



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XVII 2021

Numer 2(53)

DZIECIŃSTWO – WYZWANIA I PROBLEMY

CHILDHOOD – CHALLENGES AND PROBLEMS

w numerze m.in.:

- **Krystyna Nowak-Fabrykowski**, *American children – the challenges they are facing and helpful solutions*
- **Krzysztof Konarzewski**, *Czy program 500+ podwyższa osiągnięcia szkolne uczniów z biedniejszych rodzin?*
- **Alicja Jurgiel-Aleksander**, *Rodzice o dobrej publicznej szkole dla swoich dzieci. Fenomenograficzna ilustracja*
- **Wojciech Siegień**, *Dziecko w ramach wojny. Przypadek Donbasu*

WYDAWNICTWO UNIwersytetu GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Aleksandr Połonnikow – Belarusian State Pedagogical University (Belarus)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Bogusław Śliwerski – Uniwersytet Łódzki
Małgorzata Żytko – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. naczej.), Marzenna Nowicka (z-ca red. naczej.), Grażyna Szyling (sekr. red.);
red. tematyczni: Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Łojewska;
red. językowi: Małgorzata Dagiel (jęz. pol.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.);
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Redaktor Wydawnictwa/ Publishing editor: Anna Roman

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i lamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
ISSN 2451-2230 (online)

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/Editor:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
wydawnictwo.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: wydawnictwo.ug.edu.pl/sklep

Druk i oprawa/ Printed and bound by:

Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 14 49

Spis treści

ROZPRAW I ARTYKUŁY

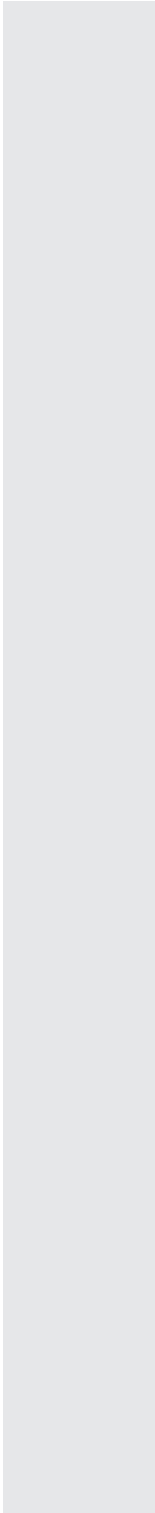
Krystyna Nowak-Fabrykowski , <i>American children – the challenges they are facing and helpful solutions</i>	7
Krzysztof Konarzewski , <i>Czy program 500+ podwyższył osiągnięcia szkolne uczniów z biedniejszych rodzin?</i>	22
Alicja Jurgiel-Aleksander , <i>Rodzice o dobrej publicznej szkole dla swoich dzieci. Fenomenograficzna ilustracja</i>	36
Wojciech Siegień , <i>Dziecko w ramach wojny. Przypadek Donbasu</i>	50
Agnieszka Iwanicka , <i>Digital skills of pupils aged 6–9 – children’s and adults’ perspective</i>	63
Bartłomiej Walczak, Marcin Sochocki , <i>Program profilaktyki nadużywania Internetu i mediów elektronicznych: komunikat z badań ewaluacyjnych</i>	78
Dorota Zaworska-Nikoniuk , <i>„Obyś swoje dzieci uczył” – rodzice najmłodszych uczniów o edukacji zdalnej podczas pierwszej fazy pandemii COVID-19</i>	91
Iga Kazimierczyk , <i>Czy nuda w szkole może stanowić barierę w edukacji?</i>	106
Ewelina Świdrak , <i>Przygotowanie dzieci do pobytu w żłobku w opinii rodziców i opiekunów w żłobkach</i>	120
Joanna Frankowiak , <i>Stosunek studentów do stosowania kar cielesnych wobec dzieci</i>	135
Dorota Bronk , <i>Epizody z codzienności dzieci nieśmiałych – studium przypadku rodzeństwa</i>	151
Małgorzata Kowalik-Ołubińska , <i>„Nie jesteś za młody, żeby zmieniać świat” – studium przypadku zjawiska dziecięcego aktywizmu klimatycznego</i>	165
Beata Adrjan , <i>Obrazy rodziców w poradnikach dla nauczycieli. Raport z badań wstępnych</i>	178
Autorzy	193
Lista Recenzentów w 2021 roku	194
Informacje dla Autorów	197

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Krystyna Nowak-Fabrykowski , <i>American children – the challenges they are facing and helpful solutions</i>	7
Krzysztof Konarzewski , <i>Did the 500+ program improve the school performance of students from poorer families?</i>	22
Alicja Jurgiel-Aleksander , <i>Parents about a good public school for their children. Phenomenographic illustration</i>	36
Wojciech Siegień , <i>A child in war frames. A case of Donbas</i>	50
Agnieszka Iwanicka , <i>Digital skills of pupils aged 6–9 – children’s and adults’ perspective</i>	63
Bartłomiej Walczak, Marcin Sochocki , <i>Internet and electronic media abuse prevention program: a communique from evaluation</i>	78
Dorota Zaworska-Nikoniuk , <i>“May you teach your own children” – parents of the youngest pupils on distance learning during the first phase of the COVID-19 pandemic</i>	91
Iga Kazimierczyk , <i>Can boredom at school constitute an obstacle to education?</i>	106
Ewelina Świdrak , <i>Preparation of toddlers for nursery stay by their parents according to parents and caregivers</i>	120
Joanna Frankowiak , <i>Attitude of university students towards corporal punishment against children</i>	135
Dorota Bronk , <i>Episodes from the everyday life of shy children – a case study of the siblings</i>	151
Małgorzata Kowalik-Olubińska , <i>“You are not too young to change the world” – a case study of the phenomenon of children’s climate activism</i>	165
Beata Adrjan , <i>Images of parents in teachers’ guides. A preliminary research report</i>	178
Authors	193
List of Reviewers in 2021	194
Information for Authors	200

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Krystyna Nowak-Fabrykowski

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.01>

ORCID: 0000-0002-0673-9733

Central Michigan University, USA

nowak1k@cmich.edu

American children – the challenges they are facing and helpful solutions

Summary

The goal of this paper is to analyze four major challenges that American children were facing well before COVID-19 and to discuss some initiatives and programs available to help children and families to overcome or lessen the disease effect. First, we will present information from a variety of research, webinars, and conferences addressing the challenges and programs aimed at alleviating the effects of adverse childhood experiences. Second, we will analyze data from surveys sent to Midwest American early childhood teachers about which programs are the most implemented, and/or helpful.

Keywords: American children, challenges, helpful solutions

Słowa kluczowe: amerykańskie dzieci, wyzwania, pomocne rozwiązania

Introduction

There is a general opinion that America is the country of prosperity and wealth, but there are many issues that hinder the development of children that the world may not realize exists in the richest country in the world. According to child and family statistics, there are 73.9 million reported children in the USA (2019) including 23.1 million children ages 0–5 and 24.8 million from 6–11 (Forum of child and family statistics n.d.). Many of these children suffer poverty that causes malnutrition, lack of access to preschool, inappropriate testing, and assessment, bullying, and school violence. These problems exist in every state of America with varying prevalence, adversely affecting the development of children. It is therefore important to seek out and analyze the challenges that young children are facing and the ways of responding to them. Using literature-based discovery, information from webinars and conferences, and the data from surveys sent to Midwestern teachers, this article tries to shed light on adverse childhood experiences (ACE) of American children as well as the programs and initiatives aiming to erase the effects of ACE.

Review of literature

Research on the brain and learning shows that the first years of life are the most important due to the rapid brain wiring. Babies are born with 100 billion nerves, but the neurons can be pruned due to the stress of poor stimulation and malnutrition. James Zull in the *Art of Changing the Brain* emphasizes that: “Experiments have repeatedly demonstrated an environment-dependent change in the brain, which happens as the connections between neurons become more extensive, become more or less active, or even extend into new parts of the brain” (Zull 2004: 69). Also, Bruce Perry underlined that: “When trauma or unpredictable stress brought on by poverty alters these systems, the neural networks involved in the stress response stop working properly, which can lead to emotional, behavioral, and learning problems” (Perry 2016: 28).

Karen Kalmakis and Genevieve Chandler, in their article *Adverse childhood experiences (ACE): towards a clear conceptual meaning*, sought to clarify and refine the definition of ACE. After analysis of 128 articles on this topic, they concluded that: “Adverse childhood experiences are childhood events that vary in severity and are often chronic and occur in a child’s family or social environment to cause harm or distress, thereby disrupting the child’s physical or psychological health and development” (Kalmakis, Chandler 2013: 1497). Data demonstrate that in 2018, 22% of children in the US had two or more adverse experiences that means that 1 in 5 children had multiple adverse experiences (Kids count 2018). Looking at the ethnicity, the most adverse experiences had American Indian children 37%, then African American 34%, Latino 19%, and 19% white. Also, children that live in the South and Southwest (Arizona 31%) had more adverse experiences in their childhood than children from New York or Maryland (15%) (National Survey of Children’s Health 2018).

Research connects the exposure of young children to toxic stress with the emergence of serious emotional and behavioral problems, and poor development of self-regulation, decision making, and sociomoral behavior in childhood (cf. Barrasso-Catanzaro, Eslinger 2016). The researchers also demonstrate the relationship between adverse childhood experiences, such as childhood abuse and neglect, household dysfunction, poverty, witnessing community violence, and many health risks in adolescence and adulthood (cf. Anda et al. 1999, 2002; Dube et al. 2003; Clark et al. 2008; Duncan et al. 2010).

Adverse childhood experiences must be therefore prevented, or we must correct the effect of them on the young child’s brain. A growing body of research proves that people can be extremely resilient in the face of adversity when provided with protective relationships, skills, and experiences, and that resilience can mitigate the impact of ACE (cf. Bethell et al. 2014, 2016). It can therefore be suggested that the crucial aspect of preventing the effects of adversity in childhood is to build family and community resilience (cf. Wolf 2012; Sparrow 2015; Ellis, Dietz 2017; Strengthening Families 2018).

What are initiatives in the US aimed to help children and their families affected by ACE? One of the initiatives created at Harvard University in 1990 was the **Brazelton**

Touchpoint Center to organize family support programs, professional development, and helping to align the system of care with community strength and priorities. The Touchpoint, a term invented by Dr. Thomas Brazelton, had the mission of looking at stressors that families have and how to cope with adversity. The collaboration included working with Harlem Children’s Zone and the American Indian Early Childhood Head Start programs. Dr. Joshua Sparrow, the director of the Brazelton Touchpoints Center at Harvard Medical School in the 1990s, cared for children hospitalized for severe psychiatric disturbances often associated with physical and sexual abuse, and the developmental delays aggravated by social and economic deprivation and health promotion (Sparrow 2015). In Michigan there exist different programs that could be used in a similar manner such as the **University of Michigan women and Infant Mental Health Clinic** which works with mothers and infants by providing psychiatric and psychotherapeutic services to high-risk mentally ill pregnant and postpartum mothers with young children (Muzik, Rosenblum 2015); the **Michigan Association for Infant Mental Health** which promotes standards for workforce development in the infant-family field in 21 states (Paradis 2015), and the **Merrill Palmer Skillman Institute** for Child & Family Development which provides clinical interventions to the families of infants and young children (Merrill Palmer Skillman Institute n.d.).

There are many sources of childhood trauma and chronic or persistent stress, many of which are not included in the original ACE Study scoring tools (Anda n.d.). Among the measures missing from the ACE Study model are “peer rejections, exposure to violence outside the family, low socioeconomic status, and poor academic performance” (Finkelhor et al. 2013: 70). Four major sources of adverse childhood experiences of American children, namely: poverty, maltreatment, extensive assessments at a young age, and bullying and violence in school, will be described in the following part of this literature review. Examples of the initiatives that can effectively respond to children’s difficult situations will also be presented.

Poverty

According to Kids Count (2018), the nation’s child poverty rate has fallen to 18% – which means that 3 million kids in the US are living in poverty (U.S. Census Bureau’s – American Community Survey 2017). Across the country, 15 states reported 2017 child poverty rates below prerecession levels. The five states that saw the greatest drop from 2007 to 2017 were Colorado, Montana, Arkansas, North Dakota, and Iowa (www.aecf.org). The percentage of young children living in homes where no parent is employed – is just 8% nationally. This rate has remained relatively static since 2008 (Kids Count 2018).

Between 2005 and 2017, 46 out of 50 states had seen an uptick in the percentage of children who are living in families that receive public assistance. In 2005, nearly one in five children across the country – more than 13.8 million children total – lived in a family

that received public assistance. Today, one in four children in America – nearly 18.6 million children – lives in such a family (Kids Count 2018).

There is solid evidence that high-quality daycare improves the cognitive and academic performance of disadvantaged children (Elliot 1999: 458). One of the early preschool programs intentionally designed to increase the success of children from families with very low income was, developed in 1954, **High Scope-Perry Preschool** in Ypsilanti, Michigan. The children attended a morning session five days per week, and teachers visited their homes in the afternoon every week for 2 years. All 123 children were from an African American background and their lives were followed for 30 years after leaving Perry preschool. The statistically significant positive outcomes provided an argument for preschool programs (Derman-Sparks, Moore 2016).

In Michigan with a population of almost 10 million (9.962 million in 2016–2017), there were 38,371 children enrolled in preschool – a decrease of 400 from 2015–2016. In 2015–2016, Michigan was ranked #16 in access for 4-year-olds to public preschool and #12 in state spending per child (www.nieer.org). The total state funding was \$243.9 million, which is a decrease of 2.4 million from 2015–2016 (adjusted for inflation). State spending-per-child is currently \$6,356, compared to \$6,353 in 2015–2016.

Amidst the growing 325.7 million (2017) population of the US, nationwide state-funded program enrollment exceeded 1.5 million children, which breaks down to 33% of 4-year-old and 5% of 3-year-olds. State funding for preschools rose only 2% to 7.6 billion, a \$155 million increase since 2015–2016. State funding per child was \$ 5,008, a slight decline from 2015–2016.

Maltreatment

The typical maltreatment victim in the USA is very young. Child protective services confirmed that nearly 668,000 children – or 9 in every 1,000 kids – were victims of maltreatment in 2016. Just over 40% of these children were between birth and age 4 and 74% were younger than age 11. Maltreatment is a term that encompasses various offenses, the most common being neglect, which can stifle healthy development and result in long-term consequences for children. Physical abuse, emotional abuse, medical neglect, and sexual abuse are also different types of maltreatment. According to statistics, 1 in 10 children in the US will be sexually abused before they turn 18. Most of these abuses happen when children are below 17 years old, they know their abuser because 60% of them are their parents or people in their inner circle (Darkness to Light 2017; Bolde 2018). Sue Bolde raises the question of how we can eradicate sexual abuse and suggests that children must break the silence, we must teach children the language to talk about it and we need a movement towards a “0” tolerance policy, we must train people to save children (Bolde 2018).

In the US, 19 states still allow corporal punishment in schools. In 1994, 25 stated that they would ban the practice recognizing that it is an ineffective and inappropriate measure of school discipline (Gershoff, Font 2016). At the state level, rates of confirmed child

maltreatment vary widely. Children in Massachusetts (23 in every 1,000 kids) and Kentucky (20 in every 1,000 kids) are most likely to experience maltreatment. At the other end of the spectrum sits Pennsylvania, where 2 in every 1,000 kids are confirmed as victims of maltreatment (Kids Count 2018).

One initiative aimed at improving the situation of children is **Resourceful Fathering** – Resource-Centered approach for fathers, to educate, support, engage and empower diverse dads to effectively father for life, even those fathers returning from incarceration (Palkovitz 2015). Another idea is **foster care** placement for children when they are not able to live with their parents. In 2016, 250,200 kids exited the U.S. foster care system. Most of these children (66%) were reunited with a family member: parents and primary caregivers (50%), guardians (9%), and relatives (7%) (Kids Count 2018). In Michigan, there are 13,500 children in foster care and more foster parents are needed. The research of Kristin Turney and Christopher Wildeman, based on data collected from 2011–2012 by the National Survey of Children’s Health (NSCH), on children ages 0–17 in the United States, proved the correlation between poor foster care placement and exposure to an array of ACEs. “Children placed in foster care or adopted from foster care, compared to their counterparts, were more likely to experience parental divorce or separation, parental incarceration, parental abuse, violence exposure, household member mental illness, and household substance abuse” (Turney, Wildeman 2017: 117). There are also programs like **Parents’ Café** with resources for both parents and foster parents. In almost all states there are programs like **Fostering Success Michigan** that help children graduating from foster care to become successful students and graduate from higher education. In South Carolina, the program **Darkness to Light** helps to prevent child abuse. They organize the Stewards of Children® in prevention **training**, in which people meet survivors who lived through child sexual abuse, experienced its immediate and long-term effects, and ultimately were able to find healing (Darkness to Light n.d.).

Assessment

As researchers emphasize that preschool is not the time for heavy academic instruction, children from more academic preschools tend to have greater anxiety about testing (Elliot 1999). Too many early assessments of very young children cause problems like early entrance to the school. Children become very anxious because of the pressure that they experience in school. In the words of Marty Davis, a kindergarten teacher from Utah, “Even the 4- and 5-year-olds are getting anxious because we expect so much from them and they feel pressure” (cf. Flannery 2018). Preschool teachers must administer only 2 tests: Ages and Stages as a baseline screening tool for children entering preschool and TS Gold 3 times per year as an ongoing assessment.

To improve, teachers hope that the new Every Student Succeeds Act (ESSA) will make a difference in the classroom, replacing the No Child Left Behind Act from 2016. The new policy is based on six ideas:

- No More High Stakes Test that results in determination which schools must be closed;
- **More State and District Control.** ESSA dramatically reduces the power of the U.S. Department of Education and gives states the authority to design and implement the most appropriate assessments. It also gives states the ability to set targets on the amount of time spent on testing;
- Multiple Measure. ESSA also opens the door for other forms of assessment, instead of a snapshot test score;
- **Measuring Growth Rather than Proficiency.** In ESSA there is a new focus on demonstrating student growth;
- Highlighting Achievement Gaps Without Punishing Underserved Students. ESSA holds schools accountable and requires that they provide interventions;
- **Opting-Out and 95 Percent Participation Rate.** While ESSA recognizes that families can refuse testing if a state has an opt-out law, like Oregon, it still mandates a 95% participation rate. It is up to the states to decide what to do if that rate isn't met, but the law is unclear as to what, if any, those consequences may be (Long 2016).

Bullying and school violence and exposure of violence in media

Research on children's violent behavior in the USA is growing, especially after the shootings in Sandy Hook Elementary School where 20 children and 6 educators died. In 2018, 17 shootings were reported in schools and there were 290 since 2013 (Wilson 2018). Craig Anderson and Brad Bushman (2001) stress the correlation between exposure to violent video games and aggression. The reasoning is that this type of modeling increases psychological arousal, increasing aggressive thoughts and feelings. This hypothesis was confirmed in 2013 by Youssef Hasan, Laurent Bègue, Michael Scharkow, and Brad Bushman. The authors proved that: "aggressive behavior and hostile expectations increased over days for violent game players, but not for nonviolent video game players, and the increase in aggressive behavior was partially due to hostile expectations" (Hasan et al. 2013: 224).

One way of improving the situation of children is to implement character education in educational practice. There are many character education programs like **Project Wisdom** (1992), and researchers stress the relationship between character education and academic achievement (Benninga et al. 2006). Frances Carlson and Bryant Nelson stress the role of responsive touch and secure attachment in reducing aggression in children. They emphasize that children in the US are, for the most part, touched less than their counterparts in the world (Carlson, Nelson 2006: 11). Academics from the College of New Jersey underline the role of books in creating a caring environment in which children can learn empathy, treat others fairly and kindly, and defend themselves and their friends safely and appropriately. They recommend the books such as "Quit-it", "The Anti-Bullying and Teasing Book", "Flop-Ear", "Chrysanthemum" and "Yesterday I had a blues". Blythe Hinitz recommends using feeling faces posters at the beginning of the day (children draw their

faces with an expression), or making paper plate faces with expressions every day, and implementing a “Work-it out” program. She also suggested asking students to draw what bullying means to them, using talking puppets, creating a booklet stressing unity, and emphasizing that parents must be on board with preventing bullying (Hintz 2012, (ed.) 2019).

Professor Rachel Wagner from the State University of New York presented the case study of Hayley (Webinar, August 13, 2015) in which she described a program at the Therapeutic Center for Young Children that exists in New York in which children were expelled from preschool 3 times. She elaborated on the case of a 4-year-old named Hayley who was expelled 4 times from preschools. Her foster parents were older and preschool teachers were afraid of her behavior. The girl kicked, swore, and when she met the therapist, she constantly called her “Fat, Feeble, Female.” The therapists used the **FLIP** – 4-step program on her:

- F – Feelings (Talk about feelings: Oh, you are so mad);
- L – Limits (Put limit on them: We agreed to keep us safe);
- I – Inquiries (Ask them to think by themselves: What can we do with your anger?);
- P – Prompts (Offer some prompts: Can we blow bubbles? Can I put lotion on your hands? What about going for a walk? Can I rub your back? Can I scratch your feet?).

Each time Hayley worked with the therapist they used the same ritual of feet scratching. Hayley needed touch. She took with her a back scratcher to kindergarten and on to the next few grades. The older couple subsequently adopted her, and her behavior improved so much that she could function both in school and at home (Webinar August 13, New York, The case of Hayley).

There have been several initiatives created recently to ameliorate the existing situation in both Michigan, the US, and around the world. For example, in 2015 Central Michigan University hosted a symposium called Shifting Mindsets: Early Childhood Summit to help leaders, experts, and advocates discuss early childhood education and the care of children. The objective was to exchange and shape ideas to transform early childhood education in Michigan and beyond. Many co-founders of the programs and organization, with the mission of improving the situation of children, shared their work platforms and initiatives. Some of them are mentioned below:

- **Utopia Foundation, Children of the World Foundation** with the mission of improving the lives of children around the world (Sutherland, Kaguir 2015);
- In 2001 Jackson Kaguir founded **Nyaka AIDS Orphan Project** with the mission of helping via free education, children who have lost one or both parents to HIV/AIDS. He operates 2 schools, a library, a dairy farm, a nutrition program, a medical clinic, a clean water system, and a support program for the grandmothers who care for up to 14 children at the time (cf. eTown achievement Award 2018);
- **SmartWired** provides interactive materials, websites, and programs around the world in different languages to help bring out the best in children and adults (Markowa, McArthur 2015);

- **The Kellogg Foundation** (W.K.K.F.) founded in 1930 and located in Battle Creek (Michigan) is an independent foundation created by Will Keith Kellogg with the belief that all children have an equal opportunity to thrive. WKKF creates conditions for vulnerable children to realize their full potential. WKKF also works in the high poverty places in the US, in Michigan, Mississippi, New Mexico, and New Orleans, Mexico, and Haiti;
- **Michigan Children’s Foundation** monitors federal and state policies affecting children, analyzes helping the communities, preparing policies for local use, and provides training in advocacy opportunities;
- **Be Strong Families** is a global resource organization for strengthening families from the inside out, building parent/provider partnership, and embedding a strength-based family supportive approach in services for children and families;
- **Thirty Million Words** tests different parent-directed interventions and investigates the effect of these interventions on parent behavior and long-term child language and cognitive development.

Analysis of survey data

According to the review of the literature, there were four major challenges that young children in America were facing until 2020 and may face even more intensely during and after COVID-19. Using mixed methods based on web surveys sent through Qualtrics to teachers in the Midwest of the US, researchers sought to verify information previously gathered through literature review. The purpose of this part of the research was to investigate the view of Midwest American teachers about the challenges children face and programs that will lessen, eliminate the problems, or correct their consequences.

Out of 74 early childhood teachers who were sent the survey, 29 responded. All respondents were women except one. The following graph demonstrates the age distribution of the respondents (Figure 1).

Most respondents were young teachers between 26 and 33 years old followed by 34 to 41 years old. It was just one very young teacher age 18 to 25 years who responded to the questionnaire. There was also a few represented the group of teachers between the ages of 50–57. The next graph demonstrates the educational background of the respondents (Figure 2).

The graph shows that most of the respondents had postgraduate or university degrees.

The examined teachers were asked to express their opinions on challenges faced by young children in the US: “According to your experience, what are the challenges you feel young children are currently facing? (Please select all that apply)”. Teachers’ opinions are presented in Table 1.

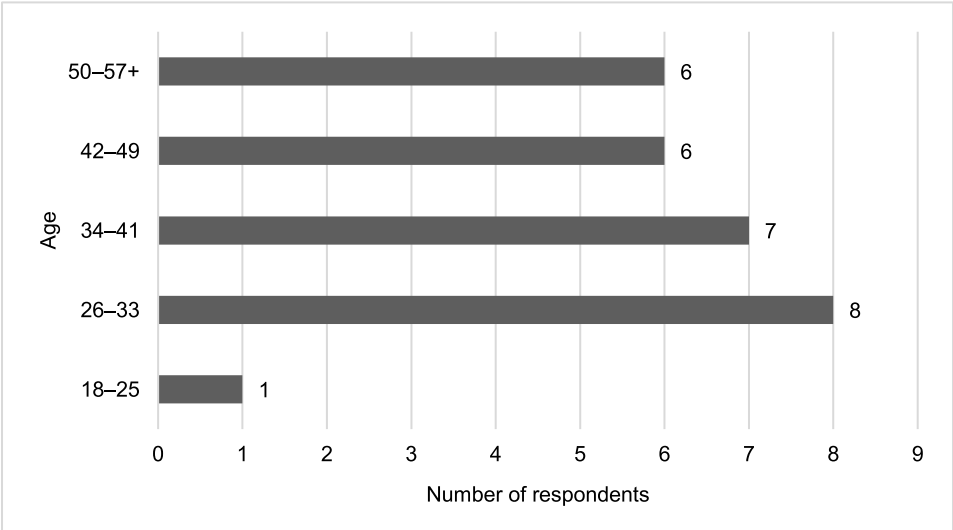


Figure 1. Age distribution of the respondents

Source: Nowak-Fabrykowski.

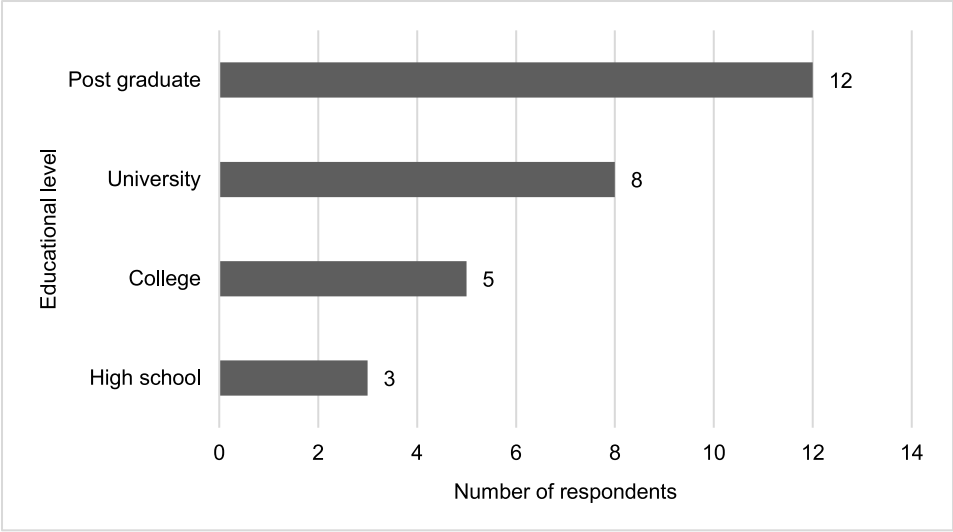


Figure 2. Educational background of the respondents

Source: Nowak-Fabrykowski.

Table 1. Challenges those young children are facing in the opinion of the teachers

#	Answer	(%)	Count
1	Poverty	16.81	20
2	Unemployment of parents	15.97	19
3	Heavy academic instructions imposed by demanding requirements from the state	15.13	18
4	Too many assessments	13.45	16
5	Inadequate housing	10.92	13
6	Maltreatment at home	10.08	12
7	Bullying in school	7.56	9
8	Inadequate school building	4.20	5
9	Pollution of water, food, and the environment	5.04	6
10	Violence on the street	0.84	1

Source: Nowak-Fabrykowski.

According to the respondents, the greatest challenge that young children are facing related to poverty and parents' unemployment followed by the heavy academic standards and assessment. There was not much concern about the pollution in water and environment.

The teachers were also asked to give their opinions on challenges imposed by media: "Which areas of media are you most concerned about negative influences on children's development?" Respondents' opinions are shown in the following graph (Figure 3).

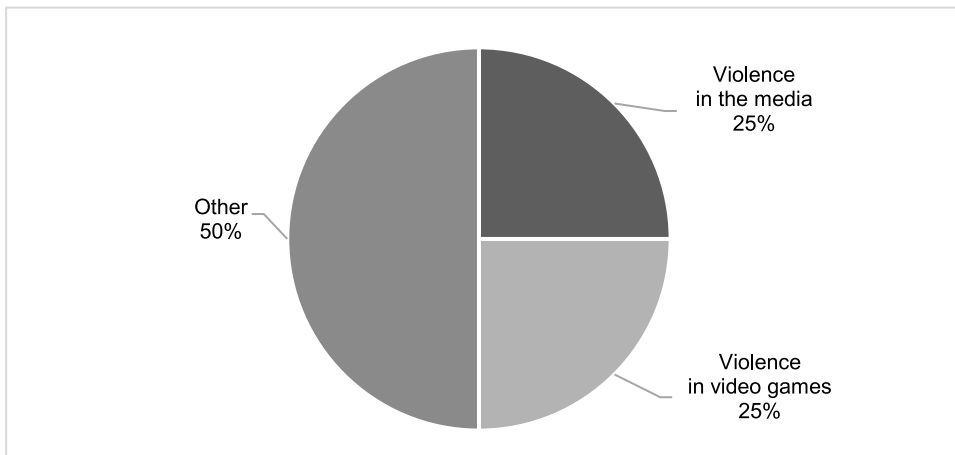


Figure 3. Challenges imposed by media

Source: Nowak-Fabrykowski.

Most of the teachers were concerned about violence that children were exposed to by playing video games. The violence in media and other sources had the same weight. Some of early childhood teachers' comments are presented below:

All the above. The videos and video games my current preschool students talk about are not appropriate and include a lot of violence and vulgar material.

Excessive use of electronic devices by the adults in their lives (parents/guardians) limits personal interactions in many areas of their lives.

The impact of adults consuming highly biased media that only comports with their world-view and then using view in their parenting

Being exposed to entertainment that is rated for adults at a young age when they can't determine what is fact or fiction.

Home environment.

The respondents were asked to answer to the following question: "What are the helpful programs and initiatives? Please check a program or initiative you are familiar with or list any not currently listed?" The answers given by the respondents are shown in Table 2.

Table 2. Helpful programs and initiatives

#	Answer	(%)	Count
1	Free breakfast	16.78	25
2	Head Start	14.77	22
3	High Scope	12.70	19
4	Foster care	9.40	14
5	Darkness to Light that helps to prevent child abuse	7.38	11
6	Parents' Café	6.71	10
8	Central Michigan University Therapy and Counseling Clinic for Children	5.37	8
9	University of Michigan Women and Infant Mental Health Clinic	4.70	7
11	Please add the name of other programs that you know	3.36	5
12	The Kellogg Foundation	2.68	4
13	Character education programs, please give names of the programs that you know	2.68	4
14	Michigan Association for Infant Mental Health	2.68	4
15	Every Student Succeeds Act (ESSA)	2.68	4
16	FLIP – 4 steps program	2.68	4
17	Thirty Million Words	2.68	4
18	Be Strong Families	1.34	2
19	Resourceful Fathering	0.67	1

Table 2. cont.

#	Answer	(%)	Count
20	Fostering Success Michigan	0.67	1
21	Utopia Foundation, Children of the World Foundation	0.00	0
22	Merrill Palmer Skillman Institute	0.00	0
23	Smart Wired	0.00	0

Source: Nowak-Fabrykowski.

Teachers emphasized that the most important initiatives were free breakfasts, Head Start, High Scope, and Foster Care programs. Almost as meaningful were the programs Darkness to Light program and the Parents' Café.

Conclusions

Of the four major challenges identified in the literature and addressed by the teachers, poverty was pointed to as the primary concern. Therefore, free breakfasts in preschool/school were the most important initiatives. This is congruent with Abraham Maslow's theory that food and shelter must be provided first so the children develop their full potential (Maslow 1943). Teachers also expressed more concerns about high academic standards and heavy assessments as big challenges. The violence in video games was their next highest concern.

Looking at the situation that is occurring in 2020 with COVID-19 concerning parental unemployment, poverty is on the rise. Children are often using digital media many hours and during the COVID-19 often the whole day, since they could not attend school, some did not have access to the computer, they could not go out and play with their friends during social isolation. Many single children were only playing with their parents, who were often busy working at home. We can expect this difficult time to negatively influence children's development and, in many cases, traumatize them.

We could see on American television advertisements for food banks, programs such as Feeding America and we watched teachers bringing food to children and leaving it on their doorsteps. We also see comments from psychologists worrying about children's high-stress levels and depression as effects of the interruption of the school year, and social distancing.

Many researchers and policymakers in the US stress the focus on more prevention of problems. Adverse Childhood Experiences like poverty, maltreatment, violence are documented by researchers to hinder learning and development since they affect executive functions processes located in the brain. The effects of these experiences should be taken more seriously and more programs like **Utopia Foundation, Children of the World Foundation, Kellogg Foundation, Nyaka AIDS Orphans Project** for improving the life of children around the world should be created.

References

- American Community Survey (2017), United States Census Bureau. <https://www.census.gov/programs-surveys/acs>, 23.06.2019
- Anda R.F. (n.d.), *The Adverse Childhood Experiences Study: Child Abuse and Public Health*, https://www.preventchildabuse.org/images/docs/anda_wht_ppr.pdf, 25.06.2019.
- Anda R.F., Croft J.B., Felitti V.J., Nordenberg D., Giles W.H., Williamson D.F., Giovino G.A. (1999), *Adverse childhood experiences and smoking during adolescence and adulthood*. “JAMA”, 282(17).
- Anda R.F., Whitfield C.L., Felitti V.J., Chapman D., Edwards V.J., Dube S.R., Williamson D.F. (2002), *Adverse childhood experiences, alcoholic parents, and later risk of alcoholism and depression*. “Psychiatric Services”, 53(8).
- Anderson C., Bushman B. (2001), *Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior; Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Physiological Arousal, and Prosocial Behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature*. “Psychological Science”, 1.
- Barrasso-Catanzaro Ch., Eslinger P. (2016), *Neurobiological Bases of Executive Function and Social-Emotional Development: Typical and Atypical Brain Changes*. “Family Relations”, 65(1).
- Benninga J.S., Berkowitz M.W., Kuehn P., Smith K. (2006), *Character and Academics: What Good Schools Do*. “Phi Delta Kappan”, 87(6).
- Bethell C., Gombojav N., Solloway M., Wissow L. (2016), *Adverse Childhood Experiences, Resilience and Mindfulness-Based Approaches: Common Denominator Issues for Children with Emotional, Mental, or Behavioral Problems*. „Child Adolesc. Psychiatr. Clin. N. Am.”, 25(2).
- Bethell C.H., Newacheck P., Hawes E., Halfon N. (2014), *Adverse childhood experiences: assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience*. “Health Aff. (Millwood)”, 33(12).
- Bolde S. (2018), *Sue Says...* Traverse Bay Children’s Advocacy Center, <https://www.traversebay-cac.org/sue-says-intro>, 24.06.2019.
- Carlson F.M., Nelson B.G. (2006), *Reducing Aggression with Touch*. “Dimensions of Early Childhood”, 34(3).
- Clark C., Ryan L., Kawachi I., Canner M.J., Berkman L., Wright R.J. (2008), *Witnessing community violence in residential neighborhoods: a mental health hazard for urban women*. “Journal of Urban Health”, 85(1).
- Darkness to Light (n.d.), *Child Sexual Abuse Prevention*, <https://www.d2l.org>, 23.06.2019.
- Darkness to Light (2017), *Child sexual abuse statistics*, https://www.d2l.org/wp-content/uploads/2017/01/all_statistics_20150619.pdf, 24.06.2019.
- Derman-Sparks L., Moore E. (2016), *Our Proud Heritage: Two Teachers Look Back – The Ypsilanti Perry Preschool, Part I*. “Young Children”, 71(4).
- Dube S.R., Felitti V.J., Dong M., Chapman D.P., Anda R.F. (2003), *Childhood Abuse, Neglect, and Household Dysfunction and the Risk of Illicit Drug Use: The Adverse Childhood Experiences Study*. “Pediatrics”, 111(3).
- Duncan G.L., Ziol-Guest K.M., Kalil A. (2010), *Early-childhood poverty and adult attainment, behavior, and health*. “Child Development”, 82(1).
- Elliot L. (1999), *What is Going There? How do the Brain and Mind develop in the First Five Years of Life?* New York, NY, Bantman.

- Ellis W.R., Dietz W.H. (2017), *A New Framework for Addressing Adverse Childhood and Community Experiences: The Building Community Resilience Model*. "Academic Pediatrics", 17(7).
- eTown eAchievement Award (2018), *Jackson Kaguri – Nyaka AIDS Orphans Project*, <https://www.youtube.com/watch?v=MLyevV19m5U>, 21.06.2019.
- Finkelhor D., Shattuck A., Turner H., Hamby S. (2013), *Improving the Adverse Childhood Experience Scale*. "JAMA Pediatrics", 167(1).
- Flannery M.E. (2018), *The Epidemic of Anxiety Among Today's Students*. "neaToday", March 28, <http://neatoday.org/2018/03/28/the-epidemic-of-student-anxiety>, 19.06.2019.
- Forum of child and family statistics (n.d.), *Pop1 child population*, <https://www.childstats.gov/americanchildren/tables/pop1.asp>, 20.06.2019.
- Gershoff E.T., Font S.A. (2016), *Corporal Punishment in U.S. Public Schools: Prevalence, Disparities in Use, and Status in State and Federal Policy*. "Social Policy Report", 30(1).
- Hassan Y., Begue L., Scharkow M., Bushman B.J. (2013), *The more you play, the more aggressive you become: A long-term experimental study of cumulative violent video game effects on hostile expectations and aggressive behavior*. "Journal of Experimental Social Psychology", 49(2).
- Hinitz B. (2012), *Bulling and Anti-bulling*. Costa Rica, ACEI Conference.
- Hinitz B. (ed.) (2019), *Impeding Bullying Among Young Children in International Group Contexts*. Cham, Springer.
- Jensen E. (2001), *Teaching with the brain in mind*. 2nd ed. Alexandria, VA, ASCD.
- Kalmakis K., Chandler G. (2013), *Adverse childhood experiences: towards a clear conceptual meaning*. "Journal of Advanced Nursing", 70(7).
- Kids Count (2018), <https://www.aecf.org/resources/2018-kids-count-data-book/>, 20.06.2019.
- Long C. (2016), *Six Ways ESSA Will Improve Assessments*. "neaToday", March 10, <http://neatoday.org/2016/03/10/essa-assessments/>, 10.06.2019.
- Markowa D., McArthur A. (2015), *I Am Smart: A Guide to Recognizing and Developing Your Child's Natural Strengths*. Park City, UT, SmartWired LLC.
- Maslow A. (1943), *A Theory of Human Motivation*, "Psychological Review", 50(4).
- Merrill Palmer Skillman Institute (n.d.), <https://mpsi.wayne.edu>, 23.06.2019.
- Muzik M., Rosenblum K. (2015), *Mom Power A Parenting and Wellness Group Intervention for mothers with Young Children Living in Stressed Communities*. Shifting Mindsets: Early Childhood Summit. Mt. Pleasant, MI, Central Michigan University.
- NIEER (2018), *State of the preschools*. National Institute for Early Education Research. New Brunswick, NJ, National Institute for Rutgers University. <https://nieer.org/state-preschool-year-books/2018-2>, 24.06.2019.
- Palkovitz R. (2015), *Resourceful Fathering*. Shifting Mindsets: Early Childhood Education. Mt. Pleasant, MI, Central Michigan University.
- Paradis (2015), *MI-AIMH*. Shifting Mindsets: Early Childhood Summit. Mt. Pleasant, MI, Central Michigan University.
- Perry B. (2016), *Brain Science Behind Student Trauma: Stress and trauma inhibit students' ability to learn*. "Education Week", December 13.
- Sparrow J. (2015), *The Touchpoints Approach. Strong Families, Strong Communities*. Shifting Mindsets: Early Childhood Education. Mt. Pleasant, MI, Central Michigan University.
- Strengthening Families (2018), *Strengthening families™ and the protective factors framework*, <https://cssp.org/wp-content/uploads/2018/11/About-Strengthening-Families.pdf>, 24.06.2019.

- Sutherland P., Kaguir J. (2015), *Quantum Shift: Early Childhood in Developing countries. Be the change You Want to See in the World*. Shifting Mindsets: Early Childhood Summit. Mt. Pleasant, MI, Central Michigan University.
- Turney K., Wildeman Ch. (2017), *Adverse childhood experiences among children placed in and adopted from foster care: Evidence from a nationally representative survey*. “Child Abuse & Neglect”, 64.
- Wagner R. (2015), *The case of Hayley*. Webinar – August 13.
- White E. (2019). *Michigan Educators Raise Concerns in Statewide Survey*. “MEA Voice” (Online Newsletter), March 20.
- Wilson Ch. (2018), *This Chart Shows the Number of School Shooting Victims Since Sandy Hook*. “Time”, February 22.
- Wolf K.G. (2012), *Living the Protective Factors: How Parents Keep their Children Safe and Families Strong*. Chicago, Strengthening Families Illinois/ Be Strong Families.
- Zull J. (2004), *The Art of Changing the Brain*. “Educational Leadership”, 62(1).

Krzysztof Konarzewski
ORCID 0000-0002-6073-2575
konarzewski@neostrada.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.02>

Czy program 500+ podwyższył osiągnięcia szkolne uczniów z biedniejszych rodzin?

Summary

Did the 500+ program improve the school performance of students from poorer families?

Two models of the poverty effect on school achievement were defined: insufficient expenditure and refusal of recognition. The first of them was verified, using the selective increase in the income of the poorer part of the Polish parents' population in 2016–2019 by the state support for families with children, *Family 500+*. Data on achievement in mathematics and science and attitudes towards school and learning of Polish fourth-graders from two editions of the TIMSS survey: 2019 and 2015 were compared. In the 2019 cohort, there was no increase in the achievement of lower-class students, despite the fact that their families received the largest funds from the 500+ program. The model of insufficient expenditure has not been validated but has not been overturned either due to validity limitations of the study.

Keywords: school achievement, poverty, SES, *Family 500+*, TIMSS

Słowa kluczowe: osiągnięcia szkolne, bieda, SES, program 500+, TIMSS

To, że bieda w rodzinie nie sprzyja osiągnięciom szkolnym potomstwa, jest truizmem. Truizm ten prowadzi jednak do ważnych pytań, które ciągle przyciągają uwagę badaczy oświaty na całym świecie. Pierwsze, ilościowe, dotyczy siły związku osiągnięć z biedą. Bieda, która rujnuje karierę oświatową dziecka, ma aspekt regionalny: jest skutkiem rozdyętych nierówności dochodowych. Vittorio Daniele (2021) stwierdził, że w 33 regionach Hiszpanii i Włoch zarówno średnie testu PISA 2012 z matematyki, jak i odsetek najniższych wyników (poniżej 420 punktów) zależały ($r = -0,89$) od odsetka rodzin o rozporządzalnym dochodzie poniżej połowy krajowej mediany, nie zależały natomiast od średnich statusu społeczno-ekonomicznego (SES) rodzin uczniów ani od regionalnego produktu krajowego brutto (PKB) *per capita*. Sugeruje to istnienie względnego progu dochodowego, poniżej którego następuje gwałtowne załamanie osiągnięć dzieci.

Wielkość załamania oszacowali David Rutkowski i in. (2018). Metodą *propensity score matching* porównali oni osiągnięcia w testach PISA 2012 amerykańskich uczniów z rodzin dotkniętych i niedotkniętych biedą. Metoda, która jeszcze nie doczekała się polskiej nazwy, operuje na danych z badań przekrojowych (obserwacyjnych) i pozwala wyłonić grupę „kontrolną” możliwie najbardziej podobną do grupy „eksperymentalnej”

z wyjątkiem jednej zmiennej. Wyniki uczniów z biednych rodzin okazały się o 28 p. (ponad ćwierć odchylenia standardowego) niższe, co odpowiada stracie 0,7 roku kształcenia.

Dlaczego tak się dzieje? To pytanie jakościowe o „mechanizm” wpływu ubóstwa¹ na osiągnięcia szkolne potomstwa. Większość odpowiedzi, jakie przewijają się w literaturze przedmiotu, mieści się w jednym z dwóch modeli.

Pierwszy to model niedostatecznych nakładów. Kształcenie potomstwa wymaga od rodziny pieniędzy, czasu i wysiłku. Nie dysponują nimi biedne rodziny, a system oświaty nie kompensuje tych braków. Anne West (2007) dokonała przeglądu dziesiątek badań (głównie brytyjskich) w ramach tego modelu. Dzieci z biednych rodzin przystępują do edukacji szkolnej z mniejszą wiedzą początkową, ciekawością i motywacją do uczenia się oraz z mniejszymi umiejętnościami społecznymi, ponieważ zapracowani i stroskani rodzice rzadziej wchodzą z nimi w rozbudowane interakcje werbalne, kupowali im mniej książek i kształcących zabawek, rzadziej przeglądali z nimi i czytali książki, rysowali czy majsterkowali, rzadziej poszerzali ich wiedzę podczas wspólnych zabaw i wycieczek do zoo, centrów nauki, muzeów itp. Mniej trzylatków z biednych rodzin chodzi do przedszkola. Tak jest w Wielkiej Brytanii, w Stanach Zjednoczonych, a także w Polsce (Konarzewski 2016a: 52). Dzieci z ubogich rodzin częściej opuszczają lekcje (głównie z powodu choroby) i rzadziej są przyjmowane do szkół znanych z wysokich osiągnięć. Biedni rodzice rzadziej uczestniczą (głównie z braku czasu i pieniędzy) w życiu szkoły, np. w wywiadówkach, rzadziej pomagają dzieciom w nauce. Większy odsetek ich potomstwa kończy edukację w wieku 16 lat.

Z opisanego modelu płynie proste zalecenie: zwiększyć dochody biednych rodzin i publiczne nakłady na uzupełniające usługi oświatowe. Tym tropem idzie wielu autorów w Polsce. Damian Liszatyński (2017: 211–212) tak uzasadnia nadzieję na wzrost krajowego kapitału społecznego wskutek programu 500+: „Poziom konsumpcji decyduje o wielu aspektach rozwoju społecznego jednostek, począwszy od ich fizycznej sprawności, dzięki której mogą osiągać większą wydajność pracy, a skończywszy na procesie edukacji i przygotowania zawodowego. (...) Zmęczone i niedoinwestowane jednostki składają się na społeczeństwo, które ulega szybkiej degeneracji, jest mało kreatywne, innowacyjne i skłonne do podejmowania śmiałych wyzwań”. Inna autorka zapewnia, że edukacja to szansa na wydobycie się dziecka z subkultury ubóstwa pod warunkiem „odpowiedniej pomocy z zewnątrz”, dzięki której rodzice nie będą musieli wybierać „między chlebem a zeszytem, czynszem a kompletem podręczników szkolnych” (Cęcelek 2009: 7).

Drugi model łączy biedę z odmową uznania (Fraser, Honneth 2005). Za wprowadzenie niech posłuży badanie Sharon Sznitman i in. (2011). Wykonali oni analizę ścieżkową zagregowanych danych z 39 stanów USA i stwierdzili, co następuje. Im większy odsetek dzieci w wieku 0–17 lat żyje w gospodarstwach domowych mających dochód w dolnej ćwiartce krajowego rozkładu dochodu, tym większy odsetek 15-latków skarży się na

¹ Ubóstwo to chroniczne ograniczenie środków materialnych w dyspozycji gospodarstwa domowego. W Polsce rozróżnia się ubóstwo skrajne (np. w gospodarstwie jednoosobowym dochód poniżej 617 zł miesięcznie), relatywne (dochód poniżej połowy przeciętnego w kraju) i ustawowe (uprawnijające do pomocy społecznej, np. w gospodarstwie jednoosobowym 701 zł miesięcznie).

przynajmniej dwie spośród sześciu dolegliwości: przygnębienie, niepokój, irytacja, ból głowy, ból żołądka i trudności z zasypianiem, a im większy jest ten odsetek, tym niższe są stanowe osiągnięcia szkolne w czytaniu, matematyce i przyrodznawstwie mierzone testami PISA 2006. Ścieżka bezpośredniego wpływu biedy na osiągnięcia była nieistotna, co znaczy, że obniża je nie sama bieda, lecz jej emocjonalne skutki. Niestety zaufanie do tego ważnego wyniku zmniejsza brak analizy danych indywidualnych. Nie jest też jasne, jakie było podłoże złego samopoczucia 15-latków.

Nieco światła rzuca na tę sprawę Monika Oliwa-Ciesielska (2017), cytując *Pamiętniki bezrobotnych* wydawane przez Instytut Gospodarstwa Społecznego Szkoły Głównej Handlowej. Gdy mowa o edukacji, często pojawia się w nich słowo „upokorzenie”. Dzieci z biednych rodzin – cytuje Oliwa-Ciesielska – są w szkole upokarzane przez rówieśników: „(...) gdy dziecko pójdzie do »zerówki«, trzeba kupić mu też nowe ubranka, aby z powodu stałego noszenia odzieży używanej nie było wyśmiewane przez rówieśników i nie miało z tego powodu kompleksów” (2017: 85). Od upokarzania nie stronią też nauczyciele: „Dziecko pierwszy raz nie miało podręcznika do muzyki za 13 zł, bo mi po prostu zabrakło pieniędzy. Co lekcję nauczycielka pytała dziecka, dlaczego nie ma książki” (2017: 84). I uczniowie, i nauczyciele łączą się z szerokimi kręgami społecznymi w odmowie uznania biednych: „Kto lubi ubogich?! Na ulicy po prostu się od nich odwracamy z niesmakiem. W szkole uczniowie mogą takie dzieci poniżać, obrażać, biorą zresztą w tym przykład z nauczycieli” (2017: 84).

Upokorzenie można zdefiniować jako publiczne pomniejszenie wartości człowieka, przed którym nie może się on obronić, ponieważ wewnątrznie się z nim zgadza. Upokorzony stanowi negatywne odniesienie, na którym upokarzający buduje poczucie własnej wartości. Chronicznie upokarzany doświadcza złego samopoczucia i ma skłonność do symbolicznego lub realnego wycofania się z miejsc, w których doznaje upokorzenia, odrzucenia panujących tam wartości i kryteriów oraz poszukiwania innych miejsc, w których mógłby zyskać uznanie.

Upokorzenie jako łącznik między biedą a niepowodzeniem to oczywiście hipoteza, która może się okazać prawdziwa lub nie, dlatego za błąd metodologiczny trzeba uznać włączanie upokorzenia do definicji biedy. Niektórzy badacze robią to mimowolnie. Na przykład Bożena Matyjas streszcza wyniki swojego badania w duchu modelu niedostatecznych nakładów: „(...) brak środków finansowych niezbędnych na zaspokojenie nawet podstawowych potrzeb [utrudnia] realizację obowiązku szkolnego (zakup podręczników, innych książek, w tym lektur, możliwość rozwijania zainteresowań poprzez uczestnictwo w dodatkowych płatnych zajęciach, nauka języków obcych i inne)” (2011: 139), a na następnej stronie dodaje: „Dzieci najbardziej obawiały się (głównie te w mieście) o to, by rówieśnicy nie dowiedzieli się, że otrzymują pomoc, że są biedne” (2011: 140).

Inni (np. Lacour, Tissington 2011) robią to świadomie. Patrice Engle i Maureen Black notują z aprobatą: „(...) wielu badaczy ubóstwa przyjmuje szeroką definicję, która zakłada, że »biedny« to ktoś, komu brakuje nie tylko dóbr materialnych i zdrowia, ale także zasobów [*capabilities*] takich jak przynależność społeczna, tożsamość kulturowa, szacunek

i godność oraz informacja i wykształcenie” (2008: 243). Brak wymienionych zasobów nie jest jednak immanentnym składnikiem biedy, lecz społeczną, usankcjonowaną przez kulturę odpowiedzią na biedę. Nie we wszystkich porządkach aksjonormatywnych bieda wyklucza zasoby, a zamożność je gwarantuje.

W świetle modelu odmowy uznania proste zalecenie, by zwiększyć poziom konsumpcji ubogich, jest niewystarczające. Podniesienie osiągnięć uczniów z biednych rodzin wymagałoby trwałej zmiany stosunków interpersonalnych w szkole opartej na wbudowanym w szkolną mikrokulturę ideale wzajemnego uznania. Niestety nie jest jasne, jak to zrobić, bo sam problem nie stał się jeszcze przedmiotem badań rozpoznawczych. W 2006 r. trzy zasłużone reprezentantki socjologii ubóstwa napisały: „Niewiele wiemy na temat stosunku polskiej szkoły do ubóstwa: jak szkoła je postrzega i w jaki sposób rozwiązuje problemy uczniów wynikające z biedy, jak nauczyciele ujmują ten problem, jak uczniowie odnoszą się do swoich uboższych kolegów” (Tarkowska, Górniak, Kalbarczyk 2006: 30). Dziś mogłyby napisać to samo.

Metoda

Celem badania jest weryfikacja modelu niedostatecznych nakładów. Okazję po temu dało selektywne zwiększenie dochodów biedniejszej części populacji polskich rodziców przez państwowy program wsparcia rodzin z dziećmi „Rodzina 500+”. Wprowadzono go w kwietniu 2016 r. Do lipca 2019 r. wielkość wsparcia zależała od zamożności rodziny. Rodziny, w których miesięczny dochód netto *per capita* nie przekraczał 800 zł (1200 zł w rodzinach z dziećmi niepełnosprawnymi), otrzymywały nieopodatkowane świadczenie wychowawcze w wysokości 500 zł miesięcznie (ok. 15% mediany ówczesnego wynagrodzenia brutto) na każde dziecko. Rodziny powyżej tych progów – dopiero na drugie i każde następne dziecko.

Wsparcie – kosztem ok. 22–24 mld zł (1,3–1,5% PKB) rocznie – objęło 2,7 mln rodzin (w tym 1 mln rodzin otrzymujących zasiłki rodzinne z pomocy społecznej) i 3,7 mln dzieci. Największe wsparcie trafiało do 30% gospodarstw z dziećmi mających najniższe dochody, więc program nieco zmniejszył nierówność dochodów i przyczynił się do spadku odsetka rodzin z dziećmi żyjących w skrajnym ubóstwie. Na przykład w rodzinach z dwojgiem dzieci ten odsetek spadł z 6,5 w 2015 r. do 4,1 w 2017 r., natomiast nie zmienił się w populacji rodzin bezdzietnych (Magda i in. 2019: 9–10).

Wsparcie niemal w całości wykorzystano na konsumpcję, przy czym rodzice przeznaczali dodatkowe środki najczęściej na żywność i ubrania, ale w drugiej i trzeciej kolejności – na edukację i zajęcia dodatkowe dla dzieci oraz opłaty związane z przedszkolem lub szkołą (Białowolski, Dudek 2017). Podobny efekt zaobserwowano w Wielkiej Brytanii (Gregg i in. 2005): w ubogich rodzinach wzrost dochodów pociągnął za sobą wzrost wydatków na rozwój poznawczy dzieci. Jeśli – jak zakłada model niedostatecznych nakładów – bieda w rodzinie tamuje uczenie się dzieci przez to, że nie pozwala zaspokoić podstawowych

potrzeb i stworzyć warunków do nauki, to zmniejszenie biedy powinno podnieść ich osiągnięcia szkolne. W ślad za wzrostem osiągnięć i poprawą pozycji względem rówieśników poprawie powinny też ulec ich postawy wobec szkoły i uczenia się – powszechnie uważa się bowiem, że ludzie zaczynają lubić miejsca i czynności, w których im się wiedzie.

Weryfikację modelu przeprowadzono w schemacie porównawczym na danych z dwóch polskich badań w ramach międzynarodowego programu TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), który polega na mierzeniu w czteroletnich odstępach osiągnięć uczniów klasy IV w matematyce i przyrodoznawstwie. Porównano osiągnięcia dwóch kohort oznaczonych datą pomiaru² TIMSS: 2015 i 2019. Kohortę 2015 („kontrolną”) reprezentuje próbka losowa 4747 uczniów, którzy rozpoczęli naukę we wrześniu 2011 r. (Konarzewski, Bulkowski 2016). Kohortę 2019 („eksperymentalną”) reprezentuje próbka losowa 4882 uczniów (Sitek 2020), którzy rozpoczęli naukę w klasie I we wrześniu 2015 r. i korzystali ze wsparcia 500+ w okresie 2016–2019. Według komunikatu Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki i Społecznej z marca 2017 r. programem objęto 57% dzieci, co znaczy – zakładając równomierny rozkład wiekowy – że każde z ponad połowy badanych dzieci z kohorty 2019 przysporzyło swojej rodzinie 18 tys. zł. Poprawiło to sytuację ekonomiczną biedniejszych rodzin z kohorty 2019 zarówno względem rodzin z kohorty 2015, jak i względem bogatszych rodzin z kohorty 2019, które nie dostawały wsparcia na pierwsze dziecko³.

Do analizy danych przystępuję z następującą hipotezą: w kohorcie 2019 różnica między osiągnięciami i postawami wobec edukacji uczniów z niższych i wyższych warstw socjoekonomicznych (SES) jest mniejsza niż w kohorcie 2015. Hipotezę można sprawdzić za pomocą analizy wariancji, w której zmienną zależną są wyniki testowania osiągnięć matematycznych i przyrodniczych oraz wskaźniki postaw, zmiennymi niezależnymi – kohorta i SES rodziny ucznia, a zmiennymi ubocznymi, których wpływ należy kontrolować – płeć i wiek ucznia.

Wyniki testowania osiągnięć matematycznych i przyrodniczych obu kohort są wyrażone w tej samej skali, zatem są w pełni porównywalne, ale wskaźniki postaw wobec szkoły oraz matematyki i przyrody⁴ wymagają zrównania. Obliczono je od podstaw na danych surowych za pomocą dwugrupowego modelu *graded response* z zakresu Item Response Theory jednocześnie dla obu kohort, co sprowadza je do tej samej skali o średniej 0 i odchyleniu standardowym 1.

² Oba pomiary przeprowadzono w kwietniu.

³ Niestety ten eksperyment naturalny trwał tylko trzy lata. Program spowodował odpływ rodziców (zwłaszcza matek) z rynku pracy, więc od lipca 2019 r. 500 zł przysługuje na każde dziecko w rodzinie. W następstwie tej zmiany do 10% najbogatszych rodzin płynie teraz dwa razy więcej pieniędzy niż do 10% najuboższych.

⁴ W raporcie TIMSS (Mullis i in. 2020) postawę wobec każdego przedmiotu rozbito na trzy konstrukty: postawę wobec samego przedmiotu, wobec lekcji przedmiotu i wobec siebie jako uczącego się tego przedmiotu. Ma to niepożądane konsekwencje (Konarzewski 2019: 21), dlatego w tej analizie obliczono jeden wskaźnik postawy z pozycji wszystkich trzech skal po upewnieniu się, że są jednowymiarowe. Pełną listę pozycji podaje Konarzewski (2016a: 55).

Tą samą metodą zbudowano wskaźnik SES z pięciu zmiennych porządkowych: wykształcenia (podstawowe i gimnazjalne, średnie, policealne, wyższe I stopnia, wyższe II stopnia) i statusu zawodowego ojca i matki (bez zawodu, robotnik niewykwalifikowany, robotnik wykwalifikowany, urzędnik, właściciel przedsiębiorstwa, specjalista, kadra kierownicza) oraz wyposażenia mieszkania (liczba miejsc i urządzeń, z których korzysta dziecko). Wyniki podzielono na cztery równoliczne przedziały (kwartyle) oznaczające status niższy (w przybliżeniu: biedę w rodzinie), niższy średni, wyższy średni i wyższy.

Normatywny, czyli zgodny z ustawą, wiek uczniów wyskalowano w kwartałach. Kontrolowanie wpływu wieku jest niezbędne, ponieważ obie kohorty wyraźnie różnią się rozkładem tej zmiennej (Wichrowski 2020: 28, rys. 32). We wrześniu 2011 r., gdy kohorta 2015 rozpoczynała naukę, rodzice dobrowolnie posłali do szkoły ok. 70 tys. sześciolatków. W klasie IV stanowili oni 18% wszystkich uczniów, a średnia ich wieku wyniosła 10,7 roku. Kohorta 2019 zaczęła naukę we wrześniu 2015 r. jako drugi i ostatni obowiązkowy nabór dzieci sześciolatków. Według ustawy miał się on składać z drugiej połowy rocznika 2008 (siedmiolatków) oraz całego rocznika 2009 (sześciolatków). W klasie IV uczniowie rozpoczynający szkołę jako sześciolatki stanowili 55%, a średnia ich wieku wyniosła 10,2 roku. Ponieważ wiek jest skorelowany z osiągnięciami, niewłączenie go do modelu byłoby poważnym błędem.

Szacowano następujące parametry modelu ANOVA: cztery efekty główne: kohorty (2), SES (4), płci (2) i wieku (10) oraz – czego wymaga schemat porównawczy – wszystkie dwuzmienne interakcje z kohortą. Warunkiem przyjęcia hipotezy jest istotność interakcji kohorty i SES w opisanym kierunku. We wszystkich analizach zastosowano wagi populacyjne, błędy standardowe obliczono metodą *bootstrap*.

Wyniki

Osiągnięcia

Oszacowania parametrów modeli wyników w matematyce i przyrodzie są niemal identyczne. Nie ma w tym nic dziwnego, jako że oba dotyczą globalnych cech szkoły i środowiska rodzinnego. W analizie wykryto następujące statystycznie istotne efekty.

1. W obu przedmiotach wyniki kohorty 2019 są istotnie ($p < 0,001$) niższe niż kohorty 2015. Średni wynik w matematyce spadł o 15 p., w przyrodzie – o 16 p. Wydawałoby się, że to niewiele w stosunku do odchyłeń standardowych obu miar (71 p. i 69 p.), ale kontekst międzynarodowy sugeruje coś innego. Na 45 krajów, które wzięły udział w obu pomiarach, w 8 odnotowano istotny spadek wyników w matematyce, w 10 w przyrodzie i tylko w 4 – w obu tych przedmiotach. W spadku osiągnięć matematycznych przoduje Chile (o 18 p.), w przyrodniczych – Hongkong (o 25 p.), od dekady targany konfliktem sił anty- i prochińskich. W obu niechlubnych rankingach Polska zajmuje drugie miejsce (Mullis i in. 2020, tab. 1.4 i 2.4).

2. Wyższym wartościom SES towarzyszą istotnie ($p < 0,001$) wyższe osiągnięcia w obu przedmiotach.

3. Spadek osiągnięć matematycznych w kohorcie 2019 jest w przybliżeniu jednakowy we wszystkich warstwach SES (interakcja nieistotna). Spadek osiągnięć przyrodniczych jest największy w warstwie niższej średniej (interakcja: $p < 0,02$). W obu przedmiotach większe wsparcie niższych warstw SES przez program 500+ nie zahamowało spadku osiągnięć. Hipoteza jest obalona.



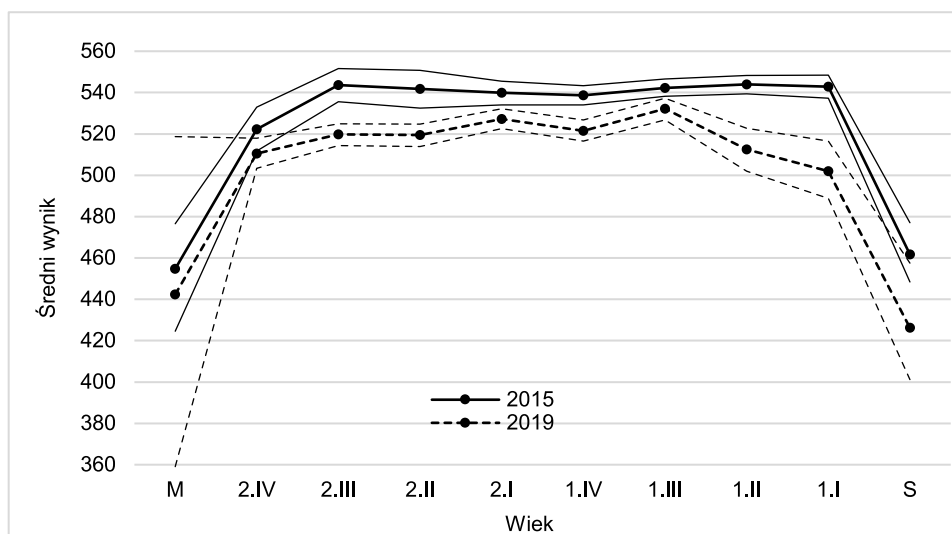
Rys. 1. Średnie osiągnięć w matematyce w dwóch kohortach w zależności od SES rodziny ucznia (przy kontroli płci i wieku). Cienkimi liniami oznaczono granice 95-proc. przedziałów ufności

Źródło: badanie własne.

4. Wiek różnicuje wyniki w obu przedmiotach istotnie ($p < 0,001$), ale nieliniowo. Zdrowy rozsądek głosi, że im młodszy są uczniowie na starcie szkolnym, tym gorzej się uczą i mniej umieją, powiedzmy, w klasie IV, ale zdrowy rozsądek tu zawodzi. Związek wieku z osiągnięciami czwartoklasistów w matematyce przedstawiono na rysunku 2. Na osi odciętych odłożono kwartalne daty urodzenia: rok (1 = 2004 lub 2008, 2 = 2005 lub 2009) oraz kwartał (I–IV). Dzieci urodzone w kwartałach 2.I–2.IV poszły do szkoły jako sześciolatki, a urodzone w kwartałach 1.I–1.IV – jako siedmiolatki. Przedział M obejmuje ogółem dziewięcioro dzieci, które poszły do szkoły jako pięciolatki, a przedział S – 153 dzieci powyżej granicy normalnego wieku, które musiały skorzystać z odroczenia obowiązku szkolnego lub powtarzały którąś klasę. Jak widać, w skrajnych przedziałach M i S osiągnięcia są niższe o ponad jedno odchylenie standardowe. Dzieci z przedziału S, które borykają się z problemami psychofizycznymi, zawsze są obecne w systemie oświaty i zmiana obowiązku szkolnego nie ma z tym żadnego związku. Dzieci z przedziału M

najwyraźniej zostały posłane do szkoły za wcześnie. Za ich trudności w nauce odpowiadają rodzice, poradnia pedagogiczno-psychologiczna i szkoła, która przez cztery lata nie potrafiła zniwelować początkowej różnicy w gotowości szkolnej.

Porostaje porównać⁵ osiągnięcia dzieci zaczynających naukę w wieku sześciu i siedmiu lat. Okazuje się, że po czterech latach młodsze dzieci mają odrobinę niższe wyniki w matematyce niż starsze – w kohorcie 2015 średnio o 2,9 p., w kohorcie 2019 o 3,1 p. Taki jest – nieistotny statystycznie i praktycznie – efekt wieku startu szkolnego. Gdyby wyrównać średnie wyniki byłych sześcio- i siedmiolatków, to w kohorcie 2019 osiągnięcia matematyczne spadłyby nie o 15 p., lecz o 13 p. Wyniki w przyrodzie są silniej związane z wiekiem rozpoczęcia nauki. W kohorcie 2015 były siedmiolatkowie przewyższają sześciolatków o 11,9 p., a w kohorcie 2019 – o 5,7 p. Zniwelowanie tych różnic zmniejsza ogólny spadek osiągnięć z 16 p. do 15 p.



Rys. 2. Średnie osiągnięć w matematyce w dwóch kohortach w zależności od wieku ucznia (przy kontroli SES i płci). Cienkimi liniami oznaczono granice 95-proc. przedziałów ufności

Źródło: badanie własne.

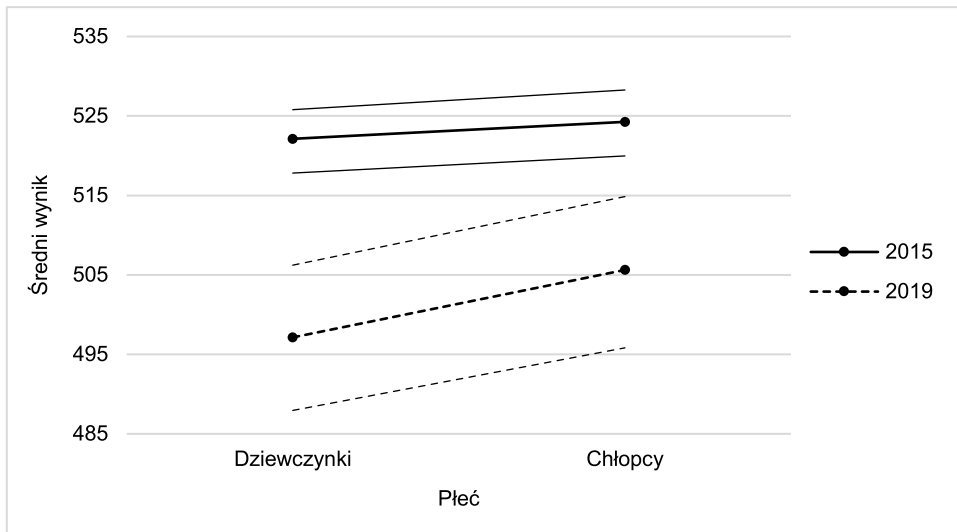
5. Największy spadek osiągnięć w obu przedmiotach zanotowano u uczniów z dwóch najstarszych kwartałów 1.II i 1.I (interakcja: $p < 0,001$). Na rysunku 2 pokazano, że gorsze wyniki w matematyce uzyskali też uczniowie z dwóch młodszych kwartałów 2.III i 2.II, choć akurat tego efektu nie ma w wynikach z przyrody. Dzieci te (w liczbie 341) urodziły się w drugiej połowie 2008 r. i według ustawy powinny były pójść do szkoły rok

⁵ Za pomocą ważonej analizy wariancji osiągnięć w matematyce w zależności od kohorty, SES, wieku w chwili rozpoczęcia nauki (6 lub 7 lat) i płci oraz trzech interakcji z kohortą.

wcześniej jako starsze sześciolatki, ale uzyskały roczne odroczenie obowiązku szkolnego. Powodów niskich wyników tych dzieci możemy się tylko domyślać. Zapewne w 2014 r. ich gotowość szkolna była niższa niż rówieśników, a stygmatyzujące przetrzymanie w klasie przygotowawczej raczej jej nie podniosło. Gros odpowiedzialności wydaje się jednak spoczywać na szkole, która w ciągu czterech lat nie potrafiła podciągnąć tych dzieci do poziomu uczniów młodszych o kwartał lub dwa.

6. Dziewczynki osiągają niższe niż chłopcy wyniki w matematyce ($p < 0,001$), ale podobne w przyrodzie.

7. W kohorcie 2019 – w porównaniu z kohortą 2015 – wyniki dziewczynek w matematyce są niższe o 25 p., a chłopców o 19 p. (interakcja: $p < 0,02$). W wynikach w przyrodzie nie stwierdzono istotnych różnic (rys. 3).



Rys. 3. Średnie osiągnięć w matematyce w dwóch kohortach w zależności od płci ucznia (przy kontroli SES i wieku). Cienkimi liniami oznaczono granice 95-proc. przedziałów ufności

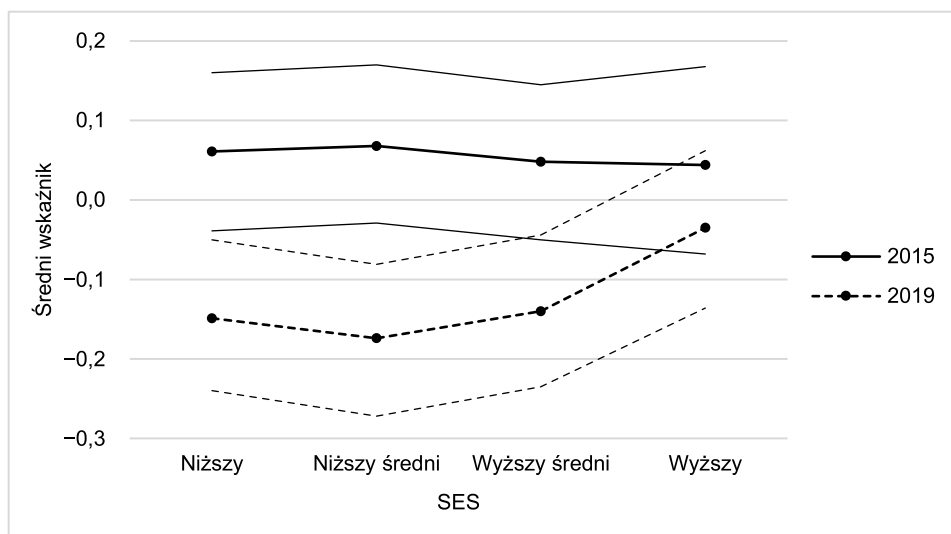
Źródło: badanie własne.

Postawy

Postawa wobec szkoły jest mniej pozytywna w kohorcie 2019 niż w kohorcie 2015 ($p < 0,001$). Jest też mniej pozytywna w wyższych niż w niższych warstwach SES ($p < 0,001$)⁶, ale interakcja kohorty z SES jest nieistotna. Znaczący to, że w niższych warstwach kohorty 2019 nie nastąpiła przewidziana w hipotezie selektywna poprawa postawy.

⁶ Ten wynik trudno pogodzić z modelem odmowy uznania, chyba że wytwarzałyby go malejące wraz z SES pokłady konformizmu, jak u Antoniego Sułki (1999), który bodaj jako pierwszy doniósł, że uczniowie liceów byli mniej zadowoleni ze swoich szkół niż uczniowie zawodówek.

Mniej pozytywne w kohorcie 2019 są też postawy wobec matematyki i przyrody ($p < 0,001$ i $p < 0,05$, odpowiednio), przy czym spadek pozytywności postawy wobec matematyki okazuje się selektywny: najmniejszy, statystycznie nieistotny jest w najwyższej warstwie SES (interakcja: $p < 0,04$), czyli tam, gdzie wsparcie z programu 500+ było najmniejsze (rys. 4). Hipoteza i tu upada.



Rys. 4. Średnie postawy wobec matematyki w dwóch kohortach w zależności od SES (przy kontroli płci i wieku). Cienkimi liniami oznaczono granice 95-proc. przedziałów ufności

Źródło: badanie własne.

Można dodać, że w porównaniu z chłopcami dziewczynki mają bardziej pozytywne postawy wobec szkoły ($p < 0,001$) i przyrody ($p < 0,01$), a mniej pozytywną postawę wobec matematyki ($p < 0,001$). Wiek, ani sam, ani w interakcji z SES, nie różnicuje żadnej postawy. To kolejna wskazówka, by nie przeceniać jego roli w szkole.

Dyskusja i wnioski

Hipoteza wynikająca z modelu niedostatecznych nakładów okazała się fałszywa. Osiągnięcia uczniów z rodzin, które otrzymały większe wsparcie finansowe, nie wzrosły, nie polepszyły się też ich postawy. Trzeba jednak pamiętać, że trafność badania w schemacie porównawczym jest ograniczona, ponieważ porównywane grupy nie są stochastycznie równoważne, a statystyczna kontrola zmiennych ubocznych zwykle jest niepełna. To zmusza do postawienia pytania: Czy brak poprawy osiągnięć uczniów z rodzin, które otrzymały większe wsparcie finansowe, na pewno przemawia przeciw modelowi niedostatecznych

zasobów? Zaczniemy od trzech argumentów za odpowiedzią przeczącą, które kwestionują wsparcie:

1. Było za małe w stosunku do stopnia deprivacji potrzeb dziecka. Gdyby zrezygnować ze wspierania rodzin zamożnych i zintegrować środki 500+ z pozostałymi świadczeniami rodzinnymi (zasiłkami i ulgami podatkowymi), pomoc okazana najbardziej potrzebującym byłaby większa i znalazłaby odbicie w osiągnięciach. Na gruncie logicznym argument trudno odrzucić, ale żeby go przyjąć, potrzebny by był niezależny dowód.
2. Było wystarczające, ale niedostatecznie ukierunkowane na edukację dzieci. Gdyby całość lub część wsparcia wypłacać w formie bonu na dobra i usługi edukacyjne (książki, sprzęt komputerowy, zajęcia dodatkowe, wycieczki szkolne, szkoły letnie itp.), osiągnięcia dzieci wzrosłyby. Argument brzmi przekonująco, ale też wymaga dowodów.
3. Było wystarczające, ale zostało zredukowane przez inny nielosowy czynnik i dlatego osiągnięcia nie wzrosły. Przyjęcie argumentu wymaga wskazania takiego czynnika, a to niełatwe. Dochody realne do dyspozycji w sektorze gospodarstw domowych rosły od 2015 – najpierw o 6%, potem o 3% rocznie (GUS 2020: 147). W latach 2016–2018 nastąpił wzrost urodzeń (GUS b.d.), który mógłby zmniejszyć dochody *per capita* biednych rodzin, ale był on niewielki, nietrwały i pokryty przez 500+.

Cztery argumenty kwestionują brak poprawy osiągnięć, czyli zakładają, że w kohorcie 2019 uczniowie z biednych rodzin uczyli się z większym zapałem, ale owoce tego zapału zostały zniweczone przez inne nielosowe czynniki. Trzy z nich wskazał podsekretarz stanu Maciej Kopeć (MEN 2020):

1. Uczniowie korzystający ze wsparcia byli przeciętnie młodszy niż ich rówieśnicy sprzed czterech lat, więc musieli gorzej wypaść w testach TIMSS. Na podstawie analizy danych wykazano jednak, że ani posłanie sześciolatków do klasy I, ani to, że w kohorcie 2019 było ich dużo więcej niż w kohorcie 2015, nie wyjaśniają spadku osiągnięć w matematyce i przyrodzie i spadku pozytywności postaw.
2. Strajk nauczycieli w kwietniu 2019 r. nie pozwolił uczniom skupić się na zadaniach testowych. W czasie strajku nie przeprowadzono jednak badania TIMSS bodaj w żadnej szkole.
3. Nowa podstawa programowa wprowadzona we wrześniu 2017 r. zachęciła nauczycieli do przeniesienia trudniejszych zagadnień z klasy IV do wyższych klas szkoły podstawowej. Trzeba jednak zauważyć, że kohorta 2019 przeszła trzyletnią edukację początkową według tej samej podstawy co kohorta 2015, a kształcenie w klasie IV nie było i nie jest osobno unormowane, więc jeśli nawet nauczyciele matematyki i przyrody dokonywali jakichś przesunięć w swoich programach, to były one niewielkie i losowe. Hipotezę wpływu nowej podstawy na wyniki pomiaru w kohorcie 2019 ostatecznie obala analiza zgodności testów TIMSS z polską praktyką nauczania. W 2015 r. eksperci-praktycy uznali, że 22 pytania z matematyki (na 169) wyraźnie wykraczały poza typowe programy nauczania w klasach I–IV

(Konarzewski 2016b: 34). W 2019 r. wykraczało tylko 8 pytań (na 171) (Karpiński i in. 2020: 60). Zgodność testu z nauczaniem wzrosła, a nie zmalała.

4. Ostatni argument jest najpoważniejszy: zapowiadane od końca 2015 r. zmiany w oświacie – zniesienie obowiązku szkolnego dla sześciolatek (wrzesień 2016 r.) i reforma ustroju szkolnego i programu kształcenia (wrzesień 2017 r.) – bezpośrednio nie wpłynęły na treść, metody i organizację kształcenia kohorty 2019, ale pogorszyły warunki kształcenia, a w nauczycielach wywołały chroniczną frustrację wskutek nieskuteczności masowych protestów⁷ i obniżyły ich motywację do pracy. Spadek motywacji nauczycieli nie musi w tym samym stopniu dotyczyć uczniów ze wszystkich warstw społecznych – może bardziej szkodzić dzieciom z niższych niż z wyższych warstw społecznych. Ogólnie: bardziej szkodzić słabszym niż silniejszym odbiorcom usług edukacyjnych. Świadczą o tym dwie interakcje w danych TIMSS: były sześciolatki, którym odroczone obowiązek szkolny, umieją mniej niż ich młodsi koledzy, dziewczynki, zwykle borykające się ze stereotypowym lękiem przed matematyką, tracą więcej niż chłopcy. Ktoś mógłby więc powiedzieć, że gdyby nie wprowadzono programu 500+, spadek osiągnięć w niższych warstwach społecznych byłby jeszcze większy. Sprawdzić tego się nie da, ale wykluczyć nie można.

* * *

Na podstawie przedstawionych wyników należy stwierdzić, że model niedostatecznych zasobów nie został obalony, ale też nie został potwierdzony, więc zaufanie do niego zmalało. Wiara w błogosławione skutki samego wzrostu konsumpcji może być płonna, jeśli szkoła nie angażuje się w wyrównywanie szans oświatowych. To wyrównywanie powinno iść dwoma torami. Pierwszy to styl interakcji dydaktycznych z nauczycielem. Uczniom z biednych rodzin do sukcesu potrzebna jest cierpliwa troska – zrozumienie indywidualnych powodów niedostatecznych postępów i dodatkowa pomoc budująca zainteresowanie wiedzą. Tor drugi to zmiana interakcji rówieśniczych – budowanie kultury wzajemnego uznania. Niestety, w szkole wstrząśniętej woluntarystyczną reformą upokorzeni nauczyciele głuchną na jednostkowe trudności swoich uczniów i zdziaczały obyczaje w oddziale klasowym.

⁷ Związek Nauczycielstwa Polskiego, największy związek zawodowy pracowników oświaty, już w 2016 r. zebrał ćwierć miliona podpisów pod petycją o ustabilizowanie sytuacji w oświacie, doprowadził do powołania obywatelskiej koalicji *NIE dla chaosu w szkole*, zorganizował akcje protestacyjne i jednodniowy strajk, złożył w Sejmie ponad 910 tys. podpisów pod obywatelskim wnioskiem o przeprowadzenie referendum z pytaniem: „Czy jest Pani/Pan przeciw reformie edukacji, którą rząd wprowadza od 1 września 2017 roku?”, odrzuconym przez Sejm głosami posłów PiS, i w dniach 8–27 kwietnia 2019 r. zorganizował ogólnopolski strajk nauczycieli

Literatura

- Białowski P., Dudek S. (2017), *Sytuacja na rynku Consumer Finance III kw. 2017*. Związek Przedsiębiorstw Finansowych w Polsce, <https://zpf.pl/badania-i-publikacje/raporty-cykliczne/sytuacja-na-rynku-consumer-finance/>, 31.01.2021.
- Cęcelek G. (2009), *Edukacja jako szansa na wydostanie się dziecka z subkultury ubóstwa*. „Przegląd Edukacyjny”, 3–4.
- Daniele V. (2021), *Socioeconomic inequality and regional disparities in educational achievement: The role of relative poverty*. „Intelligence”, 84.
- Engle P.L., Black M.M. (2008), *The effect of poverty on child development and educational outcomes*. „Annals of the New York Academy of Sciences”, 1136.
- Fraser N., Honneth A. (2005), *Redystrybucja czy uznanie? Debata polityczno-filozoficzna*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Gregg P., Waldfogel J., Washbrook E. (2005), *That's the way the money goes: Expenditure patterns as real incomes rise for the poorest families with children*. W: J. Hills, K. Stewart (eds.), *A more equal society? New Labour, poverty, inequality and exclusion*. Bristol, The Policy Press.
- GUS (2020), *Mały Rocznik Statystyczny Polski*. Warszawa, GUS.
- GUS (b.d.), *Bank Danych Lokalnych*. bdl.stat.gov.pl/BDL, 31.01.2020.
- Karpiński M., Sitek M., Zambrowska M. (2020), *Osiągnięcia matematyczne*. W: M. Sitek (red.), *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa, IBE.
- Konarzewski K. (2016a), *Uczeń i jego rodzina*. W: K. Konarzewski, K. Bulkowski (red.) (2016), *TIMSS 2015. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa, IBE.
- Konarzewski K. (2016b), *Osiągnięcia matematyczne*. W: K. Konarzewski, K. Bulkowski (red.), *TIMSS 2015. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa, IBE.
- Konarzewski K. (2019), *Primary school pupils' attitude toward mathematics and their achievement in mathematics*. „The New Educational Review”, 56.
- Konarzewski K., Bulkowski K. (red.) (2016), *TIMSS 2015. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa, IBE.
- Lacour M., Tissington L.D. (2011), *The effects of poverty on academic achievement*. „Educational Research and Reviews”, 6(7).
- Lisztański D. (2017), *Analiza skutków społeczno-ekonomicznych wprowadzenia programu „Rodzina 500+”*. „Humanum. Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne”, 27(4).
- Magda I., Brzeziński M., Chłoń-Domińczak A., Kotowska I.E., Myck M., Najsztub M., Tyrowicz J. (2019), *„Rodzina 500+” – ocena programu i propozycje zmian*. Warszawa, Instytut Badań Strukturalnych, ibs.org.pl/publikacje, 31.01.2021.
- Matyjas B. (2011). *Dzieciństwo w biedzie i ubóstwie w świetle analiz i badań*. „Pedagogika Rodziny”, 1(1).
- MEN (2020), *TIMSS 2019 – znamy wyniki międzynarodowego badania*. www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wyniki-badania-timss-2019, 8.12.2020.
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., Kelly D.L., Fishbein B. (2020), *TIMSS 2019. International results in mathematics and science*. Chestnut Hill, TIMSS & PIRLS International Study Center.

- Oliwa-Ciesielska M. (2017), *Edukacja dzieci socjalizowanych w kulturze ubóstwa jako wyzwanie dla pracy socjalnej*. „Praca Socjalna”, 32(1).
- Rutkowski D., Rutkowski L., Wild J., Burroughs N. (2018), *Poverty and educational achievement in the US: A less-biased estimate using PISA 2012 data*. „Journal of Children and Poverty”, 24(1).
- Sitek M. (red.) (2020), *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa, IBE.
- Sułek A. (1999), *Szkoła polska jako doświadczenie społeczne*. W: K. Kosęła (red.), *Młodzież szkolna o rynku i demokracji*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Sznitman S.R., Reisel L., Romer D. (2011), *The neglected role of adolescent emotional well-being in national educational achievement: Bridging the gap between education and mental health policies*. „Journal of Adolescent Health”, 48.
- Tarkowska E., Górniak K., Kalbarczyk A. (2006), *System edukacji, ubóstwo, wykluczenie społeczne*. „Polityka Społeczna”.
- West A. (2007), *Poverty and educational achievement: why do children from low-income families tend to do less well at school?* „Benefits”, 15(3).
- Wichrowski A. (2020), *Metodologia*. W: M. Sitek (red.), *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa, IBE.

Alicja Jurgiel-Aleksander

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.03>

ORCID: 0000-0002-7952-8910

Uniwersytet Gdański

alicja.jurgiel-aleksander@ug.edu.pl

Rodzice o dobrej publicznej szkole dla swoich dzieci. Fenomenograficzna ilustracja

Summary

Parents about a good public school for their children. Phenomenographic illustration

The purpose of this article is to try to empirically face the phenomenon of a good public school. However, not by following legislation demonstrating its public status, but by means of a simple question addressed to the parents of pupils in grades I to III as to how this phenomenon is understood by them. Based on a conversation with her parents, the author has made a phenomenographic reconstruction of the concepts behind the importance of a good public school. It turned out that, according to the parents, a good public school is identified with modern teaching methods (a), it is treated as an instrument for preserving the social status of the student (b), a tool for conveying the desired values (c), its meaning lies in shaping the disposition to learn. The author shows that in a cultural sense, the revealed categories of description show that it is difficult for us still to go beyond instrumental rationality in search of the meaning of a modern good public school and public good education.

Key words: good education, public school, phenomenography, instrumentality, parents of early education children

Słowa kluczowe: dobra edukacja, szkoła publiczna, badanie fenomenograficzne, instrumentalizm, rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Wprowadzenie

Zbigniew Kwieciński w jednym ze swoich tekstów na temat stanu polskiego społeczeństwa stwierdza, że: „żyjemy w kraju powszechnej demoralizacji i epidemicznej głupoty” (2016: 7) i że jest to sytuacja, za którą odpowiedzialne są blokady długiego trwania, do których wspomniany autor zalicza systemy kulturowe, a wśród nich m.in. folwarczny hierarchiczny sposób ułożenia ludzkich relacji powodujący trudności w rozumieniu, czym jest demokracja i jak jest ona wprowadzana w życie. Chodzi także o blokady krótkiego trwania, wśród których Kwieciński (2016: 7–8) wymienia: konsumpcję, hedonizm, lęk przed zmianą, a także polską wersję neoliberalizmu gospodarczego skutkującą m.in. głębokimi podziałami społecznymi. W tej sytuacji edukacja ma do spełnienia ważną funkcję.

Z punktu widzenia poznawczego warto zadać sobie pytanie, jakie znaczenie nadajemy publicznej edukacji szkolnej. Co jesteśmy zdolni w niej zobaczyć? Jaki sens można nakreślić jako rzeczywiście ważny, biorąc pod uwagę indywidualną perspektywę doświadczeń, a także jakość świata, na którym nam zależy? Próbując odpowiedzieć na to pytanie, postanowiłam zaprosić do rozmowy rozmaite grupy rodziców¹.

Charakter rozmowy, której część prezentuję w niniejszym artykule, został wyraźnie zredukowany do uchwycenia rozmaitych koncepcji „dobrej szkoły”, jaka funkcjonuje w świadomości rodziców, na podstawie prostych pytań: Czy jest dla ciebie dobra szkoła publiczna? Kiedy można mówić o dobrej szkole publicznej? Co szkole przeszkadza lub pomaga w byciu rzeczywiście dobrą dla twojego dziecka – według ciebie? W badaniu wzięli udział rodzice w wieku 30–40 lat (10 matek i 10 ojców), którzy w momencie przeprowadzania wywiadu² mieli doświadczenie posyłania swoich dzieci na etapie wczesnej edukacji do szkoły publicznej na wsi lub w mieście. Kapitał edukacyjny rodziców, o których tu mowa, to uzyskane wykształcenie średnie z maturą lub wyższe zdobyte w szkolenictwie publicznym i na publicznej uczelni. Nie ma w tej grupie osób z profesjonalnym przygotowaniem pedagogicznym. Biorąc pod uwagę typ pokolenia, należy wskazać, że są to rodzice, którzy własną edukację odbyli w Polsce po przełomie 1989 r., w sytuacji wolnego rynku, systemowego wprowadzania procedur charakterystycznych dla demokratycznego państwa, zmiany dotychczasowych wzorów karier życiowych³.

Metodologiczne uprawomocnienie dla tego postępowania odnajduję w klasycznej fenomenografii, która pozwala na poszukiwanie rozmaitych sposobów rozumienia, postrzegania, doświadczania i konceptualizowania zjawisk otaczającego świata (Marton 1986). Robię to na podstawie analizowania tekstów zebranych za pomocą semistrukturyzowanego wywiadu, w którym pytania o rozumienie danego zjawiska i o to, co ono znaczy dla podmiotu, stanowią punkt wyjścia w docieraniu przez badacza do rozmaitych koncepcji znaczenia opisywanego fenomenu.

Przekładając to na język niniejszego projektu, sformułowane pytania, takie jak: czym jest dla ciebie dobra szkoła i co znaczy dobra szkoła dla twojego dziecka, mają sprowokować wypowiedź, której najważniejszą częścią jest nie tyle stwierdzenie jakiegoś faktu, ile sposób jego uzasadnienia. Uzyskany w ten sposób materiał, nagrany i poddany transkrypcji, jest strukturyzowany następująco: najpierw próbuje się go segregować tematycznie (dobra szkoła, dobra szkoła publiczna, dobra edukacja), a następnie rozważa się

¹ W artykule *Good education and its instrumental description in the narrations of adults who have become students* (Jurgiel-Aleksander 2020) prezentuję sposób rozumienia, czym jest dobra edukacja dla dorosłych, którzy pełnią kilka funkcji jednocześnie, to znaczy są rodzicami, pracownikami i stali się studentami w wieku 38–48 lat. Fenomen dobrej edukacji odnoszą oni nie tylko do kształcenia własnych dzieci, ale także swoich doświadczeń związanych z edukacją formalną.

² Wywiady zostały przeprowadzone w latach 2019–2020.

³ W tej grupie rodziców są m.in.: osoby realizujące się zawodowo w technologiach IT, architekt, lokalny dziennikarz, lekarka, dietetyczka, sanitariusz, pielęgniarka, monter banerów reklamowych, technik ogrodnik, technik rolnik.

go ze względu na kontekst wypowiedzi (np. figura nauczyciela, krytyka szkoły, warunki polityczne, ekonomiczne itd.). To powoduje, że różnice i podobieństwa zaczynają się wyodrębiać i pojedyncza wypowiedź zostaje podzielona na fragmenty, które trafiają do znaczeniowo rozmaitych grup wypowiedzi, utworzonych nie tylko z powodu podjętego tematu, ale ze względu na jej kontekst i kryterium, które nim rządzi. To dlatego fenomenografowie wskazują, że kategoria opisu ma charakter jednostkowy i kolektywny zarazem. Powtórzmy, w sensie technicznym może ona powstać na podstawie jednej wypowiedzi albo jedynie jej fragmentu lub fragmentów wielu wywiadów. Ten zabieg redukcji ma w istocie doprowadzić do uchwycenia istotnego znaczenia opisywanego zjawiska przy założeniu, że takich równie znaczących koncepcji w materiale może być wiele. Charakter ich opisu i sposób nazywania przez badacza przypomina językowo sformułowania wyjęte z języka potocznego, chodzi bowiem o jak najbliższe pierwowzorowi zrekonstruowanie sposobu rozumienia przez badanego danego zjawiska. Celem jest tu uchwycenie sposobu widzenia tej sprawy przez „innego” i przez jego pryzmat, a nie przez swoje (badacza) sieci pojęciowe. W rezultacie otrzymuje się kategorie opisu zjawiska, które są manifestacją ważnych doświadczeń i zarazem kwestii⁴. Można stwierdzić, że pojawiające się dzięki temu koncepcje znaczenia dobrej szkoły publicznej coś ważnego nam „mówią”⁵. W kontekście realizowanego projektu należy odpowiedzieć na pytanie, co sygnalizują zrekonstruowane sposoby rozumienia dobrej szkoły publicznej przez wspomnianych rodziców i co mogą one manifestować.

Oblicza „dobrej szkoły publicznej” w fenomenograficznej rekonstrukcji wypowiedzi rodziców

W wyniku analizy wypowiedzi rodziców⁶ ustaliłam cztery kategorie opisu dobrej szkoły publicznej. Obydwa sformułowania „dobra szkoła” i „dobra szkoła publiczna” w wypowiedziach rodziców były przez nich używane zamiennie. Oto szczegółowy charakter ich opisu.

A. Dobra szkoła (publiczna) jako synonim nowoczesnych praktyk nauczania

Tą pierwszą kategorią opisu dobrej szkoły rządzi kryterium nowoczesności. Nowoczesność pojawia się w kilku kontekstach:

⁴ Dla twórców fenomenografii doświadczenie, rozumienie i postrzeganie to procesy tożsame (zob. Jurgiel 2009).

⁵ Należy także zaznaczyć, że fenomenografia nie bada przebiegu narracji, jej przesileń, przekształceń charakterystycznych dla analiz w badaniach typu biograficznego. Jeśli używa się w tej procedurze sformułowania „narracja”, to jest ono synonimem wypowiedzi.

⁶ W tej grupie materiał do analizy stanowią transkrypcje 20 wywiadów. Szwedzcy badacze wskazują, że w przypadku fenomenografii po dwudziestym wywiadzie przestrzeń wynikowa się na ogół wyczerpuje – nie pojawiają się już nowe schematy znaczeniowe w wypowiedziach (Marton 1986). Trzeba pamiętać, że jest to uwaga wynikająca z praktyki badawczej, a nie z uzasadnień teoretycznych.

- postrzegania nauczania jako praktyki opartej na nowoczesnych metodach, podręcznikach, formach organizacyjnych, wykorzystujących zdobycze techniki i jednocześnie świadczących o tym, że szkoła jest częścią postępu cywilizacyjnego, w którym jako ludzkość uczestniczymy nawet wtedy, gdy mamy wątpliwości co do kierunku, w jakim ten postęp zmierza:

Dobra publiczna szkoła? To po prostu dobra szkoła, w której nauczyciele uczą, mając tablice interaktywne, komputery, oprogramowanie, gry i to wszystko, co przynajmniej dzieciaki mają w domu. Mój syn ma w domu rozmaite czytniki, książki na nośnikach elektronicznych, a do szkoły chodzi z ciężkim plecakiem wyładowanym książkami. COVID to teraz pokazał, jak marne warunki są w szkole i jak nauczyciele sobie nie radzą z nauczaniem, bo nie umieją korzystać z Zooma czy innego komunikatora. To było jak wędrówka na księżyc przy użyciu drabiny, a nie rakiety kosmicznej. **Dobra edukacja to taka, że mamy przekazaną nowoczesną wiedzę w nowoczesnej formie – obraz w 3D, iPady, korzystanie z Internetu i wszystkich źródeł – bezpiecznie, bo z nauczycielem wykształconym. Na świecie dzieciaki korzystają z tego wszystkiego, a nasze ciągle z tą tablicą, kredą i nudnymi podręcznikami. Żadnych eksperymentów, żadnych poważnych zadań, które można robić także z małymi dziećmi.** To zresztą widać, jak się idzie do różnych takich parków techniki dla dzieci, to tam się robi poważną naukę z dziećmi, a w szkole szlaczki i wycinanki (w. 7)⁷.

COVID nam pokazał, że trzeba się zatrzymać, że zaraz możemy mieć problemy z najprostszymi rzeczami, ale też pokazał, że **dobra edukacja powinna iść w stronę rozwoju nauki. (...) że trzeba uczyć się chemii, biologii, i to od małego. No pewnie, że może nie jako przedmiotów dla takich małych dzieciaków, ale już trzeba tłumaczyć, po co są bakterie i wirusy na poważnie.** Szkoła tego nie robi, więc jak będziemy walczyć z kolejnymi katastrofami ekologicznymi, brakiem wody, jedzenia – a to nas czeka (w. 10).

Dobra szkoła to przede wszystkim taka edukacja, która pomaga odróżnić ci fałsz od prawdy. Trochę tak jest, że żyjemy w natłoku informacji. Internet ma mnóstwo fałszywych informacji. Możesz w tym się pogubić i **szkoła powinna to selekcionować i uczyć, że należy sprawdzać źródła.** I trochę tak jest. Szkoła przestrzega przed różnymi katastrofami i to jest potrzebne. Mój syn ma osiem lat i nas nauczył, czym jest wirus, bo pani im przyniosła taką czytanekę o tym, czytała oczywiście na ich poziomie (w. 12).

- postrzegania nauczyciela jako profesjonalisty dysponującego nowoczesną wiedzą na temat rozwoju ucznia, modelowania jego uczenia się i metod diagnozowania poziomu jego aktualnej wiedzy i umiejętności, aby w rezultacie przyswoił jak najwięcej materiału:

Dobra szkoła to dobry nauczyciel, który ciągle się dokształca, wie wszystko o uczeniu się dziecka i jego rozwoju, i jego kłopotach. Mój mąż się trochę tym interesuje, dużo czyta o mózgu, o zapamiętywaniu i mówi, że nasz syn zamiast się ciągle w szkole bawić, powinien ćwiczyć zapamiętywanie. **Na przykład zamiast powtarzać słowa z angielskiego,**

⁷ Liczba w nawiasie po fragmencie rodzicielskiej wypowiedzi oznacza numer wywiadu (transkrypcji).

oni się uczą piosenek. Może na razie to dobre, ale lepiej by było, żeby pracowali tak systematycznie (w. 10).

Dobra edukacja to szkoła, w której nauczyciel potrafi określić, co uczeń umie, czego mu brakuje, i wie, jak go motywować, żeby się uczył i zdawał potem egzaminy. **Najpierw w formie zabawy, jakiś quizów, a potem poważnych testów. Jest dużo literatury na ten temat, psychologowie to już dawno odkryli. Nauczyciele powinni to wiedzieć** (w. 14).

- obowiązku przygotowania ucznia do funkcjonowania zgodnie z obowiązującą – wspólnie w całym systemie – kulturą dydaktyczną ukierunkowaną na przygotowanie do egzaminu:

Posyłałam swoje dziecko najpierw do szkoły Montessori, ale zorientowałam się, że moje dziecko, nawet jeśli teraz sobie radzi, to później nie ma wyjścia i będzie musiało wylądować w szkole publicznej – i wtedy co? **Nie miało właściwie żadnych prac domowych, nie zdawało testów i to mnie zaniepokoiło – bo przecież w normalnej szkole trzeba się do tego wdrażać od początku.** Po rozmowie z mężem po pierwszej klasie córkę wypisaliśmy i znaleźliśmy miejsce w normalnej szkole na naszym osiedlu. Też mamy wiele wątpliwości teraz, **ale przynajmniej nasze dziecko zachowuje się jak uczennica, wypełnia te ćwiczenia, przychodzi i się uczy w domu, a zaraz będzie czwarta klasa** (w. 15).

Trochę się martwię, że w szkole pani od nich mało wymaga takiej trochę musztry (ha, ha), ale boję się, co będzie w czwartej klasie, wiem, co teraz mają moje koleżanki. Najpierw luz przez trzy lata, zabawy, wycieczki, przebieranki, a teraz różne przedmioty, klasówki, prawdziwa nauka. **Wolałabym, żeby już od pierwszej klasy pani ich wdrażała do tych testów, wypełniania różnych egzaminów, bo to ich czeka, czy tego chcemy czy nie** (w. 10).

Teraz we wszystkim trzeba pomagać i to każdy z rodziców pomaga, czasem zamiast dziecka wypełnia, **bo ono nie nadaża. Wydaje mi się, że w dobrej szkole powinno być wszystkiego mniej, ale porządnie i pod egzaminy. A tak mamy taki wyścig z czasem** (w. 18).

Charakterystyczne dla tej kategorii głosy krytyczne pod adresem szkoły dotyczą niedostatecznego wykorzystania przez nią nowoczesnych metod i środków nauczania, braku odwoływania się przez nauczycieli do najnowszych badań o uczeniu się i tego, że niewystarczająco dobrze wprowadza ona ucznia w jego dalszą edukację podporządkowaną egzaminom. Jednym słowem: dotyczą stopnia wykonania zadań przez szkołę, których istota jako taka nie została zakwestionowana. Można by powiedzieć, że w tej kategorii znalazły się wypowiedzi, których sens wskazujący na dobrą edukację leży w jej podporządkowaniu się przekazywanej wiedzy i umiejętnościom typu intelektualnego. Nowoczesne metody nauczania, środki dydaktyczne, korzystanie z nowych technologii i badań nad procesami biochemicznymi zachodzącymi w mózgu, efektywne wprowadzanie w świat egzaminowania to atrybuty dobrej szkoły i dobrego nauczyciela. Całe to przekonanie jak w soczewce skupia wypowiedzi wyjęte z tradycyjnie rozumianej technologii kształcenia,

uzupełnionej opisami najnowszych zdobyczy technicznych w postaci szybkich sposobów przekazu informacji.

B. Dobra szkoła (publiczna) jako instrument awansu społecznego jednostki lub utrwalania ekonomicznej pozycji i dotychczasowego prestiżu rodziny

W tym ujęciu dobra edukacja oznacza środek do sukcesu w życiu, a ten utożsamiany jest z prestiżem wykonywanego zawodu, ekonomicznym dobrobytem albo przynajmniej z możliwością zmiany dotychczasowego kapitału edukacyjnego rodziny. W tej kategorii wypowiedzi rodzice wskazują na wyraźny związek między wykształceniem a strukturą społeczną. Chociaż jedni mają nadzieję na społeczną emancypację ich dzieci, drudzy liczą na to, że ich następcy uzyskają przynajmniej taką pozycję jak oni – to w obydwu wersjach „dobra edukacja” pełni nie tylko służebną wobec ich interesów funkcję, ale co bardziej istotne – naturalizuje hierarchiczny układ relacji międzyludzkich:

My z mężem nigdy nie mieliśmy szans na dobrą szkołę i dobre studia. Do dzisiaj mieszkamy na wsi i bardzo dbamy, żeby nasze dzieci od początku mogły się uczyć, robić te wszystkie zadania, odrabiać lekcje, a potem – żeby pojechały kiedyś na studia. **My skończyliśmy technikum i dziś zajmujemy się ogrodnictwem, ale bardzo byśmy chcieli, żeby nasze dzieci poszły na studia, żeby im się udało zająć jakieś kierownicze stanowiska.** Na razie dobrze sobie radzą, ale to pierwsza klasa. Najważniejsze na razie, że lubią panią i lubią chodzić do szkoły (w. 10).

Dobra edukacja to przede wszystkim dobra szkoła publiczna. **Taka, żebyś kiedyś został kimś – dobrym inżynierem, lekarzem, informatykiem.** I trzeba myśleć o tym od małego. Ja na przykład skończyłem politechnikę i wiem, ile to pracy kosztuje, chciałbym, żeby mój syn też kiedyś poszedł na dobre studia. Ja nie mam problemu z pracą, zawsze tylko decyduję, gdzie można lepiej zarobić. Mam nadzieję, że mój syn też kiedyś to zrozumie. Najpierw dobra podstawówka, w której rodzicom zależy, żeby dzieciaki od początku pracowały ciężko, potem dobre liceum. My akurat mieszkamy w dużym mieście i to nie jest problem. **Teraz liczą się pieniądze, nawet jak nie chcemy o tym mówić wprost, ale tak jest. Trzeba myśleć o tym, kim będziesz w przyszłości, co będziesz robił, jak chcesz być kimś, to tylko szkoła z ostrymi wymaganiami ci w tym pomoże** (w. 17).

Nie wyobrażam sobie, żeby moje dziecko poszło do jakiejś tam szkoły, tylko do dobrej. Z mężem zadbałoby, żeby to nie była zwykła szkoła na osiedlu. Chociaż wozimy je codziennie na drugi koniec miasta, to warto było. Samo środowisko jest inne. **Są tu uczniowie lekarzy, prawników i wszyscy wymagają, żeby nauczycielka też coś sobą prezentowała.** Sami mamy dużą firmę, pracujemy od rana do wieczora i nasze dzieci to widzą i od początku muszą wiedzieć, że wysiłek jest konieczny, żeby coś w życiu osiągnąć. **Dziś wszyscy rywalizujemy na tym rynku i szkoła od początku też jest w tej grze** (w. 9).

W wypowiedziach zakwalifikowanych do tej kategorii opisu jakoś „kapitału ludzkiego” mierzona jest stopniem jego dostosowania do świata – opisywanego zawsze

w perspektywie budowania władzy, która jest atrybutem: zajmowanego stanowiska, ekonomicznego wysokiego statusu albo prestiżu wykonywanego zawodu. Samo jej doświadczenie (i rozumienie) dziś przekonuje, że rodzice również jej pragną dla własnych dzieci, dlatego nierówność relacji międzyludzkich traktują jako jeden z naturalnych sposobów ułożenia świata i w taki sposób planują przyszłość edukacyjną własnych dzieci, aby ich kariery związane były z jej sprawowaniem. Można powiedzieć, że w tym sensie publiczna edukacja powinna „przyzwyczać” do zaakceptowania nierównych relacji między ludźmi, ale też jest ważnym instrumentem do budowania własnego statusu. Stąd – jak mówi jedna z matek – „nie można posyłać dziecka do jakiejś szkoły w rejonie, trzeba je wysłać do dobrej”.

C. Dobra szkoła (publiczna) jako strażnik przekazu odpowiednich wartości, norm, zasad ważnych dla funkcjonowania społeczeństwa

W tym ujęciu rodzice czynią szkołę odpowiedzialną za podstawowy przekaz wiedzy związanej ze źródłami tożsamości społeczeństwa, którego ich dzieci są częścią. Te wypowiedzi nadają szkole „specjalne” znaczenie – głównego medium, które decyduje o tym, jaką wiedzę należy uznać za właściwą, jakie wartości preferować i jakie postawy oraz zachowania uznać za właściwe:

Nie wyobrażam sobie, żeby w szkole nie uczono tradycji, nie mówiono o tych wszystkich bohaterach, dzięki którym jesteśmy dzisiaj w tym miejscu, że się rozwijamy jako kraj, że mamy wielkie osiągnięcia. Dobra szkoła jest właśnie po to, żeby to uświadczać. To w szkole się dowiadujemy, jak walczyć z grypą, ale także kim był Kościuszko. I na przykład w szkole mojej córki nauczycielka fajnie to robi z tymi maluchami. Od początku, od małego to jest szkolny przekaz. Oczywiście, że mamy książki, Internet, ale szkoła to robi od początku i moim zdaniem to jest ważne. Żebyśmy wszyscy o tym wiedzieli, o tym, skąd jesteśmy (w. 10).

Mamy teraz dyskusję, jak wygląda reforma w szkole. Moim zdaniem właśnie takie standardy i programy są potrzebne, żeby ten przekaz był jednolity, i to dlatego szkoła jest publiczna. **Nauczyciele muszą widzieć, o jakich bohaterach mają opowiadać, podobnie jak wiedzą, jak na przykład uczyć liczyć czy czytać. Nie mam w tym problemu. Dobra edukacja to właśnie taka, kiedy szkoła uczy o tożsamości, historii, o przeszłości. To jest taki przekaz dla społeczeństwa na zawsze** (w. 11).

Dom jest ważny i tu rodzice muszą zadbać, żeby dobrze dziecko wychować, **ale szkoła ma specjalną rolę, żeby ciągle czuwać nad tymi dobrymi, prawidłowymi postawami.** Młodzi ludzie przecież do końca nie wiedzą, jak się czasem zachować albo że robią coś niewłaściwie, a wręcz że sobie szkodzą i swojemu zdrowiu. **I od tego jest szkoła, żeby zwracać uwagę na to, jak trzeba się zachować i czego oczekuje od ciebie społeczeństwo.** Wydaje mi się, że cała edukacja wczesnoszkolna na tym polega, że przecież dzieciom się tłumaczy, co jest dobre, a co jest złe. Jak traktować zwierzęta, komu trzeba pomóc itd. To jedna z podstawowych funkcji szkoły przecież (w. 17).

Nietrudno zauważyć, że sposób wypowiedzania się rodzica w tej kategorii przypomina język „nauczania wychowującego”. Oczekiwanie, że szkoła nada właściwą rangę treściom w przedstawianiu spraw ważnych dla tożsamości społeczeństwa i dla jednostki, która powinna wiedzieć, jaki obowiązuje porządek społeczny i jak się w nim odnaleźć, jest w tych wypowiedziach powszechne. Nadzorowanie przez szkołę właściwego przekazu bez wskazywania głównego (politycznego) źródła stanowienia owego porządku nie jest tu problematyzowane. Zazwyczaj w języku rodziców „tradycja” albo „standard” stanowią usprawiedliwienie nadzorowania działań szkoły i nauczyciela, ale bez świadomości, że i one mogą być (i często są) przedmiotem politycznych nacisków. Istnieje tu raczej przekonanie o istnieniu jakiegoś uniwersalnego centrum decydującego o tym, jakie treści stają się tymi, które wskazują, co właściwe dla „naszego społeczeństwa” i dla naszego porządku:

Przecież jest jakieś ministerstwo, które najlepiej wie, czego należy uczyć, żeby wpajać, no takie potrzebne zachowania, żeby uczyć o naszej historii i skąd jesteśmy. **Przecież to nie rodzic o tym decyduje. Zresztą, co by to było, jakby każdy chciał w tym rządzić, to by był dopiero bałagan!** (w. 1).

D. Dobra szkoła (publiczna) jako miejsce zainteresowania uczniem i jego rozwojem

Niniejsza kategoria powstała z takich fragmentów rodzicielskich wypowiedzi, które charakteryzują dobrą szkołę w języku oczekiwania od nauczyciela troski o ich dziecko oraz w języku krytycznego przyglądania się celom, które przy użyciu rozmaitych działań są realizowane na lekcji. Tym razem mamy do czynienia z innym (niż w kategorii A) rodzajem krytyczności rodzica. Polega on na zastanawianiu się, czy rzeczywiście w szkolnej edukacji od początku powinno chodzić o wyrabianie nawyku rywalizacji, powtarzanie tych samych czynności dla nich samych i nieustanne używanie języka „powinności” przez nauczyciela bez wyjaśniania uczniom i rodzicom, dlaczego określone wymagania są ważne oprócz tego, że istnieją w dokumentacji szkolnej i trzeba je realizować. Te wątpliwości wynikają przede wszystkim z tego, że rodzice dostrzegają, że ich dzieci spędzają w szkole dużo czasu, podejmując rozmaite czynności. Przychodzi jednak refleksja, czemu te czynności służą i jak się one mają do rzeczywistego rozwoju ich dzieci. Podawane przez rodziców przykłady, przytoczone poniżej, dotyczą rozmaitych codziennych sytuacji wymagających od nauczyciela zainteresowania, troski czy zrozumienia – na co ich dzieci nie mogą jednak liczyć:

Nie do końca jestem przekonana, że to klejenie, malowanie, tańczenie moje dziecko rozwija. **One ciągle coś robią, ale nikt z nimi nie rozmawia.** Jak Antek coś zrobi złego, to uwaga do dzienniczka, ale w ogóle nie ma zainteresowania, że coś stało się w grupie i że jemu samemu jest przykro albo że krzyczy z jakiegoś powodu (w. 2).

Mam czworo dzieci, w tym jedno dziecko w pierwszej klasie, a bliźnięta w trzeciej. **Same decydują, w co się ubiorą, czasem trochę dziwnie i proszę sobie wyobrazić, że to jest powód do zwracania mi uwagi przez nauczycielkę. Naprawdę, czy to jest ważne?! Ja**

się cieszę, że moje dzieci starają się być samodzielne, a tu masz! **I to ciągle wypełnianie ćwiczeń, żeby chyba uzasadnić ich kupno, bo nic innego!** Niech by coś im ciekawego opowiedziała, zaintrygowała. I te ciągłe prace domowe, dla samego powtarzania tego samego. One ciągle coś przepisują do zeszytu, w covidzie z przesłanych internetowo kart do zeszytu. Jakby nie można było wymyślić ciekawego zadania? Czasem się dziwię, że te moje dzieci chcą tam jeszcze chodzić (w. 3).

Dzisiejsza szkoła promuje robienie tego samego w taki sam sposób. Niewiele się zmieniła od tej, do której ja chodziłam tyle lat temu. Nauczycielki mają dużo dobrej woli, ale czasem mówią po polsku z błędami, są słabo wykształcone. Mam wrażenie, że niektóre zatrzymały się na etapie swojego liceum. Niewiele umieją, uczą według tego, co uznają za słuszne, niewiele czytają i niewiele potrafią. **Trzeba by umieć przyglądać się dziecku, jego talentowi, językowi, pracom, a to dla szkoły mojego syna problem.** Gdybym sama tego nie pilnowała, to naprawdę to, czego się nauczył dotąd w domu i w przedszkolu zostałoby zaprzepaszczone (w. 20).

Myślmy, żeby zmienić szkołę córce na jakąś społeczną. **Nie mamy dużych wymagań. Czasem widzę, że to taka sama jak publiczna, tylko mniej uczniów i może nauczyciele nie przegapią ważnych momentów mojego dziecka – jest przynajmniej na to szansa i może mniej zadawania do domu.** Chciałabym, żeby moje dziecko było samodzielne, żeby z radością podchodziło do nowych rzeczy, bo jak teraz się zrazi, to co będzie dalej? Czy to naprawdę tak wiele? (w. 3).

Boję się teraz, że szkoła w Polsce staje się taki skansenem z serwetkami wyciętymi z papieru. A ja chciałabym, żeby moje dziecko miało poczucie, że jest Europejczykiem i to nie dlatego, że mówi różnymi językami, ale chce poznawać różnych ludzi i się ich nie boi. Mam wrażenie, że teraz się te lęki wytwarza na siłę. Do klasy mojego dziecka trafiła dziewczynka z rodziny ukraińskiej i zrobiono z tego widowisko, zamiast oswoić się z sytuacją, zaprosić rodziców, a nie tylko się dziwić wszystkiemu. Ciekawe, że nauczycielka – młoda osoba nie potrafiła tego faktu wykorzystać do poznania się (w. 2).

Nie ma w tych fragmentach nadzwyczajnych oczekiwań wobec szkoły i nauczycieli. Parafrazując wypowiedzi rodziców, można uznać, że pragną oni, by w szkole dziecko nie ćwiczyło się w powtarzaniu tych samych czynności, by ktoś się zainteresował przyczyną jego określonego zachowania, jeśli niepokojąco odbiega ono od zachowania pozostałych uczniów, żeby nauczyciel próbował objaśniać mu ciekawy i różnorodny świat i żeby argumenty rodzica od czasu do czasu stały się słyszalne w klasie szkolnej. Zdecydowanie jest to inny język opisu edukacji dla swojego dziecka niż języki używane dotąd w kategoriach A, B, C. Mamy tu bowiem przykłady troski o dzieciństwo, o teraźniejszość dziecka (a nie tylko o jego przyszłość), pojawia się kwestia wrażliwości w budowaniu relacji z innymi uczniami i pytanie o cel podejmowanych w szkole czynności.

Oblicza dobrej szkoły a publiczny charakter edukacji

W niniejszym projekcie skierowane do rodziców pytanie poznawcze: czym jest dla Ciebie dobra szkoła publiczna, pokazało dwie kwestie – czym jest dobra szkoła dla mojego dziecka oraz jak można rozumieć to, że szkoła jest publiczna. I nie chodzi tu przecież o sposób finansowania szkoły, ale sposób myślenia o tym, czym edukacja być może, jakie mogą być jej warianty, co stanowi o jej istocie. W gruncie rzeczy mamy dwie strategie opisu. Gdy badani opisują dobrą szkołę, akceptują zastany stan rzeczy, wskazując na funkcje edukacji (kategorie B i C), a gdy opisują, co to znaczy, że szkoła jest publiczna, odnoszą się do istoty edukacji (kategoria A i D) przez pryzmat istniejącej realnie szkoły z wyraźnym ukierunkowaniem na jej opis w perspektywie niewystarczająco dobrze zaprojektowanego i zorganizowanego działania dydaktycznego (kategoria A) oraz podważania sensu tego, co w szkole robią dzieci i w jaki sposób pracują z nimi ich nauczycielki (kategoria D).

Dotychczasowa analiza sprowadza sposób rozumienia dobrej szkoły do uruchomienia nowoczesnego nauczania, którego siła tkwi w stosowanej metodzie (kategoria A). Istota tej ostatniej polega nie tylko na tym, by przyswoić jak najwięcej treści, dotrzeć do jak najbardziej zaawansowanej wiedzy, lecz także by zrobić to szybciej i efektywniej niż dotychczas. W tym sensie szkoła jest postrzegana jako nieadekwatna do zmieniającej się rzeczywistości, co stanowi podstawę jej krytyki i jednocześnie każe myśleć o metodzie nauczania jako narzędziu koniecznego przyspieszenia. Publiczna edukacja oznacza dostęp do wiedzy w jej aktualnych i zaawansowanych formach uzyskanych dzięki nowym technologiom i środkom komunikacji. Można by dokonać uproszczenia i powiedzieć, że w tym ujęciu **dobra edukacja publiczna to szkoła na usługach cywilizacyjnego przyspieszenia**. Przedmiotem troski rodzicielskiej jest tu obawa, czy dziecko nauczy się wszystkiego skutecznie i zgodnie z aktualnymi osiągnięciami w nauce.

Hartmut Rosa (2020), współczesny niemiecki socjolog, twierdzi, że społeczeństwa późnonowoczesne opierają swoje funkcjonowanie na trzech zasadach, które nimi rządzą. Są to: rywalizacja, wzrost i przyspieszenie. To ostatnie jest oparte w głównej mierze na nowych technologiach, które wkroczyły w nasze życie i oddziałują na różne jego sfery, powodując nieustanny pośpiech, dążenie do uzyskania szybkiego sukcesu w pracy, w szkole, w życiu społecznym, co powoduje, że nieustannie między sobą rywalizujemy. Cena, jaką za to płacimy, to poczucie wyobcowania oraz zmiana w jakości kształtowanej relacji człowiek–świat. Instrumentalny charakter tej relacji powoduje, że zadowolamy się półśrodkami i w tym ujęciu sens dobrej edukacji widzimy w metodzie postępowania (nowoczesnej praktyce nauczania). Budowanie relacji oznaczałoby zaangażowanie w sprawę, długie deliberowanie, konieczność rozumienia (odczytania) kulturowego, społecznego, politycznego czy ekonomicznego kontekstu, w jaki uwikłani są: szkoła, nauczyciel, uczeń i rodzic, jednym słowem: wymagaloby – mówiąc językiem Rosy (2020) – spowolnienia.

Drugim typem myślenia o szkole i jej publicznych zadaniach jest praktyka osvajania z różnicami w strukturze, które szkoła powiela. Można by powiedzieć, że w tych fragmentach wypowiedzi mechanizm reprodukcji społecznej jest naturalizowany, hierarchiczność

relacji międzyludzkich jest tym, co „istnieje obiektywnie”, co powoduje, że szkołę należy traktować jako instrument, dzięki któremu dziecko może zawsze zająć lepszą pozycję i będzie dysponowało w przyszłości – już jako osoba dorosła – różnymi atrybutami władzy. Im lepsza pod względem wyników i zaplecza społecznego szkoła, tym lepiej dla mojego dziecka – mówią rodzice. W tym sensie mamy tu do czynienia ze swoistym **symbolicznym uwłaszczeniem edukacji publicznej na rzecz uzyskania przez ucznia wysokiej pozycji i statusu oraz budowania relacji społecznych opartych na hierarchicznym porządku**. Ten rodzaj przekazania „prawa własności” do edukacji publicznej za każdym razem odbywa się niejako na nowo, w zależności od grupy społecznej, z której pochodzi uczeń. Opisujemy tu mechanizm selekcji, którą szkoła publiczna uprawia, doskonale znamy, zwłaszcza z krytycznych badań pedagogicznych. Tutaj adwokatem sprawy są rodzice, którzy w trosce o lepsze jutro swoich dzieci już teraz stosują technikę mentalnego i fizycznego grodzenia. Wykorzystują przy tym mechanizmy konkurencji między szkołami i neoliberalne mechanizmy tworzenia polityki oświatowej (zob. Szukdlarek 2006; Potulicka 2010).

Trzecią koncepcją dobrej szkoły i publicznego charakteru edukacji jest uczynienie ze szkoły narzędzia porządkowania rzeczywistości, budowania poczucia bezpieczeństwa na tym, co dobrze znane, bo umocowane w tradycji i podnoszące wartości narodowych osiągnięć. **Publiczna edukacja oznacza tu istnienie decyzyjnego centrum**, które wskazuje, jakie treści w przekazie szkoły powinny zyskać należne im miejsce. Takim stanowiskiem rządzi przekonanie, że władzę nad treściami szkolnymi i wartościami, które one uosabiają, oddano w ręce ekspertów. Z jednej strony takie postrzeganie tej kwestii jako niepodlegającej negocjowaniu może oznaczać rzeczywiste przekonanie o wiedzy ekspertów, którzy za nas (społeczeństwo) podejmują decyzje, i wyraz zaufania do nich. A z drugiej może być przejawem braku świadomości, że mechanizm stanowienia katalogu przekazywanych treści, za którymi stoi jedynie słuszna interpretacja (jak mówi respondentka: „to jest taki przekaz dla społeczeństwa raz na zawsze”), podlega mechanizmom upolitycznienia. Istnieje jeszcze inna możliwość – etatyzacja wzięła górę nad możliwością uspołeczniania szkoły publicznej w tym sensie, że rodzice nie chcą brać udziału w podważaniu przekazu centrum.

Czwarty typ koncepcji dobrej szkoły uruchamia inny sposób myślenia o dobrej edukacji jako tej, która zostaje skierowana na dziecko, dostrzega ucznia z jego możliwościami i trudnościami. Perspektywa indywidualnego rozwoju dziecka, postrzegania tego, co robi w szkole tu i teraz (a właściwie – czego nie robi), uruchamia w rezultacie opowieść o potencjale kompetencyjnym ucznia, rozumianym jak u Basila Bernsteina (1996), jako dyspozycji do uczenia się, a nie wyuczenia czynności określonego typu. W tym sensie zadawane przez rodziców pytanie o cel kształcenia pojawia się jako wtórne wobec opisu rozmaitych zachowań nauczycielek w klasie szkolnej, których wspólnym mianownikiem jest brak wrażliwości i troski o ucznia, a w konsekwencji – nieumiejętność budowania z nim relacji. Znaczenie publicznej edukacji pojawia się tu w kontekście niezgody na ignorowanie przez szkołę kwestii ważnych dla ucznia, bo to one kształtują jego rzeczywiste kompetencje rozumienia świata, w którym on żyje. Powołanie się w tym miejscu na Bernsteina (1996) nie jest przypadkowe. Sposób myślenia o kompetencjach tego autora

wykracza poza ich czynnościowy opis z typowym wskazaniem na poziom wykonania zadania, wykracza także poza ulubiony stworzony przez urzędników katalog kompetencji kluczowych do funkcjonowania we współczesnym świecie, które mają wyznaczać kierunek działania edukacji w rozmaitych jej formach. Dla Bernsteina (1996) kompetencja to matryca, dzięki której w określony sposób rozumiemy i postrzegamy świat, stanowiąca o podmiotowej tożsamości i ujawnianiu tego, co dla podmiotu ważne. W jej opisie nie ma języka standardów i efektów, jest za to język procesu kształtowania dyspozycji do uczenia się, budowania relacji z innymi. Czasem im mniej sprecyzowana kompetencja, tym lepiej dla wzajemnego uczenia się i rozbudzania ciekawości poznawczej.

Zakończenie

Analiza sposobów rozumienia fenomenu dobrej szkoły publicznej odbywała się – zgodnie z rekonstrukcją rodzicielskich wypowiedzi – w dwóch domenach jej opisu, określających, co to znaczy, że szkoła jest dobra, oraz co to znaczy, że szkoła jest publiczna. Jej dotychczasowy charakter przedstawiono w dużym uproszczeniu w tabeli 1.

Tabela 1. Oblicza dobrej szkoły publicznej w wypowiedziach rodziców

Opis	Przestrzeń wynikowa (kategorie)	Czym jest dla Ciebie dobra szkoła publiczna? (kryteria opisu)	
		Domena 1: Co to znaczy, że szkoła jest dobra?	Domena 2: Co to znaczy, że szkoła jest publiczna?
A	Dobra szkoła jako synonim nowoczesnych praktyk w kształceniu (istota edukacji)	Metoda	Wpisanie się w przyspieszenie cywilizacyjne
B	Dobra szkoła jako instrument awansu społecznego jednostki lub utrwalania ekonomicznej pozycji i dotychczasowego prestiżu rodziny (funkcja edukacji)	Władza, hierarchia w relacjach	„Uwłaszczenie” szkoły na rzecz określonej grupy społecznej
C	Dobra szkoła jako strażnik przekazu odpowiednich wartości, norm, zasad ważnych dla funkcjonowania społeczeństwa (funkcja edukacji)	Porządek	Istnienie centrum decyzyjnego
D	Dobra szkoła jako miejsce zainteresowania się uczniem i jego rozwojem (istota edukacji)	Uczeń	Kompetencje jako dyspozycje do uczenia się

Źródło: badania własne.

Powracając do pytania postawionego na początku tego artykułu – co sygnalizują zrekonstruowane sposoby rozumienia dobrej szkoły publicznej przez rodziców i co mogą manifestować, nawet jeśli dotyczą jedynie wybranej rodzicielskiej grupy. Moim zdaniem sposób opisu rozumienia dobrej szkoły publicznej przez uczestniczki i uczestników tego badania pokazuje, że jej charakter w dużym stopniu został zdominowany przez kulturę instrumentalnego traktowania człowieka (kategorie A, B, C). Okazało się, że pytanie o „dobrą szkołę” nie uruchomiło w wypowiedziach dorosłych jej opisu w kontekście relacji człowiek–świat w aspekcie etycznym (choć tak by sugerowało postawione pytanie), a wyłącznie w aspektach poznawczym i ekonomicznym. To sprawia, że znika z pola widzenia pytanie o jakość świata i o cel edukacji w ogóle.

Źródeł tego przesunięcia można się doszukiwać – uwzględniając tezy Zbigniewa Kwiecińskiego (2016) – zarówno w neoliberalnej kulturze, na co zwraca uwagę Joanna Rutkowiak (2010), jak i w folwarcznym kodzie kulturowym, opisanym ostatnio przez Andrzeja Ledera (2019) czy Kacpra Pobłockiego (2021). Myślenie o istocie edukacji, której celem byłaby próba wyjścia poza odtwarzanie tych samych czynności i skupienie na rozwoju ucznia, na budowaniu z nim relacji – szcążkowo ujawnione w kategorii D – są pewną próbą upelnomocnienia (*subjectivity*) ucznia jako osoby uczącej się, nadania mu prawa stanowienia o sobie. Ta formuła porzucenia instrumentalnego rozumu na rzecz etycznej perspektywy w opisie fenomenu dobrej szkoły publicznej może być tu sygnałem powrotu do ważnej dla autorki tego tekstu kwestii rozumienia szkoły publicznej w perspektywie dobra wspólnego, uczenia się demokracji, znaczenia równościowych relacji dla jakości życia społecznego. Jest to jednak temat na kolejny artykuł.

Literatura

- Bernstein B. (1996), *Pedagogy, symbolic, control and identity. Theory, research, critique*. London–Bristol, Routledge.
- Jurgiel A. (2009), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*. „Pedagogika Kultury”, 5.
- Jurgiel-Aleksander A. (2020), *Good education and its instrumental description in the narrations of adults who have become students*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 21.
- Kwieciński Z. (2016), *Spółczesność wychowująca w zagrożeniu? Kryzys jako źródło nadziei. Zaproszenie do dyskusji*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 2.
- Leder A. (2019), *Przeżnione rewolucje. Ćwiczenia z logiki historycznej*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Marton F. (1986), *Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality*. „Journal of Thought”, 21(3).
- Pobłocki K. (2021), *Chamstwo*. Wołowiec, Wydawnictwo Czarne.
- Potulicka E. (2010), *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach testowania*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Rosa H. (2020), *Przyspieszenie, wyobcowanie, rezonans*. Gdańsk, Wydawnictwo Europejskie Centrum Solidarności.
- Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalna kultura indywidualizmu a dialogowanie społeczno-edukacyjne*. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek T. (2006), *Parcelacje. Topografie społeczeństwa wiedzy*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE.

Wojciech Siegień

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.04>

ORCID: 0000-0002-6882-6250

Uniwersytet Gdański

wojciech.siegien@ug.edu.pl

Dziecko w ramach wojny. Przypadek Donbasu

Summary

A child in war frames. A case of Donbas

The paper presents the results of ethnographic research on the mechanism of war framing combined with an analysis of the representation of children. Based on the analysis of materials from the Russian media (the case of crucifixion of a boy in Slavyansk) and ethnographic interviews with teachers in Kramatorsk, the author asks questions about the mechanisms of constructing the ontologies of child subjects by institutions of power in the conditions of war and the differentiation of grief after them. The conducted analysis, based mainly on the theses of Judith Butler, shows the differences in the construction of child subjects on both sides of the conflict. The author also points to the similarities in the treatment of children's bodies, understood universally as the projection surface of affects, especially those related to patriotism.

Keywords: conflict framing, war, children, Donbas, Ukraine

Słowa kluczowe: ramowanie konfliktu, wojna, dzieci, Donbas, Ukraina

„Napalm girl” i Mały Powstaniec, czyli wizualizacja wojny

Każda wojna potrzebuje ikony wizualnej, która będzie tworzyć ramy interpretacyjne konfliktu. Wytworzenie ram interpretacyjnych jest niezbędnym warunkiem rozumienia tego, co uznane zostaje za istotę konfliktu lub inaczej – definiuje wojnę.

Jedną z najważniejszych ikon formujących ramy wojny w XX w. było zdjęcie Nicka Uta, który w 1972 r. dokumentował wojnę w Wietnamie. Sfotografował wietnamską dziewczynkę Phan Thị Kim Phúc, ofiarę amerykańskiego nalotu napalmowego. Zdjęcie przedstawia przerażone dziecko, pozbawione ubrania (zostało spalone napalmem), które biegnie z rozpostartymi rękoma w stronę obiektywu fotografa. Pomimo rozległych oparzeń dziewczynka przeżyła wojnę, emigrowała do Kanady i dzisiaj jako dorosła kobieta jest ambasadorem dobrej woli UNESCO.

Zdjęcie Nicka Uta, nagrodzone nagrodą Pulitzera, stało się w latach 70. symbolem nie tylko ludzkiego okrucieństwa, ale też niewinnych ofiar wojennych, a nawet wojny jako takiej (Miller 2004: 261). Publikacja zdjęcia zbiegła się w czasie z publikacją słynnego

eseju Susan Sontag *O fotografii*. Sontag pisze w nim, że zdjęcie ma tak dużą moc oddziaływania na widza, bo w odróżnieniu od przekazu telewizyjnego, w którym jeden obraz unieważniany jest natychmiast przez kolejny, jest obiektem chwytającym uprzywilejowany moment. Fotografia transformuje ten moment w płaski obiekt, który można zatrzymać i do którego można wielokrotnie wracać (Sontag 1977: 13). Kiedy następnie taka fotografia trafia na okładkę poczytnego tygodnika, jak w przypadku zdjęcia Phan Thị Kim Phúc, staje się ikonicznym obrazem, definiującym dla dużej części odbiorców mediów ramy rozumienia rzeczywistości. Efektem działania opisanego mechanizmu ramowania przypisywanego wizualnym wytworom nie jest jednak statyczna scena z niezmiennymi punktami odniesienia. Istotą ramowania jest jego iteratywność, która odpowiada za możliwość redefinicji ram, czyli przeramowania (Czyżewski 2010: XLIII), kiedy zmieniają się koordynaty punktów odniesienia, przez co możliwa staje się reinterpretacja wyjściowego obrazu. Tak też było ze zdjęciem Nicka Uta. Trzydzieści lat po powstaniu wizerunek „napalm girl” został wykorzystany w pracy Banksy’ego pt. *Napalm. Can’t beat that feeling*, w której artysta wyabstrahował go z oryginalnego kontekstu wojny. Na graffiti Banksy’ego rozpostarte ręce Kim Phúc nie zawisają już w powietrzu, ale są trzymane przez towarzyszące jej postaci – Ronaldę McDonalda oraz Myszkę Miki. W ten sposób pierwotne przedstawienie okropności wojny staje się wizualną ikoną sprzeciwu wobec procesów globalizacji i komercjalizacji. Co ciekawe, wizerunek poddany przeramowaniu zachowuje tutaj niektóre znaczenia oryginału – wciąż ma potencjał obrazowania konfliktu, okupacji oraz jej ofiar, tyle że w XXI w. są to ofiary ekspansji i kapitalistycznej kolonizacji (Desai, Chalmers 2007: 7).

Co ciekawe, centralnym punktem tych ikonicznych przedstawień jest postać dziecka, która zdaje się najsilniej ogniskować uwagę odbiorców przekazu medialnego na całym świecie. W Polsce mamy przykład podobnej praktyki artystycznej. Mowa jest o pomniku Małego Powstańca w Warszawie, który jest wizualnym elementem mitologizacji powstania warszawskiego jako powszechnego zrywu i poświęcenia mieszkańców stolicy w walce przeciwko okupantowi. Także w tym przypadku można obserwować, jak działa mechanizm przededefiniowania ram interpretacyjnych, kiedy wyjściowy symbol traci oryginalne znaczenia i zaczyna znaczyć inaczej. Przykładem takiej redefinicji jest tekst Anny Machcewicz, historyczki z Instytutu Studiów Politycznych PAN, która przy okazji kolejnej rocznicy powstania warszawskiego pisze: „Wypada więc zastanowić się, czy kreowanie bezimiennego Małego Powstańca w karykaturalnie za dużym hełmie na bohatera, uznawanie jego poświęcenia za przykład dojrzałego patriotyzmu, jest właściwym sposobem wychowawczego oddziaływania, gdy wiemy tyle o wojnie i jej skutkach. Wizerunek Małego Powstańca w sąsiedztwie dwóch dorosłych postaci przypomina o wielkiej winie dorosłych, którzy nie zdołali ochronić własnych dzieci” (Machcewicz 2020). W ten sposób Mały Powstańca przestaje być wizerunkiem symbolizującym ostateczne poświęcenie w walce o wolność ojczyzny, a staje się wizualnym dowodem etycznej porażki świata dorosłych spowodowanej wojną. Przeramowaniu ulegają ramy interpretacyjne pomnika i wizualny element mitologizacji staje się ikoną demitologizacji.

Ramowanie konfliktów jako aparat interpretacyjny

Moja praca ma charakter interdyscyplinarny. Sytuuje się na przecięciu obszaru badań nazywanego studiami nad ramowaniem konfliktów (Bennett 2005; Guus i in. 2005; Brown i in. 2014) oraz studiów nad dzieciństwem zogniskowanych wokół problematyki dzieci wojny (James, James 2012). Studia nad ramowaniem konfliktów często skupiają się na analizie roli mediów i szerzej – technologii komunikacyjnych w kształtowaniu obrazu konfliktów wojennych. Według Entmana ramowanie to proces selekcji pewnych aspektów postrzeganej rzeczywistości i sprawienia, by były one wyrazistsze w celu promowania: określonej definicji problemu, interpretacji przyczynowej, oceny moralnej i/lub rekomendacji środków zaradczych (Entman 1993: 52). W tym ujęciu jest to rodzaj organizującej zasady, podzielanej społecznie i względnie stałej w czasie. Co ważne dla mojej pracy, zasady organizujące działają poprzez symboliczne obrazy, które kształtują otaczający świat społeczny i mają polityczny charakter.

Warto podkreślić, że w ujęciach teoretycznych funkcjonuje rozróżnienie na ramy medialne lub informacyjne oraz ramy indywidualne (D'Angelo 2002: 872). Na pierwszy rodzaj ram składają się najważniejsze idee lub fabuły, które nadają znaczenie określonym sekwencjom wydarzeń. Ramy indywidualne to zbitki pomysłów, które kierują przetwarzaniem informacji na poziomie indywidualnym. Zalicza się do nich utrwalone poglądy polityczne oraz krótkoterminowe układy odniesienia związane z określonymi problemami. Wspólnie współdziałają ze sobą, tworząc konglomerat wiedzy uprzedniej, której posiadanie przez jednostkę jest niezbędne do przetwarzania informacji przekazywanych przez ramy medialne. W czasie konfliktu ramy nabierają szczególnego znaczenia, ponieważ określają, jak rozumiana jest przyczyna konfliktu i jak definiuje się właściwą na niego reakcję. Ze względu na swoją siłę ramy konfliktu mogą mieć bardzo istotny wpływ na jego przebieg, czego dowodem jest wojna rosyjsko-ukraińska w Donbasie (Hammond 2007: 18).

Aparat interpretacyjny opieram na pracy Judith Butler, zatytułowanej *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest oplakiwania* (2011). Judith Butler zadaje pytanie o to, w jaki sposób jedno życie uznawane jest za żyjące, a więc można je zranić, podczas gdy inne życie nie jest rozpoznawane jako żyjące, a więc nie może być utracone. Jest to pytanie o istotę ujmowania życia w ramy lub inaczej – ramowania, co implikuje dwa problemy: epistemologiczny i ontologiczny. Przede wszystkim ramy nie decydują o warunkach pojawienia się obiektu, ale mogą decydować o tym, co jawi się jako (żyjący) obiekt. Butler twierdzi, że przypisanie życiu cechy ranliwości jest silnie nacechowane politycznie, a zatem jest operacją władzy. Ontologiczne pytanie o to, czym jest życie, także jest uwikłane w funkcjonowanie władzy, która według Butler dysponuje mechanizmami wytwarzania życia i jednocześnie nie-życia (Butler 2011: 41–42). Dzieje się to przede wszystkim przy użyciu historycznie wykształconych organizacji socjopolitycznych, które urabiają i formują obiekty obdarzone cechą kruchości życia oraz obiekty żyjące, ale pozbawione możliwości zranienia. Butler ujmuje to następująco: „Istnieją podmioty, które nie do końca da się uznać za podmioty, istnieją też życia, które nie do końca – jeżeli w ogóle – uznaje się za życie” (2011: 45).

Podsumowując problem epistemologiczny i ontologiczny ramowania, można stwierdzić, że mamy do czynienia z rodzajem kontinuum życia. Miejsce obiektu na tym kontinuum zależy od tego, jak zorganizowane jest nasze doświadczenie wizualne (jak jest obramowane) oraz od tego, w jaki sposób instytucje władzy generują określoną ontologię podmiotu, opartą o obowiązujące w danym czasie normy. Obiekt może się znajdować w obrębie ram życia, ale możliwe jest życie poza ramami je wyznaczającymi. Jest to przykład porażki norm społeczno-politycznych, co Butler nazywa życiem niekoniecznym z punktu widzenia ontologicznego.

W mojej pracy ważne jest rozpatrzenie funkcjonowania ram w kontekście wojny. Dla Judith Butler przypadkiem krytycznym jest amerykańska wojna z terroryzmem, a szczególnie przykłady Guantanamo – amerykańskiego obozu koncentracyjnego na Kubie oraz Abu Ghraib – więzienia amerykańskiego w okupowanym Iraku (Butler 2004: 50–101; Butler 2007). Oba więzienia stały się znane światowej opinii publicznej po tym, jak do mediów trafiły materiały świadczące o łamaniu praw człowieka przez amerykańską armię. Butler, analizując oba przypadki, stwierdza, że ramy nie do końca panują nad treściami, które przenoszą, bo „rozpadają się, gdy mają zorganizować to, co zawierają” (Butler 2011: 53). Przypadki Guantanamo i Abu Ghraib dowodzą, że labilność procesu ramowania daje możliwość subwersji i ich krytycznego przewartościowania, bo przeciek zdjęć tortur czy poezji pisanej przez więźniów obozu za jego mury można porównać do ucieczki z więzienia. To z kolei stwarza warunki do poczucia zdumienia, oburzenia lub zgrozy. Są to zatem warunki niezbędne do wywołania sprzeciwu przeciwko wojnie i sformułowania żądania sprawiedliwości.

Pomimo możliwości subwersji podstawową funkcją ram pozostaje strukturyzowanie sposobów rozpoznawania i uznawania obiektów za życie. Jest to szczególnie wyraźne w czasie wojny, bo jest to stan wzmacniający upowszechnienie fantazji militarnych, które sprzyjają temu, by nie postrzegać niektórych żyć jako żywych. Można rozpoznać taką praktykę w czasie pokoju, kiedy ze względu na powszechny antropocentryzm bytu zwierząt nie postrzega się w kategoriach życia. Podobnie jest w przypadku polityki migracyjnej niektórych państw europejskich i Stanów Zjednoczonych. W tych i podobnych przypadkach ramy wytwarzają podziały na część populacji, której śmierć jest godna opłakiwania i żałoby, oraz inne, których członkowie pomimo że żyją, nie są obiektem żalu. W kontekście wojny te podziały są wielokrotnie wzmocnione, bo wojna sprzyja ujmowaniu w ramy, które umożliwiają kontrolę i dyferencjację emocji w odniesieniu do różnych populacji. Judith Butler nazywa to intensyfikacją afektu wobec zróżnicowania potencjalnego żalu po życiach (Butler 2011: 70).

Pytania o ramowanie wojny w Donbasie

W pracy rozpatruję działanie mechanizmów ramowania na przykładzie konfliktu wojennego w Donbasie. Ten rosyjsko-ukraiński konflikt jest nacechowany politycznie, co pozwala ujmować go jako konflikt różnych, historycznie ukształtowanych organizacji

socjopolitycznych, będących emanacją struktur władzy obu stron konfliktu (rosyjska, neoimperialna vs. ukraińska, demokratyczna, chociaż zoligarchizowana). Obydwie struktury władzy operują zgodnie ze swoistą tradycją, co w kategoriach Judith Butler oznacza, że każda z nich na swój sposób formułuje warunki uznania obiektów za żyjące, a więc możliwe do zranienia oraz takie, które są pozbawione takiej możliwości. Dlatego w mojej pracy analizuję wytwory kształtujące doświadczenie wojny w Donbasie (także wizualne), co w kategoriach Butler oznacza analizę obramowania tej wojny. W szczególności zwracam uwagę na reprezentacje dzieci, tradycyjnie wykorzystywane jako ikoniczne obrazy, które upostaciwiają wojnę. Analiza pozwoli odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób instytucje władzy stron konfliktu konstruują ontologię dziecięcych podmiotów uwikłanych w wojnę? Określona konstrukcja ontologii takich podmiotów przekłada się także na wektor afektu skierowanego na nie. To pozwala zadać pytanie o to, jak różnicuje się żal (jako oczekiwany lub niekonieczny) po określonych dziecięcych życiach.

Analizę opieram na dwóch typach materiałów etnograficznych. Po pierwsze będzie to analiza wybranego dyskursu medialnego wojny w Donbasie. Zebrany materiał jest efektem badań netnograficznych nad tematem wojny w Donbasie prowadzonych od 2016 r. (Jemieliński 2013). Po drugie będą to materiały zebrane w trakcie tradycyjnych badań etnograficznych w mieście Kramatorsk, będącym obecnie centrum obwodu donieckiego, pozostającego pod kontrolą władz Ukrainy. Podstawową techniką w trakcie badań był wywiad traktowany jako część obserwacji uczestniczącej. Oznacza to, że wywiady nie miały charakteru sformalizowanego, rozpoczynały się spontanicznie bez wcześniejszych aranżacji i w nieplanowanych wcześniej miejscach (Hammersley, Atkinson 2001: 146). Prowadzone wywiady były zatem częścią mojego naturalnego przebywania na terenie badań i w relacji z ludźmi tam. W obu przypadkach interesowały mnie wątki dziecięce pojawiające się w tych dwóch typach narracji o wojnie.

Wojna w Donbasie rozpoczęła się w 2014 r. po rozpoczęciu okupacji Krymu przez Rosję i trwa do dzisiaj. Podczas siedmiu lat konfliktu powstało wiele analiz, mających przede wszystkim charakter politologiczny lub będących studiami nad wojskowością. Obszar studiów nad ramowaniem konfliktów w kontekście państw postsocjalistycznych jest wciąż w początkowej fazie konsolidacji. Przykładem takiej analizy może być praca Mykoly Makhortykh i Maryny Sydorovej (2017), dotycząca wizualnego obramowania wojny na wschodzie Ukrainy w mediach społecznościowych. Zainteresowanie treściami tego typu mediów wynika z faktu, że od wielu lat są one integralną częścią działań wojennych. Mediatyzacja wojny ma zatem wpływ nie tylko na opinię publiczną, lecz także na decyzje polityczne podejmowane przez rządzących oraz na to, jak historia konfliktów jest następnie zapisywana przez historyków. Makhortykh i Sydorova przeprowadzili analizę zawartości półtora tysiąca wizerunków zaczerpniętych z sieci społecznościowych w Ukrainie i Rosji, które dotyczyły wojny w Donbasie i prezentowały dwie przeciwstawne politycznie strategie ramowania tego konfliktu. Odwołuję się do tego badania, ponieważ wśród 15 kategorii tematycznych analizy jedna dotyczyła wizerunku cywilów reprezentujących konflikt w Donbasie, w której pojawiła się oddzielna metryka klasyfikacji obejmująca

wizerunki dzieci. Pomimo że dziecięce wizerunki nie były najczęstszym wariantem wybieranym do reprezentacji cywilnych ofiar wojny, autorzy podkreślają, że ich obecność w mediach społecznościowych służy realizacji strategii ramowania zagrożenia wojną przez pokazanie dziecięcego cierpienia, co ma na celu wywołanie u odbiorców bardziej empatycznej reakcji (Makhortykh, Sydorova 2017: 370–374). Ramowanie zagrożenia przy wykorzystaniu wizerunku dzieci w kategoriach Butler byłoby więc przykładem na intensyfikację żalu po życiu tej strony sporu, która ją wykorzystuje.

Ukrzyżowany chłopczyk, czyli widmo dziecięcego ciała

Jeśli prawdą jest stwierdzenie, że każda wojna potrzebuje ikony wizualnej, która będzie tworzyć jej ramy interpretacyjne i często taką funkcję pełnią wizerunki dzieci, to dla konfliktu w Donbasie stał się nią przypadek znany jako „ukrzyżowany chłopczyk” z miasta Słowiańsk. Wątek ten pojawił się na początku wojny. Jego siła oddziaływania była na tyle masowa, że można go potraktować jako część mechanizmu ramowania całego konfliktu ukraińsko-rosyjskiego.

Lato 2014 r. było okresem najgorętszych walk na południowym wschodzie Ukrainy. W tym czasie nastąpiła ofensywa sił ukraińskich, które wyzwalały kolejne obszary z rąk separatystów wspieranych przez Rosję. Jednym z ważniejszych wydarzeń letniej kampanii było wyzwolenie miasta Słowiańsk, które było symbolicznym bastionem sił prorosyjskich. Propagandową odpowiedzią na odbicie Słowiańska był materiał 1 Programu rosyjskiej telewizji państwowej opowiadający historię ukrzyżowanego chłopczyka (Первый канал 2014). Rosyjska reporterka przeprowadza wywiad z Haliną Pyszniak, która została przedstawiona jako uchodźczyni ze Słowiańska. Kobieta, łkając, opowiada makabryczną historię kaźni, której mieli się dopuścić ukraińscy żołnierze po wyzwoleniu Słowiańska, a której kobieta była świadkiem:

Centrum miasta. Plac Lenina. Nasz Miejski Komitet Wykonawczy jest jedynym placem, na którym można zgromadzić wszystkich ludzi. Na placu zebrali kobiety, bo mężczyźni już nie ma. Kobiety, dziewczyny, starzy ludzie. Nazywają to pokazową egzekucją. Wzięli trzyletnie dziecko, malutkiego chłopca, w majteczkach, w koszulce i jak Jezusa przybili do tablicy ogłoszeń. Jeden przybijał, dwóch trzymało. A to wszystko na oczach matki. Matkę trzymali. A mama patrzyła, jak dziecko ocieka krwią. Krzyki. Piski. I jeszcze zrobili nacięcia, żeby dziecko bardziej cierpiało. Nie można było tego wytrzymać. Ludzie tracili przytomność. A potem, gdy dziecko przez półtorej godziny męczyło się i umarło, zabrali jego matkę, przywiązali ją nieprzytomną do czołgu i zrobili trzy kółka wokół placu. A kółko po placu to kilometr.

Ani autorzy materiału, ani kobieta będąca bohaterką reportażu nie zdołali zaprezentować żadnego dowodu na prawdziwość tej opowieści. Pomimo twierdzeń, że świadkami kaźni na centralnym placu miasta miały być setki lub tysiące ludzi, nie istnieje żadne zdjęcie przedstawiające ukrzyżowanie. Dziennikarze weryfikujący świadectwo uchodźczyni

nie znaleźli w Słowiańsku ani jednej osoby, która byłaby świadkiem ukrzyżowania. Mieszkańcy miasta zgodnie twierdzili, że takie zdarzenie nie miało miejsca.

Niemniej reportaż 1 Programu został powtórnie wyemitowany kolejnego dnia, podchwycony przez inne media rosyjskie i szeroko rozpowszechniony w przestrzeni medialnej Rosji. W krótkim czasie stał się ikonicznym materiałem wizualnym symbolizującym bestialstwo przeciwnika, czyli żołnierzy ukraińskiej armii. Opowieść o ukrzyżowaniu chłopca stała się centralnym argumentem za poparciem okupacji części Ukrainy w Rosji.

Od fikcyjnej figury do realnej zemsty

Przypadek ukrzyżowanego chłopca ze Słowiańska jest wzorcowym przykładem działania mechanizmów ramowania w warunkach wojny. Przytoczona opowieść zaistniała w przestrzeni publicznej dzięki sprawnemu działaniu instytucji władzy – rosyjskiej telewizji państwowej. Nie jest tajemnicą, że telewizja w Rosji jest częścią aparatu władzy centralnej, która odgrywa jedną w ważniejszych ról w wojnie informacyjnej, tradycyjnie towarzyszącą realnym działaniom na froncie (Kinstler 2017). W tym sensie telewizję państwową można potraktować jako część historycznie ukształtowanej organizacji politycznej, która ma moc generowania tego, co Butler nazywa ontologią podmiotu. W omawianym przypadku mowa o ontologii ofiary bestialstwa armii ukraińskiej, która miała za zadanie spełniać funkcję ikony męczeństwa. Znamienne jest to, że tak jak w przypadku wojny w Wietnamie, także w Donbasie postacią, która najlepiej wpisuje się w ten paradygmat przedstawienia, jest dziecko. Można więc powiedzieć, że fantazja militarystyczna, formułując podmiot żyjący, a więc obdarzony cechami, takimi jak kruchość życia, możliwość zranienia i śmierci, uniwersalnie odwołuje się do obrazów dzieci jako najlepiej wpisujących się w taką konstrukcję ontologii. Przykład recepcji tej opowieści w społeczeństwie rosyjskim i jej moc motywacyjna, jeśli chodzi o poparcie dla wojny, dowodzą, że postać dziecka umieszczona w roli męczeńskiej ofiary prowadzi do efektywnej dyferencjacji emocji odbiorców (Vciom 2015; Centrum Lewady 2017). Opowieść o ukrzyżowanym chłopczyku w Słowiańsku była zatem jednym z ważniejszych mechanizmów podziału populacji Donbasu i wyznaczyła ostrą granicę my (tzw. DNR¹, LNR²) i oni (Ukraina/banderowcy) (Riabchuk 2016: 83).

Judith Butler, analizując konflikt izraelsko-palestyński, pisze o ciałach palestyńskich dzieci, które były przedstawiane jako żywe tarcze (Butler 2011: 35). Takie obramowanie powoduje, że przestają być dziecięcymi ciałami, a stają się elementem uzbrojenia. O dzieciach myśli się więc w kategoriach zmilitaryzowanego metalu chroniącego przed atakiem tych, którzy sami atakują. W przypadku propagandowego wykorzystania ciała dziecka przez Rosjan nie mamy do czynienia jedynie z produkcją żałoby po stracie życia. Chodzi

¹ DNR – Doniecka Republika Ludowa, samozwańczy twór parapaństwowy, stworzony i wspierany przez Federację Rosyjską na okupowanej części obwodu donieckiego.

² LNR – Ługańska Republika Ludowa, analogiczny do DNR twór parapaństwowy, utworzony i kierowany przez Federację Rosyjską na części obwodu ługańskiego Ukrainy.

raczej o przeciwstawny afekt, a mianowicie: zemstę. Ciało ukrzyżowanego chłopczyka ewokuje nie tyle gest oplakania męczeńskiej śmierci, ile odruch rewanzu. Jak pisze David Satter (2016), siły separatystyczne były masowo zasilane przez ochotników z Federacji Rosyjskiej, którzy często decydowali się na udział w wojnie pod wpływem obrazów kolportowanych przez państwowe media. Według Sattera (2016: 249) jednym z ważniejszych materiałów, który złożył się na takie obramowanie wojny w Donbasie był właśnie materiał o ukrzyżowaniu w Słowiańsku. Ciała palestyńskich dzieci były przedstawiane w kategoriach uzbrojenia, co usprawiedliwiała wojnę. Przedstawienie ciała dziecka z Donbasu także usprawiedliwia wojnę, ale poprzez męczeńską śmierć wymagającą krwawego odwetu.

Zdjęcie „napalm girl” lub materiały obrazujące konflikty na Bliskim Wschodzie są wizualnymi reprezentacjami realnych obiektów. Narracje osnute wokół nich mogą się oczywiście skrajnie różnić, w zależności od przyjętej ramy interpretacyjnej konfliktu. Donbaski przypadek jest całkowicie inny. Ciało chłopczyka jest figurą fikcyjną, semantyczną jednostką dyskursywną. Od momentu dyskursywnego zaistnienia ukrzyżowanego chłopca nie pojawiła się żadna wizualna reprezentacja jego ciała. Brakuje także pośrednich przesłanek świadczących o jego istnieniu, np. jakichś pozostałości ciała albo należących do niego artefaktów. Jedyne, co zaistniało, to zbiór zdań, kolportowany przez centralne media. To właśnie decyduje o unikatowości tej opowieści: figura ukrzyżowanego chłopczyka istniejąca jako zbiór zdań jest przykładem skrajnej redukcji postaci. Niemniej ciało dziecka, choć istniejące tylko narracyjnie, okazało się efektywnym materiałem dla projekcji afektu odbiorców przekazu medialnego o ukrzyżowaniu. Stanowi to dobitny przykład, jak medialne widmo ciała dziecka może się stać przyczyną realnej i masowej śmierci.

„Myście sami!”, czyli dezintegracja ram

Słowiańsk, który był sceną ukrzyżowania, jest częścią aglomeracji kramatorskiej. Od 2016 r. prowadziłem tam badania etnograficzne. Jednym z miejsc, które mnie szczególnie interesowały, było tzw. gimnazjum ukraińskie – jedyna szkoła w przedwojennym Kramatorsku, gdzie zajęcia odbywały się w języku ukraińskim. Wspomnienie okupacji i późniejszych ostrzałów raketowych miasta było wtedy bardzo żywe. W naturalny sposób w rozmowach pojawiały się opowieści z okresu okupacji przez wojska separatystyczne, która trwała od kwietnia do lipca 2014 r. W czasie trzech miesięcy zginęło w mieście ok. 50 osób, przede wszystkim cywilów (gazeta.ua 2014). Czas okupacji zbiegł się z tradycyjnym zakończeniem roku szkolnego, który w 2014 r. został przyspieszony. Żywym wspomnieniem dla moich rozmówców, nauczycieli ukraińskiej szkoły, były ostatnie tygodnie nauki i tradycyjny apel na zakończenie roku szkolnego. Jeden z nauczycieli wspomina:

Badacz: Tutaj, kiedy była realna okupacja, wyście pracowali?

Roźmówca 1: Tak, pracowaliśmy. Tak się złożyło, że podczas okupacji pracowaliśmy faktycznie przez jeden miesiąc.

B: No, ale przecież to musiało mieć jakiś wpływ na...

R1: **Strach, był strach. Strach** czego – że przyjdą ludzie, za plecami których **nie stoi żadne państwo**. Przyjdą **bandyci**. Z bronią. A tutaj dla nich prawo nie było pisane. Ich prawo to ich wola. I mogą **rozstrzelać** (...). Dlatego kiedy wszystkie te obstrzały, powiedzmy, to dzieci z lekceważeniem się do tego... przez tą specyfikę osobowości dziecięcej (...). Dlatego że my nie jesteśmy w centrum, ale i tutaj odłamki latały od fabryki maszyn – tutaj jest niedaleko. I nawet wtedy wiosną w maju, to w maju się uczyliśmy. A w czerwcu dzieci były już w domach i zazwyczaj rodzice wywozili je do rodziny poza Kramatorsk.

Nauczycielka dodaje:

R2: Wielu zrozumiało, że za tymi tanimi hasłami DNR stoi **ruina**. Dokładnie pamiętamy ten czas, kiedy nie otrzymywaliśmy wypłat, kiedy walili, strzelali, kiedy nie wiedzieliśmy, co będzie i jak będzie. Strzelają, a my **nie wiemy**, czy powinniśmy wypuścić dzieci **czy jak?** Idą lekcje, a tutaj strzelają. **Co robić? Czy wypuścić** dzieci do domu? **Czy może** przechować w budynku szkoły, **czy czekać?** I jak były momenty, kiedy bardzo mocno strzelali, to patrzymy, a tutaj rodzice się boją, i patrzymy, a pod szkołą samochodów a samochodów! W środku lekcji zabierają i wywożą od razu. Dlatego było **bardzo strasznie**.

Nauczyciele szkoły relacjonują wydarzenia, które działy się dwa miesiące przed czasowym umiejscowieniem opowieści o ukrzyżowaniu i w odległości 30 kilometrów do placu, na którym miało się odbyć. Obydwie relacje nie są wyselekcjonowaną, oficjalną i zatwierdzoną przez instytucje władzy opowieścią. Przeciwnie, są przykładami ram indywidualnych, a więc konglomeratu przekonań politycznych i krótkoterminowych sądów, wspólnie nadających ramy problemom. Różnica pomiędzy sytuacją problemową, którą możemy sobie wyobrazić, a tą, w jakiej znaleźli się moi rozmówcy, polega na tym, że w ich przypadku mowa o stanie gorącej wojny, a więc skrajnym traumatycznym doświadczeniu. Z relacji dowiadujemy się, że pomimo trwającej wymiany ognia i ostrzału artyleryjskiego w szkole odbywały się lekcje. Można powiedzieć, że w obliczu całkowitej dezintegracji uniwersum znaczeń wywołanego wojną, jedynym rozwiązaniem dla rodziców, nauczycieli i w końcu samych dzieci okazało się perseweracyjne trzymanie się ram, które już zerwały z kontekstem, przestały do niego przystawać (Butler 2011: 52). Stąd możliwa do wyobrażenia była sytuacja lekcji pod kulami. Ponadto w sytuacji traumy rozumianej bez przenośni jako rozpad obramowania, którego skutkiem jest niemożność nadania znaczenia percypowanej rzeczywistości, wyraźne pozostaje tylko poczucie dezorientacji i jedyna możliwa reakcja na nie – strach.

Nauczycielka wspomina moment przyspieszonego zakończenia roku szkolnego, na kilka tygodni przed wyzwoleniem miasta przez wojsko ukraińskie:

R3: Była taka sytuacja w 2014 r., kiedy było zakończenie roku, już połowy dzieci nie ma w szkole, a my **nie wiemy, co robić**. Tutaj obok był posterunek DNR, zaraz obok szkoły. Trwa zakończenie roku na placu przed szkołą, a ja patrzę, w brzożach stoi deenerowiec

ubrany w mundur polowy i ja **nie wiem**, jaka będzie jego reakcja, jak włączymy hymn Ukrainy. I jak nam wtedy powiedziano, bo wtedy kobieta inna zarządzała oświatą, to ona powiedziała tak: **myślcie sami!** To wasze prawo. Ale pamiętajcie, że za wami stoją dzieci. I nie daj Boże, wybuchnie jakiś konflikt na apelu! I nie zaryzykowaliśmy i nie puściliśmy hymnu Ukrainy, ale puściliśmy hymn gimnazjum. I wtedy dzieci przyszły na zakończenie roku **demonstracyjnie** w wyszywankach i z flagami przewiązanymi **na plecach**. I jak tylko puściliśmy hymn gimnazjum, wszystkie dzieci **głośno zaśpiewały** słowa: My, matki **Ukrainy** dzieci!³

Przez ponad miesiąc dzieci uczęszczały do szkoły mogącej być w każdym momencie celem ostrzału. Opowieść o szkolnym apelu i uzbrojonym bojowniku ujawnia, jak w sytuacji dezintegracji rzeczywistości spowodowanej wojną możliwa jest bezpośrednia bliskość kontekstów niemających ze sobą punktów stycznych w każdym innych czasach. Rzeczywistość ulega deformacji. Ta sama opowieść ujawnia także przyczyny powszechnego wtedy poczucia chaosu. Przyjmując, że ramowanie to proces definiowania problemu, interpretacji i rekomendacji środków zaradczych (Entman 1993: 52), można powiedzieć, że w Kramatorsku (jak w całym Donbasie) wojna spowodowała rozpad lokalnego ośrodka władzy, odpowiedzialnego za generowanie tych treści. Innymi słowy, wraz z okupacją rozpadły się ramy informacyjne, co najlepiej oddają przytoczone słowa urzędniczki – „myślcie sami”. Brak ram informacyjnych oznacza rozpad mechanizmu ramowania w znaczeniu, że niemożliwe staje się zdefiniowanie sytuacji i znalezienie adekwatnych środków zaradczych. Być może stąd perseweracyjna reakcja pozbawionej struktury organizacji oświatowej: trwa rok szkolny i pomimo że jest wojna, szkoła musi pracować. Taka reakcja to nic innego, jak odruchowe, bezrefleksyjne odwołanie do indywidualnej wiedzy uprzedniej. Taką interpretację zdają się potwierdzać słowa nauczyciela historii z Kramatorska, opublikowane na gorąco w 2014 r. Denis Dubrovkin pisze: „Jeśli rozpatrywać Donbas jako społeczno-kulturowy organizm, to formalnie on już umarł. Ale zostali jeszcze ludzie. I każdy mieszkaniec Donbasu przechodzi teraz przez te stadium. (...) Donbas umarł we mnie, a ja w nim. Została jedynie możliwość sformalizowanego usensowienia wydarzeń” (Дубровкин 2014: 170). Dubrovkin potwierdza zatem, że wojna w Donbasie wyrwała ten obszar z ram, przez co go unicestwiła. Pozostały tylko formalne stereotypy myślowe pojedynczych ludzi: trwa rok szkolny, a więc szkoła musi pracować.

Uczniowie w czasach wojny, czyli życia niekonieczne

Opowieść o zakończeniu roku szkolnego pokazuje jeszcze jeden aspekt rozpadu mechanizmu ramowania dotyczący podmiotowości dzieci. Butler mówiła o kontinuum życia, miejscu, które zależy od wygenerowanej przez instytucje władzy ontologii podmiotu. W sytuacji gdy „prawo nie jest pisane i może zależeć od woli” pojedynczego terrorysty,

³ Pierwsza zwrotka oficjalnego hymnu gimnazjum.

okazało się, że dziecięce życie przesunęło się ku punktowi granicznemu na kontinuum życia i nie-życia. Możliwość wyobrażenia sobie dzieci w szkole otoczonej uzbrojonymi nieznanyymi ludźmi, potencjalnie narażonej na ostrzał artyleryjski, to dobitny przykład porażki norm społeczno-politycznych. Właśnie takie spatologizowane normy wytwarzają życia, które Butler nazywa życiami niekoniecznymi („co robić? czy wypuścić do domu? czy przechować? myślcie sami”). To życia, których kruchość nie jest oczywista, śmiertelność nie jest pewna, a przynajmniej nie do końca ważna. Jeszcze raz można przywołać słowa Dubrovkina o tym, że Donbas „umarł we mnie, a ja w nim” (Дубровкин 2014: 170): rozpad struktury władzy wyprodukował dziecięce życia, nie w pełni postrzegane jako żywe.

Należy podkreślić konsekwencje militarystycznego uwikłania ontologii dziecięcych podmiotów. Chociaż rozumiane jako życia niekonieczne, także w tym przypadku życia, a właściwie ciała dzieci okazały się poręcznymi narzędziami w walce ideologicznej. Opowieść o zakończeniu roku szkolnego, na który dzieci przyszły ubrane w narodowe stroje i flagę Ukrainy, jest opowieścią o pojemności semantycznej dziecięcych ciał, predysponowanych do kontenerowania treści patriotycznych. W tej opowieści dorośli wycofali się z gestu manifestacji swojego przywiązania do ukraińskich symboli narodowych. Uczniowie – odwrotnie – eksponowali je demonstracyjnie, nakładając „wyszywanki” i narodowe barwy. Można zatem powiedzieć, że tak jak w przypadku widma ciała ukrzyżowanego chłopczyka, tak w przypadku materialnych ciał kramatorskich uczniów mamy do czynienia z realizacją projekcji afektu odbiorców spektaklu. Okazało się, że w warunkach okupacji realizacja wstydliwego poczucia patriotyzmu była możliwa tylko za pośrednictwem niekoniecznych żyć dzieci, a właściwie ich ciał jako nośników ideologii.

Podsumowanie

Zaprezentowana analiza obramowania wojny w Donbasie pokazuje różną organizację struktur władzy obu stron konfliktu, które są odpowiedzialne za generowanie ontologii podmiotów w oparciu o funkcjonujące w danym momencie normy. Mnie interesowało ramowanie tego konfliktu w kategoriach ontologii podmiotu dziecięcego, który uznałem za uniwersalnie wykorzystywany jako symbol konfliktów wojennych.

W przypadku ukrzyżowania w Słowiańsku mamy do czynienia z wytworzeniem opowieści – ikony przedstawiającej dziecko jako męczennika. Z tej perspektywy wojna w Donbasie obramowana jest w kategoriach niewinnej ofiary mieszkańców (rosyjskojęzycznych) regionu. Co ważne, jest to ofiara wzbudzająca żal i żalobę – na kontinuum życia jest życiem kruchym, które może być niesprawiedliwie odebrane. Ale jednocześnie jest to ikona *au rebours*, bo jako wytwór państwowego aparatu propagandy pomaga realizować militarystyczne fantazje. Dlatego żaloba po ofierze nie łądzi cierpienia, lecz prowadzi do jego zwielokrotnienia w geście zemsty. Tak wykorzystany dziecięcy obiekt staje się dźwignią eskalacji przemocy. Jest to ikoniczna opowieść na opak także dlatego, że uruchamia

motywację rewanżu za utracone życie podmiotu, który nigdy nie zaistniał poza narracją i nie ma nawet fikcyjnej reprezentacji wizualnej. Jest to zatem paradoksalny przykład obrazu pozbawionego przedstawienia, pustego, ale wyposażonego w siłę oddziaływania.

Po stronie ukraińskiej, całkowicie zaskoczony i nieprzygotowany na agresję, w Donbasie mieliśmy do czynienia z rozpadem nie tyle instytucji odpowiedzialnych za komunikację, ile z rozpadem instytucji władzy jako takich. Opustoszałe miejsce władzy nie generowało ram, które pozwoliłyby na usensowienie wojny, a w takiej sytuacji pozostawały ramy indywidualne poszczególnych jednostek – przygodne, reaktywne i stereotypowe. W przypadku szkoły, która była terenem moich badań, można było obserwować ich działanie: z jednej strony było to inercyjne i absurdalne trzymanie się procedur przez osierocone władze oświatowe (szkoła musi pracować), z drugiej stereotypowe odwołanie się do patriotyzmu. W obu przypadkach dominującym afektem był strach. Można więc stwierdzić, że wycofanie się państwa wraz z jego instytucjami samorzutnie wygenerowało podmiot dziecięcy, żyjący życiem niekoniecznym, tzn. takim, które mogło być wystawione na szykany, zranienie w ostrzale lub śmierć.

Chociaż analizowane przykłady sytuują się na różnych miejscach kontinuum życia, mają jedną cechę wspólną, co może dowodzić, że ramowanie w czasie wojny może się opierać na analogicznych mechanizmach, przynosząc różny efekt wizualny lub narracyjny. Oba przypadki – chłopca ze Słowiańska i dzieci odzianych we flagę ukraińską podczas okupacji – pokazują, że ciała dziecięce w warunkach wojny wzorowo pełnią funkcję powierzchni dla projekcji afektu. Co ciekawe, w obu przypadkach mowa jest o afekcie implikowanym postawą patriotyczną, chociaż rozumianą skrajnie różnie przez obydwie strony wojny (za „Rosyjski Świat” vs. za niezależną i niepodzielną Ukrainę). Można więc powiedzieć, że ramy ujmujące dziecięce życia w ogóle, a w czasie wojny szczególnie są silnie nacechowanymi politycznie efektami operacji władzy. W tym sensie być może nie ma doskonalszej ikony patriotyzmu niż martwe ciało dziecka.

Literatura

- Bennett L.W. (2005), *News: The Politics of Illusion*. New York, Longman.
- Brown L., Green C., Cattapan J. (2014), *Framing Conflict: Contemporary War and Aftermath*. Melbourne, Macmillan Art Publishing, Macmillan Publishers Australia.
- Butler J. (2004), *Precarious life: the power of mourning and violence*. London–New York, Verso.
- Butler J. (2007), *Torture and the Ethics of Photography*. „Environment and Planning”, 25(6).
- Butler J. (2011), *Ramy wojny. Kiedy życie godne jest oplakiwania?* Warszawa, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Czyżewski M. (2010), *Analiza ramowa, czyli „co tu się dzieje?”*. W: E. Goffman, *Analiza ramowa*. Kraków, Nomos.
- D’Angelo P. (2002), *News framing as a multiparadigmatic research program: A response to Entman*. „Journal of Communication”, 52(4).

- Desai D., Chalmers G. (2007), *Notes for a Dialogue on Art Education in Critical Times*. „Art Education”, 60(5).
- Дубровкин Д. (2014), „Бегство от свободы” Э. Фромма как “полевая” хрестоматия донбасса. „Abimperio”, 3.
- Entman R. (1993), *Framing: Toward clarification of a fractured paradigm*. „Journal of Communication”, 43(4).
- Guus B., Lecheler S., de Vreese C. (2015), *Manufacturing Conflict? How Journalists Intervene in the Conflict Frame Building Process*. „The International Journal of Press/Politics”, 20(4).
- Hammersley M., Atkinson P. (2001), *Metody badań terenowych*. Warszawa, Zysk i S-ka.
- Hammond P. (2007), *Framing Post-Cold War Conflicts: The Media and International Intervention*. Manchester, Manchester University Press.
- James A., James A. (2012), *Key Concepts in Childhood Studies*. London, Sage Publications.
- Jemielianiak D. (2013), *Netnografia, czyli etnografia wirtualna – nowa forma badań etnograficznych*. „Prakseologia”, 154.
- Kinstler L. (2017), *How to Survive a Russian Hack. Lessons from Eastern Europe and the Baltics*. „The Atlantic”. <https://www.theatlantic.com/international/archive/2017/02/russia-disinformation-baltics/515301/>, 10.05.2021.
- Makhortykh M., Sydorova M. (2017), *Social media and visual framing of the conflict in Eastern Ukraine*. „Media, War & Conflict”, 10(3).
- Miller N. (2004), *The Girl in the Photograph: The Vietnam War and the Making of National Memory*. „JAC”, 24(2).
- Riabchuk M. (2016), *Ukrainians as Russia’s negative ‘other’: History comes full circle*. „Communist and Post-Communist Studies”, 49(1).
- Satter D. (2016), *The Less You Know, The Better You Sleep: Russian road to terror dictatorship under Yeltsin and Putin*. New Haven–London, Yale University Press.
- Sontag S. (1977), *On photography*. New York, Farrar, Straus & Giroux.

Źródła internetowe

- Centrum Lewady (2017), <https://www.rbc.ru/politics/30/10/2017/59f341949a79475a1a914f69>, 10.05.2021.
- Gazeta.ua (2014), https://gazeta.ua/articles/np/_u-kramatorsku-za-chas-boyiv-zaginuli-do-50-osib-bilshist-z-nih-mirni-zhiteli-meriya/568659, 10.05.2021.
- Machcewicz A. (2020), *Czy Mały Powstaniec w karykaturalnie za dużym hełmie to właściwy bohater?* <https://wyborcza.pl/alehistoria/7,162654,26354070,czy-maly-powstaniec-w-karykaturalnie-za-duzym-helmie-to.html>, 10.05.2021.
- Первый канал (2014), https://www.1tv.ru/news/2014-07-12/37175-bezhenka_iz_slavyanska_vspominaet_kak_pri_ney_kaznili_malenkogo_syna_i_zhenu_opolchentsa, 10.05.2021.
- Vciom (2015), <https://vciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/vojna-do-pobednogo-konca-ili-zamorazhivanie-konflikta-rossiyane-o-grazhdanskoj-vojne-na-ukraine>, 10.05.2021.

Agnieszka Iwanicka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.05>

ORCID: 0000-0003-1176-6725

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

iwanicka@amu.edu.pl

Digital skills of pupils aged 6–9 – children’s and adults’ perspective

Summary

In this article, I presented the results of the research aimed at identifying how early school age children create their digital skills. Despite the fact that the topic of digital skills seems to be an empirically well-recognized area, there is still relatively little research on children aged 6–9 years. I presented the conducted research both from the perspective of a child and an adult: digital experts and teachers. I conducted both qualitative research (in-depth interview with thirty children and ten digital experts) and quantitative research (survey with 717 teachers). Such a confrontation of three perspectives allowed for a full view of the digital world of the child. The research showed the thinking community of children and digital experts, and the opposing (in many aspects) early childhood education teacher’s way of thinking.

Keywords: digital competences, digital skills, early education, media education

Słowa kluczowe: kompetencje cyfrowe, umiejętności cyfrowe, wczesna edukacja, edukacja medialna

Introduction

The use of media by children has always aroused a lot of emotions, but discussions around this topic are full of generalizations, simplifications and theorizing, often not supported by empirical data. Although there are many publications on media–pre-school children relations, more and more reports and studies are also devoted to teenagers (see: Tanaś 2016, (red.) 2016; Pyżalski et al. 2019), but relatively few studies, especially in Poland, concern children at early school age (6–9 years of age). It is still a little-known group, which until recently had been said to be very good at dealing with new technologies. This well-established myth is more and more often debunked (Livingstone, Haddon 2009; Gasser, Cortesi 2017) – we already know that the youngest generations cannot use digital media properly and do not have high digital competences.

It was a group of early school children that I made the subject of my research in May and June 2019. This group was interesting for me in research for several reasons: significant changes were prepared for it (among others) in the school core curriculum, regarding digital skills and competences that children should acquire in this area; it is also an active

audience of new technologies, especially screen-related ones, due to the amount of time spent on the media and the different types of new technologies they use. Research shows that after the age of 10, the use of technology increases (Livingstone et al. 2014), so it is a good time to take action to develop children's digital skills.

It is worth mentioning here that in the world literature, the term *digital competences* is being abandoned in favor of *digital skills*, or they are used interchangeably (Haddon et al. 2020: 13). The International Telecommunication Union (ITU) describes digital skills as “the ability to use ICT in a way that helps individuals achieve beneficial, high-quality outcomes in their daily lives for themselves and others”, comprising of “the extent to which one is able to increase the benefits of ICT and reduce the potential harm associated with more negative aspects of digital engagement” (2018: 23). Describing competences or digital skills is currently dominated by a holistic approach, according to which these are not only technical (operational) skills, but also a complex set of functional, strategic, critical and social skills. In this study, I will use *digital competences* less often than *digital skills* terms. However, I am aware that *digital competences* have a much wider meaning (because they include not only skills but also knowledge and attitudes).

Before starting the research, I had been wondering how children perceive their presence in the world of new technologies, how they perceive their digital competences and what image of children (and their competences) people working with them have, the people whose task is to prepare them for life. I had the feeling that as adults, we were using a simplification in our perception of how children function in the digital world, that we were putting our filter of experiences and even prejudices that made us judge without really knowing what the children were thinking. Such thinking has become the basis of literature analyses and the subject of my research. At the same time, it was important for me to give the voice not only to adults, but also to children – to listen to what they had to say on this subject. I have therefore made the subject of my empirical analysis understanding the ways in which early school-age children create digital competences by looking at them from three intertwining research perspectives.

Methodology of own research

When starting the research, I asked myself the following questions (research problems):

- how do children aged 6–9 develop their digital skills?
- what conditions for the developmentally beneficial use of new technologies in teaching activities do digital experts perceive in relation to children at an early school age?
- how do teachers perceive the development of digital skills by children aged 6–9?

To answer these questions, I conducted qualitative research based on in-depth interviews with children and digital experts, and quantitative research (diagnostic survey) with teachers. I conducted in-depth interviews with children after obtaining a positive opinion

from the Faculty Ethics Committee (Faculty of Educational Studies, Adam Mickiewicz University in Poznań) and the consent of the parents of the surveyed children.

In order to obtain a sample of children aged 6–9 (N = 30) for the in-depth interview, I used a multi-stage randomization scheme. The sampling frame was the current list of primary schools in the Educational Information System (SIO – System Informacji Oświatowej) for the city of Poznań (Poland). On its basis, I started the procedure of randomly selecting children for research (drawing schools, sending out invitations to the study, drawing a group of 30 children from the group interested in the study). The deliberate selection criteria concerned the child’s age and the number of children under study. The obtained research material was subjected to a qualitative analysis, which allowed to outline the areas of functioning of children at an early school age in a digital environment, and a typology of digital competences characteristic for the studied children was also adopted.

I also conducted an in-depth expert interview with specialists in media education and new technologies (N = 10), according to the previously prepared interview instruction, with due diligence and the conditions for a good interview. In them, I put emphasis on the freedom of experts; statements, during its duration using the previously established scheme of thematic threads included in the interviews disposition. The purpose of the interview was to pose exploratory questions that helped explain the issues that interest me. The people selected for the expert interview dealt with educating children in early school age with the use of new technologies throughout Poland. They are trainers, experts from the Ministry of National Education, co-authors of the core curriculum, teachers active in the Internet space (e.g. in the *Superbelfrzy* group) and teachers nominated in prestigious competitions, such as *Teacher of the Year* and *Global Teacher Prize*.

In order to obtain a representative sample of early childhood education teachers (N = 717), I used the simple random selection scheme (drawing schools from the current list of primary schools in the SIO for 16 Polish voivodeships, sending survey invitations to interested school principals, filling in questionnaires by teachers). The survey questionnaire consisted of six blocks of questions, which were closed, with categories to choose from, and a scale. The results of quantitative research were collected in a tabular form and subjected to a statistical analysis depending on the type of questions.

Analysis of selected research results

Development of digital competences in the assessment of children aged 6–9

Competences related to safe movement in cyberspace

The children I spoke to made self-assessment of their competences in the principles of safe movement in the digital space. However, it should be remembered that these were only declarations and cannot be associated with the actual behavior of children on the Internet.

The children's statements reveal a fairly high level of competence in this area. I have divided it into certain categories:

- Children are aware of the importance of the protection of personal data, such as: name, age, address, telephone number, school address:

On the Internet, you have to be careful about giving your phone number, giving your personal data, address, even the school you go to (A 9-year-old girl).

- Children are aware of the importance of image protection and the ability to build it – they know that not all photos can be made available to the public (e.g. their face), they know that there are situations in which both the sender and the recipient should remain anonymous:

We talk a lot about it in school. And then we say that you are not allowed to send your photos to anyone. And I know that you cannot post your photos to the internet without permission, especially your face (An 8-year-old girl).

- Children are aware of how important it is to protect privacy on the Internet and be careful when accepting friends on portals such as Tik-Tok, Instagram, Snapchat, Facebook:

We should pay attention to who we have in friends, e.g. on Snapchat, Instagram. I only have friends on Snapchat who I know personally, because I can trust them (A 9-year-old girl).

The children declared that their parents quite often give them advice on maintaining their privacy on the Internet, they also pay attention to behavior accordant with the netiquette: not swearing, respecting other Internet users, not using hate speech. The children's statements showed a relatively high awareness of the need to maintain the privacy of their image on the Internet. It seems that media education conducted by teachers, social campaigns carried out in the mainstream media, and the growing awareness of parents on this subject are beginning to bear fruit: children know that in addition to their advantages, new technologies can carry a danger that will have a real impact on their life.

Digital skills that children consider particularly important

Some of the digital skills that children already possess seem to be particularly important to them, considered useful and of which they are extremely proud to learn. These are not very high skills, but in my opinion – appropriate for age. Most often they are limited to simple, reproductive and passive use of new technologies. These skills were the most common among children:

- A basic ability to use a given device (smartphone, tablet, etc.), including: installing the application yourself, the ability to take photos, shoot simple videos, play a movie or

a fairy tale (e.g. on YouTube) on the device, play online games on a tablet, smartphone, laptop. Another problem is searching for information on their own:

I can turn on the console myself, I can even turn on the computer, I can even turn on the game, but I cannot find anything on the Internet myself and I do not know how to find out various things from the Internet (A 6-year-old girl).

- Managing your social media account – including adding comments, entries, videos on portals such as Instagram, Tik-Tok and the basic knowledge of the rules for setting your privacy on them:

I can do everything on my phone: take photos, videos, I even shot videos once to post them on Facebook. But unfortunately, I can’t put them on YouTube yet, although I would love to have my channel there. And I know how to make it visible only to me (An 7-year-old girl).

Some of the children spoke of programming as a skill they are extremely proud of and find very valuable. They also emphasized that mastering this skill required more work from them:

I am definitely proud that I can program, I am very good at it. I do various games and animations there. I learned it a bit in school, but there are just the basics of how to make the character move. But it interested me, and later I learned by myself from a book (A 9-year-old boy).

By learning to code and program, kids learn that making mistakes – especially when trying to solve a problem – is nothing wrong. On the contrary, it is one of the steps in this process:

In robotics and programming, the teacher often tells us that if we make a mistake, it’s okay, that it can be like that. Then we have to think about it together, check everything again. And it always turns out that we were wrong and made a mistake. We’re happy when find (A 7-year-old boy).

Children notice that programming helps them develop social skills, learn from each other, integrate and show support to others:

Robotics is better when I’m with my friend, because we help each other, and we always pair up. When we are together, we do better, and we complete tasks faster (A 7-year-old-girl).

Dynamics is an attribute of digital competences. In the course of development, the children learn about new digital tools, their applications and possibilities. They are proud to have mastered skills that are perceived as unusual for a given age group and the ones that took more work to learn. Children start digital activity in new areas in line with their abilities, interests, skills and acquired abilities. These skills may include those that will be

of particular value for the child in the near, professional future (e.g. programming) – so it is worth giving them the opportunity to learn about various digital tools.

School as a place of the development of digital skills

Most of the children reported little use of the media in their classrooms. The multimedia projector and Power Point presentations are still popular among teachers – which basically boils down to conducting lessons in an informative way that does not trigger children’s activity too much. Children occasionally watch thematic videos (including YouTube) during classes, they rarely use tablets (those were provided only in a few schools). They were also able to use the *Kahoot* quiz-making platform only a few times.

The children I spoke to were banned from using smartphones in the schools. Only for three of them, smartphones were used for educational purposes during a specific lesson. The use of a smartphone in a lesson is such an unusual event that children remember its circumstances well:

Once our teacher did a Kahoot quiz on our phones and it was very, very cool! But it was only one time, because we are not allowed to bring anything to school, no smartphone, we mustn’t use them (An 8-year-old girl).

In the pre-pandemic reality (and this is when I did my research), banning smartphones at school was a common practice that children could not understand. They also felt a strong sense of injustice when the prohibition was violated by teachers:

Our teachers very often take out their phones in class and write something in them. And we can’t, we must have them hidden! We can see it and we are sad. Because it’s not fair (An 8-year-old girl).

The feeling of injustice in this situation is understandable, as always when we are part of a discriminating situation – here, due to age and belonging to the student community.

The use of new technologies by children aged 6–9, according to digital experts

Digital skills of children according to digital experts

Most experts share the opinion that digital skills of children aged 6–9 are selective. Some of them notice that children are great at technical support for new technologies, they know the basic capabilities of a given digital tool, but do not have – especially the youngest – other skills:

Children have high competences in the field of technical service of digital media, i.e., casual, simple operation of buttons and what we can turn on in a digital device – a smartphone or

a tablet. But this equipment is mainly used by them for play, because this is how children get to know these pieces of equipment – through entertainment. Technically, they can handle the equipment: take a picture, know where to find it, shoot a video – but they can’t do much more with it (Expert 3).

According to experts, children are not yet good at finding information and judging both its credibility and usefulness.

They also cannot search for information – everything they know, they know from their colleagues. He plays a game, I also play – but the child does not find new products, does not read descriptions or reviews (Expert 5).

Experts note that the most popular among children are social media used for entertainment:

Outside of school, children have by far the greatest contact with the media in terms of entertainment and killing time: watching YouTube videos is now very popular among children and even a young child knows how and where to click to start a fairy tale or a movie on YouTube (Expert 3).

They emphasize that this is not a bad thing, because children coming to school do not have a problem with technical media support and the teacher can focus on developing other skills in them and achieving educational goals:

It is very useful later at school, because I no longer have to focus on teaching the technical operation of devices, and my role is to direct the tasks in such a way that educational goals are achieved and to show children that the media are also very interesting educational applications that are cognitively valuable (Expert 3).

Experts also emphasize the importance of the role of parents to maintain and develop the cognitive curiosity awakened by the teacher with the help of new technologies. They note that due to parents’ low digital skills, children can mainly use screen-related media. They are only recipients of media content, without the ability to produce it, because no one has told them and showed them that new technologies can be used wisely:

Parents do not show their children that the media can be used for something other than fun and entertainment. Usually, they have little awareness that this equipment can be used for learning, for creating something (Expert 3).

Experts also noticed that those children who have relatively high (compared to their peers) digital skills have support in the form of competent, creative and inspiring people in their immediate environment:

Children love to make movies; they have their phones, and they really know how to make use of them. Their digital skills are even greater if they deal with competent people around them – e.g. parents who will show them what, how and why (Expert 2).

It is these people who can help keep a child developing their digital skills.

Digital skills important in children's future

Experts agreed that there is a certain set of digital skills, the mastery of which is of particular importance for functioning well in a digital society. They indicated, inter alia:

Social competences: they emphasized that the development of a child's social competences to a large extent takes place with the participation of new technologies, and that for them, mediated communication is as important and natural as the face-to-face one. In the interviews, children declared that they value face-to-face meetings with their peers more than contact with new technologies (in a situation of choice: unlimited access to an Internet device and meeting with a friend, children always chose the latter). Experts expressed a similar belief as the children:

Besides, children – simply speaking – like being with each other, they prefer to meet their friends rather than sit at a computer. When they cannot meet, the computer remains, and since the computer is not educational programs, but entertainment, most often games or watching movies (Expert 5).

Experts emphasized that the media provide a great opportunity for the development of social competences, provided that they are introduced in a purposeful and skillful way:

When working with children, I always give them fewer robots, fewer tablets so that they can work together in a group (Expert 9).

New technologies also help to develop the ability to cooperate and work in a group:

Working in the cloud and cooperation are the most important competences for me that we can develop in children right now. Creating and co-creating various content related to their lives, including here and now: documents, presentations, projects – this is the future (Expert 7).

Paradoxically, poor digital tools in Polish schools contribute to children's experience of the so-called the peer effect – a phenomenon during which children learn from each other by interacting (see: Brzezińska, Rycielska 2009: 19; Dolata 2009: 76; Kosno 2013: 95). It also gives a great opportunity to practice the so-called exploratory speech (Britton 1971, after: Klus-Stańska, Nowicka 2005: 83), during which students express their thoughts loudly, try to solve the problem through discussion, and reach common conclusions together with their peers (with similar competences).

The ability to solve problems and deal with errors: allows to properly define a problem, classify it and place it in the right context, look at it from different perspectives, and then choose the right approach and apply it in action. So, it is a process during which we can make mistakes – which, from an educational standpoint, is a desirable situation:

Problem solving is a very important competence that we can develop thanks to the media, and one which will be very much needed in the children’s future. It is closely related to the ability to search for information. Today, thanks to introducing coding to the core curriculum, we can support our teaching activities, teach problem solving in a fun way (Expert 1).

Children also paid attention to this aspect – they appreciated that working with digital tools, e.g. with educational robots, gives them the opportunity to take “looser” lessons, during which not only are they not afraid to talk to their peers, but also feel comfortable when they make mistakes – the specificity of the tool requires them to find the place where they committed this mistake and to correct it, without suffering the consequences of a lower grade.

The moment when the child is confronted with a problem situation also gives an opportunity to be inventive, go beyond the schemes, look for (and find) non-standard solutions, a creative approach to the problem:

It is thanks to creativity that the world and the civilization develop. Children with whom we develop creativity will do well in their lives in 15 or 20 years, for me this is definitely a competence of the future. We have great tools to help develop a child’s creativity: coding software, educational Lego Wedo bricks, educational robots – they do a great job (Expert 1).

The role of school in developing digital skills of children

Experts are aware that digital education at home is at a low level and that it is largely up to the teachers to determine what digital skills they will equip the youngest with. It is the role of the teacher to show to the children that the media is not only for entertainment, but also for tools that can serve other purposes.

Media should be present in a child’s life from an early age, but wisely. Because children use media mostly for communication, for games that don’t teach anything, and parents aren’t always aware of it. If the teacher skillfully uses the media, it can really make a child’s learning more effective (Expert 2).

Experts emphasize that the media at school, during lessons, are something normal for children, and children do not demand their constant presence, because they know that technology is used when there is such a need. However, this principle will only apply if children are digitally ‘guided’ in a deliberate manner. A wise teacher should introduce them to lessons when they help them to achieve their goals.

When I see that children are having troubles with doing calculations in memory, instead of tormenting them with column methods, I give them an application with some animals that will help them exercise something in a fun way. But I do not do anything by force, for example I do not ask them to write letters on tablets, because it makes no sense and does not comply with the assumptions of constructionism (Expert 8).

This approach makes children perceive new technologies as useful tools that help in learning, increase its attractiveness, and stimulate them to work more effectively. They are not something unusual at school, but only a part of the “equipment of the student’s pencil case”.

All my interlocutors were against the ban on the use of smartphones in schools, considering them to be an expression of digital incompetence of school employees and fear of the unknown. They advise teachers to improve their competences, tame fear, learn how to use the media for work and study, and, as a result, show children how to use new technologies wisely.

Teachers’ perception of new technologies in the context of developing selected digital skills of children

Digital skills of children according to teachers

Contrary to digital experts, teachers believe that children are highly digital literates. As many as 8% of the respondent strongly agreed with this statement; 35% of the respondents agreed with this statement, and 33% partially agreed. A much smaller group of teachers is of the opposite opinion: only 3% strongly disagreed with the fact that children have high digital skills, 9% disagreed, and 12% partially disagreed. Such strong differences between the statements of digital experts and the opinions of the surveyed teachers may indicate the still low digital skills of all teachers and the lack of knowledge about the real areas of children’s competences. Their beliefs may also result from submitting to stereotypes related to perceiving children as so-called *digital natives*, for whom new technologies have no secrets.

The surveyed teachers agreed that children at an early school age have operational (technical) skills: they can take a photo with a phone, record a simple video and are good at handling smartphones, tablets, computers, game consoles and other devices.

When it comes to other skills, their opinions were divergent. The respondents did not have an opinion on whether early school-age children know that they should remain anonymous online or whether they know that there is a real person on the other side of the screen (computer, smartphone) who can be hurt by, for example, a malicious comment, or for example a modified photo (known as a meme). Between “I partially disagree” and “I have no opinion” stands the following statements: early school-age children can name

situations when their image privacy is violated on the Internet (e.g. using a photo without their consent). This opinion of teachers differs significantly from the declarations of children that I collected in the in-depth interviews – all my little interlocutors were able to describe what image protection is and mention situations when it is violated.

Table 1. Attitude towards selected statements related to the digital skills of children at an early school age (in teachers’ opinions)

Agreement with the statement: [scale: 1 (I strongly disagree), 2 (I disagree), 3 (I partially disagree), 4 (I have no opinion), 5 (I partially agree), 6 (I agree), 7 (I strongly agree)]	M	Me	SD
Early school children can take a picture with a phone and record a simple video	6,19	6	0,97
Early school children are good at operating smartphones, tablets, computers, game consoles, and other devices	5,84	6	1,27
Early schoolchildren know that they should remain anonymous online: not provide personal data, name, surname, address, and photos of faces. They can explain why	4,12	5	1,64
Early school children know that there is a living person on the other side of the screen (computer, smartphone) who can be hurt by, for example, a malicious comment or a modified photo (the so-called meme)	3,84	3	1,56
Early school children can name situations when their image privacy is violated on the Internet (e.g. using a photo without their consent)	3,54	3	1,61

M – arithmetic average; Me – median; SD – standard deviation

Source: own study.

Teachers are also not convinced that new technologies help children establish and maintain interpersonal relationships. Almost the same number of respondents partially disagree, and partially agree with this statement (21% and 22%). Only 2% of respondents strongly agree with this statement, which is a completely different from the opinion of digital experts that new technologies help in developing social competences. Experts even considered this competence as one that can be developed to the greatest extent by new technologies. There is a clear discrepancy not only with the experts’ position, but also children’s views on this issue. The children emphasized that it is the new technologies that largely help them to maintain the previously established interactions, develop and enrich them. Experts who gave examples of the use of specific ICT tools to improve children’s social skills were of a similar opinion.

Programming/coding as a desired skill

As coding was often cited by experts as an important digital skill (which also coincided with children's declarations of coding as one they would like to master), I asked teachers if and how coding helped them develop selected skills:

Table 2. Developing selected skills thanks to learning programming/coding – attitude to selected statements (in teachers' opinions)

Agreement with the statement: [scale: 1 (I strongly disagree), 2 (I disagree), 3 (I partially disagree), 4 (I have no opinion), 5 (I partially agree), 6 (I agree), 7 (I strongly agree)]	M	Me	SD
Programming/coding helps children develop logical and algorithmic thinking skills	5,94	6	1,10
Programming/coding helps children develop problem-solving skills and creative and creative thinking	5,69	6	1,08
Educational robots help children develop problem-solving skills and creative thinking	5,61	6	1,32
Programming/coding helps children develop communication, collaboration and teamwork skills	5,06	5	1,53

M – arithmetic average; Me – median; SD – standard deviation

Source: own study.

My respondents agree that programming/coding helps children develop logical and algorithmic thinking skills. Between the answers “I agree” and “I partially agree” the following statements can be placed: programming/coding helps children develop problem-solving skills and creative and creative thinking, and educational robots help children develop problem-solving skills and creative thinking. These responses are consistent with the opinions of the experts I interviewed. On average, respondents only partially agree that programming/coding helps children develop communication, collaboration and teamwork skills.

School activities and the growth of digital skills in children

I also asked teachers if they agreed with the statement that formal school activities can improve children's digital skills.

Table 3. Formal school activities and the development of digital skills of children aged 6–9 (in teachers’ opinions)

Agreement with the statement: [scale: 1 (I strongly disagree), 2 (I disagree), 3 (I partially disagree), 4 (I have no opinion), 5 (I partially agree), 6 (I agree), 7 (I strongly agree)]	M	Me	SD
The growth of children’s digital skills is influenced by a teacher who is media competent and open to new technologies	6,15	6	1,04
The fact that the school is well equipped with modern technologies contributes to the growth of children’s digital skills	6,08	6	1,01
The increase in the digital skills of children is influenced by the organization of thematic interest groups and workshops for children by the school	5,96	6	1,07
The increase in children’s digital skills is influenced by trainings and workshops on new technologies organized by the school for teachers	5,88	6	1,18
The increase in children’s digital skills is influenced by the comprehensive use of new technologies in the classroom by teachers	5,80	6	1,14

M – arithmetic average; Me – median; SD – standard deviation

Source: own study.

The respondents agree that: the growth of children’s digital skills is influenced by a media competent and open to new technologies teacher, good school equipment with modern technologies, the school’s organization of thematic interest groups and workshops for children, training and workshops in new technologies organized for teachers by the school, comprehensive use of new technologies in the classroom by teachers. Despite these declarations, their previous opinions seem to indicate that teachers are still not very motivated to include new technologies in children’s learning, and they are not convinced that children can achieve tangible benefits from the presence of ICT in early childhood education.

Conclusions and ending

I perceive the functioning of children in the digital world holistically: on one hand, I notice the dangers of the world of new technologies, and on the other, I see their enormous potential, especially when we relate it to children’s cognitive-social and emotional experiences, those related to family, peers and school. The use of new technologies by children depends on many factors: on what digital skills are possessed not only by the children themselves, but also by their parents, from a prominent peer environment, from digitally competent teachers and a school that consciously uses new technologies (Iwanicka 2020).

The research I carried out showed the community of children and digital experts thinking about new technologies and – often remaining in opposition to them – teachers. The

latter should be distinguished by avant-garde, pioneering thinking in terms of education, but as my research shows, it is different. The most important conclusions:

- Children aged 6–9 still have low digital skills (most often only related to the technical operation of devices) – both experts and teachers agree (similar results in a different age group were obtained in the study: Pyżalski et al. 2019). However, they (declaratively) have a lot of knowledge about potential Internet threats: they know about privacy on the Internet or image protection (see: Tomczyk, Srokowski 2016). Teachers are of a different opinion: according to them, the knowledge and skills of children in this area are low;
- Children notice that new technologies allow them to develop social competences: they like to work together on one device, they notice that they learn from each other, they solve problems together. In a situation of choice: new technologies versus meeting a peer, they will choose a face-to-face meeting. Experts are of a similar opinion, emphasizing that new technologies bring many social benefits (see: Walter 2018). Teachers are of the opposite opinion: according to them, technologies even harm the proper course of interaction, and according to them, children prefer to use them to communicate;
- An important skill that can be developed with the help of new technologies is coding (Bers 2012; Brennan 2013). Children appreciate the introduction of coding learning programs and educational robots to schools, as do the experts who emphasize that coding offers a great opportunity to develop social and soft skills;
- School, according to children, is not a very friendly place for new technologies. Children not only rarely use them in class, but are also prohibited from using them during breaks. Experts, similarly to children, believe it is time to lift the bans that they believe express fear of technology (see: Kopecký et al. 2021).

Confronting the perspective of teachers and experts with the perspective of students allowed me to see the world through the eyes of the latter – to observe what they say about their experiences and the individual meanings they give to digital reality. The conducted research shows how children at an early school age develop digital skills, how it is conditioned by digital experts and how the development of children’s digital skills is perceived by teachers of this age group. They also show how much people from the child’s immediate environment still have to catch up with in terms of digital education, thanks to which the triad: children-experts-teachers will be more coherent.

References

- Bers M.U. (2012), *Designing digital experiences for positive youth development: From playpen to playground*. Oxford, Oxford University Press.
- Brennan K.A. (2013), *Best of both worlds: issues of structure and agency in computational creation, in and out of school*. <https://scholar.harvard.edu/kbrennan/publications/best-both-worlds-issues-structure-and-agency-computational-creation-and-out>, 10.08.2021.

- Brzezińska A., Rycielska L. (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*. In: P. Czekierda i in. (red.), *Tutoring w szkole – między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław, Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Dolata R. (2009), *Szkola – segregacje – nierówności*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gasser U., Cortesi S. (2017), *Children's rights and digital technologies: Introduction to the discourse and some meta-observations*. In: M.D. Ruck, M. Peterson-Badali, M. Freeman (eds.), *Handbook of children's rights: Global and multidisciplinary perspectives*.
- Haddon L., Cino D., Doyle M.A., Livingstone S., Mascheroni G., Stoilova M. (2020), *Children's and young people's digital skills: a systematic evidence review*. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4274654>, 9.10.2021.
- International Telecommunication Union (ITU) (2018), *Measuring the Information Society report*. Vol. 1. Geneva, ITU Publications. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/publications/misr2018.aspx>, 9.10.2021.
- Iwanicka A. (2020), *Cyfrowy świat dzieci we wczesnym dzieci szkolnym. Uwarunkowania korzystania z nowych technologii przez dzieci*. Poznań, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kopecký K., Fernández-Martín F.-D., Sotkowski R., Gómez-García G., Mikulcová K. (2021), *Behaviour of Children and Adolescents and the Use of Mobile Phones in Primary Schools in the Czech Republic*. "Int. J. Environ. Res. Public Health", (18). <https://doi.org/10.3390/ijerph18168352>, 10.08.2021.
- Kosno M. (2013), *Kompetentny tutor. Znaczenie funkcji zarządzających dla przebiegu tutoringu rówieśniczego*. „Psychologia Rozwojowa”, 18(4).
- Livingstone S., Haddon L. (2009), *Podsumowanie projektu EU Kids Online: Raport końcowy*. London, LSE.
- Livingstone S., Kirwil L., Ponte C., Staksrud E. (2014), *In their own words. What bothers children online?* "European Journal Of Communication", 29(3).
- Pyżalski J. (red.) (2019), *Internet i jego młodzi twórcy – dobre i złe wiadomości z badań jakościowych*. Warszawa, NASK.
- Pyżalski J., Zdrodowska A., Tomczyk Ł., Abramczuk K. (2019), *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. https://fundacja.orange.pl/files/user_files/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf, 10.08.2021.
- Tanaś M. (2016), *Primum non nocere a internetowa przestrzeń wolności i aktywności nastolatków*. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec internetu, NASK*. Warszawa, Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Tanaś M. (red.) (2016), *Nastolatki 3.0. NASK*. Warszawa, NASK.
- Tomczyk Ł., Srokowski Ł. (2016), *Kompetencje w zakresie bezpieczeństwa cyfrowego w polskiej szkole. Raport z badań*. Tarnów, Stowarzyszenie Miast w Internecie.
- Walter N. (2018), *Internetowe wsparcie społeczne*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 23.

Bartłomiej Walczak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.06>

ORCID: 0000-0002-0346-712X

Uniwersytet Warszawski

b.walczak@uw.edu.pl

Marcin Sochocki

Fundacja Poza Schematami, Warszawa

pozaschematami@wp.pl

Program profilaktyki nadużywania Internetu i mediów elektronicznych: komunikat z badań ewaluacyjnych

Summary

Internet and electronic media abuse prevention program: a communique from evaluation

The paper describes the outcomes of evaluating the Internet and electronic media abuse prevention program conducted among 3rd-grade primary students. The literature review shows that a significant group of children and youth abuse ICT. The overuse of modern communication technologies may lead to a decrement in social functioning, psychological wellbeing and educational achievements. The risk of smartphone overuse is higher among youngsters; therefore, prevention programs should address this particular group.

The evaluation was designed in a quasi-experimental scheme. Two measurements were conducted on a sample of 1207 students. Wilcoxon test indicates the significant increment in knowledge about communication rules and relationships on the Internet, about the influence of ICT on health and safety and emotional and difficult situation management skills, which were treated as securing factors. Moreover, a significant increment of the monitoring activities among parent was observed.

Keywords: prevention, internet usage abuse, ICT usage abuse, children, evaluation

Słowa kluczowe: profilaktyka, nadużywanie Internetu, nadużywanie ICT, dzieci, ewaluacja

Wprowadzenie

W danych Głównego Urzędu Statystycznego wskazuje się, że dostęp do Internetu posiada 97,3% gospodarstw domowych z dziećmi poniżej 16. roku życia (GUS 2020). Popularność urządzeń mobilnych dających możliwość korzystania z sieci WWW jest równie wysoka. Maciej Dębski (2016: 27) zaznacza, że zdecydowana większość młodzieży (86,6%) korzysta z nich regularnie. Co więcej, w badaniach longitudinalnych wskazuje się rosnącą rolę urządzeń mobilnych kosztem komputerów stacjonarnych czy laptopów

(Lange, Osiecki 2014; Pyżalski 2018). Ponad 82% młodzieży korzysta z Internetu za pośrednictwem smartfonu, 57% – telewizora, 40% – komputera (Pyżalski 2018: 19–20). Jeśli dodamy do tego niski wiek inicjacji, przeciętnie wynoszący 10 lat, przy minimum na poziomie 7. roku życia (Dębski 2016), łatwo dostrzec, że korzystanie z Internetu jest wśród młodych ludzi powszechne, zaczyna się wcześniej i – ze względu na specyfikę urządzeń – w dużej mierze pozostaje poza kontrolą rodziców oraz opiekunów.

W badaniu prowadzonym na nielosowej, ogólnopolskiej próbie, za to w bardzo dużej skali (ponad 50 tys. respondentów) wskazano na rozpoczynanie użytkowania urządzeń z dostępem do Internetu średnio w wieku 10 lat (Dębski, Bigaj 2019). Z telefonu ustawicznie, również w nocy, korzysta 1/10 dzieci i młodzieży; 14% wykazuje lęk przed odcięciem od Internetu, a 20% zostało zakwalifikowanych przez autorów badania jako korzystający nałogowo z telefonu. Z kolei 30% badanych oceniło się jako uzależnionych od portali społecznościowych. Jest to częstsze wśród kobiet (34%) niż mężczyzn (27%). Co ciekawe, wartości w badaniu Dębskiego i Bigaj są wyższe niż wyniki wcześniejszych metaanaliz – np. w studium Young, Yue i Ying (2011) średni udział nadużywających Internetu wśród nastolatków mieścił się w przedziale 4,6–4,7%, zaś wśród studentów 13–18,4%. Może to wynikać z przyjmowanych definicji i kryteriów operacyjnych, ale niewykluczone jest też znaczenie zmiany w czasie.

Niezależnie od skali problemowego zjawiska z punktu widzenia uzasadnienia działań profilaktycznych ważna jest ocena potencjalnego negatywnego wpływu korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) na dzieci i młodzież. W pomiarach wpływu różnicuje się sposób korzystania (medium, technologię, intensywność) i potencjalne obszary wpływu (szczególnie: funkcjonowanie społeczne, dobrostan psychiczny i fizyczny oraz osiągnięcia edukacyjne). W większości omówionych w artykule badań wskazano, że intensywne korzystanie z ICT prowadzi do zaburzenia poszczególnych obszarów, choć pojawiają się wyjątki. W licznych badaniach uwzględnia się wielozadaniowość (*multi-tasking*) jako czynnik wpływający na dobrostan psychiczny oraz osiągnięcia edukacyjne (zob. przegląd w Bun Lee 2015: 49), jednocześnie wielozadaniowość współwystępuje z lękami społecznymi i depresją (Becker i in. 2013). Nadużywanie Internetu i gier wideo wiąże się z większym poziomem smutku i ryzykiem samobójstwa (Messias i in. 2011) oraz obniżeniem poziomu kompetencji społecznych przy zachowaniu zdolności empatii (Jeon i in. 2018). Fu i wsp. (2018), badając zróżnicowanie funkcji poznawczych pomiędzy młodymi dorosłymi (studentami) podzielonymi na grupy uzależnionych i niezależnych od Internetu, doszli do wniosku, że jakkolwiek uzależnienie nie wpływa istotnie na większość obszarów kontroli poznawczej, obniża kontrolę orientacji. Nastolatki charakteryzujące się problematycznym (*problematic*) używaniem Internetu częściej przejawiają somatyczne objawy: bóle pleców, kręgosłupa, nadwagę i bezsensowność (Suris 2014). W innych badaniach wskazuje się na: bóle głowy i żołądka, problemy ze wzrokiem, senność w ciągu dnia i obniżenie apetytu (Nuutinen i in. 2014; por. Mohammadi 2018: 2).

Wpływ nadmiernego korzystania z ICT na osiągnięcia edukacyjne nie jest jednoznaczny. Lepp, Barkley i Karpinski (2014) na podstawie badania wśród studentów pokazują, że osiągnięcia akademickie są ujemnie skorelowane z czasem korzystania z telefonów.

Nawiasem mówiąc, średni czas korzystania z telefonu przez badanych wyniósł ponad 4,5 godziny, w tym poświęcony na wysyłanie wiadomości tekstowych – 1 godz. 17 min (Lepp, Barkley, Karpinski 2014: 348). Podobnie na współwystępowanie nadużywania Internetu i niskiej oceny swoich osiągnięć szkolnych wskazują w swoich badaniach Gencer i Koc (2012: 33). Z kolei w analizie charakterystyki i konsekwencji intensywnego (*heavy*) korzystania ze smartfonów i Facebooka wśród afroamerykańskich studentów w Stanach Zjednoczonych wykazano, że czas używania telefonu jest dłuższy wśród młodych studentek, jednak nadmierne użytkowanie Facebooka nie zależy już od płci ani wieku (Bun Lee 2015). W badaniu Bun Lee ok. 1/10 próby wykazywało objawy określane przez autorkę jako uzależnienie od mediów społecznościowych i smartfonów. Osoby te miały tendencję do wielozadaniowości i częstego „sprawdzania” telefonu, co jednak nie wiązało się z obniżeniem ich wyników w nauce.

Korzystanie z urządzeń innych niż telefon również nie pozostaje bez wpływu na przebieg kariery edukacyjnej. W badaniu Gentile (2009) na reprezentatywnej próbie amerykańskich dzieci i młodzieży (8.–18. roku życia) pokazuje, że patologiczni (*pathological*) gracze stanowią ok. 8% populacji; nawet przy kontroli mediatorów, takich jak wiek czy płeć, odznaczają się zaniżonymi wynikami szkolnymi.

Ryzykując duże uogólnienie, można stwierdzić, że w badaniach wskazuje się na potencjalnie niekorzystne oddziaływanie ICT na społeczne i edukacyjne funkcjonowanie dzieci i młodzieży, jeśli sięganie po te rozwiązania technologiczne ma nadmiernie intensywny charakter i występuje w młodym wieku. W badaniach na całych populacjach stwierdzono ponadto, że niższe kohorty wiekowe są bardziej narażone na najbardziej niekorzystne oddziaływanie, z fonoholizmem włącznie (Sharma i in. 2017: 498). Prawidłowe funkcjonowanie w rodzinie i przebieg procesu dojrzewania stanowią czynniki chroniące (Yu, Shek 2014). Stąd wynika zasadność adresowanych do dzieci działań profilaktycznych wzmacniających czynniki chroniące przed inicjacją do intensywnego użytkowania ICT. Obecnie widoczny jest brak opartych na naukowych podstawach programów, które koncentrowałyby się na tym zjawisku. W bazie ogólnopolskiego systemu rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego (prowadzonego przez Krajowe Biuro do spraw Przeciwdziałania Narkomanii, Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Ośrodek Rozwoju Edukacji i Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie) nie ma żadnego programu, który profilaktykę z zakresu nadużywania nowych mediów stawiałby za główny cel. Nie ma też dostępnych tak licznych badań mierzących skuteczność interwencji, jak np. w odniesieniu do profilaktyki używania substancji psychoaktywnych.

Opis ewaluowanego programu

Zgodnie ze standardami „Systemu rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego” skuteczne programy profilaktyczne adresowane do uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej przede wszystkim powinny się odnosić do rozwijania

kompetencji wychowawczych rodziców, poprawy klimatu społecznego szkoły i jakości edukacji oraz rozwijania umiejętności psychospołecznych dzieci¹. Nie jest to zatem tzw. profilaktyka uzależnień w wąskim rozumieniu. Można z tego wyciągnąć wniosek, że wczesnoszkolna profilaktyka odnosząca się do nowych mediów powinna się koncentrować nie tyle na uzależnieniu, ile na nieodpowiednim dla danej grupy wiekowej używaniu mediów elektronicznych, co dotyczy m.in. zbyt długiego czasu przeznaczanego na tego rodzaju aktywności, narażenia na kontakt z nieodpowiednimi treściami, cyberbullying (Pyżalski 2012: 119–125), oraz na promowaniu właściwych wzorców korzystania z urządzeń elektronicznych. Oczekiwanym efektem takich działań jest chronienie uczniów przed rozwinięciem się zaburzeń związanych z nadużywaniem nowych mediów, określanym czasem jako tzw. PUI – problematyczne używanie Internetu (Jarczyńska 2015: 121).

„Wspólne kroki w Cyberświecie” to program profilaktyczny, który został opracowany w latach 2016–2017 z inicjatywy Krajowego Biura do spraw Przeciwdziałania Narkomanii przez Fundację Poza Schematami (Pisarska 2017; Sochocka i in. 2017a, b; Sochocka, Van Laere 2017). Jest to program z zakresu profilaktyki uniwersalnej. Jego podstawowym celem jest ukształtowanie u odbiorców wiedzy oraz umiejętności, które sprzyjają bezpiecznemu korzystaniu z nowych mediów. Podstawową grupą odbiorców są uczniowie klas III szkół podstawowych. Program adresowany jest ponadto do ich rodziców (opiekunów). „Wspólne kroki w Cyberświecie” odwołuje się do tzw. profilaktyki pozytywnej i bazuje na następujących strategiach:

- kształtowanie umiejętności życiowych (strategia wiodąca);
- rozwijanie umiejętności wychowawczych rodziców (strategia wiodąca);
- przekazywanie wiedzy (strategia uzupełniająca);
- kształtowanie odporności na wpływy społeczne (strategia uzupełniająca).

Zadaniem programu jest wzmacnianie następujących czynników chroniących:

- akceptacja siebie;
- stabilność emocjonalna;
- konstruktywne relacje z rówieśnikami;
- wsparcie rodziców;
- monitorowanie zachowań dziecka przez rodziców.

Z kolei program ma zredukować następujące czynniki ryzyka:

- deficyty kontroli nad impulsywnymi zachowaniami;
- niskie poczucie wartości;
- negatywne wzory rodzinne lub rówieśnicze;
- dostępność stron internetowych z treściami szkodliwymi dla dzieci;
- cyberprzemoc i inne formy działalności antyspołecznej w Internecie.

Na program „Wspólne kroki w Cyberświecie” składa się łącznie 14,5 godzin zajęć (w tym 11 lekcji z uczniami, spotkanie z rodzicami/opiekunami i spotkanie podsumowujące

¹ <https://programyrekomentowane.pl/strony/artykuly/okres-wczesnoszkolny-6-11-lat,35#programy-rozwijania-umiejetnosci-rodzicow,17.11.2020>.

z uczniami i ich rodzicami/opiekunami). Podczas zajęć wykorzystywane są głównie techniki aktywizujące. Jak piszą autorzy: „Scenariusze zajęć zawarte w programie opierają się na założeniach kształcenia eksperymentalnego Davida Kolba. Dzięki temu realizowane w ramach programu działania wzmacniają aktywne uczestnictwo dzieci w zajęciach i ułatwiają przyswajanie przez nie wiedzy” (Sochocka i in. 2017a: 7). W programie wykorzystywane są specjalnie zaplanowane publikacje dla realizatorów, uczniów i rodziców. Realizatorzy uczestniczą w pięciogodzinnym szkoleniu przygotowującym do zajęć, mogą też korzystać z konsultacji indywidualnych.

Nota metodologiczna

Ewaluacja była prowadzona zarówno wśród realizatorów programu, jak i objętych nim uczniów klas III publicznych szkół podstawowych. Pomiary przeprowadzono w pierwszej połowie 2019 r. z wykorzystaniem schematu quasi-eksperymentalnego (bez grupy kontrolnej). Dobór badanych nie miał charakteru losowego. W niniejszym opracowaniu skupimy się przede wszystkim na wnioskach opartych na danych zebranych wśród uczniów, niemniej informacje uzyskane od realizatorów miały wpływ na ostateczną kwalifikację uczniowskich ankiet do analizy. Objęta badaniami edycja programu obejmowała wdrożenia zajęć zrealizowane w trzech województwach: mazowieckim, kujawsko-pomorskim i świętokrzyskim.

Uczniowie wypełniali dwa kwestionariusze – przed rozpoczęciem zajęć i po ich zakończeniu. Narzędzia zawierały powtarzające się baterie wskaźników oraz krótką metryczkę (pretest) oraz zestaw pytań do ewaluacji *ex post* (posttest). Realizatorzy z kolei przez cały czas trwania zajęć uzupełniali Kartę obserwacji, zawierającą informacje o realizacji poszczególnych modułów, zdarzeniach losowych i sugestiach zmian. Badanie przeprowadzono wśród wszystkich 96 grup uczestniczących w projekcie. Ze względu na błędy w identyfikatorach i wynikający z tego brak możliwości dopasowania wykluczono 119 kwestionariuszy z pretestu (9,4% wypełnionych ankiet) oraz 91 z posttestu (odpowiednio 7,2%). Informacje znajdujące się w kartach obserwacji sprawiły, że wykluczono pięć grup, w których realizacja programu została w istotny sposób zaburzona (prowadzący te grupy „wzbogacili” treść zajęć o dodatkowe elementy lub zrezygnowali z poszczególnych modułów). Ostatecznie do analizy zakwalifikowano 1207 poprawnie dopasowanych par kwestionariuszy uczniowskich z 91 grup, które w pełni zrealizowały zaplanowany program.

Celem ewaluacji było sprawdzenie istotności zmiany w zakresie:

- znajomości zasad komunikowania się w Internecie (netykiety);
- umiejętności budowania relacji w komunikacji elektronicznej;
- wiedzy na temat zagrożeń wiążących się z korzystaniem z Internetu;
- umiejętności w obszarze kierowania swoimi emocjami i oczekiwaniami;
- umiejętności korzystania z Internetu do rozwoju osobistego.

Dodatkowym celem było zmierzenie zmian intensywności ochronnych praktyk rodzicielskich (z perspektywy uczniów).

Ze względu na nieparametryczny charakter zmiennych o istotności zmiany rozstrzygano w oparciu o test znaków rangowanych Wilcozona. Warto zwrócić uwagę, że z uwagi na wiek badanych do pomiaru zastosowano bardzo proste trzywartościowe zmienne. Zmienne metryczkowe (płeć, stosunek do szkoły, relacje z nauczycielami i rówieśnikami) zostały wykorzystane do wychwycenia oddziaływań selektywnych. Analizy zostały przeprowadzone za pomocą pakietu SPSS, v. 24.

Wyniki

Wszystkie wskaźniki dotyczące znajomości netykiety uległy istotnej ($p < 0,001$) zmianie. O 10,5 punktu procentowego (dalej: p.p.) wzrósł odsetek uczniów dostrzegających niestosowność w komunikacji elektronicznej form niedopuszczalnych w komunikacji tradycyjnej. Rozumienie znaczenia stosowania wielkich i małych liter wzrosło ponad dwukrotnie (36 p.p.), a deklarowana dbałość o poprawne formy gramatyczne o 24 p.p. Udział uczniów uznających, że należy podpisywać się na końcu e-maili zwiększył się o 22,5 p.p. (tab. 1).

Tabela 1. Znajomość netykiety

Stwierdzenia	Pomiar	Zgadzam się		Nie wiem		Nie zgadzam się		Ogółem		Z ^a
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
W Internecie można używać słów, których nie używa się na co dzień w klasie, np. przekleństw	1	114	9,5	137	11,4	946	79,0	1198	100,0	-5,60**
	2	75	6,3	51	4,3	1069	89,5	1195	100,0	
W Internecie nie ma znaczenia, czy piszemy WIELKIMI czy małymi literami	1	488	40,9	404	33,9	301	25,2	1193	100,0	-16,20**
	2	260	21,7	204	17,0	736	61,3	1200	100,0	
W Internecie nie warto zwracać uwagi na błędy gramatyczne	1	335	28,3	391	33,0	459	38,7	1185	100,0	-10,57**
	2	206	17,4	232	19,5	749	63,1	1187	100,0	
Należy podpisywać się na końcu każdego e-maila	1	447	37,5	370	31,1	374	31,4	1191	100,0	-10,92**
	2	714	60,0	258	21,7	218	18,3	1190	100,0	

^a Test znaków rangowanych Wilcozona; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Źródło: badania własne.

W zakresie relacji w cyberprzestrzeni również można dostrzec korzystne, istotne statystycznie zmiany ($p < 0,001$) dla wszystkich wskaźników. Udział badanych odrzucających obraźliwe reakcje zwiększył się o 13 p.p., uważność na uczucia partnera w interakcji o 17 p.p., zaś nieakceptowanie nieprzyjemnych komentarzy pod zdjęciami o 8 p.p. Jakkolwiek już podczas pierwszego pomiaru uczniowie wykazali znaczącą świadomość co do ograniczeń związanych z umieszczaniem w sieci zdjęć osób trzecich bez ich zgody (90%), również tutaj można było zaobserwować istotny wzrost o 6 p.p. (tab. 2).

Tabela 2. Relacje w cyberprzestrzeni

Stwierdzenia	Pomiar	Zgadzam się		Nie wiem		Nie zgadzam się		Ogółem		Z ^a
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
Jeśli ktoś obraża mnie w Internecie, powinno się odpłacić mu tym samym	1	167	14,1	133	11,2	887	74,7	1187	100,0	-8,25**
	2	69	5,8	73	6,1	1053	88,1	1195	100,0	
Aby umieścić w Internecie zdjęcie koleżanki lub kolegi, potrzebuję ich zgody	1	1079	90,1	67	5,6	52	4,3	1198	100,0	-4,56**
	2	1143	95,8	26	2,2	24	2,0	1193	100,0	
Umieszczanie nieprzyjemnych komentarzy pod czyimiś zdjęciami w Internecie jest OK	1	82	6,9	121	10,1	992	83,0	1195	100,0	-4,73**
	2	61	5,1	47	3,9	1084	90,9	1192	100,0	
Zawsze zastanawiam się, co może czuć osoba, z którą komunikuję się przez Internet	1	593	49,6	479	40,1	124	10,4	1196	100,0	-7,92**
	2	795	67,0	302	25,5	89	7,5	1186	100,0	

^a Test znaków rangowanych Wilcoxona; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Źródło: badania własne.

Wiedzę o wpływie korzystania z ICT na zdrowie i bezpieczeństwo mierzono za pomocą dwóch wskaźników. W obu zaszła istotna ($p < 0,001$) korzystna zmiana. W drugim pomiarze więcej uczniów wskazywało na negatywny wpływ długotrwałego grania na komputerze na zdrowie (wzrost o 5 p.p.), a o 15 p.p. więcej dostrzegało ryzyko zafałszowania tożsamości interlokutora w Internecie (tab. 3).

Ponadto istotnie zmieniło się ($p < 0,001$) postrzeganie Internetu jako możliwości do rozwoju: po zajęciach uczniowie o 13 p.p. częściej wskazują Internet jako przestrzeń do nawiązywania kontaktów nieosiągalnych off-line i o 6 p.p. częściej – do nauki języków obcych (tab. 4).

Tabela 3. Wiedza o wpływie korzystania z ICT na zdrowie i bezpieczeństwo

Stwierdzenia	Pomiar	Zgadzam się		Nie wiem		Nie zgadzam się		Ogółem		Z ^a
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
Granie na komputerze przez wiele godzin jest niezdrowe	1	1025	85,8	56	4,7	114	9,5	1195	100,0	-3,52**
	2	1089	91,1	26	2,2	81	6,8	1196	100,0	
Mam pewność, że wiem, kim jest nieznana mi osoba, z którą kontaktuję się przez Internet	1	308	26,1	248	21,0	626	53,0	1182	100,0	-7,98**
	2	191	16,1	192	16,2	800	67,6	1183	100,0	

^a Test znaków rangowanych Wilcoxon; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Możliwość rozwoju

Stwierdzenia	Pomiar	Zgadzam się		Nie wiem		Nie zgadzam się		Ogółem		Z ^a
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
Dzięki Internetowi mogę mieć kontakt z ludźmi, z którymi trudno byłoby się spotkać	1	848	70,9	208	17,4	140	11,7	1196	100,0	-6,60**
	2	996	83,9	106	8,9	85	7,2	1187	100,0	
Internet ułatwia poznanie języków obcych	1	994	83,3	138	11,6	61	5,1	1193	100,0	-3,49**
	2	1061	89,2	78	6,6	50	4,2	1189	100,0	

^a Test znaków rangowanych Wilcoxon; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Źródło: badania własne.

Wszystkie wskaźniki zarządzania emocjami i sytuacjami trudnymi istotnie ($p < 0,001$) wzrosły. O 12 p.p. poprawiła się wiedza o tym, gdzie można uzyskać pomoc w trudnych sytuacjach, o 9 p.p. wzrosły deklaracje empatycznego nastawienia do innych, a o 17 p.p. – zrozumienia punktu widzenia interlokutora. Gotowość do rozmowy o uczuciach zwiększyła się dwukrotnie (o 20 p.p.), jakkolwiek taka postawa nadal pozostaje w mniejszości. Uczniowie deklarują ponadto większą gotowość do przyznawania się do emocji, takich jak strach (różnica 16 p.p.) i brak przyzwolenia na odreagowywanie trudnych emocji na innych (13 p.p.) (tab. 5).

Tabela 5. Zarządzanie emocjami i trudnymi sytuacjami

Na ile zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami?	Pomiar	Zgadzą się		Nie wiem		Nie zgadzą się		Ogółem		Z ^a
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	
W trudnej sytuacji można porozmawiać z dorosłym (mamą, tatą, nauczycielem) lub zadzwonić na specjalny telefon zaufania	1	955	79,6	210	17,5	34	2,8	1199	100,0	-7,090**
	2	1096	91,7	73	6,1	26	2,2	1195	100,0	
Warto słuchać argumentów drugiego człowieka, żeby dobrze go zrozumieć	1	886	74,5	252	21,2	52	4,4	1190	100,0	-5,000**
	2	997	83,4	160	13,4	39	3,3	1196	100,0	
Staram się nie mówić o swoich uczuciach	1	616	51,9	327	27,5	245	20,6	1188	100,0	-10,200**
	2	439	36,7	275	23,0	482	40,3	1196	100,0	
Zwykle próbuję zrozumieć punkt widzenia drugiej osoby	1	713	60,3	360	30,4	110	9,3	1183	100,0	-9,020**
	2	928	77,4	217	18,1	54	4,5	1199	100,0	
Trudne emocje, np. strach albo złość, można wyładować na innych ludziach lub w Internecie	1	100	8,5	200	17,0	877	74,5	1177	100,0	-7,220**
	2	57	4,8	97	8,1	1040	87,1	1194	100,0	
To wstyd, kiedy ktoś się boi	1	186	15,7	255	21,5	743	62,8	1184	100,0	-8,255**
	2	113	9,5	140	11,7	939	78,8	1192	100,0	

^a Test znaków rangowanych Wilcoxon; * $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Źródło: badania własne.

Opisane zmiany nie mają w zasadzie charakteru selektywnego. Jedyne obserwowalne różnicowania dla frakcji zachodzą przy pojedynczych wskaźnikach. Tak więc chłopcy nie zmienili istotnie swojego stosunku do Internetu jako przestrzeni, w której można rozwijać znajomość języków obcych ($p > 0,05$). Ponadto wśród niespełna 1/10 próby (9%) uczniów, którzy w przypadku kłopotów nie sięgnęliby po pomoc wychowawcy, nie uległy istotnej zmianie pojedyncze wskaźniki dla obszarów netykieta (wiedza o konieczności zgody osoby na publikację fotografii), zdrowie (wpływ długotrwałego grania na stan zdrowia), dostrzeganie w ICT przestrzeni do rozwoju (Internet jako miejsce nauki języków obcych) i zarządzania emocjami (umiejętność mówienia o swoich uczuciach).

W pomiarze wykazano istotne zmiany w zakresie działań monitorujących podejmowanych przez rodziców. O 10 p.p. wzrósł odsetek rodzin, w których w trakcie trwania

programu wypracowano zasady korzystania z ICT w domu, o 3 p.p. zwiększyła się liczba rodziców monitorujących aktywność dzieci w Internecie, a o 6 p.p. wzrosła liczba przeprowadzanych rozmów na temat zagrożeń związanych z korzystaniem z ICT (ryc. 1).



* Suma wskazań dla odpowiedzi „tak, zawsze” i „tak, czasami”

Ryc. 1. Działania monitorujące rodziców

Źródło: badania własne.

Ogólnie większość uczniów (86%) była zadowolona z udziału w programie. Na neutralną odpowiedź wskazało 13% badanych, niespełna 1% – na brak zadowolenia (ryc. 2).



Ryc. 2. Ogólna ocena programu

Źródło: badania własne.

Ocena poszczególnych elementów programu była również – w przeważającej części – pozytywna. Aż 91% respondentów podobały się zajęcia prowadzone przez nauczyciela, 84% – przygotowanie bloga klasowego, 83% – robienie zadań na kartach pracy. Z kolei 77% było zadowolonych z zadań realizowanych wraz z rodzicami przy stosunkowo dużym odsetku niezdecydowanych (20%). Dla żadnego ze wskaźników odsetek odpowiedzi negatywnych nie przekroczył 3,5% (tab. 6).

Tabela 6. Ocena elementów programu

Jak oceniasz następującą część programu	Podobało mi się		Trochę tak, trochę nie		Nie podobało mi się		Ogółem	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Zadania do wykonania na kartach pracy	996	83,3	179	15,0	21	1,8	1196	100,0
Zajęcia prowadzone przez Twojego nauczyciela	1083	90,9	95	8,0	14	1,2	1192	100,0
Prace z rodzicami w domu	910	76,7	234	19,7	42	3,5	1186	100,0
Prowadzenie bloga klasowego	1002	84,3	146	12,3	40	3,4	1188	100,0

Źródło: badania własne.

Podsumowanie

W artykule zaprezentowano wyniki ewaluacji programu „Wspólne kroki w Cyberświecie” adresowanego do uczniów klas trzecich szkół podstawowych i ich rodziców/opiekunów. Motywacją do stworzenia programu były z jednej strony powszechność używania ICT wśród dzieci i młodzieży, z drugiej – brak dedykowanych programów profilaktycznych. Jak można stwierdzić na podstawie przywoływanych badań, nadużywanie Internetu i urządzeń elektronicznych może negatywnie wpływać na dobrostan psychiczny, funkcjonowanie społeczne oraz osiągnięcia edukacyjne, jak również prowadzić do wystąpienia objawów somatycznych. Najmłodszy uczniowie są szczególnie istotnymi odbiorcami działań profilaktycznych. Z jednej strony są najbardziej narażeni na negatywne konsekwencje, z fonoholizmem włącznie. Z drugiej zaś profilaktyka w tej grupie wiekowej jest działaniem perspektywicznym, gdyż powinna pozwolić na ograniczenie niekorzystnych zachowań w późniejszych okresach życia, stąd propozycja programu adresowanego właśnie do nich.

Zgodnie ze standardami systemu rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego ewaluowany program opiera się na profilaktyce skoncentrowanej na kształtowaniu umiejętności życiowych uczniów i rozwijaniu kompetencji wychowawczych rodziców. Oddziaływanie ma prowadzić do wzmocnienia czynników

chroniących, takich jak samoakceptacja, zarządzanie emocjami, umiejętność budowania konstruktywnych relacji oraz wsparcie i monitoring rodziców.

W ewaluacji programu, przeprowadzonej w schemacie quasi-eksperymentalnym, na próbie netto 1207 uczniów, wykazano istotny przyrost wiedzy o: zasadach konstruktywnej komunikacji i budowania relacji; wpływie używania nowych technologii komunikacyjnych na zdrowie oraz umiejętności zarządzania emocjami i trudnymi sytuacjami. Dane zebrane wśród uczniów wskazują także na intensyfikację działań monitorujących ze strony rodziców. Brak grupy kontrolnej nie pozwala na wyodrębnienie oddziaływania programu spośród innych zmiennych wpływających na wskaźnikowane działania. Biorąc jednak pod uwagę brak alternatywnych programów, duży rozmiar próby niwelujący przypadkowe oddziaływania oraz ewidentne pojawienie się lub intensyfikację dość specyficznych zachowań propagowanych w ramach programu, można stwierdzić, że dla przyjętych obszarów oddziaływania program okazał się efektywnym narzędziem profilaktycznym.

Autorzy pragną podziękować dr. hab. Krzysztofowi Ostaszewskiemu za udzielenie konsultacji w trakcie operacjonalizacji pytań badawczych i przygotowywania narzędzi.

Literatura

- Becker M.W., Alzahabi R., Hopwood C.J. (2013), *Media multitasking is associated with symptoms of depression and social anxiety*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking”, 16(2).
- Bun Lee E. (2015), *Too Much Information: Heavy Smartphone and Facebook Utilization by African American Young Adults*. „Journal of Black Studies”, 46(1).
- Dębski M. (2016), *Nalagowe korzystanie z telefonów komórkowych. Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*. Gdańsk, Fundacja Dbam o Mój Z@sięg, Instytut Filozofii, Socjologii i Dziennikarstwa Uniwersytet Gdański.
- Dębski M., Bigaj M. (2019), *Ogólnopolskie badanie młodzi cyfrowi. Wybrane wyniki i rekomendacje*. Gdańsk, Fundacja Dbam o Mój Z@sięg.
- Fu J., Xu P., Zhao L., Yu G. (2018), *Impaired orienting in youth with Internet Addiction: Evidence from the Attention Network Task (ANT)*. „Psychiatry Research”, 264.
- Gencer S.L., Koc M. (2012), *Internet Abuse among Teenagers and Its Relations to Internet Usage Patterns and Demographics*. „Educational Technology & Society”, 15(2).
- Gentile D. (2009), *Pathological Video-Game Use Among Youth Ages 8 to 18: A National Study*. „Psychological Science”, 20(5).
- GUS (2020), *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w jednostkach administracji publicznej, przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych w 2019 roku*. Tablice z wynikami badań. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spolescenstwo-informacyjne/spolescenstwo-informacyjne/wykorzystanie-technologie-informacyjno-komunikacyjnych-w-jednostkach-administracji-publicznej-przedsiębiorstwach-i-gospodarstwach-domowych-w-2019-roku,3,18.html>, 17.11.2020.

- Jarczyńska J. (2015), *Problematyczne używanie Internetu przez młodzież i młodych dorosłych – przegląd narzędzi do przesiewowej oceny tego zjawiska*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Jeon H.J., Kim S., Chon W.-H., Ha J.H. (2018), *Is Internet overuse associated with impaired empathic ability in Korean college students?* „Medicine”, 97(39).
- Lange R., Osiecki J. (2014), *Nastolatki wobec Internetu*. Warszawa, NASK.
- Lepp A., Barkley J.E., Karpinski A.C. (2014), *The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students*. „Computers in Human Behavior”, 31.
- Messias E., Castro J., Saini A., Usman M., Peeples D. (2011), *Sadness, Suicide, and Their Association with Video Game and Internet Overuse among Teens: Results from the Youth Risk Behavior Survey 2007 and 2009*. „Suicide and Life-Threatening Behavior”, 41(3).
- Mohammadi S., Valinejadi A., Saman J.A., Karimpour H., Kaivanfar M., Safaeipour M., Mohammadi A., Kawyannejad R. (2018), *Assessment of addiction to internet, smartphone and social networks among students of medical sciences: a cross sectional study*. „Electronic Journal of General Medicine”, 15(4).
- Nuutinen T., Roos E., Ray C., Villiberg J., Valimaa R., Rasmussen M., Tynjälä J. (2014), *Computer use, sleep duration and health symptoms: a cross-sectional study of 15-year olds in three countries*. „International Journal of Public Health”, 59.
- Pisarska A. (2017), *Wspólne kroki w Cyberświecie. Poradnik dla rodziców i opiekunów*. Warszawa, Fundacja Poza Schematami.
- Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski J. (2018), *Dzieci i młodzież jako użytkownicy Internetu – podstawowe informacje*. W: J. Pyżalski, A. Zdrowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk (red.), *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Sharma K.K., Rao G.N., Benegal V., Thennarasu K., Thomas D. (2017), *Technology addiction survey: An emerging concern for raising awareness and promotion of healthy use of technology*. „Indian Journal of Psychological Medicine”, 39.
- Sochocka K., Van Laere K. (2017), *Wspólne kroki w Cyberświecie. Materiały edukacyjne dla dzieci*. Warszawa, Fundacja Poza Schematami.
- Sochocka K., Van Laere K., Ostaszewski K., Pisarska A. (2017a), *Wspólne kroki w Cyberświecie. Podręcznik realizatora*. Warszawa, Fundacja Poza Schematami
- Sochocka K., Van Laere K., Ostaszewski K., Pisarska A. (2017b), *Wspólne kroki w Cyberświecie. Karty pracy*. Warszawa, Fundacja Poza Schematami.
- Suris J.-C., Akre Ch., Piguef C., Ambresin A.-E., Zimmermann G., Berchtold A. (2014), *Is internet use unhealthy? A cross-sectional study of adolescent internet overuse*. „Swiss Medical Weekly”, 144.
- Young K.S., Yue X.D., Ying L. (2011), *Prevalence estimates and etiologic models of Internet addiction*. W: K.S. Young, C.N. de Abreu (eds.), *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*. Hoboken, NJ, John Wiley & Sons.
- Yu L., Shek D. (2014), *Family functioning, positive youth development, and internet addiction in junior secondary school students: structural equation modeling using AMOS*. „International Journal on Disability and Human Development”, 13(2).

Dorota Zaworska-Nikoniuk

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.07>

ORCID: 0000-0003-3645-4939

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

d.zaworska-nikoniuk@uwm.edu.pl

„Obyś swoje dzieci uczył” – rodzice najmłodszych uczniów o edukacji zdalnej podczas pierwszej fazy pandemii COVID-19

Summary

“May you teach your own children” – parents of the youngest pupils on distance learning during the first phase of the COVID-19 pandemic

In the conducted research, I was interested in the assessment of selected aspects of distance learning by parents of pupils in grades 1–3 of primary schools, on which I focused my attention in the undertaken research. Their aim was to diagnose the needs and expectations of parents regarding distance learning in the future, based on their experiences during the first phase of the COVID-19 pandemic. The research was conducted with the use of qualitative interviews conducted on 157 people, and supplemented by the analysis of the “Librus” distance learning reports. They showed that parents did not question the purposefulness of introducing distance learning model, but were critical of the forms of its administration, especially when lessons were not conducted online. Parents were very reluctant to send tasks to students via the Electronic Journal by teachers and the requirement to fill them in and send them back for evaluation. The teacher’s involvement in conducting online lessons, while activating students, was assessed positively. In the case of such young children, parents were disturbed by the lack of care in day-care centres, the closure of schools and the need to educate children at home.

Keywords: distance education, online education, cooperation between parents and teachers, parents’ assessment of remote education, pandemic – COVID-19, learning, early childhood education

Słowa kluczowe: edukacja na odległość, edukacja online, współpraca rodziców z nauczycielami, ocena rodziców edukacji zdalnej, pandemia – COVID-19, uczenie się, wczesna edukacja

Potrzeba i specyfika edukacji zdalnej w okresie wczesnoszkolnym – uwagi wprowadzające

Stare przysłowie o nieznanym rodowodzie: „Obyś cudze dzieci uczył” wskazuje trudny zawodu nauczyciela, z których niewielu rodziców zdaje sobie sprawę. Stan pandemii COVID-19 skutkujący zamknięciem szkół w większości krajów europejskich, w tym w Polsce (od 16 marca 2020 r.), i koniecznością błyskawicznej reorganizacji procesu edukacyjnego:

z systemu tradycyjnego w zdalny (bez uprzedniego przygotowania nauczycieli, uczniów i rodziców) spowodował konieczność ścisłej współpracy wymienionych trzech grup. Szczególnie widoczne stało się to na poziomie nauczania początkowego, gdzie objęci obowiązkiem szkolnym uczniowie wymagali nieustannego wsparcia ze strony rodziców nie tylko w zakresie zapewnienia sprzętu technicznego i obsługi komputerowych aplikacji, ale przede wszystkim – edukacyjnego (w zrozumieniu treści materiałów przesyłanych przez nauczycieli, ich opanowaniu, wykonaniu zdjęć i odesłaniu zadań) oraz psychologicznego (w wyjaśnieniu sytuacji, przygotowaniu do procesu edukacji zdalnej, wyrabianiu motywacji do nauki). Tym samym wielu spośród rodziców czekała nowa rola: nauczyciela wspomagającego rozwój własnego dziecka i pedagoga wspierającego go w radzeniu sobie z trudnościami emocjonalnymi i edukacyjnymi.

Edukacja zdalna najmłodszych uczniów wymaga ścisłej i regularnej współpracy, dobrego porozumienia i współdziałania rodziców (opiekunów), nauczycieli oraz uczniów, aby mogła przynieść zadowalające efekty i nie stała się jednocześnie edukacją polegającą na biernej realizacji podstawy programowej opartej na realizacji podręcznika szkolnego (Klus-Stańska 2015b; Szyller 2018: 96; Żytko 2020). Gdy poszukuje się ujęć definicyjnych „edukacji zdalnej”, można odnieść wrażenie, że pojęcie jest niejednorodne ze względu na rozwój nowych możliwości technologicznych i sposobów zastosowania cyfryzacji w procesie edukacyjnym (Walter 2020: 65). W *Słowniku języka polskiego PWN* definiuje się ją jako: edukację sterowaną i kontrolowaną za pomocą specjalnej aparatury, prowadzoną na odległość, odnosząc do uczenia się zdalnego. Uczenie się zdalne (*distance learning*) zaś sprowadza się do: „usług edukacyjnych oferowanych zdalnie, najczęściej za pomocą sieci komputerowych (Internetu) lub systemu wideokonferencji” (*Słownik języka polskiego PWN*). Maciej Tanaś (2004, 2015) używa tego terminu, odnosząc go do sposobu prowadzenia procesu uczenia się przy wykorzystaniu komputerów i sieci informatycznej w dowolnym miejscu i czasie poprzez stosowanie komunikacji zapośredniczonej (CMC – *computer mediated communication*) typu asynchronicznego i synchronicznego: głównie poprzez jej działanie na sferę emocjonalno-wolicjonalną ucznia (Walter 2020: 66). Choć ta forma edukacji istniała od dawna, korzystanie z jej wielorakich możliwości było wyborem dokonywanym przez studentów lub uczniów zamieszkujących odległe miejsca, którzy z różnorodnych przyczyn (np. miejsca zamieszkania lub niepełnosprawności) nie mogli uczestniczyć w stacjonarnej edukacji, bądź czasem stanowiła także formę uzupełniająca proces edukacji domowej (Pyżalski 2020: 65). Natalia Walter wyróżnia trzy modele cyfrowej edukacji: 1) tradycyjną – czyli stosowaną jako rodzaj wsparcia w procesie stacjonarnego kształcenia (cyfrowa tradycyjna); 2) hybrydową – prowadzoną jako wspomaganie cyfrowej edukacji zajęciami stacjonarnymi w dowolnej formie oraz 3) wyłącznie cyfrową – bez konieczności uczestnictwa w zajęciach stacjonarnych (Walter 2020). W okresie lockdownu, skutkującego zamknięciem szkół i innych instytucji oraz zakładów pracy, wykorzystywany był trzeci z wymienionych modeli. Od 25 marca 2020 r. nauczyciele mieli podjąć regularne nauczanie zdalne, ze wskazaniem na formę on-line, czyli prowadzenie edukacji za pośrednictwem platform internetowych w czasie rzeczywistym, najczęściej

zgodnie z planami lekcji. W ten sposób polskie szkoły oparte na nauczaniu transmisyjnym i dydaktyce behawioralnej, dalekie od kognitywizmu (Klus-Stańska 2015a), miały dostosować w ciągu niespełna dwóch tygodni system pracy do nauczania cyfrowego. Trzeba zaznaczyć, że wymagał on od nauczycieli wysokich kompetencji informatycznych i zastosowania kreatywniejszych form pracy niż jedynie formy podające (Olczak 2011; Szyller 2018). Nauczycielom nie zapewniono szkoleń z zakresu obsługi platform edukacyjnych, na których mieli pracować, często także nie otrzymali służbowego sprzętu komputerowego. Wielu z nich samodzielnie i pośpiesznie budowało nowy warsztat pracy na potrzeby cyfrowej rzeczywistości. Na poziomie nauczania początkowego było to szczególnie trudne¹.

Założenia badań własnych

Najmłodszymi uczestnikami edukacji zdalnej w szkole stały się dzieci uczące się w klasach I–III, praca z nimi zaś stała się dużym wyzwaniem dla współczesnych nauczycieli. Dzieci w tym wieku wymagają interakcji z rówieśnikami, uczą się poprzez zabawę i naśladownictwo, a obecność nauczyciela jest dla nich bardzo istotna, przy tym czas korzystania z komputera w trosce o higienę psychiczną powinien być ograniczony do 2–3 godzin dziennie. Najmłodszy uczniowie dopiero wkraczają w proces edukacji, przechodzą okres adaptacji szkolnej, uczą się zdobywać wiadomości i nowe umiejętności, wymagają szczególnej opieki i troski pedagogicznej oraz pomocy rodziców w procesie edukacji. Organizacja nauki zdalnej w tej grupie wiekowej była mocno skomplikowana, wymagała dużego nakładu pracy od nauczycieli i równocześnie od rodziców. Rodzicom przysporzyła nowych obowiązków, często obnażając słabe strony procesu edukacyjnego, z których nie zdawali sobie oni sprawy, od nauczycieli wymagała umiejętności, których wcześniej nie posiadali. W niniejszych badaniach interesowała mnie ocena wybranych aspektów edukacji zdalnej dokonana przez rodziców uczniów klas I–III², na których skupiałam uwagę w podjętych badaniach; zwłaszcza skupiałam się na następujących kwestiach: 1) jak wyglądało czasowe zaabsorbowanie uczniów, rodziców i nauczycieli edukacją zdalną; 2) jakie są oczekiwania rodziców wobec edukacji zdalnej w przyszłości; 3) jakie pozytywne i negatywne strony edukacji zdalnej zauważają rodzice. Wykorzystując klasyfikację metod zaproponowaną przez Krzysztofa Konarzewskiego, podzieliłam je na: doboru próby (dobór celowy), zbierania danych (wywiad indywidualny oraz netnografia), analizy danych (analiza treści oraz danych zastanych) (Konarzewski 2000). Dobór celowy polegał na włączeniu do próby rodziców dzieci z klas I–III, uczęszczających do różnych typów

¹ Nauczyciele starszych klas szkół podstawowych (VI–VIII) – jak wykazał w badaniach Grzegorz Ptaszek – również nie byli przygotowani do prowadzenia takiej formy zajęć, w trakcie nauczania zdalnego wykorzystywali formy podające. Zob. Ptaszek i in. (2020).

² Badania były prowadzone przeze mnie od kwietnia do czerwca 2020 r. na populacji 316 rodziców za pomocą metod ilościowych oraz jakościowych. W artykule prezentuję wyłącznie część badań jakościowych opartą na 157 wywiadach z rodzicami, temat kontynuowany jest w innych opracowaniach.

szkół: publicznych, niepublicznych, zlokalizowanych w środowisku miejskim i wiejskim. Ze względu na ograniczenia związane z trwającą pandemią COVID-19, aby przeprowadzić badania, musiałam się posłużyć platformą internetową: <https://docs.google.com>, na której umieściłam dyspozycje w formie pytań. Link był rozsyłany do rodziców za pośrednictwem zaprzyjaźnionych nauczycieli oraz przy wykorzystaniu sieci prywatnych kontaktów z rodzicami mającymi dzieci w tym wieku (drogą e-mailową). Próbę stanowiły przy tym także raporty z nauczania zdalnego, przeprowadzone za pomocą Dziennika Elektronicznego Librus w kwietniu i maju 2020 r., dostępne w sieci (Librus 2020a). Metodą zbierania danych był wywiad indywidualny w formie pisemnej na podstawie przygotowanych uprzednio pytań otwartych (Konarzewski 2000: 120) adresowanych do rodziców (łącznie przeprowadzono ich 157). Dopełniającą metodą była netnografia – prowadzona była w sposób bierny poprzez wykorzystanie raportów dostępnych w sieci. Tym samym etnografię uznałam za rodzaj badania dokumentów (raportów zdalnego nauczania) o charakterze wirtualnym (Kozinets 2012: 16). Metodą analizy danych była analiza treści wywiadów, która zmierzała przede wszystkim do redukcji obszernego materiału badawczego i pogrupowania wypowiedzi w określone jednostki analityczne, przy czym za jednostkę kodową przyjąłam zdanie, zaś za kontekstową – akapit pozwalający wnioskować o całości kształcie wypowiedzi (Konarzewski 2000: 172). Kolejną z metod była analiza danych zastanych (*desk research*), często nazywana w języku potocznym „badaniem zza biurka” (Makowska 2013: 82). Służyła ona do zestawiania, kompilacji oraz wzajemnej weryfikacji danych pochodzących z dwóch raportów Librus opublikowanych kolejno w kwietniu oraz maju 2020 r. (Makowska 2013: 82).

Rodzice o edukacji zdalnej – wnioski z badań własnych

Kto uczył dzieci? – czasowe kryterium zaabsorbowania edukacją zdalną rodziców (analiza danych zastanych)

Analiza i diagnoza nauczania zdalnego oraz wyzwań stojących przed szkołami, nauczycielami i rodzicami oraz uczniami prowadzona była w kwietniu, a później maju 2020 r. na populacji 20 989 (w kwietniu 2020) oraz 18 346 (w maju 2020), przy użyciu Dziennika Elektronicznego Librus. Wyniki tej analizy opublikowano w dwóch raportach tj.:

- *Nauczanie zdalne – jak wygląda w naszych domach? (raport z badania ankietowego)* (Librus 2020b);
- *Nauczanie zdalne – jak zmieniło się na przestrzeni czasu? (raport z badania ankietowego)* (Librus 2020a).

Na podstawie obliczonej w raportach korelacji pomiędzy prowadzeniem wideo-lekcji w poszczególnych kategoriach wiekowych (klasy I–III; IV–VI; VII–VIII) wykazano, że najrzadziej zajęcia on-line odbywały się na poziomie nauczania początkowego, obciążając koniecznością pracy z dzieckiem rodziców, rodzeństwo lub krewnych (zob. tab. 1).

Tabela 1. Nauczyciele realizujący lekcje on-line w klasach I–III według wskazań rodziców

Nauczyciele realizujący lekcję on-line w klasach I–III – w opinii rodziców	Populacja (%)
Wszyscy nauczyciele	15
Więcej niż połowa nauczycieli	8
Połowa nauczycieli	6
Mniej niż połowa nauczycieli	30
Żaden nauczyciel	41

Zestawienie własne: na podstawie raportu Librus, N = 18 346.

Źródło: https://files.librus.pl/articles/00pic/20/05/29/librus/Librus_RAPORT2_nauczanie_zdalne_maj2020.pdf, 6.07.2020.

Brak zajęć on-line przyczyniał się do późniejszej negatywnej oceny pracy nauczycieli, co często uwidaczniało się w niepochlebnych komentarzach internautów wyrażanych na forach internetowych, z których wyłaniał się obraz nauczyciela pasożytniczego zrzucającego swoją pracę na innych (Nowicka 2020). Nauczyciele odczuwali przemęczenie i nadmierne zaangażowanie w pracę przy ograniczeniu czasowym kontaktów z rodziną. Rodzice nie zdawali sobie sprawy z problemów nauczycieli, pozostawionych często samym sobie, bez służbowego sprzętu i z nikłym przygotowaniem metodycznym (Plebańska i in. 2020), ani z wieloletnich zaniedbań polskiego systemu oświatowego (m.in. Śliwerski 2015), zwłaszcza na poziomie edukacji wczesnoszkolnej (m.in. Klus-Stańska, Nowicka 2009; Klus-Stańska 2015b), patrzyli bowiem na rzeczywistość z perspektywy własnego zaabsorbowania nauczaniem dzieci. Powodowało to często antagonizmy w relacji rodzice–nauczyciele zamiast wzajemnej współpracy.

Jednym z kryteriów oceny pracy nauczyciela, rodzica i dziecka jest kryterium czasowe, choć zdają sobie sprawę, że nie jest ono wymierne – zależy bowiem od wielu czynników indywidualnych (choćby zdolności dziecka czy umiejętności pedagogicznych rodzica) – to jego wymiar rozumiały był dla wszystkich rodziców. W analizowanym raporcie Librus czas rozumiany był jako: fizyczny, zamknięty w wymiarze jednostki lekcyjnej o długości 45 minut (Groenwald 2000). Podczas edukacji stacjonarnej prowadzonej w szkole czas przeznaczony na naukę szkolną w nauczaniu początkowym nie przekracza dziennie 5 godzin lekcyjnych. Dodatkowym obciążeniem ucznia jest realizacja zadań domowych, która w klasie I wynosi 80 minut, w II – 78 minut, zaś w III – 73 minuty (Groenwald 2000). Z prostych obliczeń matematycznych (dodania czasu nauki w szkole do odrabiania pracy domowej) wynika, że realizacja obowiązku szkolnego i zadań szkolnych zajmuje dziecku ok. 7 godzin dziennie, czyli niemal 1/3 doby. Uczniowie wymagają pomocy w nauce ze strony rodziców, nawet wówczas gdy proces edukacyjny odbywa się w formie stacjonarnej. Podczas edukacji zdalnej zaangażowanie czasowe rodziców znacznie się zwiększyło, dzieci wymagały większej pomocy, pracy z nimi i sprawdzania jej efektów. Wykazało to zestawienie czasu pracy rodziców z jednym dzieckiem zaprezentowane w analizowanym raporcie Librus (tab. 2).

Tabela 2. Czas pracy rodzica lub innego członka rodziny z jednym dzieckiem podczas nauki zdalnej (w jednostce lekcyjnej) deklarowany przez rodziców

Czas poświęcony na pracę z jednym dzieckiem podczas nauki zdalnej	Populacja (%)
Pięć godzin dziennie	15
Cztery godziny dziennie	21
Trzy godziny dziennie	28
Dwie godziny dziennie	22
Jedną godzinę dziennie	7
Mniej niż jedną godzinę dziennie	4
Moje dziecko nie wymagało wsparcia	3

Zestawienie własne na podstawie raportu Librus, N = 18 346.

Źródło: https://files.librus.pl/articles/00pic/20/05/29/librus/Librus_RAPORT2_nauczanie_zdalne_maj2020.pdf, 6.07.2020.

Zaabsorbowani nauką z jednym dzieckiem rodzice często również pracowali zawodowo, krytycznie oceniali pracę nauczycieli, obawiali się braków w edukacji szkolnej, co skutkowało frustracją i napięciem uwidaczniającym się m.in. w medialnych wypowiedziach.

Oczekiwania i doświadczenia rodziców podczas edukacji zdalnej ich dzieci – analiza wywiadów

Oczekiwania rodziców

Rodzice byli znużeni i zmęczeni prowadzeniem nauczania własnych dzieci, 80 spośród nich pragnęło, aby ich dzieci mogły powrócić do stacjonarnego systemu edukacji. Inni (77) udzielili obszernych wypowiedzi w tym zakresie, które pogrupowałam w kilka kategorii (zob. tab. 3).

Zaledwie 7 badanych rodziców było usatysfakcjonowanych zdalną edukacją swoich dzieci i nie chcieli nic zmieniać (kategoria 1). Pisali: „sensowny dobór zadań, formy niewymagające pomocy rodziców”; „żeby nauczyciele byli tak bardzo zaangażowani dalej”. Zajęcia w szkole, do której uczęszczały ich dzieci, odbywały się on-line w trybie rzeczywistym, nie zadawano także prac domowych.

Z kolei 37 rozmówców (kategoria 2) oczekiwało większego zaangażowania ze strony nauczycieli w prowadzenie zajęć on-line. W szkołach, do których uczęszczały ich dzieci, nauczanie zdalne przybierało formę wysyłania zadań (najczęściej za pośrednictwem Librusa) do uczniów, którzy mieli je odesłać po wykonaniu. Zajęcia on-line albo nie odbywały się w ogóle, albo odbywały się sporadycznie, np. 2 lub 3 lekcje tygodniowo, i miały na celu „odpytanie uczniów” z materiału zadanego do wykonania w domu przez nauczyciela. Rodzice zgłaszali tu potrzebę: „prowadzenia lekcji on-line zgodnie z planem

zajęć”; „lekcji on-line w takiej samej ilości, jak lekcje stacjonarne z przerwami”; „więcej lekcji on-line z utrzymaniem na nich dyscypliny”; „trochę zainteresowania oczekuję, żeby dziecko odrabiało lekcje on-line z nauczycielem, a nie rodzicem”. Analizując wypowiedzi rodziców, można zauważyć, że nie mają oni negatywnych doświadczeń związanych z nauczaniem zdalnym (poza trudnościami z zapewnieniem opieki dzieciom), rozumieją sytuację pandemiczną, wówczas gdy nauczyciele prowadzą lekcję on-line, solidnie się do tego przykładając, a przy tym dbając o interesujące jej formy.

Tabela 3. Kategorie wyróżnione w wypowiedziach rodziców, wyrażające ich oczekiwania wobec edukacji zdalnej w przyszłości

Lp.	Oczekiwanie rodziców wobec edukacji zdalnej w przyszłości	Liczba komentarzy
1.	„Aby nauczyciele uczyli – jak uczą teraz”	7
2.	„Aby zajęcia on-line odbywały się realnie, a nie na papierze”	37
3.	„Aby nauczyciele angażowali się w swoją pracę zdalną, a nie robili sobie urlop”	15
4.	„Aby uczniom zapewniono wsparcie psychologiczne i pedagogiczne”	5
5.	„Aby nauczyciele przesyłali mniej zadań do samodzielnego wykonywania przez dzieci”	5
6.	„Aby oceny wystawiane były za realne prace, a nie zawyżane czy zaniżane”	5
7.	„Aby nauczyciele odbywali konsultacje z pojedynczymi uczniami”	3

Źródło: badania własne, N = 77 (80 rodziców nie odpowiedziało na to pytanie, chcieli bowiem powrotu dzieci do szkół)

Krytyczne oceny dotyczyły edukacji zdalnej, gdy przybierała formę wysyłania zadań do realizacji przez rodziców i ucznia, komentarze te zawierały sugestię, że rodzice pracują wówczas za nauczyciela, który robi sobie urlop (kategoria 3). Rozczarowanie taką postawą nauczyciela widoczne było w wypowiedziach 15 rodziców, którzy pisali: „A na zakończenie roku każdy nauczyciel potrafił nauczyć się, w jaki sposób zorganizować spotkanie on-line. Wcześniej wszyscy mieli dwie lewe rączki i zero chęci do prowadzenia zajęć na żywo”; „Rodzic nie posiada wiedzy w zakresie nauczania i chyba jest zbyt pobłażliwy”.

Okres izolacji społecznej był dla uczniów młodszych klas szczególnie trudny, budził negatywne emocje, lęk, dezorganizował codzienne życie, uruchamiając mechanizmy lękowe (Poleszak, Pyżalski 2020). Nie zawsze rodzice byli przygotowani do rozmowy i wsparcia psychicznego dzieci doświadczających sytuacji kryzysowych (Bilicki 2020), wielu z nich także wymagało pomocy psychologicznej, co sugerowali w badaniach. Wśród uczniów objętych edukacją zdalną znalazły się dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wymagające szczególnej troski i zindywidualizowanego podejścia nauczyciela, którego w tym przypadku zupełnie zabrakło (Plichta 2020). Podkreślało to 5 rodziców (kategoria 4): „Nauczyciele zachowali się, jakby nic się nie stało. Prowadzili lekcję,

przesyłali zadania. Wymagali, oceniali. Tymczasem dziecku runął świat”; „Dla dzieci ważne jest również, by wychowawca okazał wsparcie uczniom, porozmawiał, pocieszył czy uspokoił”.

W innych wypowiedziach pojawiły się zarzuty, że przesyłana przez nauczycieli liczba zadań była zbyt duża i zupełnie nieadekwatna do liczby zadań wykonywanych w szkole (kategoria 5). Mówiło o tym 5 rodziców, dążyli oni do szybkiego przywrócenia nauki w trybie stacjonarnym lub choćby on-line. Zauważali: „Przesyłanie zadań i odsyłanie ich to praca dla rodzica, a nie dla dziecka”; „Uważam, że przynajmniej te najtrudniejsze tematy, nowe, nauczyciel wprowadzać powinien online, aby dzieci miały choć namiastkę normalnego nauczania”. W czasie zdalnej edukacji nauczyciele zobowiązani byli do archiwizowania i przechowywania prac nadsyłanych przez uczniów, prawdopodobnie z tego powodu zadawali ich dość dużo. Na uwagę zasługuje wypowiedź jednej z matek, która po szczegółowej analizie zadań przesyłanych przez nauczyciela sama dokonywała ich wyboru, kierując się postępami edukacyjnymi swojej córki: „Na początku robiłyśmy wiele zadań, przez pięć godzin. Dopóki córka nie powiedziała, że to nie działa. Potem maksymalnie przez 1 godzinę. Opanowała cały materiał klasy pierwszej na naprawdę dobrym poziomie. Kiedy przestałam zwracać uwagę na ilość zadań przesyłanych przez nauczyciela, a widziałam, czego one dotyczą, robiłam maksymalnie jedną godzinę ciekawych zadań”.

Komentarze krytyczne odnosiły się też do sposobu oceniania – 5 rodziców zwracało uwagę, że prace posyłane nauczycielowi do sprawdzenia nie były po sprawdzeniu odsyłane do uczniów, lub kwestionowało rzetelność ocen wystawionych przez nauczyciela (kategoria 6). Brakowało informacji na temat tego, czy oceny były zawyżane czy zaniżane.

Pozytywne strony edukacji zdalnej

Badani rodzice pisali o zmęczeniu edukacją zdalną, w większości dostrzegali jej pozytywne strony (117 osób). Zaledwie 40 rozmówców nie zauważało „żadnych dobrych stron edukacji zdalnej”. Podobieństwo doświadczeń rodziców umożliwiło kategoryzację ich wypowiedzi (tab. 4).

Edukacja zdalna wymusiła nie tylko na nauczycielach, lecz także na uczniach konieczność nabywania nowych umiejętności informatycznych (kategoria 1). Uczniowie uczący się w trybie on-line musieli opanować służące ku temu programy, m.in. Microsoft Teams, Zoom, Google Meet, odbierać pocztę internetową oraz ją wysyłać. Wielu z nich pozbawionych kontaktów rówieśniczych nauczyło się je podtrzymywać za pomocą rozmów prowadzonych przez Skype czy Zooma. Biorąc pod uwagę wiek dzieci, były to ich pierwsze doświadczenia z użytkowym wykorzystaniem komputera. Nauczyciele wysyłali przy tym uczniom linki do stron internetowych zawierających treści edukacyjne, zachęcali do odsłuchiwania lektur w audiobookach, częściej niż w szkole przygotowywali prezentacje, aby wytłumaczyć materiał lekcyjny. Rodzice uznawali to za pozytywny aspekt tej formy edukacji. Wymieniło go 20 badanych, wśród zalet zdalnej edukacji najczęściej wskazywali na: „naukę dziecka posługiwania się programami użytkowymi”; „wdrożenie

do samodzielnej pracy przy wykorzystaniu technologii wirtualnych oraz zarządzania czasem”; „poznanie innej formy nauczania i zaangażowanie w samodzielną naukę”. Rodzice zwracali uwagę, że umożliwiło to najmłodszym konfrontację z własnymi umiejętnościami informatycznymi oraz ich poszerzenie.

Tabela 4. Kategorie wyróżnione w wypowiedziach rodziców ukazujące pozytywne strony edukacji zdalnej

Lp.	Pozytywne strony edukacji zdalnej	Liczba komentarzy
1.	Nabywanie przez dziecko nowych umiejętności w zakresie obsługi komputera i opanowanie nowych technologii	20
2.	Zindywidualizowany sposób nauki i rozkład dnia adekwatny do potrzeb i możliwości dziecka	19
3.	Lepszy stan zdrowia psychicznego dzieci związany z brakiem stresu szkolnego	7
4.	Szybsze i dokładniejsze opanowanie podstawy programowej	16
5.	Możliwość obserwowania swojego dziecka w roli ucznia	12
6.	Możliwość obserwowania pracy nauczyciela	9
7.	Wiele innych zalet dla dzieci	28

Źródło: badania własne, N = 111; nie wliczyłam do komentarzy rodziców niedostrzegających pozytywnych stron (40 osób)

Atrakcyjnym rozwiązaniem w przypadku dzieci i rodziców był zindywidualizowany sposób nauki i rozkład dnia adekwatny do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka (kategoria 2), na co zwróciło uwagę 19 badanych. Pisali oni o większej (niż w nauczaniu stacjonarnym) możliwości skupienia uwagi przez dzieci na wykonywanych zadaniach, pozytywnych walorach elastycznego czasu nauki, spokoju oraz braku stresu szkolnego przy przerabianiu poszczególnych partii materiału, możliwości indywidualnego rozszerzania interesujących dziecko treści i zagadnień, doceniali również brak pośpiechu w realizacji programu szkolnego, unikali trudności związanych z dojazdem do szkoły (zwłaszcza w środowisku wiejskim) oraz koniecznością długotrwałego przebywania najmłodszych dzieci w świetlicy szkolnej, podczas gdy rodzice nadal są w pracy. Pojawiały się następujące wypowiedzi: „to nauka samodzielności i planowania czasu pracy”; „daje możliwość odrabiania lekcji w dogodnym czasie, w ciągu dnia i po pracy”; „dziecko jest wyspane, przystępuje do nauki wtedy, kiedy ma siłę”. Jedna z matek po doświadczeniu edukacji zdalnej zdecydowała się wystąpić o edukację domową dla dwójki spośród swoich dzieci, co jak podkreślała: „było dla mojej rodziny bardzo istotną życiową decyzją, do której inaczej nie dojrzałabym”.

Doświadczenie edukacji zdalnej, a często obserwacja lekcji on-line przez rodziców uświadomiła im stresogenny charakter pobytu w szkole masowej. Siedmiu rodziców

piśla o lepszym stanie zdrowia psychicznego dzieci (kategoria 3), ich pogodniejszym nastroju pomimo stresu związanego z pandemią COVID-19, ustaniu wybuchów złości i porannego płaczu towarzyszącego codziennemu wychodzeniu do szkoły.

Z kolei 16 rodziców zaangażowanych w codzienną w edukację swoich dzieci (kategoria 4) zwracało uwagę, że przebywając w domu, dzieci szybciej niż w szkole opanowały podstawę programową, dokładniej przerabiały zadany materiał, czytały lektury, dopytywały o interesujące je zagadnienia, chętniej współpracowały z rodzicem niż z nauczycielem, a nauka zajmowała im mniej czasu niż w szkole. Pisali np.: „Realizacja podstawy programowej w krótszym czasie niż w szkole, wdrażanie dziecka do samodzielnej nauki”; „Dziecko szybciej się nauczyło czytać i nadrobiło trochę materiału”; „Zastanawiam się, po co synowi szkoła? No może w aspekcie socjalizacyjnym to ma sens”.

Dla części rodziców istotna była możliwość „poznania swojego dziecka jako ucznia” oraz możliwość „ogłędania pracy nauczyciela” (podczas prowadzenia lekcji on-line). Na pierwszą prawidłowość (poznanie dziecka jako ucznia – kategoria 5) zwróciło uwagę 12 badanych. Doświadczenie indywidualnej pracy z własnym dzieckiem uświadomiło rodzicom poziom edukacyjny dziecka, pozwoliło docenić wysiłek i wkład pracy konieczny do realizacji zadań wynikających z podstawy programowej, poznać i zgłębić treści podręczników szkolnych itp. Wypowiedzi rodziców bardzo często wskazywały, że uprzednio (przed doświadczeniem nauki zdalnej) nie znali oni podstawy programowej obowiązującej w klasach, do których uczęszcza dziecko, wykazu lektur oraz treści zadań szkolnych, niektórzy nawet nie odrabiali z dzieckiem prac domowych. Rodzice zauważali: „Szczerze mówiąc, przyglądałam się lekcji, tak jakby była w szkole. Widziałam, jak pracuje, aby zdobyć tą piątkę czy szóstkę. Mnie to bardzo cieszyło w tej nauce”; „Poznanie możliwości edukacyjnych dziecka, słabych i mocnych stron”.

Możliwość poznania i obserwacji pracy nauczyciela podczas lekcji związaną z nauczaniem on-line jako pozytywną stronę edukacji zdalnej wymieniło 9 osób (kategoria 6). Ukazała ona rodzicom wymagania nauczycieli wobec uczniów, pozwoliła poznać stosowane przez nich metody nauczania i zaobserwować umiejętności nawiązywania kontaktu z dziećmi. Niektórzy spośród badanych uważali, że uczniowie podczas edukacji zdalnej przerabiali więcej materiału niż podczas tradycyjnej nauki szkolnej. Pisali: „nadmierna ilość zadań wysyłanych w pliku zniechęcała do odrabiania lekcji”; „ilość nauki w szkole była nieadekwatna do wymagań”; „odkryłam żenująco niski poziom nauczania języka obcego”; „zauważyłam, że Pani krzyczy na dzieci”.

Wypowiedzi innych udzielających wywiadu rodziców (28) były tak różnorodne, że trudno byłoby je skategoryzować (kategoria 7 – wiele czynników). Zwracali uwagę m.in. na: sprawniejszą organizację życia rodzinnego, gdy dzieci są w domu (3 osoby); poprawę zachowania (1 osoba); możliwość pomocy przez dziecko w domu (2 osoby); większe bezpieczeństwo w sytuacji pandemii ze względu na choroby przewlekłe i współistniejące członków rodziny (2); możliwość kontynuacji nauki w innym mieście, gdyż rodzice przebywali w delegacji lub na stażach (3); głębszą więź z rodzicami (2); możliwość wspólnego spędzania czasu wolnego (2); brak zwolnień lekarskich związanych

z chorobami dzieci, które mogły doprowadzić do utraty pracy przez rodzica (3) oraz inne czynniki – choć nie zostały jednoznacznie określone (3).

Negatywne strony edukacji zdalnej

Rodzice, choć wymieniali opisane pozytywne strony edukacji zdalnej, dostrzegali także jej wady. Analiza wypowiedzi 151 rodziców, którzy odpowiedzieli na to pytanie, umożliwiła mi wyłonienie 8 kategorii (tab. 5).

Tabela 5. Kategorie wyróżnione w wypowiedziach rodziców ukazujące negatywne strony edukacji zdalnej

Lp.	Negatywne strony edukacji zdalnej	Liczba komentarzy
1.	Brak kontaktów społecznych z rówieśnikami	30
2.	Trudno nakłonić dzieci do nauki i realizacji przesyłanych zadań	12
3.	Brak wsparcia ze strony szkoły i nauczycieli	20
4.	Brak edukacji on-line i ciągłe przysyłanie zadań do samodzielnego wykonania	50
5.	Przeciążenie dziecka i poczucie braku kompetencji rodzica do nauczania	17
6.	Obawa o jakość i efekty edukacji zdalnej na dalszych szczeblach edukacji	10
7.	Monotonia zdalnych form edukacji (w tym edukacji on-line)	7
8.	Konieczność zostawiania dzieci samych w domu i trudności w związku z tym na skupieniu się na pracy zawodowej	5

Źródło: badania własne, N = 151 (6 rodziców nie odpowiedziało na to pytanie)

Brak kontaktów społecznych z rówieśnikami to najczęściej wymieniana (30 osób) przez rodziców wada edukacji zdalnej (kategoria 1). Izolacja od rówieśników, brak wspólnych zabaw i interakcji, a dodatkowo stres związany z pandemią COVID-19 wywoływały negatywne zmiany w zachowaniu dzieci. Były one szczególnie widoczne w okresie największego lockdownu, do którego psychicznie nie byli przygotowani ani uczniowie, ani ich rodzice. Rodzice skarżyli się, że dzieci stały się: „smutne”, „osowiałe”, „płaczliwe”, „zdziczałe”, „straciły motywację do nauki i realizacji własnych pasji”. Pisali: „Trudno zmusić mi go do czegokolwiek. Najchętniej siedziałby na kanapie z pilotem w ręku, choć nigdy nie lubił oglądać telewizji”; „Syn stał się nerwowy i płaczliwy”, „Jeszcze trochę, a psychiatry dziecięcego zaczęłabym szukać”. Bierność i brak zaangażowania przekładały się także na płaszczyznę edukacyjną, uwidaczniały się trudności edukacyjne, wynikające głównie z niemożności skupienia uwagi oraz zaburzeń koncentracji.

Kilkunastu rodzicom (12 osób; kategoria 2) trudno było nakłonić dzieci do nauki oraz realizacji zadań przesyłanych przez nauczycieli. Jeśli edukacja odbywała się w formie on-line, obserwowali większe zmęczenie dzieci, które dodatkowo musiały odrabiać zadania domowe. W przypadku edukacji zdalnej polegającej na przysyłaniu zadań przez

nauczyciela rodzice musieli uczyć dzieci, co czynili często po wykonaniu pracy zawodowej i innych obowiązków domowych, w późnych godzinach wieczornych, gdy dzieci były już zmęczone całodzienną aktywnością. Częste przebywanie najmłodszych uczniów przed komputerem powodowało trudności z koncentracją i niemożność skupienia uwagi na zadaniach, co zmniejszało efektywność w odrabianiu prac domowych. Brak kontroli dzieci podczas lekcji był przyczyną ich opuszczania lub dekoncentracji uczniów wykonujących w czasie lekcji on-line inne czynności. Rodzice zwracali uwagę: „Edukacja on-line wymagała jeszcze więcej zaangażowania niż nauka w szkole”; „Dziecko wyłącza kamerę i zajmuje się czymś innym, później nie jest w temacie. Rozprasza się”; „Na lekcji składa samolociki, bawi się zabawkami, które są w pokoju”.

Niektórzy rodzice (20 rozmówców) odczuwali brak wsparcia ze strony nauczycieli i szkoły (kategoria 3), zarzucali im: małe zaangażowanie w edukację zdalną (wyłącznie przysyłanie kart poleceń), unikanie kontaktu telefonicznego oraz on-line z dziećmi mimo posiadanych przez nauczycieli warunków („szkoła zakupiła Microsoft Teams”, „pracownice komputerowe były dobrze wyposażone”) i „natłok” zadań przesyłanych do samodzielnej realizacji przez dzieci (a także rodziców). Analizując tę część prowadzonych badań, zdają sobie sprawę, że negatywne opinie na temat pracy nauczycieli i szkoły mogły być spowodowane przemęczeniem i frustracją rodziców, którzy sami zmuszeni byli uczyć swoje dzieci, oraz brakiem znajomości sytuacji, w której znalazły się szkoły, a tym samym – nauczyciele. Rodzice mówili: „Wykonuję pracę za nauczyciela, ja uczę dziecko 4 godziny, nauczyciel przygotowuje wysyłany materiał około 2 godzin”; „Wymagania stawiane przy nauce psują relacje z rodzicami, dziecko chętniej pracuje w grupie, w klasie. Nigdy nie chciałam być nauczycielką”.

Wielu badanych rodziców (50 rozmówców, kategoria 4) obawiało się ponownego zamknięcia szkół w przypadku drugiej fazy rozwoju pandemii COVID-19. Ich obawy były spowodowane nie tylko koniecznością zapewnienia opieki najmłodszym uczniom podczas ich nieobecności związanej z wykonywaniem zawodowych obowiązków, lecz przede wszystkim brakiem edukacji on-line i doświadczoną wcześniej formą edukacji zdalnej – polegającą na przysyłaniu kart pracy do samodzielnego wykonania oraz odesłania przez ucznia. Mówili np.: „Mam przekonanie, że jak wróci nauczanie zdalne, to znowu zostaniemy z tym sami”; „To za duże obciążenie dla pracujących rodziców”.

Ostatnia z wypowiedzi odzwierciedla dylematy rodziców, niektórzy (17 osób) pisali o przeciążaniu nauką zdalną i poczuciu braku własnych kompetencji w tym zakresie (kategoria 5). Zauważali, że choć nie ukończyli studiów pedagogicznych, musieli poświęcać kilka godzin dziennie na naukę własnych dzieci, zwracali uwagę na zaniedbywanie innych sfer domowej oraz rodzinnej aktywności, na konflikty pojawiające się pomiędzy rodzicami oraz rodzicami a dziećmi wynikające z nadmiernej koncentracji rodziców na nauce szkolnej. Jedna z matek skwitowała sytuację krótko: „To jest koszmar dla rodzica i dziecka. Nie byłam przygotowana na taką formę. Nie miałam dość czasu, żeby nauczać tak, jak trzeba, więc syn ma ogromne zaległości”.

Rodzice obawiali się także efektów i jakości edukacji zdalnej (kategoria 6), zwłaszcza gdy zajęć nie prowadzono on-line albo dzieci uczestniczyły w niej bez kontroli rodzicielskiej (np. pozostawały same w domu). Takie obawy zgłosiło 10 badanych. Wynikały one z przekonania o braku skutecznej weryfikacji efektów kształcenia u dzieci. Rodzice uważali, że dzieci „obchodzą system szkolny”, wysyłając sobie zadania, logują się na lekcje, w których nie uczestniczą, przy pomocy innych uczniów piszą prace klasowe, nieuczciwie zdobywają oceny. Nieufność dotycząca nowej formy edukacji zdawała się wynikać z przekonania rodziców, że bez nadzoru i kontroli nauczyciela uczniowie nie opanują podstawy programowej.

Z kolei 7 badanych (kategoria 7) uważało, że edukacja zdalna, nawet prowadzona on-line, jest formą monotonną dla dziecka, wymaga przy tym długiego czasu korzystania z komputera, co nie jest wskazane w przypadku tak małych dzieci. Byli to rodzice uczniów klasy I, którzy znaleźli się w najtrudniejszym położeniu. Zamknięcie szkół przypadło na drugie półrocze klasy pierwszej, a zatem okres, w którym dziecko nabywa podstawowych umiejętności w zakresie pisania, czytania i liczenia, a obecność nauczyciela i rówieśników jest szczególnie istotna. Mówili np.: „Dostajemy polecenie zadań do wykonania i odesłania adresowane do dzieci. Tylko że one dobrze przeczytać ich nie potrafią”; „to przypomina wykład, a nie lekcję”.

Nieliczni rodzice – 8 osób (kategoria 8) – nie mogli się skupić na aktywności zawodowej, gdyż ich dzieci przebywały same w domu, choć podczas normalnego funkcjonowania szkoły miałyby zapewnioną opiekę świetlicową i wyżywienie. Nie przysługiwał im już zasiłek opiekuńczy lub nie chcieli z niego korzystać, obawiając utraty pracy. Zauważali, że ciągły lęk o bezpieczeństwo dziecka i nieustanne wykonywanie telefonów do domu nie pozwalały im skoncentrować się na własnej pracy.

Podsumowanie

Wprowadzenie edukacji zdalnej w marcu 2020 r. wywołało wiele dylematów i napięć w relacji rodzice–nauczyciele, uwidaczniających się w dyskursie publicznym. W prowadzonych przeze mnie badaniach wykazałam, że wątpliwości dotyczyły częściej sposobu realizacji zdalnej nauki przez młodszych uczniów, nie zaś celowości wprowadzenia takiego rozwiązania w sytuacji pandemii COVID-19. Problematiczna była przede wszystkim jakość zdalnych lekcji oraz sposób przygotowania do nich i zaangażowania nauczycieli. W niektórych przypadkach nauka zdalna przybrała formę starannie i interesująco prowadzonych lekcji on-line, w innych – przesyłania przez nauczycieli poleceń, zadań i kart pracy, które uczniowie musieli odesłać po wypełnieniu. Pierwsza z opisanych form wymagała dużego zaangażowania nauczycieli oraz uczniów, a także konieczności zapewnienia uczniom opieki ze strony rodziców, bliskich czy krewnych. Często była pozytywnie oceniana przez rodziców, umożliwiała im przy tym obserwację pracy własnych dzieci czy sposobu prowadzenia lekcji. Pozwoliła poznać własne dzieci w relacjach szkolnych, ukazała jednocześnie bolączki

procesu edukacji (stres szkolny, monotonne metody nauczania, często nieprzystające do rzeczywistości programy szkolne itp.) oraz różnorodność postaw nauczycieli wobec własnej pracy i procesu edukacji. Druga zaś (zdalne przesyłanie lekcji) oceniana była przez rodziców krytycznie. Analizując wypowiedzi rodziców, można zauważyć, że doświadczenie edukacji zdalnej nierzadko powodowało antagonizmy w relacjach rodzice–nauczyciele oraz rodzice–dzieci. Rodzice nie zastanawiali się nad sytuacją szkół zamkniętych niemal z dnia na dzień, nad sytuacją oświaty w Polsce, nad ich złą organizacją czy nieskutecznym systemem edukacji zdalnej. Z kolei uczniom trudno było się dostosować do takiej formy edukacji, gdyż od najmłodszych lat wdrażani byli do restrykcyjnego i kontrolowanego przez nauczyciela modelu edukacji, a nie modelu samokształcenia. W rezultacie można odnieść wrażenie, że choć sama edukacja on-line zdaje się interesującą formą do wykorzystania w przyszłości, wymaga zmiany w sposobie myślenia o procesie edukacji zarówno od uczniów, rodziców, jak i przede wszystkim nauczycieli.

Literatura

- Beilmann M., Opermann S., Kalmus V., Donoso V., Retzmann N., d’Haenens L. (2020), *Home-school communication on children’s digital skills development: Based on interviews with experts from the education sector*. Zenodo. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4395695>.
- Bilicki T. (2020), *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii Covid 19*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa, EduAkcja.
- Creswell W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Groenwald M. (2020), *Czas w uczeniu się. Analiza krytyczna perspektywy obiektywistycznej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 48(1).
- Klus-Stańska D. (2015a), *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*. „Studia Pedagogiczne”, 68.
- Klus-Stańska D. (2015b), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2009), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kozinets R.V. (2012), *Netnografia. Badania etnograficzne on-line*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Librus (2020a), *Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport nr 2 z badania ankietowego. Maj 2020*. http://files.librus.pl/articles/00pic/20/05/29/librus/Librus_RAPORT2_nauczanie_zdalne_maj2020.pdf, 2.09.2020.
- Librus (2020b), *Nauczanie zdalne – jak wygląda w naszych domach? (raport z badania ankietowego)*. https://www.librus.pl/wp-content/uploads/2020/06/Nauczanie_zdalne_jak_wyglada_w_naszyc_domach_raport_kwiecien_2020.pdf, 2.09.2020.
- Makowska M. (2013), *Desk research*. W: M. Makowska (red.), *Analiza danych zastanych*. Warszawa, Wydawnictwo Scholar.

- Nowicka M. (2020), *Wizerunek nauczyciela w czasach pandemii na forach internetowych rodziców*. Referat wygłoszony podczas V Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu „Dziecko-cyfrowy tubylec w szkole. Problemy i Wyzwania: Cyfrowość w kontekstach akademickich”, organizowanej przez Instytut Nauk Pedagogicznych Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Katedrę Dydaktyki i Wczesnej Edukacji, przy współpracy Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Olsztynie.
- Olczak A. (2011), *O zjawisku zniewolenia w rzeczywistości edukacyjnej*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa, Żak.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*. https://files.librus.pl/articles/00pic/20/07/09/librus/a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf, 13.02.2021.
- Plichta P. (2020), *Różnorodne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa, EduAkcja.
- Poleszak W., Pyżalski J. (2020), *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie pandemii*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa, EduAkcja.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami*. Gdańsk, GWP.
- Pyżalski J. (2020), *Wstęp*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa, EduAkcja.
- Szyller A. (2018), *Bezrefleksyjna codzienność refleksyjnych uczniów czyli polska edukacja wczesnoszkolna z podręcznikiem w tle*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 40(1).
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tanaś M. (2004), *Dydaktyczny kontekst kształcenia na odległość*. W: M. Tanaś (red.), *Pedagogika a środki informatyczne i media*. Warszawa–Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tanaś M. (2015), *Distance Education as an Object of Study and Reflection of Pedagogy in Poland*. „International Journal of Electronics and Telecommunications”, 61(3).
- Walter N. (2020), *Mamy (za)duży wybór – jak nie zgubić się wśród cyfrowych narzędzi*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*. Warszawa, EduAkcja.
- Żytko M. (2020), *Wczesna edukacja – między standaryzacją w upodmiotawianiu*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 49(2).

Iga Kazimierczyk

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.08>

ORCID: 0000-0002-2008-7962

Uniwersytet Warszawski

iga.kazimierczyk@gmail.com

Czy nuda w szkole może stanowić barierę w edukacji?

Summary

Can boredom at school constitute an obstacle to education?

Analysing the phenomenon of boredom in the context of educational barriers, I assume that the boredom is the one of the negative emotions. We experience boredom not only at school. That is why, the goal of research in pedagogy should be getting to know its specificity. Unfortunately, research work on boredom is not undertaken willingly. This has consequences: we do not know enough about the emotion of boredom and thus – we are not aware of existence of its consequences and limitations. In the article I present the results of research conducted in a group of students and teachers. The aim of the study was to understand how they see, feel and describe boredom. In the article I focus on barriers such as lack of knowledge about boredom, social learning of boredom, inhibition of conversation and communication process in the classroom, training of social isolation, feelings of fear, the threat of lower school achievements, poorer functioning and well-being of the student, equation of boredom with lack of being busy, and acceptance of boredom as a taboo.

Keywords: boredom, school class, children, teacher, educational risks, communication, peer group relationships, group activity

Słowa kluczowe: nuda, klasa szkolna, dzieci, nauczyciel, zagrożenia edukacyjne, komunikacja, relacje w grupie rówieśniczej, funkcjonowanie ucznia w grupie

Wprowadzenie

Analizując zjawisko nudy w kontekście barier edukacyjnych, przyjmuję najprostszą definicję słowa „bariera”. Bariera to coś, co przeszkadza, przez co trzeba przebrnąć, z czym się trzeba zmierzyć. Bariery stają przed nami, komplikują osiągnięcie celu, utrudniają wyjście z zastanej sytuacji. Utrudnia ona powstanie jakiegoś zjawiska lub sytuacji (*Słownik języka polskiego*). W kwestii nudy pozwałam sobie na znacznie bardziej wielowątkowy opis. Definicji, znaczeń, pospolitych wyjaśnień zjawiska **nudy** istnieje bowiem wiele. Nuda – najprościej rzecz ujmując – to „uczucie przygnębienia i zniechęcenia, spowodowane bezczynnością, monotonią życia” (*Słownik języka polskiego*). W języku polskim słowo to jest pokrewne rzeczownikowi nudności, uwidacznia się to w zwrocie mdli mnie z nudów. Nuda nie tylko w języku polskim ma negatywne znaczenie. W języku angielskim nuda – *boredom*

pochodzi od czasownika *to bore* oznaczającego ‘wiercić, świdrować’. Słowo to pojawia się po raz pierwszy w *Oxford English Dictionary* w 1750 r. i wtedy było kojarzone z nadmiarem czasu wolnego (Spacks 1995). Łacińskie słowo *taedium* opisuje także ‘odrazę, zmęczenie’, czego dowodem jest sformułowanie *taedium vitae*, określające postawę ‘zmęczenia życiem’. *Ennui* oznaczające nudę w języku francuskim wyraża, poza opisem stanu nudy, także poczucie obojętności zmęczenia i niezadowolenia wynikających z braku zainteresowania tym, co człowieka otacza. W języku niemieckim nuda to *Langeweile*, czyli ‘długa chwila’. Rzeczownik ten – jak widać – jest w mniejszym stopniu nacechowany pejoratywnie. Świadomość istnienia zjawiska nudy pojawiła się wraz z nowoczesnością i kategorią **czasu wolnego** (Brisset, Snow 1993). Nudę powszechnie kojarzy się właśnie z nadmiarem czasu oraz brakiem zajęcia lub zainteresowania. Nuda nie stanowi jednak prostego przeciwieństwa **bycia zainteresowanym**. Niestety, takie uproszczenia pojawiają się w próbach naukowych dyskusji o tym zjawisku. Jedyna polskojęzyczna publikacja na temat nudy szkolnej: *Przeciw nudzie* Antoniny Guryckiej (1977) zawiera argumentację zbudowaną na przeciwstawieniu nudnego funkcjonowania bez zainteresowań życiu pozbawionemu nudy, pełnemu pasji i działania. Co prawda brak zainteresowania może prowadzić do nudy, a także do utraty motywacji (Perkins, Hill 1985: 221–234), ale sam z siebie nie jest z nią tożsamy. Na przeżycie nudy składają się także inne emocje i stany (Nett i in. 2016). Nuda powszechnie, obiegowo i nienaukowo kojarzona jest także z czasem dzieciństwa i wydaje się, że z tego powodu, powinna się stać istotnym tematem badań dla psychologów i pedagogów. Niestety, nie dysponujemy wieloma pracami w tych dziedzinach na ten temat. Być może wynika to z faktu, że nuda jest **cichą emocją** (Goetz i in. 2018: 402) i z trudem przychodzi badawcze skoncentrowanie się na jej właściwościach. Niewykluczone, że trudność badania i opisu nudy wynika także z jej faktycznego utajenia. Jest ona stanem umysłu, „który ma szczególną właściwość: dopóki ludzie nie muszą się nad nim zastanawiać, raczej nie utożsamiają swoich uczuć z nudą. Mogą uważać, że są sfrustrowani, przygnębieni lub rozdrażnieni, ale prawdopodobnie nie rozpoznają u siebie nudy” (Winter 2012: 18).

Nuda to stan mentalnej bezczynności (Becker i in. 2004), wiąże się z poczuciem odłączenia się i braku okoliczności generujących napięcie (Mastro i in. 2002), poczuciem braku kontroli nad wewnętrzną motywacją (Caldwell i in. 1999), pełnienia nieinteresujących ról i obowiązków przy braku możliwości podjęcia się innych zadań (Darden, Marks 1999). To także przeciągająca się ekspozycja na sytuacje monotonne, kiedy optymalny dla jednostki poziom pobudzenia nie może zostać zapewniony (Scerbo, Holcomb 1993). Nuda jest również postrzegana jako emocja trwale izolująca od otoczenia oraz osobista percepcja sytuacji i ustosunkowanie się do niej (Pekrun i in. 2006), milczenie, któremu towarzyszy frustracja (Hillard 1988), samoświadomość ograniczonej uwagi (Auerbuch 2011), utrata poczucia sensu (Strong i in. 2003), utrata motywacji (Moore 1987), a także ogólnie – wzrost natężenia negatywnych emocji (Damrad Frye, Laird 1989). Te definicje stanowią – wydaje się – wystarczający argument na rzecz tego, aby nudę, tę trywializowaną **dziecięcą** emocję, którą zbywa się milczeniem albo bezrefleksyjną akceptacją, potraktować jako jedną z barier w edukacji.

Literatura na temat nudy szkolnej w języku polskim nie daje niestety możliwości tworzenia rozbudowanych porównań pomiędzy wynikami badań – stąd odniesienie się do artykułów wydanych w języku angielskim. W części tych publikacji zaprezentowane są wyniki pomiarów dotyczących deklarowanego odczucia poziomu nudy na zajęciach. Użyte w ten sposób dane są atrakcyjne, ukazują bowiem próbę nakreślenia jednoznacznego obrazu tego, czym jest nuda. W wynikach badań wskazuje się, że zjawisko nudy dotyka 20% uczniów (w wieku 15 lat) – dane te dotyczą jedynie zajęć matematycznych (Daschmann i in. 2011). Inne badania dowodzą, że uczniowie piątej i dziewiątej klasy nudzą się przez 32% czasu spędzonego w szkole, ale również w 23% sytuacji poza szkołą (Larson, Richards 1991). Problem ten może dotyczyć większej grupy: 42,2% (Pekrun i in. 2010) lub nawet 58% uczniów (Nett i in. 2016). Różnice w uzyskanych danych są dość znaczne. Wyjaśnienie tego, **jak często uczniowie nudzą się w szkole**, jest być może w ogóle niemożliwe. Istotniejsze zatem wydaje się udzielenie odpowiedzi na pytanie: **co to jest nuda**, a nie – **ile jest nudy**. Warto przedstawić dane liczbowe przyjąć i uznać, że stanowią one argumentację na rzecz stwierdzenia, że nuda w szkole jest obecna i może stanowić jedno z wyzwań dla wychowawców i nauczycieli. Barrier, z którymi trzeba się zmierzyć, przewyciężyć, które należy pokonać. Ponieważ zarówno definicji nudy, jak również towarzyszących jej emocji i konsekwencji jest wiele, charakter tych barrier jest zróżnicowany.

Metoda

Artykuł został napisany na podstawie pracy doktorskiej *Nuda szkolna i jej oblicza*, która ukaże się w 2021 r. nakładem wydawnictwa Scholar. Badanie, które jest główną częścią publikacji, zostało zaplanowane i przeprowadzone z zachowaniem zasad i metod przyjętych dla badań jakościowych, realizowanych w nurcie fenomenograficznym. Proces badawczy kładł nacisk na dotarcie do doświadczenia ucznia, zanim ten był w stanie nadać mu intelektualną rangę i przyporządkować do zewnętrznych systemów wartości i znaczeń (Marton 1981: 177–181). Istotne w pracy stało się przede wszystkim uchwycenie języka opisu nudy, a nie dokumentowanie uczniowskich rozbudowanych refleksji na jej temat (Moroz 2013). Mało które zjawisko z obszaru doświadczeń indywidualnych cieszy się tak złą opinią jak nuda, dlatego bardzo ważne stały się w badaniu próby uchwycenia tego, co dla badanych w istocie oznacza **nudzić się**, a nie – co sądzą oni o nudzie. Problemy badawcze, na podstawie których przygotowano zostały dyspozycje do wywiadów, odnosiły się do trzech komponentów nudy: poznawczego (Co to znaczy nudzić się?), motywacyjnego (Co uczniowie robią, aby się nie nudzić?) i fizjologicznego (Po czym można poznać, że ktoś się nudzi na lekcji?). Samo badanie prowadzone było z wykorzystaniem wywiadu skoncentrowanego na problemie oraz pomocniczo – analizy wytworów uczniów. Wybór uczestników badania był intencjonalny. Niestety, szkoły, do których losowo wysyłane były pytania o chęć uczestnictwa w badaniu (60 wiadomości), często nie udzielały odpowiedzi.

Część osób odpowiadających za kontakt z dyrektorami placówek udzielała jedynie informacji, że: „taki temat jest niemożliwy do zrealizowania”. W warszawskich szkołach, które zdecydowały się przystąpić do projektu, wzięli udział uczniowie klas: pierwszych, trzecich, czwartych i szóstych (placówki niepubliczne: 3, publiczne: 4). Łącznie przebadanych zostało 104 uczniów. Wywiady z nimi realizowane były w triadach. Równolegle odbyło się także 26 wywiadów z nauczycielami. Wszystkie wypowiedzi zostały nagrane, zapisane w formie transkrypcji, a następnie zanalizowane z wykorzystaniem programu MAXQDA. Zapis wypowiedzi w badaniu zastosowano z zachowaniem następującej zasady: S – szkoła, K – klasa, U/N – porządkowy numer badanego ucznia/nauczyciela. Każda wypowiedź jest zatem oznaczona w artykule w ten sposób, dzięki któremu od razu można się zorientować, w jakim wieku są badani. W czasie trwania badania uczniowie przygotowali także 625 rysunków. Rysunki również zostały zakodowane z użyciem opisanego schematu.

Nuda jako źródło barier w edukacji

Bariera: brak wiedzy o tym, czym jest nuda

Pierwszą barierę stanowi brak wiedzy i refleksji o nudzie. Świadomość istnienia różnych zjawisk życia szkolnego jest istotna, ponieważ bez niej mierzenie się ze szkolnymi wyzwaniami bywa nieskuteczne.

Nuda to jest coś, że tylko się nudzisz, nudzisz się, nudzisz i nie możesz powiedzieć, czemu się nudzisz (S2_K1_U2_3).

Nuda... nudne może być to... no, nie wiem... muszę pomyśleć (S7_K3_U2_1).

(...) to jest takie coś, to tak trochę nie da się określić... (S3_K3_U1_1).

Nuda to... nie wiem, jak to powiedzieć (S6_K4_U1_1).

Nie tylko uczniowie miewają problem z określeniem tego, czym jest nuda. Niektórzy z badanych nauczycieli także nie zauważali nudy, ignorowali jej istnienie, uznawali, że nudy nie doświadczą się w szkole. Oto dwie z wielu wypowiedzi, które można podsumować prostym zwrotem i uznać go za postawę wobec badanego zjawiska: „u mnie nie ma nudy”.

Staram się unikać tej sytuacji. I mieć wiele rzeczy w zanadru, że tak powiem, tak i z pytaniem „skończyłem”, idę z kartą pracy kolejną czy jakąś kolorówką, żeby nie usłyszeć słowa, że się nudzę (S4_K1_N1).

Nigdy też nie pytałam, bo ja nie wiedziałam, że oni się nudzą. Jak ktoś patrzy na zegar stale, ja jak chodzę na zajęcia sportowe, też patrzę na zegar, chciałabym, żeby to już się skończyło, ale absolutnie nie z nudy (S2_K6_N1).

Barierę się przełamuje, przewycięża i pokonuje. Trudno zatem pokonać coś, co w naszym mniemaniu nie istnieje.

Bariera: uczenie się nudy

Nuda to to coś, przez co trzeba **przebrnąć**, aby się **nauczyć**. Zajęcia **nudne** bywają przeciwstawiane **ciekawostkom** na lekcji – z zaznaczeniem jednak, że ciekawostki stanowią mniej wartościowe poznawczo elementy zajęć szkolnych (Stańczyk 2012). Uczy bowiem tylko to, co **nudne**, coś, co trzeba przetrwać. Nuda szkolna jest fragmentem środowiska szkolnego uczenia się i stanowi jego integralną część. Praktykuje się ją bezrefleksyjnie, ale świadomie.

[Nuda to...] no, taka na pewno lekcja typu: „otwieramy na stronie tej i tej, wykonujemy ćwiczenie to i to, a po tym ćwiczeniu następne” i potem kolejne, takie ćwiczenia typowo, no, takie treningowe, ćwiczące jakąś konkretną jedną umiejętność. (...) to wydaje im się nudne, sztuczne, oderwane od rzeczywistości. No tak, tego typu (S5_K3_N1).

Niestety niektóre tematy są nudne, pewne rzeczy można przekazać inaczej, ale niektóre da się tylko pamięciowo przyjąć i w formie wykładu i to ich na przykład nudzi (S7_K4_N1).

Tak, czasami są takie rzeczy, które są nudne dla dzieci, ale które trzeba na przykład wypracować. Tabliczka mnożenia jest nudna, ale trzeba się jej nauczyć. Pisanie litery, kształtu litery, zapamiętanie kształtu litery jest nudne, ale jakby trzeba je zrobić. (...) to są takie rzeczy, które są nudne, ale niezbędne dlatego, żeby potem zrobić coś ciekawszego. I jak się wytłumaczy im, że to jest po to, żeby potem było... jakby lepiej, fajniej i sympatyczniej, no to jakoś łatwiej to przejść (S5_K1_N1).

Uczniowie zdają sobie sprawę z tego, że doświadczenie nudy jest ze szkoły nieusuwalne – potrafią więc przyjąć nauczycielskie rozumienie uczenia się jako procesu, w który wpisana jest nuda. W tym kontekście jednym z zadań szkoły staje się **przyuczenie** uczniów do jej doświadczenia. Przeżycie nudy, jej objawy oraz ich obserwacja są silnie osadzone w społecznym kontekście (Estwood i in. 2007). W treningu nudy ma to ogromne znaczenie. Uczniowie uczą się bowiem tego, co w obszarze nudy jest akceptowalne, adaptują się do warunków sytuacyjnych, kształtując i doskonaląc rozmaite strategie przetrwania na lekcji. Jedną z form treningu nudy staje się udawanie, że nudy nie ma, granie przed nauczycielem.

Ja, jak się nudzę, to rysuję, ale mam takie dobre ułożenie, że pani nigdy nie widzi, że ja robię co innego, niż pani chce (S4_K6_U1_2).

Wtedy [kiedy jest nuda] albo gadamy jakoś po cichu z koleżankami, albo na migi. Tak rękami rozmawiamy, albo sobie rysuję (S5_K6_U2_3).

Po prostu próbuję udawać, że czegoś szukam w torbie, a rzeczywistości albo mam tam książkę i sobie czytam, albo mam telefon i w Internecie sobie czytam, ale nie mówię na głos, żeby nauczyciele się nie skapnęli (S4_K6_U1_2).

Jak siedziałem i nie mogłem nigdzie patrzeć, i rozkręcałem długopis, i układałam z niego wieżę (S5_K6_U2_1).

Niektórzy z uczniów, kiedy się nudzą, wykonują dodatkowe zadania z podręcznika lub zeszytu ćwiczeń. Zamiast udawania i gry pozorów sięgają po konstruktywne sposoby

przewycięzenia trudnego doświadczenia. Jednak te doświadczenia także nie mają wiele wspólnego z przebiegiem lekcji.

Ja robię wtedy zadania do przodu i wtedy robię sobie jakieś tam na przykład rysowanie coś tam (S7_K3_U1_1).

No, na przykład próbujemy patrzeć za okno albo jakoś sobie zorganizować ten czas, na przykład robić dodatkowe ćwiczenia w książkach i inne takie (S5_K3_U1_3).

W badaniu w grupie młodszych uczniów wyraźnie częściej pojawiały się wypowiedzi o potrzebie ruchu jako przyjętym sposobie na przezwycięzenie nudy. Taka potrzeba nie była sygnalizowana w wywiadach ze starszymi uczniami.

Często pytam pani, czy mogę iść do toalety, idę, potem trochę stoję (S2_K3_U2_3).

A ja trochę biegam i się bawię (S2_K1_U2_1).

Wszystkie te przykłady **sposobów** na nudę pokazują, jak uczniowie uczą się jednocześnie – tego, że nuda jest częścią atmosfery pracy w szkole oraz jak sobie z nią poradzić. Uczniowie na lekcjach przyzwyczajają się do nudy, nabierają przekonania – zgodnego zresztą z poglądem nauczycieli – że szkoła jest przestrzenią, w której nuda jest obecna. Świadoma praktyka nudy to bez żadnych wątpliwości element ukrytego programu szkoły – nauki rutynowych działań (por: Włodarczyk 2010). Można uznać, że nie stanowi to bariery – przecież nuda jest doświadczeniem człowieka i aby funkcjonować w świecie, trzeba przywyknąć także do negatywnych przeżyć. Z kolei jeśli popatrzeć na ten obraz szerzej, można zauważyć, że szkoła to przede wszystkim środowisko kształtowania postawy wobec tego, czym w istocie jest proces zdobywania wiedzy. Przed naszym systemem edukacji stoją wyzwania, związane z transformacją warunków pracy szkół do celu, jakim jest rozwój kompetencji kluczowych, w tym tej do uczenia się przez całe życie. Jeśli więc efektem społecznego treningu nudy jest wzmocnienie lub wyrobienie u uczniów przekonania o tym, że uczenie się jest lub bywa nudne, to niewątpliwie stanowi to barierę.

Bariera: brak komunikacji

Aby przekonać się, że nuda jest barierą w szkole, a wyrazem jej obecności jest zakłócenie komunikacji, sięgnijmy do badań opisujących sposoby radzenia sobie ze szkolnym doświadczeniem nudy. Urlike Nett (Nett i in. 2010: 631–632), posiłkując się charakterystyką względnie stałych reakcji na zjawisko nudy, wyodrębniła trzy grupy uczniów. Pierwsi to uczniowie redefiniujący (*reappraisers*) – starają się odnaleźć i uwewnętrznić sens uczenia się. Badaczka określiła ich również jako tych, którzy najskuteczniej radzą sobie z nudą. Są oni bowiem w stanie przeformułować rozumienie celu, treści oraz sytuacji, w której się znaleźli, w taki sposób, aby poradzić sobie z nudą z w najmniej skomplikowany sposób. Drugą grupę stanowią uczniowie krytycy (*criticizers*) – ich działania charakteryzują się

próbami wpłynięcia na zmianę sytuacji poprzez komunikaty wyrażane wprost do nauczyciela. Trzecia grupa to uczniowie unikający (*evaders*), którzy oddalają od siebie doświadczenie nudy poprzez zajmowanie siebie samych czymś innym niż to, co dzieje się na lekcji. Uczniowie redefiniujący są w stanie zmienić swoją percepcję sytuacji, uczniowie krytycy – dążą do zmiany warunków pracy, unikający – sięgają do zasobów wewnętrznych (Nett i in. 2010: 631–632). Jedną ze strategii przeciw nudzie wydaje się więc mówienie o niej na głos. Gdzie zatem bariera? Niestety, pojawia się ona w momencie, w którym samo słowo „nuda” staje się słowem zakazanym.

Lepiej kary uniknąć (...) nie wypada mówić: nuda, nudne, można dostać uwagę (S5_K6_U3_3).

Wiadomo, że na lekcji nie wypada mówić nuda, bo wtedy nauczyciel może wstawić uwagę (S5_K6_U3_1).

Jakbym tak powiedział, to pani na pewno by mnie zjadła (S7_K6_U3_3).

Nuda stanowi barierę, ponieważ już samo jej odczucie i towarzyszący mu brak możliwości swobodnej rozmowy na ten temat upośledzają komunikację w grupie, buduje atmosferę braku bezpieczeństwa. Utrwala także zwyczaj **przekazywania dzieciom komunikatów**, a nie rozmawiania z nimi (por. Klus-Stańska, Nowicka 2009: 95–97). Jeśli w szkole nie możemy porozmawiać o czymś tak powszechnym, zwyczajnym, codziennym, jak nuda, jeśli nie ma przyzwolenia na rozmowę o negatywnych emocjach, to utrudnia to tworzenie atmosfery opartej na współpracy – a takie cele zostały przecież wpisane w preambułę podstawy programowej.

Bariera: trening izolacji społecznej

Nuda szkolna zachęca, aby pracować cicho, w samotności, zajmować się czymś tak, aby nie widział tego nauczyciel. W badaniach, z których pochodzą przedstawione w tym artykule cytaty, definiowanie nudy jako odczucia izolacji społecznej pojawiało się wśród innych definicji uczniowskich zdecydowanie najczęściej. Interesujące jest to, że ten sposób definiowania nudy nie był obecny w innych pracach badawczych. Z wypowiedzi uczniów, których w artykule znajduje się jedynie część, wyłania się dość czytelny obraz nudy jako pustki.

Nie ma co robić, nie ma się czym zająć, nie ma zabawy, nie ma kolegi... nie ma przyjaciółki (S7_K1_U1_3).

Kiedy nie ma z kim rozmawiać i trzeba siedzieć w kącie nudnym (S6_K4_U1_3).

(...) nikt nie chce się z nami bawić, nudzimy się. Nikt nie zwraca na nas uwagi, że się nudzimy, tylko patrzą się na nas, jakby nas nie było widać (S3_K3_U1_3).

Nuda zatem to nie tylko bycie beczynnym, lecz także niewidzialnym, nieobecnym i samotnym. Istotą problemu nie jest jedynie to, że **nie ma co robić**. Nuda jako pustka to brak towarzystwa, kontaktu, możliwości spędzenia czasu razem z kimś – to niedostatek

kontaktów rówieśniczych. **Pustka**, o której mówili w badaniu uczniowie, to nie brak zajęcia, lecz odcięcie od relacji społecznych, a także przymusowe bycie samemu ze sobą w obliczu konieczności zajmowania się czymś, co męczy i czego się nie lubi. Każde dziecięce doświadczenie pustki i izolacji społecznej to porażka funkcji społecznej szkoły.

Bariera: strach

Nuda wzmacnia także barierę, którą jest strach. Józef Koziński pisze o nudzie, zwracając uwagę na to, że: „system edukacyjny z niezwykłą skutecznością produkuje zjawisko »Nil«, czyli nudę i lęk. Szkoła nieraz staje się fabrykantem nudy, tej zmyry procesu kształcenia, która zabija pasję poznawczą, która wygasza namiętności i która zniechęca do czegokolwiek, (...) może poza agresją. Nieznośnym ciężarem jest dla ucznia również lęk wywołany przez system zbyt autokratyczny, zbyt punitarny i zbyt zbiurokratyzowany. Czasem bywa to lęk neurotyczny. Zjawisko »Nil« staje się w równej mierze problemem dla ucznia i dla nauczyciela” (1988: 37). Wydaje się jednak, że nie jest to pełen opis tego, czym jest współlistnienie nudy i lęku w szkole. Uzupełnijmy go wypowiedziami uczniów.

Nie ma jak się nudzić, bo pani co chwilę pyta (S7_K4_U1_1).

Raz mieliśmy zajęcia z panią studentką, ja siedziałam i się nudziłam, tak i pani to zauważyła, no, i zadała mi pytanie, ja miałam odpowiedzieć i dzwonek zadzwonił, ulga (S7_K6_U3_2).

O strachu uczniów i powodach, dla których nie rozmawiają z nauczycielami o nudzie szkolnej, najwięcej chyba mówi scenka zaobserwowana przeze mnie i grupę badanych uczniów w jednej ze szkół. Nasz wywiad został przerwany przez zdarzenie, które nastąpiło w zamkniętej sali lekcyjnej w czasie trwania zajęć, których przebiegu nie widzieliśmy. Rozmawialiśmy z uczniami tuż obok. Przedziwnym zbiegiem okoliczności nasza rozmowa, właśnie wtedy kiedy doszło do zdarzenia, dotyczyła tego, w jaki sposób uczniowie rozmawiają z nauczycielami o doświadczeniu nudy. Kiedy skupialiśmy się na tym wątku badania, z klasy obok wyszedł ze zwieszoną głową uczeń, a tuż za nim pokrzykująca na niego nauczycielka. Słowa obojga przekraczających próg sali były niezrozumiałe, rozpoznaliśmy po chwili jedynie taki monolog, wypowiedziany podniesionym głosem: „N: Chcesz powiedzieć, że nudzisz się na historii?! To wyjdź! O! To jest pani, ona o nudzie rozmawia, to do niej idź! I powiedz jej! I nie przeszkadzaj na lekcji! Nie gadaj na lekcji! W tej sekundzie!”. Uczeń niezdarnie próbował coś odpowiedzieć, został jednak sam na korytarzu za zamkniętymi z hukiem drzwiami sali. Scenę obserwowali biorący udział w badaniu uczniowie, szepotali między sobą, komentując na gorąco to zajście. Jeden z nich podsumował je: „No właśnie, dlatego nie mówimy [o nudzie], bo nauczyciel może się też obrazić” (S7_K6_U2_1). Żaden z moich rozmówców nie odniósł się do tego, że uczeń został wyrzucony za drzwi, że nauczycielka na niego krzyczała, czego nie powinna w ogóle robić. To, co po wydarzeniu przychodziło uczniom do głowy, to jedynie zwrot „nauczyciel może się obrazić”.

Nuda nie jest zatem zjawiskiem jedynie towarzyszącym edukacji w systemie, który jest punitivny i bezrefleksyjny. Nuda to okoliczność, która ten strach może także generować. Uczniowie boją się nudy i boją się o niej mówić. Trudno o strachu przed szkołą mówić jako o barierze, nie jest on bowiem przeszkodą, lecz zjawiskiem, od którego edukacja powinna wreszcie zostać uwolniona.

Bariera: niższe osiągnięcia szkolne

Nuda jako emocja współwystępuje z obniżeniem motywacji, spadkiem uwagi i spowolnieniem przetwarzania informacji. Można więc uznać ją za emocję dezaktywującą, obniżającą poziom indywidualnych osiągnięć (Daniels i in. 2009). Mówiąc zatem wprost – to, że w procesie edukacji pojawia się nuda, oznacza, że uczniom po prostu trudniej się uczyć.

[Kiedy nudzimy się...] Nic nam się nie chce, nie mamy po prostu co robić (S2_K3_U1_2).

[Kiedy nudzimy się...] Nie chce nam się słuchać, na przykład (S2_K3_U1_3).

Nuda jest zła, bo ocenę można jakąś dostać. No, takie zaczepianie kolegów, to można za to ocenę dostać i właściwie nie wiadomo wtedy co robić. Wiem, że zmarnowałem tylko czas na nudę, że nic nie wymyśliłem (S5_K4_U3_1).

Nudzić się oznacza nic nie robić i nic się wtedy nie chce robić i jest się zmęczonym (S4_K4_U1_1).

Fragmety wypowiedzi uczniów pokazują, że to, czego doświadczają, stanowi zarówno odczucie obniżonej motywacji, jak również silną emocję negatywną. To nic innego jak bariera w kształtowaniu komfortowych i pożądaných warunków do pracy w szkole.

Bariera: gorsze funkcjonowanie i samopoczucie

Nuda jest nieprzyjemnym, przejściowym stanem afektywnym, charakteryzującym się dotkliwym brakiem zainteresowania, jak również trudnością w skoncentrowaniu się na określonej aktywności (Larson, Richards 1991: 419). Uczniowie odczuwają nudę jako dyskomfort, który może mieć charakter chwilowego zaburzenia poziomu motywacji.

Na przykład, jak ktoś chce coś namalować i się zastanawia, i cały czas, i nie wie, i nie wie (S4_K1_U1_1).

Nuda jest wtedy na przykład, kiedy komuś jest nudno... tak... to każdy pomysł po prostu wydaje się taki beznadziejny (...) (S5_K6_U2_2).

Czuje się wyjątkowo smutno, w złym sensie... Dlatego bo nic mi się nie chce robić w ogóle, wszystko jest na nie, wszystko jest na źle (S6_K3_U1_1).

Czuję smutek, bo nie ma co robić, radość, bo mogę pomyśleć, że zaraz kończą się lekcje i mogę w domu zrobić coś ciekawego (S6_K4_U2_1).

Ja czuję na przykład... jak to się nazywało... niecierpliwość, kiedy w końcu dzwonek (S7_K6_U3_2).

Nuda jako emocja i czasowe odczucie niskiego stopnia pobudzenia oraz nieprzyjemnych odczuć spowodowanych czynnikami środowiska zewnętrznego (Mikulas, Vodanovich 1993) stanowi przeszkodę w osiągnięciu dobrego samopoczucia. Ono jest konieczne, aby można było się uczyć.

Bariera: uczniowie zajęci nie nudzą się

W tym samym okresie, kiedy powstała praca Antoniny Guryckiej (1977), przytoczona we wstępnej części artykułu, Torgrim Gjesme (1977) z Uniwersytetu w Oslo badał, w jaki sposób nudę opisują studenci cechujący się silnym nastawieniem na osiągnięcie celu. Jedną z czterech wyodrębnionych przez niego grup byli ci odczuwający wysoki poziom satysfakcji z wykonanego zadania i jednocześnie – wysoki poziom nudy (Gjesme 1977). W badaniu wykazano, że osoby osiągające wysokie wyniki, zadowolone z efektów swojej pracy, także nudzą się w czasie nauki. Zatem potoczne stwierdzenie, że inteligentni ludzie się nie nudzą, wydaje się nie mieć ani sensu, ani naukowego uzasadnienia. Takie przekonanie o nudzie znalazło się jednak w wypowiedziach badanych nauczycieli.

Uczniowie nie używają słowa nuda, bo czują respekt do mnie i ja im zawsze mówię, że inteligentni ludzie nie nudzą się. No i w ogóle w szkole nie można się nudzić, bo oni przychodzą do szkoły z zamiarem nauczania się czegoś, więc *de facto* w szkole nie powinni się nudzić. (...) czasami ktoś mówi, ale to wynika z czegoś innego, bo ma taką ochotę. Natomiast nie, nie mówią, ale ja myślę, że oni naprawdę rzadko się nudzą, że oni nie mają czasu na tę nudę. Nie, nie, nie mówią nuda, ale nie wiem, czy dlatego, że się mnie boją, czy... tego nie wiem (S1_K1_N1).

Przeinaczenie i nieporozumienie w rozumieniu istoty zjawiska nudy stanowią barierę w edukacji. Pozwalają bowiem budować nauczycielom fałszywy obraz nudy uczniów, zamykają na refleksję o tym zjawisku, wzmacniają barierę mentalną. Przeciwwstawianie stanu **bycia zajęтым** i **bycia znudzonym** jest także źródłem największych nieporozumień co do tego, czym jest, a czym nie jest nuda na lekcji.

Nigdy nie zauważyłam, że uczeń się nudzi. Może być bardziej ruchliwy, zaczepia ludzi, ale nie wydawało mi się, że jest to z nudy. Nie zastanawiałam się nad tym. Widziałam też, że dużo osób rysuje, ale też nie spodziewałam się, że z nudy (S2_K4_N1).

To nieporozumienie bywa także dla nauczycieli powodem wyboru całkowicie błędnych strategii radzenia sobie z nudą na lekcjach. Barierą – w tym wypadku – nie jest więc sama nuda, lecz niezrozumienie jej istoty.

Bariera: wy udajecie, że się nie nudzicie, ja udaję, że nie widzę – nuda jako tabu

Uczniowie w opisach szkolnej rzeczywistości rzadko używają słowa nuda. Charakteryzują wydarzenia, które można do zakresu nudy przyporządkować, ale etykiety nuda używają w tych sytuacjach niechętnie (Breidenstein 2007: 97). Georg Breidenstein, na podstawie wypowiedzi uczniów i swoich obserwacji, wysnuł wniosek, że nuda szkolna ma dwie odmiany: tolerowaną i nietolerowaną przez nauczyciela. Ta pierwsza bywa manifestowana w sposób prowokacyjny i wyrazisty. Jest to jednak część niewypowiedzianego porozumienia. Uczeń wykonuje zadanie zaprojektowane i nadzorowane przez nauczyciela, a nauczyciel toleruje zachowania ucznia odbiegające od rutyny pracy tak długo, dopóki słowo nuda nie zostanie wypowiedziane na głos, a **zmowa milczenia** – złamana. Zatem dopóki nuda jest osobistym problemem ucznia, nie zostaje nazwana i nie wymaga od nauczyciela żadnej reakcji i działania, dopóty jest w klasie szkolnej akceptowana. Nuda szkolna ujawnia się więc jako tabu (Breidenstein 2007).

Poznaję nudę po tym, jak ktoś siedzi – na przykład jak ja teraz, z ręką, ledwo co żywy i tak nic mu się nie chce (S4_K6_U1_2).

Jak ktoś ziewa albo się opiera o ścianę, albo patrzy dookoła takim wzrokiem, jakby nic nie rozumiał, chciało mu się spać (S4_K6_U1_1).

(...) ktoś się nie odzywa do nikogo, siedzi sam i coś... po prostu siedzi sam, siedzi i patrzy się w jedno miejsce, właśnie tak bez celu (S5_K6_U2_2).

Opisy uzupełniają komentarze uczniów przedstawiające adekwatne do sytuacji reakcje nauczycieli.

Pani nie widzi, ja udaję, że się nie nudzę (S6_K1_U1_1).

Mnie się nigdy to nie zdarzyło, żeby nauczyciel zauważył (S6_K4_U2_2).

Zazwyczaj nauczyciel nic nie robi, a jak robi, to wtedy pyta tę osobę na lekcji, ale raczej nie było takich sytuacji, żeby nauczyciel zauważał, że ktoś się nudzi (S5_K6_U2_1).

Ja, jak się nudzę, to rysuję, ale mam takie dobre ułożenie, że pani nigdy nie widzi, że ja robię co innego niż pani chce (S4_K6_U1_2).

Prawie zawsze jest jakieś zajęcie, tak żeby się nie nudzić, no ale jeśli się już nudzimy, to nauczyciele przeważnie nie widzą tego (...). Patrzą bardziej na te osoby, które są zaangażowane w lekcje, które się przynajmniej próbują zaangażować (S5_K6_U2_1).

Podczas prowadzenia lekcji nie jest możliwe, aby nie zauważyć nudy opisanej w ten sposób. Dopóki tak manifestowana nuda nie wymaga nauczycielskiej reakcji, dopóty zachowanie uczniów jest tolerowane. Interesujące spojrzenie na akceptowaną przez nauczyciela nudę przynoszą badania z 1988 r. *Oddając głos licealistom: presja, nuda*, „Taa, ty wiesz, o czym ja mówię?”. Opisani w nim nudzący się uczniowie, zamiast manifestowania zachowań i czynności niepożądanych na lekcji, popadają w stan fizycznego odrętwienia. Taki uczeń staje się nieobecny, nie przeszkadza, nie zadaje pytań, nie ingeruje w to, jak

pracuje nauczyciel. Po prostu nie angażuje się w lekcję. Jest obecny i nic więcej. Dzięki temu nauczyciel może **spokojnie** prowadzić zajęcia, nie pojawiają się bowiem pytania, interakcje czy nawet rozmowa (Farrell 1988: 499–500). Nauczyciel realizuje zadania na lekcji, przygotowuje do egzaminu, wypełnia zadania z podstawy programowej, a znużony uczeń, wyczerpany brakiem bodźców, trwa w miejscu i w czasie. Farrell zauważa, że nauczyciele pracujący w ten sposób, nie czynią tego jedynie dlatego, że uznają ten styl pracy za efektywny i przyjazny. Przeciwnie – sami czują się przytłoczeni wymogami, narzucanymi im zewnątrz, zwłaszcza tymi, które dotyczą przygotowania uczniów do obowiązkowych egzaminów. O ile w interpretacji Breidensteina wybrzmiewa mierzenie się z nudą jako tabu, o tyle w pracy Farrella nuda staje się przez nauczyciela pożądana, staje się warunkiem pracy nakierowanej na wypełnianie zapisów podstawy programowej.

Na zakończenie

Nuda jest negatywną emocją, która bywa – z powodu swojej powszechności – bagatelizowana i infantylizowana. Jest także nieodłączną częścią tego, co dzieje się w szkole i na lekcjach. Zamiast zastanawiać się, ile razy w ciągu 45 minut lekcji pojawia się nuda, można się skupić na tym, w jaki sposób nuda zaburza pracę i funkcjonowanie dziecka w szkole. Sama w sobie nie stanowi ona znaczącego problemu, jednak jej konsekwencje i jej postrzeganie powinny się stać tematem refleksji dla nauczycieli i wychowawców. Jeśli tak się nie dzieje, nuda powoduje powstawanie barier, trudności i problemów, z którymi, już trochę w oderwaniu od nudy, musimy sobie radzić w szkole. Przełożenie refleksji o nudzie na poziom nauczycielskiej praktyki może się zacząć od tego, że o powody i uczucia związane z nudą warto uczniów zapytać. Sama nuda jest bowiem konsekwencją tego, co dzieje się (lub nie dzieje) na zajęciach. Wiedza o nudzie uczniów – o jej przyczynach, emocjach, konsekwencjach – pozwala w łatwiejszy sposób radzić sobie z kryzysami, które pojawiają się w szkole.

Literatura

- Auerbuch G. (2011), *Phenomenological investigation of occupational boredom, and the transformational impact of structured gratitude practice*. Proquest, Umi Dissertation Publishing.
- Becker C., Kopp S., Wachsmuth I. (2004), *Stimulating the emotion dynamics of a multimodal conversation agent*. W: E. André, L. Dybkjaer, W. Minke, P. Heisterkamp (eds.), *Affective dialogue systems*. Heilderberg, Springer.
- Breidenstein G. (2007), *The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form*. „Ethnography and Education”, 1(1).
- Brisset D., Snow R.P. (1993), *Where the Future Isn't*. „Symbolic Interaction”, 16(3).

- Caldwell L.L., Darling N., Payne L.L., Dowdy B. (1999), „*Why are you bored?*” *An examination of psychological and social control causes of boredom among adolescents*. „*Journal of Leisure Research*”, 31(2).
- Damrad Frye R., Laird J.D. (1989), *The experience of boredom: the role of the self – perception of attention*. „*Journal of Personality and Social Psychology*”, 57(2).
- Daniels L.M., Stupinsky R.H., Pekrun R., Hayens T.L., Perry L.P., Newall N.E. (2009), *A longitudinal analysis of achievement goals: from affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes*. „*Journal of Educational Psychology*”, 101(4).
- Darden D., Marks A. (1999), *Boredom: a socially disvalued emotion*. „*Sociological Spectrum*”, 19(1).
- Daschmann E.C., Goetz T., Stupinsky R.H. (2011), *Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales*. „*British Journal of Educational Psychology*”, 81.
- Estwood J.D., Frishen A., Fenske M.J., Smilek D. (2007), *The unengaged mind: defining boredom in terms of attention*. „*Perspectives of Psychological Science*”, 7(5).
- Farrell E. (1988), *Giving voice to high school students: pressure and boredom, ya know what I'm sayin'?* „*American Educational Research Journal*”, 25(4).
- Gjesme T. (1977), *General satisfaction and boredom at school as a function of the pupils' personality characteristics*. „*Scandinavian Journal of Education*”, 21.
- Goetz T., Frenzel A.C., Hall N.C., Nett U.E., Pekrun R., Lipnevich A.A. (2018), *Types of boredom: An experience sampling approach*. „*Motivation and Emotion Journal*”, 38.
- Gurycka A. (1977), *Przeciw nudzie*. Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Hillard V.E. (1988), *Boredom and the pedagogy of responsibility*. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Speech Association.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2009), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Kozielecki J. (1988), *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Larson R.W., Richards M.H. (1991), *Boredom in the middle school years: blaming school versus blaming students*. „*American Journal of Education*”, 99(4).
- Marton F. (1981), *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. „*Instructional Science*”, 10.
- Mastro D.E., Eastin M.S., Tamborini R. (2002), *Internet search behaviours and mood alterations. A selective exposure approach*. „*Media Psychology*”, 4.
- Mikulas W.L., Vodanovich S. (1993), *The essence of boredom*. „*Psychological Record*”, 43(1).
- Moore G.E. (1987), *Down with boredom!* „*Vocational Education Journal*”, 62(5).
- Moroz J. (2013), *Fenomenografia jako metoda badania treści świadomościowych*. „*Pedagogika Szkoły Wyższej*”, 1.
- Nett U., Daschmann E.C., Goetz T., Stupinsky R.H. (2016), *How accurately can parents judge their children's boredom in school?* „*Frontiers in Psychology*”, 7.
- Nett U., Goetz T., Daniels L.M. (2010), *What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom*. „*Learning Individual Differences*”, 20.
- Pekrun R., Elliot A., Maier M. (2006), *Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test*. „*Journal of Educational Psychology*”, 98(3).
- Pekrun R., Goetz T., Daniels L.M., Stupnisky R.H., Perry R.P. (2010), *Boredom in achievement settings: Exploring control – value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion*. „*Journal of Educational Psychology*”, 102(3).

- Perkins R., Hill A. (1985), *Cognitive and affective aspects of boredom*. „British Journal of Psychology”, 76.
- Podstawa programowa. *Cele kształcenia ogólnego dla klas I–III*. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>, 15.06.2021.
- Scerbo M., Holcomb J. (1993), *Effects of signal conspicuity and time on boredom in vigilance*. Paper presented at the first Mid-Atlantic Human Factors Conference, Reston.
- Spacks P. (1995), *Boredom: The Literary History of a State of Mind*. Chicago, University of Chicago Press.
- Stańczyk P. (2012), *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 59(3).
- Strong R., Silver H., Perini M., Tuculescu G. (2003), *Boredom and its opposite*. „Educational Leadership”, 61(1).
- Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pl/bariera>, 2.07.2021.
- Winter R. (2012), *Nuda w kulturze rozrywki*. Kraków, WAM.
- Włodarczyk R. (2010), *Strategie władzy, taktyki emancypacji*. „Ukryty program” a świadomość praktyczna w edukacji nauczycieli. „Kultura i Edukacja”, 2.

Ewelina Świdrak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.09>

ORCID: 0000-0002-6815-5370

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

eswidrak@kul.pl

Przygotowanie dzieci do pobytu w żłobku w opinii rodziców i opiekunów w żłobkach

Summary

Preparation of toddlers for nursery stay by their parents according to parents and caregivers

Entrusting each child to the nursery is a difficult task for both the child, parents and the staff of the institution. The article presents the results of research aimed at distinguishing and assessing the effectiveness of activities aimed at preparing children under three years of age to stay in a nursery according to parents and nurses in nurseries. Among the activities preparing children to stay in a nursery, the following were distinguished: behaviors aimed at getting to know the nursery, behaviors combining the home and nursery environment, and behaviors creating a positive atmosphere around the institution, also behaviors that constitute closer and further preparation for a stay in a nursery. The research shows that parents who are preparing children to nursery stay mostly use behaviors aimed at getting to know the nursery, e.g. talking about the nursery, which are a part of closer preparation, but in the carers' opinion, it would be more effective to make the home rhythm similar to that in the nursery and to create a positive atmosphere around the institution.

Keywords: nursery, toddlers education and care, adaptation

Słowa kluczowe: żłobek, wychowanie małego dziecka i opieka nad małym dzieckiem, adaptacja

Wstęp

Adaptacja i przygotowanie dzieci poniżej trzeciego roku życia do pobytu w żłobku to zagadnienia, które nie są dostatecznie opisane we współczesnej literaturze pedagogicznej. W praktyce wiedza na ten temat jest przekazywana między opiekunami na forach internetowych, webinarach – bazują oni na własnych doświadczeniach zawodowych. Adaptacja i poprzedzający ją proces przygotowania małych dzieci do pobytu w żłobku jest ważnym i zarazem trudnym momentem w życiu zarówno dzieci, jak ich rodziców ze względu na niedawno powstałą więź łączącą pierwszych opiekunów z dzieckiem i możliwość jej zaburzenia. Sam proces adaptacji różnie przebiega u dzieci, niektóre łatwo się adaptują i nie okazują oznak smutku, inne zaś długo nie mogą się pogodzić z rozstaniem. Czynniki

mogące mieć wpływ na to, że początki pobytu w żłobku będą dla dziecka mniej bolesne, mogą zależeć od samego dziecka, jego rodziny oraz od środowiska żłobka (Świdrak 2020). Celem artykułu jest wyróżnienie i opisanie zachowań, które pomagają w przygotowaniu dzieci do pobytu w żłobku w opinii rodziców oraz opiekunów żłobków. Obecnie w czasie pandemii COVID-19, gdy rodzice mają utrudnione możliwości wejścia do placówki (MRiPS 2021), tym bardziej istotne wydaje się wcześniejsze przygotowanie dzieci przez rodziców do nowego środowiska.

Przygotowanie dzieci do pobytu w żłobku w świetle literatury

W tej części artykułu wyjaśniono terminy „adaptacja” i „przygotowanie do żłobka”, wyróżniono kategorie zachowań stanowiących przygotowanie do pobytu w żłobku, ponadto przedstawiono dyskusję na temat niektórych zachowań rodziców obecną w praktyce pedagogicznej.

Przygotowanie i adaptacja dzieci do żłobków

Terminy przygotowanie oraz adaptacja wymagają rozróżnienia. Adaptacja najmłodszych dzieci do żłobków to proces, a także wynik tego procesu uwzględniający działania otoczenia (żłobka i rodziców) mające na celu pozytywne przejście dziecka ze środowiska rodzinnego do żłobkowego. Adaptacja obejmuje zachowania i emocje dzieci świadczące o ich udanym lub mniej udanym pobycie w żłobku przez pierwsze dni w placówce (Świdrak 2020). Według *Słownika języka polskiego* (2021) przygotowanie oznacza: „czynności, zabiegi, starania wykonywane z myślą o czymś, co ma nastąpić”. W pedagogice termin „przygotowanie” jest używany w kontekście pełnienia określonych funkcji np. przedszkolaka, ucznia, męża, żony czy rodzica. Wydaje się zatem, że każda zmiana w życiu wymaga wcześniejszych działań przygotowujących. Wobec tego odróżniając pojęcie adaptacji od przygotowania do pobytu w żłobku, można założyć, że pierwsza jest prowadzona w większości po przyjeździe dzieci do placówki, natomiast przygotowanie obejmuje wcześniejsze działania, mające na celu ułatwienie dzieciom adaptację.

W przypadku przygotowania dzieci do przedszkola czy szkoły formułuje się pewne kryteria dojrzałości przedszkolnej i szkolnej (Klim-Klimaszewska 2006; Kołodziejczyk 2011: 234), obejmujące optymalny poziom rozwoju w poszczególnych sferach, według których dzieci są oceniane. Jakkolwiek adaptacja dzieci do żłobków była opisywana w literaturze pedagogicznej (Kopaczyńska-Sikorska, Zdańska-Bricken 1985; Bielecka 1999; Dolto 2002; Świdrak 2020), przygotowanie do pobytu w żłobku nie było do tej pory przedmiotem badań. Trudno wymagać od dzieci w wieku poniemowlęcym dojrzałości czy samodzielności w poszczególnych sferach rozwoju. Tym samym ze względu na wiek wydaje się bezzasadne skupianie się w przygotowaniu na samym dziecku, a działania przygotowujące powinny bardziej dotyczyć placówki oraz rodziców dziecka.

Zachowania przygotowujące dzieci do żłobków w świetle teorii przywiązania i prawidłowości rozwoju dzieci w wieku poniemowlęcym

Aby wyróżnić rodzaje zachowań mogących przyczynić się do lepszej adaptacji dzieci do żłobków, należy się odnieść do funkcjonowania i prawidłowości rozwojowych dziecka w wieku poniemowlęcym. W sferze społecznej bardzo ważnym aspektem rozwoju dziecka poniżej trzeciego roku życia jest przywiązanie. Około siódmego miesiąca życia, w drugiej fazie kształtowania się przywiązania, dziecko zaczyna odróżniać osoby obce od domowników, pojawia się również lęk separacyjny. „Dziecku nie jest obojętne, na kogo skieruje uwagę – odrzuca obcych, ponieważ pozostaje zorientowane na matkę, nawet podczas jej nieobecności” (Schaffer 2014: 125). W trzeciej fazie, trwającej do około drugiego roku życia, przywiązanie do pierwszej figury jest już wyraźnie ukształtowane, natomiast w czwartej fazie – związku celowego zachowanie dziecka względem innych osób przyjmuje bardziej celowy charakter (Schaffer 2014: 126). Na przykład dzieci zaczynają się uczyć, że inne zachowania należy przejawiać wobec domowników, a inne wobec osób mniej znanych. Uczestnicząc w rozmowach z rodzicami małych dzieci, wielokrotnie słyszałam skargi rodziców, a zwłaszcza matek, o tym, że w ich obecności dziecko pokazuje wiele negatywnych emocji i nie chce współpracować w różnych czynnościach, np. ubieraniu czy jedzeniu, natomiast przebywając z babcią czy ciotką, jest zawsze gotowe do współpracy. W świetle teorii przywiązania może być to wynik bardziej swobodnego samopoczucia dziecka w środowisku domowym oraz rozumienia różnicy pomiędzy osobami pochodzącymi z różnych środowisk.

Wobec tego wydaje się, że ponad roczne dziecko jest w stanie zauważyć i zaakceptować odmienną dwóm środowisk (np. domowego i żłobkowego) lub właśnie się tego uczy. Ten wniosek można potraktować jako swoistego rodzaju „bazę rozwojową” otwierającą dziecku możliwość tworzenia innych, ale satysfakcjonujących relacji z osobami spoza środowiska domowego, tym bardziej że w świetle teorii przywiązania możliwe jest nawiązanie relacji i wytworzenie drugiej figury przywiązania (Dettlingi in. 2000; Kuszak 2016). Należy podkreślić, że każde dziecko rozwija się w innym tempie, a dopiero co wykształcona więź z rodzicami może zostać zaburzona pod wpływem różnych czynników, a samo pozostawienie dziecka z obcymi osobami jest jednym z najbardziej stresujących doświadczeń w życiu każdego dziecka w wieku poniemowlęcym (Ainsworth i in. 1978; Dettling i in. 2000).

Rozwój motoryczny i społeczny dziecka w wieku poniemowlęcym umożliwia nawiązanie kontaktu z innymi dziećmi. Dzieci mają zdolność naśladowania, dlatego dominuje zabawa równoległa (Białecka-Pikul 2014: 195). W ramach przygotowania do pobytu w żłobku zasadne wydaje się umożliwianie dziecku kontaktu z szerszym gronem rodzinnym i społecznym oraz rówieśnikami.

W sferze poznawczej warto zwrócić uwagę na rozwój pamięci u małych dzieci. W koncepcji Endela Tulvinga (Tulving, Schacter 1990) pierwszym z rodzajów pamięci, który wykształca się procesie rozwoju, jest pamięć proceduralna, czyli pamięć czynności

i nawyków. W wynikach badań dotyczących pamięci i amnezji dziecięcej wskazuje się, że drugi i trzeci rok życia to okres, w którym powstają pierwsze skrypty zdarzeń. Oznacza to, że dziecko porządkuje swoje doświadczenie w formie schematów sekwencji wydarzeń w danym kontekście, a zachowania dzieci w sytuacjach tzw. rutynowych dowodzą, że doskonale pamiętają kolejno po sobie występujące czynności i działania osób (Nelson 1997; Jagodzińska 2002, 2003). W odniesieniu do sytuacji pójścia do żłobka dzieci dysponują określonymi nawykami zasypiania czy spożywania posiłków wyniesionymi z domu. Może to być wykorzystane jako potencjał lub przeciwnie – być przeszkodą podczas adaptacji w żłobku, a przystosowanie się do rytmu dnia w placówce może stanowić wyzwanie dla rodziców.

Kolejną kwestią ważną dla przygotowania i adaptacji wydaje się rozwój mowy i percepcji dziecka. W zakresie rozwoju mowy u dzieci w drugim roku życia rozwija się symboliczna gestykulacja. Dzieci posługują się gestami jako ekwiwalentami komunikatów słownych. Ponadto dziecko w tym wieku buduje wypowiedzi jednowyrazowe (12.–16. miesiąc) i dwuwyrazowe (17.–27. miesiąc) (Białecka-Pikul 2014: 192). Wobec tego wydaje się, że w zakresie przygotowania dziecka do żłobka komunikaty werbalne rodziców dotyczące przyszłego pobytu w żłobku powinny być uzupełnione dodatkową wizualizacją przy użyciu książeczek lub krótkich filmików. Najbardziej optymalną formą zapoznania dziecka ze żłobkiem może być wizyta lub seria wizyt w placówce, gdyż „w znanym otoczeniu tolerancja dziecka na nieobecność matki jest większa niż w obcym środowisku” (Schaffer 2014: 124). Obecnie ze względu na epidemię COVID-19 jest to utrudnione, jednak przed epidemią praktyki żłobków w tym zakresie były zróżnicowane. Organizowano np. tzw. dni otwarte dla nowo przybyłych dzieci, a także wspólną adaptację dzieci i rodziców w placówce np. przez tydzień.

Rodzaje zachowań przygotowujących dzieci do pobytu w żłobku

Trudno wymagać od dziecka w wieku poniemowlęcym samoświadomości zmian, które mają nastąpić w wyniku przyjscia do żłobka, wobec czego przygotowanie dziecka do pobytu w placówce należy powierzyć rodzicom i personelowi. Dla obu grup stanowi to duże wyzwanie, tym bardziej że współpraca i komunikacja między nimi jest ograniczona. W niniejszym artykule skupię się na zachowaniach prezentowanych przez rodziców, gdyż ze wstępnych rozmów z opiekunkami, przeprowadzonych jeszcze przed badaniami, wynikało, że ich oczekiwania względem przygotowania dzieci do pobytu w żłobku są inne niż faktyczne zachowania rodziców w tym zakresie.

Na podstawie literatury dotyczącej wieku poniemowlęcego, rozmów i spotkań z opiekunkami oraz rodzicami zaproponowałam dwa podziały czynności rodziców mających na celu przygotowanie ich dzieci do pobytu w żłobku. Pierwszy obejmuje zachowania mające na celu: poznanie środowiska żłobka, łagodne przejście między dwoma środowiskami: domowym i żłobkowym oraz ukazywanie pozytywnych odczuć w odniesieniu do placówki, zaś drugi, uwzględniający kryterium czasowe, obejmuje przygotowanie dalsze oraz bliższe.

W pierwszym podziale w przypadku pierwszej kategorii zachowań mających na celu poznanie żłobka można wyróżnić zachowania pośrednie (np. rozmowy na temat żłobka, wspólne zabawy w żłobek) i bezpośrednie (wizyty w żłobku lub w ogródku przylegającym do placówki, poznanie personelu, uczestnictwo w dniach otwartych). Wśród zachowań mających na celu łagodne przejście między środowiskiem domowym i żłobkowym można wskazać zachowania bezpośrednio przygotowujące do pobytu w żłobku, np. zakup przedmiotów niezbędnych i wymaganych przez placówkę dla każdego dziecka, zachowania mające na celu zmianę nawyków – nauka samodzielnego jedzenia lub zasypiania, upodobnienie rutyny rodzinnej do żłobkowej (podobne pory karmienia czy drzemek), wspólna adaptacja dzieci i rodziców w placówce oraz przynoszenie do placówki przedmiotów z domu. Trzecia kategoria zachowań – ukazywanie pozytywnych uczuć w odniesieniu do żłobka – obejmuje postawę, która powinna towarzyszyć wszystkim zachowaniom przygotowującym, np. rozmowom o żłobku, spacerom w okolicy żłobka, nauce nowych zachowań itd. Wiąże się ona ponadto z akceptacją przez rodziców pójścia dziecka do placówki lub ewentualnie kontrolowaniem swoich zachowań negatywnych, np. lęków w odniesieniu do placówki (Świdrak 2021).

Drugi podział zachowań rodziców może obejmować dalsze i bliższe przygotowanie do pobytu w żłobku, odbywające się w środowisku domowym. W pierwszym przypadku zachowania rodziców nie muszą być zawsze do końca uświadomione, jednak np. posiadanie dużej liczby rodzeństwa czy częste przebywanie w większym gronie rodzinnym, podobny rytm dnia w domu i w żłobku mogą stanowić „bazę” do lepszej adaptacji do placówki. Przygotowanie bliższe może być natomiast związane z celowym przygotowaniem się do pobytu w placówce, np. zmiana nawyków, a także z jej poznaniem (np. odwiedzanie żłobka) lub uczestnictwem w aktywnościach żłobka razem z dziećmi.

Kontrowersje wokół wybranych zachowań przygotowujących dzieci do pobytu w żłobku

Niektóre z zachowań zalecanych rodzicom przed pójściem dziecka do żłobka oraz w procesie adaptacji są w środowisku opiekunek i dyrektorów żłobków uznawane za kontrowersyjne. Zdania opiekunek i dyrektorów żłobków na temat pewnych procedur związanych z adaptacją i przygotowaniem do pobytu w żłobku są podzielone, dotyczy to głównie kilku kategorii zachowań.

Pierwszą kategorię mogą stanowić zachowania mające na celu łagodne przejście między środowiskiem domowym oraz środowiskiem żłobka. Część placówek podczas adaptacji lub przed faktycznym pójściem dziecka do żłobka praktykuje przebywanie w żłobku dzieci wraz z rodzicami, a po pewnym czasie stopniowe wycofywanie się rodziców z placówki. Okazuje się, że jest to negatywnie postrzegane przez część placówek, a personel deklaruje, że praktyka ta nie przynosi pożądanego efektu, wręcz przeciwnie. Dzieci przyzwyczajają się do obecności rodziców w placówce, a ich nagły brak jest w ocenie opiekunek przyczyną dużych trudności adaptacyjnych. Podobnie opiekunki deklarują,

że oglądanie fotografii mamy lub taty na ścianie żłobka pogarsza nastrój dziecka, utrudnia poznawanie nowego otoczenia i zniechęca dzieci do uczestnictwa w aktywnościach żłobka. Z kolei część placówek z powodzeniem stosuje tę praktykę. W przypadku braku możliwości przebywania w placówce razem z dziećmi oderwanie dziecka od środowiska rodzinnego jest rekompensowane ciekawymi zajęciami i nowymi bodźcami, np. zabawkami, które dzieci mogą eksplorować. Zakłada się, że nowo przybyłe dzieci pod wpływem atrakcyjnych bodźców niejako „zapomną” o domu rodzinnym i z czasem zaufają personelowi, który stanie się dla nich nową bezpieczną figurą przywiązania.

Dyskusyjną kwestią może być także zmiana niektórych nawyków domowych i dostosowanie ich do wymogów żłobka. Za kontrowersyjne można uznać zachowania polegające na wprowadzeniu „gwałtownych” zmian w życiu dzieci, w wyniku których może być osłabiana nowo powstała więź rodziców z dziećmi (Koźmińska 2017), np. odstawianie od piersi przed pójściem do żłobka, przeniesienie dziecka do własnego łóżeczka i nauka samodzielnego zasypiania na krótko przed pójściem do żłobka. Sprawa jest bardziej złożona, jednak generalnie w żłobkach promuje się naturalne karmienie dzieci i nie zaleca dokonywania zmian mogących wywołać dodatkowy stres u dziecka na krótko przed przyjściem do placówki.

Kontrowersyjne i zarazem nieetyczne wydaje się również kontrolowanie swoich negatywnych uczuć, w tym lęku związanego rozstaniem z dzieckiem na czas pobytu w placówce. Wiadomo, że dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym mają zdolność do empatycznego współodczuwania (Rymarczyk 2017) i ukrywanie przed nimi negatywnych uczuć może się okazać nieskuteczne.

Wobec wyróżnionych zachowań i kontrowersji wokół niektórych z nich rodzą się pytania: Na ile małe dziecko jest w stanie zaakceptować i dostosować się do życia w dwóch odmiennych środowiskach? Czy możliwe i korzystne jest łagodne przejście dziecka z jednego do drugiego środowiska? Które z działań przygotowujących dzieci do żłobków są bardziej, a które mniej skuteczne w przedstawionych kontekstach?

Badania własne

Celem badań zaprojektowanych na potrzeby niniejszego artykułu jest wyróżnienie i ocena efektywności zachowań rodziców mających na celu przygotowanie dzieci do pobytu w żłobku przez rodziców oraz opiekunki w żłobku. Problemy badań przedstawiają się następująco:

- P1: Jakie działania podejmują rodzice w celu przygotowania dziecka do pobytu w żłobku?
- P2: Jakie zachowania podejmowane przez rodziców w opinii opiekunów pomagają ich dzieciom w przygotowaniu do pobytu w żłobku?

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, przy użyciu ankiety (Pilch, Bauman 2001: 79–81). Narzędziami wykorzystanymi w badaniach były dwa kwestionariusze własnej konstrukcji, pierwszy był przeznaczony dla rodziców, drugi dla

opiekunek. Kwestionariusz dla rodziców miał charakter otwarty. Rodzice byli pytani, czy i w jaki sposób przygotowywali dzieci do pobytu w żłobku. Drugi z kwestionariuszy miał w większości charakter zamknięty i był przeznaczony dla opiekunek. Głównym rdzeniem kwestionariusza było ustosunkowanie się do pytania: „W jakim stopniu poszczególne działania rodziców mogą pomóc dzieciom w procesie adaptacji do środowiska żłobka?”. Przyjęto 5-stopniową skalę odpowiedzi, w której 1 oznaczało, że dane zachowanie nie przyczyniło się do lepszej adaptacji dziecka do placówki; 2 – zachowanie w małym stopniu przyczyniło się do lepszej adaptacji dziecka do placówki; 3 – w średnim; 4 – w dużym; 5 – w bardzo dużym. Dodatkowo opiekunki poproszone zostały o wyróżnienie sposobów przygotowania dzieci do żłobków niewymienionych w kwestionariuszu. W ramach pracy nad narzędziem dokonano eksploracyjnej analizy czynnikowej w celu weryfikacji założeń teoretycznych wyróżnionych kategorii zachowań rodziców. Następnie w każdej kategorii obliczono wskaźniki rzetelności α Cronbacha (Krzyśko 2009). Początkowo wyróżniono sześć grup czynników (analizując wykres osypiska oraz na podstawie wartości własnej większej niż 1), jednak w celu uzyskania przejrzystości zredukowano liczbę czynników do trzech. Grupy czynników powstałe w wyniku analizy nazwano następująco: czynnik 1 – działania rodziców w środowisku domowym warunkujące dobrą adaptację dzieci do żłobków; czynnik 2 – działania rodziców podejmowane w budynku żłobka lub w jego okolicach; czynnik 3 – działania rodziców mające na celu wytworzenie pozytywnej atmosfery wokół żłobka i dostosowanie się do jego wymogów (tab. 1). Żaden z itemów nie został odrzucony.

Wszystkie wyróżnione grupy czynników wykazały zadowalające wskaźniki rzetelności, co oznacza, że wyróżnione w danej kategorii itemy są spójne.

Zaprojektowane badania były prowadzone dwuetapowo. W pierwszej części wzięło udział 113 rodziców (87 kobiet i 28 mężczyzn) dzieci uczęszczających do żłobków w powiecie lubelskim. Rodzice powierzający dzieci opiece żłobkowej mieli w większości wykształcenie wyższe ($N = 98$, 80,3%), pozostali – średnie ($N = 13$, 10,7%) lub podstawowe (2 osoby). W drugiej części badań uczestniczyło 146 opiekunek pracujących w żłobkach publicznych (110 osób) oraz niepublicznych (33 osoby) (3 odpowiedzi stanowią brak danych) z różnych miejscowości na terenie całej Polski (Warszawa, Kraków, Katowice, Lublin, Gdańsk).

W drugiej połowie 2019 r. zapytano rodziców w pierwszych dniach pobytu ich dzieci w żłobku, czy i w jaki sposób przygotowywali swoje dzieci do tej sytuacji. Po wstępnej analizie wyników badań odpowiedzi rodziców zostały przedstawione i skonfrontowane z opiniami opiekunek na ten temat. Okazało się, że oczekiwania opiekunek wobec rodziców są odmienne niż deklarowane zachowania rodziców. Było to inspiracją do głębszej analizy zagadnienia z perspektywy opiekunek. W wyniku rozmowy z opiekunkami pracującymi w Miejskim Zespole Żłobków w Lublinie oraz na podstawie badań rodziców, a także literatury skonstruowano kwestionariusz obejmujący zachowania, które w ocenie opiekunek mogą mieć znaczenie w przygotowaniu dzieci do pobytu w żłobku. W drugim etapie przeprowadzono badania wśród pracowników żłobków we wrześniu 2020 r.

Tabela 1. Itemy w kwestionariuszu dla opiekunek, wyróżnione ładunki czynnikowe oraz wskaźniki rzetelności poszczególnych czynników

W jakim stopniu poszczególne zachowania rodziców mogą pomóc dzieciom w adaptacji do żłobka	Czynnik*		
	F1 $\alpha = 0,77$	F2 $\alpha = 0,64$	F3 $\alpha = 0,73$
Skrupulatna higiena w domu, np. częste mycie rąk i przewijanie dziecka	0,76	–	–
Karmienie dziecka przez osobę inną niż mama	0,64	–	0,50
Częste przebywanie dziecka w grupie innych dzieci, np. na placu zabaw	0,64	–	–
Duża liczba zabawek w domu	0,63	–	–
Nauka wspólnego bawienia się na podłodze	0,61	–	0,43
Częste przebywanie w szerszym gronie rodzinnym niż tylko rodzice	0,54	–	–
Niezbyt częste noszenie dziecka przez rodzica	0,52	–0,43	0,30
Adaptacja dziecka z rodzicami w początkowych dniach pobytu w placówce	–	0,72	–
Przynoszenie do żłobka zabawek i innych przedmiotów z domu, np. przytulanki czy własnego kubka	–	0,59	–
Odwiedzanie żłobka podczas dni otwartych	–	0,58	0,44
Spacerowanie z dzieckiem w okolicach żłobka	0,41	0,55	0,50
Przekazywanie dziecku pozytywnych uczuć podczas rozmów o żłobku	–	–	0,78
Rozmowa z dzieckiem na temat żłobka	–	–	0,76
Pozostawianie dziecka pod opieką inną niż rodzic dziecka	0,47	–	0,55
Czytanie dziecku książeczek o pójściu do żłobka czy przedszkola	0,51	0,44	0,54
Pozytywne nastawienie rodziców do żłobka	–	–	0,54
Pory posiłków w domu podobne jak w żłobku	0,34	0,33	0,50
Odstawienie dziecka od piersi przed pójściem do żłobka	–	–0,38	0,46
Ukrywanie przed dzieckiem obaw dotyczących pierwszych tygodni pobytu w żłobku	–	–	0,36

* W celu wyeliminowania czynników, które nie tworzą struktury czynnikowej, małe wartości ładunków czynnikowych poniżej (0,30) zostały ukryte.

Źródło: badania własne.

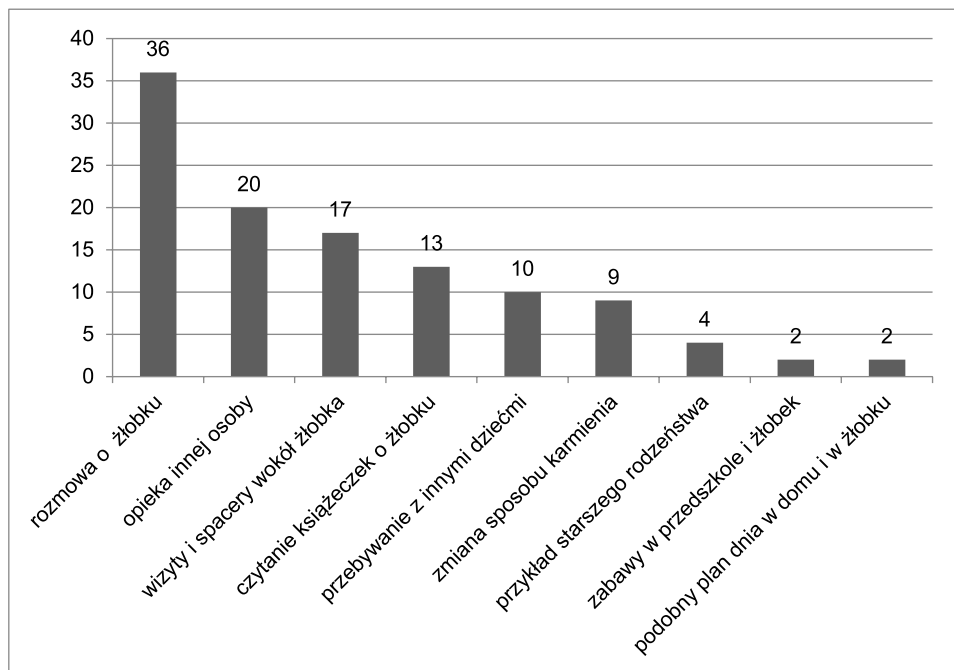
Ze względu na epidemię COVID-19 badania przeprowadzono przy użyciu formularza MsOffice Forms. Kwestionariusz został przesłany drogą mailową do żłobków w większych miastach w całej Polsce oraz umieszczony na forum Żłobkowe Cioce w medium społecznościowym Facebook. Żłobkowe Cioce jest grupą zamkniętą zraszającą

opiekunki pracujące w żłobkach na terenie całej Polski, jest ono prowadzone przez Stowarzyszenie Publicznych i Niepublicznych Żłobków „Żłobkowe Ciocie”.

Po zebraniu materiału badawczego dokonano opisu statystycznego za pomocą oprogramowania IBM – SPSS Statistics 27. Statystyki opisowe zostały ukazane przy użyciu średniej, mediany, skośności, wyniku minimalnego i maksymalnego. Itemy tworzące 5-stopniową skalę przygotowania dzieci do żłobków poddano analizie czynnikowej metodą głównych składowych i obliczono wskaźniki rzetelności α Cronbacha wyróżnionych czynników. Różnice między grupami czynników obliczono przy użyciu testu Wilcoxsona.

Przygotowanie dzieci do pobytu w żłobku przez rodziców w ich opinii

W części badań przeznaczonych dla rodziców zapytano, czy przygotowywali swoje dzieci do zmiany otoczenia. Z ich wypowiedzi wynika, że ponad połowa ($N = 58$) w żaden sposób nie przygotowuje swoich dzieci do pobytu w żłobku. Pozostali ($N = 55$), którzy udzielili odpowiedzi twierdzącej, zostali poproszeni o wypowiedzenie się, w jaki sposób przygotowują dzieci do pobytu w żłobku. Odpowiedzi w pytaniu otwartym zostały skategoryzowane i przedstawione na rycinie 1.



Rycina 1. Sposoby przygotowania dzieci do pobytu w żłobku deklarowane przez rodziców

Źródło: badania własne.

Jak wynika z ryciny 1, większość rodziców, która przygotowywała swoje dzieci do pobytu w żłobku, robiła to poprzez rozmowę (N = 36). Rodzice w swoich wypowiedziach podkreślali, że tłumaczyli dziecku, czym jest żłobek, co będzie się tam działo. Opowiadali o zabawach, które są w żłobku, jednocześnie zaznaczali, że mama w tym czasie będzie w pracy. Część osób (N = 20) uznała opiekę osoby innej niż rodzic jako formę przygotowania do pobytu w żłobku. Osobami, którym najczęściej powierzano dzieci, byli dziadkowie, ciocie i opiekunki. Rodzice również starali się w fizyczny sposób zbliżyć do żłobka poprzez spacerunki wokół niego, zabawy w ogrodzie na jego terenie, uczestnictwo w dniach otwartych (N = 17). Dodatkowo niektórzy rodzice czytali dziecku książeczki o pójściu bohatera do żłobka czy przedszkola (N = 13) oraz starali się włączać dzieci do zabawy z innymi dziećmi np. na placu zabaw (N = 10). Niewielka liczba odpowiedzi dotyczyła: zmiany sposobu karmienia (przejsie z karmienia piersią na mleko modyfikowane, podawanie dziecku więcej posiłków łyżeczką lub zachęcanie dzieci do samodzielnego jedzenia), przykładu starszego rodzeństwa, które chodzi do przedszkola, wspólnych zabaw w żłobek czy przedszkole, a także dostosowania planu dnia dziecka, czyli np. pór karmienia czy drzemki, do tych, które obowiązują w żłobku.

Ujmując działania rodziców w kategorii wyróżnione w części teoretycznej, można powiedzieć, że wśród rodziców świadomie przygotowujących swoje dzieci do pobytu w żłobku dominowały zachowania mające na celu pośrednie lub bezpośrednie poznanie instytucji, tj. rozmowy na temat przyszłej sytuacji, czytanie książeczek, spacerunki do żłobka oraz udział w dniach otwartych. Rodzice wymienili zachowania będące w większości elementami przygotowania bliższego, nie docenili natomiast znaczenia zachowań, które prowadzą do upodobnienia rytmu dnia dziecka do tego, który obowiązuje w żłobku. W zachowaniach przygotowujących rodzice nie ujęli przygotowania dalszego, np. własnego przygotowania mentalnego do tej sytuacji, który owocowałby pozytywnym przekazem emocjonalnym dotyczącym żłobków. Nie wyklucza to jednak ich pozytywnego nastawienia do instytucji, oznacza jedynie, że rodzice nie rozpatrywali tego zachowania jako elementu przygotowania.

Zachowania mające na celu przygotowanie dzieci do pobytu w żłobku przez ich rodziców w opinii opiekunek

W drugiej części badania opinię na temat wymienionych wcześniej zachowań rodziców przygotowujących dzieci do pobytu w żłobku wyraziło 146 opiekunek. Wyniki obrazujące opinie opiekunek przedstawiono przy uwzględnieniu podziału na trzy grupy zachowań rodziców wyróżnione na podstawie analizy czynnikowej (tab. 2).

Tabela 2. Statystyki opisowe ocen opiekunek w zakresie zachowań rodziców w środowisku domowym warunkujących optymalną adaptację dzieci do żłobków

W jakim stopniu poszczególne zachowania rodziców mogą pomóc dzieciom w adaptacji do żłobka	M	Me	SKE	Min.	Maks.
Skrupulatna higiena w domu, np. częste mycie rąk i przewijanie dziecka	3,70	4,00	-0,67	1,00	5
Karmienie dziecka przez osobę inną niż mama	4,14	4,00	-0,95	1,00	5
Częste przebywanie dziecka w grupie innych dzieci, np. na placu zabaw	4,50	5,00	-1,74	1,00	5
Duża liczba zabawek w domu	2,27	2,00	0,41	1,00	5
Nauka wspólnego bawienia się na podłodze	3,84	4,00	-0,70	1,00	5
Częste przebywanie w szerszym gronie rodzinnym niż tylko rodzice	4,37	5,00	-1,22	2,00	5
Niezbyt częste noszenie dziecka przez rodzica	4,04	4,00	-1,30	1,00	5
Ogółem	3,86	4,00	-1,08	1,14	5

Źródło: badania własne.

Jak wynika z tabeli 2, zachowania warunkujące dobre przygotowanie dzieci do pobytu w żłobku opiekunki oceniły jako pomocne w przygotowaniu dzieci do pobytu w żłobku, może o tym świadczyć prawoskośność wykresów poszczególnych itemów (tab. 2). Wyjątek stanowi item „duża liczba zabawek w domu”, który dla większości opiekunek był oceniony jako mało pomocny w przygotowaniu dzieci do żłobków (SKE 0,41). Oznacza to, że opiekunki widzą pewien potencjał w środowisku domowym, dzięki któremu dzieci wychowywane w określony sposób mogą przejść proces adaptacji do żłobka pomyślniej niż inne dzieci.

Tabela 3. Statystyki opisowe ocen opiekunek w zakresie zachowań rodziców mających na celu przygotowanie dzieci do pobytu w żłobku, podejmowanych w budynku żłobka lub w jego okolicach

W jakim stopniu poszczególne zachowania rodziców mogą pomóc dzieciom w adaptacji do żłobka	M	Me	SKE	Min.	Maks.
Adaptacja dziecka z rodzicami w początkowych dniach pobytu w placówce	3,83	4,00	-0,87	1,00	5
Przynoszenie do żłobka zabawek i innych przedmiotów z domu, np. przytulanki czy własnego kubka	3,91	4,00	-0,91	1,00	5
Odwiedzanie żłobka podczas dni otwartych	4,20	4,00	-0,95	1,00	5
Spacery rodziców z dzieckiem w okolicach żłobka	3,66	4,00	-0,46	1,00	5
Ogółem	3,89	4,00	-0,56	1,75	5

Źródło: badania własne.

Zachowania rodziców podejmowane w budynku żłobka lub w jego okolicach można określić jako te, które łączą oba środowiska. Rodzice rozpoczynają je celowo, po wcześniejszych zaleceniach i konsultacjach z personelem żłobka. Jak wynika z tabeli 3, opiekunki wysoko oceniają wszystkie zachowania rodziców z tej kategorii, skośność ogółem wynosi $(-0,567)$, co oznacza, że większość opiekunek działania, takie jak: odwiedzanie żłobka, przynoszenie zabawek czy adaptacja z rodzicami, ocenia jako pomoce w procesie adaptacji.

Tabela 4. Statystyki opisowe ocen opiekunek dotyczące zachowań rodziców mających na celu wytworzenie pozytywnej atmosfery wokół żłobka i dostosowanie się do jego wymogów

W jakim stopniu poszczególne zachowania rodziców mogą pomóc dzieciom w adaptacji do żłobka	M	Me	SKE	Min.	Maks.
Przekazywanie dziecku pozytywnych uczuć podczas rozmów o żłobku	4,82	5,00	-3,09	2	5
Rozmowa z dzieckiem na temat żłobka	4,42	5,00	-1,17	2	5
Pozostawianie dziecka pod opieką inną niż rodzic dziecka	4,62	5,00	-2,45	1	5
Czytanie dziecku książeczek o pójściu do żłobka czy przedszkola	4,02	4,00	-0,81	1	5
Pozytywne nastawienie rodziców do żłobka	4,93	5,00	-3,39	4	5
Pory posiłków w domu podobne jak w żłobku	4,36	4,00	-1,21	1	5
Odstawienie dziecka od piersi przed pójściem do żłobka	4,03	4,00	-1,12	1	5
Ukrywanie przed dzieckiem obaw dotyczących pierwszych tygodni pobytu w żłobku	4,23	5,00	-1,56	1	5
Ogółem	4,41	4,50	-1,46	2	5

Źródło: badania własne.

Ostatnią wyróżnioną kategorię stanowią zachowania mające na celu wytworzenie pozytywnej atmosfery wokół żłobka i dostosowanie się do jego wymogów. Są to zachowania świadomie podejmowane przez rodziców przed wejściem w nowe środowisko i stanowią przygotowanie bliższe do pobytu w placówce. W przypadku tej kategorii opiekunki również oceniły zachowania rodziców jako pomocne w procesie adaptacji dzieci do żłobków ($SKE = -1,465$). Ponadto ta kategoria zachowań została oceniona wyżej niż inne. W teście Wilcoxona pomiędzy czynnikiem 1 i 3 wykazano różnice istotne statystycznie ($z = -8,64$; $p < 0,001$), różnice istotne statystycznie stwierdzono również między czynnikiem 2 i 3 ($z = -6,96$; $p < 0,001$). Oznacza to, że zachowania, dzięki którym wytworzona zostanie pozytywna atmosfera wokół placówki, oraz zachowania będące celowym działaniem rodziców są wyżej cenione przez opiekunki niż pozostałe kategorie zachowań. Na przykład przekazywanie dziecku pozytywnych uczuć podczas rozmów o żłobku ($M = 4,82$) oraz pozytywne nastawienie do żłobka ($M = 4,93$) uzyskały średnie zbliżone do maksymalnej

rangi (5), czyli odpowiedzi oznaczającej, że dane zachowanie jest w dużym stopniu pomocne w procesie adaptacji dziecka do żłobka.

Katalog pytań dotyczących zachowań rodziców przygotowujących dzieci do pobytu w żłobku nie był zamknięty. Badanym zadano dodatkowe pytanie otwarte, w którym poproszono o podanie innych niewymienionych wcześniej zachowań rodziców mogących mieć wpływ na lepszą adaptację do placówki. Najczęściej wyróżnianą kategorią zachowań było pozwalanie dziecku na samodzielność lub uczenie samodzielności w różnych zakresach, np. jedzenia, picia z kubka, czystości czy siedzenia przy stole (12 odpowiedzi). Ankietowane opiekunki zwracały również uwagę na dostosowanie rytmu dnia dziecka w domu do rytmu pracy placówki, szczególnie w zakresie drzemek (11 odpowiedzi). Ważną kategorią podkreślaną przez opiekunki było także obdarzenie zaufaniem opiekunki i placówkę przez rodziców (8 wypowiedzi). W wypowiedziach badanych „słuchanie cioc”, współpraca z nimi oraz wspólne zaufanie rodziców i opiekunek jawi się jako podstawa sukcesu adaptacji do placówki.

Badanym zadano również pytanie związane z aktualną sytuacją epidemiczną i jej wpływem na wymienione w ankiecie sposoby przygotowania dzieci do żłobków. Na pytanie „Które z wyżej wymienionych zachowań rodziców związanych z przygotowaniem dziecka do żłobka zostały wstrzymane ze względu na epidemię COVID-19” badane odpowiadały, że są to: przynoszenie przedmiotów i zabawek do żłobka (95 odpowiedzi), wspólne przebywanie dzieci i rodziców w żłobku podczas adaptacji (36) oraz organizowanie spotkań z pracownikami żłobków i dni otwartych (11).

Dyskusja

W zakresie pierwszego pytania badawczego dotyczącego działań podejmowanych przez rodziców w celu przygotowania dziecka do pobytu w żłobku można stwierdzić, że rodzice wybierają głównie aktywności, których efektem jest poznanie żłobka jeszcze przed pobytem ich dziecka w instytucji, np. przez przeprowadzanie rozmów z dzieckiem na ten temat. Rodzice starali się również dostosować do środowiska żłobka przez powierzenie dziecka innej osobie lub przebywanie w gronie dzieci. Wśród badanych rodziców połowa zadeklarowała, że nie przygotowywała wcześniej swojego dziecka lub dzieci do pobytu w żłobku. Przyczyny tego zachowania mogą być dwojakie. Po pierwsze prawdopodobnie badani rodzice uważali, że ze względu na wiek dziecka wszelkie próby przybliżania placówki są nieefektywne, wskazywali również, że niemożliwe jest wytłumaczenie tak małemu dziecku, co go czeka w najbliższej przyszłości. Po drugie być może rodzice nie dysponowali wystarczającą wiedzą na temat sposobów przygotowania dziecka do pobytu w żłobku. Rodzice, którzy zadeklarowali, że przygotowywali swoje dzieci do pobytu w żłobku, skupili się głównie na zachowaniach związanych z poznaniem żłobka, a pominięli zachowania mogące łączyć oba środowiska.

Mimo że wyniki ankiety skierowanej do rodziców i do opiekunek nie mogą być porównywane metodami wnioskowania statystycznego, nasuwają się pewne spostrzeżenia. W zakresie drugiego pytania badawczego dotyczącego opinii opiekunek na temat zachowań rodziców pomocnych w procesie adaptacji badane za najważniejszy aspekt przygotowania dzieci do żłobków uznały pozytywną postawę rodziców do instytucji i ich świadome zachowania mające na celu dostosowanie się do środowiska żłobka, w tym upodobnienie rutyny rytmu dnia dwóch środowisk. Ponadto opiekunki na etapie tworzenia ankiety oraz jej wypełniania wskazywały o wiele więcej zachowań pomocnych w przygotowaniu dzieci niż rodzice. Te rozbieżności mogą świadczyć o tym, że rodzice rzeczywiście mają niewielką wiedzę na temat możliwości przygotowania ich dzieci do pobytu w żłobku. Wynika to z pewnością z braku badań i literatury naukowej na ten temat. Na stronach internetowych żłobków są zamieszczane zalecenia i zadania dla rodziców przed pójściem ich dzieci do placówki, a podczas adaptacji rodzicom udziela się informacji zwrotnych na temat zachowań dziecka i możliwości reakcji rodziców na te zachowania, jednak te działania wydają się niewystarczające.

Adaptacja dzieci do żłobków zależy od wielu czynników, jednym z nich może być wcześniejsze przygotowanie. W moich badaniach (Świdrak 2021) wcześniejsze przygotowanie w ocenie rodziców nie miało znaczenia dla adaptacji, jednak jest prawdopodobne, że rodzice, przygotowując dzieci, używali nieskutecznych metod. Wyróżnienie skutecznych metod przygotowania dzieci do żłobków mogłoby być przedmiotem badań eksperymentalnych, niestety zastosowanie pewnych rozwiązań polegających na współpracy w postaci spotkań dzieci, rodziców i opiekunek jest obecnie niemożliwe ze względu na epidemię COVID-19. Jakie formy przygotowania sprzyjają lepszej adaptacji, a które nie mają na nią wpływu? Czy wcześniejsza edukacja rodziców w tym zakresie mogłaby się przyczynić do szybszej adaptacji dzieci do żłobka? Na te pytania można udzielić na razie tylko częściowej odpowiedzi. W obecnej sytuacji warto byłoby również poszerzyć badania o aspekt zmian w praktykach żłobków stosowanych w celu lepszej adaptacji dzieci do żłobków podczas epidemii COVID-19.

Literatura

- Ainsworth M. i in. (1978), *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Bialecka-Pikul M. (2014), *Wczesne dzieciństwo*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bielecka M. (1999), *Adaptacja dziecka w żłobku*. „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, 11(2).
- Dettling A.C. i in. (2000), *Quality of Care and Temperament and Temperament Determine Changes in Cortisol Concentrations Over the Day for Young Children in Childcare*. „Psychoneuroendocrinology”, 25(8).
- Dolto F. (2002), *Zrozumieć dziecko*. Warszawa, Jacek Santorski.

- Jagodzińska M. (2002), *Amnezja dziecięca a zapominanie zdarzeń z pierwszych lat życia*. „Przegląd Psychologiczny”, 45(1).
- Jagodzińska M. (2003), *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk, GWP.
- Klim-Klimaszewska A. (2006), *Adaptacja dziecka do środowiska przedszkolnego*. Siedlce, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Kołodziejczyk A. (2011), *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopaczyńska-Sikorska J., Zdańska-Bricken M. (1985), *Adaptacja dziecka do środowiska żłobkowego*. „Wychowanie w Przedszkolu”, 7/8.
- Koźmińska I. (2017), *Więź kontra żłobki*. <http://www.iumw.pl/wiez-kontra-zlobki.html>, 31.01.2020.
- Krzyżko M. (2009), *Podstawy wielowymiarowego wnioskowania statystycznego*. Poznań Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kuszak K. (2016), *Małe dziecko w środowisku dorosłych. O budowaniu pozytywnej więzi z opiekunem*. W: H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska (red.), *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- MRiPS (2021), *Żłobki, kluby dziecięce i dzienni opiekunowie podczas epidemii koronawirusa*. Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. <https://www.gov.pl/web/rodzina/zlobki-kluby-dzieciece-i-dzienni-opiekunowie-w-czasie-epidemii-koronawirusa>, 2.11.2021.
- Nelson C.A. (1997), *The neurobiological basis of early memory development*. W: N. Cowan (ed.), *The development of memory in childhood*. Hove East, Sussex, Psychology Press.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rymarczyk K. (2017), *Skąd się bierze złe zachowanie? Neurobiologia empatii i agresji*. W: R. Piotrowicz (red.), *Małe dziecko. Troska, akceptacja, bezpieczeństwo, uczenie*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Schaffer H.R. (2014), *Psychologia dziecka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik języka polskiego (2021), *Przygotowanie*. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/przygotowywanie.html>, 2.11.2021.
- Świdrak E. (2020), *Adaptacja dzieci do lat trzech do instytucjonalnych form opieki na przykładzie żłobków lubelskich*. „Roczniki Pedagogiczne”, 12(48).
- Świdrak E. (2021), *The determining factors for the adaptation of toddlers to nurseries*, (w druku).
- Tulving E., Schacter D.L. (1990), *Priming and human memory systems*. „Science”, 247.

Joanna Frankowiak

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.10>

ORCID: 0000-0002-5993-3804

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

joanna.frankowiak@uwm.edu.pl

Stosunek studentów do stosowania kar cielesnych wobec dzieci

Summary

Attitude of university students towards corporal punishment against children

The article presents the results of research on social attitudes of university students against violence. Specifically, their reference to claims that corporal punishment is applied to children. The research results indicate a higher approval of men. The place of origin is not a differentiating indication. Only 43% of respondents know about the legal prohibition of corporal punishment. The final part reflects on preventive measures that could be addressed to students.

Keywords: violence against children, corporal punishment, prevention, university students, emerging adults

Słowa kluczowe: przemoc wobec dzieci, kary cielesne, profilaktyka, studenci, młodzi dorośli

Wprowadzenie

Stosowanie kar cielesnych w wychowaniu jest przejawem przemocy, stanowi naruszenie podstawowych praw człowieka wyartykułowanych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka, w tym głównie mówiących o prawie do poszanowania godności i nietykalności cielesnej. Ich stosowanie narusza zasadę sprawiedliwości społecznej i stanowi przejaw dyskryminacji społecznej i prawnej dzieci (Jarosz, Kurkowski 2016). Jest także nieefektywną formą dyscypliny i niesie ze sobą ogromne ryzyko dla zdrowia dziecka i jego rozwoju, a akceptacja wobec ich stosowania sprzyja ich powielaniu i przekazywaniu z pokolenia na pokolenie. Kary cielesne definiowane są jako używanie przez opiekuna siły fizycznej w celu zadania bólu lub sprawienia dyskomfortu u dziecka motywowane chęcią ukarania, skorygowania zachowania czy też powstrzymania przed jego powtórzeniem (Gershoff 2008). Choć katalog przejawów nie jest zamknięty, odnajdziemy w nim zarówno: bicie, kopanie czy zmuszanie do pozostawania w niewygodnych pozycjach, jak również „łżejsze”/ „łagodniejsze” kary, określane mianem klapsów (General comment No. 8 2006: 4).

Stosowanie kar cielesnych wobec dzieci w procesie wychowania jest ugruntowane kulturowo. To właśnie kultura, za pomocą obowiązujących w niej norm i wartości, wyrażanych w ogólnie akceptowanych przekonaniach, określa sposób postrzegania dzieci, oczekiwania wobec nich, ich relacje z dorosłymi, a także pożądane postawy oraz zachowania

zarówno dzieci, jak i opiekunów (Jarosz 2009: 61–107). W badaniach wskazuje się, że istotnymi przesłankami są także: odnajdowanie uzasadnień bicia w doktrynach religijnych oraz dezaprobaty wobec zewnętrznej ingerencji państwa w sprawę rodziny (Taylor i in. 2016). Wśród kluczowych uwarunkowań aprobaty dla stosowania kar cielesnych jest ich doświadczanie w dzieciństwie (Simons, Wurtele 2010), a także przekonanie, że są to przyjęte, a nawet oczekiwane metody wychowawcze, a ich stosowanie jest niezbędne oraz skuteczne (Holden i in. 1999; Taylor i in. 2016). Innym ważnym czynnikiem sprzyjającym aprobacie stosowania kar fizycznych jest traktowanie tzw. klapsów jako odrębnej kategorii w stosunku do bicia czy przemocy jako metody niewyrządzającej u dziecka trwałej krzywdy (Tomanek 2017: 19–22). W badaniach wykazano, że przez znaczącą część społeczeństwa nie są one postrzegane jako przejawy kar cielesnych, a tym bardziej przemocy w rodzinie. Choć w debacie publicznej pojawiają się głosy zwolenników relatywizmu w ocenie „dopuszczalności” kar cielesnych, trudno je zaakceptować (Szafran 2017: 69–70). Kluczowym argumentem przeciw jest fakt, że ich stosowanie niesie ze sobą negatywne skutki dla psychiki dziecka (Butchart, Mikton 2014; Gershoff, Grogan-Kaylor 2016).

Ważnym aspektem wpływającym na społeczną aprobatę dla kar cielesnych w wychowaniu ma penalizacja ich stosowania (Elgar i in. 2018). W 61 krajach panuje całkowity zakaz ich wykorzystywania. Tym samym 13% dzieci na świecie jest w tym względzie chronionych prawem (WHO WWW).

W Polsce zakaz bicia dzieci regulowany jest zapisami Ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie oraz treścią art. 96 znowelizowanego w 2010 r. Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (Dz.U. z 1964 r., nr 9 poz. 59 ze zm.). Niestety wiedza na temat istnienia takiego zakazu nie jest powszechna, co potwierdzają wyniki badań prowadzonych przez prof. Ewę Jarosz. Wynika z nich, że jedynie 37% badanych jest przekonanych o istnieniu prawnego zakazu stosowania kar cielesnych. Wskaźnik ten na przestrzeni lat nie uległ zasadniczym zmianom (Jarosz 2018: 16–17).

Badacze wskazują na potrzebę diagnozowania postaw społeczno-kulturowych w obszarze aprobaty stosowania przemocy w wychowaniu. W Polsce konsekwentnie od 2011 r. na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka prowadzone są badania na ogólnopolskiej próbie (Jarosz 2013, 2015, 2017b, 2018; Jarosz, Nowak 2012). Dodatkowo diagnozy realizowane są przez CBOS (2008; 2019). Służą one nie tylko monitorowaniu postaw wobec stosowania kar cielesnych w wychowaniu, lecz też poszukiwaniu sposobów na wzmocnienie działań zorientowanych na społecznie pożądaną zmianę.

Podobne cele były założone przy projektowaniu badania, których wyniki zaprezentowano w niniejszym opracowaniu. Grupą badanych uczyniono jednak studentów, będących przedstawicielami młodych dorosłych. Mowa o osobach między 18. a 25. (a nawet 29.) rokiem życia, określanymi mianem *emerging adulthood*, tj. będących w okresie „wylaniającej się dorosłości” (Arnett 2015). To faza tzw. moratorium psychospołecznego, w której młodzi dorośli wypróbowują siebie w różnych rolach i sytuacjach w poszukiwaniu własnej drogi. Zyskują wiele możliwości rozwoju, podejmowania decyzji, eksploracji własnej tożsamości, ale i doświadczają poczucia niestabilności (Salvatore 2013).

Podjęciu decyzji o realizacji badań przyświecały cele poznawcze ściśle powiązane z celami praktycznymi. Zasadniczym zamierzeniem było pozyskanie informacji na temat stosunku studiujących młodych dorosłych do stosowania kar cielesnych w wychowaniu, jego charakterystyki oraz związków tych odniesień z innymi zmiennymi, takimi jak płeć, miejsce pochodzenia, doświadczanie kar cielesnych w dzieciństwie. Ponadto chciano sprawdzić, jaki odsetek badanych ma świadomość istnienia prawnego zakazu stosowania kar cielesnych i czy wiąże się ona z aprobatą stosowania kar cielesnych w wychowaniu.

W tym kontekście podjęte działania zmierzały do realizacji funkcji deskryptywnej, stanowiącej podstawę do przeprowadzenia celu praktycznego. Założono, że w oparciu o informacje dotyczące stosunku studentów do kar cielesnych oraz dodatkowe analizy zmiennych sformułowane zostaną rekomendacje o charakterze profilaktycznym. Te z kolei posłużą do projektowania i realizacji konkretnych, a co najważniejsze, adekwatnych inicjatyw w docelowym środowisku akademickim. Mowa o działaniach, które sytuują młodych dorosłych w roli obywateli, mających wpływ na dynamikę przemocy w naszym kraju, ale przede wszystkim jako przyszłych rodziców (Gershoff i in. 2017). Okres wczesnej dorosłości sprzyja podejmowaniu refleksji nad sobą, własnymi doświadczeniami z dzieciństwa i przygotowaniu do świadomego wejścia w rolę rodzica. Ze wszech miar pożądane byłoby wykorzystanie czasu studiowania do wzmacniania odpowiednich postaw wychowawczych, w tym dezaprobaty wobec stosowania kar cielesnych (Smith, Kalkbrenner 2020). Mają one niebagatelny wpływ na późniejsze postępowanie w stosunku do dziecka i na jego rozwój. Proponowane rozwiązania stanowią poszerzenie perspektywy profilaktyki uprzedzającej w kontekście przeciwdziałania przemocy w rodzinie, utożsamianej głównie z działaniami adresowanymi do dzieci oraz rodziców (Santini, Wiliams 2016; Gershoff i in. 2017) i nauczycieli, a także innych osób pracujących z dziećmi i rodzinami (General Comment No. 8 2006: 11–12; Szymańska 2015: 52). Przyjmuje się, że dorośli niebędący rodzicami mogą być bardziej otwarci na informacje dotyczące wychowania niż rodzice o utrwalonych wzorcach zachowania (Ateah 2013; Gershoff i in. 2017).

Przyjęcie zarysowanej perspektywy stanowi odzwierciedlenie obecnej tendencji w badaniach i praktyce społecznej, sytuujących młodych dorosłych jako odrębnej grupy adresatów działań z zakresu promocji zdrowia psychicznego (Stroud i in. 2015), a traktującej szkołę wyższą jako jeden z najważniejszych kanałów systematycznego docierania do nich (Joh i in. 2017).

Ostatecznie w opisywanym w niniejszym opracowaniu badaniu zadano pytania w brzmieniu, które zastosowano w diagnozach realizowanych na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka przez panią prof. Ewę Jarosz (2018) i w badaniach CBOS (2019). Chciano w ten sposób zyskać możliwość porównania wyników z tymi, które zostały zebrane dzięki badaniom przeprowadzonym na próbach ogólnopolskich – były one traktowane jako punkt odniesienia. Umożliwiło to sformułowanie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o to, jak ustosunkowania studiujących młodych dorosłych wypadają na tle szerszej populacji.

Warto dodać, że w badaniu zrealizowanym na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka (Jarosz 2018) próba badawcza objęła 1042 Polaków powyżej 15. roku życia (52,1% kobiet

oraz 47,8% mężczyzn). Próba dobrana została w sposób zapewniający jej reprezentatywność wobec populacji ogólnej. Mieszkańcy wsi stanowili 39% próby, miast do 100 tys. mieszkańców – 32% i miast powyżej 100 tys. – 28%.

Rezultaty badań przedstawiono w ramach trzech części. W pierwszej zaprezentowano odniesienia studentów do ogólnych stwierdzeń na temat stosowania kar cielesnych. Sprawdzono przy tym, czy płeć i miejsce pochodzenia badanych są zmiennymi różnicującymi te wskazania. W drugiej części przeanalizowano związek między doświadczeniem w dzieciństwie kar cielesnych a aprobatą ich stosowania. Dopełniającym aspektem jest kwestia percepcji prawnego zakazu bicia dzieci. Uprzednio w skrócie omówiono założenia badawcze oraz zaprezentowano badaną próbę.

Założenia badawcze i badana próba

Prezentowane wyniki pochodzą z szerszych badań prowadzonych z udziałem studentów w 2020 r. Analizie poddano odpowiedzi na dwa pytania. Pierwsze z nich brzmiało: „Czy zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami?”, do niego załączona była lista z następującymi stwierdzeniami: „Są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa; Tzw. lanie jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło; Bicie dziecka jest w niektórych sytuacjach najbardziej skuteczną metodą wychowawczą; Wobec dzieci nie należy stosować żadnych kar fizycznych i w żadnych okolicznościach; Bicie dziecka jest niezgodne z polskim prawem”. Badani ustosunkowywali się do tych zdań, wybierając jedną z odpowiedzi: „zdecydowanie się zgadzam”, „raczej się zgadzam”, „trudno powiedzieć”, „raczej się nie zgadzam” i „zdecydowanie się nie zgadzam”.

Kolejne pytanie sformułowano następująco: „Które z wymienionych sposobów postępowania z dzieckiem mogą być Twoim zdaniem wykorzystywane w wychowaniu?”. Wśród sposobów wskazano: „trzepnięcie w plecy, ramię lub tyłek; potrząśnięcie dzieckiem; spoliczkowanie; bicie jakimś przedmiotem; pociągnięcie za włosy, ucho; ściśnięcie, uszczypnięcie”. Tak jak w przypadku poprzedniego pytania, studenci korzystali z pięciostopniowej skali odpowiedzi (od zdecydowanie się nie zgadzam do zdecydowanie się zgadzam). Dodatkowo badanych poproszono o określenie częstotliwości doświadczenia w dzieciństwie wskazanych kar ze strony rodzica lub opiekuna. Tym razem odpowiadający mieli do wyboru odpowiedzi: „nigdy”, „raz lub kilka razy”, „od czasu do czasu” oraz „często”.

Do analizy danych wykorzystano: rozkłady częstości zmiennych, test zgodności χ^2 wraz ze współczynnikiem V-Cramera oraz współczynnik korelacji Spearmana, zakładając poziom istotności $\alpha = 0,05$. Badania miały charakter quasi-reprezentacyjny dla populacji osób studiujących na badanej uczelni. Dobór próby zrealizowany został za pośrednictwem losowania grupowego (losowano pojedyncze grupy studentów z każdego wydziału) przeprowadzonego wyłącznie z udziałem studentów stacjonarnych wszystkich wydziałów jednej z polskich uczelni.

Docelowo w próbie znaleźli się przedstawiciele wszystkich wydziałów, a ich liczebność wynosiła po około 5% z każdego wydziału. Ostatecznie w badaniu udział wzięło

912 studentów. Wyeliminowano kwestionariusze zawierające braki danych i ostatecznie do dalszej analizy pozostawiono 897 ankiet. Większość z badanych osób stanowiły kobiety (540 do 357 mężczyzn). Relacja ta jest odzwierciedleniem ogólnej proporcji kobiet i mężczyzn studiujących na badanej uczelni. Wśród zmiennych niezależnych uwzględniono także miejsce pochodzenia. Zastosowano kategorie: wieś, miasto do 100 tys. oraz powyżej 100 tys. mieszkańców.

Dwie pierwsze grupy były niemal równoliczne. Liczebność osób ze wsi wyniosła 360 osób (39,5%), zaś z miast do 100 tys. mieszkańców – 359 (39,4%). Z kolej badanych pochodzących z miast powyżej 100 tys. mieszkańców było 178 (19,5%). W podziale na płeć i miejsce pochodzenia widać pewne różnice. W grupie kobiet najwyższy odsetek badanych pochodzi ze wsi (42,8%). Z kolei w przypadku mężczyzn najwięcej respondentów pochodziło z miast do 100 tys. mieszkańców (46%). Najniższe odsetki w obu grupach odnotowano w przypadku badanych pochodzących z miast powyżej 100 tys. mieszkańców – w przypadku kobiet to 21,1%, zaś mężczyzn – 17,9%. Jedynie 35 studentów jest rodzicami (22 kobiet i 13 mężczyzn), co stanowi 3,9% próby badanej.

Ustosunkowania studentów do stwierdzeń dotyczących stosowania kar cielesnych wobec dzieci

Badanie rozpoczęto od rozpoznania, jak badani ustosunkowują się do zdań dopuszczających stosowanie w wychowaniu: klapsów, lania oraz bicia.

Tabela 1. Ustosunkowania do stwierdzeń aprobujących stosowanie kar cielesnych w wychowaniu (N = 897)

Stwierdzenia	Odpowiedzi									
	1		2		3		4		5	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa	232	26	123	14	140	15	213	24	189	21
Tzw. lanie jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło	391	44	121	13	183	20	104	12	98	11
Bicie dziecka jest w niektórych sytuacjach najbardziej skuteczną metodą wychowawczą	417	47	163	18	171	19	80	9	66	7

1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; 3 – trudno powiedzieć; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak
Źródło: badania własne.

Pierwsze z nich brzmi: „Są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa”. Pozytywnie odniosło się do niego 45% badanych. Z kolei 23% badanych twierdzi, że tzw. lanie nie przynosi szkód. Aż 11% studentów zdecydowanie zgadza się ze zdaniem: „Tzw. lanie

jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło”, a kolejnych 12% – raczej się zgadza. Za tym, że bicie dziecka w niektórych sytuacjach jest najbardziej skuteczną metodą wychowawczą, optuje 16% badanych, a 7% – zdecydowanie zgadza się z tym zdaniem. Z kolei zdecydowanie przeciwna jest blisko połowa.

Zbadano także korelacje między ustosunkowaniami badanych do trzech stwierdzeń. Na podstawie wyników analiz można wskazać na istnienie związków.

Tabela 2. Wyniki analizy korelacji Spearmana między ustosunkowaniami do trzech stwierdzeń na temat stosowania kar cielesnych w wychowaniu (N = 897)

Stwierdzenia	1	2	3
1. Są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa	1,000	0,646*	0,668*
2. Tzw. lanie jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło	0,646*	1,000	0,642*
3. Bicie dziecka jest w niektórych sytuacjach najbardziej skuteczną metodą wychowawczą	0,668*	0,642*	1,000

* $p < 0,01$; 1–3 – stwierdzenia

Źródło: badania własne.

Współczynniki korelacji zawierają się w przedziale $0,6 < |r| \leq 0,7$. Uzyskane wyniki wskazują na istnienie silnego związku niezależnie od znacznych dysproporcji między ustosunkowaniami do poszczególnych stwierdzeń.

Następnie zadano pytanie o to, czy zmienne płeć oraz miejsce pochodzenia różnicują ustosunkowania do trzech stwierdzeń. Na wstępie zaprezentowano wskazania z podziałem na płeć badanych (tab. 3).

Tabela 3. Ustosunkowania do stwierdzeń aprobujących stosowanie kar cielesnych w wychowaniu z uwzględnieniem podziału na płeć osób badanych (N = 897)

Stwierdzenia		Odpowiedzi									
		1		2		3		4		5	
		n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa	K	161	29,8	81	15,0	89	16,5	122	22,6	87	16,1
	M	71	19,9	42	11,7	51	14,3	91	25,5	102	28,6
Tzw. lanie jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło	K	268	49,6	76	14,1	101	18,7	49	9,1	46	8,5
	M	123	34,4	45	12,6	82	23,0	55	15,4	52	14,6
Bicie dziecka jest w niektórych sytuacjach najbardziej skuteczną metodą wychowawczą	K	283	52,4	89	16,5	99	18,3	39	7,2	30	5,6
	M	134	37,5	74	20,7	72	20,2	41	11,5	36	10,1

1 – zdecydowanie nie; 2 – raczej nie; 3 – trudno powiedzieć; 4 – raczej tak; 5 – zdecydowanie tak

Źródło: badania własne.

Ze względu na dysproporcję w liczebności kobiet i mężczyzn biorących udział w badaniu warto prześledzić głównie wartości procentowe, liczone oddzielnie dla obu płci. Zgodnie z przewidywaniami ogólnie wyższy odsetek badanych mężczyzn wyraził pozytywne ustosunkowania do wszystkich trzech stwierdzeń. Wyraźne dysproporcje widoczne są w odniesieniu do udzielających odpowiedzi „zdecydowanie się nie zgadzam”. Różnica w odsetkach kobiet i mężczyzn, którzy zaznaczyli skrajnie negatywne ustosunkowanie, wyniosła ponad 10%. Największą różnicę odnotowano w odniesieniu do bicia dziecka jako skutecznej metody wychowawczej oraz szkodliwości tzw. lania.

Analizę różnic między kobietami i mężczyznami w zakresie ustosunkowań do stwierdzeń aprobujących stosowanie kar cielesnych w wychowaniu przeprowadzono przy użyciu testu *U* Manna-Whitneya. W zakresie wszystkich trzech stwierdzeń wystąpiły istotne różnice. Mężczyźni w porównaniu z kobietami uzyskują wyższe wyniki. Może to wskazywać na wyższy poziom aprobaty mężczyzn dla stosowania kar cielesnych w wychowaniu.

Tabela 4. Wyniki testu *U* Manna-Whitneya w badaniu różnic między kobietami i mężczyznami w zakresie ustosunkowań do stwierdzeń aprobujących stosowanie kar cielesnych w wychowaniu

Stwierdzenia	Średnia ranga		U	Z	p
	K	M			
1. Są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa	414,34	501,42	115 105,00	5,046	< 0,001
2. Tzw. lanie jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło	413,97	501,99	115 307,50	5,240	< 0,001
3. Bicie dziecka jest w niektórych sytuacjach najbardziej skuteczną metodą wychowawczą	419,07	494,28	176 457,50	4,523	< 0,001

Źródło: badania własne.

Z kolei miejsce pochodzenia nie jest zmienną różnicującą aprobatę wobec wskazanych stwierdzeń. Potwierdzają to wyniki testu *H* Kruskala-Wallisa. Nie ma różnic zarówno w przypadku stwierdzenia 1. ($H = 3,318$, $df = 2$, $p = 0,19$), stwierdzenia 2. ($H = 0,066$, $df = 2$, $p = 0,968$), jak i stwierdzenia 3. ($H = 1,278$, $df = 2$, $p = 0,528$).

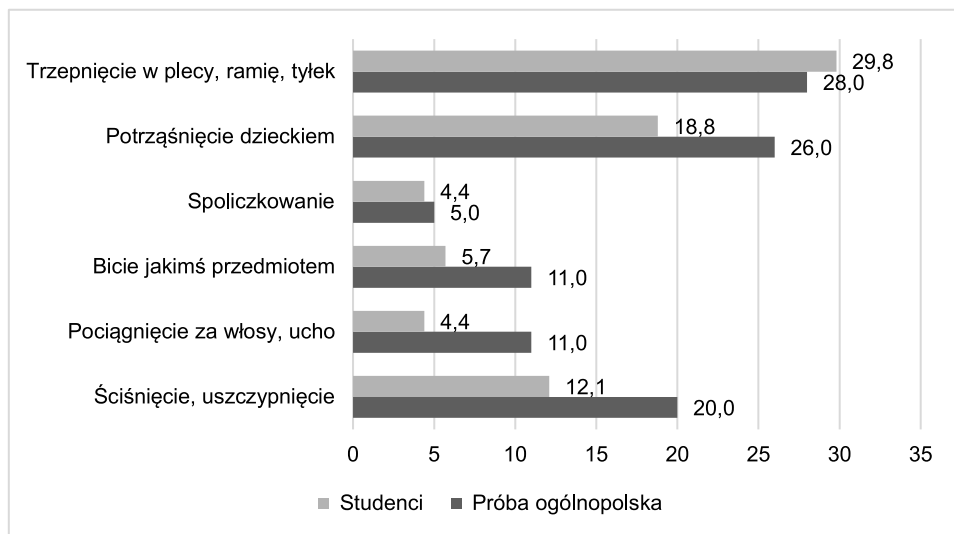
Zapytano również, czy badani zgadzają się ze stwierdzeniem: „Wobec dzieci nie należy stosować żadnych kar cielesnych”. Aprobatę wyraziło 39% (351 osób) badanych, a zdecydowaną – co czwarty badany. Przeciwnego zdania było nieznacznie mniej osób – 38%, (345). W tym po 19% udzieliło odpowiedzi „zdecydowanie nie” i „raczej nie”.

Różnica pomiędzy odsetkami kobiet i mężczyzn będącymi zdecydowanymi przeciwnikami stosowania kar cielesnych wynosi 5%, a zwolennikami – 1%. Jeśli jednak zsumujemy odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” oraz „zdecydowanie nie” i „raczej nie” – w przypadku kobiet otrzymamy, odpowiednio: 42% i 36%, a w przypadku mężczyzn – 34% oraz 43%.

Aby rozstrzygnąć, czy istnieje związek między płcią badanych i ich ustosunkowaniami do stwierdzenia: „Wobec dzieci nie należy stosować żadnych kar cielesnych” zastosowano test χ^2 z V-Cramera. Istotność asymptotyczna wyniosła $p = 0,045$. Nie jest to jednak zależność silna, gdyż współczynnik V był równy 0,1.

Doświadczenie poszczególnych kar cielesnych w dzieciństwie i aprobatą dla ich stosowania

Zadano również pytanie o to, które kary mogą być wykorzystywane w wychowaniu. Wyniki zaprezentowano na rycinie 1. Dla większej przejrzystości danych zsumowano odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” i przedstawiono na tle wskaźników otrzymanych w badaniu ogólnopolskim (Jarosz 2018).



Rycina 1. Pozytywne ustosunkowania studentów i respondentów ogólnopolskiego badania na pytanie: „Które z wymienionych sposobów postępowania z dzieckiem mogą być Twoim zdaniem wykorzystane w wychowaniu” wyrażone w procentach

Źródło: badanie własne (N = 897) oraz dane z badań Jarosz (2018) (N = 877).

Niższe odsetki studentów w porównaniu do respondentów uczestniczących w badaniach ogólnopolskich pozytywnie odnoszą się do wskazanych kar. Nieznacznie częściej aprobują jedynie trzepnięcie w plecy, ramię, tyłek (1,8%). Znacznie rzadziej – bicie jakimś przedmiotem, pociągnięcie za włosy lub ucho oraz ściśnięcie, uszczyplenie. Wyraźnie niższy odsetek studentów w stosunku do badanych z próby ogólnopolskiej aprobuje

potrząsanie dzieckiem. Wciąż jednak jest na wysokim poziomie, gdyż co piąty student i co czwarty Polak zdecydowanie lub raczej zgadza się na stosowanie tej kary.

Kolejne pytanie, które postawiono, brzmiało: „Czy istnieje związek między doświadczaniem kar cielesnych w dzieciństwie a aprobatą odnośnie ich stosowania?”. Zdecydowanie najwięcej studentów doświadczyło „trzepnięcia w plecy, ramię lub tyłek” (68%), w tym 240 badanych (27%) – od czasu do czasu lub często. Z kolei najniższy odsetek badanych doświadczył „spoliczkowania” (16%) oraz „pociągnięcia za włosy, ucho” (22%).

Tabela 5. Doświadczenie przez badanych w dzieciństwie poszczególnych kar cielesnych z uwzględnieniem częstotliwości (N = 897)

Kara cielesna	Dopuszczanie stosowania w wychowaniu			
	nigdy	raz lub kilka razy	od czasu do czasu	często
1. trzepnięcie w plecy, ramię, tyłek	289	368	179	61
2. potrząśnięcie dzieckiem	600	210	63	24
3. spoliczkowanie	749	102	25	21
4. bicie jakimś przedmiotem	542	248	66	41
5. pociągnięcie za włosy, ucho	699	139	41	18
6. ściśnięcie, uszczyknięcie	649	170	48	30

Źródło: badania własne.

Dodatkowo jedynie 207 badanych nie doświadczyło w dzieciństwie żadnego spośród sześciu przejawów kar cielesnych, a ponad połowa studentów – więcej niż jednego. Z kolei co dwudziesty badany doświadczył wszystkich sześciu przejawów kar cielesnych.

Zależność między doświadczaniem kar w dzieciństwie a aprobatą ich stosowania zbadano na dwa sposoby. Pierwszym z nich było zestawienie doświadczania kar i stosunku do trzech stwierdzeń (1. Są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa; 2. Tzw. lanie jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło; 3. Bicie dziecka jest w niektórych sytuacjach najbardziej skuteczną metodą wychowawczą).

Uczestnicy mogli wskazać na doświadczanie sześciu przejawów kar cielesnych. Każdej odpowiedzi była przypisywana wartość 0 – jeśli jej nie doświadczył, lub 1 – jeśli jej doświadczył. Tym samym osoba badana mogła uzyskać 0–6 punktów. Taki wynik sumaryczny był podstawą do przeprowadzenia analizy korelacji.

By zbadać, czy istnieje związek między doświadczaniem poszczególnych kar cielesnych w dzieciństwie i aprobatą wobec ich stosowania, zastosowano współczynnik korelacji Spearmana. Z otrzymanych danych wynika, że istnieje związek, choć jest on słaby (tab. 6).

Dodatkowo przyjrzano się temu, czy doświadczanie poszczególnych kar cielesnych w dzieciństwie ma związek z aprobatą ich stosowania. Wyniki analizy danych uzyskanych przy zastosowaniu korelacji Spearmana przedstawiono w tabeli 7.

Tabela 6. Wyniki analizy korelacji między doświadczaniem kar cielesnych w dzieciństwie a ustosunkowaniami do trzech stwierdzeń na temat stosowania kar cielesnych w wychowaniu (N = 897)

Stwierdzenia	Doświadczanie kar cielesnych
Są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa	0,263*
Tzw. lanie jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło	0,207*
Bicie dziecka jest w niektórych sytuacjach najbardziej skuteczną metodą wychowawczą	0,181*

* $p < 0,01$

Źródło: badania własne.

Tabela 7. Wyniki analizy korelacji Spearmana między doświadczaniem w dzieciństwie konkretnych kar cielesnych a dopuszczaniem ich stosowania (N = 897)

Doświadczenie w dzieciństwie ze strony rodzica/rodziców	Dopuszczanie stosowania w wychowaniu					
	1	2	3	4	5	6
1. trzepnięcie w plecy, ramię, tyłek	0,225**	0,090**	0,143**	0,162**	0,170**	0,154**
2. potrząśnięcie dzieckiem	0,073*	0,252**	0,115**	0,066*	0,086*	0,176**
3. spoliczkowanie	-0,020	0,029	0,193**	0,047	0,009	0,054
4. bicie jakimś przedmiotem	0,056	0,028	0,092**	0,209**	0,048	0,086**
5. pociągnięcie za włosy, ucho	0,080*	0,066*	0,117**	0,101**	0,170**	0,164**
6. ściśnięcie, uszczypnięcie	0,109**	0,116**	0,090**	0,155**	0,168**	0,310**

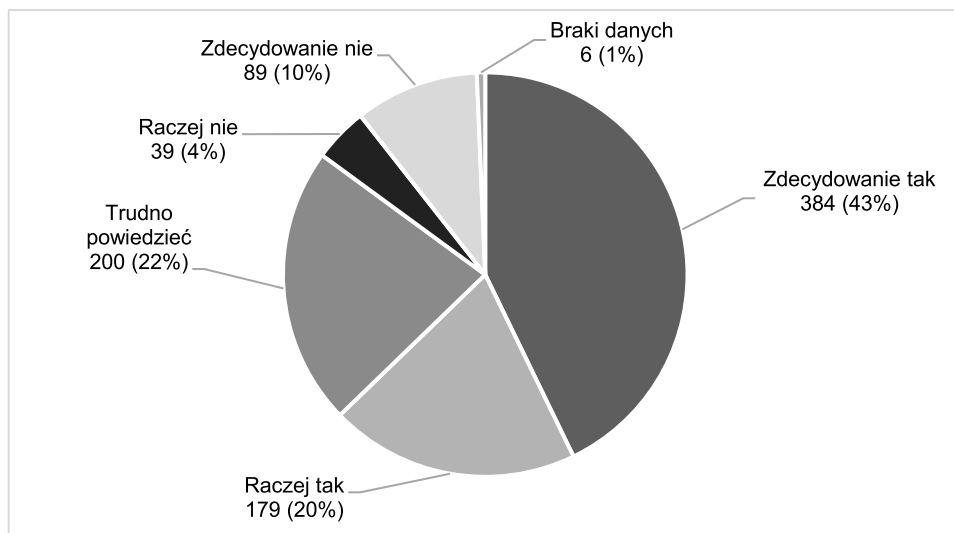
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Źródło: badania własne.

Wyraźnie widoczna jest tendencja do aprobowania przez studentów tych kar, których sami doświadczali.

Prawny zakaz stosowania kar cielesnych w percepcji studentów

W badaniu ujęto także zagadnienie prawnego zakazu stosowania kar cielesnych w wychowaniu. O jego istnieniu przekonanych jest 43% badanych. Ponad jedna trzecia studentów nie ma na ten temat zdania albo wątpi w istnienie tego zakazu.



Rycina 2. Odpowiedzi badanych na pytanie: „Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: Bicie dziecka jest niezgodne z polskim prawem” (n = 897)

Źródło: badania własne.

Postawiono także pytanie o to, czy istnieje związek między identyfikowaniem stosowania kar cielesnych w Polsce jako zakazanych a stosunkiem do stwierdzenia: „Wobec dzieci nie należy stosować żadnych kar cielesnych”. Do analizy ponownie wykorzystano współczynnik korelacji rang Spearmana. Pomiędzy zmiennymi występuje korelacja dodatnia, zależność jest istotna. Z kolei siła związku ma charakter umiarkowany (przeciętny) i wynosi 0,46 ($p < 0,01$).

Dyskusja

Kluczowa w badaniu stała się analiza stosunku studentów do trzech stwierdzeń aprobujących stosowanie kar cielesnych: 1) „Są takie sytuacje, kiedy trzeba dziecku dać klapsa”; 2) „Tzw. lanie jeszcze nikomu specjalnie nie zaszkodziło”; 3) „Bicie dziecka jest w niektórych sytuacjach najbardziej skuteczną metodą wychowawczą”. Ogólnie wskaźniki pozytywnych ustosunkowań (odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”) były zbliżone do tych uzyskanych w badaniach Rzecznika Praw Dziecka. Wyniosły bowiem analogicznie: 45%, 23% i 16% w stosunku do 43%, 24% i 17% (Jarosz 2018). W badaniach CBOS pozytywnie do pierwszego zdania odniosło się 61% badanych, a do drugiego – 25% (CBOS 2019). Znaczące różnice odnotowano przy porównaniu odsetków odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”. Takich odpowiedzi na kolejne trzy pytania wśród studentów było: 21%, 11% i 7% w stosunku do badań Rzecznika Praw Dziecka:

2%, 2% i 4% (Jarosz 2018). Analogicznie w badaniach CBOS odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam” udzieliło na pierwsze pytanie 12%, 5% na drugie. Trudno wprost odpowiedzieć, jakie są przyczyny takich dysproporcji. Wysokie odsetki studentów zdecydowanie zgadzających się ze zdaniem aprobującymi stosowanie kar cielesnych stanowią wyzwanie dla działań o charakterze profilaktycznym. Warto byłoby w przyszłości zaprojektować badania, które pozwoliłyby na uchwycenie, jak wraz z upływem lat kształtuje się stosunek młodych dorosłych do stosowania kar cielesnych. Wówczas można by zaprosić do badania osoby między 20. a 35. rokiem życia.

Zbliżone, choć nieco wyższe są odsetki studentów zdecydowanie negatywnie odnoszących się do zdania pierwszego i trzeciego w porównaniu ze wskazaniami respondentów z badania Rzecznika Praw Dziecka. Z kolei o 10% mniej studentów uważa, że lanie jeszcze nikomu nie zaszkodziło. Wyniki te mogą zaskakiwać, wzięwszy pod uwagę oczekiwanie, że studenci, jako przedstawiciele młodszego pokolenia, będą w mniejszym stopniu aprobować stosowanie kar cielesnych (Makaruk 2013: 43; Jarosz 2017a: 44). Z kolei silne związki między ustosunkowaniami do poszczególnych stwierdzeń skłaniają do podejmowania szeroko zakrojonych działań profilaktycznych. Świadczą o powiązaniu między aprobatą stosowania klapsów a pozytywnym nastawieniem do „lania” czy bicia dzieci pomimo znacząco wyższego odsetka osób aprobujących lżejsze kary fizyczne.

Na podstawie uzyskanych wyników można zdecydowanie stwierdzić, że kobiety w mniejszym stopniu aprobują stosowanie kar cielesnych w wychowaniu, co odzwierciedla ogólną tendencję uchwyconą zarówno w badaniach polskich (Włodarczyk 2017; Jarosz 2018; CBOS 2019), jak i zagranicznych (Smith, Kalkbrenner 2020). Zaś miejsce pochodzenia studentów nie jest zmienną różnicującą poziom aprobaty ich ustosunkowań do trzech stwierdzeń. Inaczej niż w innych badaniach (Jarosz 2017b: 20).

W odniesieniu do zdania: „Wobec dzieci nie należy stosować żadnych kar cielesnych” odnotowano wyraźną polaryzację pozytywnych i negatywnych ustosunkowań. Jest ona także widoczna w innych doniesieniach (Włodarczyk 2017: 86–87). Pozytywnie odniosło się 39% studentów, tyle samo co w badaniu ogólnopolskim (Jarosz 2018). Istnieją jednak wyniki, według których osoby bezdzietne wykazują się statystycznie mniejszą aprobatą wobec całkowitego powstrzymywania się od stosowania kar cielesnych niż dorośli posiadający dzieci (Włodarczyk 2017: 86–87).

Studenci generalnie rzadziej niż badani dorośli Polacy aprobują stosowanie poszczególnych kar cielesnych w wychowaniu (Jarosz 2018). Ta dysproporcja dodatkowo rośnie w odniesieniu do tzw. cięższych kar, takich jak: „bicie przedmiotem”, „pociągnięcie za włosy, ucho” czy „ściśnięcie, uszczypnięcie”.

Potwierdzono również związek między doświadczeniem kar cielesnych w dzieciństwie a stosunkiem do wskazanych trzech zdań dotyczących stosowania klapsów, „lania” i bicia, a także większą aprobatę stosowania kar, których sami doświadczyli (Simons, Wurtele 2010). Może to świadczyć o internalizacji pozytywnego odbioru własnych prze-mocowych doświadczeń (Sajkowska 2009).

Ważnym aspektem było odniesienie się do prawnego zakazu stosowania kar cielesnych w wychowaniu. Aż 63% studentów wie o istnieniu prawnego zakazu bicia dzieci w stosunku do 61% dorosłych Polaków (Włodarczyk 2017: 92). Istnieje także statystycznie istotny związek między identyfikowaniem stosowania kar cielesnych w Polsce jako zakazanych a stosunkiem do stwierdzenia: „Wobec dzieci nie należy stosować żadnych kar cielesnych”. Potwierdza to, choć niebezpośrednio tendencję mówiącą o tym, że zmiana w zakresie prawa może wpływać na system aksjomatyczny społeczeństwa. Wprowadzenie zakazu łączy się z nasileniem społecznej dezaprobaty do stosowania kar cielesnych wobec dzieci oraz zwiększeniem liczby rodziców, którzy odrzucają ich wykorzystywanie w wychowaniu swoich dzieci (Janson i in. 2017). Upowszechnienie informacji o prawnym zakazie, choć ważne, jest niewystarczające. W badaniach potwierdzono stosowanie kar cielesnych pomimo świadomości zakazu, wynika to z przekonania, że są one najsukuczniejszą formą dyscypliny (Mweru 2010).

Zrealizowane badania wpisują się w ogólnoswiatową tendencję prowadzenia badań z udziałem młodych dorosłych, osób znajdujących się w tej szczególnej fazie rozwoju. Pozyskane wyniki – oprócz tego, że dostarczają wiedzy o ich stosunku do stosowania kar cielesnych w wychowaniu – stanowią ważny zasób do tworzenia koncepcji adekwatnych działań o charakterze profilaktycznym. Młodzi dorośli, jako potencjalni przyszli rodzice, powinni być objęci działaniami zorientowanymi na kształtowanie postaw sprzeciwu wobec przemocy, ze szczególnym uwzględnieniem negacji tej, która jest stosowana wobec dzieci.

Inicjatywy powinny wchodzić w zakres zarówno profilaktyki uniwersalnej, jak i selektywnej. Wśród inicjatyw pierwszorzędowych warto wskazać działania poszerzające wiedzę na temat negatywnych skutków stosowania kar cielesnych w wychowaniu, ze szczególnym uwzględnieniem klapsów. Warto zwrócić uwagę na wysokie odsetki studentów niezdecydowanych, czyli takich, którzy udzielali odpowiedzi: „trudno powiedzieć” na pytania o dopuszczanie stosowania klapsów, „łania” i bicia. Wskaźniki te wahają się między 15% a 20%. Są one znacząco wyższe niż te otrzymane w badaniach ogólnopolskich w ostatnich latach. Tam wskaźniki nie przekraczają 12% (Włodarczyk 2017; Jarosz 2018; CBOS 2019). Można założyć, że to grupa, do której potencjalnie najłatwiej dotrzeć z argumentami kwestionującymi zasadność stosowania wszelkich kar cielesnych w wychowaniu. Wyższy poziom aprobaty u mężczyzn może się stać wskazówką dla osób projektujących działania o charakterze edukacyjnym.

Kolejnym celem działań profilaktycznym powinno być upowszechnienie wiedzy na temat prawnego zakazu stosowania kar cielesnych w wychowaniu (z zasygnalizowaniem, że dotyczy to także używania tzw. klapsów). Jak podkreśla Ewa Jarosz: „skutecznej reformie prawa musi towarzyszyć jasny plan działania dotyczący tego, jakie kroki należy podejmować w celu podniesienia społecznej świadomości rzeczywistej roli zakazu i – ogólniej – roli prawa w ochronie dzieci przez przemocą” (2019: 15).

Wśród działań o charakterze selektywnym powinny być realizowane inicjatywy adresowane do osób, które doświadczyły przemocy ze strony rodziców. Studenci ci są znacznie bardziej predysponowani do aprobowania kar cielesnych (co potwierdzono

w przeprowadzonych analizach), a także ich stosowania wobec własnych dzieci. Ci spośród nich, którzy systematycznie doświadczali kar cielesnych, z pewnością mierzą się także z psychologicznymi skutkami. Uzasadnione jest podejmowanie działań psychoedukacyjnych, ale i zorientowanych na osiągnięcie celów o charakterze wsparciowym czy pomocowym.

Idealnym dopełnieniem są wszelkie aktywności zorientowane na wzmacnianie kompetencji interpersonalnych. Ich niski poziom sprzyja stosowaniu kar cielesnych wobec dzieci (Izdebska, Lewandowska 2009). Choć wzmacnianie tych umiejętności jest wpisane w proces kształcenia, uczelnia może uruchamiać dodatkowe zasoby. Warto również rozważyć realizację specjalnych warsztatów skupiających się na kompetencjach wychowawczych dedykowanych chętnym studentom.

Literatura

- Arnett J.J. (2015), *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford, Oxford University Press.
- Ateah C.A. (2013), *Prenatal parent education for first-time expectant parents: Making it through labor is just the beginning...* „Journal of Pediatric Health Care”, 27.
- Butchart A., Mikton C. (2014), *Global status report on violence prevention. Technical Report*. World Health Organization. <http://eprints.uwe.ac.uk/30034>, 8.03.2021.
- CBOS (2008), *Spoleczne przyzwolenie na bicie dzieci*. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_106_08.PDF, 17.03.2021.
- CBOS (2019), *Przemoc domowa wobec dzieci. Komunikat z badań*. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2019/K_049_19.PDF, 9.03.2021
- Crouch J.L., Behl L.E. (2001), *Relationships among parental beliefs in corporal punishment, reported stress, and physical child abuse potential*. „Child Abuse & Neglect”, 25(3).
- Elgar F.J., Donnelly P.D., Michaelson V., Gariépy G., Riehm K.E., Walsh S.D., Pickett W. (2018). *Corporal punishment bans and physical fighting in adolescents: an ecological study of 88 countries*. „BMJ Open”, 8(9).
- Ending Violence in Childhood: Global Report* (2017), https://resourcecentre.savethechildren.net/node/12380/pdf/global_report_2017_ending_violence_in_childhood.pdf, 9.03.2021.
- General Comment No. 8 (2006), *The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment*. <http://www.refworld.org/docid/460bc7772.html>, 4.06.2016.
- Gershoff E.T. (2008), *Report on Physical Punishment in the United States: What Research Tells Us About Its Effects on Children*. Columbus–Phoenix, Center for Effective Discipline and Phoenix Children’s Hospital.
- Gershoff E.T., Grogan-Kaylor A. (2016), *Spanking and child outcomes: Old contro-versies and new meta-analyses*. „Journal of Family Psychology”, 30.
- Gershoff E.T., Shawna J.L., Durrant J.E. (2017), *Promising Intervention Strategies to Reduce Parents’ Use of Physical Punishment*. „Child Abuse & Neglect”, 71.

- Holden G.W., Miller P.C., Harris S.D. (1999), *The Instrumental Side of Corporal Punishment: Parents' Reported Practices and Outcome Expectancies*. „Journal of Marriage and Family”, 61(4).
- Izdebska A., Lewandowska K. (2009), *Znaczenie profilaktyki krzywdzenia małych dzieci*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 8(2).
- Janson S., Langberg B., Svensson B. (2017), *Physical punishment of children banned since 30 years: The Swedish experience*. New York, NY, Routledge.
- Jarosz E. (2009), *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego.
- Jarosz E. (2013), *Polacy wobec bicia dzieci. Raport z badań 2013*. <http://brpd.gov.pl/aktualnosci-ksiazki-informatory-poradniki/polacy-wobec-bicia-dzieciraport-z-badan-2013>, 9.03.2021.
- Jarosz E. (2014), *Przemoc w wychowaniu. Między prawnym zakazem a społeczną akceptacją*. https://brpd.gov.pl/sites/default/files/przemoc_w_wychowaniu_raport_ewa_jarosz_2014_0.pdf, 9.03.2021.
- Jarosz E. (2017a), *Dziecka bicie latwi życie – czyli o przemocy w wychowaniu w opiniach i relacjach rodziców*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 4.
- Jarosz E. (2017b), *Przemoc w wychowaniu – czas z tym skończyć. Raport Rzecznika Praw Dziecka 2017*. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/przemoc_w_wychowaniu_raport_2017_0.pdf, 9.03.2021.
- Jarosz E. (2018), *Postawy wobec przemocy w wychowaniu – czy dobra zmiana? Raport Rzecznika Praw Dziecka*. https://brpd.gov.pl/sites/default/files/raport_2018.pdf, 17.03.2021.
- Jarosz E. (2019), *Profilaktyka kar cielesnych w świetle doświadczeń i dobrych praktyk*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 2.
- Jarosz E., Kurkowski C. (2016), *Kary cielesne – kontestacja a rzeczywistość*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 35(4).
- Jarosz E., Nowak A. (2012), *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Monitoring funkcjonowania ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka*. http://brpd.gov.pl/sites/default/files/dzieci_ofiary_przemocy_w_rodzinie.pdf, 17.03.2021.
- Joh H.K., Kim H.J., Kim Y.O., Lee J.Y., Cho B., Lim C.S., Jung S.E. (2017), *Health promotion in young adults at a university in Korea*. „Medicine”, 96(7).
- Makaruk K. (2013), *Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej*. „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 12(4).
- Mweru M. (2010), *Why are Kenyan teachers still using corporal punishment eight years after a ban on corporal punishment?* „Child Abuse Review”, 19.
- Sajkowska M. (2009), *Bicie dzieci. Postawy i doświadczenia dorosłych Polaków. Raport z badań*. Warszawa, Fundacja Dzieci Niczyje.
- Salvatore C. (2013), *Arrested adolescent offender: A study of delayed transition to adulthood*. El Paso, LFB Publications.
- Santini P.M., Williams L.C. (2016), *Parenting programs to prevent corporal punishment: A systematic review*. „Paidéia (Ribeirão Preto)”, 63(26).
- Simons D.A., Wurtele S.K. (2010), *Relationships between parents' use of corporal punishment and their children's endorsement of spanking and hitting other children*. „Child Abuse & Neglect”, 34(9).
- Smith J.L., Kalkbrenner M.T. (2020), *Young Adults' Attitudes About Corporal Punishment: Implications for Mental Health Counseling*. „Journal of Mental Health Counseling”, 42(3).

- Stroud C., Walker L.R., Davis M., Irvin Ch.E. (2015), *Investing in the health and well-being of young adults*. „Journal of Adolescent Health”, 56(2).
- Szafran J. (2017), *Kary fizyczne, jako przejaw przemocy wobec dzieci*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 4.
- Szymańska J. (2015), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Taylor C.A., Al-Hiyari R., Lee S.J. (2016), *Beliefs and ideologies linked with approval of corporal punishment: a content analysis of online comments*. „Health Education Research”, 31(4).
- Tomanek P. (2017), „*Poniżająca przemoc*” czy „*wychowawczy klaps*”? *Dyskursy na temat stosowania kar fizycznych wobec dzieci i ich ustawowego zakazu w Polsce*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 4.
- WHO (WWW), *Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children*, <https://endcorporal-punishment.org/countdown/>, 9.03.2021.
- Włodarczyk J. (2017), *Klaps za karę. Wyniki badania postaw i stosowania kar fizycznych w Polsce*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 4.

Akty prawne

- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z 1991 r., nr 120, poz. 526).
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny (tekst jedn.: Dz.U. z 2020 r., poz. 1444 ze zm.).
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (tekst jedn.: Dz.U. z 2021 r., poz. 1249).
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (tekst jedn.: Dz.U. z 2020 r., poz. 1359).

Dorota Bronk

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.11>

ORCID: 0000-0002-6135-9426

Uniwersytet Gdański

dorota.bronk@ug.edu.pl

Epizody z codzienności dzieci nieśmiałych – studium przypadku rodzeństwa

Kiedyś byłem dumny ze swojej nieśmiałości, teraz już wiem, ona bynajmniej nie świadczy o skromności, raczej o wielkich ambicjach i lęku przed porażką.

T. Jastrun

Summary

Episodes from the everyday life of shy children – a case study of the siblings

The task of the author of the article is to reflect on research that is rarely undertaken in pedagogy from the theoretical and research perspective. A case study of instrumental and narrative siblings in early-school age who was diagnosed with extreme shyness was used here. Free interviews with elements of narration with the mother, grandmother and sibling teachers were used here, as well as observation focused on the researcher's problem.

Keywords: early childhood shyness, instrumental and narrative case study

Słowa kluczowe: nieśmiałość dzieci w wieku wczesnej edukacji, instrumentalne i narracyjne studium przypadku

Uczucie nieśmiałości jest znane prawie wszystkim. Każdy choć raz doświadczył go w sytuacji, którą mógłby opisać jako trudną, ale najczęściej przejściową. Z międzykulturowych badań Philipa Zimbardo i Richarda Gerriga (2020: 72) wynika, że zaledwie 7% badanych stwierdza, że nigdy nie czuli się onieśmieleni. Wszechobecność nieśmiałości jako emocji, a równocześnie dość częste pomijanie jej w szerokim dyskursie edukacyjnym od wielu lat zmusza do postawienia pytania – dlaczego tak się dzieje? Odpowiedzi na nie mogą dostarczyć analizy narracji nauczycieli: uczeń nieśmiały jest „wygodniejszy” w wychowaniu – „spokojny, uległy, niezadający kłopotliwych pytań” nauczycielowi oraz narracji rodziców. Artykuł jest opisem nieśmiałości o charakterze trwałym, która dominuje życie dzieci cierpiących na nią, w znaczny sposób determinuje codzienność zarówno tego rodzeństwa, jak i całej rodziny oraz jest próbą zapalenia luki w tym temacie na gruncie pedagogiki. Artykuł składa się z dwóch części: w pierwszej zostało przedstawione zjawisko nieśmiałości, jej

przyczyny i objawy; w drugiej opisano przypadek rodzeństwa ze zdiagnozowaną nieśmiałością, która wpływa na jego funkcjonowanie w całym życiu.

1.

W naukach społecznych nieśmiałość jest definiowana wielorako, budzi kontrowersje, ponieważ jest bardzo złożonym zjawiskiem. Zdaniem Zimbardo pierwsze pisane użycie słowa „nieśmiałość” odnotowano w wierszu z ok. roku 1000 p.n.e., gdzie utożsamiano je ze sformułowaniem ‘łatwy do przestraszenia’, a według tego badacza definicja osoby nieśmiałej to „być trudnym w kontaktach, z powodu bojaźliwości, ostrożności lub nieufności” (Zimbardo 2021: 5). Od 1901 r., kiedy to Paul Hartenberg zdefiniował ją jako: „(...) skłonność do odczuwania niepokoju w warunkach charakteryzujących się obecnością innych osób” (Harwas-Napierała 1995: 11), nieśmiałość wyraźnie zaczęto spostrzegać jako problem społeczny. Definiowana jest jako podstawowa cecha temperamentu. Na nieśmiałość jako cechę osobowości wskazywał m.in. Raymond Cattell w badaniach z 1970 r. (za: Dzwonkowska 2003). Uważa się ją za syndrom psychologiczny, który zawiera w sobie zarówno subiektywne doświadczenie lęku w sytuacjach społecznych, jak i zahamowanie społecznych zachowań. Henk T. van der Molen wyróżnia „trzy komponenty syndromu nieśmiałości: 1) pobudzenia emocjonalnego – strach, obawa; 2) behawioralny – zahamowanie behawioralne, wycofywanie się, deficyt umiejętności społecznych; 3) poznawczy – irracjonalne myśli, nierealistyczne, nieprzystosowawcze atrybucje dotyczące przyszłych interpersonalnych niepowodzeń i negatywne antycypacje dotyczące przyszłego prezentowania się w sytuacjach społecznych” (za: Dzwonkowska 2003: 307). Gabriela Judet określa nieśmiałość „jako specyficzny typ postawy uczuciowej lub jako skłonność do przeżywania lęku w sytuacjach społecznych, lub nawet w momentach oczekiwania na nie” (za: Gładyszewska-Cylulko 2017: 15–16).

Somatyczne symptomy opisywane są w ujęciu czterech grup i ich symptomów:

- napięcie mięśniowe (przykładowe objawy: trudność w zakresie mowy; niezręczność ruchów – trudności w chodzeniu, drżenie kończyn; zmęczenie);
- dysfunkcja zmysłów (przykładowe objawy: ograniczone pole percepcji; pogorszenie słyszenia i widzenia);
- zaburzenia naczyniowe (przykładowe objawy skrajne: rozszerzenie naczyń powodujące czerwienie twarzy i szyi; ścśnięcie naczyń skutkujące blednością twarzy i kończyn);
- zaburzenia wydzielnicze (przykładowe objawy: zahamowanie wydzielania śliny; problemy gastryczne – mdłości, biegunki czy zaparcia; nadmierne pocenie się) (Judet, za: Gładyszewska-Cylulko 2017: 15–16).

Nieśmiałość może zatem przybierać różnorakie odcienie i natężenia: od chwilowych i przewycięzalnych do skrajnych i permanentnych. Jednym z poważniejszych następstw nieśmiałości może być skrajna nerwica czy też depresja, których efektem mogą być myśli

samobójcze, a nawet samobójstwa. Barbara Harwas-Napierała definiuje nieśmiałość jako „poczucie osobistego zagrożenia własnego »ja« w sytuacjach interakcji społecznych, w których człowiek spodziewa się społecznej oceny własnej osoby” (1979: 9–15). Możliwość podlegania ocenie przez innych powoduje uczucie zagrożenia, jest wspólnym mianownikiem nieśmiałości i lęku społecznego. Osoby nieśmiałe nieustannie zakładają, że podlegają ocenie przez otoczenie, a ocena ta w ich odbiorze jest negatywna, co powoduje niechęć do kontaktów społecznych, a w rezultacie – zupełne wycofanie się. Pojęcie nieśmiałości często zastępuje się pojęciem lęku. Oba terminy należą do obszaru „rodziny znaczeń”. Ze względu na okoliczności, które je wywołują, oraz na swoją wieloaspektowość i złożoność pojęcia te są trudne do zdefiniowania. Odnoszą się zarówno do cech trwałych człowieka, jak i jego stanu. „Wspólnym mianownikiem dla nieśmiałości, lęku społecznego i fobii społecznej jest prawdopodobieństwo wystąpienia zahamowania behawioralnego w sytuacjach kontaktów interpersonalnych” (Dzwonkowska 2009: 16). W tym kontekście różnice między nieśmiałością, lękiem społecznym a fobią są dostrzegane w ujęciu bardziej ilościowym niż jakościowym. Można odnaleźć wiele wspólnych mianowników tych trzech terminów. Różne sytuacje społeczne mogą wywołać zarówno lęk społeczny, jak i wzbudzić nieśmiałość. Oba te terminy na poziomie operacyjnym są ujmowane w jednym wymiarze, stosowane są także jednakowe narzędzia pomiarowe. W sytuacjach, kiedy osoba nieśmiała podlega ocenie społecznej, możliwe jest reagowanie lękiem, natomiast reagowanie lękiem w tych sytuacjach nie musi być spowodowane nieśmiałością. Wielu badaczy próbowało i nadal stara się odnaleźć przyczynę nieśmiałości, badania są prowadzone w kilku kierunkach. Przyczyny poszukuje się w temperamencie, genach, uwarunkowaniach osobowych bądź osobowościowych oraz we wpływach sytuacyjnych, w oddziaływaniu rodziny czy też procesach socjalizacji. Badania, jakie Zimbardo prowadził nad tym problemem w Stanford University i w założonej przy tym uniwersytecie Klinice Nieśmiałości, są potwierdzeniem niesłabnącego zainteresowania tym zagadnieniem (Zimbardo 2021: 50). Zimbardo zebrał dotychczasowe osiągnięcia naukowe w tym temacie, opisując następujące koncepcje:

- dziedziczenia – nieśmiałość jest cechą dziedziczną, którą otrzymujemy w genach;
- behawiorystyczne – nieśmiałość to wyuczona reakcja lęku na określony bodziec lub sytuację społeczną;
- psychoanalityczne – nieśmiałość to wyraz ścierających się w najgłębszych pokładach psychiki sprzecznych emocji (przejaw wewnętrznych, potężnych konfliktów, które rozgrywają się poza ludzką świadomością, choć same symptomy są przez człowieka uświadamiane);
- socjologiczne – przyczyn nieśmiałości należy się doszukiwać w społeczeństwie (wzrost samotności, wyobcowanie, izolacja, wysokie wymagania w różnych dziedzinach życia od najmłodszych lat, współzawodnictwo);
- psychologii rozwojowej – różnice indywidualne są modelowane adaptacyjnie, a nie są dziedziczone, chociaż istnieje możliwość ewolucji tego, co dziedziczymy;

- psychologii społecznej – nieśmiałość poprzedza wydawanie przez innych ludzi, a także przez nas samych etykiet i ocen (Zimbardo 2021: 11–27).

Współcześnie jako przyczynę wzrostu występowania nieśmiałości uznaje się wzrost zainteresowania technologią elektroniczną. Młodzi ludzie coraz więcej czasu spędzają przed komputerem. Kontakty interpersonalne zostały ograniczone przez telewizję, gry, surfowanie po Internecie. Kontakty bezpośrednie tracą na popularności na rzecz kontaktów internetowych (Gerrig, Zimbardo 2020: 437). Obecne czasy nie napawają optymizmem, gdyż społeczeństwo na całym świecie w dobie pandemii przeniosło wszelkie kontakty do sieci.

Tak jak wymienia się wiele znaczeń pojęcia nieśmiałości, tak powstało wiele koncepcji, co jest jej przyczyną. Żadna z nich nie jest jednoznaczna i wyczerpująca. Wszystko, co się wydarzyło, ma swoją przyczynę, nie można jednoznacznie stwierdzić, że tylko gen oraz wychowanie nas kształtują, trzeba bowiem wziąć pod uwagę fakt, że wpływy środowiska na gen również mają udział w kształtowaniu jednostki (Zimbardo i in. 2017: 79). Dziecko nieśmiałe to dziecko niepewne siebie, izolujące się od otoczenia, odczuwając permanentne zagrożenie, wycofuje się i chowa we własnym świecie. W jego dziecięcym świecie nieśmiałość niesie spustoszenie. U dzieci nieśmiałych mogą wystąpić objawy psychosomatyczne i fizyczne, różnego rodzaju dolegliwości i objawy typu: obgryzanie paznokci, moczenie w nocy, zaburzenia mowy. Mogą się także pojawić trudności w nauce, które spowodowane są uczuciem strachu – człowiek, który się boi, nie wykazuje zdolności logicznego myślenia, dziecko nieśmiałe odczuwające lęk nie ma możliwości wykazania się swą rzeczywistą wiedzą. Kolejnym objawem mogą być trudności w relacjach z rówieśnikami, a podczas kontaktów uczucie niepewności bądź nadmierne zabieganie o uznanie (Wróbel 2017: 23–24). Najczęściej osoby nieśmiałe są małomówne (Szplit 2017: 29–31). Elżbieta Januszewska (2000: 484) wskazuje, że dzieci nieśmiałe mają niską samoocenę, są introwertykami, apatyczne, skryte oraz wykazują agresję do wnętrza trudną do rozładowania.

Borwin Bandelow (2011) obok licznych negatywów nieśmiałości odnajduje pewne pozytywy. Nie będą to jednak zalety z punktu widzenia osób nieśmiałych, lecz ocena ich otoczenia. Autor ten uznaje, że osoby nieśmiałe nie wybijają się i nie walczą o swoje prawa, co jest cechą cenioną przez społeczeństwo, charakteryzują się grzecznością, w swym postępowaniu mają na uwadze innych ludzi, a zarazem nie mają wygórowanych oczekiwań, osoby nieśmiałe są powściągliwe, taktowne, skromne (Bandelow 2011: 21). Jako pozytywną stronę dzieci nieśmiałych można wskazać rozważność. Są też baczniymi obserwatorami, godzinami potrafią się samodzielnie bawić i posiadają bogatą fantazję. W badaniach wykazuje się także, że dzieci nieśmiałe rzadziej ulegają wypadkom i uszkodzeniom ciała (Dzwonkowska 2009: 83). Uchodzą za osoby roztropne, głęboko analizują swoje działania, nie postępują pochopnie. Każde dziecko, przychodząc na świat, nie rodzi się wstydlive, nieśmiałe ani bojaźliwe, tylko rodzi się wysoko wrażliwe, a błędnie prowadzone staje się nieśmiałe. Domowe otoczenie jest przewidywalne, daje poczucie stabilności i bezpieczeństwa, dzieci, które lubią funkcjonować w rutynie, nie lubią nowych

pokarmów, ubrań, zmiany miejsca przy stole, a nawet zmiany ustalonej kolejności ubierania się (Aron 2018: 47, 82), zostały zaliczone do kategorii dzieci nadwrażliwych.

Codziennosc dziecka nieśmiałego to najczęściej ponure doświadczanie samego siebie i zaburzony obraz własnego „ja”. Dzieci te uważają, że są gorsze od swoich rówieśników. Zblokowane lękiem w sytuacjach społecznych nie dają się poznać i utwierdzają się w przekonaniu o braku talentu czy prawa do uwagi ze strony innych. Otoczeniu trudno uzyskać rzeczywiste informacje o nich, ponieważ dzieci te często kryją swój potencjał, który pozostaje nierozpoznany. Jest to zakłamany obraz ich świata, rzeczywistość jest inna – w badaniach przeprowadzonych w tym zakresie wykazano, że dzieci nieśmiałe wcale nie są mniej inteligentne od swych śmiałych kolegów (zob. Januszewska 2000; Gładyszewska-Cylulko 2017).

Nieśmiałość dziecięca jest względnie trwała i stanowi wskaźnik nieśmiałości mierzony ponownie po kilku latach, a także w wieku dorosłym. Prowadzone w tym obszarze badania o charakterze longitudinalnym nie napawają optymistycznie (Dzwonkowska 2009). Fakt ten nie przesądza o tym, że osoby nieśmiałe tkwią w tej sytuacji do końca życia. Postęp nauki daje wiele możliwości. Stopień nasilenia nieśmiałości warunkuje możliwość jej pozbycia się. Jest wiele sposobów uporania się z nią, np. wizualizacja czy arteterapia. Trzeba pamiętać, że efekty terapii zawsze należy oceniać w kontekście indywidualnym.

Nieśmiałość pociąga za sobą pewne konsekwencje. Dorosłe osoby, które zwalczyły swą dziecięcą nieśmiałość, nawet w życiu dorosłym odczuwają jej skutki – są mało towarzyskie, skłonne do reakcji lękowych, wykazują liczne problemy emocjonalne. Ich nieśmiałość jest predykatorem zaburzeń gastrycznych, alergii i depresji. Wykazują niższy poziom osiągnięć akademickich i zawodowych. Nieśmiali dorośli w późniejszym wieku zakładają rodziny. Odczuwalne straty w relacjach z ludźmi u osób nieśmiałych pojawiają się również w starszym wieku. Przejście na emeryturę, zmiana miejsca zamieszkania czy też owdowienie u starszych nieśmiałych powodują znaczną trudność w odbudowie swojego świata (Dzwonkowska 2009: 86–98).

W ramach niniejszego artykułu nieśmiałość rozumiana jest za P. Zimbardo jako skomplikowany syndrom objawów w sferze emocjonalnej, behawioralnej, poznawczej i motorycznej.

2.

Rodzeństwo, któremu poświęcony jest ten artykuł, to obecnie: 9-letnia dziewczynka o imieniu Martyna i jej 8-letni brat Marcin. Dzieci wychowują się w rodzinie pełnej, w dużym mieście na terenie województwa pomorskiego. Warunki bytowe dzieci można określić jako dobre. Każde z nich ma swój pokój, mieszkają w dużym mieszkaniu na jednym z osiedli miejskich. Rodzice: mama Anna, lat 34, wykształcenie wyższe (po skończeniu studiów nigdy nie pracowała), i tata Adam, lat 40, wykształcenie średnie (czynny zawodowo i utrzymujący całą rodzinę), oraz babcia Teresa, lat 64, wykształcenie średnie (emerytka).

Strategią badawczą przyjętą w tej pracy jest *case study*. Jako forma badania studium przypadku definiowane jest „(...) przez zainteresowanie konkretnym zjawiskiem, a nie przez zastosowanie określonych metod gromadzenia danych” (Stake 2009: 623). Badanie empiryczne zostało skoncentrowane na zjawisku nieśmiałości wymagającym pogłębionej analizy ze względu na swoją złożoność i unikatowość. Jest to instrumentalne studium przypadku, gdzie sam przypadek ma rolę pomocniczą, jest ilustracją ważnego – z punktu widzenia badacza – problemu. Przypadek „ułatwia zrozumienie czegoś poza nim samym” (Stake 1997: 123). Za M. Basseyem (2000) autorka artykułu przyjęła rodzaj *case study* – studium narracyjne. Jest ono rodzajem „opowieści” o badanym przypadku rodzeństwa. Badacz przyjmuje tutaj rolę narratora opowiadającego historię badanego przypadku głosami osób lub źródeł, które dostarczyły danych (za: Mizerek 2017: 14). Wywiady swobodne z elementami narracji z mamą oraz babcią i nauczycielkami rodzeństwa, a także obserwacja skoncentrowana na problemie były prowadzone w latach 2019–2021. Artykuł ten jest prezentacją jedynie niewielkiego wycinka badań i uzyskanego materiału.

Epizody funkcjonowania rodzeństwa w środowisku domowym

Z wywiadu przeprowadzonego z mamą wynika, że oboje dzieci urodziło się o czasie, otrzymało w skali Apgar po 10 pkt. Ich rozwój w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym przebiegał bez zakłóceń zarówno od strony fizycznej, jak i psychicznej. Od samego początku życia dzieci opiekowały się nimi pani Anna wraz ze swoją mamą. Obie kobiety nie pracowały zawodowo i zajmowały się pociechami, poświęcając im cały swój czas i uwagę. Tata wówczas pracował za granicą i tylko sporadycznie spędzał czas z rodziną. Jak podkreśla mama, rodzeństwo właściwie oprócz nielicznych kontaktów z rówieśnikami np. w piaskownicy, nie miało innych doświadczeń społecznych w środowisku rówieśniczym, cały czas spędzały ze sobą i z mamą, często też z babcią. W najbliższej rodzinie również nie ma dzieci, stąd rodzeństwo stanowiło dla siebie naturalną grupę do zabaw i spędzania czasu we dwoje. Obserwowane podczas zabaw dzieci – jak twierdzi mama – *były radosne, chętnie sięgały po zabawki, dużo mówiły. Często pytały o możliwość uczestniczenia w zabawach mamy lub babci*. Obie panie wspominają ten czas jako bardzo bez troski, wesoły i pozbawiony kłopotów. Kilka spraw zwracało ich uwagę w rozwoju rodzeństwa, np. długie używanie butelki z kaszką „na dobranoc” czy niechęć do oddzielnego spania w swoich pokojach. Rodzeństwo nie mogło zasnąć bez siebie i mamy czy babci. Dlatego mama postanowiła spać z nimi wspólnie w łóżku rodziców. Zwyczaj ten zmieniał się tylko na czas przyjazdu taty. I dzieci bez problemu godziły się na takie rozwiązanie, wiedząc, że sytuacja powróci do „normy”, gdy tata wyjedzie do pracy za granicą. Mama podczas wywiadu pytana o styl wychowania swoich dzieci wskazuje na *umiarkowane demokratyczne podejście... , no, dzieci musiały wiedzieć, że ja rządę, bo tata był daleko*. Porównując taką deklarację, do wcześniej i później opisanych sytuacji z codzienności rodzeństwa należy wyrazić wątpliwość co do rzeczywistego podejścia.

Mama zaczęła zauważać problem związany z rozwojem swoich dzieci na początku edukacji przedszkolnej, wówczas kiedy dzieci w wieku trzech lat w przypadku chłopca i czterech lat – dziewczynki rozpoczęły uczęszczanie do osiedlowego przedszkola. Babcia wspomina to tak:

No nie wiem dlaczego, ale ja nie chciałam żeby moje wnuki poszły tak szybko do przedszkola. Wiadomo, co wychowanie w domu, to nie jakieś przedszkole. Ja wychowałam troje dzieci i żadne do przedszkola nie chodziło [dzieci pani Teresy poszły dopiero do klasy „0”]. Teraz to wszystkie mamy są wygodne i posyłają tam swoje maluchy. Córka często mówiła, że to dla ich dobra.

Po chwili babcia dodaje:

Ja tak lubię zajmować się moimi kochanymi skarbkami, są jeszcze za małe, by tak iść w świat.

Babcia przyznaje, że jej własne dzieci nie chodziły do przedszkola: *ale to były inne czasy. Córkę i zięcia stać na to, aby matka mogła wychowywać dzieci* – dodaje z dumą, podkreślając znakomitą sytuację ekonomiczną rodziny.

Epizody adaptacji do instytucji przedszkola

Proces adaptacji do warunków instytucji przedszkola jest wymagającym okresem zarówno dla rodziców, jak i samych pociech. Mama wspomina to tak:

Istny koszmar, córka nie chciała zostać nawet na moment beze mnie, histerycznie płakała, krzyczała i nie pomagały żadne pomysły pań nauczycielek, które chciały zachęcić ją do zabawy zabawkami czy z rówieśnikami w grupie czterolatek. Perswazja, zawstydzenie, prośzenie, a nawet groźby (np. powiem tacie i on nie będzie zadowolony) nie pomagały. Marcin pierwszego dnia bez problemu pozostał w swojej grupie trzylatek, ale już kolejne rozstania przypominały ten „zły scenariusz”, krótko mówiąc: syn zachowywał się tak, jak siostra... Wówczas po raz pierwszy przyszło mi do głowy, że mają to po mnie. Moja mama podobnie wspominała mój czas pójścia do klasy zero.

Problem przystosowania staje się szczególnie istotny w świetle teorii, które określają proces przystosowania jako szczególnie istotny dla przyszłych społecznych doświadczeń dziecka. Organizacja i przebieg procesu adaptacji dzieci trzyletnich do przedszkola mogą mieć decydujące znaczenie dla rozwoju dziecka. Zwracali na to uwagę m.in. tacy badacze, jak William Douglas Wall, Elisabeth Bergner Hurlock i inni. Wymagania przedszkola wobec dzieci są jednakowe, natomiast możliwości dzieci są bardzo zróżnicowane. Rozwój psychofizyczny u każdego dziecka jest różny. W owych rozbieżnościach dostrzec można problem w takim zorganizowaniu działań, które zapewniłyby odpowiednie możliwości

rozwoju każdemu dziecku. Należy przy tym pamiętać, że dziecka nie należy traktować jako jednostki pasywnej w toku adaptacji. Zwracają na to uwagę m.in. Dorota Klus-Stańska (2004), Małgorzata Suświłło (1996), Jadwiga Lubowiecka (2003) i inni. W wypadku opisywanych dzieci proces adaptacji nie powiódł się i po miesięcznych próbach dostosowania się dzieci do instytucji i instytucji do dzieci, mama podjęła decyzję o przerwaniu ich pobytu w przedszkolu.

Kolejna próba została podjęta w kolejnym roku przedszkolnym od września. Mama, która przez cały rok obserwowała szerokie kontakty społeczne szczególnie z grupą rówieśniczą, wielokrotnie doświadczała rozczarowania. Zarówno Martynka, jak i Marcin unikali zabaw z innymi dziećmi. Mama opisuje to jako:

Nieustannie wycofane, przy grupie bawiących się dzieci moje wyglądały jak „mumie”. Obserwowały ukradkiem poczynania rówieśników, odwracały wzrok i głowy wówczas, kiedy inni próbowali nawiązać z nimi kontakt... Odchodziły po cichu w kąt podwórka i zaczynały bawić się tylko z sobą, nieśmiało popatrując co chwilę w ich stronę, z wyraźnym strachem... Gdy ktoś z dorosłych, np. inny rodzic, zagadnął do nich, to uciekały lub stały w miejscu i nie podnosiły wzroku na taką osobę.

Ponieważ pani Anna już wcześniej mówiła także o swoich doświadczeniach w byciu nieśmiałą osobą, szczególnie w dzieciństwie, to myślała, że i tym razem tak będzie i *dzieci z tego wyrosną*. Mama rodzeństwa obecnie również o sobie mówi: *nie jestem towarzyska*. A pytana o grono znajomych i kontakty z nimi mówi: *o... bardzo rzadko, teraz w dobie pandemii – to w ogóle*. Podkreśla wielokrotnie:

Nie mam na to czasu, (...) przy prowadzeniu domu, opiece nad rodziną – to niemożliwe, aby znaleźć czas na kontakty z koleżankami.

Po chwili dodaje z pewnym smutkiem w głosie:

Nie mam koleżanek, bo i niby skąd mam je mieć (...) po studiach urodziłam córeczkę, po roku synka i nie podjęłam pracy (...) a ze studiów, czy szkoły – to jakoś tak nie utrzymały się kontakty.

Jak widać, mama rodzeństwa nadal zmaga się ze swoistą nieśmiałością, choć tak jej obecnie nie diagnozuje u siebie. Uważa, że obecny stan to wynik poświęcenia się rodzinie i nadmiernej ilości obowiązków.

Po roku mama podjęła decyzję, po konsultacji z psychologiem, o powrocie do przedszkola. Tym razem starannie wybrała placówkę i postanowiła, że dzieci pomimo różnicy wieku pójdą do jednej grupy, aby zapewnić im potrzebę bezpieczeństwa. Niestety i tym razem rodzina doświadczyła porażki. Mama wspomina:

Martynka mogła godzinami siedzieć w jednym miejscu, np. przy stoliku, ukradkiem przypatrząc się temu, co dzieje się w pomieszczeniu. Marcin najczęściej siedział pod stolikiem lub uciekał do toalety, z której nie chciał wyjść (...). Dzieci nie chciały jeść, nie korzystały też z łazienki, nie pomagały ani prośby, ani groźby – jak mówiły nauczycielki. Dzieci „na siłę” zabierane na dwór albo płakały, albo biernie stały, a przy dłuższych pobytach na świeżym powietrzu zaczynały bawić się tylko ze sobą, unikając wzroku nauczycielek i innych dzieci.

Mama rodzeństwa wskazywała chęć pomocy ze strony placówki, ale nie przynosiło to żadnych efektów. Mama przez cały czas podkreślała, że: *to takie charaktery*. Ona też była nieśmiała i z *tego wyrosła*. Babcia podobnie opisuje inicjacyjny czas pobytu swojej córki w pierwszej instytucji – klasie zero:

No były z nią kłopoty, bo nie chciała chodzić i płakała. Ale potem już było dobrze. Każde z moich dzieci: córki i syn tak płakało na początku.

Dodatkowo sytuację skomplikowały częste nieobecności dzieci z powodu chorób, które pojawiały się lawinowo u dzieci. Rodzeństwo kilka dni spędzało w przedszkolu, a kilka w domu z powodu np. przeziębienia. Zaniepokojona mama podjęła kolejne próby konsultacji ze specjalistami w zakresie uzyskania pomocy i rozwiązania problemu. Nauczycielki z przedszkola sugerowały przeprowadzenie diagnozy w kierunku spektrum autyzmu. Odwiedzane kolejne poradnie i przechodzenie przez wszystkie szczeble diagnozy medycznej, psychologicznej czy pedagogicznej nie dawały jednak klarownego obrazu trudności ani możliwości skutecznej terapii. Spektrum autyzmu nie zostało potwierdzone. Natomiast bezsprzecznie i wielokrotnie z obrazu diagnostycznego wyłaniała się skrajna nieśmiałość. Dzieci zostały poddane terapii w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Niestety w ocenie rodziców nie przyniosła ona większego skutku. Mama też oprócz siebie, winę przypisuje mężowi, twierdząc, że *to jego brak w życiu dzieci skutkuje tym, co mamy*. Obecnie tata rodzeństwa przestał pracować za granicą i dość aktywnie włączył się w życie rodziny.

Kolejny krok rodziny naznaczyła sytuacja, której doświadczyła mama dzieci w szatni przedszkolnej, kiedy rano odprowadzała rodzeństwo. Dzieci opornie, jak zazwyczaj, wchodziły do szatni i rozbierały wierzchnią odzież. Trwało to długo. Po dobrym kwadransie dzieci poszły do grupy. Mama przysiadła na ławce w szatni, aby zobaczyć w ukryciu przez szklane drzwi, co dzieje się w grupie. I wówczas usłyszała głos nauczycielki:

No chodźcie, dzikusy, bo już w dywanie dziura jest od tego waszego stania w miejscu.

A dzieci z grupy zawtórowały Pani: *...dzikusy, dzikusy, popsuły dywan*. Usłyszane słowa mama Martynki i Marcina bardzo przeżyła. Wspomina to tak:

Jak mogła (nauczycielka) tak powiedzieć. Poczułam, że dzieci nie są tam ani bezpieczne, ani szczęśliwe.

Potraktowała zaistniałą sytuację jako pełne odrzucenie własnych dzieci i siebie przez wychowawczynię z grupy przedszkolnej oraz rówieśników rodzeństwa. Nie podjęła próby wyjaśnienia sytuacji. Komentowała to jako:

Coś mnie sparaliżowało i chciałam tylko wyjść, i zabrać dzieci do domu, tam gdzie jest bezpiecznie.

Rodzeństwo po raz kolejny zostało wypisane z przedszkola i nie powróciło już nigdy do takiej edukacji. Od tej pory mama też jeszcze mniej chętnie organizowała czas dziecięcej zabawy z udziałem innych dzieci:

Bo po co inni mają się z nich śmiać. Pamiętam z własnego dzieciństwa, że takie wyszydzenie rówieśników bardzo boli.

Epizody edukacji szkolnej

Martynka poszła do klasy „0” w wieku sześciu lat. Był to kolejny trudny czas w życiu rodziny. Dziewczynka z niechęcią podjęła się realizacji obowiązków przygotowujących ją do szkoły. Cieszyły ją wprawdzie nowe rzeczy otrzymane w związku ze szkołą, tj. nowy wystrój pokoju, np. biurko; nowe szkolne atrybuty, np. tornister, podręczniki czy piórnik. Ale nieśmiałość dawała znać o sobie każdego dnia. Przez cały rok w grupie dzieci sześciolatków dziewczynka nie nawiązała bliższych kontaktów z rówieśnikami, skrajne reakcje, tj. płacz czy ucieczka od grupy, wprawdzie się wyciszyły, ale zawstydzenie, unikanie wzroku innych czy małowierność pozostały. Dziewczynka porozumiewała się najczęściej „językiem ciała” lub wykonywała poszczególne polecenia nauczycielek bez jakichkolwiek werbalnych dźwięków. Nadal, będąc w szkole, nie jadła, nie piła i nie korzystała z toalety. Przynoszone do szkoły śniadanie wracało w tornistrze do domu. Według mamy i babci postępy w zakresie umiejętności szkolnych były na wysokim poziomie. Dziewczynka wprawdzie nie chciała głośno czytać przy klasie, ale prawie szeptem czytała swojej pani z klasy „0”. Nauczycielka w wywiadzie powiedziała:

Dziewczynka bardzo nieśmiała, niewidoczna na zajęciach i zabawach. Nie nawiązuje relacji z dziećmi z klasy. Unika patrzenia na innych. Tylko kiwa głową, aby odpowiedzieć na pytania, lub wskazuje palcem. Bawi się najczęściej sama lub siedzi i patrzy na dzieci. Nie do końca opanowała materiał przygotowujący do klasy pierwszej, nie zna wszystkich liter i cyfr, często je też myli.

Jak można zauważyć, opinie zaprezentowane przez rodziców i nauczycielkę o dziewczynce są sprzeczne, jeśli chodzi o aspekt umiejętności związanej z postępami w uczeniu się.

W tym czasie jej brat pozostawał pod opieką mamy w domu. Jego uczęszczanie do klasy „0” w kolejnym roku szkolnym zbiegło się z pójściem Marty do klasy pierwszej. Dzieci dość podobnie funkcjonowały na terenie szkoły.

Ciche, bardzo grzeczne, choć jakby się czegoś bały, uciekają wzrokiem przed nauczycielem, rzadko się odzywają, nie bawią się z kolegami, ale miłe takie

– takimi określeniami opisują rodzeństwo nauczycielki z ich klas, jednocześnie na plus podkreślając spokojne zachowanie, niekonfliktowość i częściową realizację podstawy programowej.

Nieśmiałość u rodzeństwa przybiera klasyczne trzy formy:

- fizjologiczne objawy lęku (np. czerwienienie się);
- zahamowania na poziomie ekspresji (np. opór przed mówieniem, jękanie się);
- także objawy związane z odczuwaniem zażenowania i skrępowania (dokuczliwa, nadmierna samoświadomość) (Zimbardo 2021: 156).

Początek ich formalnej edukacji przypadł na rok szkolny, w którym w drugim półroczu na świecie wybuchła pandemia COVID-19. Od marca 2020 r. dziewczynka i chłopiec uczyli się w domu przez Internet, pod opieką mamy i babci. Podobnie wyglądał kolejny rok szkolny. Taki stan jeszcze bardziej utrwalił w dzieciach niepożądane zachowania. Z obserwacji badaczki w warunkach domowych wykonanych w kilkunastu próbach obserwacyjnych wynika, że rodzeństwo uczestniczyło w zajęciach lekcyjnych we własnych pokojach. Każdemu z dzieci w ciągu całego szkolnego czasu towarzyszyła albo mama, albo babcia. Dzieci bardzo często nie chciały włączać kamery, zabierały głos sporadycznie, np. tylko trzykrotnie podczas czterech godzin pracy. Mama i babcia wykonywały za dzieci większość pracy szkolnej. Dość często podpowiadały, wskazywały i bardzo angażowały się w ten proces. W odróżnieniu od dzieci, które dość obojętnie podchodziły do obowiązków. Kolejnym trudnym do zaakceptowania faktem jest to, że Martyna i Marcin nie miały kontaktu ze środowiskiem rówieśników przez kolejny rok swojego życia. Ich świat – tak jak poprzednie lata życia – toczył się głównie w domu z mamą, babcią oraz od kilku tygodni z obecnym w Polsce tatą.

Diagnoza i terapia

Od roku rodzeństwo poddane jest kolejnej terapii, tym razem w prywatnym gabinecie psychologicznym. Z psychologami rozwojowymi rodzina pracuje trzy razy w tygodniu (w większości czasu przez Internet, ale coraz częściej również osobiście w gabinecie). Terapii poddana jest cała rodzina, czyli dzieci, mama, tata i babcia. Do podstawowego modelu Jeffreya E. Younga¹ terapeuci włączyli koncepcje i metody interwencji zaczerpnięte z terapii akceptacji i zaangażowania, terapii skoncentrowanej na współczuciu i psychoterapii opartej na analizie funkcjonalnej. Pomagają one uczestnikowi terapii rozpoznać niezdrowe style radzenia sobie i wzorce zachowań oraz zwiększyć elastyczność

¹ Podejście psychoterapeutyczne wywodzące się z terapii poznawczo-behawioralnej, integrujące w swoich założeniach podejście poznawczo-behawioralne, psychodynamiczne oraz terapii Gestalt.

psychologiczną. W zaktualizowanym modelu rolą terapeuty jest już nie tylko pomaganie w opracowaniu bardziej adaptacyjnej treści schematów, lecz również pogłębianie świadomości trybów jako podstawowego mechanizmu zmiany.

Najnowsza diagnoza rodzeństwa oscyluje wokół skrajnej nieśmiałości, która wynika z powstania nieprawidłowych schematów wskutek niezaspokojenia pięciu podstawowych potrzeb emocjonalnych człowieka (Young i in. 2019: 29). W terapii czynnie uczestniczą wszyscy członkowie rodziny. Całość skomplikowanej sytuacji rodzeństwa tłumaczy również Model Rozwoju Erika H. Eriksona, obejmujący 8 faz rozwojowo-kryzysowych, które mają charakter dwubiegunowy: pozytywno-negatywny. Model rozwoju opiera się na identyfikacji bezpośrednich relacji człowieka z innymi ludźmi (rodzicami, rodzeństwem, sąsiadami, wychowawcami, nauczycielami, kolegami, małżonkami, przyjaciółmi, którzy mogą być też obcymi ludźmi). Tak postawiona diagnoza pozwoliła psychologom obrać drogę terapeutyczną, która będzie wieloetapowym procesem pracy z pojedynczym dzieckiem, rodzeństwem i rodzicami. Pomimo zniesienia obostrzeń i powrotu dzieci do szkół w czerwcu 2021 r. rodzice Martyny i Marcina oraz terapeuci zdecydowali o pozostawieniu rodzeństwa w domu do końca roku szkolnego.

Opisany przypadek rodzeństwa ze skrajnie zaawansowaną nieśmiałością jest niepokojący z różnych powodów. Na ten niepokój o rozwój dzieci składają się diagnozy:

- środowiska rodzinnego (nadopiekuńczej mamy z własnym doświadczeniem nieśmiałości, której postawa chroniąca swoje dzieci została jeszcze podsycona nieobecnością taty, wpływami babci, ogólną sytuacją rodzinną i obecnym czasem pandemii), które można opisać jako zakłęty krąg rodziny;
- środowiska edukacyjnego (nieporadność placówek edukacyjnych, które wprawdzie śladowo dostrzegają problem, ale nie proponują skutecznych terapii). Tak naprawdę dzieci, jak powiedziała jedna z nauczycielek Marcina: „nie przeszkadzają i są takie grzeczniutkie”, co powoduje w rzeczywistości brak zainteresowania problemem, które można opisać jako zakłęty krąg szkoły.

Zasmucające są badania prowadzone w zakresie wiedzy nauczycieli o ich nieśmiałych uczniach. Rzadko bywa, że nauczyciel rozpoznaje ten problem u swych podopiecznych. Tylko nauczyciele, którzy sami doświadczyli problemu nieśmiałości, dostrzegają ją u swych uczniów (Zimbardo 2021: 81). Stan ten prowadzi do nasilenia problemu. Takie dzieci jak opisywane rodzeństwo są posłuszne, rzadko sprawiają kłopoty, dlatego nauczyciele poświęcają im mniej uwagi. Sporadycznie powierzają im odpowiedzialne funkcje, a środowisko szkolne przyczynia się niejednokrotnie do nasilenia problemów, jakie stwarza uczniom nieśmiałość. Błędy wychowawcze popełniane przez nauczycieli, w postaci rygorystyki, publicznego egzekwowania wiedzy i umiejętności, stosowania wzmocnień negatywnych za nienależyte wywiązanie się z poleceń i obowiązków, mogą pogłębiać nieśmiałość ucznia.

Scharakteryzowany przypadek rodzeństwa wskazuje na przyczyny zarówno genetyczne, jak i społeczne występowania nieśmiałości, co z pewnością jest ciekawe z perspektywy obecnego stanu nauki w tym temacie. Czy zatem możliwa jest zmiana tego stanu

rzeczy? Jest to trudne zadanie. „Najczęściej jednak postawa nieśmiałości kształtuje się w pierwszych latach życia dziecka i dlatego cechuje ją trwałość. Kształtuje się ona również pod wpływem postaw rodziców, ich stosunku do dziecka, systemu ich oddziaływań na nie” (Januszewska 2000: 490). Nie bez znaczenia są również pierwsze doświadczenia adaptacyjne w grupie rówieśniczej i instytucji, co tym bardziej powinno podlegać znaczącemu namysłowi nad tym zagadnieniem przez nauczycielki edukacji żłobkowej, przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Opisany przypadek nieśmiałości z pewnością nie jest odosobnionym zjawiskiem we współczesnym świecie. W odbiorze zarówno środowiska domowego, jak i edukacyjnego zachowanie dzieci przez kilka lat nie znajdowało właściwego zainteresowania, a rodzeństwo nie uzyskało profesjonalnej pomocy. Obecnie problemy te uwydatnia pandemiczna rzeczywistość doświadczana nie tylko w domach, lecz także w instytucjach edukacyjnych. Dlatego tak ważna jest czujność wszystkich środowisk otaczających opieką dziecko i postępowanie zgodnie z zasadą „jeśli nie ty, to kto?”.

Literatura

- Aron E. (2018), *Wysoko wrażliwe dziecko*. Sopot, Wydawnictwo GWP.
- Bandelow B. (2011), *Nieśmiałość. Czym jest i jak ją pokonać*. Sopot, Wydawnictwo GWP.
- Bassey M. (2000), *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham, Philadelphia, Open University Press.
- Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.
- Dzwonkowska I. (2003), *Nieśmiałość i jej korelaty*. „Przegląd Psychologiczny”, 46(3).
- Dzwonkowska I. (2009), *Nieśmiałość a wspierające i trudne relacje z ludźmi*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gerrig R., Zimbardo P. (2020), *Psychologia i życie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gładyszewska-Cylulko J. (2017), *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hammer H. (2000), *Oswoić nieśmiałość*. Warszawa, Wydawnictwo Veda.
- Harwas-Napierała B. (1979), *Nieśmiałość dziecka*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Harwas-Napierała B. (1995), *Nieśmiałość dorosłych. Geneza – Diagnostyka – Terapia*. Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Januszewska E. (2000), *Nieśmiałość a poziom lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym*. „Przegląd Psychologiczny”, 43(4).
- Klus-Stańska D. (2004), *Adaptacja szkolna siedmiolatków*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Lubowiecka J. (2003), *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*. Warszawa, WSiP.
- Mizerek H. (2017), *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Stake R.E. (1997), *Studium przypadku*. W: L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa, Oficyna Naukowa.

- Stake R.E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*. W: N.K. Denzim, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suświłło M. (1996), *Podmiotowość w adaptacji przez wychowanie muzyczne*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Przedszkole i szkoła dla dziecka – podmiotowość wychowanka*. Olsztyn, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Szplit A. (2017), *Bariery psychiczne uczniów w procesie uczenia się języka angielskiego. Diagnozowanie i pokonywanie*. Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Szymkowska J. (red.) (2014), *Wyzwania współczesnego dzieciństwa i rodzicielstwa*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wróbel A. (2017), *Sztuka wychowania czyli jak pomóc dziecku i zadbać o siebie*. Bielsko-Biała, PEEF Media.
- Young J., Klosko J., Weishaar M. (2019), *Terapia schematów*. Gdańsk, Wydawnictwo GWP.
- Zimbardo P. (2021), *Nieśmiałość*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo P., Johnson, R., McCann V. (2017), *Psychologia kluczowe koncepcje podstawy psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Małgorzata Kowalik-Olubińska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.12>

ORCID: 0000-0001-9687-9862

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

„Nie jesteś za młody, żeby zmieniać świat” – studium przypadku zjawiska dziecięcego aktywizmu klimatycznego

Summary

“You are not too young to change the world” – a case study of the phenomenon of children’s climate activism

A social movement, which unites people around the idea of caring about the future of the Earth, climate and intergenerational justice is called climate activism. It has been on the rise due to the involvement of an increasing number of children and the youth. The aim of the study was to carry out an in-depth review of the phenomenon of children’s climate activism. The collective case study served as the main method. 15 cases of young climate activists from all around the world were analysed. The study sample consisted of young activists aged 7–12. The study revealed that the fight for a better tomorrow for all people and the whole planet is the essential conviction, which lies behind actions of young climate activists. By becoming public actors they demand appropriate actions to be taken by adults. The voice of children can be heard through petitions, open letters, campaigns, protests and speeches. Children’s climate activism is a form of children’s disagreement towards the passiveness of adults in the light of the growing environmental crisis. The causative power of children is seen as a phenomenon emerging from the network of relations established between various social actors.

Keywords: saving the Earth, children, climate activism, children’s agency, climate justice, intergenerational justice

Słowa kluczowe: ratowanie Ziemi, dzieci, aktywizm klimatyczny, sprawczość dziecięca, sprawiedliwość klimatyczna, sprawiedliwość międzypokoleniowa

Wprowadzenie

Pojęcie aktywizmu dzieci i młodzieży odnosi się do zjawiska angażowania się młodych ludzi w działania, które mają doprowadzić do zmiany w różnych obszarach życia społecznego. W czasach nam najbliższych dzieci i młodzież coraz częściej angażują się w przedsięwzięcia ukierunkowane na przezwyciężenie narastającego kryzysu klimatycznego. Młodzi ludzie są coraz bardziej przekonani co do tego, że ich wiek metrykalny nie musi stanowić przeszkody w podejmowaniu działań na rzecz powstrzymania zmiany klimatu.

Ważną rolę w powstawaniu tego przekonania odgrywają osoby uznawane za liderów i niekwestionowane ikony aktywizmu młodych, do których grona należy bez wątpienia szwedzka aktywistka klimatyczna Greta Thunberg. Użyty w tytule artykułu zwrot: „Nie jesteś za młody, żeby zmieniać świat” stanowi parafrazę jej wypowiedzi kierowanych pod adresem dzieci i młodzieży. Od 2018 r. jej głos wybrzmiewa w tej sprawie najdonioślej, choć młodzieżowi aktywiści klimatyczni działali wcześniej. W 2006 r. młodzi ludzie w Australii powołali do życia koalicję pod nazwą Australian Youth Climate Coalition, a szesnastoletni filipiński aktywista założył na Filipinach organizację Children’s Coalition for Adaptation and Resilience (CARE) (UNICEF 2015).

W badaniach naukowych dowodzi się, że zmiana klimatu stanowi największe wyzwanie, przed którym obecnie stoi ludzkość (Popkiewicz i in. 2019). Najnowszy raport Międzypaństwowego Zespołu ds. Zmian Klimatu (IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change), którego pierwsza część, podsumowująca całą wiedzę naukową na temat zmian klimatycznych, właśnie się ukazała, potwierdza tę konstatację. Dokument ten zawiera, jak pisze Diana Maciąga: „Czerwony alarm dla ludzkości, który krzyczy: zatrzymajmy się, póki jeszcze mamy szansę” (2021: 8). Autorzy raportu dobitnie pokazują, że lata 20. i kolejne dekady będą kluczowe nie tylko dla XXI w., ale prawdopodobnie dla całej historii ludzkości. To w tym okresie rozstrzygnie się, „czy zmiana klimatu oznaczać będzie kryzys klimatyczny, czy klimatyczną katastrofę nie do zatrzymania” (Maciąga 2021: 10).

Młodzi ludzie coraz lepiej rozumieją wielkoskalowe zjawiska zachodzące w ziemskim ekosystemie, są świadomi wynikających z nich zagrożeń, potrafią też się organizować i działać na rzecz ochrony przyrody i poprawy warunków życia ludzi (Węsławski 2021). Działalność Greta Thunberg stanowi dowód na to, że w aktywizm klimatyczny młodych ludzi wpisany jest świadomie wyrażany sprzeciw wobec decyzji polityków, które zamiast łagodzić zmiany klimatyczne, przyczyniają się do ich nasilenia (O’Brien i in. 2018). Dzieci i młodzież kontestują bierność dorosłych w obliczu zachodzących zmian klimatu oraz małą skuteczność podejmowanych przez nich działań (O’Brien i in. 2018; Sunderland 2019; Pickard i in. 2020; Cloughton 2021; Gorman 2021).

Część aktywistów inicjuje różne przedsięwzięcia w małej, na ogół lokalnej skali, ukierunkowane na przezwyciężanie zmian klimatycznych. Zalicza się do nich m.in. działania, których celem jest podnoszenie świadomości członków określonej wspólnoty, realizowanie programów edukacyjnych czy prowadzenie kampanii na rzecz zrównoważonego rozwoju (United Nations 2013). Inni aktywiści działają w organizacjach takich jak: 350.org, Global Power, Friends for Earth, Gen Zero, Climate Youth (O’Brien i in. 2018). Jeszcze inni angażują się w aktywizm klimatyczny, promując np. podpisywanie petycji w mediach społecznościowych, jazdę na rowerze czy przechodzenie na dietę roślinną.

Jedną z najbardziej wyrazistych form aktywizmu klimatycznego młodych ludzi, za której pośrednictwem kontestują kształt zastanej rzeczywistości, jest organizowanie strajków. Użyte tu pojęcie „kontestacja” jest powiązane z często stosowaną w literaturze przedmiotu kategorią pojęciową „bunt”. Tadeusz Paleczny utożsamia bunt z czynną formą kontestacji służącej wywołaniu głębokich zmian społecznych i poszukiwaniu

alternatywnych i jednocześnie „akceptowanych przez system, wzorów i środków działania” (cyt. za: Oleszkowicz 2006: 18). Buntownicy-kontestatorzy sięgają na ogół po środki społecznie uznane i zgodne z obowiązującym prawem, do których należą takie formy protestu, jak: strajki, demonstracje, wiece czy doraźne akcje (Oleszkowicz 2006). Wskazane tu formy sprzeciwu stosowane są przez młodzieżowych aktywistów klimatycznych jednoczących się w ruchach społecznych znanych pod nazwami Piątki dla Przyszłości, Młodzież dla Klimatu, Strajki klimatyczne czy Extinction Rebellion.

Poczynania młodzieżowych aktywistów koncentrują się wokół troski o Ziemię i wokół idei sprawiedliwości społecznej: klimatycznej i międzypokoleniowej (Dolan 2019; Salaün 2020; Cloughton 2021; Gorman 2021). Zmiana klimatu tworzy szczególne wyzwanie dla idei sprawiedliwości międzypokoleniowej. Dzieci i młodzież stanowią generację, która mimo że w niewielkim stopniu przyczyniła się do kryzysu klimatycznego, w przyszłości będzie musiała się mierzyć z dotkliwymi skutkami tych zmian. Wymaga to od dorosłych refleksji nad dziedzictwem, jakie zostawiają swoim dzieciom i następnym pokoleniom (UNICEF 2013). Działania odwołujące się do myślenia w takich właśnie kategoriach domagają się młodzi.

Problematyka badań

Prowadzone dotychczas badania nad aktywizmem młodych ludzi dotyczyły przede wszystkim młodzieży, głównie osób w przedziale wiekowym 13/14–19/20 lat. W badaniach opisywanych w niniejszym artykule skoncentrowano się natomiast na zjawisku aktywizmu klimatycznego, którego podmiotami były dzieci w wieku 7–12 lat. Celem badań uczyniono dokonanie pogłębionego oglądu tego właśnie zjawiska. Główny problem badawczy sformułowano następująco: Jaka jest specyfika dziecięcego aktywizmu klimatycznego ujmowanego z perspektywy jego podmiotów? Problemy szczegółowe przyjęły postać trzech pytań: Jakimi motywami kierują się w swoich działaniach dziecięcy aktywiści? Jakie formy przyjmuje dziecięcy aktywizm klimatyczny? Jak realizuje się dziecięcy aktywizm w kontekście relacji międzypokoleniowych?

Metoda badań i charakterystyka próby

W badaniach zastosowano metodę jakościowego studium przypadku. Decydując się na użycie tej właśnie metody, kierowano się wskazaniem Roberta Stake’a, który przekonuje badaczy, że o jej zastosowaniu „nie decydują pobudki metodologiczne, lecz badawcze zainteresowanie konkretnym przypadkiem” (2009: 623). Spośród trzech proponowanych przez cytowanego autora odmian tej metody wybrano zbiorowe studium przypadku polegające na równoległym badaniu kilku przypadków „w celu lepszego poznania zjawiska, populacji lub ogólnego stanu rzeczy” (Stake 2009: 628).

Przy tworzeniu próby badawczej zastosowano dobór celowy. Do badań wybrano tych aktywistów, których wiek w chwili rozpoczęcia działalności na rzecz ochrony klimatu mieścił się w przedziale 7–12 lat. Używając słów kluczowych: *dziecięcy aktywiści klimatyczni*, *children/ child climate activists*, znaleziono w zasobach Internetu materiały dokumentujące działalność 15 dziecięcych aktywistów, których wiek był zgodny z przyjętym kryterium. Pochodzące z 6 krajów dzieci (11 dziewczynek i 4 chłopców) utworzyły próbę badawczą. Dane dotyczące imion dzieci, ich wieku oraz kraju, z którego pochodzą, przedstawiają się następująco: Alice (9 lat, USA), Azalea (8 lat, USA), Ember (9 lat, USA), Felix (9 lat, USA), Jayden (10 lat, USA), Licypriya (8 lat, Indie), Lilly (7 lat, Holandia), Lily (9 lat, USA), Maja (8 lat, Polska), Mari (9 lat, USA), Milo (9 lat, USA), Olivia (12 lat, USA), Ridhima (9 lat, Indie), Shalvi (10 lat, Fidzi), Timoci (12 lat, Fidzi).

Wyniki

W trakcie badań poddano analizie dane zastane, którymi były dostępne w Internecie materiały audiowizualne (filmy wideo) oraz dokumenty publiczne (artykuły) stanowiące zapis aktywizmu klimatycznego dzieci wchodzących w skład próby badawczej. Spośród wszystkich materiałów wybrano te, w których wyraźnie wybrzmiewał głos dziecięcych aktywistów. Zbiór danych badawczych utworzyły zatem: opowieści dzieci o własnych przedsięwzięciach, zarejestrowane na filmach wideo pt. *Plant for the Planet*, *Olivia's Birds and the Oil Spill*, *Save Tomorrow*, *The Last Straw*¹, *Klub Ochrony Orangutanów Majki*², utrwalone na filmach wideo przemówienia wygłaszane przez dzieci³, artykuły poświęcone dziecięcym aktywistom oraz przeprowadzone z nimi wywiady⁴.

Analiza zgromadzonych danych przebiegała, zgodnie ze wskazaniem Johna Creswella (2013), na kilku etapach. Rozpoczęto ją od transkrypcji materiałów audiowizualnych i porządkowania danych w obrębie poszczególnych przypadków. Następnie dokonano przeglądu wszystkich danych w celu zdobycia ogólnej orientacji w treści materiałów i dokumentów, po czym przystąpiono do etapu szczegółowej analizy. Na tym etapie zastosowano podejście nieustrukturyzowane polegające na wyłonieniu wątków tematycznych lub kategorii w odniesieniu do postawionych pytań badawczych (Peräkylä 2009). Na ostatnim etapie analizy dokonano interpretacji danych, czyli wyjaśnienia ich znaczenia (Creswell 2013).

¹ Filmy te wchodzą w skład całej serii znanej pod nazwą *Young Voices for the Planet*. Wszystkie filmy są dostępne na stronie: <https://www.youngvoicesfortheplanet.com/>, 15.09.2021.

² Dostępny na: <https://www.granice.pl/news/jak-uratowac-swiat-czyli-klub-ochrony-orangutanow-majki/8653>, 15.09.2021.

³ Dostępne w serwisie internetowym YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=zB9ICYys5eM>, 15.09.2021; <https://www.youtube.com/watch?v=QWnAYwLdlq8>; https://www.youtube.com/watch?v=ay0YIh_lkSU, 15.09.2021; https://www.youtube.com/watch?v=-XR0SH_kPbE; <https://cop23.com.fj/timoci-and-shalvi-fijis-youngest-climate-stars/>; https://www.youtube.com/watch?v=rx_11Y_nG40, 15.09.2021.

⁴ Por. następujące pozycje w literaturze: Corbin (2016); Hing (2017); Shing Labasa (2017); de Oliveira (2018); Marshall (2020); McCarthy (2020); Pandey (2020); Ropeik (2021).

Zastosowane podejście do analizy danych pozwoliło na wyłonienie wątków tematycznych lub kategorii oddających znaczenia składające się na opis zjawiska dziecięcego aktywizmu klimatycznego. Wątki te i kategorie, rozpatrywane przez pryzmat postawionych pytań badawczych, odnoszą się do następujących kwestii: motywów, jakimi kierują się dziecięcy aktywiści, form, w jakich ujawnia się dziecięcy aktywizm, oraz kontekstu relacji międzypokoleniowych, w jakich się on realizuje.

Motywy

W trakcie analizy danych wyłoniono trzy wątki tematyczne ukazujące motywy, które kryją się za poczynaniami dziecięcych aktywistów. Wskazują one na cele, do których dążą dzieci, idee, jakie im przyświecają, sprawy, na których koncentrują swoją uwagę. Wątki te można określić następująco: **zabieganie o pomyślną przyszłość, dbanie o środowisko, dążenie do sprawiedliwości klimatycznej**. Pierwszy ze wskazanych wątków ujawnia się w wypowiedziach większości dziecięcych aktywistów. Oto ich egzemplifikacje:

Chcę lepszej przyszłości. Chcę ocalić przyszłość dzisiejszych dzieci i następnych pokoleń (Ridhima).

Moja aktywność to niekończąca się walka o ratowanie naszej przyszłości (Licypriya).

Chcę, żeby Ziemia stała się w przyszłości lepszym miejscem do życia dla ludzi (Jayden).

Motyw troski o przyszłość świata wybrzmiewa też w nazwie Save Tomorrow, którą trzy amerykańskie aktywistki Alice, Lily i Mari nadały utworzonej przez siebie grupie trzecioklasistów w celu skuteczniejszego działania na rzecz ochrony klimatu. Wydaje się zatem, że zabieganie o zapewnienie ludziom i przyrodzie pomyślnej przyszłości stanowi zasadniczy motyw poczynañ dziecięcych aktywistów.

Wątek drugi – dbanie o środowisko – wiąże się z dążeniem dzieci do ochrony przyrody, do powstrzymania degradacji naturalnego środowiska, do ratowania zagrożonych gatunków zwierząt (np. niedźwiedzi polarnych, żółwi morskich, orangutanów):

Jeśli zbierzesz trzy plastikowe przedmioty dziennie, zobaczysz, ile robisz dobrego. Możesz dzięki temu uratować życie zwierzęcia. Może to niewiele, ale gdyby każdy to robił, wówczas bardzo pomogliśmy planecie (Lilly).

Gdy dowiedziałam się, że z powodu wycinania lasów deszczowych ginie codzienne dwadzieścia pięć orangutanów, bardzo się przejęłam, bo nagle okazało się, że wkrótce orangutanów może już w ogóle nie być. A to nasi kuzyni! (Majka).

Niektórzy dziecięcy aktywiści kierują się w swoich poczynaniach oboma wskazanymi motywami. Oto wypowiedź potwierdzająca taką postawę:

Zaraz po powrocie z Mongolii założyłam organizację pod nazwą The Child Movement po to, by wezwać światowych liderów do ratowania planety i naszej przyszłości (Licypriya).

Dostrzeżono jednocześnie, że wraz z upływem czasu dochodzi niekiedy do zmiany motywu aktywności. Najbardziej wymowna jest w tym względzie wypowiedź Felixa:

Na początku naszym celem było ratowanie niedźwiedzi polarnych. Wkrótce jednak zrozumieliśmy, że naszym celem nie jest ratowanie niedźwiedzi, lecz naszej przyszłości.

Działalność dzieci wiąże się też z dążeniem do urzeczywistnienia idei sprawiedliwości klimatycznej. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

Każde drzewo, które sadzimy, pochłania 10 kg dwutlenku węgla każdego roku, każde drzewo jest też symbolem sprawiedliwości klimatycznej (Felix).

Moja organizacja stała się teraz ruchem ludzi na rzecz sprawiedliwości klimatycznej w Indiach i w wielu innych krajach (Licypriya).

Ja mogę pić czystą wodę, jednak nie wszyscy ludzie mają tyle szczęścia co ja. Chciałbym to zmienić (Jayden).

W trakcie analizy materiału badawczego zwrócono również uwagę na źródła dziecięcego aktywizmu, a więc na czynniki, które stały się bezpośrednim impulsem do podjęcia przez dzieci działań na rzecz ochrony klimatu. Czynniki te układają się w następujące kategorie: **bierna postawa dorosłych, doświadczenie skutków zmian klimatycznych, naśladowanie rówieśników oraz poczucie związku z naturą.**

Zasadniczym impulsem do podjęcia przez dzieci aktywności na rzecz klimatu było uświadomienie sobie przez nie biernej postawy dorosłych w obliczu narastającego kryzysu:

Dorośli nie robią wystarczająco dużo (...). Ostatnią nadzieją są dzieci (Licypriya).

Gdy chodziłyśmy do przedszkola, usłyszałyśmy o zmianie klimatu i to nas bardzo zasmuciło. Kiedy stałyśmy się trochę starsze, zaczęłyśmy zdawać sobie sprawę z tego, że dorośli niewiele z tym robią. Częściowo straciłyśmy wiarę w dorosłych. Wtedy wpadłyśmy na pomysł założenia Save Tomorrow (Alice, Lily, Mari).

Czynnikiem skłaniającym dzieci do działania były też ich osobiste doświadczenia związane z odczuwaniem skutków zmian klimatycznych. Oto co na ten temat mówi Licypriya:

W mój dom uderzył cyklon Titli w 2018 r., a cyklon Fani w 2019 r. Te wydarzenia zmieniły mnie w dziecko otwarcie mówiące o zmianach klimatycznych i kierujące te wypowiedzi do liderów, którzy nie podejmują działań w tym zakresie (...). Trzęsienie Ziemi w Nepalu w 2015 r. było także ważnym zdarzeniem w moim życiu. Towarzystwałam wtedy mojemu tacie w zbieraniu funduszy dla ofiar – dzieci i rodzin. Wtedy po raz pierwszy zetknęłam się ze słowami „zmiana klimatu” i „naturalne katastrofy”. Nie rozumiałam ich jednak, byłam wtedy małym dzieckiem. Ale to mógł być główny powód tego, dlaczego jestem tak zainteresowana środowiskiem i naszą planetą.

Impulsem do podjęcia aktywności przez dzieci była też chęć naśladowania rówieśników:

Kiedy oglądałam filmy z serii *Young Voices for the Planet* zdałam sobie sprawę z tego, że nigdy nie widziałam takich działań i to było naprawdę niezwykle, i pomyślałam, że nie ma różnicy między mną a dziećmi z ekranu i że mogłabym robić to, co one robią (Alice).

Dziecięcy aktywiści zdają sobie sprawę z tego, jak ważne jest zachęcanie innych dzieci do podjęcia aktywności, zwłaszcza w formie działań zespołowych. Alice, Lily i Mari następująco zwróciły się do rówieśników: *Działając w zespole, możecie zrobić więcej. Utwórz więc swój zespół, znajdź swoją pasję, poczuć swoją moc!*

Bodźcem wyzwalającym aktywność dzieci było również silne poczucie związku z naturą. Wątek ten przewija się w wypowiedziach wielu dziecięcych aktywistów. O swoim przywiązaniu do niedźwiedzi polarnych mówią Felix, Azalea i Ember, Majka – o przywiązaniu do orangutanów, a Olivia – o swojej miłości do ptaków. Darzenie pozytywnymi uczuciami zwierząt stało się w przypadku Majki impulsem do założenia Klubu Ochrony Orangutanów Majki, a w przypadku Olivii bodźcem do namalowania ponad 500 obrazów ptaków i przeznaczenia funduszy uzyskanych z ich sprzedaży na ratowanie ptaków – ofiar katastrofy tankowca w Zatoce Meksykańskiej. Szczególnie wymowna w omawianej kwestii jest wypowiedź Ember: *Kocham zwierzęta, nie zasługują na śmierć, trzeba je chronić.*

Formy dziecięcego aktywizmu

Aktywizm klimatyczny dzieci wchodzących w skład próby badawczej realizuje się w szerokim wachlarzu różnych przedsięwzięć, wśród których można wymienić: pisanie petycji, ogłaszanie listów otwartych, organizowanie akcji protestacyjnych, prowadzenie akcji i kampanii, składanie pozwów sądowych oraz wygłaszanie przemówień na forach publicznych.

W postulatach formułowanych i prezentowanych przez dziecięcych aktywistów w różnej postaci powtarzają się dwa zasadnicze wątki. Jednym z nich jest konieczność uchwalenia prawa, które pozwoliłoby na zażegnanie kryzysu środowiskowego, drugim zaś – wprowadzenie tematyki związanej ze zmianą i ochroną klimatu do szkolnych programów. Licypriya w następujący sposób argumentuje konieczność realizacji tych postulatów:

Jeśli decydenci uchwalą to prawo, wówczas będziemy mogli kontrolować emisję węgla i gazów cieplarnianych. Zapewni ono także sprawiedliwość klimatyczną milionom biednych ludzi i innych marginalizowanych wspólnot, które są ofiarami zmian klimatu. (...) Edukacja klimatyczna jest bardzo ważna, jest jednym z warunków powodzenia działań na rzecz przeciwdziałania narastającego kryzysu.

Dzieci domagają się zarówno wprowadzenia nowych regulacji prawnych, jak i zmiany już istniejących, dlatego też składają stosowne petycje. W taki sposób postąpiły Alice, Lily i Mari, które domagały się unieważnienia przepisu zabraniającego instalowania paneli

słonecznych na dachach domów. Z kolei Milo w złożonej przez siebie petycji postulował konieczność wprowadzenia przepisu zabraniającego używania plastikowych słomek w restauracjach.

Dziecięcy aktywiści ogłaszają też niekiedy listy otwarte. Tak uczyniła Ridhima, która wystosowała list do premiera rządu indyjskiego w sprawie poważnego zanieczyszczenia powietrza:

Powietrze w wielu rejonach Indii jest bardzo zanieczyszczone, co powoduje, że bardzo trudno się oddycha. Martwi mnie to, że skoro dwunastoletnim dzieciom trudno jest oddychać, to jeszcze trudniej musi być młodszym (...). Uprzejmie prosimy o pomoc i zapewnienie nas, że butla tlenowa nie stanie się istotną częścią życia dzieci, butlą, którą będziemy musieli nosić na naszych ramionach w przyszłości.

Z kolei Licypriya wybrała akcję protestacyjną jako formę zamianifestowania swojego sprzeciwu wobec bierności dorosłych. Aktywistka, zainspirowana poczynaniami Greta Thunberg, protestowała przed parlamentem indyjskim w celu zwrócenia uwagi premiera Narendra Modiego na konieczność uchwalenia prawa dotyczącego zmiany klimatu.

Dziecięcy aktywiści uciekają się czasem do składania pozwów sądowych. Tak postąpiła Ridhima, która w wieku 9 lat pozwała do sądu rząd Indii, żądając, w imię troski o przyszłe pokolenia, podjęcia działań na rzecz ochrony klimatu. We wrześniu 2019 r. ta sama aktywistka wraz z innymi dziecięcymi wnioskodawcami, w tym Gretą Thunberg, wniosła pozew przeciwko 25 krajom, domagając się podjęcia szybkich działań w obliczu postępujących zmian klimatycznych. Aktywiści argumentowali, że brak działań dorosłych na rzecz przeciwdziałania pogłębianiu się kryzysu środowiskowego narusza podstawowe prawa dzieci zawarte w Konwencji o Prawach Dziecka.

Dziecięcy aktywiści zakładają różnego rodzaju organizacje, czego przykładem może być powołana do życia przez Felixa organizacja non-profit Plant for the Planet czy założony przez Majkę Klub Ochrony Orangutanów Majki. Dzieci organizują też akcje i kampanie na rzecz ochrony środowiska i klimatu. Jako egzemplifikację działań o tym charakterze można przywołać prowadzenie przez Felixa kampanii na rzecz sadzenia drzew na całym świecie znanej pod nazwą *Stop Talking, Start Planting*, akcję zbierania plastiku zainicjowaną przez Lilly pod hasłem *Lilly's Plastic Pickup* czy też prowadzenie przez Ember i Azalę kampanii *Cycling for Climate* na rzecz podnoszenia świadomości dzieci i dorosłych w zakresie zmian klimatycznych, służącej jednocześnie zbieraniu funduszy na instalację paneli słonecznych na budynku szkoły, do której uczęszczają aktywistki.

Dzieci angażujące się w aktywizm klimatyczny w swojej działalności stosują nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne. Wykorzystują je jako narzędzie służące zdobywaniu wiedzy i dzieleniu się nią, przedstawianiu własnych projektów i programów oraz upowszechnianiu różnych inicjatyw. W materiale badawczym odnaleziono wiele przykładów potwierdzających tę konstatację. Zaliczyć do nich można: założenie przez Felixa i jego kolegów z klasy strony internetowej, którą wykorzystali do zapoczątkowania

i promowania współzawodnictwa w sadzeniu drzew; zamieszczenie przez Lilly zdjęć i postów na Twitterze prezentujących akcje ratowania żółwi morskich zaplątanych w sieci rybackie przez członków zespołu Sea Turtle Conservation Curacao czy założenie na Facebooku grupy dla zwolenników idei propagowanych przez Majkę.

Relacje międzypokoleniowe

Analiza danych badawczych wskazuje na to, że aktywizm dzieci realizuje się w kontekście pozytywnych relacji dorośli–dzieci. Kluczową rolę odgrywają życzliwi, przyjaźnie nastawieni do dzieci dorośli, których można określić mianem dorosłych sojuszników dzieci. Do ich grona należą nie tylko rodzice, dziadkowie i nauczyciele, ale także niektórzy politycy, przedstawiciele świata kultury i dziennikarze. Wsparcie udzielane dziecięcym aktywistom przez dorosłych sojuszników polega na wzmacnianiu pozycji społecznej dzieci, przydawaniu im mocy sprawczej. Sposoby udzielania dzieciom wsparcia zaliczono przy tym do trzech następujących kategorii: **dzielenie się wiedzą, wspieranie w działaniu, zabieranie głosu w imieniu dzieci.**

Istotą wsparcia określanego mianem „dzielenie się wiedzą” jest pomaganie dzieciom w zrozumieniu złożoności zjawisk zachodzących w otoczeniu przyrodniczo-społecznym i w uświadomieniu sobie związków, jakie między nimi zachodzą. Oto przykłady wypowiedzi dzieci dotyczące tej kwestii:

Mój dziadek powiedział mi, że wszystko, co spada na ziemię, trafia w końcu do oceanu, do plastikowej zupy (Lilly).

Mój ojciec studiował nauki o środowisku. Często rozmawiał ze mną o różnych problemach środowiskowych. Pomogło mi to w zrozumieniu wielu spraw związanych ze środowiskiem i ze zmianą klimatu (Licypriya).

W kategorii „wpieranie w działaniu” mieści się zachęcanie dzieci do nieustawiania w wysiłkach i pomoc w realizacji dziecięcych inicjatyw. Egzemplifikacją tego typu wsparcia może być pomoc, jakiej udzieliła Majce jej mama w założeniu na Facebooku grupy pod nazwą Klub Ochrony Orangutanów Majki, której celem jest bojkot produktów zawierających olej palmowy, a także dzielenie się pomysłami dotyczącymi ekologicznego trybu życia. Innym przykładem jest objęcie patronatem inicjatywy Felixa przez Klausa Töpfera, byłego sekretarza do spraw środowiska i byłego dyrektora wykonawczego Programu Środowiskowego ONZ (teraz ONZ Środowisko). Życzliwi dorośli zachęcają też dzieci do podejmowania różnych wyzwań, tak jak ojciec Shalvi, który namówił aktywistę do udziału w konkursie na najlepsze przemówienie na temat zmian klimatycznych. Mówi on o korzyściach, jakie daje dzieciom udzielenie im takiej zachęty:

Jako ojciec i nauczyciel jestem przekonany, że powinniśmy wydobywać z naszych dzieci wszystko, co najlepsze, i tworzyć okazje do tego, by mogły wykorzystywać swoje talenty.

W omawianym rodzaju wsparcia udzielanego dziecięcym aktywistom mieszczą się również działania dorosłych, które można określić mianem wzmacniania głosu dzieci. Najlepszym tego przykładem jest uczestnictwo osób ze świata polityki i kultury w promowaniu kampanii Felixa *Stop Talking, Start Planting*.

Wsparcie mieszczące się w kategorii „zabieranie głosu w imieniu dzieci” polega na głosowaniu dorosłych w procesie wyborczym na kandydatów uzgodnionych z dziećmi. Dzieci są świadome, że w krajach demokratycznych *zmiana postawy wobec środowiska dokonuje się przy urnie wyborczej* (Lilly). Niestety, dzieci nie mają prawa głosu, są pozbawione zatem możliwości bezpośredniego udziału w wyborach. Znajdują jednak sposób na uzyskanie wpływu na ich wynik. Mówi o tym Lilly:

Ponieważ miałam za mało lat, żeby głosować na kogoś, kto robi wspaniałe rzeczy dla planety, mój dziadek głosował w moim imieniu, tak więc dzięki dziadkowi mogłam zabrać głos. Potem nakręciliśmy o tym film wideo. Zaproponowaliśmy także innym aktywistom, aby porozmawiali ze swoimi rodzicami, wujkami, dziadkami, żeby głosowali w ich imieniu.

Dyskusja

Analiza zgromadzonego materiału badawczego dowodzi, że dzieci nie chcą być milczącymi obserwatorami zagrożeń, jakie niesie ze sobą zmiana klimatu i postępująca degradacja środowiska. W związku z tym coraz częściej stają się aktorami publicznymi, którzy z jednej strony kontestują bierną postawę dorosłych w obliczu postępujących zmian, z drugiej zaś inicjują działania, których celem jest ochrona klimatu. Konstatacja ta zgodna jest z wynikami badań nad partycypacją społeczną młodego pokolenia, które ukazują dzieci jako osoby zdolne do inicjowania, planowania i realizowania działań służących rozwiązywaniu problemów społeczności dotkniętych skutkami zmian klimatycznych i klęsk żywiołowych (m.in. Shier 2010; Tanner 2010; Schoch, Treichel 2015; Kowalik-Olubińska 2020).

W toku prowadzonego postępowania badawczego ujawniono, że aktywizm dzieci wiąże się z ich troską o przyszłość ludzi i Ziemi. Rezultat ten jest zbieżny z wynikami badań, w których stwierdzono wysoki wskaźnik niepokoju i lęku młodego pokolenia dotyczących przyszłości planety (np. Renton, Butcher 2010; Rousell, Cutter-Mackenzie-Knowles 2020). Przedsięwzięcia realizowane przez najmłodszych aktywistów mają służyć urzeczywistnianiu idei sprawiedliwości klimatycznej i międzygeneracyjnej i w konsekwencji – zapewnieniu pomyślnej egzystencji obecnym i przyszłym pokoleniom. Odwołując się do poglądów Spyrosa Spyrou (2020), można zatem uznać dziecięcych aktywistów za twórców przyszłości.

Analiza materiału badawczego dowodzi, że dziecięcy aktywizm wiąże się ze świadomością młodego pokolenia w zakresie zmian klimatycznych oraz powiązania ich konsekwencji z powstawaniem i/lub narastaniem problemów społecznych. Należy przy tym dodać za Janem Węśławskim, że do ukształtowania się świadomości pokoleniowej przyczyniła się

w znacznej mierze „zmiana technologii – komunikacja internetowa, nieograniczony dostęp do informacji i ogromne możliwości w analizach *big data*” (Węśławski 2021: 35). Prezentowane w artykule wyniki badań własnych potwierdzają, jak się zdaje, to przeświadczenie.

Na podstawie przeprowadzonych analiz badawczych można stwierdzić, że dziecięcy aktywizm realizuje się w kontekście przyjaznych relacji dorośli–dzieci. Twierdzenie to jest zbieżne z ustaleniami Sharon Bessell (2017), która wskazuje na wpływ jakości relacji między pokoleniami na sposób doświadczania przez dzieci życia we wspólnocie. Dziecięcy aktywiści klimatyczni potrzebują wsparcia ze strony dorosłych sojuszników. Potrzeba ta wynika z niskiej pozycji, jaką zajmują dzieci w większości społeczeństw (m.in. Shier 2010; Shier i in. 2014; Morissey i in. 2015; Kowalik-Ołubińska 2020). Rola przyjaźnie nastawionych wobec dziecięcych aktywistów dorosłych polega zatem na wzmacnianiu pozycji społecznej dzieci i na tworzeniu warunków, w których głos dzieci może w pełni wybrzmieć i wywrzeć wpływ na decydentów.

Wnioski

Dziecięcy aktywizm klimatyczny jest wyrazem sprzeciwu dzieci wobec bierności dorosłych w sytuacji pogłębiającego się kryzysu środowiskowego. Przyjmuje on różne formy, bliżej mu jednak do pokojowo wyrażanego buntu niż do bardziej radykalnej rebelii. Biorąc pod uwagę motywy, jakimi kierują się dzieci w swoich poczynaniach, ich aktywizm klimatyczny można uznać za przypadek buntu altruistycznego, który oznacza „zaangażowanie w **obronę praw i interesów innych ludzi**, nawet wtedy, gdy zbuntowany sam może ponieść jakąś szkodę i stratę” (Oleszkowicz 2006: 71, wyróżnienie autorki).

Dziecięcy aktywizm klimatyczny stanowi manifestację silnego przekonania dzieci o posiadaniu mocy sprawczej, dzięki której mogą zmieniać świat. Świadczyć może o tym następująca wypowiedź aktywistki klimatycznej:

Niektórzy ludzie mówią mi, że jestem za młoda, by się angażować w taki aktywizm. Stawiam jednak dowód na to, że wiek nie ma znaczenia w zmienianiu świata. Duży czy mały, to nie ma znaczenia. Jestem młoda, silna, bystra, inteligentna i odważna (Licypriya).

Moc sprawcza dzieci jawi się przy tym jako fenomen wyłaniający się z sieci powiązań między różnymi aktorami społecznymi (Oswell 2013). Zdolność dzieci do zabierania głosu i podejmowania działań w przestrzeni publicznej realizuje się w bowiem w kontekście relacji, które wzmacniają pozycję społeczną dzieci i przydają im mocy wpływania na zdarzenia.

Na zakończenie rozważań podjętych w artykule należałoby dodać, że zastosowane podejście badawcze pozwala na odniesienie sformułowanych wniosków dotyczących specyfiki zjawiska dziecięcego aktywizmu klimatycznego jedynie do dzieci tworzących próbę badawczą. Nie daje podstawy do generalizowania ich na szerszą populację dziecięcych aktywistów.

Literatura

- Bessell S. (2017), *The Role of Intergenerational Relationships in Children's Experiences of Community*. „Children & Society”, 31. DOI: 10.1111/chso.12197.
- Cloughton I. (2021), *Global Youth Activism on Climate Change*. „Social Work & Policy Studies: Social Justice, Practice and Theory”, 4(1). <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/SWPS/article/view/14960>, 5.09.2021.
- Corbin S. (2016), *10-year-old's New comic series 'Kid Brooklyn' asks: What does a real Brooklyn superhero look like?* „Brooklyn”, September 9. <https://brooklyn.com/its-a-bird-its-a-plane-its-kid-brooklyn/>, 15.08.2021.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dolan Ph. (2019), *Life Events which Motivate Youth to become Climate Activists in Sydney and Canberra*. „Independent Study Project (ISP) Collection”, 3173. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/3173, 10.09.2021.
- Gorman J. (2021), *Disobedient youth: Lessons from the youth climate strike movement*. The European Union–Council of Europe Youth Partnership. <https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261800/Gorman-J.-%282021%29-Disobedient-Youth-Lessons-from-the-Climate-Strikes.pdf/b1ec729d-ee2f-1e5d-9de3-a22b68e61bb8>, 5.08.2021.
- Hing J. (2017), *Representing future generations. It's time to rise and act now*. UNICEF, December 17. <https://www.unicef.org/pacificislands/stories/representing-future-generations>, 20.08.2021.
- Kowalik-Olubińska M. (2020), *Dzieci w obliczu zmiany klimatu – obraz dziecięcej partycypacji w raportach międzynarodowych organizacji pozarządowych*. „Forum Pedagogiczne”, 1. DOI: 10.21697/fp.2020.1.05.
- Maciąga D. (2021). *IPCC AR6 – raport ostatniej szansy*. „Dziki Życie”, 9.
- Marshall J. (2020), *Planet Rescue: Grassroots Strategies Combat Climate Crisis*. <https://www.naturalawakenings.com/2020/03/31/304903/planet-rescue-grassroots-strategies-combat-climate-crisis>, 10.09.2021.
- McCarthy J. (2020), *This 11-Year-Old Activist Has Picked Up More Than 100,000 Pieces of Plastic*. „Global Citizen”, June 17. <https://www.globalcitizen.org/en/content/lilly-platt-activist-plastic-environment/>, 15.08.2021.
- Morissey I., Mulders-Jones S., Petrellis N., Evenhuis M., Treichel P. (2015), *We stand as one: Children, Young People and Climate Change*. Plan International Australia, Plan International Youth Ambassadors. <https://plan.org.au/-/plan/documents/resources/we-stand-as-one--children-young-people-and-climate-change.pdf>, 20.08.2021.
- O'Brien K., Selboe E., Hayward B.M. (2018), *Exploring youth activism on climate change: dutiful, disruptive, and dangerous dissent*. „Ecology and Society”, 23(3). DOI: 10.5751/ES-10287-230342.
- Oleszkowicz A. (2006), *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Oliveira I. de (2018), *Felix Finkbeiner: Planting trees and ideas*. „Believe. Earth”. <https://believe.earth/en/felix-finkbeiner-planting-trees-and-ideas/>, 10.08.2021.
- Oswell D. (2013), *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*. Cambridge, Cambridge University Press.

- Pandey I. (2020), *Survival for the Future: Interview with Climate Activist Licypriya Kangujam*. „HIR Harvard International Review”, December 7. <https://hir.harvard.edu/licypriya-kangujam-interview/>, 10.09.2021.
- Peräkylä A. (2009), *Analiza rozmówi tekstów*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pickard S., Bowman B., Arya D. (2020), “*We Are Radical In Our Kindness*”: *The Political Socialisation, Motivations, Demands and Protest Actions of Young Environmental Activists in Britain*. „Youth and Globalization”, 2. DOI: 10.1163/25895745-02020007.
- Popkiewicz M., Kardaś A., Malinowski S. (2019), *Nauka o klimacie*. Warszawa, Wydawnictwo Sonia Draga, Wydawnictwo Nieoczywiste.
- Renton Z., Butcher J. (2010), *Securing a Sustainable Future for Children and Young People*. „Children & Society”, 24(2). DOI: 10.1111/j.1099-0860.2009.00280.x.
- Ropeik A. (2021), *It’s My Future’: A New Generation Of Young Climate Activists Takes The Helm In New Hampshire*. <https://www.vpr.org/vpr-news/2021-04-19/its-my-future-a-new-generation-of-young-climate-activists-takes-the-helm-in-new-hampshire>, 10.08.2021.
- Rousell D., Cutter-Mackenzie-Knowles A. (2020), *A systematic review of climate change education: giving children and young people a ‘voice’ and a ‘hand’ in re dressing climate change*. „Children’s Geographies”, 18(2). DOI: 10.1080/14733285.2019.1614532.
- Salaün R. (2020), *Dziecięcy wyrzut sumienia*. „Green European Journal”, 5. www.greeneuropean-journal.eu, 20.08.2021.
- Schoch C., Treichel P. (2015), *Child-Centred Climate Resilience: Case Studies from the Philippines and Vietnam*. Plan International and Save the Children. https://resourcecentre.savethechildren.net/node/9180/pdf/cccr_report_high-res_final.pdf, 20.08.2021.
- Shier H. (2010), *Children as Public Actors: Navigating the Tensions*. „Children & Society”, 24(1).
- Shier H., Hernandez Mendez M., Centeno M., Arroliga I., Gonzalez M. (2014), *How Children and Young People Influence Policy-Makers: Lessons From Nicaragua*. „Children & Society”, 28(1).
- Shing Labasa S. (2017), *Meet Youngest Member of COP23 Fijian Delegation*. „Fiji Sun”, November 4. <https://fijisun.com.fj/2017/11/04/meet-youngest-member-of-cop23-fijian-delegation/>, 15.08.2021.
- Spyrou S. (2020), *Children as future-makers*. „Children & Society”, 27(1).
- Stake R.E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sunderland H. (2019), *A historian of youth politics stands with the school climate strikers*. <https://doinghistoryinpublic.org/2019/09/24/a-historian-of-youth-politics-stands-with-the-school-climate-strikers/>, 15.08.2021.
- Tanner T. (2010), *Shifting the Narrative: Child-led Responses to Climate Change and Disasters in El Salvador and the Philippines*. „Children & Society”, 24(4).
- UNICEF (2013), *Climate change: children’s challenge*. <https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2013/09/unicef-climate-change-report-2013.pdf>, 20.08.2021.
- UNICEF (2015), *Unless we act now. The impact of climate change on children*. https://www.unicef.org/publications/files/Unless_we_act_now_The_impact_of_climate_change_on_children.pdf, 10.08.2021.
- United Nations (2013), *Youth in action on climate change: inspirations from around the world*. United Nations Framework Convention on Climate Change Secretariat, Bonn, Germany. https://unfccc.int/resource/docs/publications/publication_youth_2013.pdf, 10.09.2021.
- Węśławski J.M. (2021), *Świadomość pokoleniowa*. „Dziki Życie”, 7/8.

Beata Adrjan

<https://doi.org/10.26881/pwe.2021.53.13>

ORCID: 0000-0003-0285-9479

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

beata.adrjan@uwm.edu.pl

Obrazy rodziców w poradnikach dla nauczycieli.

Raport z badań wstępnych

Summary

Images of parents in teachers' guides. A preliminary research report

The article attempts to identify the images of parents presented in the selected teachers' guides. Based on a content analysis of these guides, the author identified two ways of presenting parents: first portraying parents as difficult, demanding and confrontational, and second presenting them as partners of the school. The conducted analysis also shows two approaches to building relationships between teachers and parents: first based on a strategy of conflict and confrontation with parents, and second based on a positive attitude towards parents and a joint work of teachers and parents for the benefit of children. In conclusions the author attempts to search for the hypothetical contexts of constructing the images of parents and their relationships with the school presented in the teachers' guides.

Keywords: parents at school, content analysis of teachers' guides, images of parents in teachers' guides

Słowa kluczowe: rodzice w szkole, analiza treści poradników dla nauczycieli, obrazy rodziców w poradnikach dla nauczycieli

Wstęp

Od momentu wkroczenia rodzica do szkoły, który (w)chodzi do niej wraz z dzieckiem (Śliwerski 2012: 98), jego pozycja jest niezwykle skomplikowana i pełna sprzeczności. Rodzic jest klientem szkoły (por. Taraszkiewicz 2001: 212), lecz to nie on jest bezpośrednim odbiorcą usług edukacyjnych. Jest w szkole osobą znaczącą, bo „za plecami każdego ucznia stoją jego rodzice” (Gęsicki 1992: 37, por. Jagieła 2007: 10), a jednocześnie w narracji nauczycieli jest osobą niepotrzebną czy niepożądaną w szkole¹. Rodzic jest gwarantem funkcjonowania szkoły i – jak pisze Śliwerski (2012: 98) – stwarza miejsca pracy, a równocześnie jest systemowo wykluczony z jej zarządzania (Śliwerski: 2002 169;

¹ „Szkoła byłaby bardzo sympatycznym miejscem pracy, gdyby nie zakłócali jej uczniowie i ich trudni rodzice” (Taraszkiewicz 2001: 208; por. Konieczna 2010: 83).

Kochanowski 2007). W opowieściach organizacyjnych (Konecki 2007: 8) dyrektorów i nauczycieli rodzice stanowią jeden z głównych wątków narracyjnych. Nauczyciele uważają, że rodzice podważają ich autorytet (Taraszkiewicz 2001: 115; Śliwerski 2012: 115), kwestionują zdanie nauczyciela (Łukasiewicz-Wieleba 2014: 129), wzbudzają niechęć do nauczyciela (Radziwiłł 1975: 26) oraz są przyczyną uczniowskich niepowodzeń (Kozieł 2011: 324; Polak 2016: 355). Ponadto unikają kontaktu ze szkołą (Babiuch 2002: 84) i są nieadekwatnie lojalni wobec swoich dzieci (Dannesboe i in. 2019: 60). Rodzice z kolei twierdzą, że są w szkole na straconej pozycji (Bibik 2010: 105), zarzucają nauczycielom niedostępność, brak zrozumienia, niesprawiedliwość czy brak działań (Śliwa, Śliwa 2018: 184). Takie podejście może tworzyć „absurdalny permanentny stan zimnej wojny” (Bauer 2015: 114) pomiędzy rodzicami a nauczycielami. Finalnie po odczytaniu przytoczonych wypowiedzi formułowanych przez nauczycieli i rodziców można zadać pytanie: Jak to się dzieje, że relacje między podmiotami szkolnej rzeczywistości mogą przybierać taką postać? Przyczyn takiego stanu można poszukiwać w: historii, budowanych przez lata stereotypach rozumienia rodzica, społecznych przemianach czy w panującej kulturze szkoły (choć nie tylko). Szczegółowa ich analiza wykracza poza ramy tego tekstu. Niemniej jednak poprzez zaprezentowane tu badania chcę podjąć rozważania dotyczące relacji między rodzicami a szkołą przy użyciu analizy sposobów konstruowania obrazu rodziców w literaturze adresowanej do nauczycieli. Przedmiotem analizy jest przekaz dotyczący rodziców zawarty w poradnikach dla nauczycieli.

Rodzice w szkole

Analiza literatury dotyczącej relacji szkoła–dom, zarówno polskiej, jak i zagranicznej, z ostatnich 20 lat wskazuje na obrazy rodziców zbudowane na: współpracy (m.in. Lulek 2008; Nowosad 2010; Dannesboe i in. 2019), partnerstwie (Mendel 2002; Epstein i in. 2002) i konflikcie (Śliwerski 2002, 2016; Klus-Stańska 2008; Nalaskowski 2009). Obrazy rodziców w szkole w wybranych z literatury perspektywach są propozycją kategorii, która pozwoli na przyjęcie pewnej ramy teoretycznej porządkującej analizowany materiał badawczy.

Obraz pierwszy: współpraca

W literaturze dotyczącej szkoły powszechnie stosowaną kategorią opisu rodzica w szkole jest współpraca. Ten typ relacji traktowany jest jako pozytywnie nacechowana norma, wręcz reguła, która powinna obowiązywać w szkole. „Współpraca nauczycieli i rodziców polega na aktywnym wspomaganie rozwoju uczniów poprzez włączenie rodziców w proces edukacji ich dzieci” (Nowosad 2010: 342). Jednak w takim podejściu kryje się także niebezpieczeństwo „zaanektowania” rodziców przez szkołę. Rodzic współpracujący w takiej perspektywie wypełnia swoje zadania wtedy, kiedy spełnia nałożone przez szkołę

reguły². Źródeł takiego postrzegania rodziców można poszukiwać w rozumieniu rodziców konstruowanych w szkole w przeszłości. Wielu autorów twierdzi, że w Polsce taka koncepcja rodzica wywodzi się z ideologicznego profilu powojennej szkoły (Borzyszkowska 1981: 318–319), wrzęgniętej w system socjalistycznej propagandy i indoktrynacji (Janke 1995a: 9). Wynikające z przeszłości podporządkowanie (Janke 1995b: 9), zmarginalizowanie (Śliwerski 2016: 33) czy „ukrzesłowienie” rodziców (Kwaterna 2015), mimo już ponad trzydziestoletniego okresu po transformacji ustrojowej, jest spuścizną, z którą ciągle jeszcze zmagają się polska szkoła. System taki traktuje rodziców jak pożytecznych partnerów w umacnianiu autorytetu nauczycieli, dyscyplinowaniu uczniów i wspomaganie usługowo-materialnym³ (Śliwerski 2016: 33) i jest dowodem na „szkołocentryczną” (Janke 1995b: 11) perspektywę widzenia ich w szkole. Współpraca więc w takim rozumieniu może być wynikająca z przeszłości podległością rodzica, który chcąc mieć dobre relacje w szkole, podporządkowuje się narzuconym przez szkołę regułom.

Obraz drugi: partnerstwo

Odmienny obraz rodzica w szkole oparty na demokratycznej idei aktywnego współdziałania to partnerstwo opisywane jako wzajemny wpływ i angażująca rodzinę relacja wokół dziecka (Mendel 2002: 53). Koncepcja **rodzica jako partnera szkoły** jest zgodna z ideą, że bez rodzica niemożliwe są dziecięca edukacja i dziecięcy rozwój: „[d]ziecka bowiem w żaden sposób nie da się uczyć i leczyć w oderwaniu od jego relacji z rodzicami” (Kielin 2011: 19). Rodzice w takiej perspektywie są integralną częścią zespołu wspomagania rozwoju, ponieważ są w stałym kontakcie z dzieckiem i mają możliwość podejmowania działań wspomagających (Chojnacka-Synaszkó 2016: 2016). Takie ujęcie nie pozycjonuje rodzica do podległości, ale zakłada równorzędność, a jednocześnie odmienną zarówno oddziaływań rodzica, jak i szkoły. W takim podejściu rodzina i szkoła to dwa różne światy życia i uczenia się dziecka. W tych światach aktywność nauczyciela i rodzica jest niezależna, a jednocześnie komplementarna, bo „nauczyciel zaczyna pracę tam, gdzie kończy ją rodzic i odwrotnie” (Krumm 1989: 21).

Obraz trzeci: rodzic jako przeciwnik

Kolejny przedstawiany w literaturze obraz rodzica w szkole to **rodzic nieprzyjazny szkole**, oskarżany o niechęć do szkoły, brak współpracy czy umiejętności wychowawczych. Rodzic jest postrzegany w relacji z nauczycielem jako mniej kompetentny, „mniej wykształcony, i prosty” (Radziwiłł 1975: 18). Eskalacja wzajemnej wrogości może doprowadzić do tego, że w trudnych środowiskach rezygnuje się wręcz ze współpracy, żeby

² U Rolanda Meighana takie rozumienie rodzica zostało określone kategorią „dobrego rodzica” (Meighan 1993: 54 i nn.).

³ Dorota Klus-Stańska tak rozumianą rolę rodzica określa sformułowaniem „mały pomocniczek pani” (Klus-Stańska 2010: 43)

nie „podbijać” niechęci rodziców (Żytko 2009: 449). Rodzicom przypisuje się rolę nie-subordynowanych uczniów; „są rugani przez nauczycieli, jakby to oni nie uczyli się, oni ścigali, kłamali i wykręcali się broniąc własnego dziecka” (Radziwiłł 1975: 24). Tak skonstruowana perspektywa spojrzenia na rodzica w szkole prowadzi do zgubnej w skutkach dezintegracji, kiedy poszczególne elementy wychowania nie współdziałają ze sobą, przyjmują sprzeczne ze sobą wzorce, ideały, wartości wychowawcze (Kawula 2009: 65).

Jednym z obszarów, w którym można zaobserwować sposoby konstruowania perspektywy spojrzenia na rodziców w szkole, są poradniki dla nauczycieli. Zawarty w nich przekaz stał się inspiracją do podjęcia badań, które prezentuję w tekście.

Założenia badawcze

Metodą badawczą, którą przyjąłem, aby zbadać obrazy rodziców wyłaniające się z poradników, była analiza treści (Babbie 2004: 342), nazywana też analizą tekstu (Silverman 2009: 83) czy analizą dokumentów (Rapley 2013: 193). Jest to metoda zakładająca poszukiwanie „założeń i znaczeń, składających się na kulturowy świat, którego częścią są analizowane teksty” (Perakyla 2009: 326). Tekstem była treść poradników dla nauczycieli, które miały znaczenie dla badacza (Hammersley, Atkinson 2000: 165). Poradnik potraktowałam jako dokument, który jest wytworem kultury (w tym przypadku kultury związanej ze szkołą i edukacją). Przeprowadziłam strukturującą (Konarzewski 2000: 172) analizę treści polegającą na ujawnianiu niektórych cech tekstu. Poszukiwałam cech treściowych; sformułowań, które są zastosowane w poradnikach; przedstawiają rodziców oraz strategie podejścia do rodziców. Założeniem analizy była koncentracja na „sugerowanej zawartości”, a nie ich językowej formie, starałam się wydobyć założenia i presupozycje zawarte w tekście (Perakyla 2009: 329). Klasyczne pytania w badaniach przekazów: kto mówi, co, do kogo, dlaczego, z jakim skutkiem (Babbie 2004: 342) dotyczyły w mojej pracy rozpoznania niewielkiego wycinka pedagogicznej wewnętrznej wiedzy kulturowej członków społeczności (Borowska-Beszta 2011: 218) w obszarze dotyczącym konstruowania obrazu rodziców w szkole przez poradniki dla nauczycieli. Jednostkami analizy (Babbie 2004: 434) były fragmenty tekstu dotyczące przedstawiania rodziców i porad, jak z rodzicami pracować w szkole.

Za cel badania postawiłam sobie odpowiedź na pytanie: Jaki obraz rodzica i relacji z nim w szkole jest przedstawiany w poradnikach dla nauczycieli? Analizę tekstów poradników prowadziłam zgodnie z przyjętymi problemami szczegółowymi:

1. Jakie określenia rodziców stosuje się w poradnikach dla nauczycieli?
2. Jakie strategie zachowań wobec rodzica zalecają nauczycielom poradniki?

Sposób doboru materiału badawczego

Przyjęta w artykule teoretyczna rama rozumienia rodziców w szkole opiera się na trzech wyłonionych na podstawie analizy literatury przedmiotu obrazach rodzica: współpracy, partnerstwie i konflikcie. Za cel analiz uznałam rekonstrukcję, jak te obrazy funkcjonują w poradnikach i jak są w nich opisywane. Dobór poradników był celowy; wybierałam takie, w których obraz rodziców mieścił się w przyjętych z literatury wizerunkach. Po pierwsze poszukiwałam poradników, w których przyjęty był obraz współpracującego rodzica. Dla tej kategorii wybrałam poradnik Tomasza Garstki i współautorów (Garstka i in. 2016), w którym autorzy podejmowali rozważania dotyczące współpracy jako dominującej relacji rodziców ze szkołą. Wybór tej pozycji był podyktowany zawartością argumentów, którymi posłużono się w poradniku do ukazania obrazu współpracy szkoły i domu. Dzięki temu mogłam dokonać analizy, jak ta współpraca jest rozumiana i jak powinna być w szkole realizowana oraz jakie obrazy współpracującego rodzica są przedstawione w poradniku. Wiele spośród przeglądanych poradników poświęconych było konfliktowi z rodzicami; takie też zostały przeze mnie wybrane do analizy obrazu rodzica skonstruowanego na konflikcie (poradnik autorstwa Marzeny Frąckowiak z 2011 r. oraz Ewy Maksymowskiej i Moniki Werwickiej z 2009 r. o konfliktach w szkole). Do poszukiwania obrazu rodzica jako partnera posłużyłam się literaturą zagraniczną, ponieważ napotkałam trudności w znalezieniu w polskich poradnikach takiej optyki postrzegania rodziców. Obraz rodzica jako partnera znalazłam w poradniku Sary Bubb (2004) oraz Michaela Thompsona i Alison F. Mazzoli (2012).

Oto lista wybranych do analizy poradników:

- Bubb S. (2004), *26 ways to survive parents' evening*. „TES Newspaper”, 5 November;
- Frąckowiak M. (2011), *Gdy rodzic staje się roszczeniowy. Poradnik dla nauczycieli*. Poznań, Wydawnictwo eMPI²;
- Garstka T. i in. (2016), *Współpraca z rodzicami w szkole. Scenariusze zebrań, wskazówki do prowadzenia trudnych rozmów, materiały dla rodziców*. Poznań, Forum Media Polska;
- Maksymowska E., Werwicka M. (2009), *Konflikty w szkole. Niezbędnik dyrektora*. Warszawa, ABC a Wolters Kluwer business;
- Thompson M.G., Mazzola A.F. (2012), *Understanding Independent School Parents. The Teacher's Guide to Successful Family – School Relationships*. Printed in the United States of America, Wise Teacher Press.

W tekście analizuję jedynie pięć poradników i jest to wstępna część badań, które będą kontynuowane. Wybrałam tylko takie poradniki, z których interesujące mnie badawczo obrazy były dominujące i jasno zadeklarowane. Nie roszczę sobie prawa do uogólnień związanych z przekazem poradników. Wybrane teksty traktuję jako przykład przekazu o rodzicach zamieszczonego w poradnikach, nie zaś obowiązujący we wszystkich tego typu publikacjach jednorodny przekaz kierowany do nauczycieli. Relacje z tych badań traktuję jako bardzo wstępną analizę pojawiania się obrazu rodziców w przyjętej perspektywie: współpracy, partnerstwa czy konfliktu.

Wyniki badań

Wyniki przedstawiam zgodnie z postawionymi problemami badawczymi w dwóch obszarach (określenia rodziców i strategie zachowań wobec rodziców). Pierwszym jest odpowiedź na pytanie: Jakie określenia rodziców stosuje się w poradnikach dla nauczycieli?

Poradnikowy obraz rodziców

Obraz pierwszy: rodzice w konflikcie

Poszukując odpowiedzi na to pytanie badawcze, analizowałam poradniki dla nauczycieli pod kątem określeń, którymi opisywani są rodzice. Były to najczęściej określenia w postaci przymiotników. Określeniem występującym w poradnikach było nazywanie rodzica **roszczeniowym**. Sam tytuł jednej z publikacji nadawał rodzicowi to miano: *Gdy rodzic staje się roszczeniowy* (Frąckowiak 2011). Roszczeniowość jest tu opisywana jako cecha „bezpośrednio związana z poczuciem własnej wartości”, która jest „odwrotnie proporcjonalna do ego – kiedy jedno spada, to drugie wzrasta” (Frąckowiak 2011: 10). Taki sposób opisu negatywnie naznacza zarówno rodzica, jak i jego pozycję w szkole. W innym poradniku rodzic określany jest jako **konfliktotwórca** (Maksymowska, Werwicka 2009: 88). Nauczyciele, jak relacjonuje poradnik, obawiają się rodziców i postrzegają ich jako **zagrożenie nauczycielskich kompetencji i źródło kłopotów** (Maksymowska, Werwicka 2009: 88). Szczególne miejsce w tym poradniku przeznaczono typologii rodziców trudnych. Poradnik zawierał takie określenia rodzica, jak: „[n]amolny, roszczeniowy twardy, roszczeniowy miękki, groźący, przypodchlebiający się, rywalizujący, podporządkowany – przestraszony, filozof – teoretyk, żartowniś, zagadujący, ważny, nadopiekuńczy, krytykant, doradca” (Maksymowska, Werwicka 2009: 97). Mimo że w poradniku uzasadniano, że celem takich określeń jest lepsze zrozumienie **trudnego rodzica**, trudno się oprzeć wrażeniu, że rodzice (grupa rodziców) przedstawiani są w negatywnym świetle. Trudno także wyobrazić sobie, że takie określenia rodzica mogą tworzyć fundamenty dobrej relacji.

Poradniki przedstawiające taki obraz rodzica formułują wypowiedzi o nim przy użyciu postawy konfrontacji z rodzicem, stosują negatywne określenia, także ośmieszające czy pokazujące słabości rodzica. Analizowane poradniki opisują rodzica jako czarny charakter szkolnych historii i nakładają nań stygmat nie tylko negatywnych, ale także wprost obrażających go cech. W wybranych poradnikach z dominującym obrazem rodzica w konflikcie to rodzicom jest jednostronnie przypisywana wina. Autorzy nie przytaczają sytuacji, w których wina jest po stronie nauczyciela. Oczywiście nie wykluczam poradnika, w którym odpowiedzialność za konflikt jest przypisywana nauczycielowi, natomiast analizowane teksty takiej perspektywy nie pokazywały.

Obraz drugi: rodzice z dzieckiem i dla dziecka

Dla porównania został poddany analizie poradnik z dominującym przekazem zbudowanym na współpracy i partnerstwie. Analizowane teksty okazały się bardzo zbliżone w pokazywaniu obu tych perspektyw, stąd zostały połączone we wspólną kategorię współpracujących i partnerskich rodziców. W artykule zamieszczonym w „TES Newspaper”⁴ (Bubb 2004), poradniku brytyjskim, zauważalny jest nienacechowany emocjonalnie sposób określania rodziców. Są oni przedstawiani jako pewna odmienna, niezintegrowana z podstawowymi działaniami szkoły społeczność, która wkracza w szkolne życie dzięki więzom rodzicielskim z dziećmi. Sformułowania określające rodziców mają charakter opisowy; poradnik (Bubb 2004) jest niczym przewodnik turystyczny po nieznanym terenie i prezentuje nauczycielowi nieznaną rzeczywistość. W poradnikach stosuje się następujące prezentacje rodziców: „rodzic chce dla dziecka jak najlepiej”, „rodzice chcą słyszeć, jak sobie radzi dziecko w ich szkole”, „nie wszyscy rodzice są tacy, jak ty oczekujesz, ale wszyscy chcą najlepiej dla swoich dzieci”. W takim podejściu dominuje sposób prezentowania rodzica w kontekście relacji z dzieckiem; rodziców w poradniku otacza się szczególną estymą – są wsparciem uczniów i to legitymizuje ich partycypację w społecznej sieci szkolnej oraz szczególne miejsce w relacji z nauczycielem. W poradniku z takim przekazem (Thompson, Mazolla 2012: 21) przedstawia się rodzica także przez pryzmat trudności, których doświadcza: w rodzicielstwie, w nowej (dla rodzica) rzeczywistości, czy trudności z oswojeniem instytucji edukacyjnej dziecka: „każdy rodzic jest uwięziony w pułapce nadziei, miłości i lęku”, „rodzicielstwo jest z natury trudne i nikt nie ma w nim doświadczenia” czy „rodzice mogą czuć się uwięzieni przez szkołę ich dziecka” (Thompson, Mazolla 2012: 21). Dzięki takiemu poradnikowi nauczyciel dowiaduje się także, że rodzice mogą przeżywać trudności związane ze swoim rodzicielstwem, mogą być nieporadni, źle się czuć w szkole, nie mieć doświadczeń w byciu rodzicem dziecka w szkole.

Analiza treści poradników pod kątem obecnych w tekstach koncepcji rodzica wyodrębnionych na podstawie określeń w nich stosowanych pozwala na syntetyczne zestawienie przedstawione w tabeli 1.

W poddanych analizie poradnikach opartych na konflikcie rodzic jest przedstawiany jako ktoś obcy, niekompetentny, sprawiający trudności, wrogo nastawiony do szkoły i nauczyciela, oraz nieskory do wspólnego działania. W poradnikach opartych na obrazie rodzica współpracującego jest on pełnym dobrych intencji partnerem, czasami nieco zagubionym, ale zawsze wspierającym dziecko. W zestawieniu można zauważyć także różnice w legitymizowaniu obecności rodzica w szkole: rodzic w konflikcie występuje sam, w izolacji, natomiast w obrazie partnera jest w szkole widziany zawsze w kontekście dziecka. Jednak rodzic w obu narracjach nie jest w szkole „u siebie” – w polskim poradniku jest Obcy w szkole, a w anglojęzycznym – Inny (Levinas 1998).

⁴ TES – „Times Educational Supplement”, brytyjska gazeta wydawana od 1910 r. (początkowo jako dodatek do Timesa, a od 1916 r. jako niezależne pismo), adresowana do specjalistów do spraw edukacji.

Tabela 1. Określenia rodziców w analizowanych poradnikach

Kategorie analizy	Rodzic w konflikcie	Rodzic z dzieckiem i dla dziecka
Status relacyjny	Obcy	Inny
Pozycja w szkole	izolacyjna – bez dziecka	relacyjna – z dzieckiem
Nastawienie	negatywne	pozytywne
Pozycja taktyczna	wróg	partner
Cel	zwalczenie	oswojenie
Narracja	konfrontacyjna	koncyliacyjna
Wartościowanie	obrażanie, brak szacunku wobec rodzica	szacunek dla rodzica

Źródło: badania własne.

Strategie zachowań wobec rodzica występujące w poradnikach

W drugim obszarze badawczym szukałam odpowiedzi na pytanie: Jakie strategie zachowań wobec rodzica są zalecane w poradnikach? Kategoriami analizy były wszelkie poradnikowe rady dotyczące sposobów radzenia sobie nauczyciela w relacjach z rodzicami. Rady te dotyczyły zachowań pożądaných w bezpośrednim (indywidualnym bądź zbiorowym) kontakcie z rodzicami. Wyszukiwałam strategie w rozdziałach zatytułowanych: „Jak sobie radzić z rodzicami w szkole” bądź w ogólnych wytycznych dotyczących postępowania wobec rodziców i w obecności rodziców. Ponownie w analizowanym materiale wyłoniły się dwa obrazy.

Obraz pierwszy: strategia walki z rodzicem

Poradnikowe zalecenia proponowane w budowaniu relacji z rodzicami były formułowane m.in. następująco: „[r]ozpoznaj gry rodzica: słuchaj i obserwuj (...), zadaj sobie pytanie – jakim chciałby, żebym go widział, (...) po co robi to, co robi, (...) jakie korzyści chciałby uzyskać” albo „[w]prowadzaj antygry, czyli brak zgody na grę [rodzica – B.A.] (Maksymowska, Werwicka 2009: 98). W innym poradniku zachęcano do takiego zachowania, jak „[a]wangardowa perswazja”, czyli „zupełnie nowe oddziaływanie na kogoś, przekonywanie go, argumentowanie, wywieranie na niego wpływu” (Frąckowiak 2011: 28).

Z takich zaleceń wyłania się negatywnie nacechowana (w stosunku do rodzica) metodologia nauczycielskich strategii postępowania. W przekazie poradnika rodzice stawiani są w sytuacji konfliktu z nauczycielem – jako przeciwnicy walczący o własne racje. Zastosowany sposób postrzegania rodzica, wobec antycypowanego konfliktu, może kreować nastawienie emocjonalne nauczyciela, wzbudzając w nim nieufność, lęk czy niepokój.

Strategie zawarte w takich poradnikach można określić jako **strategię konfliktu**, w której nauczyciel ma sobie poradzić ze sprytnym, negatywnie nastawionym, żądającym za wiele, fałszywym rodzicem, podejmując z nim walkę (antygrę, opór, odmowę, unikanie, narzucanie). Zastanawiająca jednostronność analizowanych obrazów z dominacją jednej strategii postępowania wobec rodziców może wynikać z profilu tematycznego poradników, które w tytułach już sugerują, do jakiego odbiorcy są adresowane: *Konflikty w szkole*, *Gdy rodzic staje się roszczeniowy*. W takich strategiach rodzica postrzega się jako obcego w szkole, wobec którego nauczyciel powinien zastosować konfrontacyjne strategie działania. Strategie polegające na odkryciu taktyki rodzica, ataku na niego i jego unieszkodliwieniu. Nauczyciel jest pozbawiany sprawczości, to rodzic jest sprawczy – generuje konflikt, a nauczyciel ma jedynie zadanie, żeby nie ustąpić.

Obraz drugi: strategia budowania relacji z rodzicami

W poradnikach pojawiają się także odmienne od konfliktowych strategie zachowania wobec rodziców. Są one oparte na budowaniu relacji. Poradnikowe zalecenia można podzielić na trzy kategorie dotyczące: nastawienia nauczyciela (aspekt emocjonalny), zachowań nauczyciela w czasie spotkania (aspekt społeczny) oraz detali spotkania (aspekt techniczny). W poradniku akcentowane są działania, które nauczyciel może podjąć, aby **pozytywnie nastawić się** wobec rodziców – może ich poznawać, wczuwać się w ich sytuację, traktować ich z szacunkiem, trzymać po swojej stronie, np. „wczuj się w pozycję rodziców, stań w ich butach” (Bubb 2004); „nauczyciele muszą robić wszystko, żeby mieć rodziców po swojej stronie” (Garstka i in. 2016: 3). Rady poradników dotyczące zachowań nauczyciela, które może on wypracować w relacji z rodzicem, to m.in.: „przekazuj dobre wiadomości” (Thompson, Mazolla 2012: 57); „pamiętaj o pozytywnym wydźwięku spotkania” (Garstka i in. 2016: 9); „rodzice chcą słyszeć, jak sobie radzi ich dziecko w szkole, zamiast detali dotyczących realizacji materiału nauczania” (Bubb 2004).

Te zalecane zachowania nauczyciela sugerują koncentrację na konkretnych zadaniach: pozytywnym przekazie, aktywnym słuchaniu, zarządzaniu konfliktem, korzystaniu z doświadczeń innych nauczycieli czy konstruowaniu profesjonalnych wypowiedzi o postępach i rozwoju dziecka. W żadnej ze strategii poradnika nauczyciel nie jest nastawiony do rodzica negatywnie – przekaz poradnika zachęca nauczyciela do profesjonalnego, poprzedzonego refleksją działania. W ostatnim obszarze poradnik koncentruje się na odpowiednim stroju: „ubierz się odpowiednio, strój jest także przekazem” (Thompson, Mazolla 2012: 71), przygotowaniu materiałów na spotkanie czy kontroli czasu. W ten sposób poradnik „wyposaża” nauczyciela we wrażliwość na szczegóły i potrzebę wypracowania dobrych nawyków w kontaktach z rodzicami. W tabeli 2 zamieszczam syntetyczne zestawienie analizowanych strategii zachowań.

Tabela 2. Strategie zachowań wobec rodziców w analizowanych poradnikach

Kategorie analizy strategii	Poradniki z dominującym obrazem rodzica opartym na	
	konflikcie	partnerstwie
Sprawczość N	R ma problem i powoduje konflikty; sprawczość jest poza N	R może mieć problemy ze swoim rodzicielstwem, rolą N jest mu pomóc – sprawczość N
Przestrzeń działania N	obrona swojej pozycji	wprowadzenie R w szkolne pole działania
Sposoby działania N	walka z R	współdziałanie z R
Symetryczność relacji	dominacja N	partnerstwo wymagające profesjonalizmu N
Miejsce w szkole	N nie dopuszcza R do działań szkoły	N wprowadza R do działań szkoły
Role w relacji	wrogość – walka	współlistnienie – praca
Emocje N wobec R	lęk, niepokój	akceptacja, zaciekawienie
Konsekwencje emocji	uległość albo agresja	pozytywne nastawienie

N – nauczyciel, R – rodzic

Źródło: badania własne

W poradniku z dominującym obrazem rodzica opartym na konflikcie nauczyciel jest stawiany w relacji w pozycji dominanta, który walczy z rodzicem i broni swojej pozycji. Paradoksalnie, to nie nauczyciel jest sprawczy w relacji z rodzicem, lecz rodzic, ponieważ powoduje konflikt. Nauczyciel ma przyjąć pozycję obronną wobec takiej postawy rodzica. W relacji z rodzicem jest nastawiony na walkę i niedopuszczanie rodzica do działań szkoły. W narracji poradników z obrazem rodzica jako partnera nauczycielowi proponuje się partnerstwo wobec rodzica, wprowadzanie go w szkolne działania, pracę nad wspólnym dobrem (rozwojem dziecka) w atmosferze akceptacji i zainteresowania.

Zakończenie

Przeprowadzona analiza treści poradników pozwala na wnioski w dwóch obszarach:

- wnioski dotyczące zawartości analizowanych poradników:
 - analizowane poradniki kreują dwa obrazy rodzica w szkole: przeciwnika oraz partnera szkoły. Kategoria współpracy i partnerstwa w przekazie poradnikowym jest zbudowana na podobnym, trudnym do rozdzielenia w analizie obrazie;
 - strategie zachowań nauczyciela proponowane przez poradniki to walka i budowanie relacji. Poradnikowe strategie są konsekwencją przyjętego obrazu rodzica: z jednej strony opartego na współpracy-partnerstwie, z drugiej zaś – na konflikcie;

- w strategii budowania relacji rodzic jest **partnerem** działania szkoły, nauczyciel zaś profesjonalistą umiejącym zjednać rodzica do działania na rzecz dziecka. Rodzice w takim ujęciu są doceniani i dowartościowywani za fundamentalny wkład w rozwój dzieci, a współpraca z nimi jest kluczowa w realizacji zadań edukacyjnych szkoły (Kerbow, Bernhardt 1993: 115). Taka strategia jest akcentowana głównie (choć nie wyłącznie) w zagranicznych poradnikach;
 - w strategii walki z rodzicem relacje rodzica z nauczycielem są budowane w klimacie braku zaufania i konfliktu. W pedagogicznej literaturze popularnej taką optykę interpretuje się jako dowód na niekompetencje szkoły i nauczycieli: Juul (2014: 34) twierdzi, że obwinianie rodzica o złą współpracę jest świadectwem tego, że szkoła wciąż nie podejmuje odpowiedzialności za swoje działania. Niepokojący jest przekaz, który nie dopuszcza możliwości, że konflikt może także powstać po stronie szkoły;
 - badania nie dają pewności, że opisane w tekście obrazy rodzica są obecne także w innych poradnikach. Należałoby je kontynuować i wtedy dopiero podejmować ewentualne próby formułowania uogólnień;
 - analiza treści prowadzi do konstatacji, że tekst zaleceń często przypomina poradniki dla handlowców: jak sobie radzić z roszczeniowym klientem (zwłaszcza w poradnikach, które zajmują się konfliktem).
- wnioski dotyczące kontekstu kulturowego, w którym są tworzone poradniki:
- pozostaje pytanie, dlaczego podczas analizy poradników tak często natrafiano na przykłady tekstów sprofilowanych na rozwiązywanie konfliktu z rodzicami. Choć pozostaje to wyłącznie w sferze rozważań hipotetycznych, można się zastanowić, czy kraje o dłuższym statusie demokratycznym są bardziej nastawione na współpracę. Tymczasem w Polsce, która ma za sobą dekady doświadczania relacji, w której rodzic był na przegranej pozycji wobec siły instytucji, rodzice z chwilą dopuszczenia ich do głosu, zaczęli nadużywać tej możliwości i wchodzić w konflikty ze szkołą (bo warunki polityczne obecnie na to pozwalają);
 - można zauważyć, że poradniki powstają nie tylko w kontekście warunków społecznych relacji rodzice–szkoła, lecz także w kontekstach społecznej roli szkoły. Polska szkoła jest poddawana krytyce i niestety wciąż nie jawi się jako instytucja, która gwarantuje każdemu dziecku rozwój. Wobec tego rodzice obierają w szkole postawę walczących o własne dziecko. Być może, taki kontekst kreuje obraz rodzica rozumianego jako przeciwnika szkoły, choć on sam działa na rzecz własnego dziecka. Być może są rodzice, których można określić jako „roszczeniowych dla przyjemności”, ale w wielu przypadkach emocje rodziców (objawiające się ich odbiorem jako roszczeniowych) są związane z tym, że nie mają poczucia, żeby szkoła realnie widziała rozwiązania umożliwiające poprawę sytuacji dziecka i dodatkowo miała pomysły, jak ją zmienić (rozwiązać).
 - rady w badanych polskich poradnikach są nastawione na kwestię, jak sobie poradzić w komunikacji z rodzicami, a nie jak rozwiązać realne problemy, które

pojawiają się w naturalny sposób w pracy szkoły. Tym samym nie dotyczą istotny sprawy. Z kolei rady w badanych poradnikach zagranicznych skupiają się na działaniu rodziców i nauczycieli na rzecz rozwiązywania szkolnych problemów poprzez wspólną (także z dzieckiem) pracę.

Jak pisze Śliwerski: „[polskie] szkoły tętnią antagonistycznymi konfliktami, nieumiejętnością pozytywnego radzenia sobie z nimi, w związku z czym rzutują one destruktywnie na zdrowie psychiczne zaangażowanych w nie stron” (2002: 172). Rozpoznana na podstawie analizy treści poradników sytuacja skłania więc do konstatacji, że narracja poradników także może się przyczyniać do budowania atmosfery wzajemnych negatywnych nastawień. To z kolei nie sprzyja budowaniu demokratycznych zasad sprzyjających rozwojowi ucznia i budowaniu partnerskich reguł między uczestnikami edukacji (Trzczińska-Król 2014: 46). Niekorzystna atmosfera, która może być pokłosiem korzystania z poradników, wpływa przecież nie tylko na rodziców i nauczycieli, ale przede wszystkim na uczniów. Przekazując wzajemnie negatywne nastawienie, poradnik może utrwalać (nie)porządek polskiej szkoły i przyczyniać się do samoodtwarzania moralnego szkoły jako wspólnoty (anty)wychowawczej (Śliwerski 2002: 173). Analizowane polskie poradniki prezentujące obraz rodzica jako przeciwnika nie kształtują pozytywnej zmiany i budowania dobrych relacji z rodzicami. Poradniki przekazujące obraz rodzica jako współpracującego partnera szkoły działającego z dzieckiem i dla dziecka są propozycją do wykorzystania w naszym systemie edukacyjnym. Tłumaczenie poradników zawierających taki przekaz wydaje się propozycją otwierającą nowe horyzonty relacji między szkołą a rodzicami.

Być może, w obecnym kształcie szkoła nie jest w stanie wytworzyć nowego porządku relacji z rodzicami, a jedyną nadzieją na ich poprawę jest opinia społeczna i rozproszone, ale mogące mówić jednym głosem gremia rodziców, które są w stanie tworzyć społeczno-polityczne konteksty dla zmiany szkoły (Klus-Stańska 2008: 27).

Literatura

- Babbie E. (2004), *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babiuch M. (2002), *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” dzieci?* Warszawa, WSiP.
- Bauer J. (2015), *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*. Słupsk, Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Bibik R., (2010), *Rodzice i nauczyciele w szkolnej przestrzeni*. W: K. Kamińska (red.), *Miejskie wojny. Edukacyjne dyskursy przestrzeni*. Wrocław, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Borowska-Beszta B. (2011), *Deskrypcje etnograficzne i konstruowanie wiedzy kulturowej w pedagogice*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Borzyszkowska H. (1981), *Współpraca szkoły z domem rodzinnym*. Warszawa, PZWS.

- Bubb S. (2004), *26 ways to survive parents' evening*. „TES Newspaper”, 5 November.
- Chojnacka-Synaszko B. (2016), *Types of parents' involvement in early childhood development / Rodzaje uczestnictwa rodziców we wspomaganiu rozwoju dziecka na wczesnym etapie jego życia*. „Psychiatria i Psychologia Kliniczna / Journal of Psychiatry and Clinical Psychology”, 16(4).
- Dannesboe K.I., Kryger N., Palludan Ch. (2019), *When school-family relations matter – discomfort and struggle among children, young people and their parents*, „International Journal about Parent in Education”, 11(1).
- Epstein J.L., Sanders M.G., Simon B.S., Salinas K.C., Jansorn N.J., Van Voorhis F.L. (2002), *School, Family and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. 2nd ed. Thousand Oaks, California, Corwin Press, INC, Sage Publications Company.
- Frąckowiak M. (2011), *Gdy rodzic staje się roszczeniowy. Poradnik dla nauczycieli*. Poznań, Wydawnictwo eMPI².
- Garstka T., Jaroszek K., Kielczewska A.K. i in. (2016), *Współpraca z rodzicami w szkole. Scenariusze zebrań, wskazówki do prowadzenia trudnych rozmów, materiały dla rodziców*. Poznań, Forum Media Polska.
- Geśicki J. (1992), *Jak nie zwariować w szkole? (niepedagogiczny poradnik dla nauczycieli i uczniów)*. Warszawa, Interium.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000), *Metody badań terenowych*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Jagiela J. (2007), *Relacje w rodzinie a szkoła. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków, Rubikon.
- Janke A.W. (1995a), *Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne*. W: K. Jakubiak (red.), *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Janke A.W. (1995b), *Wybrane aspekty pedagogicznej relacji rodzina – szkoła w kontekście oczekiwanych zmian*. W: A.W. Janke, *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*. Bydgoszcz, Wydawnictwa Uczelniane WSP w Bydgoszczy.
- Juul J. (2014), *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*. Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.
- Karolczak-Biernacka B. (1987), *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kawula S. (2009), *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kerbow D., Bernhardt A. (1993), *Parental Intervention in the school: The Context of Minority Involvement*. W: B. Schneider, J.S. Coleman (eds.), *Parents, their children and schools*. Boulder, San Francisco, Oxford, Westview Press.
- Kielin J. (2011), *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego. Przewodnik dla nauczycieli i terapeutów z placówek specjalnych*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska D. (2008), *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2010), *Nauczycielska tożsamość zawodowa jako konstrukt negocjowany społecznie, czyli o pozorach podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji*. W: D. Waloszek, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwani i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Kraków, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Kochanowski J. (2007), *Oddajmy szkołę rodzicom*. „Rzeczpospolita”, 3.09.2007.

- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP.
- Konecki K. (2007), *Nowi pracownicy a kultura organizacyjna przedsiębiorstwa. Studium folkloru fabrycznego*. „Przegląd Socjologii Jakościowej, Monografie”, 3(1). http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/Volume3/PSJ_monografie_1.pdf, 30.04.2020.
- Konieczna A. (2010), *Szkoła wobec rodziców dziecka źle funkcjonującego w roli ucznia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kozieł B. (2011), *Spostrzeganie niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krumm V. (1989), *Na ile otwarta jest szkoła publiczna do współpracy nauczycieli z rodzicami*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3.
- Kwaterna A. (2015), *O ukrzesłowieciu rodziców w szkole*. W: I. Ocetkiewicz, J. Wnęk-Gozdek, N. Wrzeszcz (red.), *Szkoła: współczesne konteksty interpretacyjne*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Levinas E. (1998), *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lulek B. (2008), *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*. Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2014), *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Maksymowska E., Werwicka M. (2009), *Konflikty w szkole. Niezbędnik dyrektora*. Warszawa, ABC a Wolters Kluwer business.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Mendel M. (2002), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nalaskowski A. (2009), *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowosad I. (2010), *Współpraca nauczycieli z rodzicami i szkoły ze środowiskiem lokalnym*. W: I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondrakowa (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Perakyla A. (2009), *Analiza rozmów i tekstów*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Metodologia badań jakościowych*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Polak K. (2016), *Współpraca i współdziałanie międzyorganizacyjne w telekomunikacji mobilnej*. „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, 299.
- Radziwiłł A. (1975), *O współdziałaniu między szkołą a domem*. Warszawa, WSiP.
- Rapley T. (2013), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silvermann D. (2009), *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwa A., Śliwa S. (2018), *Współpraca z rodzicami jako ustawiczne wyzwanie w pracy nauczyciela-wychowawcy*. W: I. Koszyk, B. Ogonowski, S. Śliwa (red.), *Szkoła wobec wyzwań współczesnej edukacji. Role i zadania pedagoga, psychologa i wychowawcy*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Śliwerski B. (2002), *Biograficzny wymiar konfliktów w szkole*. W: E. Dubas, O. Czerniawska, *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*. Warszawa, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Łódzki, Instytut Technologii Eksploatacji.
- Śliwerski B. (2012), *Szkoła na wirażu zmian politycznych. Bez cenzury*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2016), *Szkoła w sytuacji permanentnych konfliktów*. W: I. Nowosad, K. Pietrań, M. Szymański (red.), *Szkoła. Konflikt podmiotów?* Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Taraszkiewicz M. (2001), *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań, Wydawnictwo Szkolne Romy Koper ARKA.
- Thompson M.G., Mazzola A.F. (2012), *Understanding Independent School Parents. The Teacher's Guide to Successful Family – School Relationships*. Printed in the United States of America, Wise Teacher Press.
- Trzczińska-Król M. (2014), *Współpraca ze szkołą jako prawo i obowiązek rodzica*. W: J. Łukasiewicz-Wieleba, *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Winiarski M. (2007), *Współpraca rodziców i nauczycieli, jej implikacje edukacyjne i determinanty*. W: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna: dokonania – aktualność – perspektywy*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Żytko M. (2009), *Warunki poprawy pracy szkoły w zaniedbanych środowiskach na podstawie badań międzynarodowych*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Autorzy/Authors

Beata Adrjan – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Poland

Dorota Bronk – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Joanna Frankowiak – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Poland

Agnieszka Iwanicka – dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu, Poland

Alicja Jurgiel-Aleksander – prof. UG, dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Iga Kazmierczyk – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

Krzysztof Konarzewski – prof. dr hab., Poland

Małgorzata Kowalik-Olubińska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Poland

Krystyna Nowak-Fabrykowski – professor, Michigan University, USA

Wojciech Siegień – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Marcin Sochocki – mgr, Fundacja Poza Schematami, Warszawa, Poland

Ewelina Świdrak – dr, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Poland

Bartłomiej Walczak – dr hab., Uniwersytet Warszawski, Poland

Dorota Zaworska-Nikoniuk – dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski
w Olsztynie, Poland

Lista Recenzentów w 2021 roku/ List of Reviewers in 2021

(w kolejności alfabetycznej/ in alphabetical order)

Eunika Baron-Polańczyk – Uniwersytet Zielonogórski/

University of Zielona Góra (Poland)

Barbara Bilewicz-Kuźnia – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie/

Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)

Dorota Bronk – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)

Maksymilian Chutorański – Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin (Poland)

Barbara Ciżkowicz – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/ Kazimierz

Wielki University in Bydgoszcz (Poland)

Monika Czajkowska – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

w Warszawie/ The Maria Grzegorzewska University (Poland)

Ewa Filipiak – Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/

Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)

Zenon Gajdzica – Uniwersytet Śląski Katowicach/ University of Silesia

in Katowice (Poland)

Tomasz Gmerek – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz

University in Poznań (Poland)

Dorota Gołębiak – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/ University of Lower

Silesia (Poland)

Maria Groenwald – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)

Agnieszka Iwanicka – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/

Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Ewa Jarosz – Uniwersytet Śląski Katowicach/ University of Silesia

in Katowice (Poland)

Sylwia Jaskulska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam

Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Jolanta Kruk – Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku/ WSB Universities

in Gdańsk (Poland)

Justyna Kuształ – Uniwersytet Jagielloński/ Jagiellonian University (Poland)

Wioletta Kwiatkowska – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu/

The Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)

- Wiesława Limont** – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu/
The Nicolaus Copernicus University in Toruń (Poland)
- Renata Michalak** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/
Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Janusz Morbitzer** – Akademia Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej/
WSB University in Dąbrowa Górnicza (Poland)
- Iwona Myśliwczyk** – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/
University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)
- Krystyna Nowak-Fabrykowski** – Central Michigan University (USA)
- Helena Ostrowicka** – Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)
- Eliza Rybska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/
Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Katarzyna Sadowska** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/
Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Justyna Siemionow** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Maria Szczepska-Pustkowska** – Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk (Poland)
- Lucyna Telka** – Uniwersytet Łódzki/ University of Lodz (Poland)
- Natalia Walter** – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/
Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)
- Magdalena Wawrzyniak-Śliwska** – Uniwersytet Gdański/
University of Gdańsk (Poland)
- Marta Wrońska** – Uniwersytet Rzeszowski/ University of Rzeszów (Poland)
- Jolanta Zwiernik** – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu/
University of Lower Silesia (Poland)
- Małgorzata Żytko** – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Informacje dla Autorów

Przesyłanie tekstów

Sprawdzanie tekstu przed wysłaniem

Autorzy są proszeni o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria:

- nie był dotąd nigdzie opublikowany ani nie jest przedmiotem postępowania w innym czasopiśmie,
- spełnia wymogi opisane w wytycznych dla Autorów,
- jest zapisany w formacie Microsoft Word.

Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

Wytyczne dla Autorów

Autorzy, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji”, powinni **przesłać go na adres redakcji: czasopismopwe@gmail.com**. Zarówno w e-mailu z załączonym artykułem, jak i w samym artykule należy podać następujące dane o Autorze:

- imię i nazwisko Autora/Autorów oraz dla każdego z nich:
- stopień i tytuł naukowy,
- numer ORCID,
- afiliację (uczelnia, instytut, katedra),
- adres poczty elektronicznej, telefon kontaktowy.

Do zgłoszonego artykułu należy dołączyć:

- oświadczenie Autora/Autorów, którego treść jest zgodna z zasadami etycznymi przestrzeganymi w PWE (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>). Oświadczenie podpisane przez wszystkich Autorów artykułu (skan dokumentu) należy przesłać na adres e-mailowy redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**,
- w osobnych plikach tabelę, rysunki i zdjęcia zamieszczone w artykule.

Przed wysłaniem tekstu do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zachęcamy Autorów do zapoznania się z artykułami dotyczącymi podobnych zagadnień, które zostały już opublikowane w naszym czasopiśmie.

Teksty nadsyłane do redakcji „Problemy Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, szczegółowo opisanej na stronie <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/recenzja>.

Wymogi redakcyjne

Przyjmujemy artykuły wyłącznie w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia i ryciny należy zamieścić w tekście oraz przysłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość całego tekstu (z abstraktami i bibliografią) nie może przekroczyć 40 tys. znaków (ze spacjami). W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:

- tekst – font Times New Roman 12; interlinia 1,5; marginesy standardowe,
- na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (maks. 200 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (maks. 5) w językach polskim i angielskim,
- przypisy bibliograficzne powinny być zawarte w tekście artykułu (styl amerykański), składać się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32),
- gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b),
- przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy pierwsze nazwisko i dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006),
- przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, powinny być ograniczone do absolutnego minimum. Umieszcza się je na dole strony i kolejno numeruje,
- fotografie znajdujące się w tekście powinny zawierać numerację oraz źródło. Dodatkowo autor artykułu załącza zgodę na ich publikację w czasopiśmie. W wersji papierowej PWE zamieszczamy zdjęcia czarno-białe,
- wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, ułożone w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.
 - dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:

Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.

Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.

Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - w przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:

Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).

Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - opis artykułu ze strony WWW obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:

Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

Polityka prywatności

Zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony danych osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych) (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej) (dalej: RODO) oraz w związku z ustawą z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. 2018 poz. 1000), informujemy, że:

1. Administratorem Pani/Pana danych osobowych jest Uniwersytet Gdański z siedzibą w Gdańsku przy ul. Jana Bażyńskiego 8 (80-309 Gdańsk).
2. Administrator danych osobowych powołał administratora bezpieczeństwa informacji (w przyszłości inspektora ochrony danych), z którym można się skontaktować pod numerem telefonu 58 523 24 59 lub adresem e-mail: **poin@ug.edu.pl**.
3. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane wyłącznie **w celu realizacji procesu wydawniczego i rozpowszechnienia publikacji**.
4. Podstawą prawną do przetwarzania Pani/Pana danych osobowych jest art. 11 ust. 1 pkt 9 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym.
5. Podanie przez Panią/Pana danych osobowych jest niezbędne do realizacji celu określonego w punkcie 3 na podstawie przepisu prawa określonego w punkcie 4.
6. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane w imieniu administratora danych przez upoważnionych pracowników wyłącznie w celu, o którym mowa w ust. 3.
7. Pani/Pana dane osobowe będą przechowywane bezterminowo.
8. Pani/Pana dane osobowe nie będą udostępniane podmiotom zewnętrznym z wyjątkiem wypadków przewidzianych przepisami prawa.
9. Na zasadach określonych przepisami RODO przysługuje Pani/Panu:
 - prawo dostępu do treści swoich danych,
 - prawo do ich sprostowania, gdy są niezgodne ze stanem rzeczywistym,
 - prawo do ich usunięcia, ograniczenia przetwarzania, a także przenoszenia danych – w przypadkach przewidzianych prawem,
 - prawo do wniesienia sprzeciwu wobec przetwarzania danych,
 - prawo do wniesienia skargi do organu nadzorczego – Prezesa Urzędu Ochrony Danych Osobowych, gdy uzna Pani/Pan, że przetwarzanie Pani/Pana danych osobowych narusza przepisy o ochronie danych osobowych.

Information for Authors

Submissions

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

- The text has not been published or submitted to any other journal.
- The text saved in Microsoft Word.
- If available, the URL for references should be provided.

Author Guidelines

All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their article to the editors at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.

The author of the article needs to attach an **Author Declaration** (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>) in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher Education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**.

Editorial requirements

Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 1 publishing sheet – 40,000 characters (including spaces). The following editorial requirements should be followed for each text submitted:

- Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
- The introduction to the text should include an abstract (max. 200 words with title) in English, as well as keywords (up to 5).

- The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA/Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
- When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
- When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
- Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.
- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

Privacy Statement

In accordance with Regulation of the European Parliament and of the Council (EU) 2016/679 of 27 April 2016 on the protection of individuals with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data and repealing Directive 95/46/EC (general regulation on protection data) (Official Journal of the European Union), hereinafter referred to as RODO, please be advised that:

1. The administrator of your personal data is the University of Gdańsk with headquarters in (80-309) Gdańsk, ul. Jana Bażyńskiego 8.
2. The personal data administrator has appointed an information security administrator (future data protection officer) with whom you can contact us at (+48) 58 523 24 59 or e-mail address: **poim@ug.edu.pl**.
3. Your personal data will be processed only for **accomplishing the publishing process and distributing publications**.
4. The legal basis for the processing of your personal data is art. 11 sec. 1 item 9 of the Law on Higher Education.
5. Providing your personal data by you is a statutory requirement necessary to fulfil the purposes set forth in point 3 on the basis of the act specified in point 4.
6. Your personal data will be processed on behalf of the data controller by authorized employees only for the purposes referred to in paragraph 3.
7. Your personal data will be stored for an indefinite period.
8. Your personal data will not be disclosed to third parties, except as provided for by law.
9. Under the rules laid down in the provisions of the RODO, you shall have:
 - the right to access the content of your data,
 - the right to rectify them when they are inconsistent with the actual state,
 - the right to remove them, limit processing and transfer data – in cases provided for by law,
 - the right to object to the processing of data,
 - the right to lodge a complaint to the supervisory body – the President of the Office for Personal Data Protection, if you decide that the processing of your personal data violates the provisions on the protection of personal data.

**Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji”/ „Issues in Early Education”
jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma**

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library (CEEOL)
(http://www.ceeol.com/asp/editeurs_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

e-mail: czasopismopwe@gmail.com

Adres strony internetowej/ Website

<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego e-mailowo, pisząc na adres: sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer wynosi 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka numeru zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206

Subscription information

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**”/ “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail (sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/ 16 USD, payable after the e-mail form the Gdańsk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, +48 725 991 206, e-mail: sklep.wydawnictwo@ug.edu.pl