieczeństwie państwa*, taki stan rzeczy wynika z faktu, niechętnego udostępniania badaczom, archiwów służb specjalnych³. „Dlatego też działania owych służb pozostają długo tajemnicami, nigdy do końca niewyjaśnionymi, bywają też przedmiotem spekulacji i gier dziennikarskich oraz łowców sensacji. W efekcie wielu spraw zakulisowych, dotyczących historii najnowszej, ostatecznie nie wyjaśniono, a opublikowane dotąd prace poświęcone historii wywiadów zawierają wiele rozbieżności, przeinaczeń i niedomówień.”⁴

Służby specjalne to nazwa instytucji, która prowadzi działania o charakterze niejawnym, tj. operacyjno-rozpoznawczym. Jak zauważa Ł. Roman i G. Winogrodzki „(...) tym mianem określa się wywiad i kontrwywiad, których termin nie jest definiowany w literatu-

¹ Do specjalnych metod i form działania służb specjalnych A. Misiuk zalicza: „wywiad agenturalny, obserwację, podsłuch telefoniczny, deszyfraz meldunków radiowych, dywersje, sabotaż itp.” podkreślając jednocześnie, że „wśród nich pierwszorzędną pozycję zajmuje korzystanie z usług tzw. „osobowych źródeł informacji”, czyli po prostu konfidentów, agentów, wywiadowców czy też szpiegów. A. Misiuk, *Służby specjalne w II Rzeczypospolitej 1918–1939*, Warszawa 1939, s. 3–4.

² Ł. Roman, G. Winogrodzki, *Służby specjalne w bezpieczeństwie państwa*, Józefów 2016, s. 5.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

rze przedmiotu, (gdyż – A. S.) termin ten charakteryzuje się tym, iż ustawodawstwa większości państw unikają, nie tylko ścisłego definiowania, lecz nawet używania pojęcia „służby specjalne”⁵. Pojęcie to, chociaż powszechnie używane w języku potocznym, jak również w doktrynach i terminologii fachowej⁶, nie występuje jednak w języku prawnym, czy w sformułowaniach aktów normatywnych⁷.

Celem służb specjalnych, cytując francuską instrukcję dla organów wywiadowczych z początku XX w. jest „poszukiwanie wiadomości”⁸, co w praktyce oznacza pozyskiwanie i ochronę kluczowych informacji, istotnych dla zagwarantowania bezpieczeństwa i porządku państwa, zarówno o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym.

Genezy służb specjalnych w Polsce można doszukiwać się już w początkach państwowości. Instytucje te rozwijały się przez wieki w parze z ewolucją technik zdobywania ważnych informacji. W początkowym okresie istnienia Państwa Polskiego wywiad i kontrwywiad nie były sformalizowane jako instytucje. Właściwie pierwszą formacją specjalną był Polski Wywiad Wojskowy powołany przy tworzeniu Księstwa Warszawskiego. Józef Poniatowski, obejmujący stanowisko ministra wojny, dozorował wywiad głęboki Sztabu Generalnego WP. W 1811 r. zorganizowano w Sztabie komórke wywiadowczą, która zajmowała się przede wszystkim wywiadem politycznym. Z kolei wywiadem wojskowym zajmowała się sekcja wywiadu wojskowego⁹. Kolejne wydarzenia spowodowały likwida-

⁵ Tamże, s. 6.

⁶ Zob. *Encyklopedię szpiegostwa*, gdzie termin *Służby specjalne* definiuje się jako „zbiorcze określenie wszystkich służb wywiadowczych cywilnych i wojskowych oraz innych służb bezpieczeństwa, których działalność odbiega od zwykłej praktyki policyjnej. Należą do nich między innymi wywiady i kontrwywiady cywilne i wojskowe, specjalne jednostki antyterrorystyczne i do walki z narkomanią oraz służby bezpieczeństwa zajmujące się ochroną przedstawicieli państw, ważnych budynków (instytucje rządowe, przedstawicielstwa dyplomatyczne, lotniska itp.), interesów ekonomicznych oraz specjalne formacje w ramach policji, policji dla cudzoziemców itp.” *Encyklopedia szpiegostwa* (red. F. Honzák, przekład: K. Wojciechowski), Warszawa 1995, s. 234.

⁷ Tamże.

⁸ A. Misiuk, op. cit., s. 3.

⁹ H. Dylągowa, M. Lubowidzki, [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, 1973, t. XVIII, s. 74.

cję struktur polskiego wywiadu wojskowego – klęska Napoleona, opanowanie Księstwa przez armię rosyjską. Powstałe Królestwo Polskie nie zdołało w pełni odtworzyć działań wywiadu wojskowego. Służby te w latach 1811–1831 w znacznej mierze pełniły rolę policyjną i miały na celu rozpoznawanie wewnętrznych nastrojów i wykrywanie spisków przeciw carowi. W latach 1815–1816 utworzono Wyższą Wojskową Tajną Policję i Korpus Żandarmów (przeformowany na Centralną Komendę Policji Królestwa Polskiego)¹⁰. W 1830 r. utworzono Specjalne Biuro Wywiadowcze (SBW) i Wydział Wywiadu.

Początków aktywności wywiadowczej w następnym okresie należy doszukiwać się przed I wojną światową, w oddziałach organizowanych w ramach Legionów Polskich. W 1914 r. powołano Oddział Wywiadowczy 1 Pułku, który działał do marca 1915 r. W roku następnym utworzono Polską Organizację Wojskową (POW)¹¹. Lata 1918–1921 to okres prężnego funkcjonowania wywiadu wojskowego. Rozpoczęto formalną budowę struktur wywiadu – Wydział II Informacyjny Sztabu Generalnego¹². Kolejno dochodziło do wielu reorganizacji wywiadu w zakresie strukturalnym. Kolejne wydarzenia, tj. konflikt polsko-bolszewickie w 1920 r. doprowadziły do nadania istotnej roli wywiadowi wojskowemu. Po przewrocie majowym w 1926 r. doszło do reorganizacji struktur wojskowych, w tym także struktur wywiadu.

Zdaniem historyków w okresie II wojny światowej Polska miała najsprawniejszą siatkę wywiadu ze wszystkich państw alianckich. „Polskie placówki wywiadu były jednymi z nielicznych działających także poza własnym terytorium narodowym”¹³. Uznaje się, że polski wywiad był organizowany w sposób nowoczesny, gdyż każdy z żołnierzy AK był jednocześnie wywiadowcą.

¹⁰ W. Tokarz, *Armia Królestwa Polskiego 1815–1830*, Kraków 1986, s. 254–260.

¹¹ *Mała encyklopedia wojskowa*, tom 2, Warszawa 1970, s. 711.

¹² A. Misiuk, *Służby specjalne*, Warszawa 1998, s. 15.

¹³ T. Dubicki, D. Nałęcz, T. Stirling, *Polsko-brytyjska współpraca wywiadowcza podczas II wojny światowej. Praca zbiorowa, T: Ustalenia Polsko-Brytyjskiej Komisji Historycznej*, Warszawa 2004, s. 23.

Utworzenie 1 Kompanii Rozpoznawczej 1 Dywizji Piechoty im. T. Kościuszki uznaje się za początek wywiadu wojskowego po II wojnie światowej. Organ ten został przekształcony w 1945 r. w Oddział II Rozpoznawczy Sztabu Głównego NDWP. W jego skład wchodziły, m.in.: Oddział I – Rozpoznania Wojskowego i Wydział VII – Techniki Agenturalnej. W latach osiemdziesiątych, na wojskowe służby specjalne PRL składały się dwie struktury: Zarząd II Sztabu Generalnego WP (w 1951 r. utworzono wywiad zagraniczny) i Wojskowe Służby Wewnętrzne (WSW) (przeobrażone w 1955 r. z Informacji Wojskowej, sprawującej rolę kontrwywiadu i żandarmerii wojskowej).

Na początku lat 90. XX w. istniejące w PRL-u organy Kontrwywiadu Wojskowego i Wywiadu zostały rozwiązane. Powołano Wojskowe Służby Informacyjne. Pierwszą strukturą kontrolną nad działalnością służb specjalnych była sejmowa Podkomisja do spraw Kontroli Służb Specjalnych. 1 stycznia 1997 r. utworzono stanowisko ministra – koordynatora służb specjalnych, odpowiedzialnego za kontrolę nad służbami specjalnymi.

Metodologia badań własnych

Głównym problemem podjętych badań jest ustalenie: *Jaką wiedzę prezentują mieszkańcy Białegostoku na temat funkcjonowania polskich służb specjalnych?*

Szczegółowe problemy badawcze¹⁴ w określaniu wiedzy mieszkańców Białegostoku sformułowano w następujący sposób:

1. Jakie są najważniejsze uprawnienia służb specjalnych?
2. Jakie są najważniejsze zadania służb specjalnych?
3. Jaki organ powinien mieć decydujący wpływ na sposób funkcjonowania służb specjalnych w Polsce?
4. Jaka jest najważniejsza forma prowadzenia czynności operacyjno-rozpoznawczych przez służby specjalne?

¹⁴ Szczegółowe problemy badawcze nie obejmują całkowitego wachlarza działalności służb specjalnych a tylko wybrane (najważniejsze) zagadnienia tej działalności.

5. Która służba specjalna odgrywa najważniejszą rolę w zapewnieniu bezpieczeństwa w Polsce?

Główna hipoteza badawcza: wiedza mieszkańców miasta Białegostoku ma temat funkcjonowania służb specjalnych jest na niskim poziomie. Do szczegółowych pytań badawczych ustalono następujące hipotezy:

Zdaniem mieszkańców Białegostoku:

1. do najważniejszych uprawnień służb specjalnych należy zbieranie, także niejawnie, wszelkich danych osobowych, jeżeli jest to uzasadnione charakterem realizowanych zadań oraz przetwarzanie ich bez wiedzy i zgody osoby, której te dane dotyczą,

2. najważniejszym zadaniem służb specjalnych jest dostarczanie organom władzy państwowej Rzeczypospolitej Polskiej informacji wywiadowczych,

3. decydujące zdanie o sposobie funkcjonowania służb specjalnych w Polsce powinien mieć niezależny urzędnik w randze koordynatora wybrany w powszechnych wyborach,

4. najważniejszą formą prowadzenia czynności operacyjno-rozpoznawczych przez służby specjalne jest legalizacja, czyli posługiwanie się przez funkcjonariuszy tożsamością niezgodną z rzeczywistością,

5. najważniejszą rolę w zapewnieniu bezpieczeństwa w Polsce odgrywa Agencja Wywiadu.

W procedurze badawczej ważne jest ustalenie zmiennych, będących dopełnieniem postawionych problemów i założonych hipotez, gdyż determinują one obiektywny pomiar badanego zjawiska.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Jako narzędzie wykorzystano kwestionariusz ankiety. Terenem badań jest miasto Białystok.

Organizację badań podzielono na etapy. Pierwszym etapem było opracowanie podstawy metodologicznej badań, zaś kolejnym – przeprowadzenie kwerendy źródeł – prawnych i piśmienniczych – opisujących działalność służb specjalnych. Na tej podstawie przeprowadzono krytyczną analizę literatury przedmiotu oraz całej zgromadzonej dokumentacji, co dało możliwość – w kolejnym etapie – sporządzenia kwestionariusza ankiety, umożliwiającego

zebranie wartościowego materiału badawczego w postaci opinii mieszkańców Białegostoku w zakresie przedmiotu badań.

Tabela 1. Zmienne i wskaźniki wykorzystane podczas badań własnych

Zmienna	Wskaźnik	Sposób wyrażania
Zmienna zależna		
Funkcjonowanie służb specjalnych w Polsce		
Zmienne niezależne		
M 1. Wykształcenie	Podstawowe/gimnazjalne Zawodowe Średnie Wyższe	Liczba/procent
M 2. Płeć	Kobieta Mężczyzna	
M 3. Wiek	Od 18 do 19 lat Od 20 do 29 lat Od 30 do 39 lat Od 40 do 49 lat Od 50 do 59 lat 60 lat i więcej	
M 4. Przynależność do grupy zawodowej	Bezrobotny Emeryt/rencista Prowadzący gospodarstwo domowe Uczeń Pracownik fizyczny Własna działalność gospodarcza Pracownik umysłowy Inny	Liczba
M 5. Czas zamieszkania w Białymstoku	Do 1 roku Od 1 roku do 3 lat Od 3 lat do 5 lat Powyżej 5 lat	

Źródło: opracowanie do badań własnych.

W dalszej kolejności przeprowadzono badanie ankietowe w celu zdobycia wiedzy mieszkańców Białegostoku na temat funkcjonowania służb specjalnych w Polsce. Badaniu została poddana gru-

pa 100 dorosłych mieszkańców Białegostoku. W końcowym etapie opracowano wyniki badań, zdefiniowano wnioski stanowiące podsumowanie pracy badawczej i zweryfikowano postawione hipotezy.

Badana grupa

Respondentami byli mężczyźni i kobiety, mieszkańcy Białegostoku. W badaniu wzięło udział 41 kobiet (41 %) oraz 59 mężczyzn (59%) (Tabela 2).

Tabela 2. Struktura respondentów według płci

Płeć	Liczba	Udział %
Kobieta	41	41
Mężczyzna	59	59
Razem	100	100

Źródło: wyniki badań własnych.

Najmniej mieszkańców Białegostoku biorących udział w ankiecie mieściło się w przedziale wiekowym od 50 do 59 lat, było to 8 osób (5 kobiet – 62,5%, oraz 3 mężczyzn – 37,5%). Największa liczba mieszkańców miasta biorących udział w ankiecie mieściła się w przedziałach wiekowych: 30-39 lat – 25 osób, w tym 8 kobiet (32%) i 17 mężczyzn (68%) oraz w wieku od 40 do 49 lat – 24 osoby, w tym 10 kobiet (41,7%) i 14 mężczyzn (58,3%) (Tabela 3).

Tabela 3. Struktura respondentów według płci i wieku

Płeć	Wiek respondentów w latach											
	18-19		20-29		30-39		40-49		50-59		60 i więcej	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Kobieta	4	44,5	3,0	15,0	8	32,0	10	41,7	5	62,5	9	64,3
Mężczyzna	5	55,5	17	85,0	17	68,0	14	58,3	3	37,5	5	35,7
Razem	9	100	20	100	25	100	24	100	8	100	14	100

Źródło: wyniki badań własnych.

Zdecydowaną większość osób badanych stanowili mieszkańcy z wykształceniem średnim – 49 osób (49%). Z wykształceniem wyższym było 21 osób (21%), z zawodowym – 18 (18%), zaś najmniej osób deklarowało wykształcenie podstawowe/gimnazjalne – 12 osób (12%) (Tabela 4).

Tabela 4. Struktura respondentów według wykształcenia

Wykształcenie respondentów	Liczba	%
Podstawowe/gimnazjalne	12	12
Zawodowe	18	18
Średnie	49	49
Wyższe	21	21

Źródło: wyniki badań własnych.

Respondentami z wykształceniem średnim w znacznej mierze byli mężczyźni – 34 osoby (64,4%), kobiety – 15 osób (30,6%). W badaniu wzięło udział 9 mężczyzn (42,9%) i 12 kobiet (57,1%) z wykształceniem wyższym; 11 mężczyzn (61,1%) i 7 kobiet (38,9%) z wykształceniem zawodowym; 5 mężczyzn (41,7%) i 7 kobiet (58,3%) z wykształceniem średnim/gimnazjalnym (Tabela 4 i Tabela 5).

Tabela 5. Struktura respondentów według wykształcenia i płci

Płeć	Wykształcenie respondentów							
	Podstawowe/ Gimnazjalne		Zawodowe		Średnie		Wyższe	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Kobieta	7	58,3	7	38,9	15	30,6	12	57,1
Mężczyzna	5	41,7	11	61,1	34	69,4	9	42,9
Razem	12	100	18	100	49	100	21	100
Ogółem 100								

Źródło: wyniki badań własnych.

Dwie największe grupy zawodowe ankietowanych to osoby prowadzące własną działalność gospodarczą (23 osoby) oraz pracownicy fizyczni (22 osoby) (Tabela 6).

Tabela 6. Struktura respondentów według wieku i przynależności do grupy zawodowej

Grupa zawodowa	Wiek respondentów w latach											
	18-19		20-29		30-39		40-49		50-59		60 i więcej	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Bezrobotny	0	0,0	2	10,0	0	0,0	1	4,15	0	0	0	0,0
Emeryt/ Rencista	0	0,0	0	0,0	1	4,0	1	4,15	2	25	14	100
Prowadzący gospodarstwo domowe	0	0,0	0	0,0	1	4,0	1	4,14	1	12,5	0	0,0
Uczeń	8	90,0	2	10,0	0	0,0	0	0	0	0	0	0,0
Pracownik fizyczny	0	0,0	6	30,0	5	20,0	8	33,3	3	37,5	0	0,0
Własna działalność gospodarcza	0	0,0	4	20,0	10	40,0	8	33,3	1	12,5	0	0,0
Pracownik umysłowy	0	0,0	6	30,0	6	24,0	3	12,5	1	12,5	0	0,0
Inny...	1	10,0	0	0,0	2	8,0	2	8,4	0	0	0	0,0
Razem	9	100	20	100	25	100	24	100	8	100	14	100
Ogółem respondentów	100											

Źródło: wyniki badań własnych.

We wszystkich przedziałach wiekowych najwięcej respondentów mieszka w Białymstoku dłużej niż pięć lat (Tabela 7).

Tabela 7. Struktura respondentów z uwzględnieniem wieku i okresu zamieszkania w Białymstoku

Okres zamieszkania w Białymstoku	Wiek respondentów w latach											
	18-19		20-29		30-39		40-49		50-59		60 i więcej	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Do 1 roku	0	0,0	2	10	3	12,0	1	4,1	0	0,0	0	0,0
Od 1 roku do 3 lat	0	0,0	1	5,0	2	8,0	3	12,5	0	0,0	0	0,0
Od 3 lat do 5 lat	0	0,0	6	30,0	6	24,0	3	12,5	0	0,0	3	21,4
Powyżej 5 lat	9	100	11	55,0	14	56,0	17	70,9	8	100	11	78,6
Razem	9	100	20	100	25	100	24	100	8	100	14	100
Ogółem respondentów	100											

Źródło: wyniki badań własnych.

Analiza wyników badań własnych

Najważniejsze uprawnienia służb specjalnych w Polsce

Tabela 8. Najważniejsze uprawnienia służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z podziałem na płeć

Katalog odpowiedzi	Płeć respondentów	
	Kobieta	Mężczyzn
Żądania niezbędnej pomocy od instytucji państwowych, organów administracji rządowej i samorządu terytorialnego oraz przedsiębiorców prowadzących działalność w zakresie użyteczności publicznej; wymienione instytucje, organy i przedsiębiorcy są obowiązani, w zakresie swojego działania, do udzielania nieodpłatnie tej pomocy, w ramach obowiązujących przepisów prawa.	23	28

Katalog odpowiedzi	Płeć respondentów	
	Kobieta	Mężczyzn
Zbierania, także niejawnie, wszelkich danych osobowych, jeżeli jest to uzasadnione charakterem realizowanych zadań oraz przetwarzania ich bez wiedzy i zgody osoby, której te dane dotyczą.	9	22
Zwracanie się o niezbędną pomoc do innych przedsiębiorców, jednostek organizacyjnych i organizacji społecznych, jak również zwracania się w nagłych wypadkach do każdej osoby o udzielenie doraźnej pomocy w ramach obowiązujących przepisów prawa.	5	5
Posługiwanie się dokumentami, które uniemożliwiają ustalenie danych identyfikujących funkcjonariusza oraz środków, którymi się posługuje przy wykonywaniu zadań służbowych.	5	4

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 9. Najważniejsze uprawnienia służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z podziałem na wiek

Katalog odpowiedzi	Wiek respondentów					
	18-19 lat	20-29 lat	30-39 lat	40-49 lat	50-59 lat	60 lat i więcej
Żądanie niezbędnej pomocy od instytucji państwowych . . .	4	11	11	12	5	7
Zbieranie, także niejawnie, wszelkich danych osobowych. . .	2	5	11	9	1	3
Zwracanie się o niezbędną pomoc do innych przedsiębiorców, jednostek organizacyjnych i organizacji społecznych . . .	3	1	2	2	1	1

Katalog odpowiedzi	Wiek respondentów					
	18-19 lat	20-29 lat	30-39 lat	40-49 lat	50-59 lat	60 lat i więcej
Posługiwanie się dokumentami, które uniemożliwiają ustalenie danych identyfikujących funkcjonariusza...	0	3	1	1	1	2

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 10. Najważniejsze uprawnienia służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem wykształcenia

Katalog odpowiedzi	Wykształcenie respondentów			
	Podstawowe/ gimnazjalne	Zawodowe	Średnie	Wyższe
Żądania niezbędnej pomocy od instytucji państwowych...	3	8	25	14
Zbierania, także niejawnie, wszelkich danych osobowych...	2	5	16	7
Zwracania się o niezbędną pomoc do innych przedsiębiorców...	4	2	5	0
Posługiwanie się dokumentami, które uniemożliwiają ustalenie danych...	3	3	3	0

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 11. Najważniejsze uprawnienia służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem grupy zawodowej

Katalog odpowiedzi	Grupa zawodowa respondentów			
	Bezrobotny	Emeryt/ rencista	Prowadzący gospodarstwo domowe	Uczeń
Żądania niezbędnej pomocy od instytucji państwowych...	2	6	1	5

Katalog odpowiedzi	Grupa zawodowa respondentów			
	Bezrobotny	Emeryt/ rencista	Prowadzący gospodarstwo domowe	Uczeń
Zbierania, także niejawnie, wszelkich danych osobowych...	1	4	1	2
Zwracania się o niezbędną pomoc do innych przedsiębiorców, jednostek organizacyjnych i organizacji społecznych...	0	3	0	3
Posługiwanie się dokumentami, które uniemożliwiają ustalenie danych identyfikujących funkcjonariusza...	0	5	1	0
	Pracownik fizyczny	Własna działalność gospodarcza	Pracownik umysłowy	Inny
Żądania niezbędnej pomocy od instytucji państwowych...	10	15	11	1
Zbierania, także niejawnie, wszelkich danych osobowych	9	5	5	4
Zwracania się o niezbędną pomoc do innych przedsiębiorców, jednostek organizacyjnych i organizacji społecznych...	3	2	0	0
Posługiwanie się dokumentami, które uniemożliwiają ustalenie danych identyfikujących funkcjonariusza...	0	1	0	0

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 12. Najważniejsze uprawnienia służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem okresu mieszkania w mieście

Katalog odpowiedzi	Okres zamieszkania w Białymstoku			
	Do 1 roku	1-3 lat	3-5 lat	Powyżej 5 lat
Żądania niezbędnej pomocy od instytucji państwowych...	2	3	9	38
Zbierania, także niejawnie, wszelkich danych osobowych...	4	1	6	19
Zwracania się o niezbędną pomoc do innych przedsiębiorców, jednostek organizacyjnych i organizacji społecznych...	0	2	3	9
Posługiwania się dokumentami...	0	0	0	4

Źródło: wyniki badań własnych.

Z przeprowadzonych badań wynika, że za najważniejsze uprawnienie służb specjalnych wszystkie grupy respondentów: wiekowe i zawodowe, dzielone pod względem płci oraz długości zamieszkania w Białymstoku uznały żądanie niezbędnej pomocy od instytucji państwowych organów administracji rządowej i samorządu terytorialnego oraz przedsiębiorców prowadzących działalność w zakresie użyteczności publicznej; wymienione instytucje, organy i przedsiębiorcy są obowiązani, w zakresie swojego działania, do udzielania nieodpłatnie tej pomocy, w ramach obowiązujących przepisów prawa.

Najważniejsze zadania służb specjalnych w Polsce

Tabela 13. Najważniejsze zadania służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem płci

Katalog odpowiedzi	Płeć respondentów	
	Kobieta	Mężczyzna
Zwalczanie korupcji w życiu publicznym i gospodarczym.	18	14

Katalog odpowiedzi	Płeć respondentów	
	Kobieta	Mężczyzna
Ochrona państwa przed zagrożeniami dla bezpieczeństwa wewnętrznego oraz porządku konstytucyjnego.	9	8
Dostarczanie organom władzy państwowej Rzeczypospolitej Polskiej informacji wywiadowczych.	8	27
Ochrona przed zagrożeniami wewnętrznymi dla obronności Państwa, bezpieczeństwa i zdolności bojowej Sił Zbrojnych RP.	2	5
Ochrona przed zagrożeniami zewnętrznymi dla obronności Państwa, bezpieczeństwa i zdolności bojowej Sił Zbrojnych RP.	4	5

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 14. Najważniejsze zadania służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem wieku

Katalog odpowiedzi	Wiek respondentów					
	18-19 lat	20-29 lat	30-39 lat	40-49 lat	50-59 lat	Powyżej 60 lat
Zwalczanie korupcji ...	3	6	4	8	2	9
Ochrona państwa przed zagrożeniami...	0	5	6	3	1	0
Dostarczanie organom władzy...	5	7	12	9	3	2
Ochrona przed zagrożeniami wewnętrznymi...	0	2	1	3	0	0
Ochrona przed zagrożeniami zewnętrznymi...	1	0	2	1	2	3

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 15. Najważniejsze zadania służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem wykształcenia

Katalog odpowiedzi	Wykształcenie respondentów			
	Podstawowe/ gimnazjalne	Zawodowe	Średnie	Wyższe
Zwalczanie korupcji...	6	9	13	4
Ochrona państwa przed zagrożeniami...	0	3	9	2
Dostarczanie organom władzy państwowej...	2	2	20	12
Ochrona przed zagrożeniami wewnętrznymi...	2	0	4	2
Ochrona przed zagrożeniami zewnętrznymi...	2	2	3	1

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 16. Najważniejsze zadania służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem grupy zawodowej

Katalog odpowiedzi	Grupa zawodowa respondentów			
	Bezrobotny	Emeryt/ Rencista	Prowadzący gospodarstwo domowe	Uczeń
Zwalczanie korupcji ...	1	8	2	4
Ochrona państwa przed zagrożeniami...	1	1	0	0
Dostarczanie organom władzy...	1	4	1	5
Ochrona przed zagrożeniami wewnętrznymi...	1	0	0	1
Ochrona przed zagrożeniami zewnętrznymi...	0	4	0	1

	Pracownik fizyczny	Własna działalność gospodarcza	Pracownik umysłowy	Inna
Zwalczanie korupcji ...	9	5	2	1
Ochrona państwa przed zagrożeniami...	4	6	2	0
Dostarczanie organom władzy...	6	7	11	4
Ochrona przed zagrożeniami wewnętrznymi...	2	2	1	0
Ochrona przed zagrożeniami zewnętrznymi...	2	2	0	0

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 17. Najważniejsze zadania służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem okresu zamieszkania w Białymstoku

Katalog odpowiedzi	Okres zamieszkania w Białymstoku			
	Do 1 roku	Od 1 do 3	Od 3 do 5	Powyżej 5 lat
Zwalczanie korupcji ...	3	2	5	26
Ochrona państwa przed zagrożeniami ...	1	1	5	5
Dostarczanie organom władzy państwowej...	1	1	7	30
Ochrona przed zagrożeniami wewnętrznymi ...	1	2	1	4
Ochrona przed zagrożeniami zewnętrznymi ...	0	0	0	5

Źródło: wyniki badań własnych.

Z przeprowadzonego sondażu diagnostycznego wynika, że kobiety uważają, że najważniejszym zadaniem służb specjalnych jest zwalczanie korupcji, mężczyźni, że dostarczanie organom władzy państwowej Rzeczypospolitej Polskiej informacji wywiadowczych.

Również dostarczanie organom władzy państwowej informacji wywiadowczych było najbardziej popularne w pięciu grupach wiekowych, czyli osób w wieku od 19 do 59 lat.

Respondenci z wykształceniem średnim i wyższym także preferowali dostarczanie organom władzy państwowej informacji wywiadowczych jako najważniejsze zadanie służb specjalnych w Polsce.

W grupach zawodowych emeryt/rencista oraz pracownik fizyczny za najważniejsze zadanie uznano zwalczanie korupcji, ale dla pracowników umysłowych jest to dostarczanie organom władzy państwowej informacji wywiadowczych.

Osoby mieszkające w Białymstoku powyżej 5 lat zdecydowanie wskazywały odpowiedź: dostarczanie organom władzy państwowej Rzeczypospolitej Polskiej informacji wywiadowczych.

Organ państwowy, który powinien mieć decydujący wpływ na funkcjonowanie służb specjalnych w Polsce

Tabela 18. Organ państwowy, który powinien mieć decydujący wpływ na funkcjonowanie służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem płci

Katalog odpowiedzi	Płeć respondentów	
	Kobieta	Mężczyzna
Prezydent	25	28
Prezes Rady Ministrów	8	6
Parlament	3	6
Niezależny urzędnik w randze koordynatora powołany przez Sejm	0	6
Niezależny urzędnik w randze koordynatora wybrany w powszechnych wyborach	1	8
Kolegium do Spraw Służb Specjalnych przy Radzie Ministrów	4	5

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 19. Organ państwowy, który powinien mieć decydujący wpływ na funkcjonowanie służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem wieku

Katalog odpowiedzi	Wiek respondentów					
	18-19 lat	20-29 lat	30-39 lat	40-49 lat	50-59 lat	60 i więcej
Prezydent	3	8	9	12	7	13
Prezes Rady Ministrów	1	3	7	3	1	0
Parlament	1	1	1	4	0	1
Niezależny urzędnik w randze koordynatora powołany przez Sejm	0	3	2	0	0	0
Niezależny urzędnik w randze koordynatora wybrany w powszechnych wyborach	4	3	3	2	0	0
Kolegium do Spraw Służb Specjalnych przy Radzie Ministrów	0	2	3	3	0	0

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 20. Organ państwowy, który powinien mieć decydujący wpływ na funkcjonowanie służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem wykształcenia

Organ państwowy	Wykształcenie respondentów			
	Podstawowe/gimnazjalne	Zawodowe	Średnie	Wyższe
Prezydent	8	10	22	11
Prezes Rady Ministrów	0	5	6	4
Parlament	2	1	4	1
Niezależny urzędnik powołany przez Sejm	0	0	6	2
Niezależny urzędnik wybrany w wyborach	0	2	6	1
Kolegium do Spraw Służb Specjalnych	2	0	5	2

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 21. Organ państwowy, który powinien mieć decydujący wpływ na funkcjonowanie służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem grupy zawodowej

Katalog odpowiedzi	Grupa zawodowa respondentów			
	Bezrobotny	Emeryt/ Rencista	Prowadzący gospodarstwo domowe	Uczeń
Prezydent	1	14	2	4
Prezes Rady Ministrów	0	1	1	2
Parlament	0	1	0	1
Niezależny urzędnik w randze koordynatora powołany przez Sejm	0	0	0	3
Niezależny urzędnik w randze koordynatora wybrany w powszechnych wyborach	0	0	0	1
Kolegium do Spraw Służb Specjalnych przy Radzie Ministrów	3	1	0	0
	Pracownik fizyczny	Własna działalność gospodarcza	Pracownik umysłowy	Inny
Prezydent	11	10	8	1
Prezes Rady Ministrów	4	5	2	0
Parlament	3	0	1	2
Niezależny urzędnik w randze koordynatora powołany przez Sejm	0	0	2	0
Niezależny urzędnik w randze koordynatora wybrany w powszechnych wyborach	4	5	1	1
Kolegium do Spraw Służb Specjalnych przy Radzie Ministrów	1	2	1	1

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 22. Organ państwowy, który powinien mieć decydujący wpływ na funkcjonowanie służb specjalnych w Polsce według odpowiedzi respondentów z uwzględnieniem okresu zamieszkania w Białymstoku

Katalog odpowiedzi	Okres zamieszkania w Białymstoku			
	Do 1 roku	Od 1 do 3 lat	Od 3 do 5 lat	Powyżej 5 lat
Prezydent	3	2	9	38
Prezes Rady Ministrów	0	3	4	8
Parlament	0	0	1	7
Niezależny urzędnik w randze koordynatora powołany przez Sejm	0	0	1	7
Niezależny urzędnik w randze koordynatora wybrany w powszechnych wyborach	0	0	1	8
Kolegium do Spraw Służb Specjalnych przy Radzie Ministrów	3	1	2	2

Źródło: wyniki badań własnych.

Według respondentów, niezależnie od analizowanej zmiennej zależnej, organem państwowym, który powinien mieć decydujący wpływ na funkcjonowanie służb specjalnych jest Prezydent. W dalszej kolejności wskazano Prezesa Rady Ministrów, parlament, niezależnego urzędnika w randze koordynatora wybranego w wyborach powszechnych, Kolegium ds. Służb Specjalnych przy Radzie Ministrów i na końcu – Niezależnego urzędnika w randze koordynatora powołanego przez Sejm.

Najważniejsza forma prowadzenia czynności operacyjno-rozpoznawczych przez służby specjalne

Tabela 23. Najważniejsza forma prowadzenia czynności operacyjno-rozpoznawczych przez służby specjalne według płci respondentów

Katalog odpowiedzi	Płeć respondentów	
	Kobieta	Mężczyzna
Wywiad	17	22
Penetracja terenu	4	5

Katalog odpowiedzi	Płeć respondentów	
	Kobieta	Mężczyzna
Zasadzka	3	8
Analiza operacyjna	2	3
Środki techniczne	2	4
Legalizacja	3	7
Prowokacja operacyjna	3	2
Kontrola operacyjna	0	2
Osobowa źródła informacji (tajni informatorzy)	7	6

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 24. Najważniejsza forma prowadzenia czynności operacyjno-rozpoznawczych przez służby specjalne według wieku respondentów

Katalog odpowiedzi	Wiek respondentów					
	18-19 lat	20-29 lat	30-39 lat	40-49 lat	50-59 lat	Pow. 60 lat
Wywiad	3	9	9	9	1	7
Penetracja terenu	1	1	3	2	2	1
Zasadzka	3	1	3	2	2	0
Analiza operacyjna	1	1	1	1	1	0
Środki techniczne	0	2	2	1	0	1
Legalizacja	1	2	2	4	1	0
Prowokacja operacyjna	0	2	2	1	0	0
Kontrola operacyjna	0	0	0	2	0	1
Osobowa źródła informacji	0	2	3	2	1	4

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 25. Najważniejsza forma prowadzenia czynności operacyjno-rozpoznawczych przez służby specjalne według wykształcenia respondentów

Katalog odpowiedzi	Wykształcenie respondentów			
	Podstawowe/ gimnazjalne	Zawodowe	Średnie	Wyższe
Wywiad	7	6	19	7
Penetracja terenu	0	4	5	1
Zasadzka	1	3	6	1
Analiza operacyjna	1	0	11	1
Środki techniczne	0	1	1	4
Legalizacja	0	1	0	1
Prowokacja operacyjna	0	1	1	3
Kontrola operacyjna	0	1	1	0
Osobowa źródła informacji (tajni informatorzy)	3	2	5	3

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 26. Najważniejsza forma prowadzenia czynności operacyjno-rozpoznawczych przez służby specjalne według grupy zawodowej respondentów

Katalog odpowiedzi	Respondenci według grupy zawodowej			
	Bezrobotny	Emeryt/ Rencista	Prowadzący gospodarstwo domowe	Uczeń
Wywiad	0	8	0	3
Penetracja terenu	1	2	1	1
Zasadzka	2	1	0	3
Analiza operacyjna	0	1	1	1
Środki techniczne	1	0	0	0
Legalizacja	0	0	0	3
Prowokacja operacyjna	0	0	0	0

Katalog odpowiedzi	Respondenci według grupy zawodowej			
	Bezrobotny	Emeryt/ Rencista	Prowadzący gospodarstwo domowe	Uczeń
Kontrola operacyjna	0	1	0	0
Osobowa źródła informacji (tajni informatorzy)	0	4	1	0
	Pracownik fizyczny	Własna działalność gospodarcza	Pracownik umysłowy	Inny
Wywiad	12	6	5	2
Penetracja terenu	1	2	2	0
Zasadzka	1	3	1	0
Analiza operacyjna	1	1	0	0
Środki techniczne	2	0	2	2
Legalizacja	2	5	0	0
Prowokacja operacyjna	1	1	2	0
Kontrola operacyjna	1	0	0	0
Osobowe źródła informacji (tajni informatorzy)	2	3	4	1

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 27. Najważniejsza forma prowadzenia czynności operacyjno-rozpoznawczych przez służby specjalne według okresu zamieszkania respondentów w Białymstoku

Katalog odpowiedzi	Okres zamieszkania w Białymstoku			
	Do 1 roku	Od 1 roku do 3 lat	Od 3 do 5 lat	Powyżej 5 lat
Wywiad	2	2	11	20
Penetracja terenu	2	2	3	6
Zasadzka	1	1	0	10
Analiza operacyjna	0	0	1	4

Katalog odpowiedzi	Okres zamieszkania w Białymstoku			
	Do 1 roku	Od 1 roku do 3 lat	Od 3 do 5 lat	Powyżej 5 lat
Środki techniczne	1	1	0	4
Legalizacja	0	0	3	7
Prowokacja operacyjna	0	0	1	4
Kontrola operacyjna	0	0	0	2
Osobowe źródła informacji (tajni informatorzy)	0	0	0	13

Źródło: wyniki badań własnych.

Mieszkańcy Białegostoku niezależnie od płci, wykształcenia, wieku, przynależności do grupy zawodowej oraz we wszystkich przedziałach czasu zamieszkania w mieście stwierdzili, że wywiad jest najważniejszą formą czynności operacyjno-rozpoznawczych wykorzystywanych przez służby specjalne.

Najważniejsza służba specjalna w zapewnianiu bezpieczeństwa w Polsce

Tabela 28. Najważniejsza służba specjalna w zapewnianiu bezpieczeństwa w Polsce według płci respondentów

Katalog odpowiedzi	Płeć respondentów	
	Kobieta	Mężczyzna
ABW-Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego	18	26
AW-Agencja Wywiadu	3	14
CBS-Centralne Biuro Śledcze	4	6
SKW-Służba Kontrwywiadu Wojskowego	4	4
SWW-Służba Wywiadu Wojskowego	0	3
CBA-Centralne Biuro Antykorupcyjne	13	6

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 29. Najważniejsza służba specjalna w zapewnianiu bezpieczeństwa w Polsce według wieku respondentów

Katalog odpowiedzi	Wiek respondentów					
	18-19 lat	20-29 lat	30-39 lat	40-49 lat	50-59 lat	Pow. 60 lat
ABW-Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego	4	12	9	12	4	3
AW-Agencja Wywiadu	1	5	5	3	1	2
CBS-Centralne Biuro Śledcze	1	2	5	1	1	0
SKW-Służba Kontrwywiadu Wojskowego	2	1	2	2	0	1
SWW-Służba Wywiadu Wojskowego	0	0	2	1	0	0
CBA-Centralne Biuro Antykorupcyjne	1	1	2	5	2	8

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 30. Najważniejsza służba specjalna w zapewnieniu bezpieczeństwa w Polsce według wykształcenia respondentów

Katalog odpowiedzi	Wykształcenie respondentów			
	Podstawowe/ gimnazjalne	Zawodowe	Średnie	Wyższe
ABW-Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego	3	2	26	13
AW-Agencja Wywiadu	2	5	6	4
CBS-Centralne Biuro Śledcze	0	3	5	2
SKW-Służba Kontrwywiadu Wojskowego	0	0	7	0
SWW-Służba Wywiadu Wojskowego	0	0	2	1
CBA-Centralne Biuro Antykorupcyjne	7	8	3	1

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 31. Najważniejsza służba specjalna w zapewnianiu bezpieczeństwa w Polsce według grupy zawodowej respondentów

Katalog odpowiedzi	Respondenci według grupy zawodowej			
	Bezrobotny	Emeryt/ Rencista	Prowadzący gospodarstwo domowe	Uczeń
ABW-Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego	1	4	1	5
AW-Agencja Wywiadu	2	2	0	1
CBS-Centralne Biuro Śledcze	0	1	1	2
SKW-Służba Kontrwywiadu Wojskowego	0	1	0	2
SWW-Służba Wywiadu Wojskowego	0	0	0	0
CBA-Centralne Biuro Antykorupcyjne	1	9	1	1
	Pracownik fizyczny	Własna działalność gospodarcza	Pracownik umysłowy	Inny
ABW-Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego	6	15	14	2
AW-Agencja Wywiadu	5	1	0	2
CBS-Centralne Biuro Śledcze	4	1	1	0
SKW-Służba Kontrwywiadu Wojskowego	4	1	0	0
SWW-Służba Wywiadu Wojskowego	1	1	0	1
CBA-Centralne Biuro Antykorupcyjne	3	3	1	0

Źródło: wyniki badań własnych.

Tabela 32. Najważniejsza służba specjalna w zapewnianiu bezpieczeństwa w Polsce według okresu zamieszkania respondentów w Białymstoku

Katalog odpowiedzi	Okres zamieszkania w Białymstoku			
	Do 1 roku	Od 1 roku do 3 lat	Od 3 do 5 lat	Powyżej 5 lat
ABW-Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego	0	4	7	36
AW-Agencja Wywiadu	5	0	2	10
CBS-Centralne Biuro Śledcze	0	0	4	5
SKW-Służba Kontrwywiadu Wojskowego	1	2	0	5
SWW-Służba Wywiadu Wojskowego	0	0	1	13
CBA-Centralne Biuro Antykorupcyjne	0	0	4	1

Źródło: wyniki badań własnych.

Respondentki uznały, że najważniejszą służbą zapewniającą bezpieczeństwo w Polsce jest Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego. Mężczyźni przychylni się do zdania kobiet. Ale drugą preferowaną przez kobiety służbą było Centralne Biuro Korupcyjne, a przez mężczyzn Agencja Wywiadu.

W grupach wiekowych do 59 lat wskazywano Agencję Bezpieczeństwa Wewnętrznego, a jedynie respondenci powyżej 60 lat zaznaczyli Centralne Biuro Antykorupcyjne.

Osoby z wykształceniem średnim i wyższym optowały za Agencją Bezpieczeństwa Wewnętrznego, z wykształceniem podstawowym i zawodowym za Centralnym Biurem Antykorupcyjnym.

Respondenci, niezależnie od przynależności do grupy zawodowej opowiedzieli się za Agencją Bezpieczeństwa Wewnętrznego jako służbą najważniejszą w zapewnianiu bezpieczeństwa państwa.

Tabela 33. Jakie jest Pani/Pana źródło wiedzy o polskich służbach specjalnych?

Katalog odpowiedzi	Mieszkańcy Białegostoku
Szkoła	4
Prasa	12
Internet	34
Własne doświadczenia	16
Od koleżanek i kolegów	3
Telewizja	31
Inne	0

Źródło: wyniki badań własnych.

Wiedzę o polskich służbach specjalnych najczęściej respondentom dostarczają Internet i telewizja. Trzecim rodzajem źródła jest własne doświadczenie, a czwartym prasa.

Tabela 34. Czy polskie służby specjalne są odpowiednio wyposażone w sprzęt specjalistyczny np. broń, pojazdy, urządzenia do inwigilacji?

Katalog odpowiedzi	Mieszkańcy Białegostoku
Tak, są odpowiednio wyposażone	55
Nie, nie są odpowiednio wyposażone	25
Nie posiadam na ten temat wiedzy	20

Źródło: wyniki badań własnych.

Ponad połowa respondentów – mieszkańców Białegostoku – (55 osób) uważa, że służby specjalne są odpowiednio wyposażone w sprzęt specjalistyczny (broń, pojazdy, urządzenia do inwigilacji). Ale jedna czwarta grupy jest zdania, że nie (25 osób). 20 osób nie posiada odpowiedniej wiedzy, aby wypowiedzieć się na ten temat.

Tabela 35. Czy w Białymstoku znajdują się siedziby służb specjalnych?

Katalog odpowiedzi	Mieszkańcy Białegostoku
Tak	60
Nie	9
Nie wiem	31

Źródło: wyniki badań własnych.

60 mieszkańców miasta odpowiedziało, że w Białymstoku znajdują się siedziby służb specjalnych, 9 mieszkańców, że nie. Natomiast 31 mieszkańców nie ma wiedzy na ten temat. Większość biorących udział w ankiecie mieszkańców Białegostoku wie, że w ich mieście znajdują się siedziby służb specjalnych.

Podsumowanie

Badanie pozwoliło zweryfikować hipotezy postawione na wstępie.

Pierwsza hipoteza zakładająca, że najważniejszym uprawnieniem służb specjalnych jest zbieranie, także niejawnie, wszelkich danych osobowych, jeżeli jest to uzasadnione charakterem realizowanych zadań, oraz przetwarzanie ich bez wiedzy i zgody osoby, której te dane dotyczą została zweryfikowana negatywnie, ponieważ mieszkańcy Białegostoku stwierdzili, że najważniejsze uprawnienie służb specjalnych to żądanie niezbędnej pomocy od instytucji państwowych, organów administracji rządowej i samorządu terytorialnego oraz przedsiębiorców prowadzących działalność w zakresie użyteczności publicznej; wymienione instytucje, organy i przedsiębiorcy są obowiązani, w zakresie swojego działania, do udzielania nieodpłatnie tej pomocy, w ramach obowiązujących przepisów prawa.

Hipoteza druga twierdząca, iż według mieszkańców Białegostoku najważniejszym zadaniem służb specjalnych jest dostarcza-

nie organom władzy państwowej Rzeczypospolitej Polskiej informacji wywiadowczych została zweryfikowana pozytywnie.

Hipoteza trzecia przewidująca, że decydujące zdanie o sposobie funkcjonowania służb specjalnych w Polsce powinien mieć niezależny urzędnik w randze koordynatora wybrany w powszechnych wyborach została zweryfikowana negatywnie, ponieważ większość mieszkańców miasta zdecydowała, że to Prezydent RP powinien mieć decydujący wpływ na funkcjonowanie służb specjalnych w Polsce.

Hipoteza czwarta przypuszczająca, że najważniejszą formą prowadzenia czynności operacyjno-rozpoznawczych przez służby specjalne jest legalizacja, czyli posługiwanie się przez funkcjonariuszy tożsamością niezgodną z rzeczywistością została zweryfikowana negatywnie, ponieważ mieszkańcy miasta za taką formę uznali wywiad.

Hipoteza piąta przyjmująca, iż najważniejszą rolę w zapewnieniu bezpieczeństwa w Polsce odgrywa Agencja Wywiadu została zweryfikowana negatywnie, ponieważ respondenci z Białegostoku uznali, że to Agencja Bezpieczeństwa Wewnętrznego odgrywa najważniejszą rolę w zapewnianiu bezpieczeństwa Polski.

W tym stanie rzeczy główna hipoteza badawcza zakładająca, że wiedza mieszkańców Białegostoku ma temat funkcjonowania służb specjalnych jest na niskim poziomie została zweryfikowana negatywnie. Badania pokazały, że poziom wiedzy mieszkańców Białegostoku na temat służb specjalnych jest na dobrym poziomie.

Bibliografia

- Dyłałowa H., Lubowidzki M., [w:] *Polski Słownik Biograficzny*, 1973, t. XVIII.
- Dubicki T., Nałęcz D., Stirling T. (red.), *Polsko-brytyjska współpraca wywiadowcza podczas II wojny światowej, T. 1: Ustalenia Polsko-Brytyjskiej Komisji Historycznej*, Warszawa 2004.
- Encyklopedia szpiegostwa* (red. Honzák F., przekład: Wojciechowski K.), Warszawa 1995.
- Mała encyklopedia wojskowa*, tom 2, Warszawa 1970.

Misiuk A., *Służby specjalne*, Warszawa 1998.

Roman Ł., Winogrodzki G., *Służby specjalne w systemie bezpieczeństwa państwa*, Józefów 2016.

Tokarz W., *Armia Królestwa Polskiego 1815-1830*, Kraków 1986.

Karolina Jurczenia

ORCID 0000-0002-5636-1193

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

Katedra Bezpieczeństwa Wewnętrznego

**POCZUCIE BEZPIECZEŃSTWA
MŁODZIEŻY SZKOLNEJ
NA PRZYKŁADZIE BADAŃ
ANKIETOWYCH UCZNIÓW
SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 1 W SOKÓLCE**

Streszczenie

Szkoła odgrywa ważną rolę w życiu każdego człowieka, buduje jego poczucie bezpieczeństwa. Zachowanie wysokiego poziomu poczucia bezpieczeństwa uczniów w czasach pandemii jest ważne i wymusza konieczność działań szkoły uwzględniających nadrzędne wartości, wśród których poczucie bezpieczeństwa jest jednym z ważniejszych. Badanie ankietowe uczniów przeprowadzono w pierwszej połowie maja 2021 roku. Kwestionariusz miał 18 pytań. Główne zagadnienie badawcze skoncentrowano na ustaleniu zależności poziomu poczucia bezpieczeństwa młodzieży od formy nauczania.

Słowa kluczowe: poczucie bezpieczeństwa uczniów • nauczanie zdalne • przemoc w szkole • badania ankietowe.

**THE SENSE OF SECURITY AMONG SCHOOLCHILDREN
BASED ON SURVEYS OF PUPILS
OF PRIMARY SCHOOL NO. 1 IN SOKÓLKA**

Abstract

School plays an important role in everyone's life, it builds their sense of security. Maintaining a high level of students' sense of security in

times of pandemic is important and enforces the need for school activities taking into account the overriding values, among which the sense of security is one of the most important. The student survey was conducted in the first half of May 2021. The questionnaire had 18 questions. The main research question focused on determining the relationship of the level of sense of security of young people with the form of teaching, and the occurrence of violence.

Keywords: students' sense of security • remote teaching • school violence • survey research.

Wprowadzenie

Szkoła odgrywa ważną rolę w życiu każdego człowieka, kształtuje jego poczucie bezpieczeństwa. Jest nierozzerwalnym elementem rozwoju człowieka. Dzieci uczą się życia w grupie rówieśniczej i zdarza się, że popełniają błędy w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami. Bardzo ważna jest współpraca wszystkich uczestników społeczności szkolnej i wypracowanie procedur i działań, które przy wykorzystaniu istniejącego potencjału młodych ludzi pozwolą na zminimalizowanie ilości zachowań agresywnych wśród uczniów. Zachowanie wysokiego poziomu poczucia bezpieczeństwa¹ uczniów² jest ważne i szczególnie w czasie pandemii wymusza konieczność zdefiniowania na nowo działań i procedur szko-

¹ Odczuwanie niebezpieczeństwa przez człowieka jest subiektywne i określa się je jako poczucie bezpieczeństwa. M. Białowieżec, *Alkoholizm a poczucie bezpieczeństwa mieszkańców w gminie Czyże*, „Zagadnienia Społeczne” 1(15) 2021, s. 264, ISSN 2353-7426.

² W Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej są prowadzone badania nad bezpieczeństwem i poczuciem bezpieczeństwa w różnych aspektach, np. A. Lenkiewicz, *Działalność 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej a poczucie bezpieczeństwa społeczności lokalnej Białegostoku*, „Zagadnienia Społeczne”, 1(13) 2020, s. 145-178, Z. Siemak, W. Smolski, *Bezpieczeństwo własne studentów NWSP. Wyniki badań ankietowych*, „Zagadnienia Społeczne” 1(11) 2019, s. 89-108, G. Kędzierska, Z. Siemak, W. Smolski, *Bezpieczeństwo danych osobowych w Internecie. Badania ankietowe studentów Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku*, „Zagadnienia Społeczne” 2(14) 2020, s. 65-93, ISSN 2353-7426.

ły uwzględniających nadrzędne wartości, wśród których poczucia bezpieczeństwa byłoby jednym z najważniejszych.

Sokółka jest gminą miejsko-wiejską położoną w północno-wschodniej części Polski w województwie podlaskim. Obejmuje obszar o powierzchni 313 km² (co stanowi 15,3% powierzchni powiatu sokólskiego oraz 1,6% powierzchni województwa podlaskiego). Miasto Sokółka – położone w odległości 240 km od Warszawy, 40 km od stolicy regionu – Białegostoku i 16 km od Kuźnicy Białostockiej (przejście graniczne z Białorusią) – stanowi siedzibę władz powiatu sokólskiego.

Jednym z wielu atutów Sokółki jest jej położenie na terenie Zielonych Płuc Polski. Zlokalizowany w północnej części Niziny Podlaskiej obszar gminy, urozmaicają wzniesienia i pagórki polodowcowe, sięgające 230 m. n.p.m., które tworzą obszar chronionego krajobrazu „Wzgórz Sokólskich”.

Posiadająca 400-letnią tradycję Sokółka leży na obszarze przygranicznym, na styku kultur Wschodu i Zachodu. Tu przez wieki krzyżowały się wpływy różnych narodowości: Polaków, Białorusinów, Żydów, Tatarów, Rosjan, Litwinów, Niemców. Sokółka i jej okolice stanowią prawdziwą mozaikę kulturowo-etniczną, obok Polaków mieszkają tu także Białorusini, Litwini, Tatarzy i Romowie. Na terenie gminy funkcjonują obiekty sakralne różnych wyznań: katolickiego, prawosławnego oraz muzułmańskiego.

W skład Gminy Sokółka wchodzi 55 jednostek pomocniczych w postaci sołectw. Na terenie miasta Sokółka funkcjonuje 7 osiedli, będących jednostkami pomocniczymi Gminy Sokółka. Gminnymi jednostkami organizacyjnymi są:

- 3 Szkoły Po, podstawowe w Sokółce oraz 7 Szkół Podstawowych zlokalizowanych w poszczególnych sołectwach,
- 5 Przedszkoli Samorządowych w Sokółce (w tym jedno z Oddziałem Żłobkowym),
- Sokólski Ośrodek Kultury w Sokółce,
- Biblioteka Publiczna w Sokółce,
- Ośrodek Pomocy Społecznej w Sokółce,

– Ośrodek Sportu i Rekreacji w Sokółce³

Gmina Sokółka liczy 25 352 mieszkańców, czyli zamieszkuje ją 36,9% ludności powiatu. Gęstość zaludnienia: 82 osób/km². Burmistrz Miasta odpowiada za działania szkół podstawowych⁴.

Przemysł rozwija się głównie w oparciu o miejscowe surowce: drewno, kruszywo, płody rolne. Największymi zakładami na terenie powiatu są obecnie: METAL-FACH sp. z o.o., Sokółka Okna i Drzwi S.A., Spółdzielnia Mleczarska SOMLEK w Sokółce, Spółdzielnia Producentów Drobiu „EKO-GRIL”, Farmer Sp. z o.o., Eskimos S.A., Zakład Wyrobów Gumowych „GENES”, Spółdzielnia Produkcyjno-Handlowa „KRYNKA”, Gospodarstwo Ogrodnicze Jerzy Wilczewski. Licznie występują też małe zakłady wytwarzające półfabrykaty przemysłu drzewnego. Ponadto działa tu około 36 firm zajmujących się wydobywaniem kopaliny pospolitych, m.in. w Gieniuszach, Janowszczyźnie, Wojnowcach, Nowowoli. Zaopatrują one w ten cenny dla budownictwa surowiec liczne zakłady na obszarze całego kraju.

Znaczna część obszaru to tereny służące do produkcji rolnej. Rozwojowi rolnictwa sprzyja dobry stan środowiska naturalnego oraz tradycyjna kultura rolna w wielu gospodarstwach. Przeważająca sfera produkcji w gospodarstwach indywidualnych to produkcja: roślinna (zboża okopowe, uprawy truskawek, tytoniu, rzepaku, porzeczki) oraz zwierzęca (bydło mleczno-mięsne, trzoda chlewna, drób). Obszary ziemi sokólskiej są bardzo dobrym miejscem do wytwarzania ekologicznej żywności⁵.

Szkoła Podstawowa nr 1 w Sokółce powstała wraz z odzyskaniem przez Polskę niepodległości w 1918 roku. Jest to najstarsza szkoła działająca w Sokółce. W 2018 roku obchodzono jej stulecie. 2 maja 1929 roku szkole nadano imię Adama Mickiewicza, a społeczeństwo sokólskie ufundowało sztandar.

Analiza Statutu Szkoły i Programu Wychowawczo – Profilaktycznego pokazuje, że w szkole zaplanowane są konkretne dzia-

³ https://www.ekonomiaspoleczna.gov.pl/download/files/Mechanizmy_wspolpracy/produkty_projektu/05_Sokolka.pdf [20.05.2021]

⁴ https://www.polskawliczbach.pl/gmina_Sokolka [20.05.2021].

⁵ <http://sokolka-powiat.pl/gospodarka-powiatu-sokolskiego>[20.05.2021].

łania, które powinny zmierzać do zapewnienia uczniom poczucia bezpieczeństwa. W środowisku szkolnym – zgodnie z informacjami zawartymi w poszczególnych dokumentach – należy organizować inicjatywy o charakterze wychowawczym oraz profilaktycznym, które pozwolą eliminować istniejące zagrożenia oraz wzmacniać pożądane zachowania uczniów.

W Statucie Szkoły zapisano, że:

- szkoła dąży do wszechstronnego rozwoju ucznia, zapewniając uczniom poczucie bezpieczeństwa w czasie odbywających się zajęć, a także w trakcie przebywania na terenie szkoły, wykorzystując do tego celu system monitoringu,
- szkoła zapewnia warunki do harmonijnego rozwoju fizycznego, bezpiecznego postępowania i zachowań prozdrowotnych oraz opiekuje się i wspomaga rozwój dziecka w przyjaznym, bezpiecznym i zdrowym środowisku, troszczy się o zapewnienie równych szans, umacnia wiarę we własne siły i możliwości osiągnięcia sukcesu,
- Dyrektor Szkoły wykonuje zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę,
- dla uczniów, którzy muszą dłużej przebywać w szkole ze względu na czas pracy ich rodziców/prawnych opiekunów, organizację dojazdów do szkoły lub inne okoliczności wymagające zapewnienia uczniom opieki w szkole, szkoła organizuje świetlicę,
- nauczyciel prowadzi pracę dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą, jest odpowiedzialny za jakość i wyniki nauczania oraz bezpieczeństwo powierzonych jego opiece uczniów,
- nauczyciel w szczególności odpowiada za: życie, zdrowie i bezpieczeństwo uczniów w czasie zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych, imprez kulturalnych, wycieczek szkolnych i wszelkiego rodzaju zajęć organizowanych przez szkołę oraz w czasie pełnienia dyżurów szkolnych,
- zadaniem wychowawcy jest sprawowanie opieki wychowawczej nad powierzonymi mu uczniami oraz podejmo-

wanie działań umożliwiających rozwiązywanie konfliktów w zespole uczniów,

- zadaniem pracowników administracyjno-obsługowych szkoły jest dbanie o bezpieczeństwo i zdrowie uczniów, reagowanie na złe zachowanie uczniów,
- budynek szkolny jest monitorowany całodobowo⁶.

Statut Szkoły informuje również o prawach i obowiązkach ucznia:

- uczeń ma prawo między innymi do: życzliwego i podmiotowego traktowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym, szacunku, poszanowania godności osobistej i netykalności cielesnej, opieki wychowawczej i warunków pobytu zapewniających bezpieczeństwo, ochrony przed wszelkimi formami przemocy fizycznej i psychicznej, w tym cyberprzemocy, pomocy w przypadku problemów w nauce,
- uczeń ma obowiązek: zachowania się w każdej sytuacji w sposób godny i przestrzegania postanowień zawartych w statucie szkoły, a w szczególności: okazywania szacunku dorosłym i kolegom, przeciwstawiania się brutalności i agresji oraz informowania nauczycieli o ich przejawach, dbania o kulturę języka i przeciwstawiania się wulgarności, poszanowania i tolerowania poglądów i przekonań innych ludzi, poszanowania wolności i godności osobistej drugiego człowieka,
- śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna zachowania uwzględnia postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej, dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób, godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią, okazywanie szacunku innym osobom⁷.

Statut Szkoły ustala następujące formy karania ucznia za nieprzestrzeganie jego zapisów:

⁶ Statut Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza w Sokółce, https://www.sp1sokolka.pl/images/2020/sekretariat/statut_2020.pdf, [2.05.2022].

⁷ Tamże.

- 1) upomnienie wychowawcy w rozmowie indywidualnej, pisemne upomnienie wychowawcy,
- 2) upomnienie dyrektora szkoły,
- 3) upomnienie wychowawcy lub dyrektora szkoły wobec rodziców,
- 4) rozmowa ostrzegawcza dyrektora szkoły w obecności rodziców i pedagoga szkolnego lub psychologa szkolnego,
- 5) nagana ustna lub pisemna dyrektora szkoły,
- 6) zawieszenie prawa do udziału w zajęciach pozalekcyjnych, do reprezentowania szkoły, do udziału w imprezach klasowych lub szkolnych na określony czas,
- 7) przeniesienie decyzją rady pedagogicznej do klasy równoległej,
- 8) wnioskowanie do Kuratora Oświaty o przeniesienie do innej szkoły w przypadku:
 - kiedy uczeń swoim zachowaniem stwarza zagrożenie dla zdrowia i życia innych uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły,
 - kiedy ma demoralizujący wpływ na innych (narkotyki, alkoholizm, paserstwo, wymuszanie, wyludzanie).

W sytuacji łamania prawa przez ucznia dyrektor szkoły zawiadamia Sąd Rodzinny⁸.

Program Wychowawczo-Profilaktyczny jest dostosowany do realiów Szkoły i środowiska, zintegrowany z programami nauczania i Statutem Szkoły. Ten ostatni dokument określa konkretne zadania Szkoły i sposoby ich realizacji. Działania zgodne z wytycznymi programu zmierzają do wyposażenia uczniów w umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i podejmowania odpowiedzialnych decyzji, zapewniających zdrowie psychiczne i fizyczne. Szkoła powinna być uważana za bezpieczną w opinii wszystkich członków środowiska szkolnego.

Według kryteriów programu absolwent Szkoły Podstawowej nr 1 im. A. Mickiewicza w Sokółce powinien być człowiekiem tolerancyjnym, dbającym o bezpieczeństwo własne i innych, uczciwy

⁸ <https://www.sp1sokolka.pl/index.php/dokumenty/13-statut-szkoły> [20.05.2021].

i prawy, kulturalny, odpowiedzialny, zdolny do dokonywania właściwych wyborów, życzliwie nastawiony do świata i ludzi⁹.

W Szkole Podstawowej nr 1 im. A. Mickiewicza w Sokółce uczy się łącznie 694 uczniów w 34 oddziałach klasowych (1.klasy – 4, 2.klasy – 5, 3.klasy – 5, 4.klasy – 5, 5.klasy – 2(21klas 1-5). Klasy 6 – 8 to 13 oddziałów klasowych, w których uczy się 274 osób, z czego w 5 klasach 6 uczy się 102 uczniów oraz w 5 klasach 7 – 104 osób, zaś do 3 oddziałów klas 8 uczęszcza 68 uczniów, czyli uczniowie klas 6-8 stanowią 39,5 % wszystkich uczniów¹⁰.

Szkoła oferuje uczniom: bogaty zbiór pomocy, dydaktycznych, nowoczesne metody i techniki nauczania, ciekawe zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, profesjonalną pomoc pedagogiczno-psychologiczną, opiekę logopedy, wsparcie doradcy zawodowego, wykwalifikowanych nauczycieli, indywidualne podejście do dziecka na zajęciach, ciekawe zajęcia lekcyjne, mnóstwo zajęć pozalekcyjnych rozwijających zainteresowania i pasje uczniów, ciekawy kalendarz imprez szkolnych i wycieczek, możliwość udziału w różnych konkursach oraz nowoczesne wyposażenie sal lekcyjnych¹¹.

Badania własne

Celem badania było rozwiązanie problemu badawczego o treści: Czy poziom poczucia bezpieczeństwa uczniów Szkoły Podstawowej nr 1 w Sokółce zależy od formy nauczania? Pytania szczegółowe to:

1. czy forma nauczania ma wpływ na poziom poczucia bezpieczeństwa uczniów?

2. jakie działania w opinii uczniów powinna podejmować szkoła by zapewnić młodzieży odpowiednio wysoki poziom poczucia bezpieczeństwa?

⁹ https://www.sp1sokolka.pl/images/2017/dokumenty/program_20170925.pdf [19.05.2021].

¹⁰ Liczebność uczniów w Szkole Podstawowej nr 1 w Sokółce w roku szkolnym 2020/2021 według informacji Dyrektora Szkoły.

¹¹ Informacje uzyskane w czasie rozmów z Dyrektorem Szkoły i nauczycielami oraz z własnych obserwacji.

Hipotezy:

1. poziom poczucia bezpieczeństwa młodzieży zależy od formy nauczania,
2. zapewnienie uczniom wysokiego poziomu poczucia bezpieczeństwa wymaga od szkoły podjęcia nowych uzgodnionych z młodzieżą metod działania.

Rozwiązanie problemu badawczego podjęto za pomocą sondażu diagnostycznego korzystając z kwestionariusza ankiety. Ankietowanie zostało poprzedzone analizą dokumentów szkoły takich jak Statut Szkoły oraz Program Wychowawczo-Profilaktyczny. O ostatecznym kształcie kwestionariusza zdecydowały rozmowy z dyrektorem szkoły, pedagogami, rodzicami i uczniami. Ankietowanie przeprowadzono w pierwszej połowie maja 2021 roku w sposób elektroniczny za pomocą formularza Google. Link do kwestionariusza: <https://forms.gle/ckJ8EoeWAU1Zvpvq7>.

Kwestionariusz ankiety składał się łącznie z 18 pytań, z czego 17 to pytania zamknięte. Ostatnie pytanie było otwarte i kluczowe, ponieważ stwarzało respondentom możliwość udzielenia swobodnej wypowiedzi. W siedmiu pytaniach dopuszczono możliwość wyboru kilku odpowiedzi. W dziesięciu pytaniach była możliwa tylko jedna odpowiedź. Badanie przeprowadzono internetowo, gdyż uczniowie tych klas w tym czasie uczestniczyli w nauczaniu zdalnym.

W klasach 6. badanie zrealizowano podczas zdalnych zajęć z wychowawcami klas a w klasach 7. i 8. podczas zajęć z doradztwa zawodowego. Wszystkie kwestionariusze miały kompletne odpowiedzi. Łącznie poddano analizie 85 kwestionariuszy. W metryczce respondenta uczniowie podawali swój wiek, płeć i miejsce zamieszkania.

Autorka badania miał możliwość uczestniczenia w zdalnej godzinie wychowawczej uczniów klas 6. – 8., której tematem była „Przemoc podczas nauki w szkole i w dobie nauczania zdalnego”. Zajęcia prowadzili wychowawcy klas, a podczas lekcji można było poznać formy i przyczyny przemocy, które wymieniali uczniowie podczas pracy w grupach i ćwiczenia zwanego „burzą mózgow”. Ankietowanie zostało przeprowadzone w przyjaznych warunkach, przy współpracy z kadrami nauczycielską i dyrekcją szkoły. Wszyscy

uczniowie udział w badaniu wzięli dobrowolnie, a rodzice zostali poinformowani przez dziennik elektroniczny o ankietowaniu i jego celach. W badaniu wzięło udział 85 uczniów z klas 6., 7. i 8., czyli 31% uczniów z tego przedziału klasowego, w tym 43 dziewczęta i 42 chłopcy. 70 uczniów biorących udział w badaniu (82,4%) mieszka w mieście Sokółka, 15 osób (17,6%) w pobliskich wioskach. 36 uczniów (42,4%) uczęszcza do klasy 6, 32 osoby (37,6%) to uczniowie klas 7, zaś 17 (20%) respondentów chodzi do klasy 8.

Rozkład wiekowy uczniów biorących udział w badaniu to przedział pomiędzy dwunastym a szesnastym rokiem życia. W jednym oddziale klasowym mogły być dzieci urodzone w dwóch różnych latach. Jeżeli urodziny przypadały w drugiej połowie roku to uczniowie podawali lata już ukończone, a nie wynikające z kalendarzowego roku urodzenia (Tabela 1).

Analizę wyników badania ankietowego przeprowadzono wyłącznie statystycznie prezentując uzyskane dane w tabelach i na wykresach.

Tabela 1: Rozkład wiekowy uczniów biorących udział w badaniu

Wiek uczniów w latach	Liczba uczniów biorących udział w badaniu	% uczniów w grupie wiekowej
12	13	16
13	41	48
14	18	21
15	12	14
16	1	1
Razem	85	100,00

Źródło: badania własne.

Ponad połowa badanych uczniów – 57% – woli nauczanie zdalne, prawie 25% preferuje nauczanie stacjonarne, 15% twierdzi, że najlepszą formą byłoby nauczanie hybrydowe, czyli część zajęć powinna odbywać się w szkole, a część zdalnie. 3% respondentów nie ma zdania na ten temat (Tabela 2).

Tabela 2: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 1: Którą formę nauczania preferujesz?

Lp.	Odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Podoba mi się zdalne nauczanie	48	57
2	Zdecydowanie wolę tradycyjny, czyli stacjonarny sposób nauczania – w szkole	21	25
3	Najlepszą formą byłoby nauczanie hybrydowe, czyli część zajęć w szkole a część w Internecie	13	15
4	Nie mam zdania	3	3
	Razem	85	100,00

* Pytanie jednokrotnego wyboru (N = 85).

Źródło: badania własne.

Wyniki uzyskane na pytanie 2 pokazują, że 52% badanej młodzieży czuło się bezpieczniej podczas edukacji zdalnej, 8% twierdzi, że podczas edukacji stacjonarnej, a 32% uczniów jest zdania, że ich poczucie bezpieczeństwa nie zmieniło się i jest ciągle takie samo. 8% nie ma zdania na ten temat (Tabela 3).

Tabela 3: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 2: Przy jakiej formie nauczania Twoje poczucie bezpieczeństwa było wyższe?

Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Podczas edukacji stacjonarnej, w szkole	7	8
2	Podczas edukacji zdalnej, w domu	44	52
3	Było i jest takie sami, nie zmieniło się	27	32
4	Nie mam zdania	7	8
	Razem	85	100,00

* Pytanie jednokrotnego wyboru (N = 85).

Źródło: badania własne.

Pięćdziesięciu dwóch uczniów (61%) nie było ofiarą przemocy, a więc zdecydowana większość nie doświadczyła przemocy w szko-

le. Jednak 31 respondentów (37%) deklaruje, że byli ofiarami przemocy (Tabela 3).

Tabela 4: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 3: Czy byłeś/aś kiedyś ofiarą przemocy podczas nauczania stacjonarnego w szkole?

Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Tak	31	37
2	Nie	52	61
3	Brak odpowiedzi	2	2
	Razem	85	100,00

* Pytanie jednokrotnego wyboru (N = 85).

Źródło: badania własne.

Na pytanie 4 odpowiedziały ogółem 32 osoby, a więc jedna osoba więcej niż wynikało ze wskazań „Tak” uzyskanych na pytanie 3. Ogólna liczba to 86 wskazań. Najwięcej wskazań miały odpowiedzi obejmujące przemoc słowną: wyśmiewanie, przezywanie, zaczepianie. Na drugim miejscu znalazło się szturchanie, a na trzecim kopanie. Po 3 wskazania zanotowały niszczenie rzeczy i pobicie, dwa wskazania to straszenie pobiciem i jedna kradzież. Taki rozkład wskazań świadczy o istnieniu przemocy słownej w szkole. Rzadko, ale jednak dochodzi też do lekkiej przemocy fizycznej (Tabela 5).

Tabela 5: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 4: Jeśli byłeś/aś ofiarą przemocy, to jaka była jej forma?

Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Wyśmiewanie	21	66
2	Wyzwiska	20	63
3	Zaczepianie	19	59
4	Szturchanie	12	38
5	Kopanie	5	16
6	Niszczenie rzeczy	3	9
7	Kradzież	1	3

Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
8	Straszenie pobiciem	1	3
9	Pobicie	1	3
10	Inne (jakie?): – wykluczenie z grupy, – wyganianie z łazienki, szatni, – zabieranie rzeczy.	1 1 1	3 3 3
	Razem	86	100,00

* Pytanie wielokrotnego wyboru tylko dla uczniów, którzy na pytanie poprzednie odpowiedzieli Tak (N = 31).

Źródło: badania własne.

71% badanych poinformowało o tym fakcie inne osoby, 29% nie powiadomiło nikogo (Tabela 6). Na to pytanie odpowiedziało 35 uczniów biorących udział w badaniu, a więc więcej niż było odpowiedzi „Tak” w pytaniu 3.

Tabela 6: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 5: Czy powiadomiłeś/aś kogoś o fakcie przemocy wobec Ciebie?

Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Tak	25	71
2	Nie	10	29
	Razem	35	100,00

* Pytanie jednokrotnego wyboru tylko dla uczniów, którzy na pytanie poprzednie odpowiedzieli Tak (N = 31).

Źródło: badania własne.

Na pytanie szóste udzielili odpowiedzi Ci uczniowie, którzy o zjawisku przemocy poinformowali kolejno: rodziców, nauczyciela, koleżankę lub kolegę, potem rodzzeństwo i pedagoga. Dwie osoby wybrały psychologa, jeden uczeń zaznaczył dyrektora szkoły (Tabela 7).

Tabela 7: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 6: Kogo powiadomiłeś/aś o przemycy?

Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Rodziców	24	45
2	Nauczyciela	11	20
3	Kolegę, koleżankę	8	15
4	Rodzeństwo	4	7
5	Pedagoga	4	7
6	Psychologa	2	4
7	Dyrektora szkoły	1	2
8	Inne (jakie?)	0	0
	Razem	54	100

* Pytanie wielokrotnego wyboru tylko dla uczniów, którzy na pytanie poprzednie odpowiedzieli Tak (N = 25).

Źródło: badania własne.

Znaczna część uczniów – 76 osób (89%) nie stosowała przemycy podczas nauczania stacjonarnego w szkole. Jednak dziewięciu ankietowanych (11%) przyznało się do takich czynów. Jako przyczyny dokonywania przemycy wskazano: chęć zaimponowania innym, nudę, dla zabawy, ze strachu. W kategorii inne uczniowie dopisali: wkurzenie mnie przez drugą osobę oraz ściąganie mojego oryginalnego pomysłu (Tabela 8).

Tabela 8: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 7: Czy Ty byłeś/aś sprawcą przemycy podczas nauczania stacjonarnego w szkole? oraz pytanie 8: Dlaczego dokonywałeś/aś wtedy przemycy?

Lp.	Odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Tak	9	11
2	Nie	76	89
	Razem	85	100,00

Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Z chęci zaimponowania innym	5	28

2	Z nudy	5	28
3	Dla zabawy	3	17
4	Ze strachu	2	12
5	Pod presją innych	1	5
6	Inne (jakie?):		
	– wkurzenie mnie przez drugą osobę	1	5
	– ściąganie mojego oryginalnego pomysłu	1	5
	Razem	18	100

* Pytanie wielokrotnego wyboru tylko dla uczniów, którzy na pytanie poprzednie odpowiedzieli Tak (N = 9). Źródło: badania własne.

Dziewięć osób, które przyznały się do faktu bycia sprawcą przemocy podczas nauczania stacjonarnego wskazało jej przyczynę. Przede wszystkim była to chęć zaimponowania innym oraz nuda. Trzech sprawców dokonało przemocy dla zabawy, a dwóch ze strachu (Tabela 8).

Tych samych dziewięciu uczniów odpowiedziało na pytanie dotyczące kwestii poniesienia konsekwencji oraz ich rodzaju (Tabela 9).

Ogółem uzyskano 26 wskazań od dziewięciu uczniów, którzy byli sprawcami przemocy. Oznacza to, iż przeciętnie jeden uczeń-sprawca poniósł trzy różnego rodzaju konsekwencje za swój czyn. Prawie wszystkich spotkało obniżenie oceny z zachowania. W stosunku do sześciu osób działania wychowawcze zastosowali rodzice, pięciu uczniów miało rozmowę z pedagogiem szkolnym, a czterech z dyrektorem szkoły (Tabela 9).

Tabela 9: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 9: Czy poniosłeś/aś konsekwencje swoich zachowań przemocowych? oraz pytanie 10: Jakie poniosłeś/aś konsekwencje z racji dokonanej przemocy?

Lp.	Odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Tak	3	36
2	Nie	6	64
	Razem	9	100,00

Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Obniżenie oceny z zachowania	8	31
2	Działania wychowawcze rodziców	6	23
3	Rozmowa z pedagogiem szkolnym	5	19
4	Rozmowa z dyrektorem szkoły	4	15
5	Rozmowa z psychologiem	1	4
6	Rozmowa z wychowawcą	1	4
7	Dyscyplinarne w szkole: nagana dyrektora	1	4
8	Postępowanie przed sądem	0	0
9	Inne	0	0
	Razem	26	100,00

* Pytanie wielokrotnego wyboru tylko dla uczniów, którzy na pytanie poprzednie odpowiedzieli Tak (N = 9).

Źródło: badania własne.

Dwudziestu czterech uczniów (28%) stwierdziło, że doświadczyło zagrożenia poczucia bezpieczeństwa w Internecie, 71% respondentów nie doświadczyło tego uczucia w ciągu ostatniego roku.

Pytanie 12 zostało sformułowane i umieszczone w kwestionariuszu jako skutek rozmów z uczniami klas 6-8 Szkoły Podstawowej nr 1 im. A. Mickiewicza w Sokółce podczas zajęć wychowawczych dotyczących cyberprzemocy. Na lekcji uczniowie wymieniali różne formy cyberprzemocy. Odpowiedzi na pytanie 12 wskazują, że niektórzy uczniowie doznali więcej niż jednej formy cyberprzemocy.

Jako najczęstsze formy cyberprzemocy wymieniano: obrażanie podczas grania w gry online, komentarze sprawiające przykrość, wyzywanie podczas rozmów na Messenger. Na dalszych miejscach znalazły się: wykluczenie z grupy znajomych, ośmieszenie, wysyłanie dokuczliwych smsów, umieszczenie lub rozsyłanie zdjęć w niekorzystnej sytuacji, a jedna osoba wybrała opcję: ktoś dostał się do mojej poczty internetowej (Tabela 10).

Tabela 10: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 11: Czy zdarzyło Ci się w ostatnim roku, że ktoś za pomocą Internetu zagroził poczuciu Twego bezpieczeństwa? oraz pytanie 12: Jakie były formy cyberprzemocy wobec Ciebie?

Lp.	Odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Tak	24	28
2	Nie	60	71
3	Brak odpowiedzi	1	1
	Razem	85	100
Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Ktoś obraził mnie w trakcie grania w gry online	14	37
2	Ktoś komentował moje wypowiedzi w Internecie w taki sposób, że sprawił mi przykrość	10	26
3	Ktoś wyzywał mnie podczas rozmowy na Messenger	6	16
4	Ktoś wykluczył mnie z grupy swoich znajomych, aby mnie ośmieszyć	3	8
5	Ktoś wysłał sms, który mi dokuczył	2	5
6	Ktoś umieścił/rozesłał w Internecie moje zdjęcie w niekorzystnej sytuacji	2	5
7	Ktoś dostał się do mojej poczty internetowej	1	3
8	Ktoś wysłał na portal randkowy/towarzyski fałszywe ogłoszenie z moimi danymi/zdjęciem,	0	0
9	Ktoś założył fikcyjne konto internetowe na portalu społecznościowym ośmieszające mnie,	0	0

Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
10	Ktoś dostał się do mojego komunikatora internetowego i ujawnił moje tajemnice	0	0
	Razem	38	100

* Pytanie wielokrotnego wyboru, tylko dla uczniów, którzy na pytanie poprzednie odpowiedzieli Tak (N = 24).

Źródło: badania własne.

W ocenie badanych sprawcami cyberprzemocy są osoby, które „znam tylko z Internetu”, na drugim miejscu sklasyfikowano: grupki ludzi i osoby przypadkowe, nieznajomi, a na trzecim: kolegów, koleżanki z klasy, inni młodzi ludzie, których znamy osobiście. Jedna osoba udzieliła odpowiedzi, że były chłopak lub była dziewczyna (Tabela 11).

Tabela 11: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 13: Jeśli zdarzyło Ci się doświadczać zachowań wymienionych w pytaniu 12, podaj proszę kto Ci to zrobił?

Lp.	Pytanie 13*:	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Koledzy/koleżanki z klasy	5	15
2	Inni młodzi ludzie, których znam (np. Z podwórka)	5	15
3	Osoby, które znam tylko z Internetu	9	26
4	Osoby całkowicie przypadkowe/nieznajome	7	21
5	Inni dorośli	0	0
6	Były chłopak / dziewczyna	1	2
7	Nie tyle konkretne osoby co grupki ludzi	7	21
	Razem	34	100

* Pytanie 13 (wielokrotnego wyboru), tylko dla uczniów, którzy na pytanie 11 odpowiedzieli Tak (N = 24).

Źródło: badania własne.

Na pytanie 14 odpowiedziało 81 uczniów, z tego aż 87% stwierdziła, że nie była sprawcami przemocy w dobie nauczania zdalnego. Siedmiu uczniów (8%) przyznało się do dokonywania przemocy podczas nauczania zdalnego (Tabela 12).

Tabela 12: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 14: Czy Ty dokonywałeś/łaś przemocy podczas nauczania zdalnego?

Lp.	Odpowiedzi	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Tak	7	8
2	Nie	74	87
3	Brak odpowiedzi	4	5
	Razem	85	100,00

Źródło: badania własne.

Na pytanie 15, dwóch uczniów na siedmiu, którzy przyznali się do dokonywania przemocy, nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Cztery osoby przyznały, że dokonywały przemocy w grupie, jeden uczeń podejmował takie działania i samotnie i w grupie (Tabela 13).

Tabela 13: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 15: Czy Ty dokonywałeś/łaś przemocy sam czy w grupie?

Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Sam	0	0
2	W grupie	4	57
3	Sam i w grupie	1	14
4	Brak odpowiedzi	2	29
	Razem	7	100,00

* Pytanie 15 (jednokrotnego wyboru), tylko dla uczniów, którzy na pytanie 14 odpowiedzieli Tak (N = 7).

Źródło: badania własne.

Według odpowiedzi na następane pytanie, 16: Czy poniosłeś konsekwencje dokonanej przez Ciebie cyberprzemocy? żadna

z osób, które przyznały się do sprawstwa takiej przemocy nie poniosła konsekwencji.

Pytanie 17 powstało podobnie jak pytanie 12, po rozmowach z uczniami klas 6-8 Szkoły Podstawowej nr 1 im. A. Mickiewicza w Sokółce. Katalog rodzajów przemocy został utworzony na podstawie wypowiedzi uczniów podczas zajęć wychowawczych.

Tabela 14: Zestawienie odpowiedzi na pytanie 17: Jakie Twoim zdaniem są przyczyny stosowania przemocy przez uczniów?

Lp.	Odpowiedzi*	Liczba wskazań	Udział % wskazań
1	Potrzeba uwagi i uznania	39	13,98
2	Brak umiejętności radzenia sobie z agresją	33	11,83
3	Problemy w domu	31	11,11
4	Nuda	27	9,68
5	Poczucie bezkarności	26	9,32
6	Brak empatii, czyli dręczyciel nie odczuwa empatii, nie rozumie co przeżywa ofiara	25	8,96
7	Kompleksy, niskie poczucie własnej wartości	23	8,24
8	Naśladowanie filmików z Youtube, Tiktoku lub innych social-mediów	21	7,53
9	Sadyzm, wielu sprawców czerpie przyjemność z dręczenia innych	18	6,45
10	Niepowodzenia szkolne	17	6,09
11	Słaba odporność na stres ofiary	9	3,23
12	Słaba odporność na stres sprawcy	8	2,86
13	Inne: ze względu na wygląd	1	0,36
14	Inne: nie wiem	1	0,36
	Razem	279	100

* Pytanie 17 (wielokrotnego wyboru), dla wszystkich uczniów (N = 85).

Źródło: badania własne.

Ostatnie otwarte pytanie pozwoliło poznać indywidualne poglądy badanych. 40 ankietowanych wypowiedziało się na temat: Co szkoła powinna zrobić by zwiększyć poczucie bezpieczeństwa młodzieży? Uczeń mógł podać trzy rodzaje działań. Poniżej, katalog odpowiedzi po skategoryzowaniu, w układzie malejącym:

- 10 osób, „w szkole czuję się dobrze, bezpiecznie, ok i nic nie trzeba robić”,
- 8 osób, „należy więcej rozmawiać z uczniami”,
- 7 osób, „zwiększyć spotkania i rozmowy z psychologiem, również z pedagogiem”,
- 6 osób, „nauczanie zdalne powinno być kontynuowane”,
- 3 osoby, „na godzinach wychowawczych rozmawiać więcej o przemyśle i sposobach radzenia sobie z nią”,
- 3 osoby, „nauczyciele powinni bardziej kontrolować to co się dzieje na przerwach i sprawdzać korytarze”,
- 3 osoby, „powinny być zainstalowane kamery” (uwaga Autorki: w szkole jest już wprowadzony monitoring na korytarzach, w szatniach, łazienkach, przed szkołą i na boisku szkolnym),
- 2 osoby, „zwiększyć ilość projektów i zajęć w grupie”,
- 2 osoby, „w szkole powinien być zatrudniony rzecznik praw ucznia”,
- 2 osoby, „sprawcy przemyśle powinni ponosić większe konsekwencje”.

Inne odpowiedzi udzielane przez uczniów to:

- określić zasady, kontrolować,
- uświadamiać o niebezpieczeństwie,
- rozmawiać z młodzieżą na temat bezpieczeństwa, przeprowadzać rozmowy,
- obserwować zachowanie osób,
- bardziej kontrolować, przez nauczycieli, co się dzieje na przerwach,
- zwiększyć liczbę godzin wychowawczych do 2 w tygodniu,
- zapewnić rozmowę z psychologiem dla osoby, która doznała przemyśle, aby upewnić się czy wszystko dobrze, przeprowadzić rozmowę klasową ze sprawcą przemyśle i wytłumaczyć jak te działania są złe i nieodpowiednie,

- poznawać dokładnie przyczyny przemocy,
- więcej rozmów o bezpieczeństwie w Internecie, przedstawić działanie Internetu,
- rozmawiać, wysłuchać, zrozumieć a nie krytykować,
- rozmawiać z uczniem jak ktoś komu może się on wyżyć (przyjaciół a nie tylko nauczyciel),
- pilnować jakie osoby wchodzi do szkoły, nie ignorować problemów uczniów związanych ze znęcaniem się nad kimś, reagować na bójki,
- reagować na podejrzaną zachowania, uważniej obserwować uczniów,
- nauczyciele powinni częściej wskazywać sposoby radzenia sobie w sytuacjach zagrożenia,
- dbać o dobre imię uczniów, okazywać współczucie,
- uczniowie, którzy bronili albo „oddawali” nie powinni ponosić konsekwencji,
- nauczyciel nie powinien krzyczeć na uczniów, nawet za złe sprawowanie. Na zajęciach WDŻ (wychowanie do życia w rodzinie) i godzinie wychowawczej powinno być więcej informacji o uczuciach, problemach psychicznych i zapobieganiu przemocy w szkole i poza szkołą. Wychowawca powinien robić ankiety anonimowe o samopoczuciu i więcej interesować się uczuciami ucznia, aby zapobiec depresji i innym chorobom psychicznym.

Wszystkie uzyskane wpisy są ważne i istotne, ale dla uczniów najważniejsza jest obecnie rozmowa. Podane odpowiedzi wskazują, że uczniowie chcą rozmawiać o problemach, agresji, sposobach radzenia sobie z przemocą i jej skutkach. W dobie pandemii i teraz powrotu do nauczania stacjonarnej szkoła powinna zacząć wszystkie swoje działania od rozmów z uczniem.

Zakończenie

Analiza dokumentów szkoły takich jak Statut i Program Wychowawczo-Profilaktyczny pokazała, że jednym z najważniejszych zadań szkoły jest zapewnienie uczniom bezpieczeństwa w czasie

zajęć organizowanych przez szkołę (zajęcia lekcyjne, pozalekcyjne, wycieczki i imprezy kulturalne). Przed i po zajęciach jest zorganizowana opieka w świetlicy szkolnej. Za bezpieczeństwo uczniów są odpowiedzialni wszyscy pracownicy szkoły. Uczniowie mają prawo do ochrony przed wszelkimi formami przemocy fizycznej i psychicznej, w tym ochrony przed cyberprzemocą. Młodzież ma obowiązek przeciwstawiać się różnym formom przemocy oraz informować nauczycieli o jej przejawach. Dbalność o bezpieczeństwo swoje i innych ma wpływ na ocenę z zachowania. Szkolny Program Wychowawczo-Profilaktyczny podaje sposoby realizacji zadań dotyczących podnoszenia bezpieczeństwa uczniów. Są to między innymi zajęcia profilaktyczne prowadzone podczas zajęć wychowawczych z całą klasą, rozmowy indywidualne, grupowe spotkania warsztatowe. Zajęcia profilaktyczne są organizowane również przez różne jednostki współpracujące ze szkołą.

Poczucie bezpieczeństwa każdej jednostki, a szczególnie młodzieży w tym niebezpiecznym czasie pandemii jest zachwiane i nabiera nowego znaczenia, wymusza konieczność ponownego zdefiniowania działań i procedur szkoły tak, aby poczucie bezpieczeństwa uczniów byłoby nadrzędną wartością.

Wnioski z badania ankietowego:

1. Uczniowie zdecydowanie preferują nauczanie zdalne.
2. Poczucie bezpieczeństwa uczniów było wyższe podczas edukacji zdalnej.
3. Podczas nauczania stacjonarnego w szkole występowały przypadki przemocy i jej ofiary wśród uczniów.
4. Zazwyczaj przemoc przy nauczaniu stacjonarnym występowała jako agresja słowna. Najbardziej charakterystycznym przejawem takiej przemocy jest: przezywanie, wyśmiewanie, zaczepianie i szturchanie.
5. O fakcie przemocy uczniowie informują rodziców, nauczycieli, koleżanki i kolegów.
6. Sprawcami przemocy jest niewielka grupa uczniów, która jest szczególnie aktywna podczas nauczania stacjonarnego.
7. Przyczyny przemocy podczas nauczania stacjonarnego to najczęściej: chęć imponowania innym, chęć zabawy, nuda i strach.

8. Więcej niż połowa sprawców przemocy nie poniosła konsekwencji swojego zachowania. Poniesione konsekwencje dokonywania przemocy to obniżenie oceny z zachowania, działania wychowawcze rodziców, rozmowy z pedagogiem szkolnym lub dyrektorem szkoły.
9. Znaczna część uczniów doświadczyła przemocy w Internecie.
10. Najczęstsze formy cyberprzemocy to: obrażanie w trakcie gier, komentowanie wypowiedzi w Internecie, wyzywanie podczas rozmów na Messenger, wykluczenie z grupy rówieśników, wysyłanie obraźliwych sms.
11. Zdaniem ofiar cyberprzemocy sprawcami są osoby znane tylko z Internetu, przypadkowe, raczej grupki ludzi, koledzy lub koleżanki z klasy, inni młodzi ludzie.
12. W czasie nauczania zdalnego uczniowie także dokonywali aktów przemocy, robiąc to najczęściej w grupie. Nikt ze sprawców cyberprzemocy nie poniósł konsekwencji.
13. Przemoc wynika często z potrzeby uwagi i uznania oraz braku umiejętności radzenia sobie z agresją, problemami w domu a także brakiem świadomości, że zachowania przemocowe niosą ze sobą przykre konsekwencje. Coraz częściej przemoc inspirowana jest przez media społecznościowe typu YouTube, TikTok.
14. Młodzież zwróciła uwagę, że wyższy poziom poczucia bezpieczeństwa uczniów wymaga od szkoły przede wszystkim częstszych rozmów z uczniami, reagowania na podejrzane zachowania, uważniejszej obserwacji i większych konsekwencji dla sprawców przemocy.

W świetle powyższych wniosków można sformułować odpowiedzi na pytania badawcze.

Forma nauczania ma wpływ na poziom poczucia bezpieczeństwa uczniów. Młodzież twierdzi, że w czasie nauczania zdalnego czuje się zdecydowanie bezpieczniej, przebywa w domu, w bezpiecznym dla niej środowisku. Uczniowie chcieliby, aby nauczanie zdalne było kontynuowane, bowiem ta forma daje im większe poczucie bezpieczeństwa. Jednak zjawisko przemocy istnieje tak w szkole, podczas nauczania stacjonarnego, jak i w Internecie przy

naucze zdalnej. Formy przemocy i cyberprzemocy nie różnią się radykalnie, ale w kontekście uzyskanych wyników, uczniowie bardziej obawiają się przemocy dokonywanej w czasie nauki stacjonarnej. Przemoc podczas pobytu w szkole, oprócz agresji słownej ma także wymiar fizyczny – szturchanie, zaczepianie – i zapewne takie zachowania bardziej wpływają na zniżenie poziomu poczucia bezpieczeństwa uczniów. Wskazania uczniów pozwoliły określić przyczyny stosowania przemocy, do których należą przede wszystkim chęć zaimponowania innym, nuda, potrzeba uwagi i uznania, brak umiejętności radzenia sobie z agresją, problemy w domu, poczucie bezkarności, brak empatii, kompleksy i niskie poczucie własnej wartości. Warto zauważyć, że cyberprzemoc jest trudniej wykrywalna i dlatego sprawcy rzadziej ponoszą konsekwencje cyberprzemocy. Uczniowie, którzy stali się ofiarami przemocy informują o tym w pierwszym rzędzie osoby dorosłe – rodziców, nauczycieli, pedagogów, co świadczy to o dużym zaufaniu uczniów do rodziców. Tutaj trzeba zwrócić uwagę, że ofiar przemocy jest mniej podczas nauczania zdalnego. Reasumując powyższe ustalenia potwierdzono pierwszą ze sformułowanych hipotez.

Tabela 12: Przemoc a poczucie bezpieczeństwa w dobie edukacji zdalnej i podczas nauczania stacjonarnego na podstawie badań własnych

Problem	Udział % wskazań pozytywnych	
	Edukacja zdalna	Nauczanie stacjonarne
Preferencje sposobu nauczania	57%	25%
Poczucie bezpieczeństwa	52%	8%
Brak doświadczenia przemocy	71%	61%
Ofiary przemocy	28%	37%
Brak dokonywania przemocy	87%	89%
Sprawcy przemocy	9%	8%

Źródło: badania własne.

Na drugie pytanie badawcze odpowiedź jest następująca: Szkoła powinna wsłuchać się w opinie uczniów i podjąć działania za-

pewniające możliwie najwyższy poziom poczucia bezpieczeństwa młodzieży.

Uczniowie zaproponowali szereg działań Szkoły, które byłyby korzystne dla ich poczucia bezpieczeństwa. Według uczniów, najważniejsze dla podniesienia poziomu poczucia bezpieczeństwa młodzieży są rozmowy z uczniami. Młodzież postuluje zwiększenie liczby spotkań i rozmów z pedagogiem, psychologiem, godzin wychowawczych. Młodzi ludzie wskazali możliwości wykorzystania godzin wychowawczych na rozmowy o przemoc, agresji, przyczynach i sposobach radzenia sobie z nimi. Ciekawą propozycją wydaje się zatrudnienie w Szkole rzecznika praw ucznia, z którym młodzież mogłaby swobodnie rozmawiać. Tutaj także hipoteza przedstawiona na wstępie badań potwierdziła się.

Należy jednak zaznaczyć, że podczas nauczania zdalnego uczniom brakowało bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami, nie mogli nawiązywać i podtrzymywać relacji. Z tego powodu aktualnie w programach nauczania, programach profilaktycznych i wychowawczych powinny być uwzględnione zajęcia kształtujące i rozwijające kompetencje pracy w zespole. Warto poprzez różne formy zajęć zadbać o zwiększenie poczucia bezpieczeństwa podczas nauczania w szkole. Należy też zwiększyć liczbę kontaktów i rozmów indywidualnych z psychologiem i pedagogami. Nauczyciele, dyrekcja, pedagodzy, psycholog powinni mobilizować uczniów i rodziców do zawiadamiania o niepokojących zachowaniach młodzieży. Warto zaproponować uczniom i rodzicom warsztaty z obszaru bezpieczeństwa. Szkoła powinna bardziej współpracować z placówkami świadczącymi pomoc psychologiczną oraz z ośrodkami pomocy społecznej. Dla uczniów korzystne były by także kampanie społeczne organizowane przez popularnych youtuberów lub TikTokerów propagujących prawidłowe postawy społeczne i dobre wzorce zachowań.

Bibliografia

Opracowania

1. Białowieżec M., *Alkoholizm a poczucie bezpieczeństwa mieszkańców w gminie Czyże*, „Zagadnienia Społeczne” 1(15) 2021, s. 264, ISSN 2353-7426.
2. Kędzińska G., Siemak Z., Smolski W., *Bezpieczeństwo danych osobowych w Internecie. Badania ankietowe studentów Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku*, „Zagadnienia Społeczne” 2(14) 2020, s. 65-93, ISSN 2353-7426.
3. Lenkiewicz A., *Działalność 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej a poczucie bezpieczeństwa społeczności lokalnej Białegostoku*, „Zagadnienia Społeczne”, 1(13) 2020, s. 145-178, ISSN 2353-7426.
4. Siemak Z., Smolski W., *Bezpieczeństwo własne studentów NWSP. Wyniki badań ankietowych*, „Zagadnienia Społeczne” 1(11) 2019, s. 89-108, ISSN 2353-7426.

Zasoby internetowe

1. <http://sokolka-powiat.pl/gospodarka-powiatu-sokolskiego> [20.05.2021].
2. https://www.ekonomiaspoleczna.gov.pl/download/files/Mechanizmy_wspolpracy/produkty_projektu/05_Sokolka.pdf [20.05.2021].
3. https://www.polskawliczbach.pl/gmina_Sokolka [20.05.2021].
4. https://www.sp1sokolka.pl/images/2017/dokumenty/program_20170925.pdf [19.05.2021].
5. <https://www.sp1sokolka.pl/index.php/dokumenty/13-statut-szkoly> [20.05.2021].

Petra Papierníková

ORCID 0000-0002-7358-8867

Comenius University in Bratislava

Faculty of Education

Slovak Republic

**Mária Kožuchová and Martin Kuruc,
DEVELOPMENT OF STUDENTS'
SELF-REGULATED LEARNING
WITH A FOCUS ON TECHNICAL EDUCATION:
THEORY AND RESEARCH
1. vyd. Karlsruhe: Ste-Con, 2020. – 128 s. [print],
ISBN 978-3-945862-39-1**

Technology affects people's attitudes, values, mental and physical health, behaviour and lifestyle. Therefore, it is necessary to pay attention to learners' technical education from the beginning of learning. The European Union countries (hereinafter the EU) pay great attention to technical education. They base their curricula on the Council of Europe recommendations (2006), which set the main strategic objective: to create curricula that make the EU dynamic and competitive in the world. Therefore, from the point of view of technical education, it was necessary to: increase students' interest in studying science and technology, develop their scientific and technical competencies, provide all students with access to information and communication technologies, improve teacher training in science and technology education, and strengthen the

links between the world of work and scientific research. Kozík et al., 2013 Dostál, 2015; Dostál & Prachagool, 2016). For this reason, the authors M. Kožuchová and M. Kuruc created a monograph focused on the preparation of future teachers for teaching technical subjects. We were interested in the knowledge but also the motivational side of the process. Our goal was also to look for educational strategies that remove students' working memory blockage, often associated with anxiety because they do not understand the technical process. We tried to look for educational strategies in the research context (Částková, Kropáč & Plischke, 2016; Částková, 2018). Mathematical and scientific-technical literacy of graduates is also recognised by the labour market. Without mathematics, science, and technology, no significant progress in economics can be achieved.



The monograph is divided into four chapters. In the first chapter, the authors justify the need to solve the problem and explain the essence of self-regulated learning. They refer to self-regulation of learning as managing the whole process of acquiring knowledge – students are aware not only of what they are learning but also how they are learning - how they organize time, how they fight learning disruptions, understand what they are learning, manage

their concentration, and mainly they know that they learn in order to achieve certain goals. The authors set out selected strategies for self-regulation of pupils' learning from the beginning of schooling: leading them to understand their own goals and objectives of learning. In the process of learning a common problem of procrastinating and the lack of time may emerge. Procrastination as a tendency to postpone the fulfilment of tasks and works as a counterproductive factor of self-regulated learning.

The teacher's personality plays an essential role in self-regulated learning. The authors pay special attention to this issue. The teachers have their own ideas about work, goals and challenges, but they must solve the dilemmas related to their concepts, competencies and new facts about education. These facts have led the authors to the need to innovate undergraduate teacher education.

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

Chapter three focuses on preschool and elementary pedagogy students and the issue of self-regulated learning in the context of teaching technical subjects. In educating future teachers, the authors focus on three components: professional, pedagogical-psychological, and didactic. Graduates are expected to have a thorough understanding of professional issues and make knowledge available to target groups. They are also required to organize, monitor, and evaluate educational activities. The role of the teacher is now fundamentally changing to support active learning based on an active attitude and is maintained by a didactically deliberate strategy. New student skills are also being added in new areas

(e.g., acquiring, processing, and evaluating information). The programs that teachers use are designed to master a range of cognitive strategies for developing self-regulation.

The teacher's mastery at the elementary level lies in the appropriate adaptive transformation of knowledge and procedures. The chapter also lists and analyses several limitations. Courses with a technical focus are not among those that are popular with students of pre-primary or primary education, so the authors emphasize the importance of personal, social, and emotional support in technical subjects for students at three universities: PdF UK in Bratislava, PdF UMB in Banská Bystrica PdF KU in Ružomberok. The authors' considerations are based on the knowledge of what is expected of students in the self-regulated learning process. Today's teachers face a significant challenge: how to manage the educational process so that it is sensual and connected with the support of the student's self-regulation? How do we know that a student enjoys learning? The path to effective technical education does not lead through increasingly sophisticated technical products but through the transformation of one-sided teaching to research and critical thinking. The authors do not idealize the preparation process but list motivational barriers that students often reveal. The truth is that good knowledge of science, technology, but also mathematics are not among the subjects that would be a determining factor in choosing a teacher for primary education, so they often encountered a negative belief in their mathematical skills and fear of failure in technological issues. One of the essential goals of undergraduate teacher training is the to alleviate anxiety about teaching some subjects. As there are several causes of anxiety, the impact on identifying and eliminating anxiety is primarily the teacher, their approach, teaching and assessment methods.

Based on the definition of the theoretical framework in Chapter 4, the authors presented the results of empirical research on self-regulated learning. They aimed to map the current level of self-regulation and motivation of students of pre-primary and primary education. They focused on self-regulation and motivation in technical education. The research was carried out in order

to obtain a specific picture about how the preparation of future teachers is organised and about the level of students' motivation to complete the primary education teaching program for technical subjects. The research was conducted at the three universities mentioned above. The authors used the self-determination theory by Richard M. Ryan and Edward L. Deci (Ryan and Deci, 2004) to gain important information about internal and external factors in self-regulation (anticipation, planning, monitoring, and self-assessment). Based on the results, they developed action proposals, which they present in the form of a SWOT analysis (strengths, weaknesses, opportunities and threats). It turns out that self-regulated students are very creative in using their specific skills to achieve goals to improve their own learning processes.

Professor Kožuchová and Dr. Kuruc have undoubtedly created groundbreaking work for the present and future of technical education. Therefore, the work has been reviewed by international panel of experts: Paweł Czarnecki, MBA, Dr h.c. (Poland), Moser Daniela, HS-Prof. Mag. Dr. (Germany) and Zdeněk Obdržálek, Prof. PhDr., DrSc. (Slovakia).

ZgSp2353-7426/05.12.2021/12.12.2021/30.12.2021/09

Justyna Andrzejewska

ORCID 0000-0003-3942-878

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

SKOROWIDZ TEMATYCZNY ARTYKUŁÓW CZASOPISMA NAUKOWEGO „ZAGADNIENIA SPOŁECZNE” LATA 2014–2021

Tematyka pedagogiczna

Aniskevich Tatiana S., Jacewicz Agata, *Uczestnictwo dziadków w życiu rodzinnym – współczesna analiza zjawiska, Grandparents' participation in family life modern analysis of the phenomenon*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 45–59.

Balicki Michał, *Więzi społeczne w zróżnicowanych kontekstach interdyscyplinarnych, Social ties in the view of differentiated interdisciplinary contexts*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 35–50.

Brozmanová Monika, *Komparácia rozdielností a prienikov názorov učiteľov 1. a 2. stupňa na testovanie piatakov, Comparison of differences and common elements in opinions of slovak primary school teachers of 1st and 2nd stages on testing pupils in 5th grade, Porównanie różnic i elementów wspólnych w opiniach słowackich nauczycieli szkół podstawowych 1. i 2. stopnia na temat testowania uczniów klas 5.*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(13) 2020, s. 51–68.

Buchcic Elżbieta, *Co zrobić, aby przyroda była wartością dla społeczeństwa? What should be done to make nature a value for the society?*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(8) 2017, s. 35–51.

Buchcic Elżbieta, *Społeczne konsekwencje przemian zachodzących we współczesnej rodzinie, The contemporary family-social risk and changes,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(11) 2019, s. 71–88.

Buchcic Elżbieta, *Przyroda miejscem twórczej resocjalizacji, Nature based resocialization,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(10) 2018, s. 26–43.

Burak Ewa, Jacewicz Agata, *Rozwijanie samodzielności przedszkolaków. Wybrane zagadnienia, Developing Independence in Preschoolers. Selected Issues,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(16) 2021, s. 7–34.

Burkovičová Radmila, *Zmiany w kształceniu przedszkolnym dzieci z obszarów wykluczenia społecznego, Changes in pre-school education of children from socially excluded localities,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 59–71.

Burkovičová Radmila, *Collective education of pre-primary aged children in the Czech Republic, Kształcenie integracyjne dzieci w wieku przedszkolnym w Republice Czeskiej,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 20–38.

Burkovičová Radmila, *Poczucie trudności w realizacji czynności zawodowych u nauczycielek wychowania przedszkolnego, Perception of the difficulty of implementation of professional activities done by kindergartner teacher,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 117–128.

Cabanová Mariana, Kasáčová Bronislava, *Pre-primary education teacher professional activities in Slovakia – Poland comparison, Ak-*

tywność zawodowa nauczycieli edukacji przedszkolnej na Słowacji i w Polsce. Porównanie, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 178–195.

Gašparová Miroslava, Huľová Zlatica, *Prírodovedno-technický a spoločenskovedný obsah vzdelávania v učebných pomôckach, Natural science-technical and social content of education in learning resources, Znaczenie pomocy dydaktycznych w nauczaniu podstawowych przedmiotów technicznych, społecznych i ścisłych*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 39–56.

Gašparová Miroslava, *Regionálne prvky v obsahu primárneho vzdelávania, Regional elements in early school education content, Elementy regionalne w zakresie edukacji wczesnoszkolnej*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(9) 2018, s. 53–62.

Gašparová Miroslava, *Vybrané aspekty učenia sa prostredníctvom skúseností – interdisciplinárny prístup, Selected aspects of learning through experience – interdisciplinary approach, Wybrane aspekty uczenia się przez doświadczanie – podejście interdyscyplinarne*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(13) 2020, s. 31–40.

Gerová Ľubica, *Rozvíjanie priestorovej predstavivosti ako základ pre technické vzdelávanie, Developing of spatial imagination as a basic for technical education, Rozwijanie orientacji przestrzennej jako podstawa do edukacji technicznej*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(8) 2017, s. 169–180.

Gerová Ľubica, *Kocky a rozvíjanie priestorových predstáv žiakov a ich budúcich učiteľov, Cubes and development of the spatial imagination of pupils and their future teachers, Klocki w rozwijaniu orientacji przestrzennej uczniów i przyszłych nauczycieli*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(8) 2017, s. 181–191.

Gerová Ľubica, *Pohľad na matematickú gramotnosť budúcich učiteľov primárneho vzdelávania, A look at the mathematical skills of*

candidates for early school education teachers, Spojrzenie na umiejętności matematyczne kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej,

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(9) 2018, s. 39–52.

Gryko Marta, *Spacery i wycieczki przedszkolaków. Wybrane zagadnienia, Walks and Excursions for Preschoolers. Selected Issues,* „Zagadnienia Społeczne” nr 2(16) 2021, s. 35–59.

Homoľová Tatiana, Petřík Štefan, *Klíma školskej triedy v procese adaptácie žiakov prvého ročníka základnej školy, The class of the school in the process of the adaptation of pupils of the first class of the primary school, Klimat szkolnej klasy w procesie adaptacji uczniów pierwszej klasy szkoły podstawowej,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(8) 2017, s. 52–72.

Huľová Zlatica, *Dištančné vzdelávanie a návrat k interaktívnym vzdelávacím programom vo webovej aplikácii, Distance education and the return to interactive training programs in a web application, Edukacja na odległość i powrót do interaktywnych programów edukacyjnych w aplikacji internetowej,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(14) 2020, s. 21–35.

Huľová Zlatica, *Eliminácia agresívneho správania detí prostredníctvom vybraných prvkov arteterapie, Eliminating child's aggressive behavior using selected the elements of art therapy, Eliminowanie agresywnego zachowania dzieci za pomocą wybranych elementów terapii sztuką,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 238–245.

Huľová Zlatica, *Uplatňovanie individualizácie v pracovnom vyučovaní v primárnej edukácii, The use of individualization in teaching in primary education, Zastosowanie indywidualizacji nauczania w edukacji podstawowej,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 147–156.

Huľová Zlatica, *Zavádzanie pracovnej výchovy do vzdelávania detí predškolského veku v čase*, *The gradual implementation of vocational training into the pre-school education*, *Wprowadzanie kształcenia zawodowego do edukacji dzieci w wieku przedszkolnym*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(10) 2018, s. 129–140.

Huľová Zlatica, Gašparová Miroslava, *Technical monuments, natural assets and cultural heritage in the preparation of future teachers of younger school-age children*, *Zabytki techniki, majątek przyrodniczy i dziedzictwo kulturowe w przygotowaniu przyszłych nauczycieli edukacji młodszych dzieci*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(14) 2020, s. 49–64.

Huľová Zlatica, Homoľová Tatiana, Bugarová Mária, *Aggressive behavior in pupils younger school age*, *Agresywne zachowania uczniów w młodszym wieku szkolnym*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 30–49.

Huľová Zlatica, Kožuchová Mária, *Sebaregulácia učenia sa a sebahodnotenie žiakov v technickom vzdelávaní na primárnom stupni školy*, *Self-regulated learning and pupil self-assessment in technical education at primary schools*, *Samokształcenie i samoocena uczniów w kształceniu technicznym w szkole podstawowej*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(13) 2020, s. 7–20.

Huľová Zlatica, Molnárová Dominika, *Technical education in kindergartens in the context of the cognitive learning theory*, *Edukacja techniczna w przedszkolach w kontekście teorii kogniwiścycznej*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(12) 2019, s. 22–34.

Huľová Zlatica, Molnárová Dominika, *The cognitive learning theory in preschool education in Slovakia*, *Teoria kogniwiścyczna w praktyce edukacyjnej przedszkoli na Słowacji*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(12) 2019, s. 131–149.

Huľová Zlatica, Vránová Marta, *Environmental topics in technical education*, *Tematyka ekologiczna w praktyce nauczania*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 58–69.

Izdebska Jadwiga, *Dom rodzinny źródłem budowania szczególnych więzi społecznych, Home as a source of building of particular social ties,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 51–65.

Izdebska Jadwiga, *Funkcje wychowania dzieci i młodzieży w kontekście przemian cywilizacyjnych, Functions of bringing up of children and young people in the context of civilizational transformations,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 9–19.

Izdebska Jadwiga, *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka, Multidimensional life expanse of contemporary child,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 9–21.

Jacewicz Agata, *Koncepcja pedagogiki Marii Montessori w poglądach studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej z Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Fragment badań, The Montessori method in the views of pre-school and early school education students of Non-state University College of Pedagogy in Bialystok. Research report,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(10) 2018, s. 101–128.

Jacewicz Agata, *Porozumiewanie się w języku ojczystym kluczową kompetencją w procesie uczenia się przez całe życie, Communication in the native language key competence in the process of learning a lifelong,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 46–58.

Jacewicz Agata, *Więzi łączące grupę rówieśniczą a rozwój kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym, The relationship between peer group and the development of children’s social competence,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 66–79.

Jagodzińska Małgorzata, *Elżbieta Buchcic, Świątokrzyskie środowisko przyrodnicze jako wartość edukacyjno-kulturowa, Uniwersy-*

tet Jana Kazimierza, Kielce 2017, s.314, ISBN 978-83-7133-696-6, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(9) 2018, s. 121–124.

Jagodzińska Małgorzata, *Problemy dziecka otyłego w klasie szkolnej, The problems of an obese child in school environment*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(10) 2018, s. 7–25.

Jagodzińska Małgorzata, *Promocja zdrowia – kontekst społeczno-ekologiczny, Health promotion – socio-ecological context*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(8) 2017, s. 9–34.

Jasionowska-Moszczyńska Anna, Jacewicz Agata, *Rola rodziny i przedszkola w rozwijaniu muzycznych zainteresowań przedszkolaków, The Role of Family and Preschool in Developing Preschoolers' Musical Interests*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(16) 2021, s. 60–86.

Jastrzębski Marek, *W trosce o współczesną rodzinę. Teoria, badania, wsparcie. Ujęcie interdyscyplinarne, pod redakcją Jadwigi Izdebskiej i Agaty Popławskiej, Niepełnowyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Białystok 2013, s. 378, ISBN 978-83-61612-20-9*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 231–234.

Kalinowska Anna, *Arteterapia jako forma aktywizacji osób z niepełnosprawnością intelektualną. Raport z badań, Art therapy as a form of activation for people with intellectual disabilities research report*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(15) 2021, s. 86–144.

Lipárová Lenka, *Vzťah výtvarnej a technickej edukácie na počiatkoch stupňoch vzdelávania v ponímaní študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky, Relationship of art and technical education at the early stages of education in the perception of students of preschool and elementary education, Związki sztuki i edukacji technicznej na wczesnych etapach nauczania w kształceniu studentów kierunku edukacja wczesnoszkolna*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(13) 2020, s. 69–84.

Mazur Maria Marzena, Jacewicz Agata, *Nieprzemijające wartości koncepcji Friedricha Froebela, Enduring significance of Friedrich Froebel's Pedagogy,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(15) 2021, s. 19–50.

Miháliková Žitňáková Žaneta, *Correlation Between Self-Evaluation and Social Position in Pupils with Specific Developmental Learning Disabilities (SDLD), Korelacja między samooceną a pozycją społeczną u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (SDLD),*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(16) 2021, s. 115–139.

Mielniczuk Irina, Aniskevich Tatiana, *Edukacja ekonomiczna młodszych uczniów: teoria i doświadczenie, Economical education of beginning school puples: theory and experience,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(7) 2017, s. 9–26.

Papierníková Petra, Mária Kožuchová and Martin Kuruc, *Development of Students' Selfregulation of Learning with a Focus on Technical Education: Theory and Research, 1. vyd. Karlsruhe : Ste-Con, 2020. – 128 s. [print], ISBN 978-3-945862-39-1,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(16) 2021, s. 201–206.

Pašková Lucia, *Relationship between locus of control and a teacher's transformative leadership, Zależność między poczuciem umiejscowienia kontroli a przywództwem transformacyjnym nauczyciela,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(13) 2020, s. 85–96.

Pašková Lucia, *The role of a teacher-leader in slovak school, Rola nauczyciela-lidera w słowackich szkołach,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(14) 2020, s. 36–48.

Plačková Lucia, Čiliak Marek, *Ovplyvňovanie držania tela žiakov primárneho vzdelávania,*

Influencing the body posture of primary education pupils, Wpływ ruchu na budowę ciała uczniów szkoły podstawowej,

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 129–144.

Pogorzelska Edyta, *Badania nad tolerancją dorosłych i dzieci wobec uchodźców pochodzenia czeczeńskiego, Attitudes of adults and children to refugees chechen origin,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 151–176.

Popławska Agata, Banach Ewa, *Jakość życia osób starszych – wybrane aspekty, The quality of life of older people – selected aspects,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 7–23.

Popławska Agata, *Kompetencje nauczyciela w zmieniającej się szkole (wybrane zagadnienia), Teachers’ competencies in a changing school (selected issues),*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 11–29.

Popławska Agata, *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej, Redakcja naukowa Zbyszko Melosik, Mirosław J. Szymański, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, ss. 246, ISBN 978-83-64953-43-9,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 247–256.

Romanowska Ewa, *Szkoła – wspólnota dążeń? Pod redakcją Aleksandry Minczanowskiej, Anny Szfrańskiej-Gadzicy, Mirosława J. Szymańskiego, wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, ss. 322, ISBN 978-83-8019-416-8,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 257–261.

Sroczyński Wojciech, *Nauczyciel wobec problemu integracji w kontekście zmiany społecznej. Zarys problemu, Educator towards the problem of integration in the context of social change. Outline of the problem,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 22–44.

Strumińska-Doktór Anna, *Zagrożenia we współczesnej szkole, Contemporary school threats,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(10) 2018, s. 63–80.

Strumińska-Doktór Anna, *Znaczenie osobowości nauczyciela w procesie wychowawczym, The importance of a teacher's personality in the educational proces,* „Zagadnienia Społeczne” nr 2(8) 2017, s. 73–88.

Šimik Ondřej, *Interpretowanie wybranych pojęć przyrodniczych przez dzieci w wieku przedszkolnym, Child as a teacher's partner in elementary science education. interpretation of selected science terms by children of pre-primary age,* „Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 129–150.

Tomkuliaková Ružena, *Učiteľova individuálna koncepcia výučby a jej vplyv na vzdelávací proces na primárnom stupni školy, The teachers individual conception of teaching and its effect on the proces of primary education, Indywidualne koncepcje nauczania i ich wpływ na efekty edukacji podstawowej,* „Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 45–57.

Van Damme Małgorzata, Jacewicz Agata, *Funkcjonowanie przedszkola Golvsengange w Nordfjordeid w Norwegii, The functioning of Golvsengange kindergarten in Nordfjordeid in Norway,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(15) 2021, s. 115–144.

Van Damme Małgorzata, Jacewicz Agata, *Edukacja przedszkolna w Norwegii. Historia i współczesność, Pre-School Education in Norway. Historical View and Present Day,* „Zagadnienia Społeczne” nr 2(16) 2021, s. 87–114.

Wieczorek Tadeusz, *Projektowanie badań pedagogicznych, Designing research in pedagogy,* „Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 217–226.

Wieczorek Tadeusz, *Triangulacja metod w badaniach społecznych, Triangulation of methods in social research,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 15–34.

Wieczorek Tadeusz, *Wincenty Wrześniewski, Szkolnictwo rolnicze w Wielkopolsce w latach 1989–2004, wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego w Poznaniu, Rozprawy Naukowe 457, Poznań 2013, ss. 462,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 235–238.

Wieczorek Tadeusz, *Triangulacja metod w badaniach społecznych, Triangulation of methods in social research,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 7–26.

Winiarczyk Ewelina, *Aktywność na portalu społecznościowym Facebook jako czynnik warunkujący kształtowanie się aksjosfery młodzieży szkolnej, Facebook activity as a basic factor shaping the axiosphere of school pupils,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(11) 2019, s. 109–129.

Zentko Jozef, *Interdisciplinárne presahy scénického výtvarníctva v technickej edukácii, Interdisciplinary relationships in scenic and costume design in technical education, Interdyscyplinarne związki projektowania akcesoriów scenicznych w edukacji technicznej, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(13) 2020, s. 21–30.*

Zentko Jozef, *Tvorba bábok ako súčasť výtvarno-technických aktivít v primárnom vzdelávaní, Puppet creation as a part of art.-technical activities in primary education, Tworzenie lalek jako część działań artystyczno-technicznych w edukacji wczesnoszkolnej,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(14) 2020, s. 7–20.

Žitňáková Žaneta, *Child-centred play therapy for children with hearing disabilities, Terapia zabawowa skoncentrowana na dzieciach z niepełnosprawnością słuchową,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(13) 2020, s. 41–50.

Tematyka psychologiczna

Domżał Urszula Anna, Osowski Oskar, Zwoliński Mikołaj, *Religia w świecie wartości młodzieży wiejskiej, Values and religion of rural youth,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(10) 2018, s. 141–152.

Łazuk-Godlewska Agnieszka, *Cechy osobowości i poziom motywacji a odgrywanie ról teatralnych w percepcji aktorów oraz osób przygotowujących się do zawodu aktora, The relationship between personality traits and the level of motivation in the perception of actors and people preparing for an acting career,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(9) 2018, s. 99–119.

Hamer Katarzyna, Hamer Hanna, *Powody uśmiechania się, The reasons of smiling,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 124–141.

Hamer Hanna, *Coaching czy psychoterapia?*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 230–237.

Hamer Hanna, *Dariusz Doliński, Tomasz Grzyb, Postulsi do bólu – o uległości wobec autorytetu w 50 lat po eksperymencie Milgrama, Smak Słowa, Sopot 2017, ss.248, ISBN 978-83-65731-23-4,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(8) 2017, s. 193–197.

Hamer Hanna, *Małgorzata Kossowska, Ewa Szumowska, Paulina Szwed, Tolerancja w czasach niepewności, Smak Słowa, Sopot 2018, s. 294, ISBN 9788365731623,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(9) 2018, s. 125–130.

Milewska Magda, Iłendo-Milewska Agnieszka, *Znaczenie wybranych postaw rodzicielskich (nadopiekuńczości i niekonsekwencji) w rozwoju emocjonalno-społecznym dzieci w wieku pięciu i sześciu lat, The importance of selected parental attitudes (overprotection and inconsistency) in emotional and social development of children five and six years of age,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(15) 2021, s. 64–85.

Mroziak Jerzy, *Funkcjonowanie i rehabilitacja poznawcza osób w podeszłym wieku, Functioning and cognitive rehabilitation of the elderly,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 24–44.

Mroziak Jerzy, *Osoby starsze w starzejącym się społeczeństwie, The elderly in an ageing society,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 27–45.

Naništová Eva, Dědová Maria, Nešťáková Lucia, *The analysis of psychometric properties of the slovak version of Mini-Mac Helpless-Hopeless subscale in a sample of 420 cancer patients, Analiza właściwości psychometrycznych słowackiej wersji podskali Helpless-Hopeless kwestionariusza Mini-Mac na próbie 420 pacjentów onkologicznych,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(12) 2019, s. 7–21.

Naništová Eva, Bolekova Veronika, *Analiza czynnikowa i ocena właściwości psychometrycznych kwestionariusza PORV (Obszary problemowe relacji z rodzicami), Factor analysis and assessment of psychometric properties of PORV questionnaire (family relationship problem areas),*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(12) 2019, s. 107–130.

Naništová Eva, Klčovanská Eva, *Weryfikacja psychometrycznych właściwości skali mapowania domocentrycznych i aksjologicznych korelatów relacji społecznych, Verification of the psychometric characteristics of scales mapping domocentric and axiological correlates of social relations,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 147–177.

Pawelec Monika, *Perspektywy postrzegania czasu a perfekcjonizm adaptacyjny i dezadaptacyjny, Time perspectives and adaptive and maladaptive perfectionism,* „Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 177–194.

Snarska Izabela, *Wykluczenie społeczne w świetle własnych badań empirycznych, The phenomenon of social exclusion according to results of an empiricial reaserch*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 145–177.

Śliwowska Bożena, *Wybrane korelaty motywacji osiągnięć uczniów liceum ogólnokształcącego, Selected correlates of achievement motivation among secondary school students*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(12) 2019, s. 150–172.

Tematyka nauk o bezpieczeństwie

Adamczyk Magdalena, *Przestępczość przeciwko mieniu w województwie podlaskim w latach 2000–2012, Property crimes in the podlaskie province in the years 2000–2012*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 192–207.

Baltrunienė Jurgita, *Контрабанда сигарет и коррупция – взаимосвязь и взаимозависимость явлений, Cigarette smuggling and corruption interrelation and interdependence, Przemyt papierosów i korupcja – powiązania i współzależność zjawisk*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 107–124.

Baltrunienė Jurgita, *Remarks on the qualification and competence of pre-trial investigation officers during the investigation of cigarette smuggling offences, Uwagi o kwalifikacjach i kompetencjach funkcjonariuszy organów ścigania badających przestępstwa przemytu papierosów*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 94–116.

Białowieżec Mateusz, *Alkoholizm a poczucie bezpieczeństwa mieszkańców w gminie Czyże, Alcoholism and the sense of security in the community of Czyże*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(15) 2021, s. 259–280.

Borodziej Ewa Joanna, *Obchody 8 marca w PRL w świetle propagandowego periodyku kobiecego „Zwierciadło. Pismo Ligi Kobiet*

Polskich”, *The celebration of march 8 in communist Poland, as presented in a propaganda female journal. ‘Mirror. The journal of the league of polish women’*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 81–93.

Bryk Janusz, Dorota Orkiszewska, *Konfrontacja w postępowaniu karnym, Towarzystwo Wydawnictw Naukowych LIBROPOLIS Sp. z o. o., Lublin 2016, ss. 294, ISBN 978-83-63761-76-9,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(12) 2019, s. 205–210.

Chmieliński Bogdan, *Edukacja dla bezpieczeństwa jako czynnik kształtujący bezpieczną przestrzeń dzieci i młodzieży, Education for safety as a factor that creates safe environments for children and youth,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 72–86.

Cywa-Fetela Krystyna, *Europejskie przywództwo polityczne. Marine Le Pen – szansa czy zagrożenie? European political leadership. Marine Le Pen – a Chance or threat?*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(7) 2017, s. 111–124.

Cywoniuk Gabriela, *Państwo Polskie w walce z przestępczością transgraniczną, The Polish state in the fight against cross-border crime,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(15) 2021, s. 199–234.

Czaplejewicz Adam, *Handel dopalaczami w Internecie, Trade n designer drugs in the Internet,* „Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 195–213.

Dajnowicz Diana, *Porwania rodzicielskie jako współczesne zagrożenie społeczne. Stan badań i potrzeby badawcze, Parental kidnapping as contemporary social threat. The state of research and research needs,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 87–100.

Dobrowolski Filip, *Bezpieczeństwo mieszkańców blokowisk na przykładzie osiedli „Rubinkowo” i „Na skarpie” w Toruniu, Safety of residents of „Rubinkowo” and „Na skarpie” housing estates in Toruń*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(13) 2020, s. 113–144.

Dworzecki Jacek, *System prewencji kryminalnej w Republice Słowackiej. Wprowadzenie do problematyki, Crime prevention system in the Slovak Republic. Introduction to the issue*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 103–133.

Dziczek Daniel, *Działania Policji na rzecz bezpieczeństwa na drogach powiatu białostockiego, Police actions for road safety in Białystok country*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(15) 2021, s. 145–198.

Gawliczek Piotr, *Istota wdrażania Platformy LMS ILIAS na potrzeby e-learningu w Niepaństwowej Wyższej Szkole Pedagogicznej w Białymstoku, Essence of LMS ILIAS implementation process for e-learning needs of Non State Higher Pedagogical School in Białystok*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(7) 2017, s. 125–140.

Grochowski Lech, *Nielegalny rynek alkoholi, Illegal alcohol market*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(7) 2017, s. 63–79.

Grubicka Joanna, *Zjawisko stalkingu. Możliwości prawnokarnej reakcji na zachowania stalkera, The phenomenon of stalking. Legal responses to stalking behaviours*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(12) 2019, s. 79–106.

Gadomska-Radel Anna, *Tajemnica bankowa w postępowaniu cywilnym – wybrane zagadnienia. Część I, Bank secret in civil procedure – selected issues. Part I*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(7) 2017, s. 80–94.

Gadomska-Radel Anna, *Wybrane zagadnienia z zakresu władzy rodzicielskiej i kontaktów z dzieckiem w sprawach transgranicz-*

nych. Część I. Odpowiedzialność rodzicielska. Jurysdykcja, Selected issues of parental authority and contact with children in cross-border cases. Part I. Parental responsibility. Jurisdiction, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 70–86.

Gadomska-Radel Anna, *Wybrane zagadnienia z zakresu władzy rodzicielskiej i kontaktów z dzieckiem w sprawach transgranicznych. Część II, Selected issues of parental authority and contact with children in cross-border cases. Part II,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 57–74.

Gadomska-Radel Anna, *Wysłuchanie dziecka w postępowaniu cywilnym, Hearing of a child in civil proceedings,* „Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 90–106.

Ilgiewicz Henryka, *Litewskie Rzymsko-Katolickie Stowarzyszenie Sług im. Św. Zyty, The Lithuanian Roman Catholic St. Zita servants' association in Vilnius (1912–1940),* „Zagadnienia Społeczne” nr 2(12) 2019, s. 35–52.

Ilgiewicz Henryka, *Polskie stowarzyszenia służby domowej w Wilnie w pierwszej połowie XX w., Polish associations for female household servants in Wilno in the first half of 20th century,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(9) 2018, s. 63–77.

Jurczenia Karolina, *Poczucie bezpieczeństwa młodzieży szkolnej na przykładzie badań ankietowych uczniów Szkoły Podstawowej Nr 1 w Sokółce, The Sense of Security among Schoolchildren Based on Surveys of Pupils of Primary School No. 1 in Sokółka,* „Zagadnienia Społeczne” nr 2(16) 2021, s. 173–200.

Jagodziński Jakub, *Działania Policji w zakresie przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich, Police actions within the scope of counteracting demoralization and crime involving minors,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(11) 2019, s. 130–176.

Runiewicz-Jasińska Renata, *Konsekwencje rozwoju cywilizacyjno-technologicznego państw bałtyckich (Litwa, Łotwa, Estonia), The consequences of the development of civilisation an technology in the baltic states (Lithuania, Latvia and Estonia)*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 101–116.

Kasprzak Wojciech, *Wybrane prawno-kryminalistyczne problemy kradzieży dóbr z gier komputerowych, Selected legal and criminal aspects of theft in computer games*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 125–146.

Kasprzak Wojciech, *Wykrywanie i ściganie sprawców kradzieży dóbr z gier komputerowych, Detecting and pursuing the perpetrators of theft of goods in computer games*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 87–102.

Kędzierska Grażyna, Januszewska Dorota, *Statystyczna ocena przestępczości nieletnich w niektórych społecznościach lokalnych województwa podlaskiego, Statistical evaluation of juvenile delinquency in some communities of podlasie region*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 159–183.

Kędzierska Grażyna, *Mikroślady i ich znaczenie w postępowaniu przygotowawczym i sądowym, Pod redakcją Janiny Zięby-Palus, Wydawnictwo Instytutu Ekspertyz Sądowych, Kraków 2015, ss. 234, ISBN 978-83-87425-29-6*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 232–238.

Kędzierska Grażyna, *Kobiety o bezpieczeństwie żywności, Food safety in female students' assessment*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(9) 2018, s. 78–97.

Kędzierska Grażyna, Łachacz Robert, *Biomertia z perspektywy kryminalistyki, Forensic science and biometrics*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(10) 2018, s. 81–99.

Kędzierska Grażyna, Siemak Zbigniew, Smolski Wiesław, *Bezpieczeństwo danych osobowych w Internecie. Badania ankietowe studentów Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, Security of personal data on the Internet. Student survey research Non State Higher Pedagogical School in Bialystok*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(14) 2020, s. 65–93.

Kiszło Tomasz, *Bezpieczeństwo własne policjantów Oddziału Prewencji Policji w Białymstoku w trakcie interwencji, Personal safety officers Prevention Department of the Police in Bialystok during the intervention*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 196–216.

Kołąkowska Wiesława, *Wybrane zagadnienia udzielania i przyjmowania pomocy w służbach ratowniczych, Selected issues of granting and accepting help in rescue services*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 111–123.

Kossakowska Daria, *Przestępczość jako zagrożenie bezpieczeństwa publicznego, Crime as a public security threat*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(15) 2021, s. 51–64.

Kotowska Monika, *Geneza odpowiedzialności prawnej nieletnich. Wybrane zagadnienia, The origin of legal liability of minors. Chosen Issues*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 50–62.

Kotowska Monika, *Pojęcie demoralizacji na tle ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z 26 października 1982 r., The concept of demoralization against the background of the act on juvenile justice of 26 October 1982*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 97–110.

Kozdrowski Stanisław, *Szkoła policyjna w Żyrardowie (1928–1931), The police school in Żyrardów (1928–1931)*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 214–232.

Kozdrowski Stanisław, *„Ustawka” pseudokibiców piłkarskich. Profil uczestnika, Pre-arranged fights of football hooligans. Profile of the participant,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 157–178.

Kozdrowski Stanisław, *Wychowanie fizyczne w policji województwa śląskiego (1922–1939). Wybrane zagadnienia, Physical education in the police of the silesian province (1922–1939),*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 206–230.

Kozhuharowa Penka, *Употребление психоактивных веществ семиклассниками в контексте реализации программы профилактики в школе, Substance use by seventh-graders in the context of implementation of a school-based prevention program, Stosowanie substancji psychoaktywnych przez uczniów klas siódmych w kontekście realizacji programu prewencji w szkole,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 166–185.

Malinowska-Krutul Karolina, *Aspekty prawne bezpieczeństwa narodowego RP, Część ogólna, Redakcja naukowa Waldemar Kitler, Małgorzata Czuryk, Mirosław Karpiuk, Wydawnictwo AON, Warszawa 2013, ss. 208, ISBN 978-83-7523-203-5,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 239–242.

Malinowska-Krutul Karolina, *Sądowa kontrola zatrzymania, Judicial review of detention,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 74–89.

Malinowska-Krutul Karolina, *Przyczynek do dyskusji nad powodami rozpadu małżeństwa. Uwagi z pozycji sędziego, Contribution to the discussion on the causes for the breakdown in marriages. A judge’s view of the issue,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(11) 2019, s. 177–191.

Laskowska Katarzyna, *Napady na banki – reakcja pracowników banków, klientów i policji, Bank robberies – a response from bank’s*

employees, clients and the police,
„Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 178–191.

Laskowska Katarzyna, *Obraz samobójstw w Polsce w latach 2000–2012, Suicides in Poland in the Years 2000–2012,*
„Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 142–158.

Lenkiewicz Artur, *Działalność 1 Podlaskiej Brygady Obrony Terytorialnej a poczucie bezpieczeństwa społeczności lokalnej Białegostoku, Activities of 1st Podlasie Territorial Defence Brigade and the sense of security of local community of Białystok,*
„Zagadnienia Społeczne” nr 1(13) 2020, s. 145–178.

Leśniewska Wioleta, *Bezpieczeństwo żywności w działalności gastronomicznej, Food safety in gastronomic activities,*
„Zagadnienia Społeczne” nr 2(8) 2017, s. 129–146.

Lewczuk Michał, *Udział Polski w misjach pokojowych Organizacji Narodów Zjednoczonych, Participation of the Polish Army in the United Nations Peacekeeping missions,*
„Zagadnienia Społeczne” nr 1(15) 2021, s. 235–258.

Łachacz Robert, *Działania antyterrorystyczne we wschodniej Ukrainie a zagrożenie migracyjne dla Polski, Anti-terrorist activities in the eastern Ukraine and migration threat to Poland,*
„Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 90–109.

Łuczaj Edyta, *Wojska Obrony Terytorialnej w województwie podlaskim w systemie bezpieczeństwa państwa, The Territorial Defence Forces in podlaskie voivodship in the state security system,*
„Zagadnienia Społeczne” nr 1(15) 2021, s. 281–314.

Łyko Grzegorz, *Strategic communication in a changing security environment, Komunikacja strategiczna w zmieniającym się środowisku bezpieczeństwa,*
„Zagadnienia Społeczne” nr 1(7) 2017, s. 95–110.

Malewski Henryk, Kurapka Vidmantas Egidijus, Matulienė Snieguolė, *Czy społeczna Rada koordynacyjna ds. działalności ekspertów sądowych może być efektywnym narzędziem współpracy wymiaru sprawiedliwości i organów ścigania z placówkami ekspertyzy sądowej? (Doświadczenia litewskie), Can social coordination council of judicial experts activity be an effective instrument of cooperation of law enforcement and institutions of forensic expertise? (Lithuanian experience),*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 27–45.

Malewski Henryk, *Implementacja aktów prawnych Unii Europejskiej i ich wpływ na działalność ekspercką na Litwie, The implementation of laws of the European Union and their impact on expert activity in Lithuania,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(6) 2016, s. 63–80.

Majer Piotr, *Piotr Bogdalski, Bezpieczeństwo kadrowe Policji na przykładzie przesłanek doboru do służby, Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie, Szczytno 2015, ss. 636, ISBN 978-83-7462-462-6,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 207–210.

Majer Piotr, *Andrzej Urbanek, Współczesny człowiek w przestrzeni bezpieczeństwa. W poszukiwaniu teoretyczności bezpieczeństwa personalnego, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej, wydawnictwo społeczno-Prawne w Słupsku, Słupsk 2015, ss. 474, ISBN 978-83-7467-242-9; 978-83-940669-1,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 211–214.

Majer Piotr, *Bolesław Sprengel, Generalowie Policji, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2019, ss. 550, ISBN 978-83-231-4287-4,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(14) 2020, s. 131–137.

Organek Kamil, *Patologie społeczne a poczucie bezpieczeństwa mieszkańców gminy Prostki, Social pathologies and the sense of security of Prostki borough residents,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(13) 2020, s. 179–208.

Pawłowski Jacek, *Rola Policji Państwowej w systemie obronnym Rzeczypospolitej Polskiej oraz jej udział w działaniach wojennych w latach 1920–1939, The role of State Police in the defence system of The Republic of Poland and its participation in military operations in 1920–1939,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(11) 2019, s. 51–70.

Pawłowski Jacek, *Bolesław Sprengel, Generałowie Policji, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2019, ss. 550, ISBN 978-83-231-4287-4,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(14) 2020, s. 138–145.

Pepłoński Andrzej, *Rola i zadania służb w systemie bezpieczeństwa publicznego, Pod redakcją Marka Górki, Wydawnictwo Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2013, ss. 387, ISBN 978-83-7365-312-2,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 208–212.

Pieczywok Andrzej, *Szanse i zagrożenia człowieka w przestrzeni wzajemnego doświadczania wolności i zaufania, Opportunities and threats in the area of experiencing freedom and trust, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(11) 2019, s. 7–36.*

Popławski Maciej, *Narkomania i jej przeciwdziałanie w świetle prawa oraz w percepcji młodzieży, Drug addiction and its prevention under law and in the perception of youth, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 134–152.*

Pulińska Urszula, Puliński Andrzej, *Między tolerancją a niechęcią. Aktualne problemy migracyjne w percepcji studentów pedagogiki, Between tolerance and reluctance. Current migration problems in perception of students of pedagogics,*

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(8) 2017, s. 89–107.

Puliński Andrzej, *Konspiracja uczniowska w Polsce jako reakcja na zmiany społeczno-polityczne w okresie tzw. ofensywy ideologicznej w oświacie po 1948 r. Część I. Lata 1944–1948, Students conspi-*

racy in Poland as a response to the socio-political changes in the period of the so-called ideological offensive in the education system after 1948. Vol. I. Years 1944–1948, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(4) 2015, s. 117–128.

Puliński Andrzej, *Konspiracja uczniowska w Polsce jako reakcja na zmiany społeczno-polityczne w okresie tzw. ofensywy ideologicznej w oświacie po 1948 r. Część II. Lata 1948–1956*, *Students conspiracy in Poland as a response to the socio-political changes in the period of the so-called ideological offensive in the education system after 1948. Vol. II. Years 1948–1956*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 130–146.

Puliński Andrzej, Piotr Zychowicz, *Skazy na pancierzach. Czarne karty epopei Żołnierzy Wyklętych*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2018, s. 424, ISBN 978-83-8062-289-0, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(9) 2018, s. 131–141.

Puławska Monika, *Zachowania suicydalne w Polsce w latach 2010–2014 na podstawie danych statystycznych*, *Suicidal behavior in Poland in the years 2010–2014 based on statistical data*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 179–200.

Sękowska Izabela, *Kryminalistyczne aspekty skimmingu bankomatowego*, *Forensic aspects of skimming atms*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 110–129.

Shepitko Michael, *Investigation of a deliberately unjust verdicts, judgments and others decisions issued by judges in Ukraine*, *Badania nad umyślnie niesprawiedliwymi wyrokami, postanowieniami i innymi decyzjami wydanymi przez sędziów na Ukrainie*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(8) 2017, s. 108–128.

Sięgień Adam, *Przestępczość narkotykowa w powiecie hajnowskim latach 2008–2013*, *Drug-related crime in Hajnówka district in the years 2008–2013*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 153–165.

Siemak Zbigniew, *Organy bezpieczeństwa i porządku publicznego na Lubelszczyźnie przed powstaniem Policji Państwowej (od listopada 1918 do lipca 1919 r.). Część 1. Straż bezpieczeństwa publicznego, Public order and safety authorities in Lubelszczyzna region before the formation of National Police force (from november to july 1919). Part 1. Public safety guard,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 186–200.

Siemak Zbigniew, *Organy bezpieczeństwa i porządku publicznego na Lubelszczyźnie przed powstaniem Policji Państwowej (od listopada 1918 do lipca 1919 r.). Część 2. Lubelska Żandarmeria Krajowa, Public order and safety authorities in Lubelszczyzna region before the formation of National Police force (from November to July 1919). Part 2. Lublin Military Police,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(3) 2015, s. 201–213.

Siemak Zbigniew, *Policja kryminalna w II Rzeczypospolitej. Powstanie, organizacja, kadry i metody pracy, Criminal police in The Second Republic of Poland. The establishment, organization, human resources and working methods,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 184–205.

Siemak Zbigniew, *Policja Państwowa w II RP w sytuacjach nadzwyczajnych, State Police in the II Republic of Poland in extraordinary situations,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 201–206.

Siemak Zbigniew, Smolski Wiesław, *Bezpieczeństwo własne studentów Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Wyniki badań ankietowych, The safety of students of Non-state Higher Pedagogical school in Białystok. The survey results overview,* „Zagadnienia Społeczne” nr 1(11) 2019, s. 89–109.

Siemak Zbigniew, Andrzej J. Puliński, *Konspiracyjne organizacje młodzieżowe na tle prawno-instytucjonalnej rzeczywistości Polski Ludowej w latach 1947–1956, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pe-*

dagogicznej w Białymstoku, *Białystok 2018*, ss. 516, ISBN 978-83-61612-29-2,

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(11) 2019, s. 193–199.

Skowroński Andrzej, *Wiedza społeczna na temat funkcjonowania służb specjalnych w Polsce, Social Knowledge on the Polish Secret Services*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(16) 2021, s. 140–172.

Sokolova Svetlana, *The security in modern society: innovation policy and state regulation, Bezpieczeństwo w nowoczesnym społeczeństwie: polityka innowacyjna i regulacyjna państwa*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 213–225.

Solodov Denis, *Modele nauczania w kryminalistyce: historia i współczesność, Pod redakcją prof. N. P. Jabłokowa i prof. V. J. Shepitko, „Wydawnicza Agencja Apostyl”, Charków 2014*, ss. 226, ISBN 978-966-2517-15-6,

„Zagadnienia Społeczne” nr 1(9) 2018, s. 26–38.

Sowa Bogdan, *Kompetencje żołnierzy zawodowych wobec współczesnych wyzwań i zagrożeń, Competence of professional soldiers against contemporary challenges and threats, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(9) 2018*, s. 26–38.

Strzoda Marek, Szkołuda Dariusz, *Kompetencje organów administracji publicznej w zakresie obronności państwa na poziomie województwa, The competences of public administration bodies in the field of national defence at the voivodship level*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(12) 2019, s. 53–78.

Urban Patryk, *Etyka zawodowa policjanta. Część I. Wprowadzenie do badań, Police officer’s code of ethics. Part I. Introduction to research*,

„Zagadnienia Społeczne” nr 2(12) 2019, s. 173–203.

Urban Patryk, *Etyka zawodowa policjanta. Część II. Badania ankietowe, Police officer's code of ethics. Part II. Survey*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(13) 2020, s. 97–111.

Urbanek Andrzej, *Aksjologiczny wymiar bezpieczeństwa, Axiological dimension of security*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(1) 2014, s. 80–96.

Urbanek Andrzej, *Zagrożenia asymetryczne – wymiar militarny i pozamilitarny, Asymmetric threats – the military and non-military dimension*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(2) 2014, s. 60–73.

Zdrowska Martyna, *Handel ludźmi jako zagrożenie dla bezpieczeństwa społecznego. Perspektywa statystyczna, Trafficking as a threat for social security. Statistical perspective*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(14) 2020, s. 94–114.

Zubek Józef, *Współczesne wyzwania edukacji dla bezpieczeństwa, Contemporary challenges in education for safety*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(11) 2019, s. 37–50.

Żmudzin Daria, *Dziecko jako ofiara i sprawca przemocy seksualnej, Child as victim and offender sexual violence*, „Zagadnienia Społeczne” nr 1(5) 2016, s. 75–89.

Żukowski Marcin, *Problematyka przestępczości nieletnich dziewcząt w opinii mieszkańców Białegostoku, The problem of juvenile delinquency of girls in the opinion of the residents of Bialystok*, „Zagadnienia Społeczne” nr 2(8) 2017, s. 147–168.

Justyna Andrzejewska

ORCID 0000-0003-3942-878

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

**INDEKS ALFABETYCZNY
AUTORÓW ARTYKUŁÓW
CZASOPISMA NAUKOWEGO
„ZAGADNIENIA SPOŁECZNE”
LATA 2014–2021**

Adamczyk Magdalena
Andrzejewska Justyna
Aniskevich Tatiana
Balicki Michał
Baltrunienė Jurgita
Banach Ewa
Białowieżec Mateusz
Bolekova Veronika
Borodzicz Ewa Joanna
Brozmanová Monika
Bryk Janusz
Buchcic Elżbieta
Buganová Mária
Burak Ewa
Burkovičová Radmila
Cabanová Mariana
Chmieliński Bogdan
Cywa-Fetela Krystyna
Cywoniuk Gabriela
Czaplejewicz Adam

Čiliak Marek
Dajnowicz Diana
Dědová Maria
Dobrowolski Filip
Domżał Urszula Anna
Dworzecki Jacek
Dziczek Daniel
Gadomska-Radel Anna
Gašparová Miroslava
Gawliczek Piotr
Gerová Ľubica
Grochowski Lech
Grubicka Joanna
Gryko Marta
Hamer Hanna
Hamer Katarzyna
Homořová Tatiana
Huřová Zlatica
Ilgiewicz Henryka
Iłendo-Milewska Agnieszka

Izdebska Jadwiga	Molnárová Dominika
Jacewicz Agata	Mroziak Jerzy
Jagodzińska Małgorzata	Naništová Eva
Jagodziński Jakub	Nešťáková Lucia
Januszewska Dorota	Organek Kamil
Jasionowska-Moszczyńska Anna	Osowski Oskar
Jurczenia Karolina	Papierníková Petra
Kalinowska Anna	Pašková Lucia
Kasprzak Wojciech	Pawelec Monika
Kędzińska Grażyna	Pawłowski Jacek
Kiszło Tomasz	Petrik Štefan
Klčovanská Eva	Pieczywok Andrzej
Kołąkowska Wiesława	Plačková Lucia
Kossakowska Daria	Pogorzelska Edyta
Kotowska Monika	Popławska Agata
Kozdrowski Stanisław	Popławski Maciej
Kozhuharowa Penka	Pulińska Urszula
Kožuchová Mária	Puliński Andrzej
Kurapka Vidmantas Egidijus	Puławska Monika
Laskowska Katarzyna	Runiewicz-Jasińska Renata
Lenkiewicz Artur	Sękowska Izabela
Leśniewska Wioleta	Shepitko Michael
Lewczuk Michał	Siegień Adam
Lipárová Lenka	Skowroński Andrzej
Łachacz Robert	Siemak Zbigniew
Łazuk-Godlewska Agnieszka	Smolski Wiesław
Łuczaj Edyta	Snarska Izabela
Łyko Grzegorz	Sokolova Svetlana
Majer Piotr	Sowa Bogdan
Malewski Henryk	Sroczyński Wojciech
Malinowska-Krutul Karolina	Strumińska-Doktór Anna
Mazur Maria Marzena	Strzoda Marek
Mielniczuk Irina	Szkołuda Dariusz
Milewska Magda	Šimik Ondřej
	Śliwowska Bożena

Tomkuliaková Ružena

Urban Patryk

Urbanek Andrzej

Van Damme Małgorzata

Vránová Marta

Wieczorek Tadeusz

Winiarczyk Ewelina

Zrodowska Martyna

Zentko Jozef

Zubek Józef

Zwoliński Mikołaj

Žitňáková Žaneta

Žmudzin Daria

Żukowski Marcin

NOTY

Justyna Andrzejewska – absolwentka Wydziału Filologicznego Uniwersytetu w Białymstoku, kierunek Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo oraz Studiów Podyplomowych Edytorskich Polskiej Akademii Nauk w Warszawie. Od października 2020 roku pełni funkcję kierownika biblioteki Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku.

Kontakt z autorką: biblioteka@nwsp.bialystok.pl

Ewa Burak – absolwentka Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Ukończyła studia licencjackie I stopnia na kierunku Pedagogika, specjalność *Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna*. Ponadto ukończyła kurs *Terapii ręki i zaburzeń motoryki małej* I i II stopnia uzyskując tytuł terapeuty ręki oraz szkolenia w zakresie spektrum autyzmu i TUS- treningu umiejętności społecznych. Jest optymistką, która często się śmieje, wnosząc do życia swojego i najbliższych mnóstwo energii i radości. Ważne jest dla niej zdobywanie nowych umiejętności i nieustanny rozwój. W miarę możliwości poszerza swoją wiedzę we wszystkich obszarach dotyczących pracy nauczyciela. Praca z dziećmi jest jej pasją, a słowa M. Grzegorzewskiej: „Nauczyciel musi być osobą „żywą”, nie może być nudny ani popadać w rutynę” pragnie zastosować w praktyce.

Kontakt z autorką: ewa_burak83@onet.pl

Marta Gryko – absolwentka Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Ukończyła studia licencjackie I stopnia na kierunku Pedagogika, specjalność *Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna*. Pracowała w Gminnym Przedszkolu w Michałowie jako pomoc nauczyciela. Obecnie przebywa na urlopie macierzyńskim, jest matką dwójki dzieci. Pasjonuje się uprawą roszady warzyw, ziół i roślin ozdobnych. Z wielkim zainteresowaniem obserwuje wpływ muzyki na rozwój dzieci.

Kontakt z autorką: martawrocenska@wp.pl

Dr 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 Brytanii, 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). 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).

Kontakt z autorką: agata.jacewicz@wp.pl lub za pośrednictwem Redakcji

Anna Jasionowska-Moszczyńska – absolwentka studiów I stopnia Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku (specjalność: *Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna*). Skrzypaczka, instruktorka rytmiki, autorka tekstów piosenek dla dzieci, mama dwóch muzycznie uzdolnionych córek. Twierdzi, że muzyka płynie w jej krwi, a swoją pasją pragnie dzielić się z przedszkolakami. W pracy z dziećmi zamierza bawić się muzyką, wspomagać kształtowanie muzycznego smaku, poczucia estetyki, wskazywać przedszkolakom właściwy kierunek na drodze ich muzycznego rozwoju, ale również chce tą drogą podążać wraz z nimi, by nigdy nie straciły motywacji do realizacji wszelkich podejmowanych przez siebie wyzwań. Pragnie wykorzystywać korzyści, które niesie ze sobą sys-

tematyczne obcowanie z muzyką, by umożliwić dzieciom prawidłowy rozwój na wszystkich płaszczyznach.

Kontakt z autorką: anna.jasionowska@op.pl

Mgr Małgorzata Van Damme – absolwentka Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku. Ukończyła studia pierwszego (2019) i drugiego (2021) stopnia na kierunku Pedagogika, specjalność *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. Zainteresowania dotyczą koncepcji pedagogicznych oraz alternatywnych rozwiązań w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jej praca licencjacka dotyczyła działalności placówki przedszkolnej według koncepcji Marii Montessori. Po interesujących praktykach w Leśnym Przedszkolu „Puszczyk” postanowiła poszerzyć swoją wiedzę na temat zgodnego z naturą wychowania skandynawskiego. W pracy magisterskiej opisała funkcjonowanie przedszkoli w Norwegii, na przykładzie placówki, w której miała możliwość pracować.

Kontakt z autorką: gosia.van.damme@gmail.com

Žaneta Miháliková Žitňáková, Mgr. – an external student of the PhD study program Special Education at the Faculty of Education of Comenius University in Bratislava. In her dissertation thesis and realised investigations she deals with the values and self-evaluation of pupils with developmental learning disabilities. She works as a psychologist and focuses primarily on children and pupils with hearing impairment, communication disability, developmental learning disabilities and multiple disabilities.

Kontakt z autorką: zitnakova3@uniba.com

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, symposium 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 części, 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.
- Объём 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 TECHNICZNA

Grażyna Kędzierska
Ewa Frymus-Dąbrowska

SKŁAD I ŁAMANIE

Ewa Frymus-Dąbrowska

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.

Czasopismo ukazuje się co sześć miesięcy.

ISSN: 2353-7426

AFILIACJA

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku

NAKLAD: 100 egzemplarzy

DRUK

Wydawnictwo PRYMAT. Mariusz Śliwowski
ul. Hetmańska 42; 15-727 Białystok
tel. 602 766 304, e-mail: prymat@biasoft.net;
www.prymat.biasoft.net