



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XX 2024

Numer 2(59)

W STRONĘ POTRZEB DZIECKA

TOWARDS THE CHILD'S NEEDS

w numerze m.in.:

- **Katarzyna Gawlicz**, *Prawa dziecka w perspektywie kryzysu klimatyczno-ekologicznego*
- **Katarzyna Stankiewicz, Anna Żurek**, *Educational needs of children with migration experience in terms of language development at their early childhood stage. Theoretical assumptions and state of research*
- **Monika Popow**, *Between the need for survival and entanglement in the system. The needs of Ukrainian students as perceived by Polish teachers*
- **Marzenna Nowicka**, *Między ochroną a autonomią dziecka – rodzice o kontroli rodzicielskiej na forach internetowych*

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)
Agnieszka Nowak-Łojewska – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Aleksandr Połonnikow – Belarusian State Pedagogical University (Belarus)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Bogusław Śliwowski – Uniwersytet Łódzki
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. naczej.), Marzenna Nowicka (z-ca red. naczej.), Grażyna Szyling, Patrycja Brudzińska (sekr. red.);
red. tematyczna: Małgorzata Kowalik-Ołubińska, red. językowi: Małgorzata Dagiel (jęz. pol.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.);
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski, Bartosz Atroszko (red. działu promocji)

Redaktor wydawniczy/ Publishing editor: Anna Roman

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i łamanie/ Typesetting and page layout: Kacper Lutkiewicz

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
E-ISSN 2451-2230

Czasopismo „Problemy Wczesnej Edukacji” otrzymało grant MEiN w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” na realizację określonych działań w latach 2022–2024, zostało ponadto dofinansowane przez Instytut Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.

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

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Katarzyna Gawlicz , <i>Prawa dziecka w perspektywie kryzysu klimatyczno-ekologicznego</i>	7
Katarzyna Stankiewicz, Anna Żurek , <i>Educational needs of children with migration experience in terms of language development at their early childhood stage. Theoretical assumptions and state of research</i>	20
Monika Popow , <i>Between the need for survival and entanglement in the system. The needs of Ukrainian students as perceived by Polish teachers</i>	33
Marzenna Nowicka , <i>Między ochroną a autonomią dziecka – rodzice o kontroli rodzicielskiej na forach internetowych</i>	45
Iwona Kopaczyńska , <i>Sposoby reagowania i działania nauczycieli w sytuacjach popełniania błędów przez uczniów w doświadczeniach studentów. Rekonstrukcja fenomenograficzna</i>	57
Milena Kaczmarczyk , <i>Strategie reagowania na dziecięcą potrzebę bliskości stosowane przez mężczyzn nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej</i>	73
Ewa Szatan , <i>„Czy muzyka jest ważna w życiu człowieka?” Refleksje dzieci uzdolnionych muzycznie o potrzebach estetycznych, poznawczych i emocjonalnych</i>	85
Eliza Rybska , <i>Scientific observation for developing children's scientific practice skills and sensitivity: A perspective from science education</i>	100
Sandra Makowska , <i>O uczniowskich strategiach zapobiegania poczuciu wstydu</i>	116
Malina Kalinowska , <i>Drugoklasista w klasie szkolnej – perspektywa uczniów</i>	130
Justyna Siemionow, Agata Szewczyk , <i>Formy współpracy przedszkola z rodzicami – doniesienia z badań</i>	142
Patrycja Curyło-Sikora , <i>Rola dorosłych w obliczu stresu dziecięcego</i>	159
Bartosz Atroszko , <i>Rozumienie potrzeb dzieci w standardzie kształcenia nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej</i>	172
Alicja Komorowska-Zielony , <i>A może by tak na wycieczkę szkolną? (Nie)obecność przyrody w edukacji wczesnoszkolnej</i>	186
Autorzy	200
Lista recenzentów w roku 2024	201
Informacje dla Autorów	203

CONTENTS

STUDIES AND ARTICLES

Katarzyna Gawlicz , <i>Children's rights in the perspective of the climate-ecological crisis</i>	7
Katarzyna Stankiewicz, Anna Żurek , <i>Educational needs of children with migration experience in terms of language development at their early childhood stage. Theoretical assumptions and state of research</i>	20
Monika Popow , <i>Between the need for survival and entanglement in the system. The needs of Ukrainian students as perceived by Polish teachers</i>	33
Marzenna Nowicka , <i>Between protection and autonomy of the child: parents on parental control in online forums</i>	45
Iwona Kopaczyńska , <i>Teachers' ways of reaction and activity when faced with pupils' mistakes in the experience of students. Phenomenographic reconstruction</i>	57
Milena Kaczmarczyk , <i>Strategies for responding to the children's need for closeness used by male primary school teachers</i>	73
Ewa Szatan , <i>"Is music important in human life?" Reflections of musically gifted children on aesthetic, cognitive and emotional needs</i>	85
Eliza Rybska , <i>Scientific observation for developing children's scientific practice skills and sensitivity: A perspective from science education</i>	100
Sandra Makowska , <i>On students' strategies for preventing the feelings of shame</i>	116
Malina Kalinowska , <i>A second grader in a school class – the students' perspective</i>	130
Justyna Siemionow, Agata Szewczyk , <i>The forms of collaboration between kindergarten and parents: research findings</i>	142
Patrycja Curyło-Sikora , <i>The role of adults in the face of childhood stress</i>	159
Bartosz Atroszko , <i>Understanding children's needs in the standard of education of preschool and early education teachers</i>	172
Alicja Komorowska-Zielony , <i>How about a school trip? (Non)presence of nature in early education</i>	186
Authors	200
List of Reviewers in 2024	201
Information for Authors	206

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Katarzyna Gawlicz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.01>

ORCID: 0000-0003-1668-5393

Uniwersytet Dolnośląski DSW

katarzyna.gawlicz@dsw.edu.pl

Prawa dziecka w perspektywie kryzysu klimatyczno-ekologicznego

Summary

Children's rights in the perspective of the climate-ecological crisis

Anthropogenic climate change, turning into a climate-ecological crisis, has already influenced animate and inanimate nature, and it is increasingly directly affecting people. The purpose of this article is to show the relationships between the consequences of climate change and environmental degradation, and children's rights. Drawing on a review of academic literature and reports of international organizations, the author discusses the impact of climate change on children and examples of related violations of their rights. She points to the obligations of public institutions under the principle of intergenerational climate justice and possible actions (including in education) to contribute to greater respect for children's rights in the context of the climate-ecological crisis. Finally, she cites examples of actions undertaken by children in response to the crisis.

Keywords: children's rights, climate change, intergenerational climate justice, child activism

Słowa kluczowe: prawa dziecka, zmiana klimatu, międzypokoleniowa sprawiedliwość klimatyczna, aktywizm dziecięcy

Jeśli osiągnę wiek stu lat, będę żyła w roku 2103. Kiedy wy myślicie dzisiaj o przyszłości, nie sięgacie myślą poza rok 2050. Wtedy ja, jeśli wszystko pójdzie dobrze, nie będę miała za sobą nawet połowy życia. Co stanie się później? W roku 2078 będę obchodziła siedemdziesiąte piąte urodziny. Jeśli będę miała dzieci, to może spędzą ten dzień ze mną. Może zapytają o was, o ludzi żyjących w roku 2018. Może zapytają: dlaczego nic nie zrobiliście, kiedy wciąż mieliście na to czas? To, co robimy lub czego nie robimy w tej chwili, wpłynie na całe moje życie, życie moich dzieci i wnuków. Tego, co robimy lub czego nie robimy teraz, ja i moje pokolenie nie będziemy w stanie odwrócić w przyszłości.
Thunberg (2019)

Antropogeniczna zmiana klimatu, coraz częściej postrzegana jako kryzys klimatyczno-ekologiczny¹, jest faktem niebudzącym wątpliwości klimatologów², a jej skutki są w coraz większym stopniu widoczne na co dzień. Dotykają one również dzieci. Według Funduszu Narodów Zjednoczonych Pomocy Dzieciom (UNICEF – United Nations International Children’s Emergency Fund): „kryzys klimatyczny prowadzi do kryzysu praw dziecka. Prowadzi do kryzysu wodnego, kryzysu zdrowia, kryzysu edukacji, kryzysu opieki i kryzysu partycypacji. Zagraża samemu życiu dzieci. Stanowi naruszenie praw dziecka we wszystkich tych wymiarach” (UNICEF 2021: 9). Celem niniejszego artykułu jest wskazanie kilku perspektyw, z jakich można spojrzeć na powiązania między kryzysem klimatyczno-ekologicznym a prawami dziecka. Nie jest to wyczerpująca analiza, raczej zasygnalizowanie wybranych tropów. Rozpaczynam od pokazania, w jaki sposób kryzys się przejawia i jak wpływa na przestrzeganie praw skodyfikowanych w Konwencji o prawach dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r. nr 120, poz. 526 ze zm.) (dalej: KPD). Następnie podejmuję wątek zobowiązań, jakie perspektywa praw dziecka i klimatycznej sprawiedliwości międzypokoleniowej (Gibbson 2014; Daly 2023) w kontekście kryzysu nakłada na dorosłych, w tym rządy państw i instytucje międzynarodowe. W końcowej części prezentuję kilka przykładów, jak dzieci, korzystając ze swoich praw, odpowiadają na kryzys klimatyczno-ekologiczny.

Kryzys klimatyczno-ekologiczny jako zagrożenie dla praw dziecka

Chociaż klimat Ziemi wielokrotnie zmieniał się w jej historii (Zalasiewicz, Williams 2022), obecna zmiana jest szczególna ze względu na jej antropogeniczny charakter i niezwykle szybkie tempo. Obecne ocieplenie klimatu jest efektem procesów trwających zaledwie kilkaset lat – od czasów rewolucji przemysłowej – i wynika z ogromnego wzrostu koncentracji gazów cieplarnianych w atmosferze powodowanego spalaniem paliw kopalnych (Kardaś 2023). Aktualne stężenie dwutlenku węgla w atmosferze wynosi około 420 ppm (części na milion) w porównaniu z 280 ppm przed rewolucją przemysłową i jest na najwyższym poziomie od co najmniej 2 milionów lat. Efektem jest wzrost globalnej temperatury powierzchni do poziomu, który w 2023 r. przewyższył o 1,45°C ten z okresu przedindustrialnego (WMO 2024).

¹ Zgodnie z terminologią zaproponowaną w publikacji *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk* (Jasikowska, Pałasz (red.) 2022) posługuję się określeniem „kryzys klimatyczno-ekologiczny”, aby wskazać na konieczność szerszego spojrzenia na zmiany w ziemskim systemie klimatycznym, których obecnie doświadczamy, uwzględniając także kwestie związane z degradacją środowiska naturalnego i kryzysem bioróżnorodności.

² Międzyrządowy Zespół ds. Zmiany Klimatu, publikujący najbardziej kompleksowe, regularne raporty podsumowujące stan wiedzy na temat klimatu, stwierdził, że ocieplenie Ziemi z powodu działalności człowieka jest bezdyskusyjne (IPCC 2021). Obecnie żadna z międzynarodowych organizacji naukowych zajmujących się badaniem klimatu nie kwestionuje tego wniosku (Popkiewicz i in. 2019).

Ocieplenie klimatu wywołało wciąż nasilające się zmiany niemające precedensu w historii ludzkości. Warto przytoczyć kilka danych z Szóstego Raportu Oceny Międzyrządowego Zespołu ds. Zmiany Klimatu (IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change) (IPCC 2021). Letnie pokrycie lodem Arktyki jest obecnie mniejsze niż w jakimkolwiek momencie w ciągu ostatniego tysiąca lat. Od co najmniej dwóch tysięcy lat nie następowało tak intensywne cofanie się lodowców jak obecnie. Wzrost globalnego średniego poziomu mórz od 1900 r. był szybszy niż w jakimkolwiek stuleciu przez co najmniej ostatnie trzy tysiące lat, a nagrzewanie się oceanów – było szybsze niż kiedykolwiek od końca ostatniej epoki lodowcowej 11 tysięcy lat temu. Zmiany te oddziałują już na życie ludzi, z których ok. 3,3–3,6 miliarda mieszka na obszarach bardzo na nie podatnych. Jak pokazano w ostatnim raporcie podsumowującym IPCC (2023), połowa światowej populacji doświadcza poważnego niedoboru wody przez co najmniej część roku, spada wzrost wydajności rolnictwa, rosną śmiertelność i zachorowania z powodu upałów, wzrasta liczba chorób powodowanych przez skażoną żywność i wodę oraz przenoszonych przez zwierzęta, nasilają się migracje. Skutki te szczególnie dotyczą dzieci, zwłaszcza należące do społeczności, które historycznie w najmniejszym stopniu przyczyniły się do zmiany klimatu (UNICEF 2021).

Zmianie klimatu towarzyszy utrata różnorodności biologicznej, czyli zmniejszanie się liczebności i zróżnicowania żywych organizmów. Przybiera ono taką skalę, że badacze i badaczki uznają, że mamy do czynienia z szóstym masowym wymieraniem (Kolbert 2016). Obecne tempo zanikania gatunków jest od kilkudziesięciu do kilkuset razy większe niż średnio w ciągu ostatnich 10 milionów lat i wciąż przyspiesza (Prokop i in. 2022). Zmniejsza się także liczebność populacji gatunków. W latach 1970–2019 populacja dzikich zwierząt na świecie spadła o 69% (WFF 2022). Zanik bioróżnorodności ma poważne konsekwencje dla ludzi, m.in. stanowi zagrożenie dla wytwarzania żywności oraz niekorzystnie wpływa na zdrowie fizyczne i psychiczne (Iwaszkiewicz-Eggebrecht i in. 2022; Prokop i in. 2022).

Konwencja o prawach dziecka nie odnosi się bezpośrednio do kwestii zmiany klimatu, ale wiąże prawo do zdrowia ze stanem środowiska, dlatego w art. 24 KPD nakłada na państwa obowiązek podjęcia działań w celu zwalczania chorób i niedożywienia „z uwzględnieniem niebezpieczeństwa oraz ryzyka zanieczyszczenia środowiska naturalnego”. W ostatnich latach instytucje międzynarodowe wskazywały wprost na powiązanie między kryzysem klimatyczno-ekologicznym a łamaniem prawa dziecka. W 2021 r. UNICEF przedstawił *Children's Climate Risk Index* (Wskaźnik ryzyka klimatycznego dla dzieci) (UNICEF 2021) – narzędzie pokazujące poziom zagrożenia dzieci w różnych częściach świata skutkami zmian klimatycznych i środowiskowych. Zagadnienia związane ze zmianą klimatu i destrukcją środowiska naturalnego zostały podniesione w kilku komentarzach ogólnych Komitetu Praw Dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) (por. Arts 2019), w tym w opublikowanym w 2023 r. 26. Komentarzu ogólnym o prawach dziecka i środowisku, ze szczególnym uwzględnieniem zmiany klimatu (CRC 2023). Napisano w nim, że:

Jako podmioty praw dzieci są uprawnione do ochrony przed naruszeniami ich praw wynikającymi ze szkód wyrządzonych środowisku oraz do uznania i pełnego poszanowania

ich jako podmiotów działających na rzecz środowiska. (...) Czyste, zdrowe i zrównoważone środowisko jest zarówno prawem człowieka samym w sobie, jak i jest niezbędne do pełnego korzystania z szerokiego zakresu praw dziecka (CRC 2023: punkt 7–8).

Ze względu na niepodzielność praw człowieka w zasadzie wszystkie prawa dziecka mogą być naruszone w związku z kryzysem klimatyczno-ekologicznym, ale niektóre z nich są szczególnie zagrożone (Guillemot, Burgess 2014; Arts 2019). Susana Sanz-Caballero (2013) wyróżniła cztery kategorie tego rodzaju praw: 1) takie, których realizacja umożliwia zaspokojenie podstawowych potrzeb; 2) specyficzne prawa dziecka; 3) partycypacyjne oraz 4) obywatelskie i polityczne.

Prawa, których realizacja umożliwia zaspokojenie podstawowych potrzeb, obejmują prawo do: życia i rozwoju (art. 6 KPD), zdrowia (art. 24 KPD), korzystania z systemu zabezpieczenia społecznego (art. 26 KPD) oraz odpowiedniego poziomu życia (art. 27 KPD), w tym do wody, pożywienia, mieszkania i adekwatnych warunków sanitarnych. Ze względu na zmiany klimatu przestrzeganie tych praw jest zagrożone w przypadku ogromnej części dzieci. Jak pokazuje *Children's Climate Risk Index*, dwa miliardy dzieci, a więc prawie 90% w skali globu, są wysoce narażone na zanieczyszczenie powietrza, 820 milionów – na fale upałów, 400 milionów – na cyklony, 330 milionów – na powodzie rzeczne, a 240 milionów – na powodzie od strony morza. Z kolei 900 milionów dzieci doświadcza znaczącego niedoboru wody, a 800 milionów jest wysoce narażonych na choroby przenoszone przez zwierzęta. Co więcej, aż 850 milionów dzieci żyje na obszarach o wysokiej podatności na przynajmniej cztery takie zjawiska (UNICEF 2021). Zjawiska te są dużo groźniejsze dla dzieci niż dla dorosłych z powodów fizjologicznych i rozwojowych. Wynika to m.in. z niedojrzałości układu odpornościowego i systemów regulacyjnych organizmu oraz mniejszej siły fizycznej, ale też specyficznych sposobów spędzania czasu czy zachowania. W efekcie na przykład choroby związane ze zmianą klimatu w 90% dotyczą dzieci poniżej 5 roku życia. W 2019 r. 69% przypadków śmierci z powodu malarii dotyczyło dzieci w tym przedziale wiekowym. Co roku ponad 500 tysięcy dzieci umiera z powodu biegunki, często spowodowanej zanieczyszczoną wodą (UNICEF 2021: 20, 42).

Kryzys klimatyczno-ekologiczny wpływa także na zdrowie psychiczne i emocjonalne dzieci, może wywoływać depresję lub lęk klimatyczny (Thunberg 2019; CRC 2023). Ponad połowa z ok. 7,5 tysiąca dzieci uczestniczących w prowadzonych przez Komitet Praw Dziecka ONZ konsultacjach w toku prac nad 26. Komentarzem ogólnym wskazała, że martwi się o stan środowiska, a ponad 11% – że ich odczucia dotyczące zniszczenia środowiska mają wpływ na ich codzienne życie. Dzieci mówiły o niepokoju, smutku i lęku, których doświadczają, widząc skutki zmiany klimatu. Warto przytoczyć wypowiedź cytowanego w raporcie chłopca z Indii: „Kiedyś żyłem w bardzo pięknym otoczeniu, ale teraz, ze względu na wzrost globalnego ocieplenia, moje otoczenie i natura nie są już tak piękne. Dlatego za każdym razem, gdy widzę rzeki lub lasy, w głębi duszy smucę się, bo to naprawdę przygnębiające widzieć, jak tak piękne rzeczy ulegają zniszczeniu. (...) Ma to wpływ na mój stan psychiczny” (CRC 2022: 18).

Choć skutki zmian klimatu można już obserwować na całym świecie, dotyczą one przede wszystkim dzieci żyjących w najuboższych krajach, jednocześnie kraje te w najmniejszym stopniu przyczyniły się do zmiany klimatu. Dziesięć krajów o najwyższym poziomie wskaźnika ryzyka klimatycznego jest odpowiedzialnych łącznie za 0,55% globalnych emisji gazów cieplarnianych, co oznacza emisje w wysokości 0,4 Mt na osobę (dla porównania dla Polski dane te wynoszą, odpowiednio: 0,92% i 8,24 Mt) (UNICEF 2021: 91). Jednocześnie często są to kraje nieposiadające zasobów niezbędnych do działań na rzecz łagodzenia skutków zmiany klimatu i przystosowywania społeczeństw do nich. W efekcie korzystanie przez dzieci ze swoich praw, w tym do odpowiednich zabezpieczeń społecznych, staje się bardzo trudne.

Specyficzne prawa dzieci to prawo do: opieki rodzicielskiej (art. 7 i 9 KPD), nauki (art. 28 i 29 KPD), czasu wolnego i dostępu do kultury (art. 31 KPD), do ochrony przed przemocą (art. 19 KPD) i wyzyskiem ekonomicznym (art. 32 KPD). Prawo do opieki rodzicielskiej może być naruszone w przypadku dzieci, których rodzice są zmuszeni do migracji w poszukiwaniu pracy ze względu na zmienione warunki klimatyczne, porzucają je, ponieważ nie są w stanie zapewnić im opieki, lub umierają wskutek zdarzeń pogodowych (Sanz-Caballero 2013). Dodatkowo dzieci pozbawione opieki w warunkach kryzysu są bardziej narażone na przemoc i wyzysk ekonomiczny. Komitet Praw Dziecka stwierdza wręcz, że: „degradacja środowiska, włączając w to kryzys klimatyczny, jest formą przemocy strukturalnej wobec dzieci i może powodować zapaść społeczności i rodzin” (CRC 2023: punkt 35).

Skutki kryzysu przyczyniają się do ograniczenia dostępu do nauki. Na przykład w krajach południowo-wschodniej Azji narażenie na wyższe niż zwykle temperatury wiązano ze zmniejszoną liczbą lat spędzanych przez dzieci w szkole (UNICEF 2021: 27), a skracanie lub odwoływanie lekcji z powodu fal upałów ma już miejsce także w krajach globalnej Północy, w tym w Polsce. Szczególnie dotknięte taką sytuacją są dziewczynki. W dużym stopniu są odpowiedzialne za dostarczanie wody, w przypadku suszy są zmuszone do pokonywania większych odległości w jej poszukiwaniu i jako pierwsze są zabierane ze szkoły, by wesprzeć rodzinę w kryzysowej sytuacji (UNICEF 2021: 36). Z podobnych względów zagrożone jest korzystanie przez dzieci z prawa do czasu wolnego i dostępu do kultury.

Prawa partycypacyjne obejmują prawo wypowiedzi w sprawach dotyczących dziecka (art. 12 KPD), swobody wypowiedzi, w tym dostępu do informacji (art. 13 KPD) i zgromadzeń (art. 15 KPD). Wiele dzieci intensywnie angażuje się w działania na rzecz klimatu i to szczególnie do nich w tym kontekście odnoszą się te prawa. Komitet Praw Dziecka ONZ podkreśla, że: „głosy dzieci są potężną globalną siłą na rzecz ochrony środowiska, a ich poglądy wnoszą istotne perspektywy i doświadczenie do procesów decyzyjnych w sprawach środowiskowych” (CRC 2023: punkt 26; por. UNICEF Office of Research 2014: cz. 5, 6; CRC 2022). Mimo to dzieci wypowiadające się i podejmujące działania w kwestiach klimatycznych bywają lekceważone, wyśmiewane lub wręcz doświadczają nienawiści i przemocy (Thunberg 2019; CRC 2023). Ponad 40% dzieci uczestniczących w konsultacjach prowadzonych przez Komitet Praw Dziecka ONZ w trakcie prac nad 26. Komentarzem

ogólnym przyznało, że były ignorowane, gdy podejmowały tematykę klimatyczną. Jedno z dzieci wyraziło to dobitnie: „Po pierwsze, chcielibyśmy zostać wysłuchani, ponieważ ludzie myślą, że nasze słowa są bezwartościowe, myślą, że jesteśmy nowicjuszami, ale wiemy więcej niż wielu dorosłych, którzy są arogancy i nie dbają o przyszłość” (CRC 2022: 21).

Można wskazać przypadki poważnego potraktowania głosu dzieci, jak np. włączenie dzieci przez Komitet Praw Dziecka ONZ w opracowywanie wspomnianego już Komentarza – powołano Dziecięcą Grupę Doradczą, z którą konsultowano przebieg prac, oraz prowadzono badania ankietowe z udziałem dzieci z całego świata (Staparski 2023). Częściej jednak dzieci i młodzież są marginalizowani na forach podejmujących kwestie klimatyczne. Pomimo powołania w 2008 r. przez sekretariat Ramowej konwencji Narodów Zjednoczonych w sprawie zmian klimatu (UNFCCC – United Nations Framework Convention on Climate Change) i wiele organizacji młodzieżowych Wspólnej ramowej inicjatywy Narodów Zjednoczonych na rzecz dzieci, młodzieży i zmiany klimatu, udział młodych ludzi w organizowanych corocznie przez UNFCCC Konferencjach stron (COP – Conferences of the Parties) niejednokrotnie przyjmował formę tokenistyczną, a ich głosy były bagatelizowane (Gibbson 2014; Arts 2019).

Do najistotniejszych w kontekście kryzysu klimatyczno-ekologicznego **praw obywatelskich i politycznych** można zaliczyć prawa do obywatelstwa i otrzymania aktu urodzenia (art. 7 KPD) oraz zachowania tożsamości (art. 8 KPD), mające duże znaczenie w odniesieniu do dzieci-uchodźców (art. 22 KPD) i dzieci ze społeczności rdzennych i mniejszościowych (art. 30 KPD). Pierwsze są szczególnie istotne w kontekście klęsk żywiołowych i migracji klimatycznej, w tym – w przyszłości – w przypadku dzieci mieszkających w państwach wyspiarskich narażonych na zatopienie w rezultacie podnoszenia się poziomu mórz (Sanz-Caballero 2013; Arts 2019). Kryzys klimatyczno-ekologiczny, w powiązaniu ze spuścizną kolonializmu, globalnymi nierównościami i niesprawiedliwością środowiskową, istotnie dotyka społeczności rdzenne, które często żyją w bliskim związku z naturą, określającym ich tożsamość, i polegają na lokalnych zasobach, by zaspokoić swoje podstawowe potrzeby (Abate, Kronk 2013). Prawa dzieci z tych społeczności – do udziału w praktykach definiujących ich tożsamość i korzystania z własnej kultury, ale też do życia i rozwoju – są więc szczególnie podatne na naruszenia (CRC 2023: punkty 14, 58).

Zobowiązania związane z kryzysem klimatyczno-ekologicznym

Zmianę klimatu można postrzegać jako kwestię zarówno prawną, jak i etyczną (Sanz-Caballero 2013). W obu istotna jest perspektywa międzynarodowej i międzypokoleniowej sprawiedliwości klimatycznej. Do kryzysu klimatyczno-ekologicznego w największym stopniu przyczyniły się społeczeństwa bogatej globalnej Północy, ale jego konsekwencje obecnie ponoszą głównie społeczności globalnego Południa, których wpływ na jego rozwój był (i jest) najmniejszy. Biorąc pod uwagę sprawiedliwość międzynarodową, można założyć zatem, że: „ponoszony przez narody ciężar mitygacji kryzysu klimatycznego powinien być

rozłożony sprawiedliwie” (Daly 2023: 134), co oznacza wzięcie na siebie jego największej części przez kraje wysoko uprzemysłowione, mające najwyższy kumulatywny poziom emisji gazów cieplarnianych.

Ze względu na temporalny charakter zmian klimatu długofalowe i najbardziej dramatyczne skutki obecnych działań – lub ich braku – będą widoczne dopiero w przyszłości, w największym stopniu będą się więc z nimi mierzyć współczesne dzieci oraz te, które dopiero się urodzą. Na to właśnie wskazywała Greta Thunberg w cytowanym na początku artykułu fragmencie wystąpienia. Koncepcja klimatycznej sprawiedliwości międzypokoleniowej zasadza się w związku z tym na przekonaniu, że: „sprawiedliwość klimatyczna ma również wymiar wykraczający poza przestrzeń geograficzną: ma wymiar czasowy, międzypokoleniowy. Dzieci żyjące dzisiaj i te, które urodzą się w przyszłości, mają prawo do sprawiedliwości klimatycznej w swoich krajach, zarówno bogatych, jak i biednych, a także między krajami” (Gibbson 2014: 20). Perspektywa ta widoczna jest także w 26. Komentarzu ogólnym KPD, w którym podkreślono, że: „podczas gdy prawa dzieci obecnych na Ziemi wymagają natychmiastowej i pilnej uwagi, dzieci stale przybywające również mają prawo do realizacji swoich praw człowieka w maksymalnym zakresie” (CRC 2023: punkt 11).

Poważne potraktowanie zasady sprawiedliwości międzypokoleniowej wymaga zatem od państw i instytucji międzynarodowych podjęcia zdecydowanych działań na rzecz spowalniania zmian klimatu i wprowadzania rozwiązań umożliwiających adaptację do ich nieuniknionych skutków. Komitet Praw Dziecka ONZ wskazuje wprost, że: „państwa muszą zapewnić czyste, zdrowe i zrównoważone środowisko w celu poszanowania, ochrony i realizacji praw dzieci” (CRC 2023: punkt 68). Niektórzy badacze i badaczki właśnie w Konwencji o prawach dziecka – jako już obowiązującym instrumencie prawnym, ratyfikowanym przez wszystkie państwa poza Stanami Zjednoczonymi – widzą środek, który mógłby być wykorzystany do ponaglenia państw do takiej aktywności (Sanz-Caballero 2013; Guillemot, Burgess 2014; Arts 2019).

Można wskazać wiele działań o szczególnie dużym znaczeniu dla ochrony praw dzieci w warunkach kryzysu klimatyczno-ekologicznego oraz dla zapewnienia sprawiedliwości międzypokoleniowej. Najistotniejsze są te prowadzące do radykalnego ograniczenia emisji gazów cieplarnianych (Gibbson 2014: 27). Zobowiązanie do jak najlepszego zabezpieczenia interesów dziecka (art. 3 KPD) oznacza konieczność uwzględniania potencjalnego wpływu na dzieci wszelkich podejmowanych działań i wprowadzanych rozwiązań, w tym na rzecz mitygacji zmian klimatu i adaptacji do nich (Knox, Pejan 2014; CRC 2023). To z kolei wymaga gromadzenia odpowiednich danych zdezagregowanych ze względu na wiek, ale też na inne zmienne, takie jak płeć, pochodzenie etniczne, miejsce zamieszkania itp., co dałoby wgląd w konsekwencje działań dla różnych grup dzieci i pozwoliło uniknąć dyskryminowania niektórych z nich (Gibbson 2014; Arts 2019; CRC 2023). Uwzględnianie perspektywy dzieci jest w pełni możliwe tylko wtedy, gdy ich głos jest słyszany, stąd jest wywierany nacisk na to, by włączać dzieci w proces wypracowywania rozwiązań w obszarze zmian klimatu, np. przez poznawanie ich doświadczeń i konsultacje z ich udziałem (Knox, Pejan 2014; Arts 2019; CRC 2022). Gibbson (2014) proponuje kolejne rozwiązania na

poziomie instytucji międzynarodowych, m.in.: wprowadzenie do programu corocznych COP UNFCCC stałego punktu dotyczącego międzypokoleniowej sprawiedliwości klimatycznej, opracowanie przez IPCC raportu na temat obecnego i przyszłego wpływu zmiany klimatu na dzieci, zobowiązanie państw do uwzględniania informacji o krokach na rzecz ochrony praw dzieci przed skutkami zmiany klimatu w cyklicznych sprawozdaniach dla Komitetu Praw Dziecka czy wprowadzenie mechanizmów pociągania państw do odpowiedzialności za ich działania w tym obszarze.

Komitet Praw Dziecka ONZ już teraz odnosi się do kwestii związanych ze zmianą klimatu w uwagach końcowych do składanych przez rządy państw sprawozdań dotyczących wykonywania praw zawartych w KPD (Arts 2019) – formułuje w nich konkretne zalecenia. Tak jest również w przypadku uwag końcowych do ostatnich sprawozdań złożonych przez Polskę (CRC 2021). W części poświęconej wpływowi zmiany klimatu na prawa dziecka i zdrowie środowiskowe Komitet wzywa zarówno do uwzględnienia praw i partycypacji dzieci w strategiach adaptacji do zmian klimatu i łagodzenia ich skutków, jak i do podjęcia konkretnych działań mitygacyjnych, takich jak: ograniczanie emisji gazów cieplarnianych zgodnie z zobowiązaniami międzynarodowymi, wycofanie finansowania elektrowni węglowych czy przyspieszenie wdrożenia krajowego programu ochrony powietrza. Domaga się oceny wpływu zanieczyszczenia powietrza na zdrowie dzieci, ale też zaleca włączenie problematyki zmian klimatu do programów szkolnych i systemu kształcenia nauczycieli (CRC 2021: punkt 37).

Odwołanie do edukacji jest znaczące ze względu na szczególne zobowiązania stojące przed nią w kontekście zmiany klimatu. Komitet Praw Dziecka podkreśla, że: „edukacja jest jednym z filarów opartego na prawach dziecka podejścia do środowiska. (...) Wszystkie dzieci powinny być wyposażone w umiejętności niezbędne do stawienia czoła oczekiwany wyzwaniami środowiskowym w życiu, (...) włączając w to zdolność do krytycznej refleksji nad takimi wyzwaniami, rozwiązywania problemów, podejmowania wyważonych decyzji i przyjmowania odpowiedzialności za środowisko” (CRC 2023: punkt 51).

Jak wskazuje UNICEF (2021), edukacja klimatyczna może obejmować przede wszystkim wiedzę z zakresu nauk ścisłych, pozwalającą zrozumieć fizyczne podstawy zmiany klimatu i wpływ działalności ludzkiej na klimat. Drugi element to umiejętności związane z reagowaniem na gwałtowne zdarzenia pogodowe, których dzieci mogą doświadczyć w swoim miejscu zamieszkania. Trzeci dotyczy wyzwań środowiskowych: rozumienia powiązań między kryzysem klimatycznym a takimi zjawiskami jak utrata bioróżnorodności czy dziura ozonowa. Ostatni element to wiedza i umiejętności w zakresie rozwiązań i działań, obejmujące „zielone umiejętności” potrzebne zarówno do rozwijania bardziej zrównoważonej gospodarki, jak i podejmowania działań na rzecz przeobrażenia niesprawiedliwego porządku społecznego napędzającego zmianę klimatu (por. Kwauk, Casey 2021). Zrozumienie możliwości wprowadzania zmian na poziomie lokalnym i globalnym jest szczególnie istotne w rozwijaniu poczucia sprawczości dzieci, dla których uświadomienie sobie skali problemu może być dużym emocjonalnym obciążeniem (Ibragimow 2020; Jones, Whitehouse 2021).

Znajdowanie równowagi między przekazywaniem dzieciom informacji dotyczących zmiany klimatu a dbaniem o ich dobrostan to wyzwanie, którego w kontekście edukacji klimatycznej nie można pominąć. „Uczenie na ten temat wymaga najwyższej ostrożności i rozwagi, ponieważ młodzi ludzie mogą reagować lękiem, jest już jednak za późno, aby zaprzeczać całemu procesowi” (Wolff i in. 2020: 2). Z jednej strony dzieci mają prawo do rzetelnej wiedzy w zakresie zmiany klimatu – by lepiej rozumieć świat, w którym żyją, i wiedzieć, jak o niego się troszczyć, podejmować trafne decyzje, zadbać o swoje i innych zdrowie i bezpieczeństwo, być w stanie rozpoznać fałszywe i manipulatorskie przekazy. Z drugiej zaś w myśl art. 3 KPD wszystkie działania, w które dzieci są włączane, w tym proces kształcenia, muszą być podyktowane troską o najlepsze zabezpieczenie ich interesów. Odpowiedź na pytanie, czym w tym kontekście jest najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka, nie jest oczywista, edukacja klimatyczna staje się więc kwestią w głębokim sensie polityczną i etyczną. Taki jej charakter wiąże się również z tym, że wychodzi ona poza zagadnienia techniczne i staje się przygotowaniem do wspólnego życia w nieprzewidywalnych warunkach. Według UNICEF-u: „uniwersalny program nauczania mógłby dać przyszłym pokoleniom wspólny język do dyskusji o zmianie klimatu, ułatwiając porozumienie się” (2021: 24).

Tymczasem w polskim systemie oświaty, zwłaszcza na wczesnych etapach kształcenia, zagadnienia związane z kryzysem klimatyczno-ekologicznym są niemal nieobecne. Termin „zmiana klimatu” nie występuje w podstawie programowej ani wychowania przedszkolnego, ani szkoły podstawowej. Ta pierwsza zaleca jedynie tworzenie warunków umożliwiających eksplorację środowiska przyrodniczego przez dzieci oraz poznawanie norm i wartości odnoszących się do niego. Dziecko ma także dostrzegać, enigmatycznie ujętą, „emocjonalną wartość otoczenia przyrodniczego jako źródła satysfakcji estetycznej” i posługiwać się pojęciami odnoszącymi się do zjawisk przyrodniczych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej... załącznik 1). Zagadnienia takie jak degradacja czy ochrona środowiska zostały na tym etapie edukacyjnym pominięte. Drugie z nich pojawia się dopiero w podstawie programowej dla szkoły podstawowej. Przyjęto w niej, że szkoła „kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej... załącznik 1). Wśród zadań szkoły na pierwszym etapie edukacyjnym uwzględniono wspieranie dzieci w poznawaniu środowiska przyrodniczego, a także umożliwianie „odkrycia przez dziecko siebie jako [jego] istotnego integralnego podmiotu” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej... załącznik 1). Jako przewidywane osiągnięcia określono ogólnie sformułowane chronienie przyrody i segregowanie odpadów. Choć jest mowa o zagrożeniach ze strony środowiska naturalnego, brakuje powiązania ich ze zmianą klimatu. Uderza także zupełny brak odniesień nie tylko do globalnego ocieplenia, ale i degradacji środowiska czy eksploatacji nieodnawialnych zasobów naturalnych oraz refleksji nad konsekwencjami tych

zjawisk dla życia ludzi i ekosystemów – jakby zakładano, że nie są to zagadnienia, które mogą dotyczyć i interesować dzieci.

Bardziej pogłębione ujęcie problematyki środowiska naturalnego pojawia się dopiero na drugim etapie edukacyjnym, choć i tu wciąż nie mówi się o zmianie klimatu. Podkreślono jednak rozwijanie przez dzieci umiejętności dostrzegania zależności między środowiskiem a działalnością człowieka oraz postawy współodpowiedzialności za stan przyrody. W ramach zajęć z biologii uwzględniono problematykę zrównoważonego rozwoju i zagrożenia różnorodności biologicznej, a zajęć z etyki – odpowiedzialności za przyszłe pokolenia (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej...). Niemniej jednak – m.in. pod względem powiązań między kryzysem klimatyczno-ekologicznym a prawami dziecka – zakres tej problematyki jest niewystarczający, na co wskazują sami uczniowie i uczennice (Ibragimow 2020; Guzy, Ochwat 2022).

Podsumowanie. Odpowiedź dzieci na kryzys klimatyczno-ekologiczny

Dotychczasowa analiza mogłaby sugerować, że dzieci to przede wszystkim ofiary kryzysu klimatyczno-ekologicznego. Choć jego konsekwencje dotyczą ich w szczególnie znaczący sposób, takie ich postrzeganie byłoby błędne. Dzieci to także sprawcze podmioty aktywnie odpowiadające na wyzwania związane z kryzysem (por. Kowalik-Ołubińska 2020; CRC 2022). Korzystają przy tym ze swoich praw, w tym do zabierania głosu w sprawach, które ich dotyczą (art. 12 KPD), swobodnego poszukiwania, otrzymywania i przekazywania informacji i idei (art. 13 KPD) oraz do swobodnego zrzeszania się i zgromadzeń (art. 15 KPD). Ich rolę podkreśla Komitet Praw Dziecka:

Dzieci-obrońcy praw człowieka, jako czynnik sprawczy zmiany, wniosły historyczny wkład w ochronę praw człowieka i środowiska. Należy docenić ich status oraz spełnić ich żądania podjęcia pilnych i zdecydowanych działań w celu przeciwdziałania globalnym szkodom dla środowiska (CRC 2023: punkt 4).

Przedsięwzięcia, w które angażują się dzieci, przybierają różne formy: od inicjowania zmian w swoich gospodarstwach domowych oraz działań edukacyjnych i prośrodowiskowych prowadzonych lokalnie, na niewielką skalę, przez pisanie petycji, po udział w zbiorowych kampaniach i protestach (Kowalik-Ołubińska 2021; UNICEF 2021). Najbardziej rozpoznawalne z nich to prawdopodobnie globalne uczniowskie strajki klimatyczne znane jako Piątki dla przyszłości (*Fridays for Future*). Zainicjowane przez wówczas piętnastoletnią Gretę Thunberg, która w sierpniu 2018 r. rozpoczęła samotny protest pod szwedzkim parlamentem (Thunberg 2019), 15 marca 2019 r. zgromadziły 1,4 miliona uczniów i uczennic w 106 krajach. Choć skalę ich oddziaływania trudno precyzyjnie oszacować, wiadomo, że ruch Piątków dla przyszłości podważył normatywność, na której bazuje obecny porządek społeczny, a której niechlubnym wymiarem jest łamanie praw dzieci przejawiające

się w braku adekwatnych działań na rzecz ograniczenia zmiany klimatu. Uwidocznienie systemowego krzywdzenia dzieci w społeczeństwach, w których obowiązuje silna norma nakazująca troszczenie się o nie, przyczyniło się do przekroczenia przepaści między naukowym i społecznym postrzeganiem kryzysu klimatycznego. Dla wielu osób zmiana klimatu przestała być abstrakcyjnym, odległym zjawiskiem i stała się czymś, co dotyka ich rodzin (Spaiser i in. 2022).

Inna coraz częściej wykorzystywana forma działania to pozywanie przez dzieci do sądu rządów państw i instytucji międzynarodowych. Są one oskarżane o zaniedbania w zakresie ochrony środowiska i przeciwdziałania zmianom klimatu, co przyczynia się do powstania szkód ponoszonych przez dzieci. Już w 1992 r. 43 dzieci, odwołując się do koncepcji sprawiedliwości międzypokoleniowej, wytoczyło sprawę rządowi Filipin, który nie zapobiegł zniszczeniu lasów tropikalnych w tym kraju (Gibbson 2014). Do 2021 r. odnotowano 32 pozwy klimatyczne złożone przez dzieci lub z ich udziałem w 14 krajach. Sprawy dotyczyły łamania podstawowych praw dzieci przez rządy niepodejmujące wystarczających wysiłków na rzecz ograniczenia emisji dwutlenku węgla oraz wprowadzenia regulacji prawnych w zakresie mitygacji i adaptacji do zmiany klimatu lub wydających zezwolenia na prowadzenie szkodliwych dla środowiska inwestycji (Parker i in. 2022). Niektóre z tych spraw były oddalane, inne zaś kończyły się wygraną w sądzie. Na przykład sąd konstytucyjny Niemiec orzekł, że obowiązujące w tym kraju regulacje dotyczące zmiany klimatu łamią podstawowe prawa młodszych pokoleń i muszą zostać zmienione, a australijski potwierdził, że rząd ma obowiązek chronić przyszłe pokolenia przed szkodami płynącymi ze zmiany klimatu (Spaiser i in. 2022). Jedną z najgłośniejszych spraw dotyczyła pozwu wytoczonego w 2019 r. przed Komitetem Praw Dziecka ONZ władzom Argentyny, Brazylii, Francji, Niemiec i Turcji przez 16 dzieci, w tym ze społeczności rdzennych, z kilkunastu krajów. Domagały się one uznania, że zmiana klimatu stanowi kryzys praw dziecka, a pozwane państwa prawa te łamały przez przyczynianie się do pogłębiania kryzysu klimatycznego (Suedi 2022). Sprawa została oddalona ze względów formalnych, ale jest uznawana za przełomową w dążeniach do powiązania zmian klimatu i praw dziecka.

Dzieci w szczególny sposób doświadczają konsekwencji kryzysu klimatyczno-ekologicznego i być może dlatego z takim zaangażowaniem odnoszą się do tego wyzwania. Niemniej nie można zapominać, że to nie one są odpowiedzialne za ratowanie zniszczonego świata. „Odpowiedzialność za działanie spoczywa w rękach dorosłych, podczas gdy to dzieci będą wymyślać, opowiadać i przeżywać narracje jutra” (Wolff i in. 2020: 15). Zadaniem dorosłych jest zadbać o świat, w którym będą mogły to czynić.

Literatura

Abate R.S., Kronk E.A. (2013), *Commonality among unique indigenous communities: An introduction to climate change and its impacts on indigenous peoples*. W: Abate R.S., Kronk E.A. (eds.), *Climate change and indigenous peoples: The search for legal remedies*. Cheltenham, Edward Elgar.

- Arts K. (2019), *Children's rights and climate change*. W: C. Fenton-Lynn (ed.), *Children's rights and sustainable development: Interpreting the UNCRC for future generations*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CRC (2021), *Concluding observations on the combined fifth and sixth periodic reports of Poland*. CRC/C/POL/CO/5-6.
- CRC (2022), *Report of the first children and young people's consultation*. <https://childrightsenvironment.org/wp-content/uploads/2022/09/Report-of-the-first-Children-and-Young-Peoples-Consultation.pdf>, 10.09.2024.
- CRC (2023), *General comment no. 26 (2023) on children's rights and the environment, with a special focus on climate change*. CRC/C/GC/26.
- Daly A. (2023), *Intergenerational rights are children's rights: Upholding the right to a healthy environment through the UNCRC*. „Netherlands Quarterly of Human Rights”, 41(3).
- Gibbson E.D. (2014), *Climate change, children's rights, and the pursuit of intergenerational climate justice*. „Health and Human Rights”, 16(1).
- Guillemot J., Burgess J. (2014), *Child rights at risk*. W: UNICEF Office of Research (ed.), *The challenges of climate change: Children on the front line*. Florence, UNICEF.
- Guzy A., Ochwat M. (2022), *Uczniowie wobec zmian klimatu. Raport z badań 2022*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Ibragimow A. (2020), *Jak uczyć o zmianach klimatu?* W: M. Śliwa, E. Chodźko (red.), *Edukacja w XXI wieku – teoria i metody badawcze*. Lublin, Wydawnictwo Naukowe Tygiel.
- IPCC (2021), *Podsumowanie dla decydentów*. W: V. Masson-Delmotte i in. (red.), *Zmiana klimatu 2021. Fizyczne podstawy naukowe. Wkład I Grupy Roboczej do Szóstego Raportu Oceny Międzynarodowego Zespołu ds. Zmiany Klimatu*. Cambridge, Cambridge University Press.
- IPCC (2023), *Summary for policymakers*. W: Core Writing Team, H. Lee, J. Romero (eds.), *Climate Change 2023. Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Geneva, IPCC.
- Iwaszkiewicz-Eggebrecht E., Łukasik P. (2022), *Utrata bioróżnorodności*. W: K. Jasikowska, M. Pałasz (red.), *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska.
- Jasikowska K., Pałasz M. (red.) (2022), *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska.
- Jones V., Whitehouse S. (2021), *“It makes me angry. REALLY angry”: Exploring emotional responses to climate change education*. „Journal of Social Science Education”, 20(4).
- Kardaś A. (2023), *Skąd się biorą antropogeniczne emisje gazów cieplarnianych?* W: M. Budziszewska, A. Kardaś, Z. Bohdanowicz (red.), *Klimatyczne ABC*. 2 wyd. zm. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Knox J.H., Pejan R. (2014), *Human rights principles, climate change and the rights of the child*. W: UNICEF Office of Research (ed.), *The challenges of climate change: Children on the front line*. Florence, UNICEF.
- Kolbert E. (2016), *Szóste wymieranie. Historia nienaturalna*. Warszawa, Wydawnictwo WAB.
- Kowalik-Ołubińska M. (2020), *Dzieci w obliczu zmiany klimatu – obraz dziecięcej partycypacji w raportach międzynarodowych organizacji pozarządowych*. „Forum Pedagogiczne”, 10(1).
- Kowalik-Ołubińska M. (2021), *„Nie jesteś za młody, żeby zmieniać świat” – studium przypadku zjawiska dziecięcego aktywizmu klimatycznego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 53(2).

- Kwauk C., Casey O. (2021), *A new green learning agenda: Approaches to quality education for climate action*. Washington, Center for Universal Education at Brookings.
- Parker L., Mestre J., Jodoin S., Wewerinke-Singh M. (2022), *When the kids put climate change on trial: Youth-focused rights-based climate litigation around the world*. „Journal of Human Rights and the Environment”, 13(1).
- Perera F. (2014), *Children suffer most from climate change and burning of fossil fuels*. W: UNICEF Office of Research (ed.), *The challenges of climate change: Children on the front line*. Florence, UNICEF.
- Popkiewicz M., Kardaś A., Malinowski S. (2019), *Nauka o klimacie*. Katowice, Wydawnictwo Sonia Draga.
- Prokop Z., Byszko J., Nowak K. (2022), *Epoka człowieka?* W: K. Jasikowska, M. Pałasz (red.), *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska.
- Sanz-Caballero S. (2013), *Children's rights in a changing climate: A perspective from the United Nations Convention on the Rights of the Child*. „Ethics in Science and Environmental Politics”, 13(1).
- Spaiser V., Nisbett N., Stefan C.G. (2022), „How dare you?” – the normative challenge posed by *Fridays for Future*. „PLOS Climate”, 10(1).
- Staparski T. (2023), *Climate changes in the practice of the UN Committee on the Rights of a Child*. „Pravo – Teorija i Praksa”, 40(2).
- Suedi Y. (2022), *Litigating climate change before the Committee on the Rights of the Child in Sacchi v Argentina et al.*: „Breaking new ground”. „Nordic Journal of Human Rights”, 40(4).
- Thunberg G. (2019), *TEDx. Listopad 2018 roku*. W: M. Ernman, B. Ernman, G. Thunberg, S. Thunberg, *Sceny z życia rodzinnego: Strajk klimatyczny Greta*. Katowice: Sonia Draga.
- UNICEF (2021), *The climate crisis is a child rights crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index*. New York, UNICEF.
- UNICEF Office of Research (2014), *The challenges of climate change: Children on the front line*. Florence: UNICEF Office of Research.
- WFF (2022), *Living Planet Report 2022 – Budowanie pozytywnej przyszłości w niepewnym świecie*. Gland, WWF.
- WMO (2024), *State of the Global Climate 2023*. Geneva, WMO.
- Wolff L.-A., Skarstein T.H., Skarstein F. (2020), *The mission of early childhood education in the Anthropocene*. „Education Sciences”, 10(2).
- Zalasiewicz J., Williams M. (2022), *Klimat Ziemi od archaiku po antropocen*. W: K. Jasikowska, M. Pałasz (red.), *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Biblioteka Jagiellońska.

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

Katarzyna Stankiewicz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.02>

ORCID: 0000-0003-0554-4261

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw

katarzyna.stankiewicz@uksw.edu.pl

Anna Żurek

ORCID: 0000-0003-4216-3636

University of Wrocław

anna.zurek@uwr.edu.pl

Educational needs of children with migration experience in terms of language development at their early childhood stage. Theoretical assumptions and state of research¹

Summary

This article discusses the educational needs of pupils with migration experience, in terms of their language development, considering both the language of the host country and the parents' native language. The introductory character of the considerations is based on a critical analysis of selected literature on the subject. The analysis of theoretical assumptions and empirical research on the needs and support for the language development of early school-age pupils reveals different needs of children depending on the type of their migration experience. In addition to specific educational needs, general needs essential for academic success are also emphasized, regardless of the migration type. The conclusion underlines the importance of individualizing the educational process to support the linguistic development of children with migration experience.

Keywords: children with migration experience, early childhood education, educational needs, language development, multilingualism

Słowa kluczowe: dzieci z doświadczeniem migracji, edukacja wczesnoszkolna, potrzeby edukacyjne, rozwój językowy, wielojęzyczność

Introduction

In Polish schools, pupils with migration experience constitute a growing and internally quite diverse group whose needs vary and require different types of measures at different

¹ This paper was written as an outcome of the research funded by the Polish National Science Centre under contract UMO-2020/39/D/HS6/00162 as part of the research project entitled *School adaptation of children from return migrant families. Teachers' and parents' perspective*.

stages of education. However, despite the differences, common to all groups of migrant children are the educational needs (especially in terms of language development) that are the subject of this study. Irrespective of whether a child comes to school from a family of labour migrants, refugees, or re-emigrants, he or she needs a command of the language of the country of destination, in the reality of a Polish school – the Polish language – in order to successfully adapt at school and achieve results linked to his or her capabilities. It is the language that is the key, not only to school adaptation, but also to integration into the class and school community and, more broadly, to finding a way in Polish culture and society.

Early childhood education as a stage of education is a time of introducing the child to regular learning, with the first extremely important element being school adaptation, which involves learning about the culture of the school, ways of learning, and establishing peer relationships. At the level of early childhood teaching, the idea of individualisation is the basis. The language of instruction is not yet very advanced, and the range of knowledge is only the minimum necessary for further learning. The cross-curricular integration and illustrative nature of the methods facilitate comprehension of the content taught while graphically attractive teaching materials and a playful form of learning encourage the child to engage in the learning process (cf., e.g., Murawska 2014; Kotarba 2016). It may be argued that this brief characterisation of early childhood education already shows that – more than other stages of education – it can be a space for meeting the needs of pupils with migration experience.

This article, which is of **a general and introductory character**, is theoretical in nature. It is based on a **critical analysis of selected literature on the subject**. Its **purpose** is to describe the educational needs of a child with migration experience² in terms of language development, both in the area of the language of the family's destination country and the language of the parents' origin. The needs presented will be addressed as a challenge to the Polish education system. The basis for considerations included here is an analysis of theoretical assumptions as well as the state of research on the needs and support for the language development and education of children with migration experience in their early childhood³.

First, the characteristics of a child with migration experience learning in a Polish school, the applicable legal framework, and the functioning solutions and models of education will be discussed. The different types of pupils' needs, among which are educational needs, will also be identified. Then, based on an analysis of the available empirical research (i.e., case studies), the linguistic development of a child with this type of experience will be briefly presented, with a particular focus on early childhood. An important part of the article will be the presentation of educational needs shared by all children with migration

² For the purpose of this text, educational needs are understood as the "state of lack", the difference between the current level of knowledge and skills of a pupil with migration experience and the desired level that will allow him or her to adapt to the new school and to achieve his or her goals in the course of education (cf., Jundziłł 2000: 9–12; Pamuła-Behrens, Szymańska 2017: 20–21).

³ By using this term, we refer to the age of the pupil at the early childhood education stage.

experience and specific to particular groups, distinguished on the basis of the character of their migration experience.

Children with migration experience in Polish schools

The diversity of pupils with migration experience has different sources. The educational situation of children from this group depends, among other things, on such factors as the reason for the family's stay in the country, the attitude towards settling in Poland, the mother tongue, the parents' education, or the legal and economic situation of the whole family (cf., Błeszyńska 2010: 28).

The **group of pupils with migration experience**, taking into account the different types of this migration, can include, among others, children from the following types of families:

- **labour migrants** moving – temporarily or permanently – to another country in search of better living and working conditions (economic migration);
- **forced migrants** – refugees, asylum seekers (forced migration);
- **“return” migrants** – Poles returning to the country after a period of migration (re-migration) (cf., Błeszyńska 2010: 10–13; Chrzanowska, Jachimczak 2018: 88).

Moving to another country and changing schools are major challenges for children. This is particularly difficult when the child is at the stage of **school adaptation**. Entering the education system itself involves much stress for the child. This seems all the more difficult when the school is located in another country and operates according to rules specific to a culture that is foreign to the child. Even if the child has already received education abroad, he or she has to get acquainted with the often different educational system, catch up on curriculum differences, and usually master the language of the country of settlement (cf., Markowska-Manista 2016).

In the light of the current **legislation**, children with migration experience have the obligation and – at the same time – the right to gratuitous education in the Polish educational system (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 750 ze zm. [consolidated text: Journal of Laws of the Republic of Poland 2024, item 750 with amendments]). The Regulation of the Minister of National Education of 23 August 2017 (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 2301 [consolidated text: Journal of Laws of the Republic of Poland 2023, item 2301]) – on the education of persons who are not Polish citizens and persons who are Polish citizens and who have received education in schools operating in the educational systems of other countries – stipulates, among other requirements, the conditions and procedure for the admission of this group of pupils, the manner of organizing additional learning of the Polish language and additional remedial classes in the subjects taught, and the learning of the language and culture of the country of origin. Under the Ukraine Citizens Assistance Act (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 167 ze zm. [consolidated text: Journal of Laws of the Republic of Poland 2024, item 167 with amendments]) in force in Poland since March 2022, additional regulations on Polish language learning and educational support have been introduced for

Ukrainian pupils who have come to Poland owing to the armed conflict in the territory of their country.

What results from these regulations is the fact that there are two models of education functioning in Poland – **the model of education for foreign pupils and the model of education for remigrant pupils** (Miodunka et al. 2018: 110). The former is inclusive as it entails including pupils in education with Polish-speaking children regardless of their level of command of Polish. Children can attend additional Polish language lessons and remedial classes. The latter model, the so-called “separation model”, allows an intensive study of the language of the country of settlement in preparatory classes and the implementation of compulsory education (cf., tekst jedn.: Dz. U. z 2023r., poz. 2301, § 16 [consolidated text: Journal of Laws of the Republic of Poland 2023, item 2301, § 16]).

Each of these models has both advantages and disadvantages. The former provides an opportunity for total immersion in the Polish language and culture and daily contact with Polish peers. However, owing to insufficient language skills, communication and educational barriers emerge in pupils with migration experience (which result in, among other things, establishing no relations with Polish peers and having decreased motivation to learn) and, consequently, emotional and social problems (cf., Stankiewicz, Żurek 2022). In the case of **preparatory classes**, it is much easier to adapt teaching methods and techniques owing to the greater homogeneity of the group. Likewise, it is easier to adapt the teaching content to relevant pupils’ language proficiency levels. The increased number of hours of learning Polish as a foreign language gives them the opportunity to gradually acquire a specialized language in various school subjects. However, owing to their separating nature, preparatory forms are not conducive to integrating pupils with migration experience into the Polish-speaking school environment and may foster discriminating against pupils with migration experience by pupils of Polish origin (Dąbrowa 2024: 241–242).

It is worth adding that children with migration experience have the right to learn the language and culture of their country of origin on the school premises; the school should make it possible for the relevant diplomatic, consular post, or non-governmental organization operating in the territory of Poland representing the nationality concerned (cf. tekst jedn.: Dz. U. z 2023r., poz. 2301, § 20 [consolidated text: Journal of Laws of the Republic of Poland 2023, item 2301, § 20]).

Linguistic development of a child with migration experience in the light of empirical research

Various approaches can be distinguished in the study of children with migration experience, including pedagogical, sociological, linguistic, speech therapy, and glotto-didactic perspectives (Żurek 2023: 41). They focus mainly on educational difficulties, the course of the adaptation and/or readaptation process in the new environment, the development of competence in Polish as a foreign language and the language(s) of the parents, upbringing in

multilingualism, and the cognitive and emotional-social development of the child. A popular research method is the case study.

The case studies presented here concern children between the ages of 6 and 9 who have ended up in the Polish education system as a result of the decision of the whole family to migrate. Diagnosing different types of difficulties at the early education stage will help to formulate a list of needs specific to pupils with migration experience and to develop recommendations to meet these needs.

Through several case studies, Klaudia Bączyk-Lesiuk analyses **education for bilingualism in the Polish-Ukrainian environment**. One of them is devoted to a boy of Ukrainian origin who started attending a Polish school at the age of seven. This was his first contact with the school environment and the Polish language. As the researcher points out, he went through three phases of adaptation to the new situation, i.e., the phase of uncertainty, the phase of reassurance, and the phase of satisfaction (Bączyk-Lesiuk 2016: 14). As time went on, he began to pay more and more attention to education in Polish, thus neglecting the cultivation of his language and culture. He used the Polish version of his name. When in the company of his classmates, he communicated with his parents in Polish. His mother ceased to be a linguistic authority for him due to her weaker command of Polish. Another case study pertains to a boy who entered a Polish school at the age of nine. Contact with his parents was limited (owing to their poor knowledge of Polish) and, despite two additional Polish lessons, the pupil felt alienated, did not socialise with his peers, and began to display aggressive behaviour. According to Bączyk-Lesiuk (2016: 17), the main source of failure was the lack of school support, which – in turn – contributed to the pupil's problems on the educational, psychological, and social levels.

Barbara Kyrc (2016) assessed the **development of phonological competence** (enabling future learning of reading and writing) using a case study of two **boys aged six and seven** from labour migrant families of **Ukrainian and Russian-Georgian origin**. Both families planned to stay permanently in Poland and their children started their education in a Polish school. They were diagnosed with various difficulties determined by their individual cognitive, emotional, and language development. One of the children showed fairly harmonious Polish and Ukrainian language development. Another one, although he did not have the expected school maturity, started first grade at the age of six (owing to organisational reasons and parental decisions) and, owing to cognitive deficits, delayed development of linguistic competence in Polish, and emotional-social difficulties, and suffered numerous school failures, which – in turn – were manifested in the boy's reluctance to go to school and his being sent as a problematic pupil to the psychological-pedagogical counselling centre (Kyrc 2016: 142). On top of this, his native languages (i.e., Russian and Georgian), acquired in the first place, began to undergo receding (the so-called attrition; cf., Laskowski 2009). The example of these two cases shows the differentiated development of the Polish language in a situation of bilingualism or trilingualism.

Another case study involved a **bilingual child treated as a pupil with special educational needs**. A six-year-old boy of Ukrainian origin was diagnosed for school maturity

by a psychologist and speech therapist (Kyrč 2018). The diagnosis showed a high level of cognitive development in the boy and good general knowledge. In addition, low graphomotor skills, difficulties in spatial orientation and visuospatial coordination, as well as a limited lexical resource were observed. The child was also found to exhibit linguistic behaviours typical of bilingual development, including code-mixing or interference at the lexical and phonetic levels (Kyrč 2018: 61–62). Owing to the identified deficits in areas relevant to school maturity, what was suggested to the parents was to leave the child in the pre-school unit for another year in order to equalise his educational opportunities.

To date, there has been little empirical work describing children with early childhood migration experiences who find themselves – as a result of moving – in the Polish education system. These are mainly single case studies of a qualitative research nature, focusing on the description of children's language deficits and emotional and social difficulties associated with going to a Polish school. They indirectly describe the child's educational needs, drawing attention to deficiencies in the development of the Polish language and the language of the country of origin.

Types of migration experience and children's educational needs

As the presented overview of the state of research shows, a child with migration experience has diverse and complex educational needs, the satisfaction of which can ensure his or her effective participation in the educational process. The starting point for creating a list of these educational needs in terms of language development will be **the glotto-pedagogical model of teaching Polish as a second language developed by Przemysław Gębał** (2018), which combines the concepts of teaching Polish as a foreign and second language and the ideas of intercultural pedagogy. In it, the author points out that learning both the Polish language and Polish culture becomes a means to integrate and include pupils with migration experience into the Polish educational system and life in Poland. Language and cultural learning should be accompanied by the development of linguistic awareness (through actions supporting the promotion of linguistic diversity and multilingualism) and the shaping of pupils' intercultural competences. Such an approach places **the satisfaction of the child's social and emotional needs** related to functioning in a new place in a culturally diverse situation as well as in the context of the so-called **child's well-being**, often cited in more recent pedagogical, psychological, and glotto-didactic literature, at the core of the child's language development (cf., Cerna 2019). These aspects seem particularly relevant in the context of the increasing multiculturalism of Polish schooling and the high proportion of children with refugee experience (cf., e.g., Pyżalski et al. 2022). In what follows, the educational needs of pupils with migration experience in terms of language development will be discussed more fully.

To a large extent, the type of these needs depends on the type of experience we deal with. With reference to the three categories mentioned earlier, it is possible to distinguish

the general and migration-specific educational needs of pupils in terms of language development. The former ones are common to all pupils with migration experience and will be discussed below, while the latter are treated as specific to the selected groups and are influenced by the family's migration situation, the family's reasons for coming to Poland and further plans, the resulting motivation of the child to study, and the child's initial level of Polish language proficiency (Rafał-Luniewska 2022). It is worth noting that a great deal of variation can also be seen within specific groups. However, some generalisations have been proposed for the purpose of this article.

The needs of **pupils from return migrant families** generally do not concern the Polish language for everyday communication as they take this spoken variety of Polish from home. However, difficulties may arise in writing, especially in calligraphy, correct spelling, and when producing longer written statements. For them, Polish is an inherited language, learnt in the home environment and possibly through Polish education (Lipińska, Seretny 2016; Żurek 2018). Children of return migrants are usually bilingual and, therefore, we can also talk about the need to develop bilingualism by supporting language development within the language of the country from which they came to Poland (Lipińska, Seretny 2019).

In the case of **children of labour migrants**, the needs for communicative language skills are definitely greater even when they start learning Polish while still in their country of origin as part of the family's preparations for migration. In a Polish school, they undertake regular reading and writing lessons. Thanks to the family's plans to stay in Poland for a longer period, children are better motivated to learn a new language, seeing their immediate future in Poland. Here, too, there is a need to work on the development of the child's bilingualism, which is compounded by the context of forming a cultural identity (accompanying language acquisition) specific to the country of origin (cf., e.g., Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król 2019).

Regarding the dimension of linguistic and identity development, in the case of **children with refugee experience**, the educational needs are similar, but the conditions are different. While labour migrants chose their country of migration and decided to come, preparing for it accordingly, refugees found themselves in Poland without any prior planning to leave their own country. Migrants who come to Poland in search of work have the opportunity to return to their home country. Refugee families, conversely, face forced migration – they often do not choose the direction of migration; their departure is sudden and unplanned and their stay in Poland is associated with a sense of temporariness, with no possibility of returning to their homeland in the near future. With regard to the child's linguistic development and education, this involves a frequent lack of motivation to learn Polish and reluctance to attend a Polish school. The need to develop this motivation seems to distinguish this group of children with migration experience. The educational process itself should be based on the satisfaction of a sense of security as one of the basic needs, leaving educational needs in the background (Cerna 2019).

General needs that apply to all pupils with migration experience at the early childhood stage can be broadly divided into two groups. These are the need for learning Polish

as a foreign/second language and the need for developing the child's bilingualism (multilingualism). A child entering a new classroom and school community wants to communicate effectively with his or her peers and teachers. As already mentioned, children from return migrant families have little difficulty with this owing to their developed **ability to speak** about everyday matters in Polish (Lipińska, Seretny 2016: 55). The acquisition of competence in everyday communication also proceeds rapidly for speakers of other Slavic languages, including Ukrainian children who constitute a large group in Polish schools (Jędryka 2022a). At the first stage of learning Polish as a foreign language, emphasis is placed on developing receptive skills (i.e., listening comprehension and reading with understanding), followed by productive skills (i.e., speaking and writing). In both cases, it is crucial to shape the phonological-phonetic system responsible for, among other things, the recognition of the sounds of new speech, and correct, foreign accent-free, pronunciation in Polish (Błasiak-Tytuła 2019).

It is also quite a challenge to **master the language of schooling** (Jędryka 2014, 2022a; Pamuła-Behrens 2018; Seretny 2024). Its familiarity allows active participation in classroom activities. At the early childhood stage, the language is not yet extensive, especially with regard to instructions, task descriptions, and selected subject terms, which are also often unfamiliar to Polish-speaking pupils. The earlier that children with migration experience are integrated into the Polish educational system, the easier it is to respond to these needs. In addition, intensive language training and total immersion in Polish can give them a good start in school (Jędryka 2022a: 35–39).

The situation is similar for the development of **literacy** in pupils with migration experience, including the basics of **orthography**. In the case of early childhood, there is **primary alphabetisation** in a language that is not their first (native) language. As Beata Jędryka notes, “On the surface, such a glotto-didactic situation may seem easier, but it requires the instructor to combine glotto-didactic, speech therapy, and pedagogical competences appropriate for working with a pupil who will soon become bilingual” (2022a: 36). Significantly, **reading skills** at the early childhood education stage are regarded as fundamental for the further educational pathway. Their mastery enables effective learning in the classroom and during independent learning (Balgoma 2024). It is related to the need to have access to attractive literature at an age-appropriate level and adapted to their language skills, which is seen as important by children with migration experience.

Preparation in **fine motor skills** is essential even before the first attempts at writing are made. **Calligraphy**, which is developed to a different extent in the different education systems (also in the course of pre-school education) from which migrant pupils come to Poland, is an important part of early childhood education and a particular challenge for children with migration experience, including children from return migrant families. The latter group, giving the impression of native speakers, are very often unfamiliar with spelling rules, and the written variety of Polish and the composition and production of written texts reflect the spoken version of Polish (Lipińska, Seretny 2019: 290–291).

The early years and migrant experience of the learner mean that learning Polish as a foreign and second language requires the consideration of specific challenges at the level of didactics and subject methodology. The child needs an individualised approach in the spirit of **the CLIL approach to content- and language-integrated learning**, combining learning of subject content and learning Polish as a foreign language (Jędryka 2022b). The language of the child's country of origin/migration, together with the child's previous experiences, including those of an educational nature and related to the home environment, determine the child's Polish language learning needs. The educational process, the methods and techniques used, and the teaching materials should be adapted, not only to the age of the learner, but also to his or her skills, cognitive abilities, and knowledge of other languages. A child at this stage has a particular approach to language learning, which works best if it is treated as fun and adventure, with a move towards practice and the use of language in specific situations (Wieszczczyńska 2009: 49). It is essential to use activating methods, movement, and ludic forms (Siek-Piskozub 2009: 10).

Early childhood bilingualism researchers point out the need for the harmonious development of both language systems in order to achieve school maturity, which consists of readiness to take on the tasks and responsibilities that school places on the child (e.g., Kyrč 2016: 138). A child of Polish origin, a child from a family of return migrants, and a foreign child undoubtedly need **support in preserving the language of the country they have lived in so far** and developing competence in the area of **bilingualism**. It is about striving for full mastery of different language systems, going beyond the knowledge of the language of everyday communication in the case of the language of the parents' country of origin/previous family residence. It is therefore important to progressively develop reading and writing competences and to expand the lexical stock in the second language, which is developed outside the school environment (Kyrč 2018).

A child with migration experience, arriving from an English-speaking country, has the opportunity to use English from the early childhood stage onwards, but his or her competence to do so will go well beyond that of other pupils, which may pose some challenges from the perspective of subject didactics (cf., Stankiewicz 2019). There is then the need for the teacher to show appreciation of the pupil's language potential so that he or she wants to develop it outside school as well. In the case of other languages not introduced at the stage of early childhood education in the Polish system, it is important to build the child's linguistic awareness and positive attitude towards multilingualism, valuing his or her language of origin/language of the country from which he or she has come, and the language competences already acquired (in the case of re-emigrant pupils), which will support the building of the child's well-being as well as his or her linguistic development already outside school (Stankiewicz 2019; cf., Cerna 2019).

Conclusions

On the basis of the above critical review of the literature on the subject, taking into account the results of empirical research, the paper has discussed the **needs of a child with migration experience in terms of his or her language development with a particular focus on the early school stage**. It is worth remembering that, when talking about the development of a child being integrated into the Polish educational system, we should have in mind not only the Polish language, which – in this case – is treated as a foreign or second language at the very beginning, but also the language of the country from which the child has come to Poland. What is, therefore, a highly vital need is to promote bilingualism towards its balanced form, allowing the child to function in both language systems, and beyond their spoken varieties and everyday communication.

The educational needs of the child have been discussed against the background of theoretical and empirical assumptions, taking into account the needs specific to the type of migration experience and common to all pupils with this experience. Among the needs of a general nature, the mastery of Polish as a foreign/second language, including literacy and the language of schooling, has been highlighted as crucial.

According to the core curriculum for early childhood education, one of its most important assumptions is the training of Polish language skills, taking care to enrich pupils' vocabulary, among other things, in terms of subject terminology – the language of schooling, which seems particularly important in the case of children with migration experience. At this stage, the pace of teaching is much slower than in the further grades, and integrated teaching proves to be more beneficial for children with migration experience because of the development of their basic skills such as everyday communication, reading, and writing.

Addressing diverse learning needs undoubtedly requires taking an individual approach to each child with migration experience, adapting teaching methods and techniques to his or her abilities, and supporting his or her development also outside school. This involves, among other things, adapting the core curriculum for early childhood education and the curricula for teaching Polish as a foreign and second language to the capabilities of this group of pupils, using varied age- and linguistically- appropriate teaching materials and employing the activating methods that engage them cognitively and emotionally. Individualisation of the learning process aimed at the pupils' needs could be beneficial and desirable. It seems that it is the key to adapting the learning process to the needs of the child with migration experience.

References

- Bączyk-Lesiuk K. (2016), *Мато, батько! W jaki sposób przygotować się do wychowania dziecka dwujęzycznego? O bilingwizmie w środowisku polsko-ukraińskim*. "Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia", 7.

- Balgoma J. (2024), *Improvement of reading skills; its importance of reading comprehension for elementary school learners*. "International Journal of Progressive Research in Engineering Management and Science", 6(4).
- Błasiak-Tytuła M. (2019), *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*. Kraków, Wydawnictwo Naukowego Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Błeszyńska K. (2010), *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cerna L. (2019), *Refugee Education: Integration models and practices in OECD countries*. „OECD Education Working Paper”, 203, [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2019\)11&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)11&docLanguage=En), 3.08.2024.
- Chrzanowska I., Jachimczak B. (2018), *Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 21.
- Dąbrowa E. (2024), *Segregacja czy integracja? – sytuacja uczniów ze słabą znajomością języka polskiego w oddziałach przygotowawczych*. In: J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko (eds.), *Przestrzenie międzykulturowe w badaniach i praktyce edukacyjnej*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Gębał P. (2018), *Podstawy dydaktyki języka polskiego jako drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków, Księgarnia Akademicka.
- Herk M. (2023), *Język a proces integracji imigrantów i imigrantek – rola instytucji kultury. Przykład poznański*. "Zarządzanie w Kulturze", 24(2).
- Jędryka B. (2014), *Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole*. „Poradnik Językowy”, 10.
- Jędryka B.K. (2022a), *Dobry start uczniów z doświadczeniem migracji*. "Języki Obce w Szkole", 2.
- Jędryka B.K. (2022b), *CLIL po polsku – zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w dydaktyce języka polskiego jako języka edukacji szkolnej na przykładzie przyrody*. In: E. Awramiuk, K. Szamryk (eds.), *Z problematyki kształcenia językowego IX*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Jundziłł E. (2000), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kotarba M. (2016), *Edukacja elementarna – współczesne tendencje i wyzwania. Aspekt teoretyczny i praktyczny*. In: E. Śmiechowska-Petrovskij (ed.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodym wieku*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Krzemińska D. (2009), *Wczesne rozpoczynanie nauki języków*. In: D. Sikora-Banasik (ed.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa, CODN.
- Kyrc B. (2016), *Kompetencja fonologiczna a dojrzałość szkolna dziecka dwujęzycznego w Polsce (porównawcze studium przypadku)*. In: R. Dębski, W.T. Miodunka (eds.), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*. Kraków, Księgarnia Akademicka.
- Kyrc B. (2018), *Dziecko dwujęzyczne jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Słownik dziecka dwujęzycznego – studium przypadku*. "Postscriptum Polonistyczne", 22(2).
- Kyrc B. (2019), *Dziecko ukraińskie w polskiej szkole. Studium przypadku*. "Kwartalnik Polonicum", 31/32.
- Laskowski R. (2009), *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków, Universitas.
- Lipińska E. (2013), *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Lipińska E., Seretny A. (2016), *Język odziedziczony – polszczyzna pokoleń polonijnych*. “Poradnik Językowy”, 10.
- Lipińska E., Seretny A. (2019), *Język odziedziczony a dwujęzyczność – o konieczności badań komparatywnych*. “Acta Universitatis Lodzensis Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, 26.
- Markowska-Manista U. (2016), *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*. In: E. Śmiechowska-Petrovskij (ed.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Miodunka W. (2010), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*. In: J.S. Gruchała, H. Kurek (eds.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezinię z okazji Jej jubileuszu*. Kraków, Księgarnia Akademicka.
- Miodunka W.T., Tambor J., Achtełik A. et al. (2018), *Nauczanie i promocja języka polskiego w świecie. Diagnoza – stan – perspektywy*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K. (2019), *Różnorodność i inkluzja w edukacji – wybrane aspekty wspierania uczniów z doświadczeniem migracji*. In: I. Chrzanowska, G. Szumski (eds.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa, FRSE.
- Murawska B. (2014), *Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nowicka E. (2006), *Uczniowie wietnamscy w oczach nauczycieli szkół podstawowych*. In: S. Łodziński, E. Nowicka (eds.), *Kulturowe wymiary imigracji do Polski. Studia socjologiczne*. Warszawa, ProLog.
- Nowicka E., Połec W. (2005), *Sukces w szkole czy wbrew szkole. Dzieci romskie i wietnamskie w oczach nauczycieli polskich*. “Etnografia Polska”, 49(1–2).
- Pamuła-Behrens M. (2018), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*. “Postscriptum Polonistyczne”, 22(2).
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M. (2017), *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji – analiza potrzeb*. Fundacja im. Mikołaja Reja. <https://fundacjareja.eu/uczenie-uczniow-z-doswiadczeniem-migracji-analiza-potrzeb-raport>, 10.08.2024.
- Pyżalski J. et al. (2022), *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Warszawa, Fundacja Szkoła z Klasą.
- Rafał-Łuniewska J. (2022), *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy w polskiej szkole. Jak na nie odpowiadać*. Warszawa, ORE.
- Sawicka T. (1998), *Integracja cudzoziemców w Polsce. Analiza wybranych przypadków*. “Kultura i Społeczeństwo”, 42.
- Seretny A. (2024), *Polszczyzna jako język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej*. Kraków, Universitas.
- Siek-Piskozub T. (2009), *Nauczania języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problemy*. In: D. Sikora-Banasik (ed.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa, CODN.
- Sperry D., Colunga E., Sun H., Song L., Shimpi P. (eds.) (2022), *The role of experience in children's language development: A cultural perspective*. Lausanne, Frontiers Media SA.
- Stankiewicz K. (2019), *(Nie)problematiczni uczniowie “powracający”. Perspektywa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. In: Bauć P., Kmita-Zaniewska K., Welenc M. (eds.), *Demokracja, socjalizacja, wychowanie*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Stankiewicz K., Żurek A. (2022), *Edukacja dzieci uchodźczych w Polsce*. "INFOS. Zagadnienia społeczno-gospodarcze", 5.
- Szybura A. (2016), *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*. "Języki Obce w Szkole", 1.
- Wieszczczyńska E. (2009), *Psychorozwojowe uwarunkowania wczesnej edukacji językowej*. In: D. Sikora-Banasik (ed.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. Warszawa, CODN.
- Żurek A. (2018), *Strategie komunikacyjne osób dwujęzycznych. Na przykładzie polszczyzny odziedziczonej w Niemczech*. Kraków, Universitas.
- Żurek A. (2023), *Z badań nad polszczyzną Ukraińców mieszkających w Polsce. W kierunku bilingwizmu ukraińsko-polskiego*. In: A. Żurek (ed.), *Wielojęzyczność jako wyzwanie społeczne, kulturowe i edukacyjne*. Kraków, Wydawnictwo Universitas.

Legal acts

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (tekst jedn.: Dz. U. z 2023 r., poz. 2301) [Regulation of the Minister of National Education of 23 August 2017 on the education of persons who are not Polish citizens and persons who are Polish citizens and who have received education in schools operating in the educational systems of other countries (consolidated text: Journal of Laws of the Republic of Poland 2023, item 2301)].
- Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 167 ze zm.) [Act of 12 March 2022 on assistance to citizens of Ukraine in connection with the armed conflict on the territory of the country (consolidated text: Journal of Laws of the Republic of Poland 2024, item 167 with amendments)].
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 737) [Education Law Act of 14 December 2016 (consolidated text: Journal of Laws of the Republic of Poland 2024, item 737)].
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 750 ze zm.) [Educational System Act of 7 September 1991 (consolidated text: Journal of Laws of the Republic of Poland 2024, item 750 with amendments)].

Monika Popow

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.03>

ORCID: 0000-0002-6763-7474

Naval Academy in Gdynia

m.popow@amw.gdynia.pl

Between the need for survival and entanglement in the system. The needs of Ukrainian students as perceived by Polish teachers

Summary

This article presents an analysis of Polish early education teachers' perceptions of the needs of Ukrainian students. The analysis is based on research conducted in the Tricity region immediately after the outbreak of war in Ukraine in 2022. The analysis focuses on the broader context of school education, including the significance of needs related to exploration, independence, and development, as discussed in the framework of the functioning of the school system.

Keywords: children's needs, refugee students, school, war in Ukraine

Słowa kluczowe: potrzeby dziecka, uczniowie uchodźcy, szkoła, wojna w Ukrainie

The needs of the child are one of the key issues in pedagogy. In the literature, we can find a variety of references and meanings given to needs (e.g. Dewey 1972; Montessori 2004), as well as research and reflections on possibilities and ways to respond to them (e.g. Kosiorek 2010; Nitecka-Walerych 2019). The needs of the child in the context of education are a complex issue that requires consideration of both psycho-physical and environmental aspects, as well as issues of the child's subjectivity (Bałachowicz 2014; Miś, Ornacka 2015) and rights (Runswick-Cole, Hodge 2009). Hattie (2009) has shown that a teacher's ability to respond to student needs, the ability to build relationships with students and the way in which knowledge is communicated make a difference to educational outcomes. Attention is also drawn to critical approaches to the concept of special educational needs (Benjamin 2005; Warnock, Norwich 2010; Hornby 2011). Freeman and Toope (1996), point to the dominance of the discourse of children's needs over discussions of their rights. Meanwhile, children's rights should be absolute and independent of the fulfilment of specific needs, as should their subjectivity and perception as active participants in society (Miś, Ornacka 2015). Parents' and teachers' understanding of the child's needs is crucial for the child's adaptation to the school environment and overall development (Rokicka 2008), as well as for creating an environment that fosters learning and knowledge construction.

The aim of this article is to examine Polish teachers' perceptions of the needs of Ukrainian children as perceived immediately after the outbreak of the war. It is based on a survey carried out in March–June 2022 in collaboration with Dr Magdalena Muszel.

I deliberately refer to a study from more than two years ago, as these events revealed both the mobilization potential and the deficits of the Polish education system. In this respect, this critical experience of the Polish school (Popow 2023) is a significant, and unique in its own way, research situation. Considering the multi-faceted development of the child, I will look at Polish teachers' perceptions of the needs of Ukrainian children in relation to both basic needs and needs related to development, learning, and the construction of knowledge.

The functioning at school of a child with a migration experience poses many challenges arising from the need to adapt to a new educational and peer environment, as well as to culture, standards, and values. This process can be particularly difficult because of the language barrier, which can make communication difficult in a new school. Children have to find their place in new peer groups, which often involves dealing with social exclusion and stereotypes (Tędziągolska et al. 2022). Changing the educational environment involves not only learning in a new language, but also adapting to different teaching methods and different expectations of teachers and of the school system. Research shows that migrant children often experience feelings of alienation and stress, which can negatively affect their educational performance and self-esteem (Rabczuk 2013; Markowska-Manista 2016). Migrant children enter a new school already with specific learning experiences, with knowledge of a different school culture or parenting styles, which significantly affect learning processes (Pavlenko 2005; Norton 2014). The dynamics of learning processes in the school classroom will also change. Children's needs in this context will be shaped both specifically in relation to their situation and developmentally in general, and will be driven by the child's age. The reasons and circumstances of migration and refugeeism, as well as the socio-political situation in the student's country of origin, are also relevant. Also relevant is their cultural baggage, which was shaped within a particular cultural script, the importance of post-migration socio-economic status, family structure and type of linguistic socialization (Rabczuk 2013: 47), as well as previous educational experiences, the cultural framework of social behaviour in which he or she grew up, habits, traditions, and the degree of openness to intercultural communication, integration, and collaboration in the Polish school (Markowska-Manista 2016: 130–131). Norton (2014; 2019) shows that for people with migration experience, a variety of socio-cultural factors plays a role in knowledge construction processes, such as, for example, knowledge gained in the country of origin, cultural differences, and social beliefs about the new social role – the migrant. In the case of children, owing to their lesser life experience, these factors will be less complex, but they will not be insignificant. Importantly, however, the experience of migration does not bring to a halt the child's other needs related to his or her development as an individual. The child develops all the time, so the school should respond to the child's diverse needs, not just those related to the migration experience.

The challenges listed above are compounded when arrival in a new country is forced by a life-threatening situation, as was the case in the period following the outbreak of war in Ukraine in 2022. Children who found themselves in Poland experienced strongly stressful situations related to escape, the chaos of war, the uncertainty of tomorrow, and

the loss of their loved ones. Immediately after the outbreak of war, the stress and trauma required the creation of conditions that would enable them to regain a sense of security and stability. Integration in the new educational context in Poland turned out to be a multidimensional process that required understanding and adequate support from the educational and social system, which proved to be unprepared in many aspects: legal, psychological support, social assistance, but also ignorance of the basics of intercultural psychology and intercultural knowledge-building processes (Grzybowski 2023; Popow 2023). Attempts to adapt the existing model of teachers' work to the new reality have begun. Current research into their situation in Poland indicates that these experiences continue to have a profound impact on children and their ability to adapt in a new environment (Markowska-Manista, Owczarenko 2024). This means that children with war refugee experience are a special group of students, currently stratified into those who have already been in the Polish system for two years, and those who are yet to enter it with the introduction of compulsory schooling for all Ukrainian children residing in Poland in the 2024/2025 school year. Therefore, the question of how these children, with their diverse needs, function in the Polish educational system, and how their needs are perceived by teachers, becomes crucial. It is significant that the exact number of Ukrainian children who should go to school in Poland is unknown, which shows our limited knowledge of them.

The article consists of four parts. After an introduction, I will present in it, in turn, the completed survey on the basis of which the analysis of teachers' perceptions of the needs of Ukrainian children is conducted, the analysis itself, and conclusions.

About the study

This article is based on a survey carried out among public and non-public school teachers at primary and secondary level in the period March–June 2022. We conducted 12 in-depth individual interviews that focused on the reconstruction of teachers' experiences, taking into account everyday school life and contacts with Polish and Ukrainian students and their parents. For the purpose of this article, I selected eight interviews conducted among early childhood education teachers. All respondents were women 30–56 years old, university graduates of various profiles with pedagogical specializations. The respondents teach in public schools and one sole private primary school with a foreign language profile.

The small number of interviews was a limitation of the study, owing to the difficulties we encountered during implementation, mainly related to the difficulty of obtaining respondents. Initially, these were to be heads of public facilities. Unfortunately, many people refused to participate in the survey, often without giving a reason. Therefore, we decided to change the target group and the research tool, focusing on teachers. In view of the difficulties in constructing the sample, we also decided to conduct the survey on a smaller group, but in a more in-depth form. The interviews were partly free-form in nature, and dealt with complex issues such as teachers' subjective perceptions of school reality and of the integration

process, of their role, and of the changes they experienced in their work after the outbreak of war in Ukraine. The interviews were coded in accordance with predetermined codes in the qualitative data analysis software (Atlas.ti v.9). For the purpose of this article, threads related to elements of learning, integration, crisis, knowledge, and also related to the analytical category 'learner needs' were used. Codes are used in the citations to indicate the order in which the interview was conducted and the type of school.

In what follows, I will present an analysis of the categories of needs of Ukrainian students. In order to describe them clearly, I will use the categories of a set of children's needs created by Ciechomska and Ciechomski (2016), on which the systematization of isolated needs and their description is based.

The needs of war refugee children in teachers' narratives

The experience of war just across the border leads to a suspension of the ordinary in favour of a state of emergency in which priorities and needs change dramatically. In such a situation, schools and teachers face new and unfamiliar challenges, forcing rapid mobilization and adaptation. In describing that period, Polish teachers pointed to the need to act quickly and the uncertainty of how to educate refugee children and how to deal with their difficult experiences. Providing them with a safe environment and meeting their **biological needs**, which were most frequently mentioned by teachers, became a priority. Knowledge of these was mainly obtained by the teachers from the mothers during the initial interview at the admission of the children to the school. Owing to the language barrier, this information was incomplete, but most often mothers indicated a lack of basic supplies and school aids. Collections were organized in many schools to raise food, clothing and furniture for families. The teachers interviewed talk about meeting children's biological needs in moral terms – helping is a measure of humanity here:

Well how could we not help, after all, they are people, they have nothing here. I do this profession because I have this sensitivity in me, I am not indifferent to the fate of children, I think we have a certain moral obligation (K_8_public).

For teachers, supporting children was integral to their role as caregivers and educators, and a reflection of the values of their profession. One can see here a reference to the ethos of the teacher's role as a commitment to certain values that distinguish this professional group from others (Szawiel 1982)

In the area of psychological needs, the most frequently mentioned need was the **need for security**. Respondents were aware that children who had come from war zones needed to feel safe because they had experienced severe stress. However, the lack of knowledge of Ukrainian or Russian meant that understanding of the children's needs

was constructed through improvised communication and general knowledge. Today, these insights are confirmed by research (Markowska-Manista, Owczarenko 2024). Although the need was clearly defined at the outset, it seemed to be impossible for some respondents to meet it. They did not feel prepared to help traumatized children and, on top of that, children who did not speak Polish. The language barrier was presented as insurmountable. In one interview, there is a story of a school psychologist who had a block against communicating in a foreign language. She refused to cooperate, which the teacher interviewed accepted with understanding, but emphasized that she and her colleagues were left alone with the problems (K_1_public). The teachers surveyed repeatedly admitted that they were unable to cope with the scale of problems that arose. It should be added that children who had needs in the area of specialized support, regardless of their experience of war, were also placed in schools. Most often, in the case of my study, these involved autism spectrum disorder, not previously diagnosed in Ukraine. The sense of lack of specialist knowledge, the lack of opportunities to communicate, and the lack of specialized support in Ukrainian, led educators at the time to recount a sense of failure and loneliness. The lack of communication with the children during their first period was also influenced by the teachers' fear of what they could potentially learn, as illustrated by the following quote:

- There are three girls with us from the east of Ukraine, we don't know exactly where from or what happened there, they don't talk about it.
- Don't you ask? Don't you know what city they come from?
- We don't want to, these children may have been traumatized, we don't even know how to ask. It's the east of Ukraine, anything could have happened there.
- What about the parents? Do you have any contact with them?
- We would like to encourage these mothers somehow, but maybe this contact with the school is different in their case (K_7_private school).

In the interviews analysed, the Ukrainian child becomes the Other who cannot be recognized. In the statements analysed, it is possible to reconstruct the figure of the child as a recipient of help from outside the Polish cultural circle, with whom communication is difficult. The teachers surveyed admitted on more than one occasion that they had guessed what the new children in the class may have needed. Several times in the interviews we can find stories about silent children who stay in the classroom without being able to communicate fully. Their needs, but also their knowledge, previous experiences, or abilities, remained unrecognised. The communication impasse was only broken when the children began to speak Polish. A clear line was symbolically drawn between being a refugee in school and becoming a student, as research on migrant language learning processes confirms (Pavlenko 2005; Norton 2014). Gao et al. (2022) go as far as writing about the invisible wall that separates the migrant from the rest of society.

All respondents emphasized that they were not linguistically prepared to receive children from Ukraine. The teachers themselves put a lot of emphasis on their own need to communicate with Ukrainian children, but also on the feeling of helplessness in the absence of a common language:

These children are polite, they sit still, they don't say anything. We have a boy from Belarus and he talks to them and communicates to us what they need. Somehow we have to manage, thank God we have this X who helps us (K_2_state school).

The above quote illustrates the mechanism we find in most of the interviews analysed. Information about the children was constructed on the basis of observation of their behaviour. Withdrawn children who spoke a different language were judged by being polite, while their needs were communicated through another child from the same cultural background. Involving other Russian- and Ukrainian-speaking children who knew Polish as interpreters was cited as an example of skilful handling of the situation. The activity was also judged to be educationally positive, as the children helped their classmates. What was not taken into account, however, was that this cast children in the roles of adult caregivers, a type of parentification of migrant children (Titzmann 2012; Masiran et al. 2023).

The need for contact and attention among children does not appear as a separate category in the teachers' narratives, but references to it can be found in the stories of children who, after getting used to their new school and gaining confidence, behaved in a way similar to their Polish peers. This is evidenced by statements from teachers such as: "a child is a child" or "these children behave in the same way". The need for attention among migrant children could also be perceived as excessive:

These children also need attention from us, every child does. We don't know much about them, we still don't know what they need specifically, but our attention, contact, being together with the mistress at school are normal needs, all children have them. The only problem is that they need more, they cling to us. We have a girl like that, she can't get unstuck from the teacher, and we have a dozen other children and each one needs attention. Then there are the parents. We can't just deal with this girl. People have limited resources (K_4_public).

The perceived overload of the girl's need for attention in the interview translates into a sense of being overwhelmed by the expectations of students and parents, which is described in the literature as one of the causes of teacher burnout (Kocór 2019). This problem particularly affected the surveyed teachers at the time of the war crisis. Fatigue, burnout, and uncertainty about how to cope with perceived social demands resounded in the interviews. Teachers articulated the conflict between society's expectations of treating each student individually and responding to their needs and their own mental and physical condition. Here, the needs of Ukrainian students became an additional overload factor, especially as teachers also felt morally obliged to respond to them.

The child's need for acceptance was clearly articulated in the teachers' narratives. One gets the impression that teachers were sensitive to this issue, hence their activities aimed at integrating Ukrainian children with Polish students through festivals, days of Polish and Ukrainian culture, or cooking national dishes together. Teachers expressed their conviction that when the Polish and Ukrainian communities get to know each other better, it will be easier for them to function in one school and Ukrainian children will not be exposed to aggression and exclusion from their Polish peers. However, it is worth noting that integration was to be achieved primarily through presenting national cultures, although the school also provided other forms of activity, such as trips, games, and entertainment. However, the national factor was of particular importance. The teachers' narratives show a division into Polish students, who also included students who had previously come to Poland, and Ukrainian students. It was organized in accordance with the category of language used by the students. The need for acceptance was to be satisfied through mutual knowledge of traditionally understood culture and the basics of language, which was implemented in the form of games and puns. In a similar way, attempts were made to satisfy the need for a child's **meaningful life**, understood here not as stimulating the child's reflectiveness (Ciechomska, Ciechomski 2016), but as the goal of education. Immediately after the arrival of war refugee students, teachers spoke about the need to build attitudes of respect and understanding between Poles and Ukrainians despite their difficult history. The creating of space for cultivating national identity and the opportunity to present Polish and Ukrainian culture was an important aspect of building the meaning of lives. This was aimed, on the one hand, at integrating students, as discussed in the need for acceptance, but on the other hand, it was intended to enable students from Ukraine to be themselves:

We are constantly organizing meetings, gatherings, Polish and Ukrainian cuisine days, we look at traditional costumes so that these children can feel familiar in something, maybe experts, so that they can talk about their culture (K_4_public).

The national matrix, through which an attempt was made to satisfy the need for acceptance and meaning in life, but also for exploration, independence, and development, made it possible for children, to refer to the already familiar cultural circle on the one hand, and on the other hand, it gave special importance to the issue of national culture, which became the essence of identity and distinction. The needs of Ukrainian children related to their development as individuals were therefore perceived as possible to be met only in national categories, through a specific catalogue of characteristics and knowledge belonging to the nation in the cultural sense.

This is also evident in the way teachers perceived **the need for exploration and independence and development** of students from Ukraine. Exploring and learning are some of the most important activities for children, which is also emphasized by the surveyed teachers. These needs are particularly important in the context of learning and building knowledge about the world. As Bruner (2006: 87) writes, the child perceives itself as a cognizing

subject and as a learner. The child therefore, actively builds knowledge about the world, also relating it to his/her own experiences, so coming to Poland did not cancel this sphere of the children's development. In the case of children from Ukraine, the surveyed teachers did not see any significant differences – young children are similarly curious about the world and are eager to learn new forms of expression, which was described by an art teacher who talked about a lesson during which children made collages for the first time (K_7_private school). Typically, these needs were revealed in the child's active exploration of the world, checking, touching, and asking questions, which teachers were not always able to answer, but they emphasized that they tried to understand together. However, school learning in a foreign language is characterized by less freedom, which the surveyed teachers were also aware of. They pointed out that children experienced by war show less interest in the reality surrounding them, which is additionally strengthened by the language barrier and the inability to relate new knowledge to a familiar context. This had a significant impact on learning in the traditional school sense, causing children not to learn as quickly as others and to be unable to remember information. Students were most often motivated to acquire knowledge by the possibility of referring to national knowledge from their country of origin:

I look for Ukrainian fairy tales to introduce the cultural context to these children, but this is not always successful because I do not read Cyrillic. However, I always look for something from their culture on the Internet, so that they can also associate it with it (K_1_public).

The repeated use of references to national culture is significant in the context of the perception of the student's identity. The possibility of using one's own culture by analogy to Polish culture in order to acquire the knowledge required in Poland became an effective teaching method in the analysed narratives of teachers. Its goal, however, was neither integration nor emancipation, but was subordinated to the need to acquire the necessary knowledge. In the context of existing research on the learning of children and adults with migration experience (Pavlenko 2005; Norton 2014), as well as the transmission of all functions of school and the processes of building knowledge by students (Zalewska 2000; Klus-Stańska 2012), it can be seen that the purpose of references to national culture is for students to memorize facts required by the core curriculum. The need to master the tools for knowledge transfer to foreigners, and therefore teaching technology, is clearly heard in the interviews. There is a need to learn about games and activities that support children's learning, lesson plans, and methods of teaching children with migration experience. Interestingly, the interviews did not indicate that teachers had similar doubts in relation to migrant students who had arrived at the school earlier. The teacher I asked about this said that previously there had been more time to focus on the migrant child because there had been only one in the class, and sometimes even in the whole school. However, this does not change the perspective in which the child is to acquire the knowledge required by the core curriculum, which is the main goal of his or her stay at school, and all activities supporting him or her in this process are of a supportive or therapeutic nature. Therefore, teachers

focused on creating conditions in which children would acquire the required knowledge, which turned out to be difficult, hence the frequent experience of failure in this area (Popow 2023). The natural needs of exploration and development, which were perceived as obvious, were not prioritised but were subordinated to the goals set by the core curriculum.

Referring to Bałachowicz (2015), it can be stated that the analysed material paints an image of a refugee child as a system of deficiencies outside the Polish national circle. A child who did not speak Polish and did not know the Polish canon of knowledge was supposed to learn the required material by analogy or by heart. The acquisition of Polish knowledge thus raised the refugee student to the level expected at school. Significant in this context is the statement of a teacher who described the difficulties in teaching the concepts that students should learn:

Now in the third grade, there are “The Six Bullerbyn Children”, then in the fourth grade in biology there is the concept of photosynthesis, in Polish there is an epithet and a comparison. It is impossible to explain this to children from Ukraine, they have never had it and do not understand it. I finally tell him: “Sorry, you just have to learn it” (K_3_public).

Because school knowledge is perceived as objective, consistent with the achievements of the relevant academic disciplines and based on “bare facts” (Klus-Stańska 2012: 26), and also required by the system, the teacher focused on finding a way for the student to acquire this knowledge. The success of a teacher’s work is measured by the ability to transmit knowledge, which is tested by final examinations. In the quoted fragment, the source of the teacher’s helplessness is the inability to use transmission methods of knowledge transfer, because the language barrier is also a transmission barrier. It is the student who has to adapt to this transmission process of knowledge in Polish schools, even if it means learning the required knowledge by heart.

In this context, children’s needs resulting from learning about the world, exploring it, but also independence and development in the area of knowledge, are not seen or are even eliminated. The child’s need diagnosed in the analysed interviews is rather to survive in the school system, and this is what the surveyed teachers try to fight for in the name of the child’s good over time. Not once in the analysed material is there a belief that children actively construct their knowledge, nor is there any reference to the need for exploration, independence, and development. They are treated more like naturally occurring processes, separate from the teaching of knowledge in schools. Children’s need for exploration and development has been subordinated to the needs of the system. Learning by heart or making references to the national culture were supposed to be a way to meet its requirements.

Conclusion

A critical analysis of the perception of the needs of children from Ukraine and the conditions for the possibility of meeting them in the context of school education shows that the needs of refugee children were treated primarily in terms of ensuring basic needs. This is completely understandable, but considering that the children entered mainstream schools, we should ask about their needs related to development, independence, and building knowledge. The language barrier indicated by all teachers meant that the focus was on translation and methods of memorizing content, without looking for diverse spaces for children to learn. The focus was on children's use of language rather than on communication itself, which confirms previous research on early childhood education practices (Żytko 2014). Assistance quickly turned into a struggle to function in the Polish system. Teachers tried to make sure that the children understood something, acquired the required knowledge, and were promoted to the next grade. The individual needs of children were subordinated to the conditions of the Polish education system, i.e. subordination to examinations and the belief that the aim of school teaching is to implement the core curriculum. It seems that despite the undoubted empathy and effort put into working with children and families from Ukraine, a pre-reflective attitude to forms of education as cultural forms, a common-sense approach, and a transmission model of teaching prevailed (Klus-Stańska 2012). Not education, but promotion from grade to grade became the goal. The result was that children sat idle, learnt by heart or used translators to meet the requirements of the school system. At the same time, the developmental needs of children are strongly embedded in their national identity, which has its positive side, as it enables them to cultivate their own traditions, but on the other hand it indicates that the acceptable space for refugee children to function at school is the practices arising from their national culture.

In a broader context, one should ask what significance the school message has for children from Ukraine as learning subjects and active members of society, in which they learn at the very first stage that their task is to survive in the system at the cost of subordinating their needs. Regardless of how long they stay in Poland, they have the right to develop their individuality and learn various social roles. A message based on survival and subordination does not reinforce their needs for individual development and building knowledge, nor does it build social capital.

When thinking about the needs and rights of children, it is important to remember both their basic needs necessary for survival, but also their needs related to individual and socio-cultural development. As Hannah Arendt writes: "Man has a tendency, if other life needs are not too pressing, even to (...) – think that is to go beyond the limitations of knowledge and use one's intellectual possibilities, the power of one's mind, for something more than collecting information and making practical use of it" (2006: 192). Regardless of the child's status, and recognizing the real hierarchy of his or her needs, the needs related to active participation in learning about the world are also important. Openness in response to these diverse needs is the quintessence of subjective thinking, not only about needs, but also about education.

References

- Arendt H. (2006), *Odpowiedzialność i władza sądzienia*. Transl. by P. Nowak, Warszawa, Prószyński i S-ka.
- Balachowicz J. (2014), *Student subjectivity and chances for its development in early school education*. "Roczniki Pedagogiczne", 6(2).
- Balachowicz J. (2015), *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*. In: J. Uszyńska, M. Bilewicz (ed.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Benjamin S. (2005), *Reproducing Traditional Femininities? The Social Relations of 'Special Educational Needs' in a Girls' Comprehensive School*. In: Ch. Skelton, B. Francis (eds.), *Feminist Critique of Education*. London–New York, Routledge.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
- Ciechomska M., Ciechomski M. (2016), *Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. In: E. Śmiechowska-Petrovskij (ed.), *Dzieci z trudnościami w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa, Wydawnictwo UKSW.
- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*. Wrocław, Warszawa; Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Freeman M., Toope S.J. (1996), *Children's rights: A comparative perspective*. Aldershot, Sydney–Dartmouth.
- Gao H., Cai Z., Wu J. (2022), *What influences the self-educational expectations of China's migrant children in the post-pandemic era*. "Sustainability", 15(14).
- Grzybowski P.P. (2023), *Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie*. "Edukacja Międzykulturowa", 21(2).
- Hattie J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London–New York, Routledge.
- Hornby G. (2011), *Inclusive education for children with special educational needs: A critique*. "International Journal of Disability, Development and Education", 58(3).
- Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. "Forum Oświatowe", 24(1).
- Kocór M. (2019), *Wypalenie zawodowe nauczycieli: diagnoza, wsparcie, profilaktyka*. Kraków, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i Towarzystwo Naukowe Societas Vistulana.
- Kosiorek M. (2010), *Pedagogika autorytarna a podejście włączające w procesie kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. "Przegląd Badań Edukacyjnych", 2(1).
- Markowska-Manista U. (2016), *Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego*. In: E. Śmiechowska-Petrovskij (ed.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Markowska-Manista U., Owczarenko O. (2024), *„W mojej głowie wojna” – interwencje kryzysowe w zakresie wsparcia psychologicznego kierowane do dzieci z doświadczeniem migracji z Ukrainy w sytuacji zagrożenia*. "Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", 23(2).
- Masiran R., Ibrahim N., Awang H., Lim P.Y. (2023), *The positive and negative aspects of parentification: An integrated review*. "Children and Youth Services Review", 144.
- Miś L., Ornacka K. (2015), *Podmiotowość dziecka w rodzinie i w sferze publicznej*. "Problemy Polityki Społecznej", 28(1).

- Montessori M. (2004), *The Montessori method: the origins of an educational innovation: including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's 'The Montessori method'*. G.L. Gutek, Lanham et al., Rowman & Littlefield Publishers.
- Nitecka-Walerych A. (2019), *Leśne przedszkola – odpowiedź edukacji na potrzeby dzieci*. „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, 28.
- Norton B. (2014), *Non-participation, imagined communities and the language classroom*. In: M.P. Breen (ed.), *Learner contributions to language learning. New directions in research*. London–New York, Routledge.
- Norton B. (2019), *Identity and language learning: A 2019 retrospective account*. „Canadian Modern Language Review”, 75(4).
- Pavlenko A. (2005), *'Ask Each Pupil About Her Methods of Cleaning': Ideologies of Language and Gender in Americanisation Instruction (1900–1924)*. „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, 8(4).
- Popow M. (2023), *Międzykulturowe uczenie się w doświadczeniu polskich nauczycieli po wybuchu wojny w Ukrainie w 2022 r.* „Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja”, 25(2).
- Popyk A., Buler M. (2018), *Transnarodowe dzieciństwo: dzieci-imigranci we współczesnej Polsce – przegląd literatury*. In: P. Szymczyk, M. Maciąg (eds.), *Spoleczne i gospodarcze skutki migracji: analiza wybranych aspektów*. Lublin, Wydawnictwo Naukowe Tygiel.
- Rabczuk W. (2013), *Czynniki niesprzyjające i chroniące w przebiegu kariery szkolnej uczniów imigrantów*. „Edukacja Międzykulturowa”, 2.
- Rokicka M. (2008), *Świadomość wychowawcza rodziny a adaptacja dziecka do warunków pierwszej klasy szkoły podstawowej*. „Nauczyciel i Szkoła”, 1.
- Runswick-Cole K., Hodge N. (2009), *Needs or rights? A challenge to the discourse of special education*. „British Journal of Special Education”, 36(4).
- Szawiel T. (1982), *Struktura społeczna i postawy a grupy ethosowe*. „Studia Socjologiczne”, 84–85(1–2).
- Tędziągolska M., Walczak B., Żelazowska-Kosiorek A. (2022), *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej*. Warszawa, Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Titzmann P.F. (2012), *Growing up too soon? Parentification among immigrant and native adolescents in Germany*. „Journal of Youth and Adolescence”, 41.
- Warnock M., Norwich B. (2010), *Special educational needs: A new look*. Ed. L. Terzi. London–New York, A & C Black.
- Zalewska E. (2000), *Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym*. In: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (eds.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żytko M. (2014), *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*. In: D. Klus-Stańska (ed.), *Antyedukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Marzenna Nowicka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.04>

ORCID: 0000-0002-0032-9944

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

marzenna.nowicka@uwm.edu.pl

Między ochroną a autonomią dziecka – rodzice o kontroli rodzicielskiej na forach internetowych

Summary

Between protection and autonomy of the child: parents on parental control in online forums

Due to the potential risks associated with children's use of the Internet, it is necessary for parents to monitor their children's online activities. This article presents the issue of parental mediation and the results of original research on parents' understanding of parental control. The research material consisted of posts on thematic websites. The reconstruction of these posts revealed that parents understand control within five categories: as a response to contemporary times (responsiveness), a standard tool of upbringing (routine), a parent's concern for the child (responsibility), an attribute of parental authority (domination), and an unnecessary artifact (nonsense). Parents' statements reveal dilemmas regarding the use of various tools to monitor children's activities, mainly of an ethical nature, and concerning family relationships. Parents who use monitoring tools remain in a dilemma between protecting the child and respecting their autonomy.

Keywords: parental control, child protection, child autonomy, discourse of child needs, discourse of child rights

Słowa kluczowe: kontrola rodzicielska, ochrona dzieci, dziecięca autonomia, dyskurs potrzeb dziecka, dyskurs praw dziecka

Przebywanie w świecie cyfrowym stanowi ważną część życia współczesnego dziecka. Internet jest nie tylko źródłem zabawy i rozrywki, a także wiedzy i rozwoju, to również wielka agora życia społecznego. Jednak korzystanie z sieci wiąże się z wieloma zagrożeniami, takimi jak: cyberprzemoc, dostęp do nieodpowiednich treści czy uzależnienia. Rodzice mają obowiązek chronić swoje dzieci przed ryzykiem, jaki niesie Internet. Jak sobie radzą z wypełnieniem tego obowiązku i jakie to rodzi dylematy? W niniejszym artykule przedstawiono wyniki jakościowej analizy treści dyskusji rodziców prowadzonych na wybranych forach internetowych. Badania pozwoliły na głębsze zrozumienie, jak rodzice interpretują i realizują kontrolę rodzicielską w kontekście korzystania dzieci z Internetu.

Pośrednictwo rodziców w korzystaniu z mediów przez dzieci

Kontrola rodzicielska staje się konieczna wobec popularności Internetu wśród coraz młodszych odbiorców. Z przeprowadzonego w 2022 r. przez Centrum Informacji Konsumenckiej „Badania konsumenckiego dzieci i rodziców” (2022: 27) wynika, że pierwsze korzystanie z narzędzia z dostępem do Internetu ma miejsce zazwyczaj w wieku 7–8 lat (39%) lub 5–6 lat (23%). Potwierdzają to wyniki najnowszego raportu NASK¹: niemal 1/3 nastolatków (30,4%) przyznała, że jako siedmio-, ośmiolatki posiadali telefon umożliwiający korzystanie z sieci, a około 20% z nich miało dostęp do takiego komputera. Co więcej, niektórzy respondenci wskazali, że własne urządzenia z dostępem do Internetu – telefon (10,3%) lub komputer (13,1%) – otrzymali jeszcze przed ukończeniem 7 lat (Lange (red.) 2023: 45–47). Systematycznie wzrasta czas korzystania przez młodych z Internetu i rośnie stopień uzależnienia od tego medium. Zwiększa się też odsetek zarejestrowanych przez młodych użytkowników różnego rodzaju zachowań patologicznych w sieci, takich jak: mowa nienawiści, agresja, przemoc czy treści seksualne. Jednocześnie w badaniach wykazano wzrost nieinformowania przez nastolatki swoich opiekunów o sytuacjach doświadczania przemocy, jak i podejmowanych w wyniku kontaktu z siecią zachowań ryzykownych (Lange (red.) 2023: 7–8).

Regulowanie i zarządzanie przez rodziców aktywnością dzieci w Internecie jest zjawiskiem badanym w perspektywie teorii mediacji rodzicielskiej. Jak pisze Lynn Schofield Clark (2011), teoria ta koncentruje się na strategiach komunikacyjnych, które rodzice wykorzystują w celu ograniczenia lub zneutralizowania negatywnego wpływu mediów na ich dzieci. Chociaż wywodzi się ona z badań nad negatywnymi skutkami mediów, dąży także do zrozumienia, w jaki sposób rodzice mogą wykorzystywać media do osiągnięcia pozytywnych celów rozwojowych i rodzinnych (Clark 2011: 325–326).

Działania ochronne rodziców są różnorodne i zmieniają się wraz z rozwojem technologii. Opisy praktyk monitorowania stosowane w czasach nowych mediów zostały wzorowane na ustaleniach badawczych z ery telewizji. Wyodrębniono wśród nich trzy podstawowe strategie mediacji rodzicielskich: 1) restrykcyjna mediacja, obejmująca ustalanie zasad i ograniczeń dotyczących korzystania z mediów, takich jak czas spędzany przed ekranem lub dostęp do określonych treści, opiera się na tworzeniu reguł oraz konsekwentnym ich egzekwowaniu; 2) aktywna mediacja, polegająca na prowadzeniu rozmów z dziećmi na temat oglądanych przez nich treści, próbach ich wyjaśnienia i przekazania swojej opinii; 3) wspólne oglądanie/korzystanie (*coviewing* lub *co-use*), bazująca na wspólnym spędzaniu czasu z wykorzystaniem mediów, oglądaniu filmów lub graniu w gry bez aktywnej komunikacji i dyskusji (Valkenburg i in. 2013: 445). Mediacja restrykcyjna może polegać na nakładaniu łagodnych lub surowych ograniczeń oraz karnych w formie ustnej bądź technicznej, z wykorzystaniem różnego typu oprogramowań ograniczających lub modyfikujących korzystanie z mediów (Benrazavi i in. 2015). Do strategii mediacji rodzicielskich zalicza się również monitorowanie, czyli sprawdzanie aktywności cyfrowej dzieci bez omawiania

¹ NASK – Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.

z nimi tej wiedzy, oraz brak mediacji, czyli niepodejmowanie żadnych działań zachęcających lub zabraniających dzieciom korzystania z mediów (Nielsen i in. 2019). W odpowiedzi na dynamicznie przeobrażający się świat mediów proponuje się też wyróżnienie strategii mediacji rodzicielskiej zwanej uczeniem partycypacyjnym (*participatory learning*). Strategia ta kładzie nacisk na sprawczość dzieci i zakłada partnerskie współuczestnictwo w medialnym świecie: rodzice nie tylko kierują dziećmi, ale także uczą się od nich i razem z nimi biorą udział w aktywnościach online (Clark 2011: 335). Choć w literaturze docenia się wagę tego rodzaju mediacji, dopiero dalsze badania nad korzystaniem z mediów w rodzinie mogą ujawnić, czy ta strategia jest wykorzystywana, i ocenić jej stosowanie (Benrazavi i in. 2015).

Stosowanie różnych zasad i praktyk mediacji różni się w zależności od stylu wychowania/rodzicielstwa (por. Jackiewicz, Białecka-Pikul 2019: 12). Rodzice autorytatywni (wysokie wymagania, emocjonalne ciepło, poszanowanie autonomii dziecka) częściej stosują strategię mediacyjną związane z omawianiem i interpretowaniem treści, a także strategię restrykcyjną oparte na wdrażaniu zasad niż rodzice o stylu autorytarnym (wysokie wymagania, emocjonalny chłód, brak poszanowania autonomii dziecka) lub zaniedbującym (Eastin i in. 2006: 497). Rodzice autorytatywni również są najbardziej aktywni w zakresie wykorzystywania różnego typu narzędzi technologicznych do monitorowania aktywności nastolatków w sieci.

Jeśli chodzi o konsekwencje mediacji w powiązaniu ze stylem rodzicielskim, to Patti M. Valkenburg i in. (2013) ustalili, że aktywna mediacja i restrykcyjna mediacja, realizowane w sposób wspierający autonomię dziecka, wiążą się z pozytywnymi rezultatami, takimi jak zmniejszenie konfliktów rodzinnych, ograniczenie zachowań antyspołecznych oraz promowanie zachowań prospołecznych u nastolatków. Oba rodzaje mediacji stosowane w sposób kontrolujący mogą prowadzić do wzrostu konfliktów w rodzinie i nasilenia zachowań antyspołecznych. Nieśpójna mediacja, niezależnie od tego, czy jest to mediacja aktywna czy restrykcyjna, wiąże się z negatywnymi konsekwencjami (Valkenburg i in. 2013: 461–462).

Stosowanie różnych rodzajów mediacji zmienia skuteczność wraz z rozwojem mediów. Jak wynika z systematycznego przeglądu raportów z badań Philipa Nielsena i in. (2019: 11) wspólne oglądanie było skuteczną praktyką mediacyjną w erze telewizji, ale nie da się tego potwierdzić przy korzystaniu przez młodzież z Internetu. Podobnie mediacja restrykcyjna pomaga zapobiegać nadmiernemu oglądaniu telewizji przez dzieci, ale przy korzystaniu z Internetu wyniki są bardzo niejednoznaczne. Jedynie przy aktywnej mediacji badacze zwracają uwagę, że ich skuteczność przy tradycyjnych i współczesnych mediach jest podobna: aktywna mediacja sprawdza się w przypadku oglądania telewizji i koreluje z niższymi wskaźnikami problematycznego korzystania z sieci (Nielsen i in. 2019).

Badania związków rodzaju mediacji rodzicielskiej z użytkowaniem konkretnych mediów często nie przynoszą jednoznacznych wyników. Na przykład nie ma zgody co tego, które strategię mediacyjną są najskuteczniejsze w ograniczaniu problematycznego korzystania ze smartfonów – niektórzy badacze twierdzą, że restrykcyjna mediacja jest najskuteczniejsza, podczas gdy inni wskazują na mediację aktywną jako najbardziej efektywną (Huang i in. 2023: 2).

W badaniach nad skutecznością poszczególnych rodzajów kontroli rodzicielskiej kluczowe znaczenie ma operacjonalizacja tej kategorii. W niektórych opracowaniach wyróżnia się kontrolę behawioralną, która polega na ustanawianiu przez rodziców zasad, regulacji i ograniczeń oraz monitorowaniu aktywności i lokalizacji dzieci oraz kontrolę psychologiczną, obejmującą takie działania rodziców, jak wywoływanie u dziecka poczucia winy, wycofywanie miłości i podkreślanie autorytetu (Li i in. 2013). W wynikach swoich badań Xiaoqin Zhu i in. (2023) wskazują, że kontrola behawioralna rodziców działa ochronnie, zmniejszając ryzyko uzależnienia nastolatków od Internetu, podczas gdy kontrola psychologiczna może mieć odwrotny – negatywny efekt. Ponadto dobre relacje między ojcem a dzieckiem mogą wzmacniać pozytywne działanie kontroli behawioralnej oraz minimalizować negatywne konsekwencje wynikające z kontroli psychologicznej obojga rodziców (Zhu i in. 2023: 9)

Podsumowując, trzeba podkreślić, że badania nad mediacjami rodzicielskim są bardzo dynamicznym obszarem ze względu na rozwój mediów cyfrowych. W polskich doniesieniach badawczych na ten temat skupiono się na gromadzeniu danych ilościowych dotyczących rodzajów rodzicielskiego monitorowania. Aby niejako dopełnić obrazu korzystania z monitoringu przez rodziców, w przedstawionym niżej badaniu posłużono się podejściem jakościowym, by zgłębić znaczenia, jakie rodzice nadają swoim działaniom w tym zakresie.

Projekt badawczy

Badanie miało na celu rekonstrukcję rozumienia kontroli rodzicielskiej przez rodziców oraz rozpoznanie problemów, jakie zgłaszają w związku z jej sprawowaniem. Problemy badawcze koncentrowały się zatem na dwóch kwestiach ujętych w pytaniach: czym dla rodziców jest kontrola rodzicielska oraz jakie problemy dotyczące zarządzania korzystaniem przez dzieci z mediów mają rodzice. Przedmiotem analizy były posty zamieszczone przez rodziców na forach internetowych. Budowanie korpusu badawczego rozpoczęło się od poszukiwania rodzicielskich forów i zamieszczenia na Facebooku i w przeglądarce Google haseł, które brzmiały: „kontrola rodzicielska”, „#kontrola rodzicielska”, „dlaczego kontrola rodzicielska”. Odnaleziono trzy takie miejsca w sieci: jeden na „iPhone iOS (Polska)” (dwa wątki tematyczne)², jeden na Gazeta.pl³ oraz jeden na temat odcinka telenoweli *Życie na kredyt* z programu TTV 9 kwietnia 2024 r.⁴ Wpisy obejmowały okres od listopada 2023 r. do maja 2024 r., zebrano i przeanalizowano ich łącznie 642. Ze względu na profil forów posty w trzech przypadkach były zainicjowane pytaniami rodziców o polecany program do kontroli rodzicielskiej, a w jednym – pytaniem moderatora o wyrażenie poglądu na temat

² <https://www.facebook.com/search/posts/?q=Jaki%20program%20do%20kontroli%20rodzicielskiej%20polecacie%3F%20I%20dlaczego%3F>, 20.02.2024 oraz <https://www.facebook.com/search/posts/?q=sie-manko%20jutro%20kupuje%20dla%20c%C3%B3reczki%20pierwszego%20iphona>, 18.05.2024.

³ https://forum.gazeta.pl/forum/w,567,173629687,173629687,Kontrola_rodzicielska_.html, 16.05.2024.

⁴ <https://www.facebook.com/watch/?ref=saved&v=780589122756361>, 23.04.2024.

instalowania kontroli rodzicielskiej w telefonie nastolatki w odniesieniu do wyemitowanego filmu. Kategoria kontroli rodzicielskiej była zatem rozpatrywana przez forumowiczów w szerokim kontekście sytuacji rodzinnych. Zastosowano jakościową analizę treści opartą na podejściu Creswella (2013), co pozwoliło na głębsze zrozumienie subiektywnych odczuć i refleksji rodziców dotyczących stosowania kontroli rodzicielskiej w środowisku cyfrowym. Analiza miała charakter eksploracyjny, co umożliwiło wyłonienie kluczowych kategorii interpretacyjnych związanych z postrzeganiem kontroli rodzicielskiej przez badanych rodziców. Zidentyfikowano również główne problemy, z jakimi borykają się rodzice stosujący kontrolę rodzicielską.

Wyniki

Na podstawie analizy postów rodziców wyodrębniono pięć głównych kategorii rozumienia kontroli rodzicielskiej: odpowiedź na współczesne czasy (responsywność); standardowe narzędzie wychowania (rutyna); troska rodzica o dziecko (odpowiedzialność); atrybut rodzicielskiej władzy (dominacja); zbędny artefakt (nonsens).

Odpowiedź na współczesne czasy (responsywność)

Zgromadzony materiał badawczy był nasycony stwierdzeniami rodziców, że kontrolę rodzicielską wymuszają współczesne czasy i niebezpieczeństwa wynikające z korzystania z sieci. Internauci zwracają uwagę na wzrastające ryzyko zagrożeń, takich jak cyberprzemoc czy kontakty z nieznajomymi, co wymaga stałego monitorowania aktywności dzieci w Internecie:

(...) kontrola rodzicielska jest ważna. Po tym wszystkim co się dzieje... Dziecko może być prześladowcą albo samym być gnębionym. Jest to ważne, żeby szybko wykryć⁵ [K.K.17.11.23].

(...) w tym poszamranym świecie lepiej w ten sposób w razie czego mieć lokalizację dziecka. To nie kontrola ale obawa [AN-m.ŻnK].

Co prawda moje dzieci nie mają apki kontroli rodzicielskiej ale fajnie że w ustawieniach iPhone można zablokować pobieranie aplikacji, robię zakupów w aplikacjach czy też własnie strony z pornografią (...) odkąd to wszystko zrobiłam mam spokój z niechcianymi aplikacjami u dziecka na telefonie czy ich pobieraniem oraz nie martwię się już że może mi naciągnąć rachunek przez różne zakupy [M.M.17.11.23].

⁵ We wszystkich cytatach pisownia zgodna z oryginałem.

Standardowe narzędzie wychowania (rutyna)

Niektórzy wypowiadający się na forach rodzice uważają kontrolę rodzicielską za część rutynowych działań wychowawczych, traktują je jako niezbędny i oczywisty element wychowania. Wyraża się to w takich stwierdzeniach użytkowników, jak:

(...) mamy zaufanie do WŁASNYCH kompetencji rodzicielskich. I skoro z czegoś (na przykład – ze znajomości własnego dziecka, doświadczeń i tak dalej) wynika nam, że nasze dziecko potrzebuje takiej lub owakiej formy kontroli, to tę kontrolę stosujemy [Ab, g.pl].

Blokada rodzicielska pokazuje wszystko. Rozmawiać owszem ufaj, ale sprawdzaj żelazne zasady [TSR11.05.24].

(...) widzę jaką robotę to robi u mnie w rodzinie i popieram [K.K.11.05.24].

Rodzice akcentują, że kontrola ta służy utrzymaniu dyscypliny i jest zgodna z zasadami panującymi w ich domach, ma ona na celu zapewnienie odpowiedniego rozwoju dzieci. Podpowiadają sobie nawzajem różne rodzaje aplikacji, wskazują na ich walory i mankamenty:

Family Link. Działa z iPhone a nawet z wieloma (dwoje rodziców ma kontrolę) zalety: lokalizacja czyli widzisz gdzie sa dzieci np. jeżdżące gdzieś na rowerach. Zdalne uruchomienie sygnału szczególnie przydatne gdy telefon gdzieś się zapodzieje. Kontrola czasu zarówno korzystania z telefonu jak i poszczególnych aplikacji [R.L.11.05.24].

Family link polecamy mamy połączone ze sobą 3 telefony oboje z mężem kontrolujemy co robi nasz 9 letni syn na telefonie kontrolujemy ile spędza czasu przed telefonem, co pobiera na telefon [M.S.11.05.24].

Troska rodzica o dziecko (odpowiedzialność)

Rodzice podkreślają również, że kontrola rodzicielska jest wyrazem ich troski o bezpieczeństwo dziecka. Stosując kontrolę, chcą chronić swoje dzieci przed nieodpowiednimi treściami oraz zapewnić im zdrowy balans między czasem spędzonym online a innymi aktywnościami.

(...) ja jako rodzic jestem odpowiedzialna za to co w sieci zobaczy. Dlatego mam ochronę rodzicielską. (...) Nie chodzi o brak zaufania do dziecka... a o brak zaufania do internetu jako takiego [hm. g.pl].

(...) Oprócz tego że to nastolatki, to dzieci, za które my odpowiadamy i my się martwimy [A.M.ŻnK].

Moje dziecko 10l i 7l mają iPhone 8 i kontrola musi być i koniec kropka. Nie chodzi o inwigilację, ale żeby nie wisiły na tel dłużej niż mamy ustalone i żeby nie trafiały na nieodpowiednie treści. To jest ustalone z dziećmi i wiedzą, że to dla ich bezpieczeństwa i zdrowia.

Widzę co odwalają inne dzieci w tym wieku, które nie mają kontroli i siedzą na tiktoku i insta, jak jeszcze wpadną do snapowego burdelu to już w ogóle będzie wesoło [I.K.17.11.23].

Atrybut rodzicielskiej władzy (dominacja)

Duże nasycenie w zgromadzonym materiale badawczym osiągnęły wypowiedzi rodziców, którzy postrzegają kontrolę jako atrybut swojej władzy rodzicielskiej, wynikający z oczywistej w ich rozumieniu nadrzędności dorosłego w relacji z dzieckiem. Ci rodzice wyrażali swoje zdanie na temat dzieci w sposób autorytarny i stanowczy. Forumowicze pisali:

Prawa dziecka poniżej np. 13 roku życia to jakie? Na pewno nie dostęp do social mediów i pornografii [I.K.17.11.23].

Jak się rodziców nie szanuje i olewa, to potem jest smycz. A jak się nie podoba – walizeczki, ciuszki do środka i żyje panienka jak chce, na swoich zasadach, bez pieniędzy tatusia... Szybko się nauczy... [M.J.ŻnK].

Dzieci i prywatność ? A później płacz i lament że moja córka zaginęła bo poszła się spotkać z jakimś starym dziadem poznanym w necie [K.K.17.11.24].

(...) blokada instalowania aplikacji i koniec a jak się nie podoba, to sam sobie zapracuj na tel proste. Tu mówimy o dziecku, a nie nastolatku [R.M.17.11.23].

Mój syn ma 7 lat i też ma i wie o tym i wie że jak na dworze wejdzie na gry albo bajki zamiast się bawić to ja to widzę. Bo idzie na dwór się bawić [D.S.ŻnK].

(...) moja 9 latka miała telefon... kilka dni. Po sprawdzeniu, dramat. Filmiki nagrywała na YT itp. Dostanie jak skończy 15 lat telefon [K.P.17.11.23].

Zbędny artefakt (nonsens)

Niektórzy rodzice podchodzili sceptycznie do idei kontroli rodzicielskiej, uznając ją za zbędną lub niewystarczającą. Wyrażali przekonanie, że dzieci mogą bezpiecznie korzystać z Internetu bez potrzeby stosowania zewnętrznych narzędzi kontrolnych.

Jak ja się cieszę że „za moich” czasów bzdury takie jak jakieś kontrole rodzicielskie nie istniały i można było mieć normalne dzieciństwo xd [A.K.17.23].

Gdy miałem ok. 10 lat moi koledzy kradli w sklepach. Ja nie kradłem, bo tak zostałem wychowany. Gdy w klasie mojego dziecka był przypadek cyberbullyingu, to ono w nim nie brało udziału. Bo tak zostało wychowane. Bez żadnej appki do kontroli rodzicielskiej [matacznik, g.pl].

(...) proszę nie mylić potrzeby kontroli przez rodzica ze stawianiem granic. Apka nie sprawi, że dziecko przestanie robić co chce i kiedy chce. Stawianie granic i wyciąganie konsekwencji już tak [D.S.ŻnK].

(...) mimo wszystko nie uchronisz dziecka przed oglądaniem według ciebie gołych dup bo jak nie na telefonie to na komputerze sobie odpali na tiktoku są różne rzeczy nie da się uchronić dziecko wystarczy rozmawiać a nie kontrolować bo to do niczego nie doprowadzi [P.F. 17.11.23].

Oprócz rekonstrukcji rozumienia kontroli rodzicielskiej przez rodziców-internautów w zgromadzonym materiale badawczym poszukiwałam też odpowiedzi na pytanie, z jakimi problemami borykają się rodzice, którzy stosują monitoring. W tej kwestii wybrzmiewa przede wszystkim troska rodziców o etyczność podejmowanych działań. Materiał badawczy jest mocno nasycony długimi wymianami, podczas których rodzice rozważają zasadność kontrolowania dzieci za pomocą dostępnych narzędzi technologicznych. Oto kilka przykładów takich dialogów:

Rodzic ma prawo kontrolować swoje dziecko na pewnym etapie życia [n.n., g.pl].

Ale ja nie piszę, że nie ma prawa, tylko pytam, dlaczego uważa, że musi. Jest absolutnie oczywiste, że nie musi, że to jest wybór. I byłoby dobrze, gdyby za tym wyborem stały jakieś uświadomione racje. Ja nawet nie jestem ich ciekaw, ja je słyszałem i z większością się nie zgadzam się. Ale każdy ma prawo do swoich racji. Chodzi mi tylko o to, żeby one były świadome. Nie, że „muszę” – „chcę, bo”... [m., g.pl].

(...) mam 15-letnią córkę i wiem, że nie zgodziłaby się na taką aplikację. Muszę mieć do niej zaufanie, a mieszkamy we większym mieście [D.S.ŻnK].

(...) zaufanie a obawa, że ktoś mógłby ją skrzywdzić to różnica. Jeszcze raz to napisze... proszę wejść na stronę zaginionych dzieci... może wtedy Pani zrozumie inny punkt widzenia rodzica... [A.N.ŻnK].

Nieetyczność używania kontroli rodzicielskiej jednoznacznie podkreślił jeden z internautów, pisząc:

Swoją drogą „aplikacja rodzicielska” to ciekawy eufemizm na aplikację cenzorsko-szpiegowską [m.,g.pl].

Przy rozważaniach rodziców dotyczących etyczności ich postępowania przewija się wątek wieku dziecka, do jakiego wieku można zastosować kontrolę rodzicielską. Rodzice w większości są przekonani, że starsze dzieci takiej kontroli nie powinny już podlegać.

U mniejszych dzieci spoko ale nie u takiej dużej dziewczyny bez przesady [D.C.ŻnK].

(...) syn partnera nadużywa ewidentnie yt. Nie jest orłem w klasie, ma problemy z koncentracją, ale nie moje dziecko i jednak wiek też powoli nie ten, by upilnować [a., g.pl].

Teraz nadzór nad taką nastolatką? To nie uda się bo takie rzeczy to się zakłada jak dziecko do pierwszej klasy idzie, teraz to już po ptokach [J.C.ŻnK].

Wiele wpisów odnosi się do rozważania konsekwencji monitorowania, dziecięcego odbioru takich działań.

Normalne to nie jest. Rozumiem bezpieczeństwo ale zaufanie inaczej się buduje. Wył. tel., ucieknij z domu i co po apce [M.M.ŻnK].

(...) blokadami jedyne czego nauczysz dziecka to kombinowania i oszukiwania [P.F.17.11.23].

Rodzice boją się o relacje w rodzinie, piszą o swoich złych, ale też dobrych doświadczeniach z życia rodzinnego. Ja patrzę z perspektywy mojej rodziny i relacji z moją córką. Moja by się nie zgodziła i z pewnością nasze relacje by się pogorszyły [D.S.ŻnK].

W dzisiejszych czasach taka aplikacja może nawet uratować życie ale też pomóc np w znalezieniu telefonu. Myślę że mogli jej trochę inaczej to wytłumaczyć tutaj faktycznie mogła to odebrać jak inwigilację [A.B.ŻnK].

(...) moje dzieci wiedzą że mają „kontrolę” głównie chodzi o lokalizację. Znają przyczyny. Myślę że to nie niszczy zaufania bo chodzi o ludzi wokół a nie o brak zaufania do dziecka. Wiedzą że są różni ludzie tym bardziej w Internecie. Więc uważać na rozmowy itp. [K.B.17.11.23].

A ja mam córkę lokalizuje przez konto google... i ona o tym wie... i się na to zgadza a ma 13 lat i wie że to jest w razie gdyby coś... [J.J.ŻnK].

Wiele postów rodzicielskich dotyczy spraw technicznych, internauci informują się nawzajem o różnego typu funkcjonalnościach, jak je uruchamiać, jak rozwiązywać różnego rodzaju problemy techniczne. Wiele wpisów informuje również, że dzieci obchodzą rodzicielski monitoring i właściwie nic nie można na to poradzić.

Z czasem wszystko da się obejść. Przy 9, 10, 11-latku działa wystarczająco dobrze i do lokalizacji i do blokowania/ograniczania czasu w sieci/na stronach itd. A potem, zakładam, nie będzie potrzeby/możliwości i trzeba będzie szukać innych rozwiązań lub nie [z.m., g.pl].

Dyskusja

Zarówno kategorie rozumienia kontroli rodzicielskiej, jak i problemy zgłaszane przez rodziców dotyczące jej realizacji świadczą o tym, że monitorowanie aktywności dzieci jest dla rodziców bardzo żywotną kwestią. Jak wskazują prezentowane wyniki, regulowanie kontaktu młodych z mediami balansuje pomiędzy dwoma biegunami: zapewnienia bezpieczeństwa dziecku i poszanowania jego autonomii. Z jednej strony rodzice chcą chronić swoje dzieci przed zagrożeniami, z drugiej natomiast obawiają się, że zbyt intensywna kontrola może prowadzić do buntu, pogorszenia relacji, a nawet osłabienia dziecięcego poczucia własnej wartości.

Ramę interpretacyjną zaprezentowanych wyników mogą stanowić dwa wyrażenie identyfikowane w naukach społecznych sposoby konceptualizowania dziecka i dzieciństwa, wyrażone w dyskursach potrzeb oraz praw dziecka (por. Stainton Rogers 2008: 175–186). W dyskursie zabezpieczania potrzeb dziecka jawi się ono jako obiekt ochrony i troski, która wynika z uznania dziecka za osobę niedojrzałą, bezbronną, podatną na krzywdy i w związku z tym zależną od dorosłych. W drugim dyskursie dziecko jest traktowane jako osoba kompetentna, współtworząca własną tożsamość i zdolna do autonomicznego, sprawczego działania, której dorośli przyznają prawo do dokonywania wyborów i podejmowania decyzji (Kowalik-Olubińska 2021: 88). Ewa Jarosz pierwszy sposób myślenia o dziecku sytuuje na osi czasu w obszarze mijającym, a drugi – w aktualnym (Jarosz 2018: 173–175). Natomiast w przedstawionych badaniach oba sposoby konceptualizacji dziecka ścierają się ze sobą. Wyrazem dyskursu potrzeb, związanego z roztaczaniem ochrony nad dzieckiem, jest responsywność rodziców i przeświadczenie o konieczności stosowania nowoczesnych narzędzi w ochronie dzieci przed cyberzagrożeniami. Z dbałości o dziecko rodzice wprzęgli te narzędzia do rutynowych działań wychowawczych i uznają to za wyraz ich odpowiedzialności za rozwój i bezpieczeństwo podopiecznych. Nadrzędna i protekcyjna rola dorosłego właściwa temu dyskursowi najostrzej wyraża się w kategorii dominacji. Posługujący się takim rozumieniem rodzice traktują monitoring jako wyraz przynależnej im władzy. Natomiast – jak się wydaje – już rozumienie kontroli za zbędny artefakt stoi na rozdrożu dyskursów i zbliża się raczej do uznania praw dziecka, jego autonomii i pełnomocności. Tu sytuują się wszystkie niepokoje rodziców o etyczną stronę działań kontrolujących. Internauci zmagają się z pytaniem, czy ich interwencje nie są zbyt inwazyjne, czy nie podważają zaufania, które jest fundamentem zdrowych relacji rodzinnych. Dostrzegają, że z wiekiem wzrasta potrzeba autonomii i prywatności, dlatego obawiają się, że nadmierna kontrola może prowadzić do ograniczenia swobody i zdolności dziecka do kształtowania własnej tożsamości, co utrudnia jego proces dojrzewania i pełnej emancypacji.

Uzyskane wyniki są ważne dla praktyki społecznej, bowiem dla pozytywnych rezultatów mediacji rodzicielskich zawsze ważny jest kontekst relacyjno-emocjonalny rodzic–nastolatek (spójność rodziny) (Nielsen i in. 2019: 12). Pozostawanie w impasie może skutkować przyjmowaniem zmiennych strategii monitorowania, które – jak już wyżej zaznaczono – wiąże się z negatywnymi konsekwencjami użytkowania mediów przez dzieci (Valkenburg i in. 2013: 461–462). Warto również zwrócić uwagę, że nadmierne akcentowanie dominacji przez opiekunów może być powiązane ze sprawowaniem kontroli psychologicznej, której szkodliwy wpływ na rozwój dzieci i młodzieży potwierdzono empirycznie (Zhu i in. 2023: 2).

Podsumowanie

Fora internetowe pełnią istotną rolę jako przestrzeń nieformalnej edukacji i wsparcia dla rodziców. Analiza postów jednoznacznie pokazuje, że rodzice poszukują tam nie tylko

porad technicznych, ale przede wszystkim pomocy w zmaganiach z trudnymi dylematami etycznymi związanymi z monitorowaniem aktywności dzieci w Internecie. Wykorzystanie aplikacji kontrolujących na telefonach lub komputerach nie jest dla nich prostym ani oczywistym rozwiązaniem. Opiekunowie często odczuwają potrzebę przedyskutowania w społecznościach rodzicielskich kwestii dotyczących poszanowania autonomii dziecka oraz obaw związanych z potencjalnym pogorszeniem relacji rodzinnych po wprowadzeniu środków kontroli. Wyraźnie widać, że dla rodziców istotne jest zachowanie równowagi między potrzebą ochrony dziecka a respektowaniem jego niezależności. Wnioski z badań wskazują, że choć narzędzia techniczne do kontroli rodzicielskiej są istotne, ich skuteczne wykorzystanie wymaga wsparcia pedagogicznego i psychologicznego. Bez tego wsparcia rodzice otrzymują jedynie narzędzie bez pełnej instrukcji obsługi – narzędzie, które może być skuteczne, ale tylko wtedy, gdy towarzyszą mu odpowiednia edukacja i zrozumienie szerszego kontekstu relacji rodzinnych. Dzięki specjalistycznej pomocy rodzice mogliby lepiej zrozumieć i zarządzać swoimi obawami, a jednocześnie wspierać rozwój dzieci w sposób, który sprzyja zarówno ich bezpieczeństwu, jak i autonomii.

Literatura

- Benrazavi R., Teimouri M., Griffiths M.D. (2015), *Utility of Parental Mediation Model on youth's problematic online gaming*. „International Journal of Mental Health and Addiction”, June 2015.
- Centrum Informacji Konsumenckiej (2022), *Badanie konsumenckie dzieci i rodziców*. https://cik.uke.gov.pl/gfx/cik/userfiles/_public/badania_dzieci_i_rodzicow_2022.pdf, 29.08.2024.
- Clark L.S. (2011), *Parental mediation theory for the digital age*. „Communication Theory”, 21(4).
- Creswell J.W. (2013), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4 ed. London, SAGE Publications, Inc.
- Eastin M., Greenberg B.S., Hofschire L. (2006), *Parenting the Internet*. „Journal of Communication”, 56(3).
- Huang S., Lai X., Li Y., Wang W., Zhao X., Dai X., Wang H., Wang Y. (2023), *Does parental media mediation make a difference for adolescents? Evidence from an empirical cohort study of parent-adolescent dyads*. „Heliyon”, 9.
- Jackiewicz M., Białecka-Pikul M. (2019), *Kompetencja rodzicielska. Użyteczny konstrukt w badaniach nad rolą rodzicielskich oddziaływań w rozwoju dziecka*. „Psychologia Rozwojowa”, 24(1).
- Jarosz E. (2018), *Dziecko i dzieciństwo: dialektyka konstruktów w dyskursie społecznym i naukowo-badawczym*. „Studia Edukacyjne”, 50.
- Kowalik-Ołubińska M. (2021), *Dzieci aktorami w przestrzeniach życia społecznego: sprawczość w sieci relacji*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Lange R. (red.) (2023), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*. Warszawa, NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Li X., Li D., Newman J. (2013), *Parental behavioral and psychological control and problematic internet use among Chinese adolescents: The Mediating role of self-control*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking”, 16(6).

- Nielsen P., Favez N., Liddle H., Rigter H. (2019), *Linking parental mediation practices to adolescents' problematic online screen use: A systematic literature review*. „Journal of Behavioral Addictions”, December 2019.
- Stainton Rogers W. (2008), *Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Valkenburg P.M., Taylor Piotrowski J., Hermanns J., de Leeuw R. (2013), *Developing and validating the perceived parental media mediation scale: A Self-Determination perspective*. „Human Communication Research”, 39.
- Zhu X., Deng C., Bai W. (2023), *Parental control and adolescent internet addiction: the moderating effect of parent-child relationships*. „Frontiers in Public Health”, 11.

Iwona Kopaczyńska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.05>

ORCID: 0000-0002-3001-146X

Uniwersytet Zielonogórski

I.Kopaczynska@wpws.uz.zgora.pl

Sposoby reagowania i działania nauczycieli w sytuacjach popełniania błędów przez uczniów w doświadczeniach studentów. Rekonstrukcja fenomenograficzna

Summary

Teachers' ways of reaction and activity when faced with pupils' mistakes in the experience of students. Phenomenographic reconstruction

The aim of the presented text is to reconstruct the ways of experiencing work on errors in school education, from the perspective of students' own educational history preparing to become teachers of preschool and early school children. For this purpose, phenomenographic research was conducted. As a result of the study, a map was created illustrating various ways of experiencing teachers' reactions to students' mistakes and the strategies they use when students make mistakes.

Keywords: error, experiencing error, strategies for working on errors, phenomenography

Słowa kluczowe: błąd, doświadczanie błędu, strategie pracy nad błędami, fenomenografia

*Są ludzie, którzy nie popełniają błędów. To ci,
za których myślą inni.*

Henryk Jagodziński

Wprowadzenie

Celem prezentowanego tekstu jest rekonstrukcja sposobów doświadczania pracy nad błędami w szkolnej edukacji z perspektywy własnej historii edukacyjnej studentów przygotowujących się do roli nauczyciela dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Badania, których wyniki zostały przedstawione w prezentowanym tekście, miały charakter fenomenograficzny, a tym samym zostały oparte na epistemologicznych założeniach, że nie ma innego świata niż ten, którego doświadczamy. Ujawnione procedury pracy nad błędami w szkole funkcjonujące w świadomości badanych są jakościowo różnymi sposobami rozumienia procedur, co jest wynikiem doświadczania odmiennych sytuacji w historii własnej

edukacji. Ponadto pokazują, że doświadczanie określonego trybu postępowania w pracy z błędami stosowanego przez nauczycieli może kształtować sposób myślenia o własnych możliwościach czy też wpływać na przekonania o efektywności własnego uczestnictwa w sytuacjach uczenia się. Mapa znaczeń nakreślona w wyniku badań może być źródłem refleksji o organizacji szkolnej edukacji.

O metodzie i organizacji badań

Zastosowana w badaniu fenomenografia to empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów rozumienia, konceptualizowania, doświadczania zjawisk otaczającego świata. Rezultatem poznawczym fenomenografii jest „rysowanie” przez badaczy mapy ujawniającej różne sposoby doświadczania zjawisk przez badanych. Sposób, w jaki doświadczanie jest opisywane, nie należy do świata zjawisk fizycznych czy psychologicznych, lecz jest rodzajem indywidualnej relacji pomiędzy człowiekiem a zjawiskiem (Jurgiel 2009: 142–143).

Kluczowa dla przedstawienia rezultatów badania fenomenograficznego jest **koncepcja** pojmowana jako fundamentalny sposób rozumienia fenomenu lub postrzegania przedmiotów w otaczającym świecie. Ten rodzaj opisu indywidualnego doświadczenia świata jest zaliczany do **analiz drugiego rzędu**, ponieważ ich celem jest próba odpowiedzi na pytanie: jaki świat jawi się badanemu w bezpośrednim doświadczeniu. Założeniem fenomenografii jest ujawnianie przez badacza wiedzy niewidocznej dla badanych, nienazwanej przez nich. To badacz po zebraniu opisów indywidualnego doświadczenia świata konceptualizuje wiedzę w postaci kategorii opisu, które tworzą przestrzeń wynikową (Jurgiel 2009: 142–147; Nowak-Łojewska 2011: 219).

Kategorie opisu w przedstawianych badaniach powstały w wyniku zastosowania następującej procedury:

- zapoznanie się z materiałem badawczym;
- kondensacja, czyli wyselekcjonowanie fragmentów wypowiedzi badanych dotyczących opisywanego zjawiska;
- porównywanie wyłonionych na etapie kondensacji fragmentów wypowiedzi;
- grupowanie odpowiedzi na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic;
- ustalenie kryterium różnicującego zgrupowane wypowiedzi;
- nazwanie kategorii w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska;
- odniesienie wyłonionych kategorii opisu do teorii i perspektyw meta, dotyczących analizowanego zjawiska (Nowak-Łojewska 2011: 229–230).

Przedmiotem poznania były sposoby doświadczania sytuacji pracy nad błędem ucznia organizowanej przez nauczyciela w szkolnej edukacji. Badanymi byli studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, którzy przywoływali swoje szkolne doświadczenia. Sięgnięcie do historii edukacyjnej studentów uruchamia perspektywę retrospekcyjną, która

jest o tyle interesująca, że ujawnia utrwalone w umysłach przekonania będące skutkiem doświadczania edukacji w określony sposób. To, jak badani dziś myślą o błędach i pracy nad nimi, jest efektem podlegania określonym wpływom i uczestniczenia w konkretnych sytuacjach. Jak bowiem wskazują badacze, realizowana na różnych szczeblach szkolnego systemu edukacja to część kultury, która ma formacyjny charakter, jest społeczną praktyką konstruowania znaczeń (Melosik, Szkuldarek 2009: 115).

Eksplorowanie ich doświadczeń odbyło się poprzez wywiady zorganizowane wokół pytań: Co Twoi nauczyciele robili, gdy Ty lub inni uczniowie popełnialiście błędy? Jak reagowali? W jaki sposób organizowali pracę nad błędem? Czy w młodszych i starszych klasach reakcje i sposoby pracy nad błędami i ich poprawianiem były podobne? Jakie znaczenie/konsekwencje miały dla Ciebie sposoby pracy nauczyciela i jego reakcje?

Sposoby doświadczania pracy nad błędami w szkolnej edukacji

W wyniku przeprowadzonego badania powstał rodzaj mapy ilustrującej różne sposoby doświadczania reakcji i stosowanych strategii nauczyciela w sytuacji popełniania przez uczniów błędów. W świadomości badanych ujawniły się dwa obszary doświadczeń, które w ich wypowiedziach tworzą dwa wybrzmiewające zakresy problemu. Pierwszy dotyczy sposobu reagowania i działania nauczyciela w sytuacji popełniania błędu przez uczniów (I). Drugi natomiast wskazuje na kryteria różnicowania stosunku nauczyciela do błędów uczniowskich (II). Dodam również, że często wypowiedzi badanych nie tworzyły wyraźnych zbiorów rozłącznych i są obecne w różnych kategoriach. Tę finalną przestrzeń wynikową badania przedstawiam poniżej jako próbę mapowania zjawiska.

I. Nauczycielskie sposoby reagowania i działania w sytuacji popełniania błędu przez uczniów – wyłonione kategorie

Analiza wypowiedzi badanych w omawianym obszarze pozwoliła wyłonić cztery kategorie opisu (tab. 1). Dotyczą one wskazywanych działań i sposobu reagowania nauczycieli w sytuacji, gdy uczniowie popełniali błędy. Błąd mógł być traktowany jako:

- A. źródło przemocy emocjonalnej;
- B. punkt wyjścia do organizacji pracy ucznia nad zagadnieniem;
- C. narzędzie władzy nauczyciela;
- D. narzędzie demotywacji ucznia do uczenia się.

Tabela 1. Sposoby reagowania i działania nauczyciela w sytuacji popełniania przez uczniów błęd

Kolejne etapy analizy	Kategorie opisu			
	A. Błąd jako narzędzie przemocy emocjonalnej	B. Błąd jako punkt wyjścia organizacji pracy ucznia	C. Błąd jako narzędzie władzy nauczyciela	D. Błąd jako narzędzie demotywacji ucznia do uczenia się
Konteksty – wynikające z kondensacji fragmentów tekstu, grupowania i porównywania wypowiedzi	– poniżanie, obrażanie uczniów popełniających błędy; upokarzanie na forum klasy, wyśmiewanie; – sytuacje popełnienia błędu jako źródło stresu i lęku	– rozmawianie o błędach i ich wspólne poprawianie, pomaganie uczniom; – samodzielna praca ucznia nad błędami w domu	– wyrażanie dezaprobaty przez nauczyciela i negatywne ocenianie ucznia z powodu błędów	– demotywowanie uczniów do pokonywania trudności, wywoływanie, braku wiary w siebie, wyrażanie lekceważenia dla ucznia
Domena opisu – kryterium różnicujące	– publiczne obrażanie i wzbudzanie lęku	– praca nad błędami	– karanie za błąd	– konsekwencje postępowania nauczyciela w sytuacji błędu dla przebiegu kariery edukacyjnej ucznia

Źródło: opracowanie własne.

A. Błąd ucznia jako narzędzie przemocy emocjonalnej

Ta kategoria opisu obejmuje kilka kwestii. Złożyły się na nią wypowiedzi, które wiązały się z doświadczaniem emocjonalnych, głównie negatywnych, skutków u badanych. Przestrzeń wynikowa przebiegała od sytuacji obrażania uczniów, umniejszania ich możliwościom, pozbawiania godności, wyśmiewania i zawstydzania lub wręcz upokarzania przed całą grupą, na forum, przez drwiny, lekceważenie, do wzbudzania lęku. Wypowiedzi w tej kategorii wyrażały się np. w słowach: „Gdy ktoś popełnił błąd nauczyciel mówił: «Ale głupoty opowiadasz?»”. Jedna z badanych tak wspomina przykre dla siebie sytuacje:

Gdy zrobiłam błąd, nauczyciel wyśmiewał mnie na forum klasy. Mówił: „Patrzcie, wasza koleżanka to nic nie umie, wasza koleżanka jest inaczej myśląca”. Często mówił: „Dziecko, weź ty się w garść”. Przecież już nawet dziecko wie, że błąd jest rzeczą ludzką, a szkoła miejscem skorygowania go. Nauczyciele byli bardzo nieuprzejmi wobec uczniów i zarzucali im głupotę.

Inni wskazywali także na to, że nauczyciele stosowali wyzwiska, obrażali, poniżali, np.: „Zdarzały się prześmiewcze komentarze w stosunku do ucznia, obelgi, a nawet rzucanie w ucznia kluczami”. Jedna z badanych wspomniała również, że doświadczyła porównania z innymi członkami rodziny, które umniejszało jej możliwościom: „Parę lat temu uczyłam Twoją ciocię, miała lepszą głowę (...)”.

W wypowiedziach badanych zostały zapisane w pamięci szczególnie emocje towarzyszące sytuacjom nauczycielskiej dezaprobaty wyrażanej przed innymi. Zwracali oni uwagę na to, że negatywne komentowanie błędów przed całą klasą było szczególnie przykre, zwłaszcza gdy towarzyszyło temu złe wyrażanie się nauczycieli nie tyle o błędzie i o tym, czego dotyczył, ale raczej o uczniach popełniających błędy. Badani mówili także o „publicznym wytykaniu błędów pod tablicą”, zawstydzaniu i upokarzaniu. Wypowiedzi wskazują, że badanym było przykro, gdy nauczyciel przed całą klasą wytykał popełniony przez nich błąd (np. „Każdy z klasy wiedział, że dana osoba popełniła błąd”).

Pamiętam, że zawsze błędy były krytykowane i wskazywane na forum klasy. Najczęściej, nawet jeśli cała wypowiedź była dobra, a popełniłam jeden błąd, to nauczyciel nie brał pod uwagę całej wypowiedzi, tylko „wyciągał” błąd i kazał całej klasie korygować. Dla mnie była to niekomfortowa sytuacja. Podcinała mi skrzydła.

Inne doświadczenia zostały ujęte następująco:

Pewnego razu nie dokończyłam zadania i pani przy całej klasie zwróciła mi uwagę, ale krzycząc na mnie. Była to bardzo stresująca sytuacja, którą pamiętam do dziś. Było mi bardzo głupio i do dziś mam lęk, że taka sytuacja mogłaby się powtórzyć i boję się wystąpień publicznych.

Nauczyciele nie dawali nam przestrzeni do popełniania błędów, przez co każdy z nas bał się odpowiadania na forum. Często okazywali nam swoje rozczarowanie. Dawali nam do zrozumienia, że nie spełniliśmy ich oczekiwań.

Badani wskazywali, że ze strony nauczyciela zdarzało się dawanie cichego przyzwolenia na drwiny ze strony rówieśników, a nawet inicjowanie wyśmiewania. Świadczą o tym poniższe wypowiedzi:

Uczniowie słabsi z góry byli narażeni na wyśmiewanie i wytykanie palcami. Głośne wyczytywanie nazwiska i błędów popełnionych przez każdego powodowało u mnie poddenerwowanie i strach, że moje nazwisko zostanie wyczytanie i każdy będzie słyszał krytykę skierowaną w moim kierunku.

Dzieci popełniające błędy bały się uczestniczyć w lekcji oraz brać w niej aktywny udział w obawie przed dezaprobatą nauczyciela i jego cichym przyzwoleniem na drwiny rówieśników.

Jedna z badanych przywołała nawet takie wspomnienie:

Od jednej nauczycielki zawsze po lekcji trafiałam do pielęgniarki przez podwyższone ciśnienie.

Badani używali sformułowań, takich jak: „nauczyciele zawsze wiedzieli lepiej”, „nie słuchali propozycji ucznia”. Zdarzało się również obniżanie poczucia wartości przez porównywanie z uczniami, którzy nie popełniają błędów, co sprawiało, że czuli się gorsi.

Publiczne okazywanie dezaprobaty, wielokrotne upokarzanie czy przyzwolenie na docinki wyrażane publicznie przez rówieśników, a także negatywne komentarze mające uogólniający charakter odniesiony do ucznia, a nie konkretnego zadania mogą sprawiać, że poczucie własnej wartości uczniów się obniża. Długotrwałe i częste negatywne ocenianie, zwłaszcza wyrażane publicznie, wskazywanie jedynie słabości – jak twierdzą psychologowie – w konsekwencji może prowadzić do lęków, wycofania emocjonalnego i poznawczego oraz nieadekwatnej oceny siebie. Wskazane zachowania są wyrazem przemocy psychicznej. Jako przemoc psychiczną rozumie się m.in. takie działania, jak: „wyśmiewanie, grożenie, wyzywanie, sprawianie, by ofiara czuła się poniżona, (...) nadmierna kontrola, ujawnianie tajemnic, lekceważenie” (Mellibruda 1993, cyt. za: Widera-Wysoczańska 2010: 40), a także brak szacunku, wymaganie bezwzględного posłuszeństwa, stała krytyka, zawstydzanie (Iwaniec 2012: 33; Mikieliewicz 2018).

Konsekwencją natomiast mogą być zaburzenia osobowości i tożsamości (Strzelczyk 2017), a także poczucie niższości, co w przyszłości może się przejawiać jako potrzeba rekompensowania braków przez przyjmowanie postawy unikającej aktywności. Jak pisze Józef Koziński, efektem może być również dążenie do przerysowanego rekompensowania słabości przez dążenie do dominacji i zdobycia władzy (Koziński 1995: 114).

B. Błąd ucznia jako punkt wyjścia do organizacji pracy ucznia

Kolejna wyróżniona kategoria odnosi się do wypowiedzi, które dotyczą sposobu pracy nauczyciela w sytuacji uczniowskiego błędu. W tej kategorii opisu wypowiedzi układały się w dwa bieguny. Z jednej strony były tu relacje, które odnoszą się do sytuacji, gdy nauczyciel próbuje dojść do powodu popełniania błędów przez uczniów i wskazuje możliwości ich naprawienia. Były to stwierdzenia np.: „Starał się wytłumaczyć, rozmawiał i omawiał błędy, dawał rady, nakierowywał na poprawne rozwiązania”, „zachęcał do poprawy i wyrażał zgodę na poprawienie (oceny)”, a także „nie przerywał, wysłuchał do końca”. Wypowiedzi te wskazują, że badani doświadczyli „budowania przez nauczyciela rusztowania” wywodzącego się z socjokulturowej teorii według Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a S. Brunera. Wyrażało się to w takich wypowiedziach:

Zazwyczaj (nauczyciel) starał się podchodzić do ucznia, który popełnił błąd, oraz tłumaczył, gdzie tkwi problem, lub nakierowywał, co zrobić, aby go poprawić.

Gdy nauczyciel widział, że dany materiał sprawia mi bądź innym uczniom problem, zapraszał na zajęcia pozalekcyjne, gdzie wspólnie z innymi uczniami, we współpracy z innymi uczniami i nauczycielem, mogliśmy dany materiał „przerobić” jeszcze raz.

Mój nauczyciel zawsze poprawiał, korygował błędy. Omawiał indywidualnie z każdym, podawał prawidłowe przykłady. Jeżeli była to praca pisemna, zawsze była szczegółowo omawiana. Dawał rady, wskazówki. Tłumaczył lub przeprowadzał ćwiczenia grupowe, jeśli kilka osób miało te same błędy, aby utrwalić prawidłowe pojęcia i zasady.

Z drugiej zaś pojawiały wypowiedzi o tym, że nauczyciel: „odsyłał z poprawą błędów do domu”, „wymagał samodzielnej pracy”, „nie udzielał pomocy, tylko zaznaczał na czerwono to, co źle” lub po prostu „kazał poprawić w domu”. Delegowanie zadania do domu w sytuacji, gdy uczeń nie ma wystarczających narzędzi poprawy, wskazuje raczej, że nauczyciel postrzega swoją rolę jedynie w kategoriach „nadzorcy”, który pilnuje, aby uczeń wykonał to, co mu zlecono, w odpowiednim czasie i we wskazanym przez program zakresie.

W takiej postawie kryją się założenia o tym, że osiągnięcia bardziej zależą od tego, czy człowiek posiada potencjał odziedziczony (czyli albo ma zdolności, albo ich nie ma) niż od wysiłku, który wkłada w zmianę, od gotowości wykorzystywania wskazówek płynących z kontaktu z bardziej doświadczoną osobą oraz zdolności do wykorzystania informacji zwrotnych wynikających z popełnianych błędów. Taki sposób myślenia o edukacji pozostaje w sprzeczności z teoriami L.S. Wygotskiego czy J.S. Brunera, w których istotą jest udział bardziej doświadczonego uczestnika w interakcji edukacyjnej oraz „budowanie rusztowania” jako strategia wsparcia edukacyjnego (Filipiak 2012: 50).

C. Błąd jako narzędzie władzy nauczyciela

Wyróżniona kategoria ujawniała się w takich wypowiedziach, w których błąd został skojarzony z sądami wartościującymi, wyrażonymi słowem, gestem, oceną szkolną lub inną wybraną formą negatywnego naznaczania ucznia. Były to wypowiedzi: „nauczyciel karał za błąd złą oceną”, „nauczyciel wstawiał uwagę lub naganę do dziennika”. Symptomatyczne jest stwierdzenie jednej z badanych, że: „zła odpowiedź kończyła się złą oceną, a nie próbą wyjaśnienia”.

Niektórzy badani zwracali uwagę na wyrażaną przez nauczyciela dezaprobatę (zdarzały się także niekontrolowane reakcje emocjonalne) lub krytyczne komentowanie za popełniony błąd. Jedna z badanych wspomina:

Nauczycielka w przedszkolu za złe zachowanie lub nieprawidłowe sznurowanie butów, stawiała czarne kropki. Stosowała głównie metodę kar, rzadziej nagród – nie wspominam tego okresu najlepiej.

Kolejna wypowiedź obrazuje demonstrowanie siły wobec ucznia:

Najbardziej utkwiło mi w pamięci jak wróciłam po 2 tygodniach nieobecności i pani z matematyki od razu wzięła mnie do odpowiedzi. Ja niestety nie umiałam, popełniałam błędy, a ta pani pod wpływem nerwów rzuciła we mnie krzesłem przy całej klasie i oczywiście dostałam 1. Ta sytuacja skutkowała u mnie strachem do tego przedmiotu do końca nauki. Ta pani nie poniosła żadnych konsekwencji. (...) Dyrektorka zrzuciła winę na mnie, że się nie nauczyłam, a ja miałam problem do końca roku.

Ta wypowiedź szczególnie skłania do refleksji. Hierarchia władzy w szkole jest wyraźnie spolaryzowana. Nauczyciel może wszystko, uczeń – niewiele. Relacja wskazuje również utrwalone społecznie skrypty myślowe: za przemoc winę ponosi ofiara, „bo sprowokowała”. A za błędy odpowiada głównie uczeń. Z przekąsem można powiedzieć, że błędy denerwują nauczycieli, a zdenerwowany nauczyciel wykorzysta posiadaną władzę, dając upust własnej frustracji, zwłaszcza gdy brakuje refleksji o swojej roli (Babicka-Wirkus 2019: 194; Klus-Stańska 2010: 323).

Nieco inny aspekt w omawianej kategorii opisu wybrzmiewa w następnej wypowiedzi:

Nauczyciele często z góry chcieli zaznaczyć, że w hierarchii są najwyżej i że powinniśmy się ich bać. To od razu skutkowało tym, że przedmiot stawał się nieatrakcyjny i przerażający, zwłaszcza jak ktoś popełnił błąd. Często lekcje prowadzone były w typie: nauczyciel mówi – dzieci słuchają, co nie angażowało w żadnym stopniu.

Kolejna poniższa wypowiedź wskazuje, że czasem błędy uczniów m.in. w zachowaniu skłaniają nauczycieli do nadużywania narzędzi władzy np. w postaci wywoływania do odpowiedzi jako próby udowadniania, że nauczyciel może wszystko, uczeń raczej nie.

Jeśli źle się zachowałam na lekcji, zazwyczaj dostawałam upomnienie, czasem jednak zdarzało się, że wywoływano mnie do odpowiedzi.

Można by dodać, że za karę. W innej wypowiedzi kwestia władzy nauczyciela i jej wykorzystania została przedstawiona następująco:

Gdy popełnialiśmy błędy (...) bardzo się wściekał, wyzywając się na nas przy tablicy. Trudno było trafić na nauczyciela, który pomógł zrozumieć niezrozumiały materiał.

Powiązania między podległością ucznia i władzą nauczyciela zdają się wciąż być kamieniem węgielnym reguł i zasad pracy szkoły. Pomimo idei partnerstwa, która w oficjalnym przekazie zawsze jest obecna (np. programy i inne dokumenty pracy szkoły), oraz idei indywidualnego podejścia do ucznia i oddziaływaniach skrojonych na jego możliwości, przekonania osobiste nauczycieli tkwią w prawdopodobnie niezidentyfikowanych przez nich teoriach osobistych, wywodzonych z mechanistycznego podejścia do rozwoju i behawioralnych zasad w organizacji edukacji (Klus-Stańska, 2006: 16).

D. Błąd ucznia jako narzędzie demotywacji ucznia do uczenia się

Popęlnienie błędu przez uczącego się w naturalny sposób wydaje się elementem procesu dochodzenia do realizacji zamierzonego efektu. Każdy, kto uczy się czegoś nowego, przechodzi proces od niedoskonałego wykonania działania do bardziej doskonałego, satysfakcjonującego, bezbłędnego, wykorzystuje informacje zwrotne płynące z popełnianych błędów, zgodnie z powiedzeniem: „człowiek uczy się na błędach”. Motywacja do podjęcia wysiłku poprawy tego, co się nie udało, jest naturalnym elementem uczenia się, jednak wymaga rozumiejącego wspierania przez nauczyciela. Natomiast w szkolnej edukacji, jak wynika z wypowiedzi badanych, sytuacja popełniania błędu może się wiązać raczej z wycofaniem zainteresowania i zaangażowania w uczenie się ze względu na postawę nauczyciela, jego lekceważący stosunek do wysiłku ucznia, brak podjęcia próby zrozumienia przyczyn trudności ucznia czy podjęcia prób wspierania i pomagania uczniowi w pokonaniu tych trudności. W efekcie nie zachodzi proces uczenia się polegający na świadomym zmienianiu tego, co było błędne. Z zebranych wypowiedzi w przedstawianej kategorii wynika, że uczniowie popełniający błędy w szkolnych zadaniach rezygnują z aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się z kilku powodów, m.in. można wskazać: doświadczany lęk wynikający z postawy nauczyciela (przed ponownym popełnieniem błędu i narażeniem się na negatywną ocenę), brak wsparcia nauczyciela w sytuacjach popełniania błędu i postępujący brak wiary w siebie i swoje możliwości (ponownie można przywołać brak budowania rusztowania przez nauczyciela, por. Filipiak 2012: 50) albo zniechęcenie wynikające z trudności wpisania się w klucz odpowiedzi, jakich oczekuje nauczyciel, co skutkuje brakiem motywacji, poczuciem lekceważenia, pozbawiania indywidualności, brakiem zainteresowania tym, co myśli i robi uczeń. Ostatecznie konsekwencją jest wycofanie zaangażowania przez ucznia. Oto przykłady wypowiedzi badanych:

Nauczyciel nie dawał szansy na naukę słabszym uczniom. Nie poświęcał odpowiedniej ilości czasu na naukę nowych rzeczy, do wykonania zadań głównie wybierał osoby, które nie miały problemów, aby nie musiał ponownie tłumaczyć. Takie postępowanie skutkowało dla mnie, ucznia słabszego, tym, że przestałam się starać, wycofałam się, bo na to pozwalał. Wraz z rosnącym poziomem języka miałam większe braki, których nie potrafiłam nadrobić. Nauczyciel mocno faworyzował uczniów, nie miał przestrzeni na popełnianie błędów.

Nauczyciele nie próbowali naszych błędów rozwiązywać, objaśniać tak, by nas zmotywować i byśmy mogli zrozumieć popełniony błąd. Swoimi uwagami, postawą, jaką przybierali, zniechęcali nas, co często skutkowało tym, że po prostu się baliśmy. Ja osobiście wolałam się wycofać, przemilczeć, nie wychylać się, by nie paść komentarzom, krytyce nauczyciela. Ja praktycznie nie robiłam nic, bo nauczyciel pytał tylko tych, co potrafili.

Nauczyciele rzadko opierali się o nasze doświadczenia, naszą wiedzę, przeżycia. Liczyło się tylko, co wie lub przeżył nauczyciel. Powodowało to u mnie frustrację z powodu braku możliwości przekazania swojej wiedzy i podzielenia się swoim doświadczeniem.

Omawiana kategoria nawiązuje do czynników kształtowania motywacji do nauki. Wśród nich można wymienić: **sposobność do uczenia się** (organizowanie materiału, uwytatnianie związków między tym, co uczniowie wiedzą, a tym, co nowe, dobór zadań, kierowanie myśleniem), **wymaganie myślenia od uczniów** (nauczyciel nie tyle czuwa nad poprawnością, ile nad tym, czy uczniowie rozumieją, co robią), **wsparcie** (współpraca i pomoc, gdy pojawiają się trudności, błędy), **ocenianie** (błędy uczniów są wykorzystywane jako środek umożliwiający uczniom kontrolę własnego myślenia i możliwość ponownego przystąpienia do sprawdzania) (Brophy 2012: 165). System motywacyjny człowieka kształtuje się pod wpływem doświadczeń i wskutek wpływu wywieranego przez „znaczących innych” – osób ważnych w życiu. W kontekście motywacji do uczenia się takimi osobami są nauczyciele (Brophy 2012: 166). Jak wskazują doświadczenia badanych, ich podejście do błędów uczniów jest osadzone w tradycyjnym porządku społecznym, dla którego behawioralne mechanizmy kontrolowania uczniów i ich uczenia są stosowane bezrefleksyjnie.

W doświadczeniach badanych nauczyciele jawią się jako osoby niezainteresowane efektem własnej pracy ani rozwojem ucznia. Nie można się oprzeć wrażeniu, że nie dostrzegają związku między tym, co i jak robią/mówią, a konsekwencjami dla uczniów.

II. Kryteria różnicowania stosunku nauczyciela do błędów uczniowskich

W trakcie zapoznawania się z materiałem badawczym i jego analizy pojawiły się znaczenia nadawane przez badanych sytuacjom popełniania błędów przez uczniów, które poruszały jeszcze inny obszar doświadczeń. Ten obszar doświadczeń wybrzmiewający w wypowiedziach został nazwany: stosunek nauczyciela do błędów (tab. 2). Badani wskazywali mianowicie, że nauczyciele w odmienny sposób reagowali na błędy uczniów w zależności od różnych czynników. Zostały wyłonione trzy odrębne kategorie stosunku nauczycieli do błędów:

- A. zależny od wieku/etapu edukacji, w której uczestniczy uczeń;
- B. wynikający z przyjętej przez nauczyciela strategii działania pedagogicznego;
- C. zależny od nastawienia do ucznia.

Tabela 2. Stosunek nauczyciela do błędów uczniowskich

Kolejne etapy analizy	Kategorie opisu		
	A. Stosunek do błędów zależny od etapu edukacji, w której uczestniczy uczeń	B. Stosunek do błędów wynikający z przyjętej przez nauczyciela strategii działania pedagogicznego	C. Stosunek do błędów zależny od nastawienia do ucznia
Konteksty – wynikające z kondensacji fragmentów tekstu, grupowania i porównywania wypowiedzi	– postawa rozumiejąca, komentarze motywujące – postawa oceniająco-wymagająca lub ukierunkowująca	– restrykcyjny, dyscyplinujący sposób działania nauczycieli; np. w przedszkolu: stawianie czarnych kropek, stosowanie kary lub nagrody – motywowanie, działanie z pasją, ukierunkowanie, współpraca	– zachowanie zależne od tego, kto popełniał błąd: uczeń lubiany – przemykanie oka; osoby nie lubiane – reprimenda lub zła ocena
Domena opisu – kryterium różnicujące	Etap kształcenia, wiek uczniów	Koncepcja działania pedagogicznego	Atrybucja dyspozycyjna lub sytuacyjna

Źródło: opracowanie własne.

A. Stosunek do błędów zależny od etapu edukacji, w której uczestniczy uczeń

Etap edukacji lub wiek uczniów pojawiają się w wypowiedziach badanych jako czynnik różnicujący zachowanie nauczyciela w sytuacji popełnienia błędu przez ucznia. W stosunku do młodszych uczniów zachowanie nauczyciela ma charakter rozumiejąco-motywuujący, w stosunku do starszych uczniów i dalszych etapów kształcenia zachowanie nauczyciela zmienia się na wymagająco-oceniające, czasami wyrażane w sposób emocjonalnie negatywnie nacechowany. Ilustrują to poniższe wypowiedzi:

Nauczycielka 1–3 bardzo mnie motywowała do dalszej pracy, mimo błędów chwaliła najmniejsze postępy. W wyższych klasach błędy były oceniane już wymiennie, przekładały się na oceny w dzienniku.

W klasach 1–3 nauczycielka podchodziła łagodnie, wyjaśniała błąd. W klasach 4–6 podobnie, chociaż tu niektórzy krytykowali za popełnione błędy, ale wciąż je korygowali. W gimnazjum, liceum były już wyzwiska, poniżanie, obrażanie, przemoc słowna.

W młodszych klasach [nauczyciel] w subtelny sposób wskazywał błąd i nakierowywał, co zrobić, by go nie popełnić. W starszych klasach na forum analizował błąd.

W starszych klasach błędy były rozliczane najczęściej ocenami lub minusami. Zdarzało się, że nauczyciele w sposób negatywny wyrażali się na temat uczniów popełniających błąd.

Znaczenia, jakie nadają sytuacji nauczyciel i uczeń, są zawsze poprzedzone wcześniejszymi doświadczeniami i rozumieniem swojej roli wynikającym z kontekstu kulturowego, dominujących idei i teorii. W przypadku nauczyciela istotne jest postrzeganie dziecka, jego możliwości i samodzielności oraz rozumienie tego, na czym polegają uczenie się i rozwój. Identyfikacja teorii osobistych jest kluczowa. Jak pisze Dorota Klus-Stańska, w postrzeganiu dzieci młodszych może się pojawić co najmniej kilka sposobów rozumienia dziecięcego uczenia się (Klus-Stańska 2009: 46) i kilka sposobów rozumienia siebie w roli nauczyciela (Kwiatkowska 2010: 65).

Obserwacja praktyki i analiza teorii pokazują, że w odniesieniu do młodszych uczniów często jest obecny dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny lub humanistyczno-adaptacyjny (Klus-Stańska 2009: 47 i nn.). To sprawia, że młodsze dzieci są postrzegane przez dorosłych, w tym nauczycieli, jako wymagające albo interwencji korekcyjnej i terapeutycznej, albo troskliwej akceptacji i unikania trudnych sytuacji. Wobec tego należałoby zadać pytanie, na ile sprzyja to budowaniu poczucia sprawczości i samodzielności oraz rozumienia roli błędów w procesie uczenia się (Kopaczyńska 2020: 99 i nn.).

B. Stosunek do błędów wynikający z przyjętej przez nauczyciela strategii działania pedagogicznego

Stosunek nauczyciela do błędów w wypowiedziach badanych jest także różnicowany strategią nauczycielskiego działania. Przedstawiana kategoria opisu została wyłoniona na podstawie wypowiedzi badanych, którzy wskazali, że kontakty z różnymi nauczycielami pozwoliły im doświadczyć odmiennych strategii działania nauczyciela. Z jednej strony nauczyciele mogą być restrykcyjni, dyscyplinujący, kierować się racjonalnością adaptacyjną, w której perspektywie rzeczywistość – jak wskazał Robert Kwaśnica – „jawi się jak świat przedmiotów, które należy poddać kontroli, opanować, podporządkować życiowo ważnym, ustanowionym przez wartości użyteczne celom” (Kwaśnica 2007: 85). Z drugiej zaś mogą się kierować racjonalnością emancypacyjną, rozumieć, że: „życie człowieka może być postrzegane w kategoriach szeroko rozumianej zmiany, a nie w kategoriach stanu posiadania” (Kwaśnica 2007: 100). W doświadczeniach badanych są obecne działania nauczyciela, w których główną rolę odgrywają pilnowanie uczniów, nadzór i kontrola. Z kolei z relacji innych badanych wynika, że są także nauczyciele, którzy rozumieją swoją rolę przez pryzmat wsparcia i rozbudzenia poznawczego ucznia. Świadczą o tym następujące słowa badanych: – negatywne doświadczenia:

Za złe zachowanie lub brak umiejętności (...) – stawiał czarne kropki.

Nie próbowali naszych błędów rozwiązywać, objaśniać, tak by nas motywować i byśmy mogli zrozumieć popełniony błąd.

Najczęściej informował, że są błędy w zadaniu i kazał poprawić. Nie poświęcał dużo uwagi i czasu.

Nauczyciel kazał w domu doczytać i nauczyć się.

– pozytywne doświadczenia:

Nauczycielka łagodnie wyjaśniała błąd.

Nauczycielka bardzo mnie motywowała do dalszej pracy mimo błędów, chwaliła najmniejsze postępy.

W gimnazjum i liceum poznałam nauczycieli z pasją, którzy zawsze chętnie służyli pomocą i zamiast demotywować, potrafili podbudować ucznia.

Jak wskazuje D. Klus-Stańska wsparcie również może być różnie rozumiane przez nauczycieli, w zależności od tego, jakie teorie leżą u podstaw rozumienia wsparcia (Klus-Stańska 2008: 41–44). Może to być więc wsparcie postrzegane jako: „kierowanie” (podejście funkcjonalistyczno-behawioralne), pomaganie (podejście konstruktywistyczno-społeczne) czy też organizowanie lub emancypowanie bycia sobą. U podstaw zawsze leżą konkretne teorie, wartości, przekonania oraz kompetencje nauczyciela.

C. Stosunek do błędów zależny od nastawienia do ucznia

W doświadczeniach badanych pojawia się przekonanie, że reakcja nauczyciela na popełniane błędy wyraźnie różni się w zależności od tego, kto popełnia błąd. Wśród wypowiedzi znalazły się takie opinie, że w klasie byli uczniowie faworyzowani, którzy nawet, gdy popełniali błędy, nie byli źle oceniani, nie otrzymywali upomnień lub nie ponosili odpowiedzialności. Natomiast ci, którzy mieli gorszą opinię w oczach nauczyciela, niestety raczej nie mogli liczyć na zrozumienie i pomoc. Dlatego badani uważają, że zachowanie nauczyciela w sytuacji popełnienia błędu zależy od tego, kto popełniał błąd i jaki stosunek ma do tej osoby nauczyciel. Jak wskazują, nauczyciel „przymykał oko”, gdy uczeń był lubiany, natomiast gdy nie był faworyzowany, zazwyczaj otrzymywał reprimendę. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

Nauczyciele przede wszystkim mieli swoich faworytów, reszta mogła czuć się gorsza. Pani, jeśli kogoś nie lubiła, to za każdy błąd dawała minusa.

Zachowanie nauczyciela zależało od tego, kto popełniał te błędy, jaki uczeń. Jeśli był to uczeń „pupilek” nauczyciela, to przymykał oko, jakby nic się nie stało. Jeżeli błąd popełnił uczeń z mianem najgorszego, to najczęściej dostawał reprimendę, uwagę do dziennika lub jedynkę.

Nauczyciele mieli swoich „pupilków”, przez co mieli oni swoje przywileje.

Nauczyciel traktował uczniów „z góry”. Jeśli komuś dobrze szło do tej pory, to zawsze znał odpowiedź i zasługuje na więcej i odwrotne złożenie, że uczniowie, którzy do tej pory radzili sobie słabiej, nie znają odpowiedzi i są oceniani gorzej.

Ostatnia odpowiedź porusza jeszcze inny aspekt nastawienia nauczyciela, a mianowicie utrwaloną opinię na podstawie dotychczasowych osiągnięć ucznia, co sprawia, że ci

uczniowie, którzy wcześniej mieli słabsze osiągnięcia, byli w dużo gorszej sytuacji i trudno im było zmienić nastawienie nauczyciela.

W psychologii uleganie nastawieniom określa się mianem błędu atrybucji, którego szczególnym przypadkiem mogą być uprzedzenia, stereotypy. W różnych sytuacjach ludzie są skłonni przypisywać zachowaniom innych jakąś przyczynę. Problematyka ta jest przedmiotem badań teorii atrybucji (Aronson 1995: 366) i dotyczy reguł stosowanych do oceny sytuacji, w której uczestniczą inne osoby. Wyróżnia się dwa się rodzaje atrybucji: tzw. dyspozycyjną (wewnętrzną, np. cechy osobowości, zdolności) i sytuacyjną (zewnętrzną, np. niesprzyjające okoliczności). W badaniach wskazuje się, że w niejednoznacznych sytuacjach ludzie są skłonni do dokonywania atrybucji zgodnych z nastawieniami, uprzedzeniami czy przekonaniami. Dlatego w ocenach zachowań innych ludzi obecne są błędy atrybucji, które wynikają ze złożoności świata, a pełna analiza danej sytuacji wymaga dużego wysiłku i zdobycia wielu informacji (Tyszka 1999: 93–97). Jeśli więc nauczyciel ma pozytywne nastawienie do danego ucznia, łatwo go usprawiedliwi czynnikami zewnętrznymi, nawet jeśli popełni on błąd. Jeśli jego nastawienie do ucznia jest gorsze, przyczynę raczej będzie lokować w jego cechach i braku zdolności. Identyfikacja mechanizmów atrybucji, jakimi kieruje się nauczyciel, wymaga od niego samego rozpoznania i świadomości ulegania błędom atrybucji. Nie jest to łatwe, ale nie niewykonalne. Nauczyciel jest w życiu ucznia osobą znaczącą, formującą go w wielu zakresach (Berger, Luckmann 2010: 74). Na podstawie doświadczeń badanych można powiedzieć, że formacja nie zawsze ma charakter prorozwojowy.

Refleksje na zakończenie

Jak wskazują doświadczenia badanych, w „szkolnym” kontekście błąd jest obarczony negatywną konotacją, staje się podstawą oceniania, a zdarza się, że logika nauczycielskiego działania polega na przygotowywaniu takich zadań, aby ucznia „złapać” na błędach. Rzadziej natomiast w myśleniu pedagogicznym jest obecne przekonanie, że błąd dla nauczyciela jest informacją o tym, jak uczeń coś rozumie, a dla ucznia – przyczynkiem do refleksji o własnym uczeniu się, o ile jest do takiej refleksji zachęcany.

Popelniane błędy mają osobiste znaczenie i budują historię własnego uczenia się. Historia ta może różnie kształtować ścieżki rozwoju. Jeśli popelniane błędy są podstawą oceniania, głównie negatywnego, skutkiem może być przyjmowanie strategii unikania błędów, a tym samym działania zachowawczego, pozbawionego oryginalności, nowatorstwa, indywidualności. Postawa, której motorem jest unikanie błędów, pozbawia pełnego przeżywania własnego uczenia się, zamyka umysł, kształtuje człowieka, który nie potrafi i nie chce się wznieść ponad automatyzmy i algorytmy, aby nie narazić się na negatywną ocenę w razie popelnienia błędu. Jeśli natomiast uczeń uczy się, że błąd to informacja i etap w dążeniu do celu, zaczyna też rozumieć, co robi i po co. W efekcie nie boi się podejmowania nowych,

nieznanych działań, trudnych zadań i jest gotowy otwierać się na niekonwencjonalne rozwiązania. Koncentruje się na kolejnych zmianach i nowych celach.

Prawo do błędów ma oczywiście każdy człowiek, na każdym etapie rozwoju, w procesie uczenia się każdej umiejętności, najistotniejsze jest, aby na przyznaniu prawa do błędu się nie zakończył się proces nauki, bo ważniejsze jest jego przepracowanie. **Błąd popełniony w procesie uczenia się ma wartość prorozwojową tylko wówczas, gdy zostanie wykorzystany do analizy własnego myślenia i działania oraz zainicjuje proces zmiany.**

Literatura

- Aronson E. (1995), *Człowiek istota społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babicka-Wirkus A. (2019), *Kultury oporu w szkole. Działania – motywacje – przestrzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Berger P.L., Luckmann T. (2010), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brophy J. (2012), *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Iwaniec D. (2012), *Emocjonalne krzywdzenie dzieci*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 11(2).
- Jurgiel A. (2009), *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(10).
- Klus-Stańska D. (2006), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska D. (2008), *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienia pedagogicznego wsparcia*. W: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Klus-Stańska D. (2009), *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. T. 5. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kopaczyńska I. (2020), *Pedagogiczna kategoria błędu*. Karków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kozielecki J. (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wyd. 2. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kwiatkowska H. (2010), *Poziomy rozumienia własnego nauczycielstwa*. W: D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian rozwojowych*. Kraków, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.
- Mellibruda J. (1993), *Oblicza przemocy*. Warszawa, Wydawnictwo Remedium.

- Melosik Z., Szkudlarek T. (2009), *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mikielewicz M. (2018), *Przemoc psychiczna w rodzinie – globalne wyzwanie zrównoważonego rozwoju*. „Eunomia – Rozwój Zrównoważony – Sustainable Development”, 94(1).
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Strzelczyk D. (2017), *Dziecko ofiarą przemocy domowej – konsekwencje zjawiska*. „Pedagogika Rodziny”, 7(1).
- Tyszka T. (1999), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Widera-Wysoczańska A. (2010), *Mechanizmy przemocy w rodzinie*. Warszawa, Difin.

Milena Kaczmarczyk

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.06>

ORCID: 0000-0002-3236-7670

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

milena.kaczmarczyk@uwm.edu.pl

Strategie reagowania na dziecięcą potrzebę bliskości stosowane przez mężczyzn nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Summary

Strategies for responding to the children's need for closeness used by male primary school teachers

The empirical material presented in this article is part of a larger research project aimed at analyzing the biographical experiences of men employed as primary school teachers. One of the issues examined within the study's defined problem areas was how men, working in a predominantly female profession as grades 1–3 educators, shape relationships with their students. This text focuses on the strategies employed by male teachers in response to the children's need for closeness or in situations that might necessitate physical interaction with a student. Based on the results obtained, it can be concluded that male teachers believe in the existence of double standards for men and women working in primary school education. Men, fearing accusations related to inappropriate sexual behavior, tend to avoid physical intimacy with students or resort to strategies that substitute for touch. Occasionally, they may allow children to be slightly more familiar, but typically only do so in the presence of witnesses.

Keywords: primary school teacher, male teachers' experiences, masculinity and touch, children's need for closeness, gender stereotypes

Słowa kluczowe: nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, doświadczenia mężczyzn-nauczycieli, męskość a dotyk, dziecięca potrzeba bliskości, stereotypy płciowe

Wprowadzenie

Przypadki brutalnej przemocy względem dzieci nagłaśniane w mediach skłaniają społeczeństwo – a w szczególności przedstawicieli władz – do podejmowania refleksji nad możliwościami zapobiegania tego typu zdarzeniom. Chociaż Ustawa z 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 1802) obowiązuje od 13 maja 2016 r., brakowało systemowych rozwiązań zwiększających skuteczność sformułowanych przepisów. Wprowadzone 15 lutego 2024 r. nowelizacje, zapowiedziane Ustawą z dnia 28 lipca 2023 r. o zmianie

ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 1606), miały na celu zobligowanie podmiotów, których beneficjentami są dzieci, do opracowania standardów służących zwiększeniu bezpieczeństwa nieletnich podopiecznych. Zgodnie z dekretem ustawodawcy czas na wdrożenie stosownych regulacji upłynął 15 sierpnia 2024 r., natomiast jedną z najbardziej widocznych i najczęściej praktykowanych zmian prawnych było (i nadal jest) wymaganie przedstawienia od pracownika danych z Krajowego Rejestru Karnego oraz z Rejestru Sprawców Przestępstw na Tle Seksualnym przed dopuszczeniem go do wykonywania czynności zawodowych związanych z wychowaniem, edukacją, wypoczynkiem, leczeniem małoletnich bądź sprawowaniem nad nimi opieki.

Analizując statystyki obrazujące skalę przestępczości, można zaobserwować stopniowy wzrost udziału kobiet wśród ogółu osób skazanych (w Polsce z poziomu 8,3% w 1990 r. do 11,8% w 2019 r.). Nie zmienia to faktu, że przedstawicielki płci żeńskiej stanowią nadal relatywnie niewielki odsetek sprawców przestępstw. Decydując się na rażące naruszenie prawa, kobiety najczęściej dopuszczają się oszustw lub kradzieży (odpowiednio: 30,1% i 18,2%); z kolei najrzadziej są sądzone za przestępstwa seksualne, takie jak gwałt (1,1%) oraz obcowanie płciowe z nieletnimi (1,7%) (Gruszczyńska i in. 2021). Dokonując uogólnienia na podstawie przedstawionych danych, można stwierdzić, że istnieje statystycznie wyższe prawdopodobieństwo, iż sprawcą przestępstwa na szkodę osoby małoletniej będzie mężczyzna niż kobieta. Przypuszczalnie świadomość społeczna w tym zakresie przyczynia się do wyższego – co potwierdzają wyniki badań – zaufania względem przedstawicieli płci żeńskiej podejmujących pracę wymagającą sprawowania bezpośredniej opieki nad dziećmi, a do takich profesji należy m.in. zawód nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (Brody 2015; Tufan 2018; Szczesny i in. 2022).

Pełnienie roli wychowawcy na poziomie klas I–III szkoły podstawowej wiąże się z koniecznością nawiązywania bezpośrednich relacji z uczniami, w których naturalny jest dotyk. Dzieci niejednokrotnie same inicjują tego typu kontakt, nie tylko chcą uzyskać pomoc przy wykonywaniu czynności samoobsługowych, ale także mogą to być: wyraz sympatii wobec nauczyciela, sposób na zaspokojenie potrzeby przynależności, zyskanie poczucia bezpieczeństwa i akceptacji. Podczas gdy przytulanie dziecka przez nauczycielki jest postrzegane jako przejaw życzliwości, podobne gesty ze strony wychowawców płci męskiej rzadziej budzą pozytywne skojarzenia. Podobną prawidłowość można zaobserwować w odniesieniu do stosowania wobec uczniów przemocy o podtekście seksualnym – w świetle wyników badań (Kopciewicz 2011) pojawia się ona jako element praktyki nie tylko mężczyzn nauczycieli, ale i kobiet pracujących na takim stanowisku (choć w odniesieniu do tych drugich łatwiej bagatelizować jej znaczenie).

Niewątpliwie zatem tendencje do upatrywania złych intencji w męskim dotyku nie są konsekwencją przytoczonych zmian prawnych, choć te ostatnie mają zapewne dodatkowo wzmacniać obywatelską czujność. Nieufność względem męskiego dotyku w odniesieniu do pracujących z kilkulatkami wychowawców nie jest bowiem zjawiskiem wyznaczonym granicami konserwatywnych państw, ale raczej względnie powszechną praktyką (Coulter, McNay 1993; Sumsion 1999; Sargent 2001; Cushman 2005; Farquhar 2013; Brody 2015).

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie strategii postępowania, jakie (w obliczu społecznej podejrzliwości) wykorzystują mężczyźni zatrudnieni jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w odpowiedzi na dziecięcą potrzebę bliskości bądź w sytuacjach potencjalnie wymuszających interakcję z wychowankiem bazującą na dotyku.

Założenia metodologiczne badań

Zaprezentowany w niniejszym artykule materiał empiryczny jest fragmentem większego projektu badawczego, którego celem była analiza doświadczeń biograficznych związanych z realizacją drogi zawodowej przez mężczyzn pracujących jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Oprócz wskazanego powyżej celu, zaplanowano stworzenie procesualnych modeli biografii zawodowych w odniesieniu do struktury doświadczeń mężczyzn realizujących rolę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej osadzoną w sfeminizowanej kulturze zawodu nauczyciela klas I–III i androcentrycznym dyskursie kultury zachodniej. Badania usytuowano w paradygmacie interpretatywnym (Bauman 2011: 97), natomiast problem główny zawarto w następującym pytaniu: jakie są biografie zawodowe – osadzone w całokształcie doświadczeń biograficznych – mężczyzn pracujących w silnie sfeminizowanym zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Problemy szczegółowe koncentrowały się wokół trzech obszarów tematycznych, dotyczących kolejno: wyboru profesji, przebiegu kariery zawodowej oraz budowania męskości w toku pracy w silnie sfeminizowanym zawodzie. W obrębie ostatniego z wymienionych pól problemowych interesującą kwestią wydała się specyfika kształtowania relacji nawiązywanych z dziećmi, rodzicami oraz innymi nauczycielami przez mężczyzn zatrudnionych jako nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Wątek podwójnych standardów dotyczących akceptowalnych form kontaktu fizycznego kobiet i mężczyzn z wychowankami pojawiał się w narracjach spontanicznie, stąd poświęcono mu osobne miejsce w toku analizy danych.

Do pozyskania materiału empirycznego wykorzystano autobiograficzny wywiad narracyjny według koncepcji Fritza Schützego. Procedura analityczna również była zgodna z wytycznymi tego autora i obejmowała: 1) formalną analizę tekstu, w której skład wchodził m.in. wyróżnianie schematów komunikacyjnych; 2) strukturalną analizę tekstu – główny trzon stanowi wyodrębnienie struktur procesowych (biograficznych schematów działania, wzorców instytucjonalnych, trajektorii oraz przemian biograficznych); 3) analityczną abstrakcję bazującą na wyłonieniu kategorii swoistych dla analizowanej narracji; 4) porównanie kontrastowe, czyli zestawianie ze sobą odmiennych cech poszczególnych profili biograficznych; 5) budowanie modelu teoretycznego; 6) sprawdzanie i respecyfikacja modelu teoretycznego (Rokuszevska-Pawełek 2006: 24–25; Schütze 2012: 245–276; Kaźmierska, Waniek 2020: 67–146).

Jako że autobiograficzne wywiady narracyjne należy transkrybować nie tylko tak, by oddać dosłowną formę wypowiedzi, ale by możliwie wiernie odtworzyć sposób budowania opowieści, przedstawione w artykule wypowiedzi nie zostały wygładzone w celu uzyskania

przystępniejszego w lekturze maszynopisu (Gibbs 2011: 41). Uwzględnione zostały natomiast pojawiające się w toku narracji: mikropauzy, czyli przerwy krótsze niż jedna sekunda, które oznaczono w tekście jako (.); urwane fragmenty słów: (/) oraz komentarze dotyczące paralingwistycznych cech mowy: ().

W badaniach zastosowano celowy dobór próby. Wywiady przeprowadzono z 18 mężczyznami zatrudnionymi na stanowisku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, realizującymi obowiązki zawodowe w placówkach usytuowanych w różnych częściach Polski. Wszystkie rozmowy zostały zrealizowane przez autorkę osobiście, podczas spotkań bezpośrednich i utrwalone – za zgodą badanych – za pomocą dyktafonu.

Wśród uczestników wywiadów znalazło się 9 nauczycieli szkół wiejskich; 5 zatrudnionych było w placówkach ulokowanych na terenie małych albo średnich miast (do 100 tys. mieszkańców); 4 realizowało obowiązki zawodowe w dużych ośrodkach będących stolicami województw. Najmłodszy rozmówca miał w momencie przeprowadzania wywiadu 30 lat, najstarszy zaś 56. Zdecydowana większość badanych pozostawała w związkach sformalizowanych; dwóch było po rozwodzie; dwóch określiło się mianem singli. Większość mężczyzn miała dzieci (było ich 15).

Wyodrębnione w toku analizy pozyskanego materiału empirycznego strategie reagowania na ujawnianą przez wychowanków potrzebę kontaktu, którego elementem był dotyk, zostały przedstawione zgodnie z gradacją rosnącą. Kolejność ta nie odnosi się do częstości stosowania danej strategii przez narratorów, ale stanowi kontinuum: od wystrzegania się interakcji bazujących na dotyku do dopuszczania ich w codziennych sytuacjach zawodowych.

Strategia unikania

Ludzkie zachowania, nawet te uznawane za spontaniczne i naturalne, w rzeczywistości są kształtowane przez normy społeczne. W kontekście kontaktu fizycznego mężczyzny z dzieckiem niebędącym jego bliskim krewnym ustalenie granicy między „dotykiem akceptowalnym” a takim, który wykracza poza dopuszczalne ramy, okazuje się niezwykle trudne i relatywne. Z tego też powodu – jak zauważa Alice Jones (2001: 115) – mężczyźni pracujący jako nauczyciele wczesnej edukacji uczą się postrzegać każdy rodzaj dotyku jako potencjalnie niewłaściwy. W obawie przed oskarżeniami unikają wszelkich sytuacji, które mogłyby zostać opacznie zinterpretowane. Chociaż wśród uczestników przeprowadzonych badań tak radykalne podejście nie było powszechne, pojawiały się wypowiedzi wskazujące na unikanie fizycznego kontaktu w obawie, że tego typu bliskość może wywoływać kontrowersje.

(...) a ja zawsze od tego stroniłem. Dziecko, które próbowało się na przykład przytulić, yy to zawsze mówiłem: „Aa, do mamy czy taty możesz się przytulić”, zawsze w tę stronę [W9].

Po tych różnych sytuacjach takich, co się słyszy, no to pilnuję, żeby tego no nie było w ogóle. Teraz to wyjątkowo, już jak naprawdę dziecko nie potrafi, to tam czy pomogę zapiąć kurtkę,

czy coś, ale, ale (wdech), ale już też ograniczyłem do minimum to, żeby po prostu nie było sytuacji, że ktoś, że ja pomogę yy czy tam pomogę zapiąć kurtkę, czy zawiążę buty, czy coś, że zaraz ktoś mnie posądzi tego, bo nie ma (.) yy moim zdaniem to nie ma jasno sformułowanych jakichś przepisów w tym względzie [W8].

Wytrwałość w unikaniu dotyku oraz zachowywanie przez wychowawców wyraźnego dystansu wobec podopiecznych niekiedy prowokowały uczniów do tego, by testować nauczyciela i poszukiwać sposobów na wymuszenie fizycznej bliskości. W takich sytuacjach badani starali się z jednej strony utrzymywać obrane zasady postępowania, a z drugiej nie wywoływać w dzieciach poczucia odrzucenia. Złotym środkiem umożliwiającym rozładowanie napięcia w tego typu sytuacjach okazywał się humor.

(...) wyjechaliśmy na wycieczkę w klasie drugiej y to dzieciakom mówię. (...) „Na wycieczce dla was ja jestem jak mama i ja jestem wasz tata, także wszystko co tego, to możecie do mnie przyjść jak do mamy i do taty”. I na tej wycieczce przychodzi dziewczynka i do mnie mówi: „Proszę panaaa, a moja mama to mi zawsze daje całusa na dobranoc”. Ja mówię: „Dobra, no jeżeli twoja mama tak daje, to skoro ja jestem jak twoja mama, nie ma problemu, będzie no, dostaniesz całusa na dobranoc”. No i ona już tego, mówi: „A co to będzie?”. No i przychodzi tego wieczór, przychodzę do niej, miałem na chusteczce jednorazowej narysowane psa i ja mówię: „To jest pies, nazywa się Całus. Proszę, to jest dla ciebie yy Całus na dobranoc”, tak? I drugie już dzieciaki też w różny sposób próbowały wykorzystywać (...), no ale takie dosyć kreatywne myślenie dzieci to też można wspomnieć jak y próbują złamać mnie jakoś [W9].

Tendencje do całkowitego eliminowania kontaktów opartych na dotyku miały swoje podłoże w silnych obawach o ewentualną utratę reputacji w przypadku, gdy tego typu zażyłość zostałaby przez otoczenie odczytana jako przejaw dewiacji seksualnej. Gros rozmówców realnie odczuwało potencjalne ryzyko takiego obrotu zdarzeń, lecz przyjmowali ten fakt z dużą pokorą, uznając – tak jak stereotypy rodzajowe – za rodzaj społecznej praktyki; dla niektórych świadomość ta była wyraźnie frustrująca.

Dzisiejszy świat jest po prostu okrutny i i mm i jest y chora chore to podejście do tego właśnie molestowania, tak? Do tej cielesności, że to jest dzisiaj takie zaburzone y i każdy się po prostu obawia [W6].

W codziennej pracy konsekwentne stronięcie od fizycznego kontaktu okazywało się niekiedy wyjątkowo trudne, dlatego też zdecydowana większość badanych stosowała strategię unikania jedynie w odniesieniu do niektórych rodzajów dotyku, uznając, że całkowite jego wyeliminowanie nie jest możliwe. W praktyce zdarzały się sytuacje, gdy dziecko zwracało się do nauczyciela z prośbą o udzielenie konkretnej pomocy, np. związanej z czynnościami samoobsługowymi, więc właściwa reakcja wchodziła w zakres obowiązków zawodowych wychowawcy. Jeśli było to możliwe, mężczyźni pozostawali przy strategii unikania, starając się równocześnie znaleźć inny sposób wsparcia ucznia.

Strategia zastępowania dotyku

Wybierana przez nauczycieli forma rekompensowania wychowankom braku fizycznego kontaktu w głównej mierze zależała od rodzaju zdarzenia, z jakim musieli w danym momencie poradzić sobie pedagodzy. Jednym z wariantów strategii zastępowania dotyku było wykorzystanie komunikatów werbalnych. Kierowane do podopiecznych słowa stanowiły niekiedy formę pocieszenia bądź też były wyrazem życzliwości, serdeczności wychowawcy, ale bywało i tak, że przybierały postać instrukcji lub porady mającej na celu samodzielne uporanie się z trudnością przez ucznia.

Czasami, wiadomo, że no pewnie kobieta by przytuliła i może byłoby lepiej, ale nawet jak w tej klasie pierwszej tam jedno czy drugie jest smutne, to zawsze można porozmawiać, powiedzieć, co będziemy robić fajnego albo że już niedługo przyjdzie rodzic i wtedy cię przytuli [W17].

A jak yy nieraz było: „A tu mi pan bluzkę poprawi, albo coś?”, to: „No pokaż, co jest nie tak?” no i wtedy: „Musisz tak i tak zrobić i będzie dobrze”, no i jakoś najczęściej yy dają sobie radę [W14].

Innym sposobem zastępowania dotyku, który wykorzystywali uczestnicy badań było angażowanie wychowanków do wzajemnej pomocy. W sytuacjach gdy dziecko napotykało problem z samodzielnym wykonaniem określonej czynności, nauczyciele zachęcali rówieśników do udzielenia wsparcia. Taka taktyka często okazywała się bardzo skuteczna – wychowawca unikał kontaktu fizycznego, jednocześnie tworząc przestrzeń do tego, by dzieci wchodziły w interakcje ze sobą nawzajem.

(...) były sytuacje takie, na przykład Kasia taka: „Proszę pana, spódnica... a nie mogę zapiąć spódnicy”, no nie? No to (.) właśnie no, no trzeba dziecku pomóc, no nie? No to: „Marysiu, pomóż” [W18].

Najczęściej jednak rozmówcy przyznawali się do zastępowania jednej formy dotyku innym, bardziej „neutralnym” i akceptowalnym w kontekście zawodowym. W sytuacji gdy dziecko szukało bliskości, próbując się przytulić, nauczyciel unikał bezpośredniego objęcia, wybierając zamiast tego mniej kontrowersyjne gesty, np. uścisk dłoni, delikatne pogłaskanie po głowie lub poklepanie po plecach. Zdaniem badanych taka reakcja stanowiła idealny kompromis, który pozwalał na zachowanie odpowiedniego dystansu przy równoczesnym okazaniu empatii i wrażliwości na potrzeby wychowanków.

One mają takie, takie coś do siebie i ja z dziewczynami muszę jednak krótko. Musiałem wytłumaczyć, mówię: „Dziewczynki, fajnie, ale piąteczka”, mówię: „Tam najwyżej daj (śmiech) pogłaskać po czółku”, mówię, „nie ma takiego” mówię, trudno. To, to jest właściwie yy dylemat i to jest yy dla dzieci jakaś, no jakiś brak, prawda? Bo potrzeba przytulenia

jest naturalną potrzebą, którą powinno się zaspokoić, zwłaszcza w zerówkach na przykład. Ja tego nie mogę zaspokajać, bo po prostu źle by to było odebrane [W4].

Jestem, to ciągle to powtarzam, mężczyzną. Zawsze jakiś taki pokazuję to ten typ, yy może nawet nie szorstkiej miłości jakiejś, ale, ale takiej y prawda. Wydaje mi się, że to jest dobry mój dobry mój jakiś taki kierunek pracy z tymi dziećmi mm owszem, nie, ani się nie będę tutaj, yy nie będę tał, że czasami przytulają się dziewczyny. Tylko, że ja to robię w ten sposób, że zawsze jeżeli któraś się przytuliła, to robię to w ten sposób, że jedną ręką przytrzymam za głowę, drugą po plecach lekko poklepię: „No jak tam? Wszystko w porządku?”, „Tak”. No i tyle. Więcej (.) no więcej nie, więcej nie [W5].

Analiza wypowiedzi uczestników badania ujawniła, że bywają sytuacje, w których nauczyciele odступują od ogólnie przyjętej zasady zachowywania dystansu wobec dziecięcej bliskości (zwłaszcza gdy chodzi o potrzebę przytulenia się), ma to jednak charakter jednostkowy i odbywa się w określonych warunkach.

Strategia relatywnej akceptacji

Nawet w przypadku zdecydowanego preferowania strategii unikania dotyku mężczyznom pracującym w edukacji wczesnoszkolnej zdarza się okazjonalnie przyzwalać wychowankom na nieco większą zażyłość. Okolicznościowe przypadki akceptowania dotyku mogą mieć na przykład miejsce przy okazji obchodów świąt bądź innych ważnych dla nauczyciela i/lub uczniów uroczystości. Narratorzy przyznawali, że wyjątkowość pewnych chwil obliгуje do ich należytej celebracji, więc dopuszczają odstępstwa od rygorystycznych reguł i redukują zwyczajowy dystans.

(...) i mimo że po prostu staram się y unikać przytulania czy coś, ale to nie pamiętam, czy to było, (.) co to była za uroczystość, czy to były imieniny moje, czy to było coś innego, nie (?), po prostu dzieci przyszły tak naprawdę ii przytuliły się do mnie, i tam złożyły mi życzenia [W8].

(...) czasami tam wezmę, yyy jak ma urodziny, to nawet i podrzucę do góry, jak dziecko wyraźnie chce, coś tam, bo to śpiewamy sto lat, nie? [W1].

Inną okazją stanowiącą pretekst do zawieszenia przez mężczyzn strategii unikania dotyku bądź jego zastępowania była obecność świadków. Na nieskrępowane wyrażanie emocji wychowawcy zezwalali uczniom np. wówczas, gdy w placówce pojawiali się rodzice i obserwowali przebieg interakcji syna/córki z nauczycielem. Bywało jednak i tak, że mężczyźni zwracali się z prośbą do koleżanek-nauczycielek, by konkretne działania mogli wykonać pod ich nadzorem, ewentualnie przy niewielkim wsparciu. Takie przypadki miały miejsce chociażby podczas przebijania się uczniów po zajęciach wychowania fizycznego, kiedy to dzieci częściej potrzebowały pomocy przy zakładaniu odzieży.

Kiedys tak w sumie nawet dla żartów, klasa trzecia odchodziła, mówię: „Dobra, słuchajcie teraz, rodzice są, nie ma problemu, możecie teraz, kto chce, może się przytulić”, tak? [W9]
(...) kiedy zaczynałem pracę, to y starałem się dbać o to, żeby yy kiedy te dzieci się przebie-
biają, żeby była ze mną jakaś nauczycielka, koleżanka jako y świadek, gdyby trzeba było
dziecku pomóc, a w międzyczasie mogliśmy y zamienić słowo, czy, czy tutaj jakieś kwestie
yy pracownicze sobie omówić, yy po to tylko właśnie, żeby zabezpieczyć się tak na wszelki
wypadek, bo pamiętam nawet y zalecenie na studiach y właśnie pod naszym adresem skiero-
wane, mając świadomość tego, jakie są czasy (...) [W7].

Niektórzy uczestnicy wywiadów deklarowali gotowość odwzajemnienia nawet kontrowersyjnej formy dotyku, jeżeli w ich przekonaniu konkretna sytuacja rzeczywiście wymagała takiej reakcji. Zdarzało im się zatem obejmować dzieci, kiedy płakały lub gdy po długim okresie braku bezpośredniego kontaktu uczniowie reagowali radością na widok nauczyciela i przybiegali serdecznie go powitać.

Wszystkie dzieci kocham (.) i to samo i rodzice wiedzą ii nie potrafię sobie inaczej, no wiadomo, przyjdzie nieraz i płacze, to co ja mam wziąć odepchnąć, nie? Przytuli wtedy człowiek, pogłaska po głowie: „Słuchaj, dobrze będzie...”, czasami wyjmę cukierka: „Masz”, mówię, noszę cukierki, a to kawałek jabłka, a to to, a to tamto [W12].

Teraz no to mam taki przypadek, że, że piątoklasistka, wie pani, pędzi przez cały korytarz i (demonstracja uścisku). Jezu kochany, no (.) wygląda to, jak wygląda, ale no tak jest. (...) nie da się pewnych sy/ no to co mam zrobić, no? Co mam mam te ręce wziąć i mam te ręce na siłę, prawda? No jak ja mam się zachować? (.) No co mam zrobić, prawda? Odwrócić się, dać już tak, tak, że y i w ten sposób, że żeby dziecko w tym momencie o ono ono się za drugim, trzecim razem ono tego już potem nie powtórzy. Ono będzie już coś tam poczuje złego, myślę, chyba nie? (.) Że ten nauczyciel go olewa. Jak tu był fajny i miły, a tutaj, prawda? [W3]

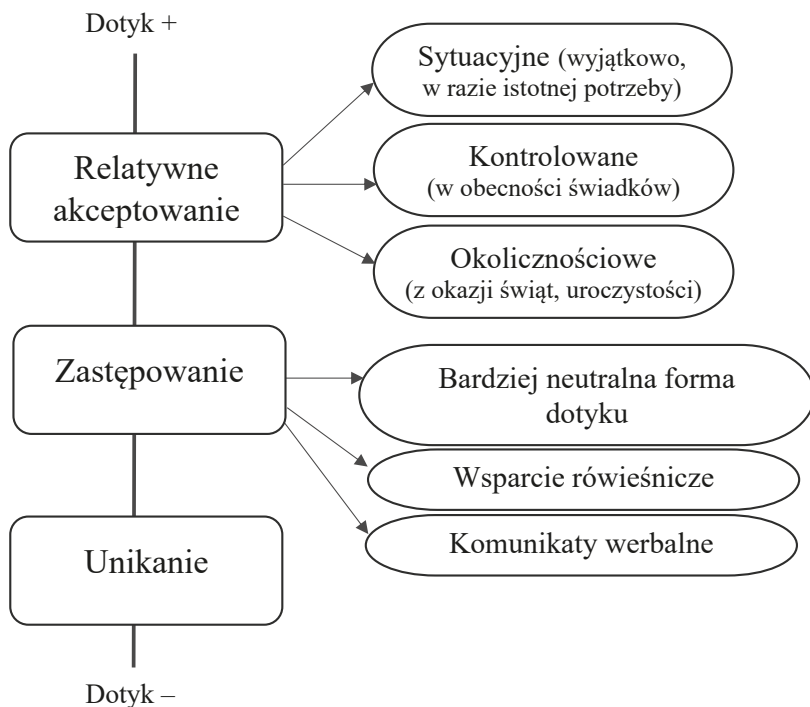
Skłonność niektórych narratorów do odstępstw od zwyczajowo przyjętych reguł nie zmieniała jednak faktu, że żaden z nich nie miał odwagi na bezwarunkowe zaspokajanie potrzeby bliskości i przynależności wychowanków. Mężczyźni wprost stwierdzali, że chociaż współpracujące z nimi koleżanki mogą w nieskrępowany sposób wykonywać serdeczne gesty wobec uczniów, analogiczne zachowania nie przystoją reprezentantom płci męskiej. Co warte podkreślenia, wychowawcy z długim stażem pracy przyznawali, że stosowane przez nich zasady reagowania na dziecięcy dotyk oraz potrzebę kontaktu znacznie się zmieniły na przestrzeni lat. To, co było dopuszczalne w chwili, gdy rozpoczynali pracę zawodową, obecnie byłoby uznane za jawne przekroczenie granic.

Kiedys było tak, że rzeczywiście przy sprawdzaniu zeszytów, czy w ogóle, to nawet się dziecko i na kolana posadziło. W tej chwili, niestety, nie robię tego tylko z y ze względu na to, żeby nie być o posądzanym o jakieś sprawy. (...) [W2].

Ponadto wspólne dla uczestników badania było to, że nie ograniczali się wyłącznie do stosowania jednej strategii reagowania na dziecięcą potrzebę bliskości. Łączenie ze sobą nietożsamyh podejść niekiedy okazywało się niezbędne, szczególnie w sytuacjach kiedy zawodność pierwszej wybranej opcji stawała się oczywista. Zdarzało się tak chociażby wtedy, gdy zastępowanie dotyku komunikatami werbalnymi bądź wsparciem rówieśniczym nie przynosiło oczekiwanego rezultatu i nauczyciele byli zobligowani do znalezienia innej formy pomocy dziecku.

Refleksje podsumowujące

Podjęcie przez mężczyznę pracy w silnie sfeminizowanym zawodzie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej niewątpliwie należy do wyborów skrajnie nonkonformistycznych. Tego typu decyzja wiąże się z koniecznością stawiania czoła różnym głęboko zakorzenionym stereotypom społecznym dotyczącym „ideału męskości”. Jeden z najpopularniejszych opiera się na przekonaniu, że „męska praca” powinna gwarantować prestiż oraz wysokie dochody, a zatem wybór zatrudnienia w szkolnictwie (szczególnie początkowego szczebla) można zinterpretować jako krok w kierunku dobrowolnego obniżenia przez mężczyznę własnego statusu społecznego. Co więcej, charakter wykonywanych obowiązków, czyli realizacja zadań dydaktyczno-wychowawczych, których podmiotem są kilkulatki, stereotypowo jest kojarzona z domeną kobiet. Męska obecność na poziomie edukacji wczesnoszkolnej wydaje się akceptowalna, ale raczej w kontekście doraźnego rozwiązywania problemów z dyscypliną, czyli w momencie, kiedy stosowane przez kobiety strategie wychowawcze spotykają się z niesubordynacją uczniów (Mills i in. 2008: 71–84; Burn, Pratt-Adams 2016: 3). W sytuacji gdy drogę kariery w niskopłatnym zawodzie, którego podstawą jest sprawowanie opieki nad dziećmi, mężczyźni wybierają świadomie, może się zrodzić podejrzenie, że u źródła tego typu decyzji leżą zaburzenia preferencji seksualnych jednostki. Aby w takim przypadku zmniejszyć ryzyko potencjalnych oskarżeń, konieczne jest unikanie wszelkich interakcji z wychowankami mogących uchodzić za dwuznaczne. Zasadę tę zdawali się również przyjmować uczestnicy zrealizowanego projektu badawczego. Stosowane przez nich strategie reagowania na dziecięcą dotyk lub jego ujawnioną potrzebę przedstawiono na rycinie 1.



Rycina 1. Strategie reagowania mężczyzn-nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na dziecięcy dotyk bądź ujawnioną potrzebę dotyku

Źródło: badanie własne.

Niewątpliwie odmienne standardy w odniesieniu do akceptowanych form budowania bliskich emocjonalnie relacji z uczniami przez kobiety oraz mężczyzn pracujących na poziomie edukacji wczesnoszkolnej mogą być traktowane jako przejaw dyskryminacji przedstawicieli płci męskiej. Teoretycznie wprowadzone przepisami prawa Standardy ochrony małoletnich stanowią krok w kierunku neutralizowania istniejących dysproporcji – w jednakowym zakresie odnoszą się bowiem do reprezentantów obydwu płci, zakładając ich pełną równość. Z kolei wyraźnie koncentrują uwagę społeczną na tym, że zarówno prawni opiekunowie, jak i zawodowi wychowawcy mogą być sprawcami czynów przestępczych, których ofiarami padają dzieci. A ponieważ skłonność do łamania prawa jest w większym zakresie „domeną mężczyzn”, to przekonanie, że: „Kobiecie kolana są strefą miłości. Męskie strefą niebezpieczeństwa” (Sargent 2001: 53), może się dodatkowo umacniać, jednocześnie skutecznie zniechęcać młodych mężczyzn do wyboru kariery w szkolnictwie początkowego szczebla. Tego typu skutek trudno natomiast uznać za korzystny.

Postępująca feminizacja zawodu nauczycielskiego oraz specyficzna struktura szkolnego personelu, charakteryzująca się wzrastającym udziałem odsetka nauczycieli płci męskiej

wraz z wiekiem uczniów oraz stopniem złożoności materiału, sprzyja pogłębianiu stereotypów. Uczniowie, obserwując proporcje kobiet i mężczyzn wśród kadry pedagogicznej szkół, umacniają własne przekonania o istnieniu warunkowanych przez płeć predyspozycji do zdobywania wiedzy w określonych dyscyplinach nauki (np. w przypadku chłopców z zakresu matematyki, fizyki czy informatyki).

O ile można mieć wątpliwości co do zasadności dążenia do osiągnięcia równowagi w zakresie udziału przedstawicieli jednej i drugiej płci w gronie pedagogów (Warrin 2019: 293–308), o tyle troska o zwalczanie przejawów dyskryminacji ze względu na płeć powinna być niekwestionowanym standardem. Prawdopodobnie powszechność istnienia nierówności przyczyniła się również do tego, że większość uczestników badania nie traktowała konieczności mierzenia się z nią jako wyjątkowej sytuacji. Pomimo że nauczyciele przyznawali, iż niekiedy towarzyszy im przekonanie, że swoim zdystansowaniem wpływają hamująco na emocje podopiecznych, jednocześnie korzystali z ograniczonej świadomości uczniów – niewiedzy, że w przypadku wychowawcy kobiety mogliby swoją sympatię do niej okazywać w nieskrępowany sposób. A skoro wychowankom nie towarzyszyło poczucie straty, to i nauczycielom łatwiej było przyjąć istnienie podwójnych standardów w kwestii (nie) dozwolonego dotyku i (nie)zaspokajania dziecięcej potrzeby bliskości.

Dodatkowo warto podkreślić znaczenie obecności mężczyzn w charakterze wychowawców jako modeli roli męskiej dla dzieci wychowywanych bez stałej obecności ojca. I chociaż rzeczywista siła oddziaływania nauczyciela jako wzoru kobiecości bądź męskości jest trudna do zweryfikowania, a przynajmniej jej znaczenie nie zostało jednoznacznie potwierdzone wynikami analiz empirycznych (Martin, Marsh 2005: 320–334; Bricheno, Thornton 2007: 383–395), opiekunowie prawni uznający tę kwestię za istotną, powinni mieć możliwość zapisania dziecka do oddziału prowadzonego przez mężczyznę. Niestety, obecnie realizacja takiego zamierzenia nie jest łatwym zadaniem, gdyż przedstawicielki płci żeńskiej stanowią ponad 99% ogółu wykonujących zawód nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. A zatem wybranie kilkulatkowi wychowawcy płci męskiej jest teoretycznie możliwe, jednak dla większości rodziców oznacza konieczność codziennego pokonywania wielokilometrowych dystansów.

Literatura

- Bauman T. (2011), *Poznawczy status danych jakościowych*. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bricheno P., Thornton M. (2007), *Role model, hero or champion? Children's views concerning role models*. „Educational Research”, 49(4).
- Brody D.L. (2015), *The construction of masculine identity among men who work with young children, an international perspective*. „European Early Childhood Education Research Journal”, 23(3).
- Burn E., Pratt-Adams S. (2016), *Men teaching children 3–11: Dismantling Gender Barriers*. London–New York, Bloomsbury Publishing.

- Coulter R.P., McNay M. (1993), *Exploring Men's Experiences as Elementary School Teachers*. „Canadian Journal of Education”, 18(4).
- Cushman P. (2005), *Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers*. „Teaching and Teacher Education”, 21(3).
- Farquhar S.E. (2013), *New Zealand men's participation in early years work 1*. W: D. Jones, R. Evans (eds.), *Men in the Lives of Young Children. An international perspective*. Abingdon, Oxon, Routledge.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruszczyńska B., Marczewski M., Siemaszko A., Ostaszewski P., Włodarczyk-Madejska J., Klimczak J. (2021), *Atlas przestępczości w Polsce 6*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości.
- Jones A. (2001), *Learning proper masculine pleasure: Santa Claus and teachers*. W: A. Jones (ed.), *Touchy subject. Teachers touching children*. Dunedin, University of Otago.
- Kaźmierska K., Waniek K. (2020), *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kopciewicz L. (2011), *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Martin H.W., Marsh M. (2005), *Motivating Boys and Motivating Girls: Does Teacher Gender Really Make a Difference?* „Australian Journal of Education”, 49(3).
- Mills M., Haase M., Charlton E. (2008), *Being the 'right' kind of male teacher: The disciplining of John*. „Pedagogy, Culture & Society”, 16(1).
- Rokuszewska-Pawełek A. (2006), *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*. „Media, Kultura, Społeczeństwo”, 1.
- Sargent P. (2001), *Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary school teachers*. Harriman, Men's Studies Press.
- Schütze F. (2012), *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*. W: K. Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Kraków, Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Szczesny S., Nater C., Haines S. (2022), *Perceived to be incompetent, but not a risk: Why men are evaluated as less suitable for childcare work than women*. „Journal of Applied Social Psychology”, 52(8).
- Sumsion J. (1999), *Critical Reflections on the Experiences of a Male Early Childhood Worker*. „Gender and Education”, 11(4).
- Tufan M. (2018), *Public perceptions and the situation of males in early childhood settings*. „Educational Research and Reviews”, 13(3).
- Warrin J. (2019), *Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: Gender balance or gender flexibility*. „Gender and Education”, 31(3).

Ewa Szatan

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.07>

ORCID: 0000-0002-4764-3308

Uniwersytet Gdański

ewa.szatan@ug.edu.pl

„Czy muzyka jest ważna w życiu człowieka?” Refleksje dzieci uzdolnionych muzycznie o potrzebach estetycznych, poznawczych i emocjonalnych

Summary

“Is music important in human life?” Reflections of musically gifted children on aesthetic, cognitive and emotional needs

In this text, I will present the results of qualitative research using the individual interview method, which I conducted with musically gifted children, functioning in a rural and small-town environment. I wanted to find out what thoughts about the needs of children have based on musical experiences gained at school (the research objective). The subject of the undertaken research were children's reflections on needs. Innate cognitive and aesthetic needs make musically gifted children seek opportunities to satisfy them by exploring the world of music, especially by engaging in singing, playing instruments or dancing. These activities allow them to learn about phenomena that strongly engage the sense of hearing and cause motor reactions. The desire to fulfill a given need causes children to undertake musical activities for simple pleasure and satisfaction. However, it turns out that school, where they spend a significant part of their time, is not a convenient place to satisfy cognitive and aesthetic needs.

Keywords: a musically gifted child, aesthetic, cognitive and emotional needs, music

Słowa kluczowe: dziecko uzdolnione muzycznie, potrzeby estetyczne, poznawcze i emocjonalne, muzyka

Wprowadzenie

Współczesny świat oparty na nowych technologiach stawia różne wyzwania edukacji, którym powinni sprostać zarówno dziecko/uczeń, jak i dorosły/nauczyciel. Dziecko uczy się w szkole i wzrasta pod opieką nauczyciela, który w znacznym stopniu decyduje, jak ono ma poznawać otaczającą rzeczywistość – czego, jak i w jakim tempie będzie się uczyło i co będzie poznawało. W procesie edukacji nikt nie pyta o jego potrzeby, tylko z góry zakłada i wskazuje, co jest dla niego dobre. Dziecko w szkole funkcjonuje w grupie rówieśników i wszyscy w zorganizowanej przestrzeni szkolnej powinni mieć takie same możliwości wyrażania i komunikowania swoich potrzeb, a zwykle tak się nie dzieje. Dzieci

uzdolnione muzycznie mogłyby spełniać w klasie potrzeby poprzez edukację muzyczną, gdyż świat muzyki daje poczucie wolności, może więc sprzyjać realizacji wielu z nich. Szczególnie w dobie rozwiniętych technologii i „samotności w sieci” ważne są sytuacje edukacyjne, w których dzieci mogą doświadczać wspólnotowego działania i płynącej z muzykowania radości (Szuman 1993; Wojnar 2009). Muzykę najlepiej rozumie się przez osobiste jej doświadczanie, co jest istotą amatorskiego umuzykalniania, jak i zawodowego kształcenia muzycznego. Dorastając „w muzyce”, przez aktywności wokalne, instrumentalne czy ruchowe, dzieci uczą się jej wartościowania, kształtuje się ich gust muzyczny, są zaspokajane różne potrzeby, włącznie z estetycznymi. Eksplorują więc świat muzyki, by poznawać zjawiska angażujące zmysł słuchu i powodujące reakcje motoryczne (te powstają podczas śpiewania, poruszania się do muzyki, muzykowania na instrumentach). Podejmują aktywności dla przyjemności, czerpiąc przy tym satysfakcję. Samoistnie zaspokajają ważne dla nich potrzeby poznania i potrzeby estetyczne. Jest to specyficzny rodzaj potrzeb, który wyróżnia właśnie osoby zdolne muzycznie (Sękowski, Dudek 2016).

Potrzeby poznawcze, estetyczne i emocjonalne dziecka uzdolnionego muzycznie w realiach polskiej szkoły: przeszłość – przyszłość

W rozważaniach o potrzebach dzieci uzdolnionych muzycznie nie można pominąć teorii ludzkich potrzeb wypracowanej w ubiegłym stuleciu przez Abrahama Masłowa (Maslow 1986). Autor wyróżnił w niej kilka poziomów¹, którym przyporządkował wszystkie potrzeby człowieka, jakie realizuje przez całe swoje życie. Dzieciństwo, dorastanie i dorosłość to etapy, w których może osiągnąć potrzeby umieszczone na szczycie piramidy lub realizować tylko te niezbędne do egzystencji. Teoria potrzeb i motywacji Masłowa, a także jego koncepcje pedagogiczne, do których się odwołuję, wydają się uniwersalne i budzą zainteresowania naukowców (McLeod 2018; Wojnar 2021; Zieliński 2022, 2023 i in.), a przemyslenia dotyczące muzyki w życiu człowieka nie tracą na aktualności. Zauważono już w XX w., że wczesne zaszczepienie u dzieci zaciekawienia i zainteresowania muzyką może sprzyjać realizacji potrzeb estetycznych w późniejszym okresie życia ludzi wybitnie zdolnych muzycznie, jak i tych o mniejszych muzycznych predyspozycjach (Szuman 1993; Wojnar 1995). Przez całe życie człowiek zaspokaja potrzeby egzystencjalne, natomiast jedynie jednostki mogą realizować pozostałe potrzeby. W przypadku dzieci uzdolnionych muzycznie warto się skupić na tym, czego one mogą dokonać, jakie potrzeby realizować i w jaki sposób to osiągnąć poprzez edukację muzyczną, zanim dorosną. Wyróżnia je bowiem dążność do zaspokojenia potrzeb: estetycznych, poznawczych (potrzeba zdobywania wiedzy i rozumienia zjawisk muzycznych, ciekawość poznawania aktywności muzycznych i osiągania w nich doskonałości, eksplorowanie świata muzyki i jej tworzenia) i emocjonalnych. W tym, co

¹ Z teorią potrzeb Masłowa można się szczegółowo zapoznać w jego publikacjach. Ich opis nie jest zamiarem autorki.

robią, poszukują sensu, realizują się dzięki zdolności przewidywania (np. w działaniach twórczych). Dzieci uzdolnione muzycznie poszukują piękna muzyki (sztuki w ogóle) i je doceniają. Te najzdolniejsze wyróżnia także potrzeba równowagi i formy w muzyce. Osiągnięcie przez nie stanu zaspokojenia potrzeb w dzieciństwie jest przepustką w dorosłość ku realizacji osobistego potencjału, samospelnienia, szukania wzrostu osobowościowego i doświadczeń szczytowych (potrzeba samoaktualizacji), a być może spełnienia potrzeby transcendencji czy samotranscendencji (*self-transcendence*) (Maslow 1990, 2009; McLeod 2018). Wewnętrzna siła, jaką jest motywacja poznawcza (Sękowski, Dudek 2016: 11, za: Busato i in. 2010), pozwala dzieciom o określonym poziomie zdolności muzycznych zaspokajać potrzeby poznawcze, estetyczne i emocjonalne przez podejmowanie aktywności muzycznych (wokalnych – śpiewanie, muzyczno-ruchowych – tańczenie, granie na instrumentach). Każde dziecko może posiadać kilka różnych zdolności (np. muzyczne, plastyczne, matematyczne) i rozwijać specyficzne potrzeby w tym samym czasie lub w dowolnym następstwie czasu. Kolejność ich zaspokajania jest elastyczna (Maslow 2009). Warto jeszcze raz podkreślić pewne cechy wspólne dzieci o różnych zdolnościach, gdyż są niezależnie od środowisk, w których one funkcjonują. Do tych cech należą: potrzeba eksploracji, aktywna postawa wobec otoczenia, otwartość w sytuacjach problemowych, potrzeba poznawania i zrozumienia zjawisk, przyczyn i procesów (Sękowski i in. 2009; Limont 2010). Cechy te sprawiają, że dążenie do realizacji potrzeb objawia się w szkole przez stawianie pytań, które dla części nauczycieli mogą być trudne do zaakceptowania, szczególnie gdy podejście analityczne do rozwiązywania skomplikowanych sytuacji i wnioskowanie ucznia nie jest tożsame z modelem pracy nauczyciela (Klus-Stańska 2023).

W przypadku dzieci uzdolnionych muzycznie niewystarczające kompetencje muzyczne nauczyciela mogą spowodować nierespektowanie przez niego prawa uczniów do powszechnej edukacji muzycznej (zaniedbują ją, a jej realizacja jest tylko wpisana do szkolnej dokumentacji). Trudność może być jeszcze innej natury, gdy np. słuchanie muzyki na lekcji nie jest przez nauczycieli postrzegane jako sytuacja problemowa, lecz jedynie jako bierne spędzanie czasu (słuchanie służące realizacji treści podstawy programowej), czasami relaksacja przy muzyce, którą dziecko odczytuje jako „nicnierobienie” czy realizacja zadań muzycznych niezrozumiałych dla ucznia. Szkoła powinna wytworzyć odpowiednie mechanizmy i wyposażyć dziecko w narzędzia umożliwiające samodzielne kontakty z wartościową muzyką także poza miejscem nauki. Dziecko powinno dobrowolnie podejmować muzyczne aktywności dla odczuwania przyjemności zarówno na lekcji, jak i w swoim czasie wolnym. To nie jest wyłącznie „przygoda intelektualna” dziecka, ale także estetyczna potrzeba człowieka o uzdolnieniach muzycznych. Według Cacioppo i Petty’ego zaangażowanie się w aktywności muzyczne dla przyjemności odpowiada konceptualizacji potrzeby poznania (Sękowski, Dudek 2016: 11), która może być uznana za czynnik towarzyszący właśnie rozwojowi zdolności muzycznych. Wychowanie skoncentrowane na dziecku jako osobie ludzkiej, zdolnej do samorealizacji, sprzyjające zaspokojeniu różnych potrzeb, prowadzi do stania się humanistą (Maslow 1986; Rogers 2002 i in.). Wartość takiej postawy tłumaczy Wojnar:

„Humanistyczny, to znaczy naznaczony piętnem kreatywności człowieka ingerującego w świat zastany, otwartego na działanie w świecie, który się tworzy” (Wojnar 2021: 181).

Potrzeby poznawcze, estetyczne i emocjonalne dziecka uzdolnionego muzycznie w realiach polskiej szkoły: przeszłość – przyszłość

Polska myśl psychologiczna i pedagogiczna XX w. (Obuchowski, Szuman, Wojnar i in.) wpisywała się w ogólnoswiatowe trendy badania ludzkich potrzeb owych czasów. To wówczas Maslow pisał o wyłanianiu się nowego światopoglądu, nowego systemu wartości oraz nowego obrazu człowieka, w którym jest miejsce na sztukę. Muzyka miała stanowić istotny czynnik w holistycznym rozwoju dziecka, gdyż pozwala na wsłuchanie się w siebie i odkrywanie tożsamości (Maslow 2009). Koncepcję edukacji Maslow wyrażał jasno: „Twórcza edukacja w zakresie muzyki, sztuki, tańca i rytmu jest bardziej efektywna niż zwykle realizowana «podstawa programowa», lepiej służy kluczowemu celowi edukacji, jakim jest poznanie własnej tożsamości. Bez tego edukacja staje się bezużyteczna” (Zieliński 2023: 59, za: Maslow 1971: 153). Uważał, co wybrzmiewało także w ideach Jaques-Dalcroze’a na początku wieku (Jaques-Dalcroze 1992), że kształcenie dzieci w zakresie sztuki, muzyki i tańca należy rozpocząć najwcześniej, jak to możliwe (także przez formy zabawowe), a procesowi uczenia się powinna towarzyszyć radość (Zieliński 2023: 63). Twierdzenie, że w szkole matematyka jest równie istotna jak muzyka (Zieliński 2023: 58), było w jego czasach pewnym eksperymentem, ale współcześnie takie myślenie nie powinno być utopią, lecz kierunkiem zmian. Dostrzegając pewne zagrożenia dla edukacji, które niesie rozwój technologii (nie umniejszając ich wartości), warto powrócić do idei humanistycznych. Wasyluk, Kucner i Pacewicz (2020) – autorzy raportu *Edukacja przyszłości*, opublikowanego w 2020 r. – podnoszą kwestie edukacji, która dzięki jej humanizacji w przyszłości może być spoiwem społecznym ekosystemów, w czym istotną rolę ma odegrać sztuka/muzyka. Autorzy prognozują, że edukacja może stanowić wyzwanie w czasach rewolucji technologicznej jako edukacja bez barier, edukacja obecna wszędzie (takie możliwości zostały zaakceptowane w okresie pandemii w 2020 r.) czy edukacja służąca rozwiązywaniu problemów (Wasyluk i in. 2020). Nakreślona przez nich wizja zmian odnoszących się do edukacji to powrót do koncepcji osiągnięcia homeostazy pomiędzy twórczością, muzyką (i ogólnie sztuką), wolnością i ich wymiarem humanistycznym a technologiami, co może mieć wpływ na wszelkie ludzkie działalności w przyszłości. Powrót do dyskusji o miejscu muzyki (i sztuki w ogóle) w życiu człowieka, a każdego dziecka w szkole bez względu na jego zdolności muzyczne, pokazuje jej uniwersalność i wartość. Koncepcja, by w nowym świecie realizację potrzeby wiązać z ludzkim charakterem i osobowością (Szuman 1993; Wojnar 1995; Zieliński 2023), to dobry prognostyk – edukacja ma być podmiotowa, skupiać się na wzroście i samorozwoju ucznia i stanowić odpowiedź na potrzeby (także estetyczne) ucznia, a nie nauczyciela i realizowanej przez niego podstawy programowej (Wojnar 1995). Humanistyczne podejście do edukacji jest ważne, a dostrzeganie potrzeby

rozwoju estetycznego jawi się bardzo wyraźnie. Wątek humanizacji życia poprzez realizację potrzeb związanych z muzyką jest obecny w teorii, jak i w praktyce pedagogicznej, ale nie jest dostatecznie eksponowany. Muzyka w powszechnej edukacji w Polsce jest nadal marginalizowana. W procesie edukacji zaniedbuje się potrzeby estetyczne, a wraz z nimi emocjonalne (muzyka jako źródło emocji) jako te mniej lub w ogóle nieistotne. Poznawanie muzyki w różnych kontekstach jest uważane za stratę czasu. Cyklicznie podejmuje się dyskusje naprawy systemu edukacji artystycznej, za którymi nie podążają zmiany. Kolejne reformy systemu oświaty są niespełnionymi ich obietnicami.

Koncepcja badań własnych

Edukacja muzyczna jest obowiązkowym przedmiotem w szkole podstawowej. Powinna być wypełniona atrakcyjną ofertą, która pozwoli uczniowi realizować różnorakie potrzeby, w tym potrzeby poznania i estetyczne. Zainteresowało mnie, jak uzdolnieni muzycznie uczniowie postrzegają rangę muzyki w życiu człowieka przez szkolne (ewentualnie pozaszkolne) doświadczenia i jak widzą możliwości realizacji potrzeb (cel badań). Badania osadziłam w paradygmacie jakościowym (Denzin, Lincoln (red.) 2010; Pilch, Bauman 2010; Flick 2011) z zastosowaniem metody wywiadu indywidualnego (Jemielniak (red.) 2012). Problem badawczy zawarłam w pytaniu: **Jak o potrzebach wypowiadają się dzieci uzdolnione muzycznie?**

Wywiady były prowadzone z dziećmi w wieku 10–12 lat (7 chłopców i 23 dziewczęta z sześciu szkół podstawowych). Dobór był celowy ze względu na wiek, zamieszkanie i miejsce nauki (środowisko wiejskie i małomiejskie województwa pomorskiego i warmińsko-mazurskiego) oraz podstawowe zdolności muzyczne, które były oceniane subiektywnie przez nauczycieli uczących je muzyki (Łukasiewicz-Wieleba 2018). Na podstawie własnych obserwacji (aktywności muzycznych dzieci na lekcjach) oraz posiadanych informacji o uczniach (np. pięcioro podejmowało naukę gry na instrumentach muzycznych: pianino, keyboard, gitara) nauczyciele typowali dzieci do badań. Badani uczniowie przeszli przez cykl kształcenia zintegrowanego, w którym edukacją muzyczną zajmował się nauczyciel od wczesnej edukacji, ale mają już nowe doświadczenia z zajęć prowadzonych przez nauczyciela – specjalistę muzyka, co pozwoliło na szersze spojrzenie na problem. Szkoła dla nich zwykle jest jedynym miejscem zorganizowanych zajęć umuzykalniających, ale wyjątkowo przywoływały zajęcia, w których uczestniczyły poza szkołą (wywołały one silne przeżycia emocjonalne i dzieci chciały o tym mówić). Badani czuli się swobodnie, dlatego ich wypowiedzi mają szczególnie wyidealizowany wydźwięk.

Rozmowy z dziećmi inicjowałam prośbą: „Opowiedz mi o swoich muzycznych doświadczeniach w szkole...” Inne pytania zależały od przebiegu samej rozmowy, ale były zogniskowane wokół tego, jak dzieci postrzegają muzyczne zajęcia, w których uczestniczą, co dla nich jest ważne, jak mogą realizować swoje potrzeby dzięki muzyce, dzieci były proszone o wskazanie, co utrudnia ich zaspokojenie. Refleksje dzieci pozwoliły mi

na wyodrębnienie ciekawego materiału zaprezentowanego w niniejszym artykule, choć z dużymi ograniczeniami ze względu na wymogi redakcyjne dotyczące jego objętości.

Zebrany materiał został poddany kondensacji i na tej podstawie wyłoniłam dwa obszary badawcze, a w nich osiem kategorii, w których mogłam ukazać opisane przez dzieci potrzeby.

Dziecięce refleksje o potrzebach – analiza i interpretacja wyników badań

Analizę materiału badawczego rozpocząłam od ustalenia dwóch obszarów badawczych: 1) opisywanie potrzeb na podstawie doświadczeń szkolnych/pozaszkolnych; 2) opisywanie potrzeb z perspektywy braku możliwości ich realizacji. Dokonałam tego na podstawie wielokrotnego przyglądania się wypowiedziom badanych. Zebrany materiał badawczy pogrupowałam, aby ukazać, o jakich ważnych potrzebach mówią dzieci, odwołując się do własnych doświadczeń: 1) bezpieczeństwa; 2) wolności; 3) rozumienia celów; 4) szacunku; 5) rozumienia systemu oceniania; 6) samorealizacji i sukcesu, przynależności do grupy i wspólnotowego działania; 7) poznania: muzyki, instrumentów i form muzycznych; 8) estetyczna: piękna i dobra. We wskazanych potrzebach współwystępują potrzeby emocjonalne, ale celowo ich nie wyodrębniłam, lecz jedynie wskazałam, gdyż same wypowiedzi dzieci były bardzo emocjonalne. Omówienie wzbogaciłam wybranymi cytatami².

Opisywanie potrzeb na podstawie doświadczeń szkolnych/pozaszkolnych

Potrzeba bezpieczeństwa

Muzyka w szkole kojarzy się dzieciom z określonymi aktywnościami podejmowanymi w ramach edukacji muzycznej. Komfort psychiczny, dobra atmosfera na zajęciach sprzyjają twórczym i odtwórczym działaniom – uczniowie to zauważają i cenią. Strefa komfortu znika, np. gdy zajęcia nie odbywają regularnie lub w ogóle zostają zawieszone z powodu choroby nauczyciela. Jego absencję dzieci źle przyjmują, wzbudza to lęk, gdyż nie wiedzą, jak to wpłynie na ich oceny. Niepewność i lęk są przeszkodą w realizacji wielu potrzeb.

Teraz to jest fajnie, bo na przykład gramy na cymbałkach, rysujemy instrumenty, uczymy się niektórych (...). Czasami Pani ocenia, ale jak jej nie ma (bo jest chora), to nie wiemy, jaką ocenę dostaniemy.

Kiedyś też mieliśmy coś podobnego z klaskaniem (realizacja swobodna rytmów – dop. E.S.), graliśmy na bębnach... w sumie tyle z tych lekcji muzyki, bo pani była często chora i nie było jej w szkole. Nie wiedzieliśmy, czy będą zajęcia czy nie. To nie było dobre.

² Część przytoczonych wypowiedzi badanych pochodzi z rozmów z dziećmi prowadzonych na potrzeby pracy magisterskiej przez R. Migga, która powstała w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium.

Potrzeba wolności

Inne sytuacje, które przywołują złe wspomnienia i wywołują u dzieci dyskomfort psychiczny, to przymuszanie do aktywności muzycznych.

No, na pewno nie zmuszać osób, które nie interesują się muzyką. Nie zmuszać, żeby ktoś zaśpiewał przy wszystkich, bo u nas były na przykład takie okrągłe stoliki i każdy stół musiał zaśpiewać i to było takie dziwne, zawsze krępujące. Bo, na przykład, jak przy jednym stoliku siedzieli wszyscy chłopcy, to oni nie za bardzo chcieli śpiewać i się tam popisywali. Przy niektórych stolikach siedziały dziewczyny, które no, nie ucą się za bardzo, rozumie pani... no i żeby nie zmuszać do takich rzeczy.

Może nie za ładnie umiem śpiewać, ale gdy przyjdzie do mnie koleżanka to lubię. My się często wygłupiamy, ale śpiewamy i to taka zabawa jest dla nas. To może w szkole też bym to robiła, gdyby nikt się nie śmiał i pani na to nie pozwalała.

Potrzeba rozumienia celów

W osiąganiu celów istotne jest ich rozumienie. Rodzi to silną motywację do działania.

Pani już na początku powiedziała, co i dlaczego będziemy robić na zajęciach, i byliśmy ciekawi, jak to będzie. Mieliśmy wystąpić na koncercie, więc bardzo się staraliśmy przed występem.

Wiedzieliśmy, że będziemy mieli występ na koniec roku. Pani zawsze nas chwaliła, ale pytała, jak my byśmy coś zrobili po swojemu. Wtedy zastanawiała się, jak nasze pomysły włączyć do tego, co sama ułożyła. Na początku to było dziwne, nie jak w szkole. Fajne to było!

Bez rozpoznania celów dzieci nie wykazują zainteresowania, nie wiedzą, do czego mają dążyć czy jak rozwiązywać problemy. Zadają pytanie: „po co w ogóle się uczyć?” – czy będzie to przydatne w życiu. Zauważają, że to, co powinno nieść radość, być piękne i przyjemne, jest nudne, niepotrzebne. Nawet jeżeli wiąże się to z ogólnym humanistycznym wykształceniem przydatnym w przyszłości – nie rozumieją działań nauczyciela.

No, bo jakby wiadomo, że jeśli ktoś chce być piosenkarzem, no to na pewno się nie będzie uczył tych wszystkich nut i w ogóle, jak to się pisze.

W szkole graliśmy jedną melodię na cymbałkach przez semestr. To było strasznie nudne. Po co my to musimy robić?

Ona [nauczycielka] z nami robiła jakieś dziwne rzeczy, totalnie z muzyką niezwiązane, jakieś tam „Chopiny”, nic nie śpiewaliśmy (...).

Potrzeba szacunku

Podejmowanie aktywności muzycznych w klasie dzieci oceniają pozytywnie, ale są krytyczne wobec postaw innych osób. Uważają, że każdy człowiek powinien być szanowany i doceniony, bez względu na jego muzyczne zdolności. Uszanować należy wysiłek, który wkładają w realizację zadań oraz odczuwane przy tym emocje.

Jeżeli ktoś się wstydzi w klasie śpiewać, to trzeba to zawsze uszanować. Można wtedy wziąć kogoś na bok i tam wtedy zaśpiewać, na przykład, jak ktoś ma jakieś zaliczenie, a się boi, że klasa go wyśmiej. No to właśnie wtedy te opinie ustalać indywidualnie.

Chciałabym, żeby uszanować, że śpiewam, nawet wtedy, gdy się stresuję. A szczególnie wtedy, bo muszę pokonać stres, czyli muszę być odważna.

Jak ładnie bym zaśpiewała albo zatańczyła, to czułabym się szczęśliwa, gdyby inni się nie śmiali, a głośno klaskali z podziwu.

Potrzeba rozumienia systemu oceniania

Według dzieci ocenianie z muzyki nie jest konieczne z dwóch powodów. Pierwszy to obietnica nagrody, występu i silnych pozytywnych emocji z tym związanych, co rodzi motywację do pracy. Możliwość publicznej prezentacji i perspektywa sukcesu z grupą na scenie zastępują potrzebę otrzymania najwyższej szkolnej oceny.

Pani nie stawiała ocen. Ale wiedzieliśmy, że chcemy najlepiej tańczyć, bo wystąpimy na koncercie. Dopiero potem powiedziała, że wszystkim stawia szóstki. To była dla nas niespodzianka i taka druga nagroda.

Drugi powód, który dzieci podają, to przekonanie, że skoro robią coś z przymusu albo jest to trudne, albo oceny i tak nie będą zróżnicowane, to są one zbędne. Czują, że powinni mieć wybór uczestniczenia w zajęciach ze względu na subiektywną ocenę własnych zdolności muzycznych.

Dla mnie w sumie mogą być oceny, bo muzyka jest czasem prosta... albo mogą być oceny, albo po prostu jako takie dodatkowe zajęcia. Czasami się po prostu nie chce ludziom. Ale z muzyki, tak szczerze, to nie wiem, czy powinny być oceny, bo tak czy siak, każdy dostaje jakąś piątkę albo szóstkę.

No, to w sumie ja bym mogła dawać oceny, ale jeżeli chodzi o ocenianie uczniów, czyli tak na przykład, czy dobrze śpiewają, czy z przepony itp. Ale też jakby nie powinno być tak, że za takie właśnie oceny ktoś może poczuć się średnio, bo może ktoś nie umie śpiewać albo nie chce śpiewać, nie sprawia mu to przyjemności... no, to nie zmuszać człowieka. Najlepiej po prostu zrobić tak, żeby może ta muzyka była tak jak etyka, czyli może być nieobowiązkowa, jak ktoś się wstydzi albo nie umie śpiewać.

Dzieci przyzwyczajone do tego, że w szkole muszą być oceny, w przypadku edukacji muzycznej mają wątpliwości. Dokonana przez nie subiektywna ocena poziomu zdolności muzycznych uczniów rodzi pogląd, że umiejętności i wiedza muzyczna nie powinny być poddawane ocenie i w ogóle, jak mówią dzieci, muzyka nie powinna być skupiona wokół ocen. W ich wypowiedziach wybrzmiewa dostrzeganie nieprawidłowości w swojej szkole, klasie, z konkretnym nauczycielem. Nie twierdzą, że wszystko jest złe, bo wielu nauczycieli sprawia, że uczniowie są szczęśliwi dzięki muzyce i ocenianie nie budzi w nich lęku, ale są uczniowie, którzy nie rozumieją mechanizmów podważających wiarygodność otrzymanych ocen i ich sens.

No, ale po prostu, to są takie zajęcia, żeby nam poprawić średnią. Nauczycielka robi takie lekcje, żeby dostać ocenę za byle co, ale żeby te oceny nam podniosły średnią w ogóle.

Potrzeby: samorealizacji przez muzykę, sukcesu, przynależności do grupy i wspólnotowego działania – integracji z dorosłymi, z nauczycielem

Dzieci mają potrzebę realizowania się przez muzykę, ale negują na lekcjach indywidualne odpytywanie na ocenę. Wyrażają potrzebę przynależności do grupy przez chęć zespołowego muzykowania. Mówią również o swojej potrzebie integracji nie tylko z koleżankami i kolegami z klasy, ale także z dorosłymi, z prowadzącym lekcje nauczycielem. Pragną mieć nauczyciela, który wspiera, inspiruje, a nie tylko wymaga i ocenia. W wypowiedziach dzieci wybrzmiewają potrzeba dzielenia się muzyką z innymi i potrzeba sukcesu.

Wolałabym, żeby to były właśnie instrumenty, żeby wszyscy grali, żeby każdy mógł grać, na czym najlepiej mu wychodzi, nawet pani, śpiewać.

To było fajne, jak Pani i mama z nami tańczyła na próbie. A potem raz była sytuacja, że Pani zastąpiła mamę, która nie mogła przyjść. Ja nawet wtedy pomogłam ubrać się jej w pelerynę przed wyjściem na scenę.

Fajnie na przykład by tak było, że można by sobie pograć, każdy by miał swój instrument, a potem byśmy razem grali i tańczyli.

Na próbie generalnej przed występem pani poprosiła rodziców, aby byli taką publicznością. To było takie... takie przejmujące.

Znaczy tak, jak ja bym chciała, to muzyka na sto procent nie będzie wyglądać, ale chciałabym na przykład, żeby na muzyce każdy miał inny instrument, ja bym miała swoje pianino, żeby pani też nas nauczyła innego gatunku i byśmy tak na przykład zagrali razem na jakimś apelu.

Potrzeby poznania – poznawania muzyki, instrumentów, form muzycznych

W dziecięcych refleksjach o muzyce silnie przebijają się potrzeby poznawcze. Dotyczy to form aktywności muzycznej i wiedzy muzycznej. Dzieci nie boją się nowych wyzwań – opanowania nowych umiejętności w grze na instrumentach, śpiewaniu, tańczeniu, ale nie aprobują uczenia się na pamięć treści, których nie rozumieją. Są otwarte na różne atrakcyjne propozycje nauczyciela, takie, które wywołają emocje i zmuszą do wysiłku na miarę ich możliwości.

No jest, no bo wiadomo, że uczymy się też przez śpiewanie, OK. Jakież tam tony się śpiewa, czy głośniej, czy ciszej, no jest tak.

Można na przykład zapisać jakiś temat i śpiewamy, albo uczymy się gry na tych instrumentach.

No, głównie śpiewamy i uczymy się grać. Albo możemy też tam poświęcić jedną lekcję na przykład, na tym Chopinie albo o innych artystach, a nie, że poświęcamy tam całe półrocze na tego jednego artystę na jednej lekcji.

Nawet mogłabym zatańczyć, bo lubię, ale nie ma miejsca w klasie. Pewnie nie każdy by chciał...

Albo się uczyć instrumentów, jakie są instrumenty. Poświęcić kilka lekcji na takie bardziej muzyczne tematy, żeby czegoś się dowiedzieć, a pozostałe na śpiewanie, na granie na instrumentach, żeby to było takie piękne...

Bardziej prezentować, właśnie, jak tu się pani pytała, co to jest muzyka, to właśnie, żeby o tym opowiadać, a nie tak, że wkuwać tylko to, co pani pisze, a my to przepisujemy. I w sumie tłumaczyć więcej.

Dzieci chcą poznawać tradycyjną muzykę, ale pociąga je i potrzebują doświadczeń związanych ze światem muzyki współczesnej (którą rozumieją bardzo różnie). Chcą odkrywać świat muzyki w prosty i przystępny dla nich sposób. Może to być analiza tekstu piosenki czy jego tłumaczenie z języka obcego. Mówią o tym, że brakuje im rozmów o muzyce tak w ogóle, a w szkole jest tylko transmisja wiedzy, przekazywanie treści bez nawiązania do muzyki, do konkretnego przykładu muzycznego. Nie ma czasu na rozmowy o emocjach, które wywołuje w uczniach muzyka.

No ja bym powiedziała, że ta muzyka jest taka zacofana. No bo uczą starszych tych piosenek... jak to powiedzieć... jak słuchamy tych starszych piosenek, jak pani coś tam opowiada, to te nuty cały czas są potrzebne, ale jak się zbliżamy do tych gatunków, no to przeważnie są puszczane te starsze piosenki.

Fajnie byłoby te nowsze poznać piosenki, których każdy teraz słucha na co dzień, i o nich coś opowiedzieć więcej.

Jak by to powiedzieć... jest więcej tych starszych piosenek niż nowszych, to chyba muzyka jest w szkole tak trochę staroświecka. Powinniśmy się uczyć o tym, czego teraz sami słuchamy, co jest wokół nas. I czasami też teksty tłumaczyć, co to tak naprawdę znaczy, bo ci

autorzy tych piosenek czasami nie chcą tak powiedzieć wprost, co oznacza to, co oni tam śpiewają, a my możemy to zrozumieć przez to inaczej. Może być tak, że my to rozumiemy tak, a ten autor miał coś zupełnie innego w głowie, pisząc piosenkę. Szkoda, że o tym nie rozmawiamy...

Potrzeby estetyczne – piękna i dobra

Dążenie do wiedzy i rozumienia, ciekawość, eksploracja, potrzeba sensu i zdolności przewidywania to potrzeby poznawcze obecne w wypowiedziach dzieci. Potrafią one także wskazać własne potrzeby estetyczne (poszukiwanie i docenianie piękna, harmonii, formy) i mówić o emocjach.

Na naszych zajęciach tańczyliśmy, ale Pani też puszczała nie piosenki, ale muzykę do słuchania i o niej rozmawialiśmy. To było takie ważne, bo Pani chciała nas słuchać i nie poprawiała, tylko pytała, dlaczego tak myślę o muzyce. Ja mogłam np. mówić co mi się podoba w niej, a co nie.

Muzyka na lekcjach, żeby to był taki fajny dźwięk, żeby można było sobie posłuchać do różnych rzeczy. Żeby to było takie... żeby było takie dobre dla mnie. Żeby się dobrze czuć, jak tego słucham, radosne, wesołe.

Myślę, że słuchanie różnych gatunków jest potrzebne, z różnych kategorii muzycznych, bo uczymy się przez to tych innych, a nie ciągle tego samego. Powiedzmy, że jak są te starsze piosenki, jak się przygotowywaliśmy do tego jedenastego listopada, to słuchaliśmy tych starych piosenek, a te młodsze są też. Na przykład jest ZoZi... też jest taka i ona nowsze te piosenki robi, a one też są o niepodległości. I uważam, że są fajne, nie tylko te starsze.

Dzieci dostrzegają piękno, ale też brzydotę tekstu i melodii. Doceniają piękno słowa, a rażą je wulgaryzmy. Chcą poznawać nową muzykę, ale mają dystans do wszystkiego, co nie mieści się w systemie ich wartości. W wypowiedziach powołują się na piosenki dla dorosłych, które nie pojawiają się na lekcjach, ale słyszą je w ogólnodostępnych mediach:

Czasami są takie piosenki, gdzie jest naprawdę dużo przekleństw, to takich nie lubię.

Jakby nie podoba mi się taka muzyka o treściach seksualnych. To mi się akurat nie podoba, tak szczerze. Takiej muzyki w ogóle nie słucham, już nawet wolę sobie posłuchać jakiejś muzyki z przekleństwami niż takimi treściami.

Dzieci uważają, że słuchanie piosenek (muzyki wokalne z instrumentalnym akompaniamentem), której teksty zawierają wulgaryzmy, nie jest odpowiednie dla nich ani dla młodszych dzieci. „Zła muzyka” może wpływać na późniejsze nieakceptowane społecznie zachowania dzieci, „dobra muzyka” zaś im zapobiegać.

Tak, bo różne są teksty, a teraz więcej piosenek z przekleństwami słuchają te dzieci... dużo dzieci już spotkałam, nawet tych młodszych ode mnie, które słuchają czegoś takiego, to takie niekulturalne. Coś mówią, opowiadają i nagle zaczynają przeklinać.

Mam przykład... znam kilka młodszych dzieci, które słuchają takich piosenek i później je powtarzają. I... wszędzie, jak przechodzę obok młodszych dzieci, a one przeklinają, to jest takie... dziwne, takie, no... ja się dziwię, że ich rodzice pozwalają im słuchać takich piosenek i w ogóle. No, nie są one odpowiednie dla nich, bo potem oni też przeklinają.

No bo tam jest dużo przeklinania, tam w ogóle nie ma związku... to jest o jakichś bezsensownych rzeczach jakby. To już jest po prostu zła muzyka.

Czy warto zadawać pytania (także te trudniejsze) i rozmawiać z dziećmi o ich potrzebach związanych ze sztuką/muzyką? Uczestniczące w rozmowach dzieci przekonują, że tak. Opowiadały o muzycznych doświadczeniach, czasami dziwiły się, że są wysłuchiwanie do końca, że ich spostrzeżenia (zwłaszcza te o negatywnym zabarwieniu) nie są krytycznie, negatywnie oceniane lub że prowadząca rozmowę nie stara się ich przekonać, iż jest inaczej, a one nie mają racji. Potrzeby szacunku, zainteresowania okazywanego przez dorosłą osobę, uznania, bycia kimś ważnym i możliwość opowiedzenia o swoich emocjach zostały u nich podczas rozmów zaspokojone. Dzięki temu odpowiedziały na trudniejsze pytanie: „Czy muzyka jest ważna w życiu człowieka i dlaczego?”. Dzieci były trochę zaskoczone, ale w wypowiedziach zwróciły uwagę na wiele aspektów, poza tymi, że kojarzy się z przyjemnością i relaksacją. W inny sposób mówiły o potrzebach, dlaczego warto je spełniać, co można osiągnąć (np. mam potrzebę poprawienia nastroju, to słucham muzyki; mam potrzebę zapewnienia środków do życia lub spełnienia pasji, to gram sam lub w orkiestrze itp.). Jeżeli coś jest związane z realizacją określonej potrzeby, może być dla dziecka ważne. Zacytuję trzy wypowiedzi z drugiego obszaru badawczego: opisywanie potrzeb z perspektywy braku możliwości ich realizacji.

Bo muzyka kształtuje, jest ważna po pierwsze dla mam, jak usypiają dziecko, ale też jakby jest ważna dlatego, że poprawia nastrój. Jest ważna dlatego też, że można ją sobie użyć do produkcji filmów. Muzyka też jest ważna do gier, ale tak dla człowieka, to jest ważna przy emocjach. Bo jak słuchamy sobie muzyki, to od razu człowiek ma lepszy dzień. Albo na przykład jest wystraszony, albo przestraszony, bo to zależy od muzyki, jakiej słucha. Jak sobie posłuchasz jakiejś fajnej muzyczki, to od razu masz taki lepszy dzień (śmiech).

Muzyka jest ważna, bo daje pracę. Oczywiście dużo ludzi by straciło pracę jako muzycy. Moja mama by bardzo była smutna, bo nie mogłaby grać, byłoby jej bardzo smutno, bo codziennie chodzi na próby, pewnie by się załamała. Ja też bym chodziła załamana, bo nawet w filmach by nie było muzyki. I jakby tego wszystkiego nie było, to wtedy byłoby najgorzej. Inni by stracili pracę, do filmów nie byłoby muzyki, nie byłoby fajnego podcastu, też w ogóle do podcastów kryminalnych czy innych też jest podkładany dźwięk... inni by byli załamani, bo nie mogliby robić tego, co chcieli w życiu i... też by nie mogli właśnie horrorów za bardzo kręcić, bo nikt by się tego nie bał.

Muzyka pomaga w niektórych rzeczach, na przykład że można się czegoś nauczyć w muzyce.

Dostrzeganie wartości muzyki i możliwości realizacji potrzeb lub ich zaniechania pogłębia się, gdy pada pytanie: „Co by było, gdyby muzyka nagle zniknęła?”. W wypowiedziach pojawiały się pewnego rodzaju scenariusze dotyczące tego, jak mógłby wyglądać świat bez muzyki, która wpływa na emocje, nastroje czy relacje, ale także wzbogaca czy stymuluje aktywności. Muzyka ma moc: uzdrawiającą, relaksującą, dopingującą, a także jest źródłem zarobkowania lub spełniania życiowych pasji. Dzięki muzyce można zaspokajać różne potrzeby.

Bez muzyki: byłoby tak smutno, cicho, zbyt cicho, nudno, tak nijak; świat byłby taki po prostu... zwykły; nic by się nie działo tutaj; nie byłoby żadnych takich imprez, koncertów, wesel; nikt by się nie cieszył, nie bawił; nikt by nie był radosny; nie jest przyjemnie w sklepie; nikt by nie miał energii na nic.

Bez muzyki byłoby źle, bo z muzyką: jest lepiej, jak sobie słuchasz czegoś, a nie, gdy jest cicho; jest fajnie na zawodach, jak już wchodzimy na podium, to puszcza takie: „Tym, tyrym, tyrym” i od razu takie fajne uczucie jest.

Bez muzyki byłoby trudno żyć, bo muzyka: pomaga się wyciszyć, uspokaja, zagłusza nie mile dźwięki i głośno mówiące osoby, pomaga w wygrywaniu medali na zawodach, dodaje uroku podczas uroczystości, dodaje uroku wszystkiemu.

Bez muzyki nie można: pośpiewać, potańczyć, wyciszyć się przed zawodami, ćwiczyć na WF-ie.

Przytaczam jeszcze przejmującą wypowiedź dziecka zdolnego muzycznie, wrażliwego chłopca, który mówiąc, coraz bardziej ściszał głos:

Dla mnie byłoby to ciężkie. Może dla kogoś, kto nie lubi muzyki, to nic by się nie stało, ale dla mnie... ja wszędzie słucham muzyki, dookoła mnie jest dużo muzyki. Byłoby tak smutno, cicho. Nikt by nie był radosny, nikt by się nie cieszył i nie miał energii na nic...

W przytoczonych wypowiedziach dzieci jest wyraźny przekaz, że mają silną potrzebę słuchania muzyki, nie wyobrażają sobie bez niej świata. Zauważyły, że cisza, świat bez muzyki to sytuacja dziwna i nienormalna, sytuacja, której nie mogą przyjąć do wiadomości. Świat wypełniony jest muzyką i ciszy doświadczają zbyt rzadko, by taki stan zaakceptować – nie są na nią gotowe. Cisza oznacza problemy.

Podsumowanie

W przedstawionym tekście podjęłam się ukazania wyższych potrzeb ludzkich z perspektywy dzieci uzdolnionych muzycznie. Dla nich szkoła jest miejscem, w którym spędzają wiele czasu na nauce i tym samym powinna być miejscem spełniania wielu potrzeb. Niektóre potrzeby: poznania i estetyczne, a także (a może głównie?) emocjonalne dzieci mogłyby

zaspokajać w ramach edukacji muzycznej. Jednak szczególnie te zdolne muzycznie, jak pokazały wyniki przeprowadzonych badań, odczuwają ograniczenia i brak możliwości ich realizacji. Dzieci nie rozumieją sytuacji, w której mają obowiązek uczenia się i uzyskiwania ocen z przedmiotu, a nie mają obok siebie nauczyciela kompetentnego i wspierającego ich w osiąganiu wiedzy. Oczekują aktywności muzycznych, które będą cieszyć i motywować do pracy zespołowej. Muzyka wywołuje emocje. Marginalizacja muzyki w szkole i zaniedbania ze strony nauczycieli przekierowują zaspokajanie potrzeb poza jej mury, co umożliwiają współczesne technologie (np. Internet). Ma to znaczenie w małym środowisku, w którym na co dzień funkcjonują badane dzieci. Ich refleksje o potrzebach estetycznych i poznania, a także emocje, jakie towarzyszyły wypowiedzianiu się o muzyce, ukazują, że problem jest poważny, a przyczyna tkwi w oddaleniu się od idei humanistycznej koncepcji człowieka w edukacji.

Literatura

- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.) (2010), *Metody badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jagues-Dalcroze E. (1992), *Pisma wybrane*. Tłum. M. Bogdan, B. Wakar. Warszawa, WSiP.
- Jemielniak D. (red.) (2012), *Badania jakościowe*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2023), *Modele wczesnej edukacji społecznej – rekonstrukcja celów i założeń*. „Studia z Teorii Wychowania”, 14(4).
- Kocowski T. (1978), *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kvale S. (2013), *Prowadzenie wywiadów*. Tłum. A. Dziuban. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Limont W. (2010), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk, GWP.
- Łukasiewicz-Wieleba J. (2018), *Rozpoznawanie potencjału oraz wzmocnienia i ograniczenia rozwoju zdolności dzieci w narracjach rodziców*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Maslow A. (1971), *Peak Experiences in Education and Art*. „Theory Into Practice”, 10.
- Maslow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa, PAX.
- Maslow A. (1990), *Motywacja i osobowość*. Tłum. P. Sawicka. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow A. (2009), *Motywacja i osobowość*. Tłum. J. Radzicki. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McLeod S.A. (2018), *Maslow's Hierarchy of Needs*. <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>, 30.07.2024.
- Obuchowski K. (1995), *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Pilch T., Bauman T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Rogers C.R. (2002), *Sposób bycia*. Tłum. M. Karpiński. Poznań, Rebis.
- Sękowski A., Dudek A. (2016), *Potrzeba poznania jako czynnik wspierający rozwój zdolności*. „Psychologia Wychowawcza”, 9.
- Sękowski A.E., Siekańska M., Klinkosz W. (2009), *On Individual Differences in Giftedness* [O indywidualnych różnicach w uzdolnieniach], https://www.researchgate.net/publication/226079211_On_Individual_Differences_in_Giftedness, 1.08.2024.
- Siek S. (1984), *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*. Warszawa, Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Szuman S. (1993), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa, WSiP.
- Śliwerski B. (2012), *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wasyłuk P., Kucner A., Pacewicz G. (2020), *Edukacja Przyszłości. Raport*. Olsztyn, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, <https://www.uwm.edu.pl/trendy/gfx/raporty/EDUKACJA%20PRZYSZŁOŚCI%202020.pdf>, 1.08.2024.
- Wojnar I. (1995), *Teoria wychowania estetycznego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojnar I. (2009), *O potrzebie przemyślenia zasad edukacji skoncentrowanej na jakości człowieka*. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1618/06--O-potrzebie-przemyślenia-zasad-edukacji--Wojnar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 10.04.2024.
- Wojnar I. (2021), *Ambiwalencje – uniwersalna problematyka i mądrość życia*. W: A. Piejka, I. Wojnar (red.), *Humanistyczne ambiwalencje globalizacji. Zbiór studiów*. Warszawa, Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Zieliński P. (2022), *Koncepcja edukacji Abrahama Masłowa*. „Studia z Teorii Wychowania”, 4.
- Zieliński P. (2023), *Studium o aksjologii pedagogicznej Abrahama H. Masłowa*. „Kultura – Przemiany – Edukacja”, t. 12–13, <https://journals.ur.edu.pl/kpe/article/view/9186/7641>, 2.04.2024.

Eliza Rybska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.08>

ORCID: 0000-0003-2778-1313

Adam Mickiewicz University, Poznań

eliza.rybska@amu.edu.pl

Scientific observation for developing children's scientific practice skills and sensitivity: A perspective from science education

Summary

Scientific observation is one of the elementary methods of learning about the world, especially in biology and geography. Meanwhile, its understanding is still colloquial and superficial, and its presence in school science is quite marginal. I present the theoretical assumptions of scientific observation and how it differs from everyday observation. In addition, I present a short description of how children's observation skills develop and argue why it is worth introducing scientific observation into the educational process. I support these considerations by presenting basic assumptions that can be implemented when designing an educational process intended to facilitate the implementation and development of scientific observation skills, which considers the features of scientific observation and its stages. Since life sciences should be largely conducted through direct experience and observation, I also present the benefits of conducting observations in the natural environment. Finally, I present some reflections on the absence and presence of scientific observation in schools.

Keywords: scientific observation, observational skill, direct experience, scientific practices

Słowa kluczowe: obserwacja naukowa, bezpośrednie doświadczanie, praktyki naukowe

What is an observation?

One of the first human learning methods is through observation, which is sometimes described as a universal learning strategy. However, I will limit my reflection to scientific observation and how it can be developed during education.

Historically, observation was the first scientific method used by many before the idea of experiments was created – and it was used by great naturalists such as Aristotle, Epicurus, Francis Bacon, and Leonhard Fusch. However, observation from an educational point of view is not always easy to define since observation is a rather broad concept. When taking a closer look, observation **is fundamental to all scientific activity and disciplines** (Norris 1984). As Elizabeth Hammerman states, “Observation includes the use of one or more of the senses to identify properties of objects and natural phenomena” (Hammerman 2006: 15). It is thus

one of the key science process skills. Such a definition seems to be simple, but at the same time, Hammerman claims that observation is embedded in other science process skills such as measurements, making inferences, and scientific investigations/experiments. It is considered one of the scientific methods and practices (García-Carmona, Acevedo-Díaz 2018). Observation is: “the conduit through which the ‘tribunal of experience’ delivers its verdicts on scientific hypotheses and theories” (Boyd, Bogen 2021). It might serve as a foundation for a hypothesis, data collection method, or scientific discovery stimulus (Mayr 1997). Observation also aids in the recall of details of an investigation and supports problem-solving (Grambo 1994).

Observers use simple or more sophisticated tools to enhance their observational range. Such tools include magnifying glasses, microscopes, or telescopes to see things that are too small or far away (Boyd, Bogen 2021). Observations are obtained either **directly through our senses or indirectly** through instruments that are extensions of our senses. Additionally, observations differ in the features one is observing, and thus can be either:

- **qualitative** – described using words or terms rather than numbers and includes subjective descriptions within variables such as colour, shape, and smell, often recorded through photography or drawing;
- **quantitative** – numerical values obtained from counting or measuring variables, often requiring some measurement tool (Jones et al. 2007). In the latter meaning, the distinction between observation and measurements can be challenging.

At the same time, all observations and uses of observational evidence are theory-laden (e.g., Hanson 1958; Chalmers 1997). Norwood Hanson claimed that even seeing is theory-laden, which can apply just as well to equipment-generated observations (Hanson 1958). Michael Polanyi (1973) describes the differences and changes in how X-ray photographs are observed and interpreted by novice students and experienced doctors, for whom the mere shadows in the image carry meaning.

What is an observation in the context of science education? The nature of observation

Observation is a complex skill, is not unidimensional, and does not always lead to learning. Scientific observation is a scientific skill and a component of other scientific skills. It is also essential to science curricula (Bybee 2011; NRC 2012; NAAEE 2019). Research has shown that observation can lead to conceptual understanding under metacognition and social construction (Shayer, Adey 2002). One's previous ideas influence observation because everything we perceive depends on personal knowledge (Polanyi 1973; Greven et al. 2016). Once children perceive objects using their sight, hearing, smell, touch, and/or taste, and even balance, they construct a concept of their identity (Tomkins, Tunnicliffe 2001, 2015). Then, they may develop an interest in an observed object (Tunnicliffe, Litson 2002) so that children observe what interests them.

From the perspective of science education, observation is a fundamental cognitive ability – it is the purposeful theory-driven process of making sense of the world, directly or indirectly, using one's senses and/or interpreting other data. Popper (1972) stated that a question or problem always precedes observation. For educators, it means that good observation is purposeful. Simply observing a biological object does not necessarily lead to learning or metacognitive reflection. Hence, when conducted for science education purposes, observations should start with a purpose since they are motivated, guided, and meaningful in relation to questions or problems about natural phenomena (Lederman 2018).

In everyday life, observations are connected with noticing or sensing. However, observations go beyond merely seeing or sensing things, in particular, when we focus on scientific observation. While sensing is a concrete and important part of observation, it is only one aspect of the process (Eberbach, Crowley 2009). Norris (1984: 134) noticed that so-called observational competence consists of three proficiencies:

- in making observations well (which includes good access to the thing observed, satisfactory medium of observation, many opportunities to observe, and usage of adequate instruments);
- in reporting observations well (making a report close to the time of observing, doing it personally, reporting it precisely);
- in assessing the believability of observation reports (checking whether the first two were done well, whether the report is corroborated, is not emotionally loaded, is based on records, etc.).

Eberbach and Crowley (2009) created a model of observation which involves four elements:

1. **noticing** – involves perception, supports complex hypothesis testing, and leads to reasoning;
2. **expectations** – connected with asking questions, usually practical questions;
3. **observation records** – connected with documenting observations, where the role of the inscription is visible and tangible, might have identifiable or abstract forms (such as graphs);
4. **productive disposition** – connected with internal motivation and commitment to the observable object or phenomenon.

As Eberbach and Crowley (2009) claim, expert observation involves all four elements and addresses specific questions and problems. They also highlight that expert observation is a complex practice that requires coordination of disciplinary knowledge, theory, practice, and attention habits. They also proposed a framework for a transition from everyday to scientific observation. The characteristics of everyday and scientific observation are shown in Figures 1 and 2.

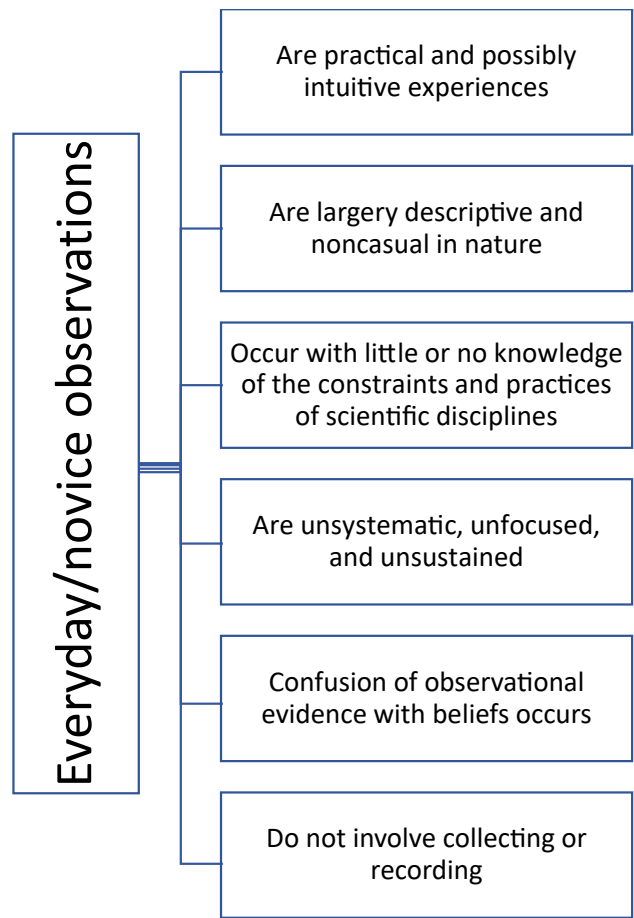


Figure 1. The characteristics of everyday/novice observation.

Source: own elaboration based on Eberbach and Crowley (2009).

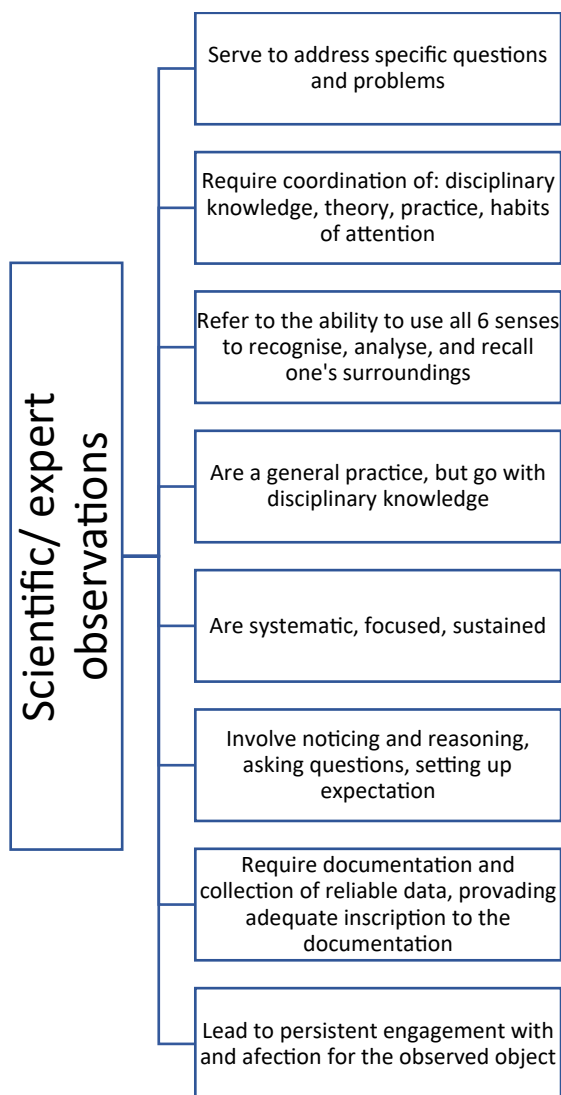


Figure 2. The characteristics of scientific/expert observation

Source: own elaboration based on Eberbach and Crowley (2009).

The framework does not include all the aspects and complexity of observation, mainly when we focus on an individual child. It shows two extremes, where at one end, we might see a naïve, novice observer and, on the other, an experienced scientist – since authentic scientific observations are always situated within a specific discipline. Pupils learning scientific methods will locate themselves somewhere between the two extremes. One advantage

of the approach presented by Eberbach and Crowley (2009) is showing the difference between everyday and scientific observations. Furthermore, this framework provides an understanding of how educational environments can be designed to foster the development of scientific practices and critical thinking within scientific disciplines and to help children to learn how to observe more scientifically (Eberbach, Crowley 2009).

Who? – children's observations skills

Jane Susan Johnston examined how general observation skills develop in young people. Most children begin to observe using multiple senses simultaneously (Johnston 2011, 2013). As children develop their perception of objects, using their basic six senses – sight, hearing, smell, touch, taste, and balance, they quickly construct a concept of object identity (Tomkins, Tunncliffe 2015). With age, children also develop and improve the ability to recognize similarities and differences between objects, observe patterns, identify sequences and events in their environment, and interpret their observations (Johnston 2011). Johnston (2009) also described children's observation skills as developing usually in two ways:

- by engaging in more distinctive, close observation, and interpreting this observation;
- utilising previous knowledge and experience to help explain and interpret previous observations. Children might apply their previous knowledge to their observations and more complex explanations.

Johnston described the transition from simple observations to more complex ones in the group of children she studied. When observing the ability to explain what has happened with observed objects and/or phenomena, she noticed that with age, simple explanations of observations gradually develop into complex interpretations (Johnston 2009). She also showed that children's observation skills include comments, actions, and questions that can fit into four categories:

- affective, showing emotions, motivation, or interests;
- functional, connected with the noticing how “things” work;
- social, involving interactions between peers and with teacher/adult;
- exploratory, that leads to further scientific explanations and inquiry.

She reported that children's observation skills increase with age. Older children tend to move past affective aspects more quickly and engage in more individual close observation for longer. They also tend to move from broad to more specific observations. It is also worth noticing that with age, interacting with peers seems to challenge children's ideas, fostering the development of new and more scientifically oriented thinking. Moreover, because children see the world through their own conceptual spectacles, a significant factor in developing their critical thinking skills is to allow them to critically evaluate evidence in the light of their expectations (Driver 1983). So, even though scientific observation is always done concerning disciplinary knowledge, this knowledge alone is not enough for children

to effectively develop scientific observation skills (Eberbach, Crowley 2009). They also need supportive learning environments and appropriate tools.

**Why should we introduce scientific observation practices into early education?
And how can they be supported?**

One might argue that, in teaching science, learning to observe systematically is as important as manipulating apparatus and analysing data. As mentioned above, it requires coordination of disciplinary knowledge, theory, practice, and habits of directing attention (Eberbach, Crowley 2009). Using well-developed observation skills leads to other scientific process skills such as classification, prediction, hypothesis, explanation, and interpretation (Johnston 2009). Tomkins and Tunnicliffe (2001) showed that sustained observations might provide a base for clearer hypothesis-making. Systematic observation also helps children to compare and contrast and to find and organize patterns in the observed natural world, which are fundamental scientific activity (Norris 1984; Klemm, Neuhaus 2017). It is also documented that for children to learn from science investigations effectively, two key factors are essential (Tomkins, Tunnicliffe 2001):

- Motivation to explore: children need to be interested in exploring the subject matter. If they are motivated, they are more likely to engage deeply with the investigation and be open to discovering new things. Ashbrook (2007) pointed out that motivating scientific phenomena or objects helps children make observations that they perceive as close.
- Practical and process skills: scientific investigations require “hands-on” abilities and systematic approaches. Practical skills include handling equipment, conducting experiments, or making observations. Process skills involve thinking critically, following procedures, and analysing results. Without these skills, even a motivated child may struggle to learn successfully from an investigation.

Thus, children need both the desire to explore and the necessary skills to effectively conduct and learn from scientific investigations (Tomkins, Tunnicliffe 2001).

Although observation has been recognized as an essential initial skill in early years and primary school science (Harlen 2000; Johnston 2009), it is often perceived as unproblematic, an activity carried out almost involuntarily, which does not require much refinement or attention (Metz 1995; Eberbach, Crowley 2017). Educators and researchers may underestimate systematic observation and see it as “an effortless, everyday practice that requires little more than noticing and describing surface features” (Eberbach, Crowley 2017: 609). This approach may lead to a situation when unexperienced observers mainly observe in order to collect data (Eberbach, Crowley 2009) and do not develop new knowledge since they usually do not even reflect on their observations, do not have a driving question, nor do it systematically (Ford 2005; Eberbach, Crowley 2017; Lederman 2018). An interesting example of missing the opportunity to raise systematic observation skills among participants

was described by Trumbull and co-workers (2005). During Cornell Ornithology Lab's Classroom Feeder Watch programme, students were asked to observe living birds, count the number of specimens of each species, record the time, etc. Although it seemed simple for ornithologists, it became a major problem for students who could not recognize the species during flight. Without knowledge, skills of recognizing bird species, and practice in making ornithological observations, these students could not engage in such activity, recognize meaningful patterns, or develop new knowledge about the birds. An additional lesson from that project is that there is a need for the presence of a significant adult (Brzezińska 2008). As Ewa Filipiak (2011) highlights – a significant adult through whom the child's world makes sense is an intermediary – between the linguistic world of the child and the scientific language, who organizes the space for thinking and acting, for asking questions, creates a climate of mutual and individual learning, who interacts actively with students, but at the same time provides scaffolding, when necessary.

What is needed to develop more scientific observation skills – designing a learning environment that supports the development of observational skills

One of the crucial concepts in an educational setting is the learning environment or the context of learning. Gardner (2006) describes the context of teaching/learning as a composition of three elements: activities, environment, and resources, where there are opportunities to practise multiple skills, and calls such context a nurturing environment. Eberbach and Crowley (2009) similarly argued that children can develop observation skills only when they have specific disciplinary knowledge, tools, a supportive learning environment, and experience to support their reasoning. In the context of developing scientific observation skills, such a nurturing environment provides many educational opportunities to:

- observe adults and peers in the role of experts (more experienced) as role models while learning;
- observe and interact with a wide range of objects, materials - stimulating different senses (as part of multimodal communication).

A question that can be posed here is how to design such a nurturing environment. As mentioned above, referring to Popper's view (1972), **a question or a problem** should lead to scientific observation. Thus, making observations purposeful would be one requirement of such an environment.

A theoretical framework needs to be applied in such a design learning environment that can support the development of scientific observation skills (Hodson 1996). Without such a framework, children may either miss the studied phenomenon or misperceive it. For example, lacking the necessary background knowledge can result in misinterpreting what they see under a microscope. Hodson suggests that before a microscopy lesson, it is essential to ensure that students can use the microscope and provide a visual reference, such as a drawing of the object they will observe. He further notes that being a skilled observer

involves knowing what to look for, how to look for it, and having the ability to compare expectations with actual observations. He also believes that well-designed learning experiences that improve critical observation skills will have the following stages:

- selecting relevant features and deciding what to pay attention to in the observed piece of reality;
- identifying, controlling, and manipulating variables;
- deciding on the equipment and materials needed;
- taking measurements;
- describing observations;
- establishing links between individual observations and identifying trends and patterns;
- ensuring repeatability;
- reaching consensus through criticism and adequately evaluating the information collected.

The next element would be building a **community of learners**. Research shows that creating an intergenerational learning community is among the most influential factors in successful learning and developing skills. Such a community should support situations where shared noticing and conversations of adults and children appear (Johnston 2011; Eberbach, Crowley 2017) as well as peer-interaction and conversations (Johnston 2009; Tomkins, Tunnicliffe 2001) especially as talking is an important element of thinking and doing science (Hanley et al. 2020), and essential for developing scientific observation skills (Eberbach, Crowley 2009). Talking creates opportunities for students to share knowledge and co-reason and creates opportunities to experience science as a process of revision (Driver et al. 2000; Cervetti et al. 2014). Eberbach and Crowley (2017) have shown in their research how elaborative conversational strategy helped in developing observation skills among students aged 6–10 years. In their study, they trained half of the cohort of parents in an elaborative conversational strategy (that involved asking wh- questions, focusing on the child's interests, linking present to past experiences, and providing positive feedback). Then, they recorded visits to a botanical garden. As a result, they showed that a conversation, also in a child-parent pair, where a parent was not specialized in biology or plants in general, increased the amount of disciplinary talk in the garden. The degree to which families engaged in disciplinary discussions in the garden significantly influenced what children learned from the experience. This example demonstrates how shared family observations and conversations can enhance children's ability to observe nature.

Constantinou and Rybska (2024) recently proposed a framework for designing principles for integrating science practices with conceptual understanding. They pointed out five crucial elements in such design: integrating epistemic practices, making evidence-based inferences, competence-oriented design, authentic and relevant context, and scaffolding for engagement and reflection. The examples of the implementation of the design principles in the learning environment shaping observational skills are presented in Table 1.

Table 1. Examples of design principles’ implementation in the learning environment shape observational skills

Design principle	Implementation examples
Integration of epistemic practices	Starting with relevant (for observation) questions, (e.g. <i>wh</i> -questions) Selecting relevant features/variables to be observed Evaluation of evidence in shared discussion
Making evidence-based inferences	Connecting observed evidence with theory Inferring function and behaviour Analysing observed data and concluding in the light of asked question
Competence-oriented design	Using observational evidence as a basis for investigation, argument, and explanation Jointly identifying a set of characteristics that make an observation reliable, more scientific, and meaningful Building a community of learners Developing a habit of attention Developing a habit of recording observations and conducting observations systematically
Authentic and relevant context	Making observations close for students Providing opportunities for direct experiences in nature Linking observation with previous experience Allowing students to choose – the object/phenomenon to be observed Starting with relevant and local context that recently appeared in media
Scaffolding for engagement and reflection	Using adequate representations (graphs, maps, descriptions, drawings) while reporting observations and analysing the results Offering individualised and small group peer feedback on actual student work

Source: own elaboration, adopted from Constantinou and Rybska (2024)

Physical environment – why observing nature is important

Observations constitute a fundamental methodology in the life sciences, serving as the foundation for empirical inquiry (Tunnicliffe, Ueckert 2011). Fieldwork, likewise, plays a pivotal role in enhancing scientific understanding of the environment. These experiences allow for direct engagement with natural environments, facilitating the development of essential skills such as systematic observation, data collection, and hypothesis generation. Even an intervention lasting one week should significantly affect science observation skills (Van der Graaf et al. 2018, 2019) and children’s scientific reasoning, knowledge, and pro-environmental attitude (Fančovičová, Prokop 2011). Fieldwork provides a context for knowledge construction, enabling students and researchers to apply observational techniques in situ and reinforcing the acquisition and retention of critical scientific competencies. Therefore, it might be natural to provide opportunities to learn how to observe scientifically,

at least partially in natural environments. Such environments create many possibilities for **direct** instead of vicarious **experiences**. Klofutar and co-workers (2020) designed a quasi-experiment in which some preschool children learned about the forest ecosystem by being in it (direct experience). Another group was taught through vicarious experiences (where children learned in the classroom through videos, books, and games). Although both groups improved their observational skills and learned a lot, direct experiences led to a greater increase and longer retention of these skills. Direct experiences are essential for developing specific scientific skills, such as observing and classifying forest organisms, and lead to a higher increase and persistence of acquired observation skills than when children are exposed to vicarious experiences. These skills can also be developed with vicarious experiences, but only to a certain degree, since they are not effectively using multiple senses (Klofutar et al. 2020). What is also worth mentioning is that nature observation also influences the affective zone and provides a sense of belonging to nature. Children judge nature not by its aesthetics, but by how they interact with it and their sensory experiences, so physical and emotional bonds can be formed (White, Stoecklin 1998).

Children have an innate tendency to explore and form bonds with the natural environment (if given the opportunity) (Kellert 2002). Among the three types of experience, direct, indirect, and symbolic or vicarious experience, Keller suggests that direct experience is most effective in positively influencing cognitive, affective, and evaluative (values-related) learning modes. The experiences in natural environments enable students to effectively use multiple senses at once, which is how children initially begin to observe (Johnston 2011, 2013). Such experiences also affect the imagination and build a sense of belonging to a place and nature since nature can attract, stimulate, and retain the child's attention and thus have a significant effect on childhood maturation and development (Kellert 2002). But, what is valid for learners of all ages is that outdoor education enables students to experience natural objects more holistically and to correctly relate observations of various elements together, connecting separate concepts (Klofutar et al. 2020). Nature has a place, space, and pedagogical potential and is also a place to satisfy existential needs. As Michalak and Parczewska wrote: "the practice of being human in nature has been and continues to be a reflection of the degree of social consciousness, how existential needs are valued and fulfilled, and the shaping of socioeconomic relations, which remain in close connection with historical and cultural conditions" (Michalak, Parczewska 2019: 79). The presented perspective is a different (from what science education offers) aspect of holistic thinking about holistic child development.

The problem with many environmental education programmes is that they try to impart information and develop an attitude of responsibility for the environment before children can develop a solid affective engagement with the natural world (Sobel 1996; Wilson 2004). Additionally, the outdoor space around the typical Polish school is arranged permanently, with ready-made equipment that prevents free action, decision-making, independence, spontaneity, or creativity. Adults always arrange the space. Also, not all the space is always available – mowed lawns, for example, are meant to look nice, not to serve children

(Michalak, Parczewska 2019). In such a situation, it is difficult for children to make such a space their own and get involved in transforming it (Majcher 2015), and such situations prevent direct experience of the environment. In addition, as Michalak and Parczewska (2019) show, even extracurricular activities are characterized by a transmissive style of teaching, by poverty of methods and forms and learning situations, and, above all, by teachers' inflexibility in responding to students' current needs and difficulties. All this, combined with the extinction of experience (Pyle 1978, 1993), or the disappearance of direct experience of nature (Kellert 2002), indicates the low quality and poor educational value of extracurricular activities.

A few reflections

Teachers and environmental educators may think that hands-on experiments should be implemented as the first scientific activity from a very early age. In contrast, there is a lack of real opportunities to improve scientific practices, including observation. One noticeable issue is the lack of systematic observations in Polish educational materials and textbooks. In the two nature textbooks available for the fourth grade of elementary school in Poland, observations are presented superficially. One book presents observation as a process of looking closely at a selected object, which can be done anywhere. By doing so, one gathers and completes knowledge about nature. One can predict and explain phenomena. On top of that, observation is treated here colloquially – interchangeably with the result of an experiment – where in place of result comes a statement: I observed that. There is more about observation in the second book. The authors of this textbook state that observation is an essential scientific method, a planned and systematic activity that involves repeatedly observing the phenomenon under study and recording the information gathered. However, there are no scientific observations in the proposed activities. Most activities only focus on the initial observation phase (noticing) without encouraging students to ask further questions. In such an environment, it is difficult to imagine the development of a productive mindset or any emotional engagement.

As I mentioned above, it would be beneficial for students to make close and personally meaningful observations. One strategy to achieve that would be by referring to Montessori's approach: "It is true that one adult – the directress – is in a sense a part of his environment, but the function of both the directress and environment is to assist the child to reach perfection through his own efforts" (Standing 1998: 267).

Meanwhile, while observing the authenticity of teachers' curriculum implementation activities in kindergarten, Kallery and Psillos (2002) found that among classroom practices, an observation made up 5% of activities, with teachers primarily conducting the observations while children mostly watched. Similar findings were reported by Dorota Klus-Stańska (2023), where students described a typical lesson course in which the critical element is the absence of independent student activity. This approach not only contradicts the assumption

of activity but prevents negotiation of meanings or use of personal knowledge in “taming” public knowledge (Klus-Stańska 2019), assuming that the child can passively assimilate verbal messages and knowledge as coming from following the teacher’s “footsteps” (Klus-Stańska 2002).

Some good examples of an observation activity were given by Constantinou et al. (2002), e.g., a year-round observation of a tree of the child’s choice. Even in kindergarten, children set up drawing notebooks to record the changes they observe on the chosen tree. The preschoolers mark a tree of their choice with a ribbon, name it, and make observations throughout the year, noting the results as a drawing. They then compare them with the changes others in their groups have observed. In this way, they construct their knowledge through discussions with peers and a teacher serving as a significant adult (Brzezińska 2008), especially since it is up to adults to decide how much time children spend observing, learning how to observe scientifically, or interacting with nature. Not only are regular, developmentally appropriate experiences with nature important for shaping pro-environmental values, but adults, both parents and teachers, should model joy, comfort, and respect for nature (Phenice, Griffore 2003; White 2004; Wilson 2007; Chawla 2015) and appreciation and value of scientific methods of exploring the world.

References

- Ashbrook P. (2007), *Science tickets*. “Science and Children”, 45(3).
- Boyd N.M., Bogen J. (2021), *Theory and Observation in Science*, “The Stanford Encyclopedia of Philosophy”, Winter Edition, <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/science-theory-observation/>, 15.07.2024
- Brzezińska A. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. In: Filipiak E. (ed.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bybee R.W. (2011), *Scientific and Engineering Practices in K-12 Classrooms: Understanding a Framework for K-12 Science Education*. “Science and Children”, 49(4).
- Cervetti G.N., DiPardo A.L., Staley S.J. (2014), *Entering the conversation: Exploratory talk in middle school science*. “The Elementary School Journal”, 114(4).
- Chalmers A.F. (1997), *Czym jest to, co zwiemy nauką?: rozważania o naturze, statusie i metodach nauki: wprowadzenie do współczesnej filozofii nauki*. Wrocław, Siedmioróg.
- Chawla L. (2015), *Benefits of nature contact for children*. “Journal of Planning Literature”, 30(4).
- Constantinou C.P., Feronomou G., Kyriakidou E., Nicolaou Ch. (2002), *Natural Science in the Kindergarten: A Resource for Teachers*. Cyprus, Ministry of Education and Culture [in Greek].
- Constantinou C.P., Rybska E. (2024), *Design principles for integrating science practices with conceptual understanding: an example from a digital learning environment on microbial resistance to antibiotics*. “Humanities & Social Sciences Communications” 501(11).
- Driver R. (1983), *The pupil as a scientist*. Milton Keynes, Open University Press.
- Driver R., Newton P., Osborne J. (2000), *Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms*. “Science Education”, 84.

- Eberbach C., Crowley K. (2009), *From everyday to scientific observation: How children learn to observe the biologist's world*. "Review of Educational Research", 79(1).
- Eberbach C., Crowley K. (2017), *From seeing to observing: How parents and children learn to see science in a botanical garden*. "Journal of the Learning Sciences", 26(4).
- Fančovičová J., Prokop P. (2011), *Plants have a chance: outdoor educational programmes alter students' knowledge and attitudes towards plants*. "Environmental Education Research", 17(4).
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Ford D. (2005), *The challenges of observing geologically: Third graders' descriptions of rock and mineral properties*. "Science Education", 89(2).
- García-Carmona A., Acevedo-Díaz J.A. (2018), *The nature of scientific practice and science education: rationale of a set of essential pedagogical principles*. "Science & Education", 27(5).
- Gardner H. (2006), *Multiple intelligences: New horizons*. New York, Perseus Books.
- Graaf J. van der, Segers E., Verhoeven L. (2018), *Individual differences in the development of scientific thinking in kindergarten*. "Learning and Instruction", 56.
- Graaf J. van der, Sande E. van de, Gijssels M., Segers E. (2019), *A combined approach to strengthen children's scientific thinking: Direct instruction on scientific reasoning and training of teacher's verbal support*. "International Journal of Science Education", 41(9).
- Grambo G. (1994), *The art and science of observation*. "Gifted Child Today Magazine", 17(3).
- Greven I.M., Downing P.E., Ramsey R. (2016), *Linking person perception and person knowledge in the human brain*. "Social Cognitive and Affective Neuroscience", 11(4).
- Hammerman E. (2006), *Eight Essentials of Inquiry-Based Science, K-8*. Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- Hanley P., Wilson H., Holligan B., Elliott L. (2020), *Thinking, doing, talking science: The effect on attainment and attitudes of a professional development programme to provide cognitively challenging primary science lessons*. "International Journal of Science Education", 42(15).
- Hanson N.R. (1958), *Patterns of Discovery*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Harlen W. (2000), *The teaching of science in primary schools*. London, David Fulton.
- Hodson D. (1996), *Rethinking the role and status of observation in science education*. "European Education", 28(3).
- Johnston J. (2009), *What does the skill of observation look like in young children?* "International Journal of Science Education", 31(18).
- Johnston J. (2011), *Early explorations in science*. Maidenhead, Open University Press.
- Johnston J. (2013), *Emergent science: teaching science from birth to 8*. London, Routledge.
- Jones A.M., Reed R.H., Weyers J., Weyers J.D. (2007), *Practical skills in biology*. Harlow, Pearson Education.
- Kallery M., Psillos D. (2002), *What happens in the early years science classroom? The reality of teachers' curriculum implementation activities*. "European Early Childhood Education Research Journal", 10(2).
- Kellert S.R. (2002), *Experiencing nature: affective, cognitive, and evaluative development in children*. In: P. Kahn, S. Kellert (eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Klemm J., Neuhaus B.J. (2017), *The role of involvement and emotional well-being for preschool children's scientific observation competency in biology*. "International Journal of Science Education", 39(7).

- Klofutar Š., Jerman J., Torkar G. (2020), *Direct versus vicarious experiences for developing children's skills of observation in early science education*. "International Journal of Early Years Education", 30(4).
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- Klus-Stańska D. (2019), *Wiedza osobista uczniów jako punkt zwrotny w teorii i praktyce dydaktycznej*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1.
- Klus-Stańska D. (2023), *Zakazana samodzielność poznawcza: Kształcenie początkowe pod przymusem rozumowania zapożyczonego*. „Studia Edukacyjne”, (70).
- Lederman N.G. (2018), *Nature of Scientific Knowledge and Scientific Inquiry in Biology Teaching*. In: Kampourakis K., Reiss M.J. (eds.), *Teaching Biology in Schools*, London, Routledge.
- Majcher I. (2015), *Teren przyszłolny w projektach studenckich*. In: T. Sadoń-Osowiecka (ed.), *Miejsce, przestrzeń, krajobraz – edukacyjne znaki*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mayr E. (1997), *This is biology*. Cambridge, MA, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Michalak R., Parczewska T. (2019), *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- NAAEE (2019), *Guidelines for Excellence: K-12 Environmental Education*. Washington, DC, North American Association for Environmental Education.
- Norris S.P. (1984), *Defining observational competence*. "Science Education", 68(2).
- NRC (2012), *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. National Research Council. Washington, DC, National Academies Press.
- Phenice L.A., Griffore R.J. (2003), *Young children and the natural world*. "Contemporary Issues in Early Childhood", 4(2).
- Polanyi M. (1973), *Personal knowledge*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Popper K.R. (1972), *Objective knowledge: an evolutionary approach*. Oxford, The Clarendon Press.
- Pyle R.M. (1978), *The extinction of experience*. "Horticulture", 56.
- Pyle R.M. (1993), *The Thunder Tree: Lessons from an Urban Wildland*. Boston, USA, Houghton Mifflin.
- Shayer M., Adey P. (2002), *Learning intelligence. Cognitive acceleration across the curriculum from 5 to 15 years*. Buckingham, Open University Press
- Sobel D. (1996), *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. Vol. 1. Great Barrington, MA, Orion Society.
- Standing E.M. (1998), *Maria Montessori: Her life and work*. New York, A Plume Book.
- Tomkins S., Tunnicliffe S.D. (2001), *Looking for ideas: Observation, interpretation and hypothesis-making by 12-year-old pupils undertaking scientific investigations*. "International Journal of Science Education", 23.
- Tomkins S.P., Tunnicliffe S.D. (2015), *Naming the living world: From the infant's perception of animacy to a child's species concept*. In: C.J. Boulter, M.J. Reiss, D.L. Sanders (eds.), *Darwin-inspired learning*. Rotterdam, SensePublishers.
- Trumbull D., Bonney R., Grudens-Schuck N. (2005), *Developing materials to promote inquiry: Lessons learned*. "Science Education", 89.
- Tunnicliffe S.D., Litson S. (2002), *Observation or imagination*. "Primary Science Review", 71.
- Tunnicliffe S.D., Ueckert C. (2011), *Early biology: the critical years for learning*. "Journal of Biological Education", 45(4).

- White R. (2004), *Young children's relationship with nature: Its importance to children's development & the earth's future*. "White Hutchinson Leisure & Learning Group", 1(9).
- White R., Stoecklin V. (1998), *Children's outdoor play & learning environments: Returning to nature*. "Early Childhood News", 10(2).
- Wilson E.B. (2004), *Environmental education: goals and challenges*. Doctoral dissertation, Carleton University. <https://repository.library.carleton.ca/downloads/qn59q4449>, 5.09.2024.
- Wilson R. (2007), *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. London, Routledge.

Sandra Makowska

ORCID: 0000-0001-6975-6621

Uniwersytet Gdański

sandra.makowska@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.09>

O uczniowskich strategiach zapobiegania poczuciu wstydu

Summary

On students' strategies for preventing the feelings of shame

The aim of this article is to present various strategies used by first-grade primary school students to prevent the emotion of shame. Based on focus group interviews, the author seeks to identify how these strategies manifest in children and what motives lie behind their choices. In the children's narratives, the prevention strategy involves making appropriate preparations to avoid the emergence of shame, as well as engaging in avoidance behaviors aimed at protecting themselves from feeling shame. Additionally, the author highlights the motives behind choosing these strategies, which point to fear and anxiety about rejection and negative evaluation from significant others.

Keywords: student, shame, defense strategies, prevention

Słowa kluczowe: uczeń, wstyd, strategie obronne, zapobieganie

Niniejszy artykuł prezentuje jedynie wybrany wąski fragment rzeczywistości szkolnej widzianej oczami dziecka. Stanowi punkt wyjścia do dalszych rozważań na temat znaczeń nadawanych przez uczniów emocji wstydu oraz stosowania strategii zapobiegania w celu zabezpieczenia się przed jego doświadczeniem. Jak można stwierdzić na podstawie licznych analiz (Kozłowski 2000; Sowińska 2004; Mendel, Cieślak 2009), rzeczywistość szkolna stawia przed uczniem wiele wyzwań wynikających nie tylko z samego procesu uczenia się i bycia ocenianym, ale również tych, które są związane z socjalizacją, budowaniem i podtrzymywaniem relacji. Ponadto w badaniach wskazuje się, że w odpowiedzi na różnorodne sytuacje szkolne pojawiają się: fobie szkolne (Witkowska, Jabłoński 1999), lęki (Bach-Olasik 1993) oraz negatywne emocje, w tym również wstyd (Groenwald 2015), co prowadzi do stosowania przez uczniów strategii obronnych.

W prezentowanym tekście analizuję wypowiedzi pierwszoklasistów na temat doświadczenia wstydu oraz ich starania, aby owe doświadczenia się już nie powtórzyły – odnoszę się więc do strategii zapobiegania. Jest to ważny temat, ponieważ tak jak każda strategia, która jest stosowana zbyt często i z pewną sztywnością, zapobieganie może prowadzić do utrwalenia się patologicznego wzorca zachowań, obniżając zdolności adaptacyjne ucznia.

Zdaniem badaczy emocja wstydu, jako jedna z niewielu, niezwykle silnie odnosi się do doświadczenia porażek lub niepowodzeń, oddziałując na poczucie własnej wartości poprzez wpływ, jaki wywiera na postrzeganie własnego Ja, a w konsekwencji – na funkcjonowanie jednostki (Lewis 2005). Niespełnienie przez jednostkę oczekiwań względem obowiązujących, zinternalizowanych norm i zasad ma duże znaczenie dla doświadczenia wstydu, gdyż wiąże się ze świadomością oraz wyobrażeniem własnego Ja. Prawdopodobieństwo doświadczenia wstydu wzrasta, kiedy dana osoba ma świadomość bycia wystawioną na widok publiczny, a także kiedy obraz Ja nie jest przez nią akceptowany lub też gdy jakiś jej aspekt wydaje się niewłaściwy (Lewis 1992), co w sytuacjach szkolnych jest niemalże nieuniknione. Bycie wystawionym na widok publiczny potęguje doświadczenie emocji wstydu przez wzrost świadomości własnej niekompetencji oraz niedociągnięć, wiąże się również z lękiem przed reakcją i opinią innych – nauczycieli, uczniów oraz rodziców. Należy się zatem zastanowić, czy emocja wstydu, która może towarzyszyć dzieciom w różnych aspektach życia szkolnego, nie wywołuje negatywnych konsekwencji dla sfery psychofizycznej oraz jakie są stosowane strategie mające na celu uniknięcie tego przykrego uczucia. Zwłaszcza że zależności pomiędzy wrażliwością Ja a skłonnością do doświadczania wstydu oraz do przewidywania, chęci jego uniknięcia jest związana ze strategiami radzenia sobie z tą emocją (Lewis 1971; Tangney, Dearing 2002).

Na potrzeby niniejszego artykułu chciałabym przybliżyć czytelnikowi strategię odnoszącą się do zapobiegania wstydom. Zdaniem Donalda Nathansona (1992) osoby, które ją wybierają, nie mogą znieść dyskomfortu, jaki się wiąże z odczuwaniem tego afektu, i za wszelką cenę starają się go uniknąć, zabezpieczyć się przed nim czy też od niego uchylić. Skuteczną i niezagrażającą procedurą obronną jest uruchomienie skryptów skromności. Osoba taka jest powściągliwa i nieśmiała, rzadko inicjująca kontakty społeczne, niechętnie występująca publicznie. Dodatkowo zastosowanie tego skryptu przez jednostkę przejawia się jako chęć eliminowania ze swojego zachowania wszystkiego, co może być odebrane jako żenujące i karygodne, a więc może przybrać postać nadmiernego konformizmu. Donald Nathanson przyczynę wyboru tej strategii upatruje w ukształtowanym w dzieciństwie poczuciu „osobistego defektu” (Czub 2005: 384–400). Ów „defekt osobisty” wyzwała w jednostce wysoką gotowość do reagowania wstydem, gdyż jest spowodowany znacznym obniżeniem tolerancji na krytykę ze strony innych. Chcąc zwalczyć swoje braki w miłości, samoocenie czy uznaniu innych ludzi, człowiek podejmuje się różnych działań, które mają za zadanie odwrócenie jego uwagi od defektu i jednocześnie podwyższanie poczucia wartości. Zatem z punktu widzenia poczucia dobrostanu dziecka należy się przyjrzeć uczniowskim strategiom zapobiegania wstydom w środowisku szkolnym oraz znaczeniom, jakie dzieci nadają owemu doświadczeniu, a także zadać pytanie, co skłania ucznia do wyboru owej strategii.

Kilka słów o metodzie

Do analizy omawianej kwestii zastosowałam metodę fenomenograficzną. Opiera się ona na jakościowo różnych sposobach postrzegania, rozumienia oraz opisywania sytuacji odnoszących się do poczucia wstydu i sposobów jego unikania w codzienności szkolnej. Pozwala także sięgnąć w głąb badanego zjawiska oraz umożliwia wyłonienie zarówno jednostkowego, jak również kolektywnego sposobu postrzegania i doświadczania wstydu. Fragmenty wywiadów, które prezentuję w tym artykule, zostały zredukowane, tak aby uchwycić uczniowskie narracje dotyczące strategii zapobiegania oraz unaocznić znaczenia nadawane poczuciu wstydu w tym aspekcie. Uczestnikami badania byli uczniowie klas pierwszych, łącznie 114 dzieci ze szkół podstawowych z Trójmiasta (Gdańska, Gdyni) oraz Redy. Wybór próby badawczej miał charakter celowy i znajduje uzasadnienie w literaturze przedmiotu (Klus-Stańska 2004; Brzezińska i in. 2012; Czub, Brzezińska 2013). Zbieranie danych odbyło się za pomocą zogniskowanego wywiadu grupowego (Lisek-Michalska 2013) z wykorzystaniem metody obrazkowej (Banks 2009; Frąckowiak, Olechnicki 2011). Za wyborem zogniskowanego wywiadu grupowego przemawia fakt, że zachowanie homogeniczności grupy pozwala na ośmielenie uczestników oraz skrócenie czasu przeznaczonego na integrację grupy. Dodatkowo likwiduje bariery we wzajemnej komunikacji, zwiększa poczucie bezpieczeństwa, a ostatecznie umożliwia dotarcie do bardziej intymnych spostrzeżeń i poglądów (Hoffman, Maier 1961: 401–407; Krueger, Casey 2000; Hoffman 2006: 27–39). Postulat ten znajduje również uzasadnienie w mechanizmach psychologicznych, gdyż interakcje z osobami postrzeganymi jako podobne i znane zachęcają do dzielenia się doświadczeniami i spostrzeżeniami, sprzyjają otwartości oraz zmniejszają poczucie wstydu. W doborze uczestników, poza równie istotnymi kryteriami społeczno-demograficznymi, kluczowa jest tzw. wspólnota doświadczeń – stanowi ona najistotniejsze kryterium merytorycznego doboru respondentów (Lisek-Michalska 2013). Prezentowane dzieciom obrazy odnosiły się do czterech sytuacji mogących wzbudzić poczucie wstydu: 1) chłopiec stojący przy tablicy, mający rozwiązać zadanie, w tle inni uczniowie zgłaszający się do odpowiedzi; 2) chłopiec leżący na podłodze, obok przewrócony pacholek, w tle drużyny biorące udział w wyścigu; 3) dzieci stojące na scenie; 4) dziewczynka siedząca w ławce, trzymająca w ręku starszy model telefonu, w tle inne dzieci mające nowsze modele telefonów i tablety. Łącznie przeprowadziłam 23 wywiady fokusowe. Grupy badawcze liczyły 4–5 osób. Wywiady zostały przeprowadzone za zgodą opiekunów prawnych oraz nauczycieli, jednak bez ich obecności. Badanie miało charakter otwartej rozmowy umożliwiającej poznanie znaczeń nadawanych doświadczeniu wstydu w sytuacji szkolnej oraz ujawniło strategie obronne stosowane przez uczniów. Na potrzeby badania zostały opracowane ogólne dyspozycje do wywiadu, a zawarte w nim pytania miały charakter semistrukturyzowany (Marton, Booth 1997; Jurgiel 2009a, b) i odwoływały się do doświadczeń dzieci w zakresie odczuć emocjonalnych dotyczących poczucia wstydu i strategii radzenia sobie z tą emocją, dlatego pytania miały postać: „Co to dla ciebie znaczy?”, „Jak do tego doszło?”, „Co można myśleć w takiej sytuacji?”, „Co można zrobić?”, „Co robią inni, jak się zachowują?”. Kluczowa dla wyboru owej metody jest możliwość wejścia z dziećmi

w dialog, dzięki czemu mamy szansę przyjrzeć się tej strategii z perspektywy uczniów, zobaczyć, jakie emocje wiążą się z doświadczaniem wstydu oraz jakie motywy wewnętrzne i reakcje innych zachęcają do wyboru danej strategii. Podczas planowania poszczególnych etapów badań, jak również podczas ich przebiegu opierałam się na *Kodeksie dobrych praktyk w badaniach z dziećmi* (Maciejewska-Mroczek i in. online).

Analiza wyników została przeprowadzona przy zastosowaniu metody fenomenograficznej (Marton 1981). Najważniejszym elementem tej metody jest tworzenie przez badacza mapy ukazującej różne sposoby doświadczania zjawisk przez badane osoby. Nawiązując do Ference’a Martona, należy podkreślić, że ta metoda dotarcia w głąb badanego zjawiska jawi się jako empiryczne studium ograniczonej liczby jakościowo różnych sposobów rozumienia, postrzegania, konceptualizowania, doświadczania zjawisk otaczającego świata (Marton, Booth 1997). Sposób postępowania obejmował kilka etapów: 1) gromadzenie danych za pomocą zogniskowanych wywiadów fokusowych przeprowadzonych z uczniami klas pierwszych szkoły podstawowej; 2) sporządzenie transkrypcji nagranych wywiadów; 3) analizę zgromadzonych danych typową dla procedury fenomenograficznej, polegającą na:

- kondensowaniu fragmentów tekstu wypowiedzi wokół jednej kwestii, będącej jednocześnie różną od pozostałych;
- wyłonieniu kontekstu decydującego o powstaniu jednorodnego pola tematycznego;
- pokazaniu różnic w wypowiedziach (kontekstach) wobec innych pól tematycznych;
- wyłonieniu kategorii opisu, rozumianej jako jednorodny pod względem nadawanego znaczenia obraz fenomenu.

Przedstawiona poniżej analiza danych pozwoliła wyłonić kategorie opisu uczniowskich strategii odwołujące się do różnorodnych działań wyprzedzających – podejmowanych w celu zapobiegania pojawieniu się poczucia wstydu w sytuacjach szkolnych, a także ukazała motywy stojące za wyborem danej strategii.

Strategie zapobiegania pojawieniu się wstydu z perspektywy dziecięcych narracji

Jedną z opisywanych przez uczniów strategii radzenia sobie z poczuciem wstydu jest zapobieganie doświadczeniu wstydu. Strategia ta koncentruje się na takich działaniach, które w przeżyciach dzieci pozwalają wyprzedzić i zabezpieczyć je przed pojawieniem się poczucia wstydu oraz jego konsekwencjami. Oznacza to, że dziecko na podstawie aktualnego kontekstu oraz niepowtarzalnej sumy wcześniejszych doświadczeń podejmuje działania zapobiegające doświadczaniu wstydu. W tym celu uczniowie dokonują ewaluacji zdarzenia, opierając się na sygnałach płynących z otoczenia (Sroufe 1995), aby nie dopuścić do sytuacji mogących wzbudzić poczucie wstydu. Z zebranych wypowiedzi wyłoniłam dwie podkategorie odwołujące się do: 1) przygotowania w celu zapobiegnięcia poczucia wstydu oraz 2) unikania jakiegokolwiek jego postaci. Ponadto warto zwrócić uwagę na to, że uczniowie w wypowiedziach odnoszą się nie tylko do własnego sposobu przeżywania tych zdarzeń, ale również opisują reakcje innych, które sprawiają, że poczucie wstydu staje się dla nich bolesnym doświadczeniem.

Przygotowania w celu zapobiegania poczuciu wstydu

W tej podkategorii uczniowie odwołują się do różnych działań mających na celu zapobieganie doświadczenia wstydu. Działania te koncentrują się na nauce, wielokrotnych powtórkach, dodatkowych ćwiczeniach. Z wypowiedzi uczniów wyłania się wzorzec wstydu obejmujący sytuacje, w których dzieci są zdolne do potraktowania bolesnego doświadczenia wstydu jako „lekcji” i decydują się na zmianę w swoim zachowaniu. W narracjach dzieci przygotowania stanowią ważny element, aby nie doświadczyć wstydu. Ich zdaniem długotrwałe i mozolne przygotowania, udział w próbach oraz podporządkowanie się nauczycielowi to kluczowe elementy, aby odsunąć od siebie to bolesne doświadczenie. Do ćwiczeń i wytrwałości uczniowie są zachęcani nie tylko przez nauczycieli, ale również przez rodziców. Niewątpliwie takie zachowania znaczących innych stanowią zewnętrzny mechanizm motywujący dziecko, aby nie dopuścić do prawdopodobieństwa porażki i poczucia wstydu.

T: A my, jak mieliśmy przedstawienie, to ciągle mieliśmy próby, żeby właśnie się nie pomylić. I pani mówiła, że musimy wszystko dobrze zapamiętać, bo potem będzie wstyd, jak się pomylimy. I ciągle ćwiczyłem [W13].

M: A ja tak kiedyś grałem i potem żałowałem.

P: A czego żałowałeś?

M: No, że ten, że mogłem zrobić to zadanie.

P: A nie zrobiłeś zadania, tak? I co się później stało?

M: Yyy pani sprawdzała i dostałem jedynkę, ale to było jeden raz, bo tak to robię pracę domowe [W4].

K: Trzeba chodzić na próby.

P: A co się robi na próbach?

K: Na próbach można być cicho i słuchać pani i ĆWICZYĆ trzeba.

P: Aha, a dlaczego?

K: Bo inaczej nie zapamiętasz słów [W7].

K1: A ja, jak miałem to przedstawienie, to, to mama mnie ciągle pytała i sprawdzała, czy już umiem mój wierszyk. Bo ja byłem na jasełkach Józefem.

P: Aha.

K1: No i ciągle musiałem mówić ten tekst, i on był bardzo długi.

P: Powtarzałeś go...

K1: Tak, musiałem ćwiczyć, żeby nie zapomnieć na występie.

P: A co by się stało, gdybyś zapomniał?

K1: Byłoby mi głupio i już bym więcej nie występował [W8].

Z: Trzeba się bardzo długo przygotowywać i uczyć roli, tak żeby dobrze wyszło, bo może źle wyjść albo pomylić się.

P: I co wtedy myśli sobie taka osoba?

Z: Że jest do niczego, że znowu jej nie wyszło i że się nie nauczyła, bo za mało ćwiczyła [W15].

Ważne dla dziecka są również samodyscyplina i wytrwałość, które pozwalają na oddalenie od siebie możliwości pojawienia się wstydu. W poniższych narracjach uczniowie wskazują, że wybór strategii zapobiegania jest związany z obawą i lękiem przed:

- wyśmianiem i publiczną krytyką;
- otrzymaniem złej oceny;
- niespełnieniem cudzych oraz swoich oczekiwań.

A: Ja to się uczę i mama mnie pyta, i ćwiczę w domu czytanie.

K: Tak, bo ty to się tylko uczysz.

A: No i co i jak pani każe czytać, to umiem.

P: A lubisz się uczyć w domu?

A: Nie, to znaczy trochę...

P: Trochę?

K: Ciągłe się uczy, nawet na pająka nie wyjdzie.

A: Bo wtedy mam dobre oceny.

K: Bo jesteś pani pupilek.

M: Dużo trzeba się uczyć w domu, bo potem to, jak pani pyta, to nie musisz się bać, że nie umiesz i wstydzić się nie musisz.

O: A pani mówi, że ona się wtedy nie musi denerwować na nas i nam wstawiać uwagi.

I: Bo pani tego nie lubi, ale nie ma wyjścia [W5].

Z: Ja dużo ćwiczeń robię.

P: Jakich ćwiczeń?

Z: Takich z dodawania i odejmowania.

P: A dlaczego?

Z: Bo nie chcę, żeby Pani na mnie krzyczała tutaj [klasa], bo potem inne dzieci mogą się też czasem śmiać [W8].

J: A ja się nie smuciłam długo, a bo wiedziałam, że, że to tylko jedna [jedyńka] i wiedziałam, że już nie będzie ich więcej.

P: Aha, a dlaczego tak myślisz?

J: Bo jak się będę uczyć w domu, to pani mi nic złego nie wstawi [W12].

A: Pani jeszcze mówi, że dobre dzieci się uczą, a złe nie. A nikt prosi pani nie chce mieć tych smutnych buziek.

P: I co dzieci robią?

A: Słuchają pani.

K: Uczą się dużo w domu.

A: Trzeba jeszcze uważać, jak pani mówi.

M: No musisz być cicho, gadać nie można.

K: I wtedy wiesz, co trzeba zrobić, bo słuchałeś pani.

P: A jak ktoś gada, to co wtedy?

A: Ooo, to wtedy Pani mówi, że nie słuchałeś i nie wiesz.

K: I jeszcze nie będziesz umiał.

M: I będzie uwaga albo minus, albo coś tam jeszcze.

A: A pani jeszcze mówi, że jak się nie uczy, to się nie zda do drugiej klasy i wtedy jest wstyd na całą szkołę.

M: Albo na cały świat [W12].

S: Ja się uczę w domu, bo jak się nie nauczę, a pani zapyta i nie będę wiedziała, to będzie głupio i wstyd, bo klasa się śmieje [W21].

R: Ja kiedyś nie umiałam i pani mnie tak pytała, i coś tam mówiła, a ja nie wiedziałam, nie wiedziałam i pani mi powiedziała, że się nie nadaję do pierwszej klasy... a to było w zerówce jeszcze... i ja już się teraz zawsze uczę [W1].

Uczniowie w przywołanych wypowiedziach odnoszą się do konieczności poczynienia takich przygotowań, aby ich wyobrażenia dotyczące wstydu bądź wcześniejsze doświadczenia związane z owym doświadczeniem już się nie powtórzyły. Dodatkowo obierając tę strategię, uczniowie mają możliwość kreowania własnego wizerunku, tak aby zgadzał się z ambicjami i oczekiwaniami (zarówno własnymi, jak i innych). Ponadto ta kategoria ujawnia motywację do podejmowania nauki, która odwołuje się do obawy i lęku przed negatywnym naznaczeniem i odrzuceniem ze strony znaczących innych.

Wypowiedzi uczniów wskazują również na ten aspekt wstydu, który wykracza poza doświadczenia dzieci. Strategie opierające się na przygotowaniu ujawniają, że poczucie wstydu w przypadku niepowodzenia wiąże się z niespełnieniem oczekiwań nie tylko własnych, ale również innych (nauczyciela, rodziców). W tym kontekście wstyd „rozlewa” się na osoby, które mają poczucie odpowiedzialności za daną sytuację. Stąd w wypowiedziach obecne są przeświadczenia uczniów, nauczycieli, a także rodziców dzieci, że należyte przygotowania mogą ich przed doświadczeniem wstydu uchronić.

Unikanie

Przedstawiona kategoria opisu ujawniła jedną ze strategii radzenia sobie ze wstydem, polegającą na unikaniu i omijaniu za wszelką cenę tych sytuacji, które mogą w przeżyciu dziecka wywołać jego bolesne doświadczenie. Uczniowie, starając się uchronić przed jakąkolwiek postacią wstydu, posuwają się do: ucieczki, absencji, ściągania czy scedowania na inną osobę zadania, które zostało im przydzielone.

Ucieczka

W sytuacji, w której pierwszoklasiści antycypują doświadczenie wstydu, obierają strategię ucieczki z miejsca mogącego wywołać to uczucie. Dzieci, aby uniknąć wstydu podczas publicznych występów, schodzą ze sceny, ponieważ już nie chcą tam być. Ucieczka w bezpieczne ramiona opiekuna daje uczniom schronienie. Niektóre dzieci obierają taktykę wyjścia po cichu. Oto fragmenty składające się na tę kategorię:

M: A Diana to na Jaselkach uciekła i pobiegła do rodziców, i nie powiedziała (swojej kwestii), bo się wstydziła, ja też się wtedy wstydziłam... [W4]

B: Bo to na przykład jest już ostatnia lekcja i pani poprosiła, żeby on usiadł do ławki, i on chce, żeby był już dzwonek, i, i żeby on poszedł do domu.

P: Aha.

B: Bo on chce już uciec [W12].

R: Kiedyś moja siostra Ania nie śpiewała, uciekła się ze sceny (Jaselka) i ja też tak raz zrobiłam, ale to w przedszkolu [W14].

Takie zachowanie dzieci prezentowały również w klasie na lekcji. Dzieci wybrały je po to, by uchylić się od sprawdzenia zadania przez nauczycielkę czy napisania sprawdzianu. Wyjście z klasy, wyjście do toalety czy schowanie się na zapleczu pozwalają uczniowi na uniknięcie konfrontacji z niespełnieniem oczekiwań lub lękiem przed oceną:

L: A ja nie byłam, jak było sprawdzane takie zadanie.

P: A dlaczego ciebie nie było? Co się stało?

L: Kiedyś tak wyszłam z klasy, jak wiedziałam, że pani ma sprawdzić zadanie [W23].

D: Że na przykład, jak ktoś w szkole schowa się na zapleczu i, i na przykład mówi, że był cały czas w toalecie, a był albo na zapleczu, albo i nie chciał pisać sprawdzianu [W2].

K: W takiej sytuacji..., to można iść do toalety i nie wrócić.

P: Aha, coś jeszcze?

G: I się załatwić, bo się stresuje, a można zrobić dużo kupy, jak się człowiek stresuje... [W5]

A: Można pójść do toalety, to znaczy można powiedzieć, że chce się do toalety i na przykład usiąść wtedy pod salą i, i zacząć płakać.

P: Aha.

K: Albo tak samo jak Ania mówi i później wtedy taka pani przychodzi albo jakiś chłopczyk ze starszej klasy, a to jest jego kolega i wtedy pyta: „A dlaczego płaczesz?” bo on idzie do toalety i on wtedy mu mówi, ile to jest, i ten chłopiec wtedy wraca i wtedy, wtedy, tam sobie tam robi. A mi się tak zdarza, tak tylko czasem [W16].

Uczniowie nie chcą dopuścić do ujawnienia swoich braków bądź niesprostania oczekiwaniom swoim lub innych osób, wybierają więc ucieczkę, która ma ich zabezpieczyć przed doświadczeniem wstydu. Wstyd w tym znaczeniu odnosi się do dwóch komponentów: pierwszy wskazuje na rozczarowanie sobą, kiedy Ja idealne nie znajduje potwierdzenia w Ja realnym – w tym sensie wstyd jest osobistym przeżyciem ucznia w sytuacji niepowodzenia, z kolei drugi odnosi się do odpowiedzi na społeczne oczekiwania względem ucznia i wiąże się z lękiem przed „utrata twarzą”, kiedy niepowodzenie i brak kompetencji dziecka zostają wystawione na widok publiczny. Ta strategia pokazuje, że konfrontacja badanych z własną niekompetencją staje się zbyt zagrażająca, a jedynym rozwiązaniem jest uchylenie się od sytuacji mogących ich odsłonić. Dodatkowo uczniowie wybierają ucieczkę

tuż przed wstydogenną sytuacją, która w ich przekonaniu jawi się jako trudna i wiąże się z antycypowanym niepowodzeniem.

Absencja

Warto zwrócić również uwagę na absencję uczniów w sytuacjach wywołujących wstyd. Dziecięce narracje wskazują na różnorodne strategie (opuszczanie niektórych wydarzeń, kłamstwo, symulowanie choroby) prowadzące do tego, aby nie iść do szkoły, a tym samym nie dopuścić do doświadczenia wstydu. W poniższych wypowiedziach uczniowie wskazują na pojawienie się lęku, który jest na tyle silny, że skonfrontowanie się z danym wydarzeniem (zakończenie roku szkolnego, sprawdzian) sprawia, iż nie chcą one w nim uczestniczyć.

B: Że nie przyszedł na sprawdzian.

P: Aha, a kiedy mógł nie przyjść?

B: Mógłby się wstydzić, jakby to oblał [W1].

W: Że mówi pani, że jest chory i że jutro nie przyjdzie... a tak naprawdę wcale nie był chory i się bardzo dobrze czuł, tylko specjalnie nie przyszedł do szkoły i pani, i pani nagadał kłamstw, żeby, żeby nie pisać na sprawdzianu, bo się bał, że nie zda sprawdzianu [W2].

K: Że częściej taka osoba nie chce iść do szkoły, że się boi, że będą się z niego wyśmiewać, wyśmiewali go, wyśmiewali po imieniu [W3].

M: Mnie boli brzuch i wtedy mama mówi, że nie muszę iść do szkoły, bo mnie tak bardzo boli, że nie mogę, muszę leżeć cały dzień [W15].

T: Czasem można udawać, że jest się chorym, i wtedy nie trzeba mówić wierszyka przed całą klasą [W22].

O: Można też nie iść na boisko i mówisz, że cię noga boli, a naprawdę nie umie się grać i nie chce być „cyckiem” [W4].

A: Proszę pani, Zosia to zawsze na basenie mówi, że zapomniała stroju, i już nawet trener wie, że ona robi to specjalnie i nie idzie na basen.

P: A dlaczego tak robi?

A: Bo się boi, bo nie umie jeszcze pływać [W11].

W takich sytuacjach nieobecność jest dla dzieci jedynym sposobem na uniknięcie tego, co trudne i bolesne, a zarazem wzbudzające lęk – niezaliczenie sprawdzianu, bycie wyśmianym. Uczniowie w ten sposób nie uczestniczą w wydarzeniach (sprawdzaniach, występach przed publicznością, zakończeniu roku, wspólną aktywnością), które mogą wzbudzić w nich poczucie wstydu.

Niech robi to ktoś inny – scedowanie na inną osobę

Uczniowie mają świadomość, jak bolesne i trudne może być doświadczenie wstydu, starają się przed tym zabezpieczyć przez wybieranie bezpieczniejszych zadań (ról), otwarcie

komunikują niechęć do wykonania zadania czy udają kogoś innego. U podłoża takiego zachowania leży lęk przed wyśmianiem oraz oceną ze strony innych.

M: A ja pamiętam, jak grałem anioła, to nic nie musiałem mówić i bardzo mi się to podobało.

P: A dlaczego?

M: No bo jak wiedziałem, że jak będę mówić, to, że się mogę pomylić albo zapomnę. I wołałem być aniołem...

P: Aha, a co by się wtedy stało?

M: I wtedy inne dzieci by się ze mnie śmiały, a pani mogłaby być wtedy zła.

P: Zła?

M: Tak, bo pani się czasami złości, jak nie nauczymy się na pamięć.

P: Aha, i co wtedy pani robi?

M: No mówi, że mieliśmy się nauczyć, że się nie nauczyliśmy i że przyniesiemy wstyd klasie [W8].

M: A ja nawet powiedziałem pani kiedyś, że jak miałem iść na występ, to pani wybrała kogoś innego. Bo ja się strasznie wstydziłem... i ciągle mówiłem pani, że ja nie chcę, że ja nie chcę [W9].

D: No, bo ta osoba się przebrała za inną osobę i wstydzi się tego powiedzieć, że to ona.

P: A dlaczego się przebrała?

D: Bo nie chciała występować i udawała, że to nie ona [W11].

W przywołanych wypowiedziach uwidacznia się potrzeba odsunięcia od siebie tych sytuacji, które w przeżyciu dziecka wiążą się z możliwością doświadczenia wstydu. Uczniowie podejmują próby mające na celu uchronić oraz zabezpieczyć je przed tą emocją: proszą o wybranie innej osoby do wykonania danego zadania czy otwarcie komunikują swoją niechęć. Działania te mają na celu oddalenie antycypowanych wydarzeń wzbudzających wstyd.

Ściąganie

Uczniowie opisali również strategię działania na wypadek zapomnienia tekstu czy nieprzygotowania się do zajęć. W takiej sytuacji zdaniem badanych najlepiej „zgapić” (ściągać) od innej osoby. Choć ta strategia budziła wśród niektórych dzieci sprzeciw, jak również wiązała się z otrzymaniem uwagi od nauczyciela. Poniżej znajdują się pełne wypowiedzi uczniów:

M: To wtedy najlepiej zgapić od innej osoby i nikt wtedy nie poznaje [W18].

P: A jak się nie zapamięta słów, to co się stanie?

K: To wtedy najlepiej zgapić od innej osoby.

B: Ale nie można zgapić, bo ty musisz się sam wtedy nauczyć.

K: Ale jak zapomnisz, to wtedy zgapiasz i wtedy nikt nie poznaje [W17].

I: Jeszcze można zgapić od kolegi, który już to umie.

D: I trzeba uważać.

P: Dlaczego?

I: Bo pani nie może zobaczyć.

D: Bo wtedy jest uwaga [W19].

E: Jak się nie wie na sprawdzianie, to można zgapić od innych! I już się ma to.

T: Bo jak się dostanie złą ocenę, to wtedy jest taki noo... no, tak głupio i wstyd [W3].

W narracjach uczniów ściągnięcie od innych jest jedną z alternatyw, żeby nie otrzymać złej oceny czy nie narazić się na kompromitację podczas występu. Działania te są podejmowane w celu uniknięcia, ale także oddalenia doświadczenia wstydu. Choć zdaniem niektórych dzieci takie działania są niezauważalne, trzeba być ostrożnym, gdyż są one nieakceptowane przez nauczyciela, a to z kolei wiąże się z ryzykiem otrzymania uwagi. Takie zachowanie, zdaniem niektórych dzieci, jest również niedopuszczalne, ponieważ nie można „zgapić”, samemu się trzeba nauczyć.

Przedstawione kategorie opisu zawierające cztery strategie sprowadzają się do jednej głównej – unikania. Strategie te pozwalają jednostce uniknąć doświadczenia poczucia wstydu. Uczniowie starają się tak wpłynąć na sytuację, aby odsunąć od siebie to bolesne uczucie. W tym celu: wybierają bezpieczniejszą rolę (np. anioła), udają kogoś innego, symulują chorobę, uciekają z przedstawienia, wychodzą pod jakimś pretekstem z klasy czy nie przychodzą do szkoły, a także ściągają od innych, którzy w ich poczuciu są przygotowani. Wybór takiej strategii jest związany z wcześniejszymi bolesnymi doświadczeniami, a znaczenie nadawane napływającym bodźcom i informacjom ma wyraźnie negatywne konotacje. Jak wskazuje D. Nathanson, jedną z przyczyn, dla której jednostki opowiadają się za tą strategią, może być utrwalone w przeszłości „głębokie poczucie osobistego defektu” (Nathanson 1992: 341), co skutkuje większą gotowością do reagowania wstydem oraz przyczynia się do znacznego obniżenia tolerancji na jego doświadczanie, a więc wzmacnia napięcie w sytuacjach społecznych. W konsekwencji uczniowie opowiadają się za wyborem unikania podobnych, negatywnie naznaczonych sytuacji, a tym samym – za unikaniem konfrontacji z sytuacją zakłócającą poczucie dobrostanu.

Podsumowanie

Jak wynika z zebranego materiału badawczego, uczniowie, którzy w większości wybierali strategie zapobiegania, prezentują zachowania mające dezadaptacyjny wpływ. Chcąc uniknąć ujawnienia swoich braków bądź w sytuacji niesprostania oczekiwaniom swoim lub innych osób, decydują się na ucieczkę, absencję, chowają się – wycofują z aktywności. Wstyd w tym znaczeniu odnosi się do dwóch kluczowych komponentów: pierwszy wskazuje na rozczarowanie sobą, kiedy Ja idealne nie znajduje potwierdzenia w Ja realnym – w tym sensie wstyd jest osobistym przeżyciem ucznia w sytuacji niepowodzenia, wywołuje takie emocje, jak: lęk, obawa, smutek czy rozczarowanie. Drugi komponent odnosi się do odpowiedzialności na społeczne oczekiwania względem ucznia i wiąże się z lękiem przed „utrąą twarzy” lub „utrąą miłości” (Kaufman 1996; Williams 2003), co dzieje się wówczas, kiedy

niepowodzenie i brak kompetencji dziecka zostają wystawione na widok publiczny. Samo stosowanie strategii obronnych skoncentrowanych na zapobieganiu sugeruje, że owo doświadczenie wstydu jest dla dziecka bolesne i trudne. Natomiast obrane strategie umożliwiają mu odsunięcie, niedopuszczanie do jego pojawienia się, ponieważ przetwarzają poczucie wstydu na mniej bolesne emocje i pozwalają je przetrwać. Należy również zaznaczyć, że strategia ta z pozoru może się wydawać korzystna, ponieważ dziecko spełnia powinności ucznia: nie otrzymuje uwag, złych ocen, nie wykazuje się brakiem wiedzy czy umiejętności, ponadto jest spokojne, „słucha pani” i wykonuje polecenia. Jednak przyglądając się motywom, jakie kryją się za wyborem owej strategii, można dostrzec lęk i obawę przed byciem negatywnie naznaczonym, a w przeżyciu dziecka – także odrzuconym. Uwidaczniają to również wypowiedzi uczniów odnoszące się do lęku przed negatywną oceną: pani wstawi jedynkę, inni będą się śmiali, a także przed reakcją rodziców i nauczycieli na niespełnienie przez dziecko ich oczekiwań: będą krzyczeć, będą źli. W tym znaczeniu wstyd jawi się jako element socjalizacji, gdyż dobrze spełnia cele kary: naprawczy, odstrasżający, ekspresywny i reformujący (Kahan 1996). Przyglądając się dziecięcym narracjom przez ten pryzmat, można stwierdzić, że dziecko rozpoczynające edukację szkolną jest nieustannie na „cenzurowanym” i – jak wskazują wypowiedzi badanych – podlega ciągłej ocenie przez nauczycieli, rodziców, rówieśników, a także przez samego siebie. Nieustanne monitorowanie swojego zachowania może być dla dziecka obciążającym i wywołującym napięcie doświadczeniem. Opisując strategię zapobiegania, warto spojrzeć na nią również z perspektywy reintegrującego doświadczenia wstydu, wpływającego na kształtowanie pożądanych postaw i adaptacyjnych zachowań. Jest to możliwe, kiedy działania są ukierunkowane na transgresję względem zachowań niepożądanych czy łamiących obowiązujące normy i zasady. Z zebranych wypowiedzi wynika, że postrzeganie wstydu jako lekcji może nastąpić, kiedy uczniowie przeżywają go jako poczucie winy. W tym aspekcie uczniowie odnoszą się do sytuacyjnego aspektu Ja, a nie do całościowej jej atrybucji. Dziecko ma wówczas świadomość niewłaściwego zachowania w konkretniej sytuacji i nie dokonuje uogólnień na całościowy obraz siebie – to znaczy nie myśli o sobie: „jestem do niczego” czy „jestem głupi”, tylko: „źle zrobiłem”. John Braithwaite (1989), opisując wstyd reintegrujący, odnosi się do interwencji pozbawionych obrażających, karzących i osobistych odniesień. Taki rodzaj oddziaływań jest widoczny w nielicznych wypowiedziach badanych. Reintegrujący wstyd staje się zatem udziałem tych uczniów, względem których reakcja otoczenia była wspierająca. Społeczeństwo, pomimo popełnionego czynu, wciąż akceptuje jednostkę, nie pozbawia jej przynależnych praw, a także okazuje wsparcie.

Mając na uwadze te rozważania oraz fakt, że w toku socjalizacji jednostki uczą się odczytywać, nazywać, kontrolować emocje, jak również powielać zaobserwowane strategie (Turner, Stets 2009), należy stwierdzić, że istnieje pilna potrzeba wprowadzenia zmian w podejściu do dziecka poprzez stworzenie dla niego takiego środowiska uczenia się, w którym będzie się czuło bezpiecznie i miało zaufanie do partnerów interakcji. Dzieje się tak wówczas, gdy zaufanie jest budowane na „trosce, wsparciu, okazywaniu sobie pomocy i uwagi, poczuciu przynależności, ochronie, akceptacji, zachęcaniu i zrozumieniu”

(Hart, Hodson 2006: 24). Strategia zapobiegania poczuciu wstydu, jak każda inna, może być adaptacyjna i reintegrująca, warto zaznaczyć, że stanie się tak, kiedy w przeżyciu uczniów będzie się wiązała nie z lękiem, lecz z poczuciem winy, które odnosi się do incydentalnych wydarzeń i postaw, kwestionujących jedynie tożsamość sytuacyjną dziecka, a nie do negatywnej całościowej oceny, jak dzieje się to w przypadku poczucia wstydu (Czykwin 2013: 42–43). Warto również zwrócić się ku dyspozycjom do działania, jakie wiążą się z tymi dwiema emocjami. Zdaniem June Price Tangney i Rondy L. Dearing (1989: 7–8) wstyd prowadzi do zaprzeczenia i ukrycia, natomiast poczucie winy – do przyznania się, przeprosin i naprawy.

Literatura

- Bach-Olasik T. (1993), *Lęk i szkoła*. „Nowa Szkoła”, 3.
- Banks M. (2009), *Materiały wizualne w badaniach jakościowych. Niezbędnik badacza*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braithwaite J. (1989), *Crime, shame and reintegration*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brzezińska A.I., Matejczyk J., Nowotnik A. (2012), *Wspierane rozwoju dziecka a jego gotowość do nauki w szkole*. „Edukacja”, 1.
- Czub T. (2005), *Wstyd i strategię obrony przed wstydem*. W: P. Orlik (red.), *Magma uczuć*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Czub T., Brzezinska A.I. (2013), *Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości*. „Psychologia Rozwojowa”, 18(1).
- Czykwin E. (2013), *Wstyd*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Frąckowiak M., Olechnicki K. (2011), *Badania wizualne w działaniu. Antologia tekstów*. Warszawa, Fundacja Bęc Zmiana.
- Groenwald M. (2015), *O wstydzie w sytuacjach oceniania szkolnego i konsekwencjach doświadczenia go przez uczniów*. „Colloquium”, 1.
- Hart S., Hodson V.K. (2006), *Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce*. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Hoffman M.L. (2006), *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk, GWP.
- Hoffman R., Maier N.R.F. (1961), *Quality and acceptance of problem solutions by members of homogeneous and heterogeneous groups*. „Journal of Abnormal and Social Psychology”, 62(2).
- Jurriel A. (2009a), *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(10).
- Jurriel A. (2009b), *O możliwościach poznawczych fenomenografii*. „Pedagogika Kultury”, 5.
- Kahan D.M. (1996), *What do alternative sanctions mean?* „The University of Chicago Law Review. Faculty Scholarship Series”, 114 (1).
- Kaufman G. (1996), *Psychology of shame: theory and treatment of shame-based syndrome*. New York, Springer Publishing Company.
- Klus-Stańska D. (2004), *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Kozłowski W. (2000), *System dydaktyczny i wychowawczy jako źródło zagrożeń psychicznego zdrowia dzieci i młodzieży*. W: C. Czabała (red.), *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja*. Warszawa, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Krueger R.A., Casey M.A. (2000), *Focus groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Lewis H. (1971), *Shame and guilt in neurosis*. New York, International Universities Press.
- Lewis M. (1992), *Shame: The exposed self*. New York, International Universities Press.
- Lewis M. (2005), *Psychologia emocji*. Gdańsk, GWP.
- Lisek-Michalska J. (2013), *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Maciejewska-Mroczek E., Radkowska-Walkowicz M., Reimann M., Witeska-Młynarczyk A., Boni Z., Krawczak A. (online), *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi prowadzonych z perspektywy nauk społecznych (w tym interdyscyplinarnych childhood studies, etnografii, antropologii kulturowej, socjologii)*. http://childhoods.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/22/2016/04/kodeks_dobrych_praktyk_IZBnD.pdf, 1.09.2015.
- Marton F. (1981), *Phenomenography – describing conceptions of the word around us*. „Instructional Science”, 10(2).
- Marton F., Booth S. (1997), *Learning and Awareness*. New York–Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Mendel M., Cieślak A. (2009), *(P)rogi szkoły*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Nathanson D.L. (1992), *Shame and pride: Affect, self and the birth of the self*. London–New York, W.W. Norton & Company.
- Sowińska H. (2004), *Próg szkolny w świetle współczesnej psychologii rozwoju*. W: W. Ambrozik, K. Przyszczykowski (red.), *Uniwersytet – społeczeństwo – edukacja*. Materiały konferencji naukowej z okazji X-lecia Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 13–14 października 2003 roku. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sroufe A. (1995), *Emotional Development*. Cambridge, University Press Cambridge.
- Tangney J.P., Dearing R.L. (2002), *Shame and guilt*. New York, The Guilford Press.
- Turner J.H., Stets J.E. (2009), *Socjologia emocji*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Williams R. (2003), *Technology and cultural form*. New York, Routledge. W: A. Szymańska M. Lisowska-Magdziarz, A. Hess. (red.) (2018), *Metody badań medioznawczych i ich zastosowanie*. Kraków, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Witkowska A., Jabłoński S. (1999), *Co to jest fobia szkolna?* „Edukacja i Dialog”, 2.

Malina Kalinowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.10>

ORCID: 0000-0003-4658-7620

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

alina.kalinowska@uwm.edu.pl

Drugoklasista w klasie szkolnej – perspektywa uczniów

Summary

A second grader in a school class – the students' perspective

It is currently accepted that children are full-fledged subjects of social life. Therefore, their perspective in understanding the surrounding reality seems significant. The research undertaken and described in the text was aimed at identifying how second-grade students talk about the school class and how they understand the concept of respect to the student and the teacher. For this purpose, focus interviews were conducted with second graders. The results showed the perception of being in a school classroom from the perspective of the teacher's power or adults in general. Students give their own meanings to their relationship with the teacher, but these are heavily filtered through the perception of the teacher himself. As a result, they do not reflect on the differences they notice in the place of teachers and students in the school classroom, giving them the status of obviousness.

Keywords: school class, attractiveness of the school class, student-teacher relations, respect to the student, respect for the teacher

Słowa kluczowe: klasa szkolna, atrakcyjność klasy szkolnej, relacje uczeń–nauczyciel, szacunek dla ucznia, szacunek dla nauczyciela

Wprowadzenie

Dziecko jako pełnoprawny podmiot życia społecznego jest stosunkową nową koncepcją. Dzieciństwo stało się w ostatnim stuleciu zjawiskiem interesującym socjologów, pedagogów czy nawet antropologów, którzy zauważyli potencjał w dziecięcej refleksji dotyczącej otaczającej je rzeczywistości. Znaczący badacze zaczęli podejmować w ostatnich dziesięcioleciach próby poznania świata społecznego z perspektywy dziecka (por. Corsaro 2003), zauważając istnienie kultury dziecięcej konstruowanej w relacjach rówieśniczych.

Socjologiczna perspektywa badaczy dzieciństwa okazała się inspiracją dla przedstawicieli innych dziedzin nauk społecznych. Jak pisze Jolanta Zwiernik: „Uczestnictwo dzieci w kolektywnych praktykach społecznych z rówieśnikami i dorosłymi, z którymi tworzą lokalną społeczność usytuowaną we wspólnie (re)konstruowanej przestrzeni życia, to proces edukacji nieformalnej, stanowiącej przedmiot zainteresowań pedagogów” (2020: 45).

Barbara Smolińska-Theiss (2014: 37) wskazuje na pedagogikę emancypacyjną i teorię potoczności jako kategorie ponownego rozkwitu badań nad dzieciństwem. W przeciwieństwie do dzieciństwa rozumianego jako efekt socjalizacji tworzącej pożądanego dorosłego, czyli będącego „okresem ułomności społecznej” (Albański 2017: 75), badacze zainspirowani konstruktywizmem społecznym dostrzegli, że dzieciństwo jest konstruktem społecznym.

Zdaniem Williama A. Corsaro (2003: 4) kultura dzieciństwa jest związana z kulturą dorosłych, ponieważ wiele znaczeń dzieci budują jako własne interpretacje sposobów socjalizacji przez dorosłych. Najbardziej eksplorowane przez pedagogów obszary związane z dzieciństwem to rodzina i szkoła (Smolińska-Theiss 2014: 27). Takie rozumienie dzieciństwa wymaga „uznania autonomii dziecka względem rodziny, szkoły i innych instytucji, ponieważ zakłada ono, że dziecko nie jest jedynie determinowane przez czynniki społeczne, ale zamieszkuje świat znaczeń, który jest konstruowany przez nie same oraz w wyniku interakcji dziecka z jego otoczeniem” (Albański 2017: 79). Na skutek tych teoretycznych zmian w rozumieniu i konceptualizacji dzieciństwa możliwe stało się oddanie głosu dzieciom i badanie dziecięcych narracji. Ponieważ instytucje dla dzieci są tworem kulturowym (Dahlberg i in. 2013: 121), ich podmioty również społecznie konstruują rozumienie sensu istnienia tego rodzaju agend edukacyjnych, podejmowanych praktyk i swojego w nich miejsca.

Polscy badacze społeczni i pedagogiczni nie są zgodni w postrzeganiu dzieciństwa, szczególnie jego instytucjonalnego wymiaru. Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej i Katarzyny Gawlicz głosy o konieczności standaryzowania rozwoju dzieci, wprowadzania wskaźników i kryteriów osiągania kolejnych etapów są mocno reprezentowane społecznie. Jakość i ocena rozwoju dziecka legitymizowana założeniami psychologii rozwojowej nadal wyznacza myślenie o edukacji (Klus-Stańska, Gawlicz 2013: 11). Jednocześnie pojawiają się znaczące głosy krytyczne dotyczące praktyk instytucji edukacyjnych, szczególnie tych przeznaczonych dla najmłodszych. Krytyczne pytania o wiedzę konstruowaną w szkole, rozumienie pojęć, a także dyskursy codzienności dziecięcej (Klus-Stańska 2000; Wiśniewska-Kin 2013; Nowak-Łojewska 2016) towarzyszą próbom dekonstrukcji normatywnego podejścia do dziecka i jego edukacji instytucjonalnej.

Refleksja o tym, co to znaczy być uczniem, nieczęsto jest poddawana namysłowi. W powszechnym odbiorze jest to kategoria oczywista znaczeniowo. Częściej zastanawiamy się: kim jest uczeń ze specjalnymi potrzebami, jaka jest jego specyfika i jakie metody pracy z nim będą najbardziej skuteczne. Uważa się również, że szkoła jest takim środowiskiem, w którym dzieci są słyszane, ale ignorowane (Clark 2004: 14). Codziennosc ucznia „zwykłego” zdecydowanie rzadziej jest przedmiotem refleksji nauczycieli czy rodziców. Badania pokazują, że wiedza dzieci o szkole przewyższa oczekiwania dorosłych i już przedszkolaki zaskakują głębią społecznego rozumienia szkolnych relacji i zależności (Zwiernik 2017: 71).

Metodologia

Konstruktywistyczne podejście do kulturowej roli najmłodszych zmieniło również podejście do metodologii badań. W badaniach związanych z dziećmi przyjęto założenie o ich czynnym w nich udziale. Od kilku dekad rozwija się nowe podejście uznające znaczenie dziecięcej perspektywy, co przekłada się na oryginalny wkład badaczy dziecięcych w rozumienie życia dzieci (Kellet 2005). Interpretatywna perspektywa poznawcza oddaje głos najmłodszym i badania nie mogą traktować ich przedmiotowo (badania o dzieciach), a założeniem jest partycypacja (badania z dziećmi i przez dzieci). Badania partycypacyjne pomimo różnicowania w zakresie definicji i poziomu zaangażowania uczniów pozwalają na wyrażanie opinii i odsłanianie niemierzalnych procesów przyczynowo-skutkowych (Clark 2004).

Trudności z podjęciem badań z dziećmi mają swoją przyczynę m.in. w nierówności społecznej grup dzieci i dorosłych. Jolanta Zwiernik (2017) zwraca uwagę, że badania z dziećmi nie zawsze są traktowane tożsamo z badaniami z dorosłymi. Powołuje się na Samanthę Punch, która dostrzegała dominację badacza ze względu na społeczne usytuowanie dzieci względem dorosłych. To ci ostatni decydują o dziecku, a nie odwrotnie. Dlatego wielu badaczy preferuje podejście etnograficzne, pozwalające lepiej zrozumieć dziecięcy świat i zobaczyć go oczami dzieci (Zwiernik 2017: 63). Wówczas „analiza materiału badawczego prowadzona jest przez badacza dorosłego, który opracowując zawarte w nim wypowiedzi i opisy zachowań dzieci, wraz z towarzyszącym im kontekstem sytuacyjnym, stara się wnikać w dziecięcy sposób uczestniczenia w życiu społecznym i nadać tym zachowaniom i wypowiedziom znaczenia, jakie nadałyby im same dzieci, gdyby oddać im głos” (Zwiernik 2018: 27).

Przedstawione w tekście badania zostały przeprowadzone za pomocą wywiadów fokusowych. Chciałam się dowiedzieć, w jaki sposób uczniowie postrzegają własne bycie w klasie i jak o tym mówią. Pytanie problemowe brzmiało więc: **Jakie znaczenia drugoklasiści nadają klasie szkolnej i wybranym relacjom nauczyciel–uczeń?** Wywiady z grupą dzieci miały na celu osłabienie dominacji badacza (dorosłego) przez możliwość wzajemnego wspierania się i akceptacji (lub podejmowania dyskusji) w prezentowanych wypowiedziach w grupie rówieśników.

Procedura gromadzenia danych polegała – zgodnie z podejściem Johna W. Creswella (2013) – na wywiadzie zogniskowanym z grupą uczniów. Pomimo ograniczeń tej metody, takich jak konieczność korzystania z miejsca znajdującego się w szkole czy obecność dorosłego (badacza), pozwala ona na „badanie procesów kształtowania się opinii” (Barbour 2011: 67). Dobór próby badawczej był wyznaczony przyjęciem założenia o poznaniu głosów dzieci w klasie drugiej szkoły podstawowej. Mają one już wówczas wiele instytucjonalnych doświadczeń szkolnych, które stały się źródłem rozumienia, kim jest uczeń i jakie są jego relacje z nauczycielem. Chciałam się przyjrzeć, jakie są te wczesne sposoby rozumienia swojej roli jako ucznia. Prowadząc ten celowy dobór próby i zapraszając do rozmowy dzieci zainteresowane rozmową, chciałam włączać do tych grup również tych

uczniów, którzy są określani jako „trudni”. Kryterium dodatkowym doboru próby jest zgoda dyrektora i nauczyciela klasy II.

Przeprowadzono 10 wywiadów fokusowych. Każda grupa była informowana o celu badań oraz zapewniona o anonimowości udziału. Do przeprowadzenia badań wykorzystany był arkusz pytań – dyspozycji do wywiadu (pytania o charakterze otwartym). W celu zebrania w klasie grupy fokusowej (lub dwóch w zależności od liczby zainteresowanych uczniów) byłam obecna w klasie i zapraszałam do rozmowy zainteresowanych uczniów. Nie wszyscy posiadali zgody rodziców i wówczas nie mogli uczestniczyć w badaniach. Następnie przeprowadzałam wywiad w odosobnionym miejscu wskazanym przez dyrektora lub nauczycielkę.

Jakościowa analiza treści (Gibbs 2011) była metodologiczną bazą dla opracowania zebranego materiału. W celu wyodrębnienia kategorii poznawczych dokonano transkrypcji wszystkich wywiadów. W ich analizie kluczowe było zachowanie indukcyjnego podejścia do danych. Zagęszczenie podobieństw w wypowiedziach badanych pozwoliło na wyłonienie umieszczonych w tekście kategorii.

Badania zostały przeprowadzone w państwowych szkołach podstawowych miasta wojewódzkiego w maju i w czerwcu 2024 r. Uczestniczyło w nich 54 drugoklasistów.

Wyniki

Uzyskane w trakcie badań wypowiedzi najmłodszych uczniów umożliwiają ostrożną interpretację ich rozumienia klasy szkolnej jako miejsca codziennego przebywania i relacyjnego funkcjonowania z nauczycielem. Miejsce to jawi się jako znane, ale niekoniecznie oswojone. Nauczyciel wydaje się swego rodzaju pośrednikiem nadającym i budującym u uczniów znaczenia skupione wokół tego miejsca i dziejących się tam relacji społecznych.

Znaczenia nadawane klasie szkolnej

Klasa szkolna może być rozumiana jako miejsce oraz jako grupa uczniów w określonym wieku opisana numerem poziomu edukacji i często literą (IIa, IIIc, ...). Jako pierwsza pojawiała się często odpowiedź: „nasza”. Być może była to bardziej zbitka słów „nasza klasa” niż uświadomiona przynależność do tego miejsca. Pojawiające się kolejne wypowiedzi następne zmierzały do wskazania „właściciela”. Być może sformułowanie pytania w postaci: czyja jest klasa?, kierowało uczniów w pierwszym momencie do wyobrażeń związanych z miejscem.

Klasa „ważniejszych” w szkole

Po pierwszej natychmiastowej odpowiedzi następne podlegały nieco dłuższej refleksji. Być może dzieci zaczynały się zastanawiać, jak powinny odpowiedzieć. Kolejne wypowiedzi

wskazywały, że w rozumieniu badanych uczniów klasa należy do osób dorosłych, które są ważne w szkole.

Pani... szkoły chyba, szkoły bo po to jest zbudowana szkoła.

Pani dyrektor, bo pani dyrektor rządzi całą szkołą.

Na przykład pani dyrektorki i pani, bo pani tu mówi różne rzeczy, nauczają nas.

W wypowiedziach pobrzmiewa rozumienie ważności i decyzyjności w klasie jako przynależne osobom posiadającym władzę. Wynika ona zarówno z funkcji w szkole, jak i z bycia dorosłym.

„Pani jest najstarsza”

Jednocześnie dzieci nie wskazują innych dorosłych, na przykład pani woźnej czy rodziców. Być może uważają, że decyzyjność należy tylko do niektórych dorosłych w szkole. Wiązanie klasy szkolnej z dorosłymi decydentami w szkole osłabia znacząco rolę współodpowiedzialności ucznia i czyni go osobą podporządkowaną.

Klasa wspólnotowa

W miarę pojawiania się kolejnych argumentów sens wypowiedzi kierował się ponownie ku prawom dziecka i zauważania wspólnotowości klasy szkolnej. Jednocześnie badani mają świadomość tymczasowości tej sytuacji i nieustannych zmian w ich prawie dostępu do klasy.

Wszystkich.

Każdy może przychodzić.

Nasza i drugiej b.

Wszystkich, którzy są w klasie.

Dla badanych uczniów jest jasne, że klasa jest miejscem raczej cudzym, którym trzeba się dzielić i do którego prawa uczniów są słabo umocowane. Ta teza wsparta jest również następnymi wypowiedziami dotyczącymi prywatnych miejsc ucznia w klasie.

Uczniowskie miejsca prywatne w klasie

Wskazanie prywatnego miejsca w klasie szkolnej okazało się dość trudnym zadaniem dla badanych drugoklasistów. Pierwsze skojarzenia kierowane były do ławki jako codziennie używanego przedmiotu.

Ławka chyba; połowa ławki.

Niektórzy mówili, że są to podręczniki, z których korzystają na co dzień, lub osobiste rzeczy przyniesione do szkoły.

Mój plecak; zeszyt, wiem moje są zabawki, bo przyniosłem w tamtym roku dla wszystkich.

U1: I malować farbami.

U2: Ale tylko wtedy, kiedy pani pozwoli.

W rozumieniu badanych miejsca czy przedmioty wymieniane jako własne mają czasowy i organizacyjny status. Ławka jest osobista, dopóki uczeń nie zmieni miejsca w klasie. Znaczenia ograniczonej prywatności są budowane również przez doświadczanie władzy nauczycielskiej w stosunku do uczniowskich przedmiotów. Na polecenie nauczycielki uczeń nie może w pełni decydować, kiedy musi zmienić ławkę, nie ma również swobodnego dostępu do osobistych przedmiotów jak zeszyt czy piórnik. Badania pokazują, że przyznanie dziecku prywatnych przestrzeni przez instytucję pozwala na budowanie jego tożsamości i własnych wartości (Konieczny-Pizoń 2021: 176).

Czasem badani negowali istnienie uczniowskich prywatnych przestrzeni w klasie.

Nie, nie ma.

Nic naszego, tylko musimy tam siedzieć i nic nie robić, tylko się uczyć.

Interesujące jest oddzielenie znaczenia „robić coś” i „uczyć się”. Być może część uczniów ma świadomość, że uczenie się w szkole nie jest motywowane osobistym zaangażowaniem, lecz zewnętrznie wytwarzanym przymusem. Obraz lekcji wczesnej edukacji, który generuje takie przekonania, pokazuje w swoim tekście Dorota Klus-Stańska, czyniąc kategorię braku samodzielności uczniowskiej jako najczęściej występującą w relacjach studentów odbywających praktyki w szkole. Zauważyli oni bowiem powszechne wymuszanie bierności uczniów (Klus-Stańska 2023: 33).

Prywatne miejsca nauczyciela w klasie

Jednocześnie uczniowie są świadomi, że można wskazać prywatne miejsce należące do nauczyciela, takie jak zamykane biurko, komputer czy miękkie krzesło.

N: A czy są miejsca, które są pani?

U: Są, biurko...

N: A czy możecie tam zaglądać?

U1: Nie...

U2: tylko tam na górze, jak po mazaki pani nam każe rozdać...

U3: Albo jak pani jest w toalecie i niektórym dzieciom każe pilnować kart, to tam siadamy i musimy pilnować.

Ta społeczna nierówność w klasie nie budziła zastrzeżeń badanych. Ich wypowiedzi wskazują, że odbierają swój brak możliwości uprzywilejowania przestrzeni klasy jako oczywisty i nie poddają go dyskusji.

Interesujące miejsca w klasie

Przebywanie w klasie badani drugoklasiści przedstawiają jako pozytywne doświadczenie o charakterze społecznym.

N: Co ciekawego jest w klasie?

U: Koleżanki, koledzy.

Argumentują je przede wszystkim bliskim kontaktem z kolegami, często podkreślając, że lubią przerwy. Czasem pojawia się odwołanie do „dorosłego” stwierdzenia, że w klasie się można dużo nauczyć, ale nie jest to poparte konkretnymi sytuacjami.

Aspekt spędzania czasu interesującego poznawczo pojawia się raczej w kontekście gier komputerowych, bajek oglądanych na tablicy interaktywnej, ale nie jest to codzienne doświadczenie. Z urządzeniami elektronicznymi są związane interesujące przedmioty w klasie. Możliwość jakiegokolwiek manipulowania na tablicy interaktywnej czy stojącym na biurku komputerze jest dla badanych najbardziej zajmująca.

Jednostkowo drugoklasiści wskazują na pomoce dydaktyczne, jak liczydło czy patyczki, ale również inne przedmioty, szczególnie gdy mają do nich dostęp.

Pani położyła tam dywan i można pobawić się klockami na przerwie.

Duża szafa i tam jest wszystko: kartki, plastelina, kredki...

Radio, bo słuchamy piosenek.

Chyba dywan.

Klasa jest fajna, bo tam jest dużo klocków i pani może nam pokazywać na klockach.

Atrakcyjność klasy nie jest związana z codziennością badanych. Wskazują na sytuacje i przedmioty wykorzystywane raczej okazjonalnie. Nie pojawiają się w ich wypowiedziach podręczniki albo zawieszane w znakomitej większości klas pomoce w postaci różnorodnych tablic czy nawet ich własne prace umieszczone na ścianie. Atrakcyjność klasy i znajdujących się tam przedmiotów łączy się raczej z samodzielnością działania. Choć pojawiały się wypowiedzi o grach na tablicy interaktywnej, jednocześnie niektórzy badani uczniowie nie byli w stanie wskazać żadnych intrygujących dla nich miejsc czy przedmiotów w klasie.

Relacje nauczyciel–uczeń w klasie

Drugim obszarem prowadzonych badań były wybrane relacje łączące uczniów i nauczyciela. Interesowało mnie, jak drugoklasiści rozumieją zależności nauczyciel–uczeń w kontekście wzajemnego szacunku, a także wynikającego z nich czasem uczniowskiego uczucia nudy.

Uczeń szanowany warunkowo

Zdecydowanie najczęściej badani reagowali milczeniem i nie potrafili podać przykładu, w jaki sposób dorośli szanują ucznia w szkole. Nieliczne próby scharakteryzowania takich okoliczności dość szybko były skierowane na określanie, jaki uczeń może być szanowany.

- N: Co to znaczy szanować dziecko w szkole?
U1: Pomagać mu.
U2: Pilnować.
U3: Nie krzyczeć, nie bić.
U4: Który [uczeń – MK] nie skacze nikomu na głowę.

Nie pojawiły się głosy, że każde dziecko zasługuje na szacunek. Badani byli raczej przekonani, że uczeń musi na to zapracować, i uważali, że uczniowie czują się szanowani, gdy są chwaleni przez nauczyciela.

Jak na przykład dostajemy dobre oceny albo dużo czytamy i nauczyciel nas pochwali.

Niepokojące wydaje się przekonanie badanych, że uczniów, którzy nie należą do „grzecznych” i spełniających oczekiwania, niekoniecznie powinno się obdarzać szacunkiem. Uczniowie mówili o tym, że nauczyciele szanują uczniów, ponieważ „nie biją, nie krzyczą”. W trakcie wywiadu okazało się jednak, że czasem nauczyciel krzyczy, ale natychmiast jest usprawiedliwiony, że to uczeń zachowywał się niegrzecznie i nauczyciel musiał zareagować.

- N: Czy dorośli są uprzejmi?
U1: Pomagają nam w lekcjach, sprzątają nasze pokoje...
N: A czy zdarza się, że krzyczą?
U: Taaak.
U: Gdy biegamy, krzyczymy, to wrzeszczą.
N: A czy to jest uprzejme krzyczeć na kogoś?
U1: Nie, no ale mają powód, żeby krzyczeć.

W uzasadnionych sytuacjach dopuszczalne jest więc, że nauczyciel krzyczy i ma takie prawo. Wypowiedzi wskazują na brak zauważenia nierówności w tych relacjach. Szacunek dla nauczyciela i jego przejawy okazały się zdecydowanie lepiej zakotwiczone w rozumieniu

drugoklasistów. W relacjach z nauczycielem nie dostrzegają możliwości oponowania czy dyskusowania.

N: Czy dziecko może odmówić dorosłemu i powiedzieć: nie, to ja mam rację?

U1: Nie.

U2: Raczej nie.

N: A czy dziecko nie może mieć racji?

U: [z wahaniem] No, może...

N: To dlaczego dziecko nie może tak powiedzieć?

U: Bo to jest... tak trochę brzydko.

Szanowanie ucznia w aspekcie poznawczym również nie jest oczywiste dla dzieci. Badani drugoklasiści mówią o braku dostosowania aktywności poznawczych do ich możliwości i doświadczaniu nudy w klasie. Pojęcie nudy i jej oczywistość w klasie wydaje się przyjęta jako codzienny atrybut lekcji, z którą jednak często trzeba się bardziej lub mniej ukrywać. Uczniowie akceptują jej istnienie i podejmują zindywidualizowane sposoby radzenia sobie z nią. Niektórzy z badanych ujawniają strategie narzucone przez nauczyciela.

Na przykład jak zrobimy już wszystkie zadania, to przekreścamy na stronę, gdzie są dodatkowe.

N: Często się nudzicie?

U1: Bardzo, bardzo, ja to nawet zasypiam.

U2: To trzeba przekreślać na dodatkowe, to nie będzie się nudzić wam. Pani zawsze mówi, że nie trzeba pytać, tylko robić, jak skończycie.

Inni mówili o osobistych sposobach, które nie są akceptowane przez nauczyciela. Potwierdza to w badaniach Iga Kazimierczyk (2021: 110), w których określa ona, że zadaniem szkoły jest przyuczenie uczniów do nudy i przejęcie przez uczniów nauczycielskiej akceptacji powszechności tego zjawiska.

Uczniowie nie tylko doświadczają destrukcyjnego poczucia nudy z winy dorosłych, ale są również karani, gdy podejmują działania niwelujące ten stan.

N: To co się dzieje, jak rysujecie, bo się nudzicie?

U1: To wtedy pani zabiera nam to albo stawia minusy.

U2: Pani zawsze mówi, że trzeba zająć się lekcją.

Paradoksalnie drugoklasiści czują się winni, że się nudzą. Nie mają świadomości, że dorośli powinni być za to odpowiedzialni, ponieważ to do nich należy organizacja działań ucznia w klasie. Jednocześnie już uczniowie klasy II wiedzą, że jest to częste zjawisko, ale trzeba sobie z nim radzić raczej samodzielnie.

Nauczyciel szanowany bezwarunkowo

Ze wskazaniem znaczenia pojęcia szacunku do nauczyciela badani nie mieli trudności. W ich wypowiedziach okazywanie szacunku jest bliskie byciu „grzecznym”, czyli postępowaniu według oczekiwań.

N: A co to znaczy szanować nauczyciela?

U1: Być dla niego uprzejmym.

U2: Nie ignorować go.

U3: Nie denerwować, lepiej nie dyskutować.

N: Czy możecie mówić wszystko dorosłym w szkole?

U1: Nie, bo czasem to mogłyby być jakieś brzydkie rzeczy.

U2: Bo się czasami boimy na przykład.

U3: No, bo ze sobą to możemy czasem tak niegrzecznie mówić, ale z nauczycielem to nie.

Szacunek dla nauczyciela wyrasta bardziej z relacji władzy niż zrozumienia przez tego ostatniego problemów czy autentycznych i spontanicznych zachowań uczniów, a zależność uczeń–nauczyciel nie może być zdaniem badanych oparta na narzucaniu czy kształtowaniu przez nich relacji.

N: Kiedy dorośli w szkole słuchają się was?

U1: Ale to znaczy, że na przykład mówimy: siadajcie, to nie.

U2: Jak chcemy, żeby nam pomogli.

U3: Na przykład w lekcjach.

U3: Albo gdy ze starszych klas nam dokuczają.

W rozumieniu badanych poważanie dorosłych wyraża się w spełnianiu przez dzieci ich oczekiwań. Szacunek jest związany z władzą, dlatego uczniowie muszą na niego zasłużyć, a nauczycielowi jest on przynależny ze względu na jego rolę w klasie.

N: Co to znaczy szanować dorosłych?

U1: Nie przeklinać.

U2: Nie wrzeszczeć.

U3: Dorosłych nie można denerwować.

Badani mówią o dysproporcji w relacjach z nauczycielem, choć nie są tego świadomi. Uznanie i poważanie w oczywisty sposób należy raczej do tego ostatniego. Uczniowi nie przynależą takie atrybuty *a priori*. Może on wypracować szacunek, ale jest to przynależne jego odpowiedniemu zachowaniu, a nie osobie jako takiej.

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone badania stanowią jedynie wstępne rozeznanie tematyki i wymagają znacznego pogłębienia. Jednak już w tym małym wycinku można dostrzec istnienie ugruntowanych przekonań tak młodych uczniów dotyczących klasy szkolnej i relacji z nauczycielem. Oddanie głosu najmłodszym uczniom pozwoliło na odsłonięcie interesujących opinii dotyczących ich codzienności.

Z badań wynika, że relacje z dorosłym, a szczególnie nauczycielem, mają w sobie silny komponent władzy, której uczniowie powinni się podporządkować. W trakcie rozmów ani razu ich wypowiedzi tego typu nie podlegały refleksji. Wszyscy badani odpowiadali pewni istnienia i obowiązywania ustalonych przez nauczyciela zasad, których zasadność i wydźwięk były dla nich oczywiste. Dostrzegali posiadanie przez nauczyciela prywatnego miejsca (biurko) i brak takowego dla ucznia. Taka konstatacja również była przyjmowana jako oczywista.

Niepokojące wydają się również wypowiedzi, w których dzieci uważają, że nie zawsze zasługują na szacunek i mają problem z wyjaśnieniem, na czym polega szanowanie ucznia. Jest to tym bardziej trudne do zaakceptowania, że bez wahania definiują, czym jest szacunek dla nauczyciela. Niepokój budzi również akceptacja prawa nauczyciela do agresywnego zachowania i krzyku wobec dziecka, jeżeli nie spełnia ono oczekiwań dorosłego.

Zdaję sobie sprawę, że na wyniki badań ma wpływ kontekst sytuacyjny. Badania były prowadzone w budynku szkoły, czyli środowisku zdominowanym przez dorosłych (Zwiernik 2017: 64) i sama jestem taką osobą. Niemniej przytoczone tu głosy najmłodszych uczniów powinny być dla nas, dorosłych, zachętą do głębszej refleksji nad relacjami dorosły–dziecko.

Literatura

- Albański Ł. (2017), *Socjologia dzieciństwa: dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii*. „Studia Edukacyjne”, 46.
- Barbour R. (2011), *Badania fokusowe*. Tłum. B. Komorowska. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Clark J. (2004), *Participatory research with children and young people: philosophy, possibilities and perils*. „Action Research Expeditions”, 4. https://www.researchgate.net/publication/233341556_Participatory_research_with_children_and_young_people_philosophy_possibilitiesand_perils, 8.10.2024.
- Corsaro W.A. (2003), *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, DC, Joseph Henry Press.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Tłum. J. Gilewicz. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Tłum. K. Gawlicz. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kazimierzczuk I. (2021), *Czy nuda w szkole może stanowić barierę w edukacji?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 53(2).
- Kellett M. (2005), *Children as Active Researches: A New Research Paradigm for the 21st Century?* Centre for Childhood, Development and Learning, The Open University. <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/87/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf>, 7.10.2024.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2023), *Zakazana samodzielność poznawcza: kształcenie początkowe pod przymusem rozumowania zapożyczonego*. „Studia Edukacyjne”, 70
- Klus-Stańska D., Gawlicz K. (2013), *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*. W: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Konieczny-Pizoń K. (2021), *Kultura szkoły w narracji dziecka. Pomiędzy szansą a zagrożeniem dla rozwoju dziecka-ucznia*. „Kultura i Edukacja”, 1.
- Nowak-Łojewska A. (2016), *Individualisation in the process of development support – from simulation of thinking about children to the construction of their understanding*. W: J. Bąbka, E. Janion (eds.), *Supporting the development of children who are “at risk”*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek (seria: International Forum for Education, 9).
- Smolińska-Theiss B. (2014), *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Zwiernik J. (2017), *Badania z dziećmi. Dziecięcy obraz szkoły*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 20(1).
- Zwiernik J. (2018), *Partycypacyjne badania dzieci jako proces emancypacyjny*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 21(1).
- Zwiernik J. (2020), *Przedszkolny plac zabaw z perspektywy dzieci*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 50(3).

Justyna Siemionow

ORCID: 0000-0003-3831-3515

Uniwersytet Gdański

justyna.siemionow@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.11>

Agata Szewczyk

ORCID: 0009-0008-2327-0309

Uniwersytet Gdański

agata.szewczyk@phdstud.ug.edu.pl

Formy współpracy przedszkola z rodzicami – doniesienia z badań

Summary

The forms of collaboration between kindergarten and parents: research findings

The article discusses the significance of collaboration between preschools and parents in the context of a child's psychosocial development. The authors emphasize that child development is a multi-dimensional process influenced by internal and external factors (e.g., genetic) and environmental factors (e.g., environmental). Preschool and family constitute two key educational environments, and collaboration between them is essential to ensure optimal conditions for the child's development and preparation for further education. The article presents quantitative research results conducted on a group of 64 parents. The findings indicate that the participants expect direct contact with teachers and regular updates on their child's functioning and development. According to the authors, there is a need for further refinement of the methods of cooperation between preschools and parents to better address the needs of both children and their parents. The article highlights the necessity of adopting various forms of collaboration, such as workshops, informational meetings, and participation in preschool events, which aim to integrate parents with the preschool and foster collective efforts toward the child's development. Parents expect that the forms of cooperation and communication channels will be tailored to their professional and personal needs.

Keywords: child development, education, cooperation with parents, educational environments

Słowa kluczowe: rozwój dziecka, edukacja, współpraca z rodzicami, środowiska wychowawcze

Wprowadzenie

Dziecko od pierwszych chwil swojego życia wchodzi w interakcje z otoczeniem społecznym. Stopniowo ujawnia charakterystyczny dla siebie wzorzec funkcjonowania, domagając się

odpowiednich zachowań ze strony opiekujących się nim osób. Stąd też stosunkowo szybko powstaje wyjątkowa więź łącząca go z otaczającą rzeczywistością o istotnym znaczeniu dla jego rozwoju. Człowiek jest istotą społeczną, inni ludzie w jego życiu odgrywają kluczową rolę. W trakcie rozwoju jednostki trwa stały proces wymiany między nią a środowiskiem jej życia, podczas którego zachodzi proces dopasowywania się osoby do wzoru zachowania jej opiekunów, a jednocześnie działań opiekunów do wzoru aktywności dziecka. Zarówno dziecko, jak i jego opiekunowie są w tej interakcji aktywni, obie strony wzajemnie kształtują swoje zachowania, a także żywione wobec siebie oczekiwania (Brzezińska i in. 2016: 33). Przedszkole oraz rodzina tworzą podstawowe i najważniejsze w życiu dziecka środowiska wychowawcze, a zdobyte w nich doświadczenia mają fundamentalne znaczenie dla dalszych etapów jego rozwoju. Holistyczne ujęcie rozwoju człowieka, akcentujące wielowymiarowość tego procesu i jego złożony charakter, zwraca uwagę na wzajemne interakcje i powiązanie tych wymiarów. Z tego względu aktywna i świadoma współpraca rodziców z przedszkolem staje się niezbędnym elementem wypracowania optymalnych warunków rozwoju dziecka oraz dostosowania działań wychowawczych do jego specyficznych potrzeb i zainteresowań, a tym samym – przygotowania go do dalszych etapów edukacji.

Rozwój psychospołeczny dziecka w okresie wczesnego i środkowego dzieciństwa

Wiek przedszkolny obejmujący okres środkowego dzieciństwa trwa od 4 do 6 roku życia, następuje po wczesnym dzieciństwie przypadającym na 2 i 3 rok życia, związanym przede wszystkim z rozwojem samokontroli oraz budowaniem poczucia własnej odrębności. Dziecko na tym etapie posiada już umiejętności lokomocyjne i potrafi samodzielnie zaspokajać swoje podstawowe potrzeby. Nadal wymaga obecności i uwagi dorosłego, co wiąże się z zapewnieniem mu poczucia bezpieczeństwa w wymiarze zarówno fizycznym, jak i psychicznym. Wiek przedszkolny otwiera przed dziećmi nowe obszary działania. Pierwszy z nich to komunikacja z innymi za pomocą słowa, a więc narzędzie efektywnego wpływu na zachowania innych staje się im dostępne. Drugi – wyobrażenia, czyli narzędzie niczym nieskrępowanej aktywności umysłowej. Pojawia się również silna potrzeba opanowania tych nowych obszarów poprzez własne działania (Brzezińska i in. 2016: 164). Dziecko na tym etapie znajduje się w fazie myślenia przedoperacyjnego, a jego rozwój poznawczy jest intensywny.

Rozwijające się samopoznanie oraz wyłaniająca się świadomość siebie jako uczestnika interakcji społecznych na tym etapie rozwoju tworzą podwaliny wielu nowych i ważnych kompetencji społecznych oraz emocjonalnych. W wieku 4–5 lat dziecko zaczyna rozpoznawać różnice między sobą a innymi dziećmi, używając informacji pochodzących z porównań społecznych. Ocena siebie i własnych kompetencji przez dziecko jest kluczowym komponentem struktury Ja, który może mieć wpływ na wszystkie aspekty jego zachowania i dobrostan psychiczny (Schaffer, Kipp 2015: 462–465).

Współpraca przedszkola z rodzicami

Integralnym elementem pracy nauczyciela jest współpraca z rodzicami. Poszukiwanie efektywnych metod aktywizacji rodziców oraz budowania modelu współpracy rodziców z przedszkolem jest zagadnieniem podejmowanym zarówno przez praktyków, jak i teoretyków. Aktualnie podkreśla się partnerstwo rodziców i nauczycieli oraz ich podmiotowość ze względu na to, że pozytywne i satysfakcjonujące relacje między tymi kluczowymi uczestnikami procesu edukacji są bezdyskusyjnie korzystne dla dziecka i jego rozwoju (Ordon, Gębora 2017; Gulczyńska 2020; Młynek 2021). Świadoma i przemyślana dbałość o relacje z rodzicami staje się fundamentem przyjaznej i prorozwojowej przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu, na co wskazują m.in. jakościowe badania Pauliny Kopernej (2023) na grupie mężczyzn pracujących jako nauczyciele w przedszkolach. Hewilia Hetmańczyk (2019) podkreśla, że aby ta współpraca przynosiła jak najlepsze rezultaty, należy przede wszystkim kształtować i utrzymywać poczucie współodpowiedzialności za proces wychowania oraz edukacji dziecka. Także Maria Mendel (2000) wskazuje na konieczność uwzględniania oczekiwań rodziców co do edukacji ich dzieci oraz respektowania ich prawa do aktywnego współdecydowania we wszystkich kwestiach, które są z tym procesem związane. Zatem wiedza na temat oczekiwań rodziców oraz analiza potencjalnych trudności, które mogą się pojawiać we wzajemnych kontaktach, zwiększa szanse na zbudowanie optymalnego modelu współpracy przedszkola z rodzicami.

Pomimo wielu wspólnych elementów warto pamiętać, że każde przedszkole tworzy wyjątkowe środowisko wychowawcze oraz niepowtarzalną przestrzeń wspólnych działań dla nauczycieli i rodziców. Interesującą perspektywę współpracy uczestników wychowania przedszkolnego można – za J. Polak (2013: 350) – przedstawić jako osobową zdolność otwarcia się na istniejące różnice między środowiskiem rodzinnym a przedszkolnym wynikające z odmienności zajmowanych względem siebie pozycji, oczekiwań i powinności. Może być to szansa na zbudowanie stabilnego przymierza edukacyjnego między rodzicami a nauczycielami, którzy odstąpią od usilnego poszukiwania wspólnych dla tych dwóch środowisk elementów, zauważą swoje różnice i skoncentrują się na wzajemnych potrzebach oraz możliwościach ich realizacji. Tym samym będą dążyć do wspólnego celu, jakim jest wspieranie rozwoju dziecka oraz towarzyszenie mu w realizacji zadań rozwojowych okresu wczesnego dzieciństwa. Obydwa środowiska wychowawcze (rodzinne i przedszkolne) podejmują działania wspierające proces socjalizacji dziecka oraz przygotowania go do podjęcia nauki w szkole podstawowej. Wynika to z faktu, że przedszkole jako instytucja dydaktyczno-wychowawcza, działa na podstawie przepisów prawa, które jasno określają jego rolę w procesie wychowawczym i edukacyjnym dziecka. Zgodnie z Ustawą z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 737 ze zm.) oraz Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla

szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356 ze zm.) przedszkole odpowiada za wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka, w tym za rozwój społeczny, emocjonalny i poznawczy. Wynikająca z tych przepisów współpraca z rodzicami jest kluczowa dla zapewnienia spójności działań wychowawczo-dydaktycznych na rzecz przygotowania dziecka do dalszej edukacji.

Założenia metodologiczne przeprowadzonych badań

W prezentowanych badaniach przyjęto założenie, że współpraca rodziców z przedszkolem ma kluczowe znaczenie dla rozwoju psychospołecznego dziecka w tym okresie jego życia. Szczególnie istotne jest zaangażowanie rodziców na etapie wczesnej edukacji, ponieważ dzieci są mniej przyzwyczajone do wchodzenia do instytucji przedszkola lub szkoły podstawowej oraz przejścia z jednego poziomu na drugi (Duch 2005). Stwierdzenie to znajduje odzwierciedlenie w badaniach zarówno polskich, jak i zagranicznych (Murphy 1980; Sallis 1988). W badaniach wskazuje się, że podejście rodziców i nauczycieli różni się i wymaga opracowania wspólnych strategii na rzecz dobra i rozwoju dziecka (Vasiljević-Prodanović i in. 2023). Spotkania rodziców z nauczycielami są powszechną formą współpracy szkoły z rodzicami, lecz wraz z dojrzewaniem dzieci maleje liczba rozmów inicjowanych przez wychowawcę oraz rodziców (Đukić i in. 2022). Celem prezentowanego badania była eksploracja form współpracy nauczycieli przedszkola z rodzicami oraz znaczenia tego procesu dla rozwoju dziecka.

Jako główny problem badawczy sformułowano następujące pytanie: **Jakie formy współpracy przedszkole oferuje rodzicom i jak są one przez nich oceniane?** Sprecyzowano cztery problemy szczegółowe:

1. Czy rodzice są zadowoleni z jakości komunikacji z przedszkolem? Jak definiują pojęcie „dobrej komunikacji”?
2. Które z form kontaktu z przedszkolem preferują rodzice i jakie czynniki o tym decydują?
3. Czy i jak rodzice rozumieją własne zaangażowanie w proces wychowania dziecka w przedszkolu?
4. Czy wypowiedzi badanych wskazują na to, że rodzice widzą we współpracy z przedszkolem ważny czynnik wspierający rozwój ich dziecka?

Aby osiągnąć założony cel oraz uzyskać odpowiedzi na pytania badawcze, została przyjęta ilościowa strategia badawcza. Jako metodę zbierania danych przyjęto sondaż diagnostyczny. Przeprowadzono ankietę online składającą się z 20 pytań, z których 17 stanowiły pytania zamknięte (8 pytań wielokrotnego wyboru: 1–3 odpowiedzi; 9 pytań jednokrotnego wyboru) oraz 3 pytania otwarte bez limitu słów. Badanie zostało przeprowadzone od 20 maja do 20 lipca 2024 r., wzięli w nim udział rodzice dzieci uczęszczających do dwóch przedszkoli z województwa pomorskiego: placówka działająca zgodnie z filozofią Reggio Emilia, która promuje aktywny model współpracy z rodzicami, oraz przedszkole niepubliczne. Link

do ankiety został umieszczony na przeznaczonej dla rodziców stronie internetowej, po uzyskaniu zgody dyrekcji placówek. Udział w badaniu był anonimowy oraz dobrowolny. Zebrano łącznie 64 odpowiedzi rodziców.

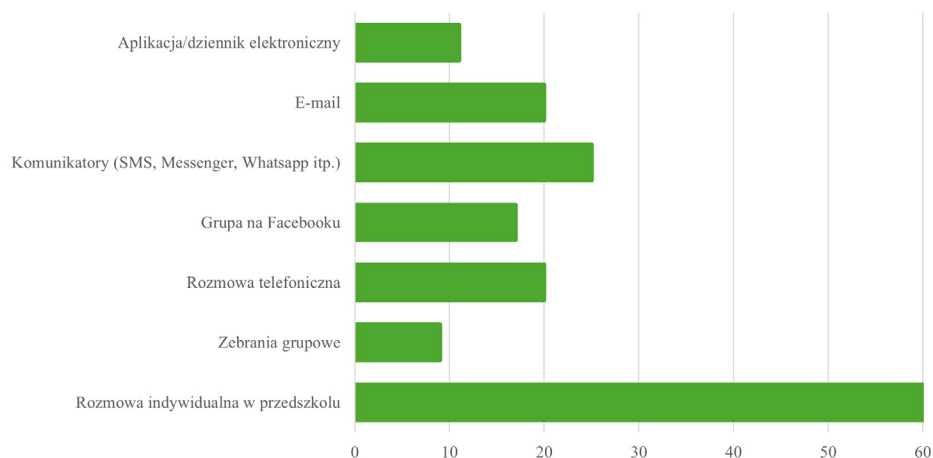
Charakterystyka grupy badawczej

W badaniu wzięło 64 rodziców. Respondenci ankiecie zostali zapytani o rok urodzenia: najstarszy rodzic urodził się w 1976 r., najmłodszy w 1999 r. Mediana wieku rodziców wyniosła: 36 lat, natomiast średnia: 41 lat. Zapytani o wykształcenie badani wskazali, że 6 osób posiada średnie ogólne, 7 osób średnie zawodowe, 28 osób wyższe humanistyczno-społeczne, 23 osoby wyższe ścisłe. Kolejne pytanie dotyczyło liczby dzieci, dominowały rodziny, w których jest jedno dziecko – było ich aż 32. Posiadanie dwojga dzieci zaznaczyło 27 respondentów. Pojawiły się też inne odpowiedzi: troje dzieci – 4 ankietowanych, czworo dzieci tylko 1 osoba. Rodzice zostali zapytani o to, ile z ich dzieci aktualnie uczęszcza do przedszkola: 1 dziecko wybrało 58 respondentów, 2 dzieci – 6 respondentów. Ostatnią kwestią było pytanie dotyczące wieku dziecka lub dzieci, które uczęszcza(ją) do przedszkola. Mniej niż 3 lata miały dzieci 3 respondentów, 3 lata – 9, 4 lata – 21, 5 lat – 19, 6 lat – 14, 7 lat – 3. Uczestników badania nie pytano o płeć.

Wyniki badań

Zebrane w trakcie realizacji badania dane uporządkowano w czterech głównych wątkach tematycznych. Pierwszy z nich to **preferowane przez rodziców formy kontaktu z przedszkolem**. Jeśli chodzi o częstotliwość kontaktu ze strony przedszkola, to ponad 39% rodziców zadeklarowało, że oczekuje informacji o postępach i aktywnościach dziecka raz w miesiącu. Pozostałe odpowiedzi nie przekroczyły 20%: 19% rodziców preferuje kontakt raz w tygodniu lub raz w semestrze, 14% codziennie, a 8% co dwa tygodnie. Rodzice byli bardziej zgodni co do regularnego informowania przez przedszkole o zdarzeniach lub incydentach mogących dotyczyć ich dziecka. Ponad 92% rodziców wskazało („tak” i „raczej tak”), że chcą być o tym powiadamiani. Preferowane formy kontaktu przedstawiono na rycinie 1. Wspólnymi dla obu przedszkoli formami kontaktu były: rozmowa – kontakt osobisty (61 osób), rozmowa – kontakt telefoniczny (24 osoby) oraz e-mail (23 osoby).

Rozmowa indywidualna w przedszkolu okazała się – zdaniem rodziców – również najwygodniejszą i najbardziej preferowaną formą kontaktu (ryc. 1) – wybrało ją 60 osób. Jako wygodne formy kontaktu rodzice wskazali również: komunikatory (SMS, Messenger, Whatsapp itp.) (25 osób), rozmowę telefoniczną i e-mail (20 osób) oraz grupę na Facebooku (17 osób).

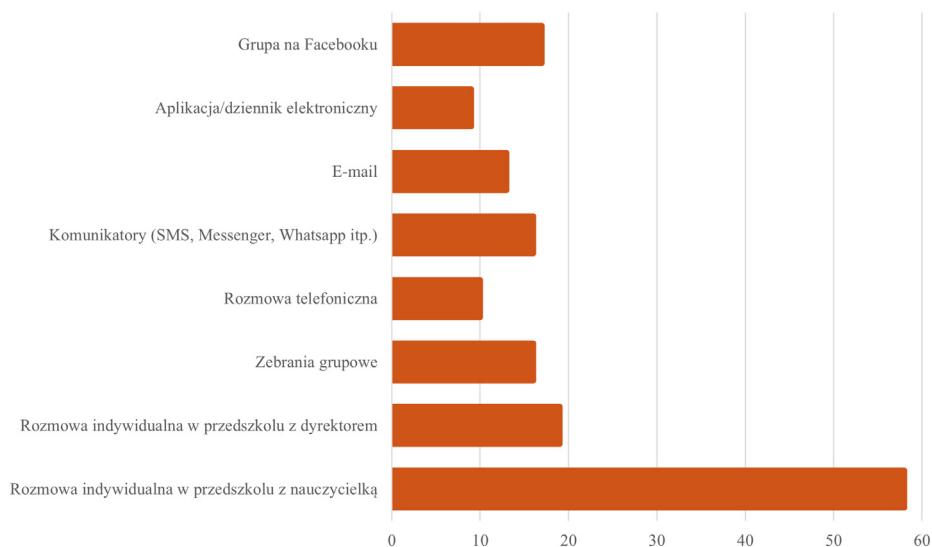


Rycina 1. Jakie metody komunikacji są dla Pana/Pani najbardziej wygodne?

Badani mogli wybrać 1–3 odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Rodzice oczekują, że przedszkole zapewni im także możliwość indywidualnych konsultacji z nauczycielami ich dziecka w razie pilnej potrzeby z ich strony (poza wyznaczonymi w tym celu godzinami) – warianty tak i raczej tak stanowiły łącznie 72% odpowiedzi, 17% badanych zaznaczyło odpowiedź: „trudno powiedzieć”. Spotkania grupowe, potocznie nazywane zebraniem, nie były wskazywane przez badanych ani jako wygodne, ani jako skuteczne (ryc. 1, 2), może to wskazywać na konieczność poszukiwania nowych form spotkań z rodzicami, bardziej zindywidualizowanych.



Rycina 2. Jakie metody komunikacji są według Pana/Pani skuteczne we współpracy z przedszkolem?

Badani mogli wybrać 1–3 odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Organizowanie regularnych grupowych spotkań dla rodziców w celu omówienia postępów dzieci i innych ważnych kwestii to element współpracy z przedszkolem, który został niejednoznacznie oceniony przez badanych. „Tak, jest to bardzo ważne” – odpowiedziało 33% badanych. „Raczej tak, dla chętnych powinno być organizowanie regularnych grupowych spotkań” – wybrało 39%, natomiast stanowisko: „Raczej nie, jeżeli ktoś jest zainteresowany, to samodzielnie się skontaktuje” wyraziło 27%. W otwartym pytaniu 19 dotyczącym sugestii, jak poprawić komunikację między przedszkolem a rodzicami, pojawiło się kilka różnych stanowisk. Dominujące było zadowolenie z dotychczasowych rozwiązań komunikacyjnych, na co wskazują przykładowe odpowiedzi prezentowane w tabeli 1. Prawie połowa badanych, bo aż 47,6% zgłaszała swoje sugestie oraz pewien stopień niezadowolenia z jakości komunikacji przedszkola z rodzicami, dotyczyły one: częstotliwości oraz ilości informacji, ich jakości oraz lepszej organizacji przekazywania bieżących informacji.

Tabela 1. Jakie sugestie miałyby Pan/miałyby Pani w celu poprawy komunikacji między przedszkolem a rodzicami?

Zadowolenie rodziców	Niezadowolenie rodziców
Uważam że komunikacja działa OK Komunikacja jest bardzo dobra Wszystko jest super Jestem zadowolona z obecnych opcji Świetnie sprawdza się grupa na Facebooku, gdzie wymieniamy się komunikatami z przedszkolem, na tym polu nie widzę potrzeby poprawy Moim zdaniem komunikacja jest na wysokim poziomie i nie mam potrzeby, żeby ją poprawiać Brak – aplikacja spełnia wymagania Brak sugestii, ogólnie jestem zadowolona Odpowiada mi to, co jest teraz W sumie komunikacja przez aplikację i telefoniczna jest w porządku Przedszkole bardzo dba o dobrą komunikację, nie widzę powodów, by coś zamieniać	Większa otwartość placówki na rodzica Częstszy kontakt z nauczycielami odnośnie do trudności czy sukcesów dziecka Spotkania sam na sam częściej Częstsze konsultacje Więcej spotkań, jedna wywiadówka na rok to zdecydowanie za mało Chciałoby się, żeby było więcej informacji na temat rozwoju dziecka Czuję, że nie wszystko wiem o pobycie córki i relacjach z innymi dziećmi w przedszkolu Zwrócenie uwagi na potencjał dziecka na równi z trudnościami, z jakimi się mierzy Może warto byłoby raz na tydzień lub raz na miesiąc wysyłać też rodzicom maila z podsumowaniem postępów lub z zaznaczeniem problemów indywidualnych dziecka Dostarczanie informacji o planowanych spotkaniach, wydarzeniach z udziałem rodziców z m.in. miesięcznym wyprzedzeniem Informacje powinny być dostarczane z większym wyprzedzeniem Główny kanał powiadomień SMS zamiast grupy na Facebooku Informacje o teatrykach i wyjściach dzieci powinny być przekazywane na bieżąco, by dziecko mogło we wszystkim uczestniczyć Brakuje nam częstszych zebrań z rodzicami, np. raz w miesiącu, które wiązałyby się z większym udziałem rodziców w życiu przedszkola i większą decyzyjnością

Źródło: opracowanie własne.

Ważnym aspektem wskazanym przez respondentów były informacje, o których dziecko nie jest w stanie powiedzieć samodzielnie, a jest to wiedza ważna dla rodziców:

Często dziecko mi coś opowiada i czasami o niektórych rzeczach, zwłaszcza o jakichś przykrych dla niego, wołałabym dowiedzieć się również od nauczyciela.

Rodzice w swoich odpowiedziach podkreślali, że ważne jest dla nich, aby nie nadużywać czasu wolnego personelu placówki:

Chciałabym, żeby panie miały więcej wolnego i nie musiały się z nami kontaktować ani brać udziału w dyskusjach na grupie on-line (w tym również wstawianie postów) poza godzinami swojej pracy. Chyba że w bardzo wyjątkowych sytuacjach.

Respondenci w celu poprawy komunikacji przedszkola z rodzicami wskazali także na dostępność kadry – 7 osób wyraziło potrzebę większej dostępności nauczycieli:

Większa osiągalność pani dyrektor; nauczyciel powinien być obecny przy odbiorze dziecka (rano pani wychowawczyni jest zajęta grupą, a ok 16.00 nie ma już nikogo z nauczycieli z grupy maluchów).

Wyznaczenie stałych dyżurów konsultacji z nauczycielami, np. raz w miesiącu.

Często brakuje jednak czasu/przestrzeni i personelu, by zaspokoić niektóre potrzeby rodzica i dziecka.

Większą dostępność nauczycieli.

Obecność nauczyciela na grupie na Facebooku.

Drugim obszarem, który wyróżniono w odpowiedziach rodziców, jest rozumienie pojęcia **dobrej komunikacji z przedszkolem**. Zdaniem badanych oznacza to jak najszybsze informowanie rodziców o ważnych sprawach. W tabeli 2 zaprezentowano, czego najczęściej dotyczą przekazywane rodzicom informacje przez pracowników przedszkola.

Tabela 2. Jakiego rodzaju informacji, które otrzymuje Pan/Pani z przedszkola, uważa Pan/Pani za najważniejsze?

Informacje	Liczba osób badanych
Indywidualne trudności dziecka	58
Zachowanie w grupie przedszkolnej	42
Propozycje działań wspierających rozwój dziecka	25
Osiągnięcia dziecka	23
Sytuacja epidemiologiczna	9
Sprawy organizacyjne	9

Badani mogli wybrać 1–3 odpowiedzi.

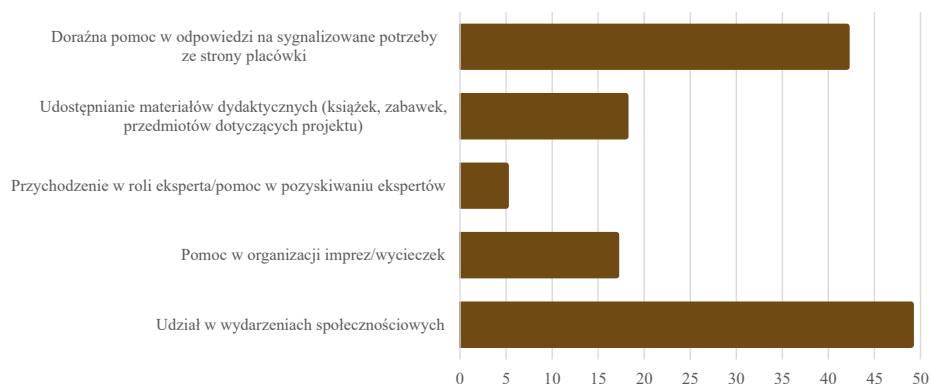
Źródło: opracowanie własne

Wysoki stopień efektywności procesu komunikacji pomiędzy przedszkolem a rodzicami (ryc. 3) według respondentów zapewniają przede wszystkim: rozmowa indywidualna w przedszkolu z nauczycielką (58 odpowiedzi), natomiast inne formy, takie jak: rozmowa indywidualna w przedszkolu z dyrektorem, grupa na Facebooku, komunikatory (SMS, Messenger, Whatsapp itp.) i zebrania grupowe w bezpośrednim kontakcie, zostały wybrane przez blisko 30% badanych. Dla rodziców bardzo ważna jest stała dostępność nauczycieli,

tnz. wtedy, kiedy rodzice tego potrzebują. Badani postulują, aby przedszkole zapewniało im możliwość indywidualnych konsultacji z nauczycielem dziecka w razie pilnej potrzeby (poza wyznaczonymi w tym celu godzinami), odpowiedzi „Tak” i „Raczej tak” stanowiły 72% odpowiedzi rodziców. W celu podjęcia rozmowy z personelem przedszkola na temat swojego dziecka oraz innych kwestii blisko 100% badanych (63 osoby) deklaroowało, że korzystają z okazji, gdy są w przedszkolu, umawiają się wcześniej na spotkanie (33 osoby) lub piszą wiadomość, np. SMS, e-mail (28 osób). W tym pytaniu badani mogli wybrać 1–3 odpowiedzi.

Kluczowym czynnikiem dla badanych jest komplementarność oddziaływań pomiędzy przedszkolem a rodzicami. Respondenci wskazali, że ich zaangażowanie w życie przedszkola jest mile widziane przez personel placówki. Odpowiedzi „Tak, jest bardzo mile widziane” i „Raczej tak, jest mile widziane” stanowiły, odpowiednio: 53% i 41% wskazań. Respondenci mieli różne zdania na temat odgrywania aktywnej roli w podejmowaniu decyzji dotyczących działalności przedszkola. Na pytanie dotyczące zaangażowania rodziców w działalność przedszkola odpowiedzi badanych rozkładały się następująco: „Trudno powiedzieć” wybrało 25% badanych, odpowiedzi: „Tak” i „Raczej tak” stanowiły 58%, natomiast „Raczej nie” – 21%. Zdecydowana większość respondentów jest zadowolona ze współpracy z przedszkolem, do którego uczęszcza ich dziecko – „Tak” i „Raczej tak” odpowiedziało 94% badanych rodziców.

Trzecim obszarem tematycznym jest **zaangażowanie rodziców jako czynnik wspierający rozwój dziecka**. Rodzice dostrzegają wysoką wartość konsultacji z psychologiem w przedszkolu, aż 97% rodziców odpowiedziało, że to pomaga wspierać im rozwój dziecka („tak” i „raczej tak”). Rodzice zdecydowanie angażują się w działalność przedszkola (ryc. 3): biorą udział w wydarzeniach społecznościowych (49 osób); udzielają doraźnej pomocy w odpowiedzi na sygnalizowane potrzeby ze strony placówki (42 osoby); udostępniają materiały dydaktyczne (książki, zabawki, przedmioty dot. projektu) (18 osób) oraz pomagają w organizacji imprez/wycieczek (17 osób).



Rycina 3. Jak angażuje się Pan/Pani w życie przedszkola swojego dziecka?

Badani mogli wybrać 1–3 odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne.

Aż 89% badanych jest przekonanych o pozytywnym wpływie ich aktywnego uczestnictwa w życiu przedszkola na rozwój psychospołeczny dziecka. Wśród korzyści, jakie płyną z zaangażowania rodziców w działalność przedszkola, dominował argument, że w ten sposób tworzy się bezpieczna społeczność przedszkola – tak uważa 51 osób, czyli blisko 80% badanych. Ponadto wskazywano możliwość wspierania dziecka w rozwoju poznawczym i w jego edukacji – 46 osób (72%). Rodzice wskazali również: możliwość wspólnego ustalenia zasad pracy z dzieckiem – 22 osoby oraz bezpośredni wpływ na działanie placówki – 17 osób.

W otwartym pytaniu 18 dotyczącym aktywnego uczestnictwa rodziców w życiu przedszkola pojawiły się odpowiedzi skupiające się wokół trzech wątków: wychodzenie z inicjatywą i oferowanie wsparcia placówce, spędzanie czasu z dzieckiem, gdy przyprowadza się je rano i odbiera po południu oraz integracja ze społecznością przedszkola. Wypowiedzi rodziców zostały przedstawione w tabeli 3.

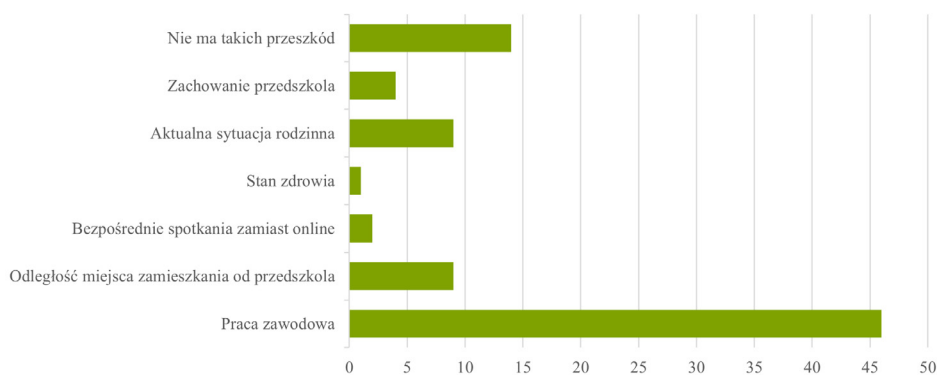
Tabela 3. Jakie działania podejmuje Pan/Pani, aby aktywnie uczestniczyć w życiu przedszkola swojego dziecka?

Wychodzenie z inicjatywą i oferowanie wsparcia	Spędzanie czasu w przedszkolu podczas przyprowadzania i odbierania dziecka	Integracja ze społecznością poza przedszkolem
Angażuję się w organizację wyjść dodatkowych Proponuję tematy, nowe aktywności, podsuwam także własne propozycje aktywności czy wydarzeń Wysyłam informacje dotyczące ciekawych wydarzeń edukacyjnych i kulturalnych, w jakich wziąć może cała grupa bądź dzieci z rodzicami poza godzinami w przedszkolu Pytam, czy potrzebna jest pomoc, czy coś przynieść, przygotować itp. Oferuję swoją pomoc podczas festynów i imprez organizowanych w przedszkolu Wyraziłam chęć czytania dzieciom bajek, ale póki co nie byłam o to poproszona	Regularnie rozmawiam z nauczycielami przy okazji odbierania dziecka Staram się wykorzystać czas przy odbieraniu dziecka W miarę możliwości czasowych spędzam czas z dzieckiem i wśród dzieci po pracy, na podwórku przedszkolnym, rozmawiając z rodzicami i tworząc z nimi relacje	Spotykam się z rodzicami i dziećmi z przedszkola w swoim wolnym czasie Staram się przedłużać znajomości i przyjaźnie synka z rodzinami i dziećmi z przedszkola, także poza godzinami funkcjonowania przedszkola Uczęszczam na spotkania towarzyskie z rodzinami innych dzieci, np. w weekendy Tworzę sieć powiązań i przyjaźni dzieci i rodziców z naszej grupy poprzez kontakty za pomocą mediów społecznościowych, co w moim odczuciu ma bezpośredni wpływ na zachowanie/więzi dzieci w grupie rówieśniczej

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy zebranych danych można stwierdzić, że rodzice najczęściej angażują się w przedszkolne działania poprzez udział w warsztatach świątecznych, przedstawieniach oraz radach rodziców, część z nich przyznaje, że z powodu obowiązków zawodowych nie podejmuje żadnych tego typu działań. Nieliczne odpowiedzi wskazują również na „techniczne” wsparcie rodziców dla placówek, np. naprawa spłuczki w toalecie. Dziesięcioro badanych deklaruje brak zaangażowania w tego typu aktywności.

Ostatnim wyróżnionym obszarem tematycznym są oczekiwania i potrzeby **rodziców co do zaangażowania ich w działalność przedszkola**. Mimo deklarowanego przez badanych zaangażowania w działalność przedszkola identyfikują oni następujące trudności (ryc. 4): praca zawodowa (46 osób); odległość miejsca zamieszkania od przedszkola (9 osób) i aktualna sytuacja rodzinna (9 osób). Warto podkreślić, że 22% badanych udzieliło odpowiedzi: „Nie ma takich przeszkód”.



Rycina 4. Jakie przeszkody uniemożliwiają Panu/Pani pełne zaangażowanie się w życie przedszkola Pana/Pani dziecka?

Badani mogli wybrać 1–3 odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne

Odpowiedzi badanych na otwarte pytanie 20 (Jakie zmiany lub inicjatywy mogłyby zwiększyć zaangażowanie rodziców w życie przedszkola i tym samym wspierać rozwój dzieci? Na jakie inicjatywy Pan/Pani czeka?) potwierdzają, że rodzice zdają sobie sprawę, jak ważna jest współpraca z przedszkolem dla rozwoju psychospołecznego dziecka, a jednocześnie wskazują, że jest to dla nich spore wyzwanie: „przedszkole organizuje różne spotkania w godzinach popołudniowych, kiedy większość rodziców pracuje”. W wypowiedziach badanych można odnaleźć problemy, które identyfikują w obszarze wspólnych działań z przedszkolem: np. „trudno jest mi znaleźć aktywność, która mogłaby być ciekawa dla całej grupy”. W odpowiedzi na to pytanie pojawiły się również określone rekomendacje ze strony rodziców (tab. 4) np.:

Jasne przekazanie rodzicom, że bez ich pomocy lub zaangażowania personel placówki nie jest w stanie sam zorganizować konkretnych atrakcji czy wycieczek dla dzieci ze względów bezpieczeństwa czy organizacji.

Wśród udzielonych odpowiedzi znalazły się też następujące:

Wydaje mi się że są podejmowane odpowiednie inicjatywy ze strony przedszkola, natomiast chęć zaangażowania leży po stronie rodziców.

Zbyt duże zaangażowanie rodziców mogłoby zdeorganizować działalność przedszkola.

Tabela 4. Propozycje rodziców, jak usprawnić współpracę z przedszkolem

Konkretne rozwiązania	Zadowolenie ze współpracy	Przeszkody i ograniczenia
Kierowanie konkretnej prośby, czego nauczyciele/dyrekcja oczekują od rodziców Można zbierać informacje od rodziców, korzystając z ankiet online Więcej rozmów indywidualnych i spotkań rodzinnych, proponowanych wspólnych aktywności na rzecz przedszkola Korzystanie z dodatkowo płatnych atrakcji poza przedszkolem Rodzinne spotkania na przedszkolnym podwórku, np. piknik Wspólne nocowanie w przedszkolu albo wieczorne czytanie książek do zachodu słońca, przy akompaniamencie muzycznym Spotkania dotyczące realizacji osiągnięć dziecka, zrealizowanego programu czy jak wspólnie pracować z podręcznikiem Spotkania z rodzicami i dzieckiem Prezentacja założeń i planów na cały rok szkolny	Czekam na każdą wspólną inicjatywę, jest to dla mnie przyjemność i czuję się częścią społeczności przedszkolnej Uważam, że przedszkole proponuje mnóstwo spotkań/imprez, które wspierają zaangażowanie rodziców Obecne zaangażowanie rodziców w życiu przedszkola jest takie, jak być powinno Przedszkole jest bardzo otwarte na udział rodziców w życiu codziennym przedszkola, dlatego nie czekam na jakieś szczególne inicjatywy – uczestniczę w tym, co jest organizowane na bieżąco	Problemem są tylko moje ograniczenia czasowe, brak czasu aby we wszystkim uczestniczyć Obowiązki zawodowe

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedziach respondentów na to pytanie można wskazać także wątek dotyczący angażowania pracowników przedszkola, np.:

uważam, że nie można nadużywać pracy pań w przedszkolu. Pracują w podobnych godzinach jak my rodzice i nie możemy oczekiwać, że uda się zorganizować wspólny czas poza godzinami naszej pracy, tym samym poza godzinami ich pracy.

Jedna z osób badanych napisała obszerny i ciekawy komentarz do tego pytania, warto przytoczyć go w całości ze względu na to, że stanowi dobre podsumowanie omawianego zagadnienia:

Nie czekam na inne inicjatywy oprócz tych, jakie obecnie przedszkole podejmuje. Osoby, które chcą się angażować, mają taką możliwość, zwłaszcza w radzie rodziców. Sam nie mam potrzeby angażowania w życie przedszkola, z uznaniem odnoszę się do tych, którzy udzielają aktywnego wsparcia. Natomiast jestem zawsze oburzony na tych rodziców, którzy stawiają się w roli krytyków i suflerów. Należy akceptować indywidualne metody pracy nauczycieli i nie zabierać im „oddechu”. Dostrzegam nieraz postawy roszczeniowe rodziców, które są bardzo szkodliwe dla funkcjonowania przedszkola.

Wnioski

Przeprowadzone badania na grupie 64 rodziców dzieci uczęszczających do przedszkola wskazują, że są zadowoleni z form kontaktu oferowanych przez daną placówkę oraz wysoko oceniają ich jakość. Szeroki wachlarz możliwości komunikacji z przedszkolem, w którym dominują kanały cyfrowe i multimedialne, spełnia oczekiwania badanych. Aplikacje, takie jak: LiveKid, Inso czy Kidsview, to dziś niezbędne narzędzia w pracy z zabieganymi i zapracowanymi rodzicami. Warto podkreślić, że badani są świadomi znaczenia współpracy z przedszkolem dla prawidłowego rozwoju ich dziecka. Zgłaszają także uwagi krytyczne dotyczące oferowanych im możliwości komunikacji z kadrą pedagogiczną. Rodzice cenią sobie bezpośredni kontakt z pracownikami przedszkola, poświęcony im czas oraz uwagę. Potrzebują zrozumienia i poczucia, że są integralną częścią społeczności, jaką tworzy przedszkole. Ważne jest też dla nich to, że mogą zgłaszać swoje sugestie i potrzeby, które w miarę możliwości są uwzględniane przez placówkę przedszkolną.

Jakość komunikacji z przedszkolem badani oceniają wysoko, definiują „dobrą komunikację” jako sprawne organizacyjnie i szybkie przekazywanie odpowiednich informacji w dogodny dla nich sposób. Wymaga to od kadry pedagogicznej przedszkola wiedzy na temat zawodowego funkcjonowania rodziców, znajomości ich preferencji, co pozwala dobrać odpowiedni dla nich kanał przekazywania informacji, np. SMS, Facebook, e-mail, telefon. Rodzice chcą być równorzędnym partnerem w procesie rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym, wspólnie z kadrą podejmują wysiłki zmierzające do przygotowania go do dalszych etapów edukacji. Zadanie, przed jakim stoi współczesne przedszkole, to budowanie spersonalizowanych modeli współpracy z rodzicami, w których uruchamianie ich potencjałów oraz motywowanie do aktywności na rzecz dziecka łączą się z aktywnością

innych rodziców i kadry pedagogicznej placówki, co może stworzyć holistyczny model wychowania w środowisku przedszkola.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają na sformułowanie następujących implikacji dla praktyki wychowania przedszkolnego:

1. **Utrzymywanie szerokiego i elastycznego wachlarza kanałów komunikacji z rodzicami:** należy rozwijać wykorzystywanie cyfrowych narzędzi komunikacji, takich jak aplikacje LiveKid, Inso czy Kidsview, które spełniają oczekiwania współczesnych rodziców.
2. **Wzmacnianie bezpośredniego kontaktu:** rodzice wyraźnie wskazują na potrzebę częstszych okazji do osobistych spotkań z kadrą pedagogiczną.
3. **Budowanie partnerskich relacji z rodzicami:** przedszkole powinno dążyć do traktowania rodziców jako równorzędnych partnerów w procesie wychowania dziecka, uwzględniając ich sugestie i potrzeby, wzmacniać ich poczucie przynależności do społeczności przedszkolnej.
4. **Personalizacja modelu współpracy:** uwzględniająca specyficzne potrzeby rodziców, ich styl życia oraz preferencje komunikacyjne.
5. **Aktywne angażowanie rodziców w życie przedszkola:** utrzymywanie wysokiego poziomu motywacji rodziców do wspólnych działań.

Literatura

- Albański L. (2018), *Zabawa w edukacji przedszkolnej*. Jelenia Góra, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa.
- Belland B.R., French B.F., Ertmer P.A. (2009), *Validity and problem-based learning research: A review of instruments used to assess intended learning outcomes*, „Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning”, 3(1).
- Berčnik S., Devjak T. (2017), *Cooperation between parents and preschool institutions through different concepts of preschool education*. „Center for Educational Policy Studies Journal”, 7(4).
- Bielecka G. (2022), *Oczekiwania rodziców wobec przedszkola – analiza badań własnych*. „Edukacja. Terapia. Opieka”, 4.
- Brzezińska A. (2016), *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B. (2016), *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Duch H. (2005), *Redefining parent involvement in Head Start: A two-generation approach*. „Early Child Development and Care”, 175(1).
- Đukić T.M., Bogavac D.S., Stojadinović A.M., Rajčević P.Đ. (2022), *Parental involvement in education and collaboration with school*. „International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education”, 10(2).
- Egilsson B.R., Einarsdóttir J., Dockett S. (2021), *Parental experiences of belonging within the pre-school community*. „International Journal of Early Childhood”, 53(1).
- Fołta M. (2016), *Zakres i zadania współpracy przedszkola z rodzicami*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: Kwartalnik dla nauczycieli”, 1(2).

- Gulczyńska A. (2020), *Współpraca nauczycieli z rodzicami – systemowe propozycje rozwiązań*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 39(2).
- Gulczyńska A., Rybińska A., Segiet W. (2020), *Współdziałanie rodziców i nauczycieli*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Hetmańczyk H. (2019), *Środowisko rodzinne i przedszkolne na różnych płaszczyznach współpracy i komunikacji / Family and kindergarten environment at various levels of cooperation and communication*. W: A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus, R. Waluś (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni społecznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Karbowniczek J. (2016), *O współpracy rodziców z przedszkolem i szkołą słów kilka*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 2(1).
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B. (2011), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Klus-Stańska D. (2022), *Dojrzałość szkolna/gotowość szkolna – fenomen wciąż kontrowersyjny*. „Pedagogical Quarterly / Kwartalnik Pedagogiczny”, 67(3).
- Koperna P. (2023), *Relacje nauczyciela z rodzicami a budowanie przyjaznej przestrzeni edukacyjnej dla dziecka w wieku przedszkolnym. Narracje mężczyzn-nauczycieli edukacji przedszkolnej*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia”, 36(2).
- Kubiak-Skrzyńska M. (2021), *Obszary i formy współpracy przedszkola i szkoły z rodzicami*. „Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne”, 17(4).
- Lewowicki T. (1997), *Przemiany oświaty: Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Mannion L. (2023), *How effective is the parents plus early years programme in promoting positive outcomes?* „Educational Psychology in Practice”, 39(4).
- Mendel M. (2000), *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Młynek P. (2021), *Współpraca środowisk: szkolnego i rodzinnego z perspektywy rodziców i nauczycieli*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Molter A. (2022), *Środowisko lokalne jako źródło cennych wartości dla dzieci przedszkolnych – z doświadczeń Miejskiego Przedszkola nr 8 Montessori w Jarosławiu*. „Edukacja. Terapia. Opieka”, 4.
- Murphy J. (1980), *School administrators besieged: A look at Australian and American education*. „American Journal of Education”, 89.
- Nazaruk S., Klim-Klimaszewska A. (2017), *Możliwości realizacji aktywności fizycznej przez dzieci w wieku przedszkolnym. Przykłady z wybranych przedszkoli*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 10(2).
- Ordon U., Gębora A.K. (2017), *Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 9(5).
- Polak B. (2013), *Podstawy teorii kształcenia*. Szczecin, Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.
- Polak K. (2013), *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rockwell R., Andre L., Hawley M.K. (1996), *Parents and teachers as partners: Issues and challenges*. Orlando, Harcourt Brace College Publishers.
- Sallis J. (1988), *Schools, Parents and Governors: A New Approach to Accountability*. London, Routledge.

- Schaffer D.R., Kipp K. (2015), *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Sikorska I. (2010), *Rozwój dziecka w przedszkolu: Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Smith S.C. (2014), *Parental engagement in a Reggio Emilia Inspired Head Start Program*. „Early Childhood Research & Practice”, 16(1).
- Szymczyk L. (2012), *Przemiany w teorii i praktyce wychowania przedszkolnego*, „Nauczyciel i Szkoła”, 52(2).
- Vasiljević-Prodanović D., Krneta Ž., Markov Z. (2023), *Cooperation between preschool teachers and parents from the perspective of the developmental status of the child*. „International Journal of Disability, Development and Education”, 70(5).
- Weissbrot-Koziarska A. (2018), *Współdziałanie rodziców i nauczycieli przedszkola w przygotowaniu dziecka do podjęcia nauki szkolnej*. „Roczniki Pedagogiczne”, 46(10).
- Wiatrowska L., Dmochowska H. (2013), *Dziecko u progu szkoły: dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żmudzka M. (2018), *Wspomaganie kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka w wieku przedszkolnym*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki. Seria Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”, 3.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356 ze zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 737 ze zm.).

Patrycja Curyło-Sikora

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.12>

ORCID: 0000-0002-3398-0549

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

patrycja.curylo-sikora@uken.krakow.pl

Rola dorosłych w obliczu stresu dziecięcego

Summary

The role of adults in the face of childhood stress

The article is a review and refers to two reflections. The first concerns the specificity of childhood stress in the face of its universality and contemporary challenges, the second results from the assumptions of health psychology and indicates the role of adults in the development of children in the face of stressful experiences. At the beginning, childhood stress is characterized, paying attention to its symptoms and sources. It is indicated that stress is an element of functioning present from the earliest years of human life. The next part shows its relational understanding, which served as an inspiration for considerations on the role of adults in shaping protective factors, treated in psychology as important for proper psychosocial development. The aim of the article is therefore to present the issue of childhood stress in a broader perspective – as a common phenomenon and at the same time requiring long-term educational activities aimed at shaping and strengthening protective factors from the earliest years of life.

Keywords: childhood stress, protective factors, transactional approach to stress

Słowa kluczowe: stres dziecięcy, czynniki chroniące, transakcyjne ujęcie stresu

Wprowadzenie

Postęp współczesnego świata przyjmuje tak szybkie tempo, że zdaniem antropolog Margaret Mead: „żadne wcześniejsze pokolenie nie poznało, nie doświadczyło i nie wykorzystało tak szybkich zmian (...)” (2000: 110). Gabriela Kapica (2023) wskazuje, że tempo to nie maleje, stale jesteśmy świadkami masowych przemian społecznych i kulturowych, w warunkach coraz bardziej dramatycznych kryzysów. Zmiany, o których mowa, dokonują się na poziomie społecznym oraz jednostkowym. Prowadzą do przewartościowania dotychczasowych postaw, wzorów życia i zachowań. Zmieniają obraz dzieciństwa – okresu tak kluczowego w życiu człowieka – tym samym wpływają na sytuację dziecka oraz jego rozwój psychospołeczny (Curyło-Sikora 2022). Konsekwencjami owego rozwoju cywilizacyjnego są m.in. konsumpcjonizm, indywidualizm i osamotnienie, które zagrażają zaspokojeniu kluczowych rozwojowo potrzeb: bezpieczeństwa i przynależności, potrzeb kształtowanych

w bliskiej relacji z drugim człowiekiem, a być może także je uniemożliwiają. Zdaniem Anny Błasiak i Ewy Dybowskiej: „Współczesne najmłodsze pokolenie nie urodziło się gorsze niż poprzednie, przyszło mu egzystować w obiektywnie trudniejszych warunkach. Bowiem jak wskazują badacze, dzieci XXI wieku otrzymują w nadmiarze to, co im szkodzi i jest destrukcyjne, a nie otrzymują w wystarczającym stopniu tego, co jest im potrzebne dla zdrowego rozwoju, właściwego kształcenia i wychowania, co prowadzi do doświadczeń stresowych i skutkuje licznymi trudnościami w ich funkcjonowaniu” (2014: 8–9).

W tym kontekście ciekawa jest klasyfikacja dokonana przez Pilecką oraz Fryt (2011a), która źródła stresu dziecięcego umiejscawia w szerszym kontekście, stwarzając tym samym przestrzeń do refleksji na ich temat zarówno w ujęciu mikro-, jak i makrosystemowym. Klasyfikacja ta zawiera takie elementy, jak: zbyt wiele, zbyt wcześnie, zbyt wiele dobrego, zbyt mało dobrego, zbyt dużo stresu, za mało rodziny, zbyt dużo stresu nadmiernego. To, co łączy te kwestie, to model supernowoczesnego dzieciństwa (Danilewicz 2008). Oznacza on, że współcześnie zakres dziecięcych doświadczeń jest wieloaspektowy i bardzo zróżnicowany, brakuje w nim przestrzeni charakterystycznych wyłącznie dla najmłodszego pokolenia – „młode pokolenie traci swoją przestrzeń dziecięcą i dziecięce walory, gdyż staje wobec problemów i zadań razem z dorosłymi i tak jak dorośli” (Błasiak 2014: 24). Model ten stoi w sprzeczności z potrzebami rozwojowymi istotnymi dla tego okresu, jak również z rolą dorosłych, którzy powinni przygotowywać dzieci do „stawiania czoła wyzwaniom XXI wieku” (Solich 2016: 39) oraz „uczyć, jak żyć w otaczającym świecie” (Wojnarowska 2015: 11). Z tego względu w artykule skupiono się na stresie jako doświadczeniu obecnym także w codziennym życiu dziecka oraz na refleksji dotyczącej roli dorosłych, w tym nauczycieli, w kształtowaniu rozwoju umiejętności pozwalających na pozytywną adaptację do wyzwań współczesności.

Stres dziecięcy – jego symptomy i uwarunkowania

Stres w okresie dzieciństwa ma sobie właściwą specyfikę wynikającą z dynamiki zmian rozwojowych. Konceptualizacja stresu stanowi funkcję rozwoju poznawczego i zmienia się wraz z wiekiem (Pilecka, Fryt 2011a). Oznacza to, że jego obraz objawowy jest różny w zależności od okresu rozwojowego. Dzieci doświadczają stresu, którego przejawy są obserwowane przede wszystkim na poziomach somatycznym i behawioralnym, w procesie rozwoju obok tych symptomów pojawiają się stopniowo także te o charakterze poznawczo-emocjonalnym. Wśród symptomów stresu wczesnodziecięcego wymienia się głównie: zaburzenia snu, drgawki, bóle głowy, utratę apetytu, ogólne bóle ciała, bóle brzucha i różnego rodzaju problemy żołądkowo-jelitowe, ucisk w klatce piersiowej, duszności (objawy somatyczne); zwiększoną pobudliwość i drażliwość, częstszy płacz, powrót do zachowań charakterystycznych dla wcześniejszego etapu rozwoju – zachowania regresywne, zachowania agresywne lub też wycofanie, milczenie, zastyganie w bezruchu, ukrywanie się, unikanie kontaktu z innymi, brak reakcji na innych (objawy behawioralne). U starszych dzieci oraz

adolescentów oprócz objawów somatycznych i behawioralnych są obserwowane symptomy poznawcze, takie jak: rozkojarzenie, zaburzenia pamięci i uwagi, oraz symptomy emocjonalne, np. poczucie winy, nadmierne zamartwianie się o siebie i bliskich, narastający lęk¹.

Oznacza to, że nastolatków cechuje podobieństwo objawowe w doświadczaniu stresu do osób dorosłych, rozwija się u nich także stopniowo zdolność w zakresie identyfikacji, nazywania czynników stresowych i radzenia sobie z nimi. Zasadnicza różnica w doświadczaniu stresu przez dzieci, młodzież i dorosłych wiąże się zatem nie tylko z jego obrazem objawowym, ale polega także na tym, że dzieci nie wiedzą, że to, co przeżywają, to stres, nie potrafią zwerbalizować, co i dlaczego się z nimi dzieje, a rodzic lub nauczyciel mogą przez dłuższy czas nie rozumieć, że przedłużające się objawy somatyczne i/lub behawioralne mają podłoże psychogenne. Jest wiele reakcji fizjologicznych i behawioralno-poznawczych, które „występują u dzieci pod wpływem negatywnych emocji, świadczących o istnieniu stresu” (Cywińska 2021: 126). Oznacza to, że istnieją różnice w reakcjach dzieci na stresogenne sytuacje w zależności od doświadczanych emocji (Cywińska 2017). Niezależnie od tego doniesienia empiryczne wskazują, że zbyt duże nasilenie stresu, manifestujące się w rozlicznych objawach, może zaburzyć, a nawet zahamować rozwój psychofizyczny (Rowicka, Hrehorowicz 2024).

W odniesieniu do omawianego zagadnienia warto zwrócić uwagę, oprócz obrazu objawowego, także na biologiczne uwarunkowania reakcji stresowej. W okresie dzieciństwa dzieciom brakuje zdolności do pełnego reagowania oraz przetwarzania różnorodnych docierających do nich bodźców. Zdolność ta stopniowo się rozwija i wiąże z zachodzącymi zmianami na poziomie ośrodkowego układu nerwowego (Jansen, Nutt 2014). O ile dojrzały mózg w pełni dysponuje mechanizmami regulującymi reakcję stresową (m.in. rola układu współczulno-nadnerczowego; osi podwzgórze-przysadka-nadnercze, tzw. HPA – *hypothalamic-pituitary-adrenal axis*)², o tyle „niedojrzały mózg dziecka jest szczególnie wrażliwy na stres, ponieważ rozwój tych mechanizmów jeszcze się nie zakończył” (Chocyk, Majcher-Maślanka 2023: 56). Co więcej, stres działający we wczesnym okresie życia może zmienić przebieg rozwoju opisywanych mechanizmów i całego mózgu (Chocyk, Majcher-Maślanka 2023). W badaniach wskazuje się, że po pierwsze strukturami najbardziej wrażliwymi na doświadczenia stresowe są kora przedczołowa, hipokamp i jądro migdałowe oraz po drugie stres wpływa na tzw. neuroplastyczność, czyli plastyczność mózgu leżącą u podstaw procesów uczenia się, pamięci, zdolności przystosowywania do zmieniającego się środowiska i szeroko rozumianej adaptacji (Mourtzi i in. 2021). Stres, zwłaszcza przewlekły, modyfikuje te procesy – na jego skutek obserwuje się m.in. zmniejszenie gęstości synaps i atrofię drzewka dendrytycznego (Chocyk i in. 2013), co prowadzi do redukcji istoty

¹ Bardziej szczegółowy obraz objawowy stresu w zależności od wieku można znaleźć m.in. na stronie UNICEF-u.

² W tym miejscu jedynie ogólnie wskazano na zależność między biologicznym ujęciem stresu a psychologicznymi reakcjami jednostki, aby uwrażliwić Czytelnika na niejednorodną naturę stresu i jej zależność od okresu rozwojowego. Osoby zainteresowane biologicznym ujęciem stresu odsyła się do literatury przedmiotu np. Chocyk, Majcher-Maślanka (2023), Mourtzi i in. (2021).

szarej, a więc „kurczenia się mózgu” (Chocyk, Majcher-Maślanka 2023: 60). Integracja plastyczności strukturalnej i funkcjonalnej pełni zatem bardzo ważną rolę w prawidłowo działającej sieci neuronalnej, doświadczenia stresowe mogą natomiast proces ten zaburzać (McEwen, Akil 2020). Okres dzieciństwa (i dorastania) to czas największej plastyczności mózgu, ale też wrażliwości na działanie stresorów. Niepokojące wydają się zatem wyniki badań, które wskazują, że podatność na stres w okresie rozwojowym zwiększa się wraz z wiekiem. Oznacza to, że im dziecko jest starsze, tym bardziej staje się podatne na stres (Godecka 2018). Można szukać wyjaśnienia uzyskanych wyników, odnosząc się do koncepcji psychologicznych (wskazujących na istotę kształtowania od najmłodszych lat zasobów i umiejętności sprzyjających zdrowiu i adaptacyjnemu radzeniu sobie ze stresem)³ oraz koncepcji biologicznych podkreślających, że stres doświadczany w toku rozwoju niekorzystnie wpływa na rozwój ośrodkowego układu nerwowego, w tym mechanizmów biorących udział w regulacji reakcji stresowej (Chocyk, Majcher-Maślanka 2023).

Niezwykle istotna dla zrozumienia specyfiki stresu okresu rozwojowego jest identyfikacja jego źródeł. Czynniki stresorodnych może być wiele – w literaturze wskazuje się na te, które są określane jako stres: domowy (np. atmosfera, sposób komunikacji, rozwiązywania konfliktów), związany z przedszkolem czy szkołą (np. zbyt długie przebywanie dziecka w placówce, brak stałości opiekunów) oraz związany z uczestnictwem w grupach rówieśniczych (np. trudności w procesie adaptacji, lęk separacyjny, w późniejszym okresie – rywalizacja, brak akceptacji) (Godecka 2018). Podkreśla się, że czynniki te mogą dotyczyć różnych zmian w życiu dziecka, dziejących się zarówno w środowisku domowym, jak i przedszkolnym oraz szkolnym (nowa szkoła czy przedszkole, narodziny rodzeństwa, przeprowadzka lub powrót rodzica do pracy); a także mogą się wiązać z nadmiarem bodźców (głośne zabawki, tablety i smartfony pobudzają dziecko i nie dają mu możliwości, by się zregenerowało) oraz z niedojrzałością układu nerwowego (dziecko fizycznie nie jest jeszcze gotowe do tego, by w pełni regulować stany pobudzenia i hamowania) (Krzyżanowski, Krzyżanowska 2013). Rozliczni autorzy podkreślają istnienie stresowych obrazów dziecięcej rzeczywistości, wskazując na dramatyczny wymiar ich codzienności, który czyni ogromne szkody w ich psychice – w obszarze funkcjonowania emocjonalnego, społecznego i poznawczego. Zwracają uwagę na przykład na: wpływ stresowych interpersonalnych wymiarów rzeczywistości edukacyjnej dzieci (Melosik 2020), coraz częstsze stresowe sytuacje odrzucenia rówieśniczego (Cywińska 2020) czy też wpływ technologii informacyjnych i komunikacyjnych na nasilenie stresu (Topol 2020). W odniesieniu do ostatniego zagadnienia refleksja skupia się wokół takich zjawisk jak: FOMO (*fear of missing out*), phubbing czy nomofobia (Jupowicz-Ginalska 2022).

Wyniki badań wskazują, że największy dystres u dzieci powodują nie zdarzenia poważne, lecz drobne stresory dnia codziennego, takie jak: nieobecność rodziców (np. wskutek delegowania opieki), nieporozumienia z rodzicami, trudności relacyjne, brak stabilności dnia codziennego, nadmierne wymagania, przeciążenie dodatkowymi, nieadekwatnymi do wieku

³ Problematyka ta została omówiona w dalszej części artykułu.

obowiązkami (Pilecka, Fryt 2011a) czy też – po prostu – coraz większe tempo życia i wywierana presja ze strony różnych środowisk (Godecka 2018; Rowicka, Hrehorowicz 2024). Zjawiskom tym towarzyszy nieumiejętność poradzenia sobie ze stresogennością sytuacji, deficyt akceptacji i przynależności do ważnych grup społecznych oraz niedostateczne wsparcie (Rowicka, Hrehorowicz 2024). Prowadzi to do wniosku, że współczesne dzieci są narażone na stres w każdym obszarze ich życia ze względu na brak równowagi między stawianymi im wymaganiami a dopiero rozwijającymi się czynnikami chroniącymi (Heszen 2021). W literaturze przedmiotu, jak i społecznym dyskursie można spotkać coraz więcej doniesień na temat metod radzenia sobie ze stresem dziecięcym (np. treningi uważności, mindfulness, joga, relaksacja, wizualizacja czy techniki oddechow). Należy zwrócić uwagę, że są to sposoby, które osoba dorosła może zastosować wobec dziecka doświadczającego stresu, jednak dziecko – samo w sobie – nie dysponuje umiejętnościami radzenia sobie ze stresem, kształtują się one w toku rozwoju i odpowiednich oddziaływań wychowawczych.

Lokalizowanie źródeł stresu wieku rozwojowego w różnorodnych sytuacjach dnia codziennego, funkcjonowanie w czasach wielu zmian społeczno-kulturowych oraz naznaczonych trudnościami związanymi z pandemią COVID-19 czy działaniami wojennymi, jak również świadomość zmian, jakie zachodzą na poziomie ośrodkowego układu nerwowego, i wiążących się z nimi konsekwencji wskazują na istotną rolę dorosłych w procesie rozwoju dziecka, zwłaszcza w kontekście kształtowania czynników chroniących.

Relacyjne ujęcie stresu jako inspiracja do działań ukierunkowanych na kształtowanie czynników chroniących

Problematyka stresu od początku XX w. jest przedmiotem rozważań teoretyczno-empirycznych, które ewoluowały od ujmowania go w kategoriach bodźca i reakcji, do integracji tych dwóch ujęć i akceptacji jako czynnika pośredniczącego oceny poznawczej i zasobów jednostki (traktowanych jako czynniki chroniące) (Heszen 2021). W nurcie relacyjnym stres rozumiany jest jako wynik interakcji między możliwościami człowieka a wymaganiami otoczenia. Ma on zatem charakter procesualny i dotyczy relacji między jednostką a otoczeniem, relacja ta jest określana jako transakcja. Zgodnie z tym ujęciem sytuacja stresowa podlega ocenie poznawczej – pierwotnej i wtórnej. Ocena pierwotna wiąże się z doświadczeniem tejże sytuacji jako krzywdy/straty, zagrożenia lub wyzwania. Wtórna natomiast warunkuje możliwość podjęcia działania w celu poradzenia sobie z nią (Heszen 2021). Oznacza to, że w zależności od dokonanej oceny poznawczej sytuacja stresowa może stanowić zagrożenie dla funkcjonowania jednostki lub też być wyzwaniem do zwiększenia wysiłków adaptacyjnych w celu osiągnięcia równowagi człowiek–otoczenie (McGowan i in. 2006). W tym kontekście istotna jest jakość transakcji między dzieckiem a dorosłym. Transakcja ta powinna kształtować ocenę trudnych sytuacji w kategoriach wyzwania (ocena pierwotna), jak również sprzyjać rozwojowi adaptacyjnych sposobów radzenia sobie ze stresem (ocena wtórna). Percepcja sytuacji stresowej oraz możliwość

poradzenia sobie z nią zależą od czynników chroniących – zasobów, osobowości odpornej, umiejętności życiowych jednostki, nabywanych w toku rozwoju (Wrona-Polańska 2012). Kształtowanie ich, w tym nabywanie kompetencji społeczno-emocjonalnych i umiejętności radzenia sobie ze stresem, zdaniem Pileckiej i Fryt (2011b) powinno być rozumiane systemowo. Oznacza to, że ich rozwijanie odbywa się w procesie edukacyjnym i wychowawczym, w zamierzony i niezamierzony (jawny i ukryty) sposób od najmłodszych lat życia dziecka oraz że w procesie tym uczestniczą zarówno rodzice i nauczyciele, jak również społeczność lokalna i systemy o szerszym zasięgu (np. instytucje samorządowe). Cechy środowisk wrażliwych na rozwój zostały sformułowane przez Search Institute (Pilecka, Fryt 2011b). Należą do nich: 1) zaangażowanie dorosłych – budowanie z dzieckiem bliskich relacji opartych na zaufaniu, zrozumieniu potrzeb i poczuciu bezpieczeństwa; 2) mobilizowanie dzieci i młodzieży do rozwoju własnych zasobów; 3) angażowanie różnorodnych środowisk, w których funkcjonuje dziecko; 4) realizowanie wrażliwych na rozwój programów (systemowych, skoncentrowanych na kształtowaniu zasobów, angażujących różne podmioty); 5) wrażliwa na rozwój polityka społeczna, wspierająca dzieci i młodzież w obliczu wymagań współczesności.

Współcześnie problematyka ta znajduje odzwierciedlenie w badaniach nad: zasobami – Funkcjonalny Model Zdrowia (Wrona-Polańska 2003), osobowością odporną – koncepcja *resilience* (Ogińska-Bulik 2012) oraz umiejętnościami życiowymi (Woynarowska 2002). Koncepcje te, mimo że używają różnej nomenklatury (zasoby, odporność psychiczna i umiejętności życiowe), wskazują na potrzebę kształtowania w jednostce – od najmłodszych lat jej życia – czynników chroniących, a więc cech osobowości oraz umiejętności psychospołecznych, które pozwoliłyby jej na pozytywną adaptację także w obliczu sytuacji stresowych (Curyło-Sikora 2020, 2022). Łączą one czynniki ryzyka z czynnikami chroniącymi w procesie radzenia sobie ze stresem i wskazują na potrzebę rozwijania takich właściwości jednostki, dzięki którym poradzi sobie ona z przeciwnościami w elastyczny i twórczy sposób (Turkiewicz-Maligranda 2014; Ryś, Trzęskowska-Greszta 2018). Przytoczone ujęcia teoretyczne ukazują zatem wiodącą rolę rodziców i nauczycieli, którzy za pośrednictwem odpowiednich oddziaływań edukacyjno-wychowawczych mogą kształtować i wzmacniać to, co czyni dzieci bardziej odpornymi (Ostaszewski 2014).

Rola dorosłych w kształtowaniu czynników chroniących

W literaturze przedmiotu, w tym w przytoczonych już koncepcjach, podkreśla się, że indywidualny potencjał jednostki w interakcji ze sprzyjającym środowiskiem stwarza warunki do pozytywnego wzrostu i rozwoju (Grzegorzewska 2011). W tym kontekście zwraca się uwagę przede wszystkim na rolę środowiska rodzinnego. Współcześnie coraz częściej podejmowana bywa także problematyka dotycząca placówek oświatowych i ich znaczenia w procesie wychowania ukierunkowanym na społeczno-emocjonalny rozwój dziecka, w tym jego sposób percepcji własnej osoby, otaczającej rzeczywistości i warunkowane

nim przeżycie emocjonalne. Prawdopodobnie istnieje kilka powodów tego, że placówki oświatowe postrzegane są jako unikalne miejsca, w których istnieje możliwość kształtowania cech osobowości oraz umiejętności, pozwalających na pozytywną adaptację:

1. Dzieci spędzają w przedszkolu oraz szkole wiele lat i podlegają wpływom tych struktur nie tylko o charakterze poznawczym, ale także moralnym i zdrowotnym (Condly 2016). Oznacza to, że są to środowiska, które wpływają na rozwój jednostki w każdym obszarze jej funkcjonowania – poznawczym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym. Z tego względu są idealnym miejscem do realizacji programów ukierunkowanych zarówno na promocję zdrowia (mających charakter uniwersalny, których odbiorcami mogą być wszyscy uczniowie), jak i profilaktykę (mających charakter kategorialny, adresowanych do uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji, np. śmierć rodzica, rozwód rodziców).
2. Istnieje dwustronna zależność między funkcjonowaniem dziecka w placówce a sytuacjami, które dzieją się w środowisku poza nią, np. rodzinnym (Knight 2007). Wskazuje to na wagę współpracy z rodzicami (Grzegorzewska 2011). Współpraca ta może się odbywać na różnych poziomach – poprzez działania uniwersalne, np. ukierunkowane na kształtowanie i/lub wzmacnianie kompetencji wychowawczych, lub poprzez działania kategorialne, podejmowane w związku z określonymi problemami dziecka lub rodziny (Majorczyk 2017).
3. Kształtowanie czynników chroniących, a więc odporności psychicznej, zasobów, umiejętności życiowych, ma zatem charakter procesu odbywającego się we wzajemnej interakcji (transakcji) między dzieckiem a jego środowiskiem (Wyle i in. 2014).

W naukach społecznych (psychologii, pedagogice) odporność psychiczna określana jest jako zdolność jednostki do pozytywnego rozwoju i jej dobrego funkcjonowania psychospołecznego pomimo obiektywnie niekorzystnych warunków (Grzegorzewska 2011). W literaturze można spotkać różne modele omawianego zagadnienia (Ryś, Trzęsowska-Greszta 2018): 1) model równoważenia ryzyka – czynniki chroniące, oddziałując na zachowanie, obniżają wpływ czynników ryzyka lub też skracają czas ich oddziaływania; 2) model redukcji ryzyka – czynniki chroniące wchodzi w interakcję z czynnikami ryzyka, zmniejszając ich wpływ na zachowanie; 3) model uodparniania na ryzyko – umiarkowany poziom ryzyka działa uodparniająco i jednocześnie przygotowuje daną osobę do nowych i trudniejszych zadań; 4) model stabilizujący ryzyko – czynniki chroniące nie tylko neutralizują negatywne efekty ryzyka, ale stabilizują niepożądane zachowanie, utrzymując jego częstość na niskim poziomie; 5) model ochronno-reaktywny – przyjmuje się, że czynnik chroniący zmniejsza ryzyko powstawania zaburzeń.

Przykładem integrującym te koncepcje w wymiarze aplikacyjnym jest model odporności psychicznej stworzony przez Edith Grodberg oraz model 4C Petera Clougha i Keitha Earlea. Pierwszy z nich zwraca uwagę na trzy źródła odporności psychicznej: „ja mam”, „ja jestem” oraz „ja mogę”. „Ja mam” wiąże się z posiadaniem ludzi, których można obdarzyć zaufaniem i którzy uczą, wspierają, zachęcają do autonomii oraz pomagają w trudnych sytuacjach, element ten oznacza zatem wsparcie zewnętrzne budujące poczucie bezpieczeństwa. „Ja jestem”

odnosi się do samoświadomości, myślenia o sobie jako o kimś niezależnym, ważnym dla innych i odpowiedzialnym – składnik ten tworzą wewnętrzne przekonania o sobie, które kształtują poczucie własnej wartości i pewności siebie. „Ja mogę” przejawia się w poczuciu sprawstwa, przekonaniu, że można się komunikować i rozwiązywać problemy, że można sobie radzić z własnymi doświadczeniami i uczuciami, jak również przeżyciami innych; oznacza umiejętności i kompetencje, które pozwalają na skuteczne działanie i radzenie sobie z wyzwaniami. Model 4C odnosi się do czterech komponentów odporności psychicznej (tożsamy z poprzednim ujęciem): 1) kontroli, która oznacza poczucie wpływu na swoje życie i otoczenie oraz świadomość istnienia wsparcia zewnętrznego; 2) pewności siebie wyrażonej przez wiarę we własne możliwości i umiejętności; 3) zaangażowania, czyli zdolności do wytrwałego dążenia do celów pomimo przeszkód oraz 4) wyzwania oznaczającego postrzeganie sytuacji trudnych jako okazji do rozwoju, a nie zagrożeń.

Klasyfikacje te wskazują, że źródła odporności psychicznej obejmują: 1) zewnętrzne zasoby będące źródłem wsparcia dziecka, które kształtują odporność poprzez rozwój poczucia bezpieczeństwa i przynależności; 2) wewnętrzne cechy dziecka, w tym jego uczucia, postawy i przekonania dotyczące otoczenia oraz siebie samego, kształtowane w procesie rozwoju i relacji z innymi; 3) kompetencje społeczne i umiejętności interpersonalne, które tworzą się w różnorodnych interakcjach społecznych oraz za sprawą oddziaływań wychowawczych (Curyło-Sikora 2022).

Znajomość czynników chroniących oraz ich źródeł wskazuje sposób, w jaki dorośli może kształtować zdrowie psychiczne dzieci (Zajac 2018). Z tego względu także przed nauczycielami i wychowawcami stoją co najmniej dwa ważne zadania (Curyło-Sikora 2022). Pierwszym z nich jest wspieranie szeroko rozumianego rozwoju dzieci (nie tylko poznawczego), drugim – współpraca z rodzicami na rzecz optymalnego ich rozwoju. Oddziaływania wychowawcze zatem powinny być ukierunkowane na wzmacnianie czynników wewnętrznych oraz wzmacnianie czynników zewnętrznych, wspierających proces pozytywnej adaptacji (Grzegorzewska 2011).

Wzmacnianie czynników wewnętrznych polega „na rozwijaniu cech dziecka oraz jego kompetencji społecznych i umiejętności interpersonalnych. Zadaniem dorosłych staje się więc stworzenie troskliwego i opartego na osobistych relacjach środowiska, w którym będzie przestrzeń na rozwijanie tzw. podstawowych umiejętności życiowych, umożliwiających jednostce pozytywne zachowania przystosowawcze” (Curyło-Sikora 2022: 11). Z analizy literatury przeprowadzonej przez Czub i Matejczuk (2015) wynika, że dla potrzeb praktyki psychopedagogicznej w modelach służących budowaniu programów promocyjno-profilaktycznych przyjmuje się, że istotne jest rozwijanie takich kompetencji społeczno-emocjonalnych, jak: samoświadomość, świadomość społeczna, odpowiedzialne podejmowanie decyzji, zarządzanie własnym zachowaniem, zarządzanie relacjami z innymi. Spójne jest to z zestawem umiejętności życiowych opracowanym przez Petera Aggletona i zatwierdzonym przez WHO, UNESCO i UNICEF, w którym wskazuje się na istotę rozwijania umiejętności: interpersonalnych, budowania świadomości własnej osoby,

budowania własnego systemu wartości, podejmowania decyzji, radzenia sobie ze stresem (Aksman 2021).

W obowiązującej współcześnie podstawie programowej z 2017 r.⁴ realizację umiejętności życiowych przypisano w pierwszym etapie edukacyjnym różnym obszarom działań edukacyjnych. Niemniej zwraca się uwagę, że już na etapie edukacji przedszkolnej istotna jest realizacja zadań odnoszących się do systemu wartości, przekonań, postaw, samooceny oraz umiejętności życiowych. Umiejętności te koncentrują się wokół rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji, samodzielnego działania, rozpoznawania i kontrolowania emocji, kompetencji komunikacyjnych oraz zachowań społecznie akceptowanych (Wojnarowska 2015)⁵. Rozwijanie tych umiejętności ma szczególne znaczenie w dzieciństwie ponieważ sprzyja: 1) prawidłowemu rozwojowi psychospołecznemu, realizacji zadań rozwojowych, zaspokajaniu potrzeb; 2) przygotowaniu do życia w zmieniającym się świecie, radzeniu sobie z trudnościami; 3) promocji zdrowia i pierwotnej profilaktyce w zakresie wielu problemów zdrowotnych i społecznych (Wojnarowska 2002).

Wzmacnianie zewnętrznych czynników chroniących odbywa się poprzez: udzielanie wsparcia dzieciom, współpracę nauczycieli z rodzicami, kształtowanie pozytywnych relacji między dziećmi, budowanie troskliwych relacji dziecko–dorosły oraz profesjonalny rozwój nauczyciela i rozwój rodzica w zakresie kompetencji opiekuńczo-wychowawczych (Grzegorzewska 2011). Omawianą kwestię dobrze obrazuje koncepcja koła dzielności (*circle of courage*)⁶ (Brendtro i in. 2005, za: Curyło-Sikora 2022). Zgodnie z nią proces ten zachodzi w czterech najbliższych dziecku mikrosystemach: rodzinie, przedszkolu i szkole, grupie rówieśniczej, wspólnocie (Sikorska 2017). Model odporności psychicznej stworzony przez Norman A. Constantine, Bonnie Bernard i Marycruz Diaz (1999), oprócz koncentracji na wewnętrznych czynnikach chroniących (poczucie: Ja, sensu i celu, autonomii), skupia się również na czynnikach zewnętrznych. Podkreśla on znaczenie kompetencji społecznych, a więc zdolności do współpracy i elastyczności w interakcjach międzyludzkich, jednocześnie wskazując, że na rozwój tych umiejętności mają wpływ relacje opiekuńcze w obrębie rodziny oraz jakość opieki instytucjonalnej – przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Podsumowując, czynniki chroniące stanowią wypadkową różnorodnych powiązań pomiędzy cechami dziecka, jego ekosystemem oraz charakterem jego relacji (Curyło-Sikora 2022, za: Majorczyk 2017). Oznacza to, że: „każde dziecko jest w stanie rozwinać wewnętrzną

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356).

⁵ Ciekawą propozycję rozwijania umiejętności życiowych w grupie dzieci można znaleźć np. w propozycji Aksman (2021) omawiającej Model Nauka-Sztuka-Edukacja.

⁶ Koncepcja Koła Dzielności jest modelem, na którym opiera się wspieranie pozytywnego rozwoju i zdrowia psychicznego dzieci, dokładnie jej omówienie znajdzie Czytelnik w: Sikorska (2017).

odporność psychiczną, która pozwoli mu na skuteczne radzenie sobie ze stresem, różnego rodzaju naciskami społecznymi oraz codziennymi wyzwaniami” (Pilecka, Fryt 2011b: 49).

Zagadnienie dotyczące roli dorosłych w kształtowaniu zasobów, umiejętności życiowych, odporności psychicznej bywają przedmiotem rozważań teoretyczno-empirycznych. Wskazuje się jednak, że nie doceniają oni swojej roli w tym zakresie, zwłaszcza gdy chodzi o nauczycieli (Kalka, Feliksiak 2014; Pyżalski 2017). Tymczasem w obszarze tym placówka oświatowa pełni ważną funkcję, a za kluczowe uznaje się relacje z nauczycielami (Kalka, Feliksiak 2014; Pyżalski 2017). Być może silne nastawienie poznawcze, a więc koncentracja wyłącznie na nauczaniu, rozumianym jako przekazanie wiedzy, przesłania szerszy kontekst edukacji, jakim jest wychowanie, którego elementem powinna być dbałość nie tylko o rozwój poznawczy ucznia, ale także – a może nawet przede wszystkim – jego sferę emocjonalno-społeczną. Okazuje się bowiem, że sukcesywne podejmowanie działań ukierunkowanych na rozwój społeczno-emocjonalny, bazujących na zrozumieniu mechanizmów zachowania oraz potrzeb dziecka, nie tylko w obliczu sytuacji trudnych, ale całościowo – w toku rozwoju sprzyja kształtowaniu umiejętności życiowych i prowadzi do wzmacniania odporności psychicznej (Zajac 2018), która uznawana jest za wyznacznik zdrowia psychicznego (Ogińska-Bulik 2012).

Podsumowanie

Ogromna dynamika zmian we współczesnym świecie znajdująca odzwierciedlenie m.in. w procesie globalizacji, zmianach struktury rodzin i osłabieniu więzi rodzinnych, nastawieniu na rywalizację, rozwoju postaw konsumpcyjnych przy równoczesnym wzroście zachowań problemowych oraz trudności o charakterze psychologicznym w grupie dzieci wskazuje na potrzebę podejmowania działań, które w procesie rozwoju wyposażą je w takie umiejętności oraz pozwolą na rozwinięcie takich cech, które będą sprzyjały pozytywnej adaptacji. Problematykę stresu dziecięcego w niniejszym artykule podjęto z perspektywy psychologii zdrowia, koncentrując się nie na metodach jego redukcji, lecz raczej promocji zdrowia. Ukazano istotę podejmowania działań, które powinny mieć charakter: po pierwsze procesualny i spiralny – a więc prowadzonych od najmłodszych lat życia jednostki, adekwatnie do jej potrzeb i możliwości rozwojowych (podejście *life-course*) (Tabak 2014), po drugie całościowy – uwzględniający rozwój wielu umiejętności, w zależności od wieku i diagnozy potrzeb danej grupy dzieci (Wojnarowska 2015) i po trzecie systemowy – a więc powinny być naturalnym elementem procesu edukacyjnego i wychowawczego, co oznacza zaangażowanie w nie najbliższych dziecku środowisk, przede wszystkim rodzinnego, przedszkolnego i szkolnego (Curyło-Sikora 2020).

Literatura

- Aksman J. (2021), *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych*. Kraków, Societas Visculana.
- Błasiak A. (2014), *Dziecko i jego wartość we współczesnym świecie*. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *W trosce o dobro współczesnego dziecka*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Błasiak A., Dybowska E. (2014), *Wstęp*. W: A. Błasiak, E. Dybowska (red.), *W trosce o dobro współczesnego dziecka*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Chocyk A., Bobula B., Dudys D. (2013), *Early-life stress affects the structural and functional plasticity of the medial prefrontal cortex in adolescent rats*. „European Journal of Neuroscience”, 38.
- Chocyk A., Majcher-Maślanka I. (2023), *Wróg, wybawca, trener personalny czy guru? Zrozumieć stres i wypracować równowagę*. „Wszechświat”, 124(1–3).
- Condly S.J. (2016), *Resilience in children: A review a literature with implications for educators*. „Urban Education”, 41(3).
- Constantine N.A., Bernard B., Diaz M. (1999), *Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment*. „American Psychologist”, 55.
- Curyło-Sikora P. (2020), *Promotion of children's and adolescents' health in the process of education*. „Educational Psychology”, 17.
- Curyło-Sikora P. (2022), *Kształtowanie odporności psychicznej dzieci i młodzieży w obliczu tendencji współczesności stanowiących czynniki ryzyka dla zdrowia psychospołecznego*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 611(6).
- Cywińska M. (2017), *Stres dzieci w młodszy wieku szkolnym. Objawy, przyczyny i możliwości przeciwdziałania*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cywińska M. (2020), *Stresowe sytuacje odrzucenia rówieśniczego*. W: M. Cywińska (red.), *Dziecko w sytuacjach stresowych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cywińska M. (2021), *Reakcje fizjologiczne i behawioralno-poznawcze dzieci w młodszy wieku szkolnym w sytuacjach stresowych*. „Forum Pedagogiczne”, 11(2).
- Czub M., Matejczuk J. (2015), *Rozwój społeczno-emocjonalny w pierwszych sześciu latach życia. Perspektywa jednostki, rodziny i społeczeństwa*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Danilewicz W. (2008), *Dzieciństwo supernowoczesne a doświadczenia rodzinne*. W: B. Muchacka (red.), *Rodzina w kontekście współczesnych problemów wychowania*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Godecka J. (2018), *Improve the youth. Stres jak o nim rozmawiać i jak go zniwelować? Poradnik dla pracowników młodzieżowych*. Warszawa, Fundacja Instytut Matki i Dziecka, Erasmus, Aventura Social Associação.
- Grzegorzewska I. (2011), *Odporność psychiczna dzieci i młodzieży – wyzwanie dla współczesnej edukacji*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, 53(1).
- Heszen I. (2021), *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jansen F.E., Nutt A.E. (2014), *Mózg nastolatka. Jak przetrwać dorastanie własnych dzieci*. Warszawa, Foksal.

- Jupowicz-Ginalska A., Kisilowska-Szurmińska M., Iwanicka K., Baran T., Wysocki A., Dudziak-Kisiak M., Wróblewska K., Borkowska A., Witkowska M. (2022), *FOMO 2022. Polacy a lęk przed odłączeniem – raport z badań*. Warszawa, Wydział Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii.
- Kalka J., Feliksiak M. (2014), *Młodzież a szkoła*. W: J. Kalka (red.), *Młodzież 2013*. Warszawa, CBOS. Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Kapica G. (2023), *Dziecko w drodze do dorosłości*. „Eunomia”, 104(1).
- Knight C. (2007), *A resilience framework: perspectives for educators*. „Health Education”, 107(6).
- Krzyżanowski A., Krzyżanowska A. (2013), *Aktywna relaksacja formą redukcji stresu u dziecka w wieku przedszkolnym*. „Przegląd Terapeutyczny”, 9.
- Majorzczak M. (2017), *Jak stymulować odporność psychiczną (resilience) dziecka? Bliżej Nauczyciela*. <https://cloud5w.edupage.org/cloud/jak-stymulowac-odpornosc-psychiczna-resilience-dziecka.pdf?z%3Aiv8eqseknvJiZ1FxDQpGYilVv3xVAFFeG8J2gqyuQg%2FaHeMsr4Dxy0p-J0uozDUSZ>, 7.08.2024.
- McEwen B.S., Akil H. (2020), *Revisiting the stress concept: implications for affective disorders*. „Journal of Neuroscience”, 40.
- McGowan J., Gardiner D., Fletcher R. (2006), *Positive and negative outcomes of occupational stress*. „New Zealand Journal of Psychology”, 35(2).
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (2020), *Stresowe interpersonalne wymiary rzeczywistości edukacyjnej dzieci*. W: M. Cywińska (red.), *Dziecko w sytuacjach stresowych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Mourtzi N., Sertedaki A., Charmandari E. (2021), *Glucocorticoid Signaling and Epigenetic Alterations in Stress-Related Disorders*. „International Journal of Molecular”, 22.
- Ogińska-Bulik N. (2012), *Prężność jako właściwość osobowości sprzyjająca zdrowiu*. W: H. Wrona-Polańska (red.), *Psychologia zdrowia w służbie człowieka*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Ostaszewski K. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pilecka W., Fryt J. (2011a), *Teoretyczne podstawy psychologii zdrowia dzieci i młodzieży. Teoria stresu dziecięcego*. W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pilecka W., Fryt J. (2011b), *Teoretyczne podstawy psychologii zdrowia dzieci i młodzieży. Teoria dziecięcej odporności psychicznej*. W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pyżalski J. (2017), *Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 16(1).
- Rowicka A., Hrehorowicz A. (2024), *Rozumienie pojęcia stresu dziecięcego oraz wiedza na temat jego symptomów w ujęciu studentów pedagogiki*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1.
- Ryś M., Trzęsowska-Greszta E. (2018), *Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej*. „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, 34(2).
- Sikorska I. (2017), *Odporność psychiczna w ujęciu psychologii pozytywnej: edukacja i terapia przez przygodę*. „Psychoterapia”, 181(2).
- Solich K. (2016), *Dziecko w obliczu wyzwań współczesnego świata*. W: A. Pękala, A. Leszcz-Krysiak (red.), *Tradycja – teraźniejszość – przyszłość edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Częstochowa, Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza.

- Tabak J. (2014), *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Wsparcie dzieci i młodzieży w pokonywaniu problemów*. „Studia BAS”, 38(2).
- Topol P. (2020), *Technologie informacyjne i komunikacyjne a stres u dzieci – wybrane zagadnienia*. W: M. Cywińska (red.), *Dziecko w sytuacjach stresowych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Turkiewicz-Maligranda A. (2014), *Prężność osobowa jako osobowościowy zasób zdrowotny*. „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne”, 4.
- Wojnarowska B. (2002), *Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży: wyzwanie dla szkoły*. „Chowanna”, 1.
- Wojnarowska B. (2015), *Edukacja zdrowotna dzieci i młodzieży i jej cele*. W: B. Wojnarowska (red.), *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli gimnazjum*. Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Wrona-Polańska H. (2003), *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Wrona-Polańska H. (2012), *Psychologia zdrowia w służbie człowieka – rola zasobów podmiotowych*. W: H. Wrona-Polańska (red.), *Psychologia zdrowia w służbie człowieka*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Wyle C., Thompson J., Hodgen E., Ferral H., Lythe C., Fijn T. (2014), *Competent children at 12*. Wellington, New Zeland Council for Education Research.
- Zajac D. (2018), *Odporność psychiczna dzieci i młodzieży*. Głos Pedagogiczny. <https://www.glospedagogiczny.pl/artykul/odpornosc-psychiczna-dzieci-i-mlodziezy>, 10.08.2024.

Akt prawny

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

Bartosz Atroszko

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.13>

ORCID: 0000-0001-8265-1103

Uniwersytet Gdański

bartosz.atroszko@ug.edu.pl

Rozumienie potrzeb dzieci w standardzie kształcenia nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej

Summary

Understanding children's needs in the standard of education of preschool and early education teachers

The aim of the article is to present the results of a study on the understanding of children's needs in the standard of education of preschool and early education teachers. The method used was a qualitative content analysis. Based on the results of the study, it was found that in the document analyzed, the understanding of children's needs is very narrowly defined and largely limited to the issue of educational needs (including, in particular, special educational needs), pushing into the background or even omitting other mental needs of the youngest. In the context of the ongoing mental health crisis of young people, the lack of even a mention of the need for students to bond with other participants in school life, or their need for acceptance in a peer group, is particularly noteworthy.

Keywords: children's needs, educational standards, teacher education

Słowa kluczowe: potrzeby dzieci, standardy kształcenia, edukacja nauczycieli

Wprowadzenie

Obecny kryzys zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, objawiający się rosnącą liczbą zaburzeń psychicznych, zaburzeń neurorozwojowych i podejmowanych prób samobójczych (Janas-Kozik 2017; NFZ 2020; Matusiak, Dębicka 2023), skłania do postawienia pytania o rolę szkoły w zaspokajaniu potrzeb uczniów oraz związku pomiędzy edukacją szkolną a dobrostanem najmłodszych. Wiele wskazuje na to, że jednymi z ważniejszych przyczyn samobójstw i prób samobójczych dzieci i młodzieży są stres szkolny (Napieralska i in. 2010: 97) oraz niepowodzenia szkolne (Makara-Studzińska 2013: 76). Problematyka potrzeb dzieci jest szczególnie ważna w tym kontekście, ponieważ ich zaspokojenie jest niezbędne do zachowania zdrowia psychicznego (Jundziłł 2003: 26). Szkoła – obok rodziny – jest podstawową instytucją, w której z założenia są zaspokajane potrzeby dzieci, w tym potrzeby psychiczne (Jundziłł 2003: 47), i w której zachodzi ich socjalizacja. Zgodnie z modelem rozwoju społecznego J. Davida Hawkinsa i Josepha G. Weisa (1985) dla prawidłowego

przebiegu procesów socjalizacyjnych kluczową kwestią jest poczucie więzi osoby młodej z podstawowymi instytucjami społecznymi: rodziną, szkołą, rówieśnikami i lokalną społecznością. W szkole uczniowie spędzają od poniedziałku do piątku znaczną część każdego dnia, stanowi więc ona ważną część ich środowiska życia i codzienności (Wysocka, Tomiczek 2014). Tymczasem – jak zauważyła Dorota Klus-Stańska (2014: 59–60) – z badań dotyczących wczesnej edukacji prowadzonych przez różnych polskich autorów wyłania się obraz dezintegracyjnych oddziaływań szkoły na funkcjonowanie dziecka w sferze społecznej, emocjonalnej i poznawczej. W literaturze dotyczącej wczesnej edukacji zwraca się uwagę na ograniczanie dziecięcego sprawstwa w ramach socjalizacji szkolnej w przedszkolu (Gawlicz 2014: 171) i klasach początkowych (Nowicka 2014: 198). Z założenia szkoła powinna uspołeczniać uczniów, przystosowywać ich do życia w społeczeństwie i uczyć współpracy (Nowicka 2010: 13–14). Wiele wskazuje na to, że współczesna polska szkoła jest skupiona przede wszystkim na wypełnianiu funkcji dydaktycznych, na dalszy plan zaś spycha kwestie wychowawcze (Atroszko 2022). Trudno też uznać, że zaspokajanie potrzeb psychicznych dzieci jest priorytetem polskiej szkoły. Jak ujęła to D. Klus-Stańska: „Świat szkoły zbudowany jest na normach nieprzyjaznych wobec psychiki dziecka. Dzieciom w czasie lekcji nie wolno się ze sobą kontaktować, chyba że pozwoli im na to nauczyciel. Nie wolno im chodzić do momentu, gdy nauczyciel wezwie je do tablicy. Nie wolno im właściwie robić niczego, chyba że nauczyciel poleci im to zrobić. Nie wolno używać języka, którego używa się w domu i na podwórku. Nie wolno mówić, co się myśli, a na pytanie: «Jak myślicie?» trzeba powiedzieć to, co myśli nauczyciel” (2014: 58).

Celem niniejszego artykułu jest dokonanie analizy, w jaki sposób są rozumiane potrzeby uczniów w *Standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej)* będącym załącznikiem 2 do Obwieszczenia Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 453). Temat jest istotny, ponieważ dokumenty oświatowe (takie jak właśnie standardy kształcenia nauczycieli) wyznaczają podstawowe ramy procesu kształcenia kadr pedagogicznych i w konsekwencji mogą w znacznym stopniu determinować ich późniejszy sposób pracy w szkole. Jeżeli polskie władze oświatowe są świadome pogłębiającego się kryzysu zdrowia psychicznego najmłodszych (a było to już sygnalizowane w opisanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej kierunkach rozwoju oświaty), to naturalnym krokiem wydaje się wprowadzenie odpowiednich zmian w sposobie przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli i skupienie uwagi na zmieniających się potrzebach dzieci. Ministerstwo Edukacji Narodowej informowało obywateli, że troska o dobrostan dzieci i młodzieży jest szczególnie ważną sprawą dla tego resortu. W dokumencie pt. *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025* możemy przeczytać, że jednym z priorytetów jest: „Wspieranie dobrostanu dzieci i młodzieży, ich zdrowia psychicznego. Rozwijanie

u uczniów i wychowanków empatii i wrażliwości na potrzeby innych” (MEN 2024)¹. Jeżeli polityka oświatowa państwa jest spójna, to za tymi zapewnieniami powinny pójść odpowiednie zmiany w standardach kształcenia nauczycieli.

Potrzeby dzieci

Problematyka potrzeb ludzkich jest ogromnie złożona (Ciechomska, Ciechomski 2016: 18). Kazimierz Obuchowski (2000) pisał wręcz o „galaktyce potrzeb”, aby uwypuklić ich wielość i ogromne zróżnicowanie. W literaturze naukowej brakuje ścisłej i niebudzącej wątpliwości czy zastrzeżeń klasyfikacji potrzeb ludzkich. Hierarchia potrzeb autorstwa Abrahama Masłowa, przez dekady uznawana za podstawowy punkt odniesienia w myśleniu o ludzkich potrzebach, została poddana falsyfikacji empirycznej i niektóre jej założenia zostały zakwestionowane. W badaniach nie znaleziono potwierdzenia, aby ludzie zaspokajali swoje potrzeby sekwencyjnie, a więc że potrzeby wyższego rzędu (np. więzi z innymi, szacunku) dochodzą do głosu dopiero po zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu (Rojas i in. 2023). Zwraca się też uwagę na to, że teoria Masłowa została opracowana na podstawie danych dotyczących populacji Stanów Zjednoczonych i nie do końca adekwatnie odzwierciedla potrzeby ludzi żyjących w kulturach bardziej kolektywistycznych, takich jak kraje azjatyckie (Gambrel, Cianci 2003).

Tym, co łączy różnych badaczy tego zagadnienia, jest przekonanie, że potrzeby należy zaspokajać, gdyż skutki deprywacji potrzeb (szczególnie u dzieci) mogą mieć negatywne konsekwencje dla ich funkcjonowania i rozwoju (Ciechomska, Ciechomski 2016: 18). Wynika to z samej definicji potrzeby, która z założenia jest czymś, czego zaspokojenie ma znaczenie z perspektywy funkcjonowania i rozwoju jednostki (Ryan 1995). W tym sensie są one czymś innym niż pragnienia, zachcianki czy choćby pożądanía. W pedagogice pojęcie „potrzeby dzieci” pojawia się szczególnie wyraźnie w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wynikają one z odmienności dziecka powodowanej różnorodnymi deficytami lub nadmiarami, które ujawniają się (w sferze somatycznej, psychicznej oraz społecznej) na różnych etapach rozwoju (Brzezińska i in. 2014).

Z całej tej „galaktyki potrzeb” i palety różnorodnych ich klasyfikacji w ramach niniejszego badania wybrano teorię, która ma najsolidniejsze umocowanie w badaniach empirycznych (o czym świadczą liczne metaanalizy, np.: Tang i in. 2020; Vasconcellos i in. 2020; Howard i in. 2021; Ryan i in. 2022) i która jednocześnie odnosi się wprost do kwestii dobrostanu psychicznego ludzi. Teoria samostanowienia (*self-determination theory*) powstała na gruncie psychologii, jej twórcami są Richard M. Ryan oraz Edward L. Deci (2000a). Zgodnie z nią funkcjonowanie poszczególnych osób zależy od zaspokojenia trzech podstawowych

¹ Już dwa lata wcześniej analogiczne zapewnienia (postulowana „Ochrona i wzmacnianie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży”) pojawiły się w podpisanym przez ministra Przemysława Czarnka dokumencie pt. *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2022/2023* (MEN 2022).

potrzeb psychologicznych: 1) autonomii; 2) kompetencji; 3) więzi z innymi ludźmi (Ryan, Deci 2000b). Potrzeba autonomii odwołuje się do: możliwości swobodnego działania jednostki, manifestowania zachowań wynikającego z jej wewnętrznych dążeń i do przyjmowania postawy proaktywnej względem rzeczywistości. Potrzeba kompetencji oznacza dążenie do sprawnego działania i odczuwania związanego z nim poczucia sprawczości, wiąże się też z dążeniem do osiągnięć oraz mistrzostwa w wykonywanej pracy i pełnieniu określonych ról społecznych (niekoniecznie zawodowych). Z kolei potrzeba więzi z innymi to dążenie do nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi jednostkami i całymi grupami społecznymi, przede wszystkim z osobami bliskimi, ale też z większą całością społeczną (np. środowiskiem szkolnym, zawodowym, sąsiedzkim itd.). Zaspokojenie owej triady stanowi fundament zrównoważonego rozwoju człowieka, jego zdrowia psychicznego i dobrostanu, osiągania celów osobistych i zaspokajania aspiracji, a także spełniania oczekiwań innych osób oraz społecznych standardów zachowania. Potrzeba w tym ujęciu jest (w przeciwieństwie do pragnień, pożądań, zachcianek itd.) tym, co właśnie warunkuje zachowanie integralności człowieka, jego przystosowanie i rozwój (Ryan 1995). Z tych powodów teoria samostanowienia ma spory potencjał z perspektywy badań edukacyjnych i praktyki edukacyjnej (Reeve 2002; Guay 2022; Chiu 2024).

Metodologia badania

Przedmiotem moich badań jest to, jak rozumie się potrzeby dzieci w dokumencie pt. *Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej)*, będącym załącznikiem 2 do obwieszczenia Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r.

Celem badania jest udzielanie odpowiedzi na następujący główny problem badawczy: **Do zaspokajania jakich potrzeb dzieci są przygotowywani przyszli nauczyciele?** Ten główny problem badawczy dzieli się z kolei na dwa szczegółowe problemy badawcze: 1) W jakich kontekstach jest używane pojęcie potrzeb w analizowanym dokumencie? oraz 2) W jakim stopniu dokument odwołuje się do zaspokajania u dzieci kluczowych potrzeb psychicznych (potrzeby autonomii, kompetencji i więzi z innymi ludźmi)? Nie sformułowano żadnych hipotez badawczych.

Jako metodę badawczą zastosowano jakościową analizę treści (*qualitative content analysis*). Jest to metoda polegająca na subiektywnej interpretacji treści (danych tekstowych) przy użyciu systematycznego procesu klasyfikacji, który obejmuje kodowanie oraz identyfikację (wyłaniających się) wzorów lub tematów (Hsieh, Shannon 2005: 1278). W ramach tej metody wyróżnia się trzy podejścia. Konwencjonalna analiza treści (*conventional content analysis*) polega na tym, że kategorie kodowania są wyprowadzane bezpośrednio z danych tekstowych. Podsumowująca analiza treści (*summative content analysis*) charakteryzuje się zliczaniem słów kluczowych lub treści, aby móc dokonać interpretacji podstawowego kontekstu. Z kolei w podejściu ukierunkowanym (*directed approach*) analiza treści zaczyna

się od jakiejś teorii lub odpowiednich ustaleń badawczych, stanowiących punkt wyjścia dla powstawania początkowych kodów (Hsieh, Shannon 2005: 1277). W ramach niniejszego badania wykorzystano dwa z zaprezentowanych podejść. Podsumowująca analiza treści posłużyła do tego, aby opisać konteksty, w których ramach w poddanym analizie dokumencie jest używane pojęcie „potrzeby dzieci”. Z kolei podejście ukierunkowane zostało użyte w celu sprawdzenia, w jakim stopniu analizowany dokument odwołuje się do trzech kluczowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji i więzi z innymi ludźmi. W ramach tego podejścia celem była analiza rozumienia potrzeb dzieci w standardzie kształcenia nauczycieli przeprowadzona na podstawie wiedzy dotyczącej tych potrzeb wywiedzionej z literatury naukowej (a konkretnie – z psychologicznej teorii samostanowienia).

Wyniki badania

Konteksty, w których pojawia się pojęcie „potrzeby dzieci”. W analizowanym dokumencie pt. *Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej)* pojęcie „potrzeby dzieci” pojawia się 33 razy (tab. 1), przy czym występuje ono w 4 podstawowych kontekstach:

1. Uwzględnianie potrzeb w praktyce edukacyjnej (13) – dotyczy wspierania rozwoju dzieci (5), metodyki edukacji polonistycznej, matematycznej i technicznej (3), zajęć wychowania fizycznego (3) i indywidualizacji procesu kształcenia (2).
2. Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne (11) – dotyczy grup zajęć (7), w ramach których studenci uczą się na temat owych potrzeb, kwestii współpracy z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) oraz innymi podmiotami (2), a także etyki i odpowiedzialności związanej z pracą z tymi dziećmi (2).
3. Diagnostyka edukacyjna (6) – rozpoznanie potrzeb dzieci (4), rozwój kompetencji diagnostycznych nauczyciela (1) i uwzględnianie potrzeb dzieci w działaniach diagnostycznych (1).
4. Samodoskonalenie nauczyciela (3) – autoewaluacja (1), wnioski z obserwacji (1) i wykorzystanie badań (1).

Kluczowym kontekstem, w którego ramach pojęcie potrzeb dzieci pojawia się najczęściej (13 razy), jest **uwzględnianie potrzeb dzieci przez przyszłych nauczycieli w praktyce edukacyjnej**. Z analizy dokumentu można wywnioskować, że przyszli nauczyciele mają za zadanie uwzględniać potrzeby najmłodszych po to, aby przede wszystkim móc skuteczniej wspierać ich w rozwoju (5), prowadzić dostosowane do swoich uczniów zajęcia dydaktyczne w zakresie edukacji: polonistycznej, matematycznej i technicznej (3), planować i organizować lekcje wychowania fizycznego (3) dostosowane do potrzeb i możliwości wychowanków. Uwzględnianie potrzeb dzieci w praktyce edukacyjnej jest też potrzebne, żeby wprowadzać indywidualizację procesu kształcenia (2) (tab. 1).

Kolejnym ważnym kontekstem są **specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci**, w którym pojęcie „potrzeby dzieci” pojawia się 11 razy. Kluczowe w tym kontekście są

grupy zajęć na studiach pedagogicznych (7), w trakcie których studenci zdobywają wiedzę i umiejętności na ten temat. W ramach przygotowania do pracy przyszli nauczyciele muszą zrealizować w toku studiów co najmniej 120 godzin lekcyjnych w grupie zajęć pt. *Dziecko lub uczeń ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej* (za co przyznawanych jest 14 punktów w europejskim systemie transferu i akumulacji punktów (ETCS – *European Credit Transfer and Accumulation System*)) oraz 60 godzin w grupie zajęć pt. *Organizacja pracy przedszkola i szkoły z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kultura przedszkola i szkoły, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami* (za co otrzymują 7 punktów ETCS). Zgodnie ze standardem przyszły nauczyciel musi znać i rozumieć „teorie, koncepcje i modele specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych”, a także musi znać ich uwarunkowania. Kolejną ważną kwestią jest współpraca z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz innymi ważnymi podmiotami (nazywanymi w dokumencie zbiorczo „otoczeniem społecznym” tych dzieci) (2). Przyszli nauczyciele powinni znać i rozumieć cele, zasady i formy współpracy instytucji edukacyjnych z rodzicami dzieci z tego rodzaju potrzebami, a także taką współpracę prowadzić. W swoich działaniach pedagogicznych nauczyciel musi się kierować zasadami etyki i brać współodpowiedzialność za edukację dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi (2) (tab. 1).

Pojęcie potrzeb dzieci dość często pojawia się również w kontekście **diagnostyki edukacyjnej** (6 razy). Przyszli nauczyciele mają rozpoznawać potrzeby dzieci (4), w tym również specjalne potrzeby edukacyjne i rozwojowe, a także możliwości, uzdolnienia i zainteresowania swoich wychowanków. W tym kontekście uświadamianie sobie potrzeb jest jednym z elementów poznawania ucznia przez nauczyciela. Absolwenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej powinni rozwijać swoje kompetencje diagnostyczne (1) oraz uwzględniać zróżnicowane potrzeby swoich wychowanków w trakcie projektowania i prowadzenia działań diagnostycznych (1) (tab. 1).

Najrzadziej pojęcie „potrzeby dzieci” pojawia się w kontekście **samodoskonalenia nauczyciela** (3 razy). Przyszli nauczyciele mają dokonywać autoewaluacji (1), oceniając skuteczność prowadzonego przez siebie procesu wykrywania, identyfikowania i zaspokajania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci. Studenci w ramach praktyk ogólnopedagogicznych mają wyciągać wnioski z obserwacji grup przedszkolnych i szkolnych, a przy tym uwzględniać zachowania i aktywności dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (1). Pojęcie potrzeb pojawia się w kontekście nauki przez przyszłych nauczycieli sposobów praktycznego wykorzystania badań naukowych (1). Należy zaznaczyć, że ten ostatni kontekst jest na tyle ogólny i nieprecyzyjnie sformułowany, że nie wiadomo, czy dotyczy on potrzeb dzieci czy potrzeb nauczycieli (tab. 1).

Tabela 1. Podstawowe konteksty, w których pojęcie potrzeb dzieci zostało użyte w analizowanym dokumencie

Kontekst	Fragmenty, w których użyto pojęcia „potrzeby dzieci”
Uwzględnienie potrzeb w praktyce edukacyjnej (13)	
Wspieranie rozwoju dzieci (5)	„możliwości wykorzystania w codziennej praktyce edukacyjnej różnorodnych sposobów organizowania środowiska uczenia się i nauczania, organizację środowiska wychowawczego przy uwzględnieniu specyficznych potrzeb i możliwości poszczególnych dzieci, uczniów lub grup” (1)
	„zasady: (...) projektowania i prowadzenia działań pedagogicznych, rozpoznawania potrzeb, możliwości i uzdolnień dziecka lub ucznia, a także planowania, realizacji i oceny spersonalizowanych programów kształcenia i wychowania” (1)
	„kształtować bezpieczne i przyjazne edukacyjne środowisko rozwoju dzieci lub uczniów, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb, możliwości i uzdolnień dziecka lub ucznia” (1)
	„zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci lub uczniów (...) i sposoby dostosowywania do nich zadań rozwojowych i edukacyjnych” (1)
	„okazywania empatii dzieciom lub uczniom potrzebującym wsparcia i pomocy” (1)
Metodyka (3)	„dostosować sposób uczenia pisanie i czytania do specyficznych potrzeb ucznia” (1)
	„kształtowanie umiejętności matematycznych potrzebnych w sytuacjach życiowych” (1)
	„potrzebę kształtowania umiejętności technicznych dzieci lub uczniów w nawiązaniu do techniki, kultury i sztuki ludowej” (1)
Wychowanie fizyczne (3)	„formy aktywności fizycznej dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci lub uczniów” (1)
	„strategie realizacji zajęć uwzględniających potrzeby i możliwości dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi” (1)
	„dostosować zadania ruchowe do indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci lub uczniów” (1)
Indywidualizacja (2)	„wdrożenie innowacyjności w pracy nauczyciela, w zakresie dotyczącym indywidualizacji procesu nauczania uwzględniającej zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów” (1)
	„wykorzystywać w codziennej praktyce edukacyjnej różnorodne sposoby organizowania środowiska uczenia się i nauczania, z uwzględnieniem specyficznych potrzeb i możliwości poszczególnych dzieci lub uczniów oraz grupy” (1)

Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne (11)	
Zajęcia (7)	„Dziecko lub uczeń ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej” (2)
	„teorie, koncepcje i modele specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych” (1)
	„uwarunkowania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci” (1)
	„Organizacja pracy przedszkola i szkoły z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kultura przedszkola i szkoły, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami” (2)
	„cele, zasady i formy współpracy przedszkola i szkoły z rodzicami lub opiekunami dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi” (1)
Współpraca z rodzicami i innymi podmiotami (2)	„współpracować z rodziną i otoczeniem społecznym przedszkola lub szkoły w procesie planowania wychowania i kształcenia dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi” (1)
	„współpracować z rodzicami lub opiekunami dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi” (1)
Etyka i odpowiedzialność (2)	„przestrzegania zasad etycznego postępowania w procesie wychowania i kształcenia dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi lub edukacyjnymi” (1)
	„przyjęcia współodpowiedzialności za sposób planowania i realizacji oraz rezultaty procesu wychowania i kształcenia dzieci lub uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi lub edukacyjnymi” (1)
Diagnostyka edukacyjna (6)	
Rozpoznanie potrzeb (4)	„rozpoznawać potrzeby, możliwości i uzdolnienia dzieci lub uczniów” (1)
	„rozpoznawać potrzeby psychospołecznego wsparcia dziecka lub ucznia” (1)
	„rozpoznać specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dziecka” (1)
	„rozpoznać potrzeby edukacyjne i zainteresowania dzieci” (1)
Uwzględnianie zróżnicowanych potrzeb (1)	„projektowanie i prowadzenie działań diagnostycznych uwzględniających specyfikę funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym oraz ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne” (1)
Rozwój kompetencji diagnostycznych (1)	„ciągłego podnoszenia poziomu własnej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w procesie diagnozowania pedagogicznego, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami” (1)

Tabela 1. cd.

Kontekst	Fragmenty, w których użyto pojęcia „potrzeby dzieci”
Samodoskonalenie nauczyciela (3)	
Autoewaluacja (1)	„ocenić skuteczność procesu wykrywania, identyfikowania i zaspokajania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka” (1)
Wnioski z obserwacji (1)	„wyciągać wnioski z obserwacji pracy grupy przedszkolnej i klasy szkolnej, zachowań i aktywności dzieci lub uczniów w czasie zajęć, z uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” (1)
Wykorzystanie badań (1)	„sposoby praktycznego wykorzystania badań naukowych (analizę i diagnozę sytuacji, analizę problemów społecznych i pedagogicznych, określanie potrzeb i planowanie działań interwencyjnych, ewaluację osiągnięć)” (1)

Źródło: opracowanie własne wykonane na podstawie: *Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej)*, załącznik 2 Obwieszczenia Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 453).

Potrzeby autonomii, kompetencji i więzi z innymi ludźmi. Analiza *Standardu kształcenia...* pod względem zawartych w nim odniesień do potrzeb dzieci skłania do sformułowania wniosku o tym, że różne potrzeby dzieci (które nauczyciel ma rozpoznawać, identyfikować i zaspokajać) zostały wyrażone na dwa sposoby: 1) jawny, wyraźny (*explicite*); 2) dorozumiany, domniemany (*implicite*). Do tej pierwszej kategorii można zaliczyć potrzebę zapewnienia dzieciom bezpieczeństwa. Jak możemy przeczytać w *Standardzie kształcenia...*: „W zakresie umiejętności absolwent potrafi: G.U1. rozpoznawać sytuacje zagrożeń w przedszkolu i szkole; G.U2. udzielić pierwszej pomocy”. Na uwagę zasługuje fakt, że poza samym zapewnieniem **bezpieczeństwa** (rozumianym obiektywnie, jako wolność od zagrożeń) przyszli nauczyciele uczeni są również tego, jak zapewnić **poczucie bezpieczeństwa** dzieciom (które z założenia jest czymś bardziej subiektywnym): „W zakresie umiejętności absolwent potrafi: (...) kształtować bezpieczne i przyjazne edukacyjne środowisko rozwoju dzieci lub uczniów”. Subiektywne poczucie bezpieczeństwa, z perspektywy rozwoju dzieci, wydaje się równie ważne, co brak zagrożeń. Wyrażone *explicite* jest również rozwijanie umiejętności samoregulacji i wzmacnianie samooceny uczniów. Zostało to zapisane następująco: „W zakresie umiejętności absolwent potrafi: (...) wykorzystywać proces oceniania pracy uczniów do stymulowania ich samooceny, umiejętności samoregulacji i pracy nad własnym rozwojem” (*Standard kształcenia...*).

Standard kształcenia... został poddany analizie pod względem występujących w nim odniesień do trzech podstawowych potrzeb psychicznych, które zostały wyróżnione w ramach teorii samostanowienia. Zdecydowanie najwięcej odniesień znajduje się do potrzeby autonomii, przy czym należy zaznaczyć, że owa potrzeba jest wyrażona *implicite*. Co prawda

w dokumencie pojęcie „autonomia” jest używane wyłącznie w odniesieniu do nauczyciela, nigdy dziecka, jednak sporo odniesień dotyczy samodzielności uczniów. Możemy przeczytać na przykład o dziecięcej „samodzielnej aktywności plastycznej”, „samodzielnej aktywności muzycznej” czy „umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów”. Można się oczywiście spierać o to, w jakim stopniu samodzielne wykonywanie jakiejś aktywności można utożsamiać z autonomicznym działaniem jednostki. Nasuwa się pytanie, czy pod pojęciem „samodzielność” prawodawca rozumie autonomiczność dzieci w działaniu (czyli aktywność podyktowaną wewnętrzną motywacją) czy raczej sugeruje aktywność niekoniecznie autonomiczną, ale wykonywaną przez dzieci pojedynczo (jako przeciwieństwo pracy zespołowej). Kwestia nie jest jednoznaczna. Wydaje się, że ta druga interpretacja jest bardziej poprawna przynajmniej w niektórych przypadkach. Sugeruje to następujący przykład, w którym oba rodzaje aktywności są sobie przeciwstawione: „W zakresie kompetencji społecznych absolwent jest gotów do: (...) inspirowania dzieci lub uczniów do samodzielnej lub wspólnej aktywności muzycznej” (*Standard kształcenia...*). Natomiast w dokumencie są również fragmenty dotyczące samodzielności rozumianej jako synonim autonomii. Możemy przeczytać o tym, że w zakresie umiejętności absolwent studiów pedagogicznych potrafi: „rozwijać u dzieci lub uczniów ciekawość, aktywność i **samodzielność poznawczą** oraz kreatywne podejście do zadań”. Z kolei w zakresie wiedzy przyszły nauczyciel zna i rozumie: „formy aktywności dzieci lub uczniów: manipulacje, eksperymenty, (...) **samodzielne odkrywanie praw matematycznych**, prowadzenie prostych rozumowań”. Poza tym zna i rozumie: „znaczenie stwarzania warunków do zajęć badawczych i eksperymentów oraz organizowania sytuacji edukacyjnych umożliwiających dzieciom lub uczniom **samodzielną eksplorację**” (*Standard kształcenia...*).

Chociaż *Standard kształcenia...* dotyczy działań nauczyciela związanych z rozwojem kompetencji dzieci (i ich potrzebami w tym zakresie), w dokumencie nie sposób znaleźć – co może się wydać paradoksalne – odniesień do dziecięcej **potrzeby kompetencji** w znaczeniu nadanym temu pojęciu w ramach teorii samostanowienia. Przypomnijmy, że potrzeba kompetencji, tak jak ją definiują Deci i in. (2017: 22), jest *de facto* synonimem potrzeby skuteczności w działaniu. Nie należy więc utożsamiać jej z potrzebą posiadania jakiejś konkretnej kompetencji (czyli z potrzebą edukacyjną), o której można przeczytać w dokumencie oświatowym, lecz raczej z głęboko zakorzenioną w człowieku potrzebą sprawczości, z możliwością działania i wywierania wpływu na rzeczywistość, w której jednostka żyje. Pojęcia dziecięcej skuteczności czy sprawczości w ogóle nie pojawiają się w analizowanym dokumencie. Z kolei jedyne odniesienia do osiągnięć dzieci pojawiają się w kontekście procesu ich oceniania. Absolwent ma znać i rozumieć zasady dotyczące oceny wysiłku i osiągnięć na lekcjach wychowania fizycznego oraz mieć kompetencje społeczne dotyczące etycznego procesu oceniania.

Potrzeba więzi z innymi ludźmi jest wyrażona *implicite* w analizowanym dokumencie. Jak już wspomniano w kontekście poczucia bezpieczeństwa, w zakresie umiejętności absolwent studiów pedagogicznych potrafi „kształtować bezpieczne i **przyjazne edukacyjne środowisko** rozwoju dzieci lub uczniów”. Natomiast jednym z ogólnych celów praktyk zawodowych

w trakcie studiów jest: „świadome **budowanie relacji z dziećmi i uczniami**, ich rodzicami lub opiekunami oraz ze współpracownikami”. Przyszły nauczyciel ma „rozwijać u dzieci lub uczniów postawy wzajemnej troski, tolerancji, umiejętności negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i otwartości poznawczej”, w zakresie kompetencji społecznych zaś ma być gotowy do „kierowania się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością” (*Standard kształcenia...*).

Podsumowanie

Na podstawie wyników badania stwierdzono, że w analizowanym dokumencie rozumienie potrzeb dzieci jest ujęte wyjątkowo wąsko i ogranicza się w znacznej mierze do kwestii potrzeb edukacyjnych (w tym zwłaszcza specjalnych potrzeb edukacyjnych), spychając na dalszy plan lub nawet pomijając inne potrzeby psychiczne najmłodszych. Samo pojęcie potrzeb dzieci występuje w czterech podstawowych kontekstach: 1) uwzględnienia potrzeb w praktyce edukacyjnej; 2) specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych; 3) diagnostyki edukacyjnej oraz 4) samodoskonalenia nauczyciela.

Być może ciekawsze od tego, co jest zawarte w analizowanym *Standardzie kształcenia...*, jest to, czego w nim zabrakło. Mianowicie brakuje w nim choćby krótkiej, wyrażonej wprost wzmianki o zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych dzieci, ich poczucia przynależności do przedszkolnej lub szkolnej grupy, akceptacji przez rówieśników i nauczycieli czy potrzebie rozwijania w nich poczucia kompetencji oraz sprawstwa. Można odnieść wrażenie, że potrzeby psychiczne, które we współczesnej psychologii są uznawane za kluczowe dla rozwoju i zachowania integralności dzieci i dorosłych (a więc potrzeby autonomii, kompetencji i więzi z innymi), w *Standardzie kształcenia...* zostały zepchnięte na dalszy plan i często nawet nie są wyrażone wprost. Pierwszoplanowe okazują się potrzeby edukacyjne, a zwłaszcza specjalne potrzeby edukacyjne. Można to zinterpretować w ten sposób, że dzieci w szkole (i to już na etapie kształcenia przedszkolnego i wczesnoszkolnego) są postrzegane przez osoby zarządzające oświatą przez pryzmat odgrywanej przez nie roli społecznej (ucznia, członka grupy przedszkolnej itd.), a nie jak realni ludzie posiadający typowo ludzkie potrzeby. Z perspektywy dzieci kluczową sprawą jest to, aby zostały zaakceptowane przez grupę rówieśniczą. Akceptacja rówieśników ma znaczenie dla funkcjonowania i rozwoju dziecka, gdyż pozwala na zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i uznania (Deptuła 2013: 26). Tymczasem w analizowanym dokumencie pojęcie to nawet nie występuje. Uwagę zwraca używane w dokumencie sformułowanie „dzieci lub uczniów” (np. „sposoby rozwijania postawy prozdrowotnej wśród dzieci lub uczniów”), tak jakby obie kategorie były rozłączne (a więc – zgodnie z tą logiką – żadne dziecko nie jest uczniem i żaden uczeń nie jest dzieckiem). Wydaje się, że *Standard kształcenia...* w zbyt małym stopniu czerpie z osiągnięć współczesnej psychologii i badań empirycznych dotyczących potrzeb psychicznych dzieci (oraz tego, jak faktycznie przebiega ich rozwój). Pamiętajmy, że niedostosowanie przedszkola lub szkoły do potrzeb dzieci czyni je z założenia instytucjami zdehumanizowanymi.

Należy zwrócić uwagę na to, że koncepcja potrzeb edukacyjnych jest dosyć problematyczna i niejednoznaczna. Anna Brzezińska i in. zwrócili uwagę na to, że pojęcie „potrzeby” zawarte w tym określeniu jest specyficzne: „Takie ujęcie potrzeby jest odmienne od stosowanego najczęściej w psychologii, bo nie opisuje dążenia podmiotu (jak w potrzebie rozwojowej), lecz warunki niezbędne do osiągnięcia przez niego określonego stanu (tu: dobrostanu)” (2014: 41). Jak podają autorzy, jest to sposób postrzegania potrzeb bliski temu stosowanemu w obszarze pomocy społecznej (Brzezińska i in. 2014). W tym rozumieniu potrzeby edukacyjne nie są więc czymś wewnętrznym, zakodowanym w człowieku i stanowiącym jego integralną część (jak np. potrzeba więzi z innymi ludźmi), lecz raczej czymś zewnętrznym, określonym przez prawodawcę. W tym kontekście identyfikowanie potrzeb edukacyjnych to określanie warunków, które są niezbędne do osiągnięcia zakładanych efektów nauczania. W związku z tym, jak twierdzą Brzezińska i in., „może trafniejsze, choć mniej zręczne językowo, byłoby określenie «zapotrzebowanie edukacyjne»” (2014: 42).

Z tego punktu widzenia i biorąc pod uwagę wyniki przedstawionego w artykule badania, można sformułować wniosek, że pod pojęciem „potrzeby dzieci” w *Standardzie kształcenia...* mamy *de facto* do czynienia w wielu przypadkach ze sformułowaniem przez Ministerstwo „zapotrzebowaniem edukacyjnym” na określone kompetencje najmłodszych obywateli. Pojęcie potrzeb nie jest więc używane wyłącznie w znaczeniu psychologicznym, lecz do pewnego stopnia również w sposób zbliżony do pojęcia „potrzeb społecznych” w sferze polityki społecznej. Z perspektywy państwa ostatecznym celem nie jest oczywiście zaspokajanie potrzeb dzieci, lecz raczej zaspokajanie wzrastającej potrzeby społecznej na pracę kompetentnych, wykształconych obywateli. Edukacja jest tylko środkiem do celu. Sedno problemu polega na tym, że nie da się zaspokoić owej potrzeby społecznej (z poziomu makro) bez zaspokojenia psychologicznych potrzeb dzieci (na poziomie mikro). W dobrze pojętym interesie państwa leży to, aby jego obywatele od najmłodszych lat mieli możliwość rozwijania własnej autonomii, poczucia kompetencji (w tym skuteczności i sprawstwa) oraz silnych, pełnych życzliwości związków z innymi osobami.

Literatura

- Atroszko B. (2022), *Znaczenia nadawane przez nauczycieli barierom zmiany dominującego modelu kształcenia*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
- Brzezińska A.I., Jabłoński S., Ziółkowska B. (2014), *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*. „Edukacja”, 127(2).
- Chiu T.K. (2024), *Using self-determination theory (SDT) to explain student STEM interest and identity development*. „Instructional Science”, 52(1).
- Ciechomska M., Ciechomski M. (2016), *Potrzeby psychiczne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe UKSW.

- Deci E.L., Olafsen A.H., Ryan R.M. (2017), *Self-determination theory in work organizations: The state of a science*. „Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior”, 4(1).
- Deptuła M. (2013), *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gambrel P.A., Cianci R. (2003), *Maslow's hierarchy of needs: Does it apply in a collectivist culture*. „Journal of Applied Management and Entrepreneurship”, 8(2).
- Gawlicz K. (2014), *Gotowi do podporządkowania się. Edukacja przedszkolna jako proces kształtowania zdeintegrowanych podmiotów*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Guay F. (2022), *Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors*. „Canadian Journal of School Psychology”, 37(1).
- Hawkins J.D., Weis J.G. (1985), *The social development model: An integrated approach to delinquency prevention*. „The Journal of Primary Prevention”, 6(2).
- Howard J.L., Bureau J.S., Guay F., Chong J.X., Ryan R.M. (2021), *Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory*. „Perspectives on Psychological Science”, 16(6).
- Hsieh H.F., Shannon S.E. (2005), *Three approaches to qualitative content analysis*. „Qualitative Health Research”, 15(9).
- Janas-Kozik M. (2017), *Sytuacja psychiatrii dzieci i młodzieży w Polsce w 2016 roku. Aktualne występowanie i obraz zaburzeń psychicznych wieku rozwojowego*. „Psychiatria”, 14(1).
- Jundziłł E. (2003), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – zaspokojenie*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska D. (2014), *Dezintegracja tożsamości wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Makara-Studzińska M. (2013), *Przyczyny prób samobójczych u młodzieży w wieku 14–18 lat*. „Psychiatria”, 10(2).
- Matusiak R., Dębicka A. (2023), *Kryzys zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży – profilaktyka, pomoc*. „Kultura – Przemiany – Edukacja”, 12–13.
- Napieralska E., Kułaga Z., Gurszkowska B., Grajda A. (2010), *Epidemiologia zgonów dzieci i młodzieży z powodu samobójstw w Polsce w latach 1999–2006*. „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 91(1).
- NFZ (2020), *NFZ o zdrowiu. Depresja*. Warszawa, Centrala Narodowego Funduszu Zdrowia. Departament Analiz i Innowacji. <https://ezdrowie.gov.pl/portal/home/badania-i-dane/zdrowe-dane/raporty/nfz-o-zdrowiu-depresja>, 10.09.2024.
- Nowicka M. (2010), *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowicka M. (2014), *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?* W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Obuchowski K. (2000), *Galaktyka potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*. Poznań, Zys i S-ka.
- Reeve J. (2002), *Self-determination theory applied to educational settings*. W: E.L. Deci, R.M. Ryan (eds), *Handbook of self-determination research*. Rochester N.Y., University of Rochester Press.
- Rojas M., Méndez A., Watkins-Fassler K. (2023), *The hierarchy of needs empirical examination of Maslow's theory and lessons for development*. „World Development”, 165.
- Ryan R.M. (1995), *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*. „Journal of Personality”, 63(3).

- Ryan R.M., Deci E.L. (2000a), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. „American Psychologist”, 55(1).
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000b), *The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept*. „Psychological Inquiry”, 11(4).
- Ryan R.M., Duineveld J.J., Di Domenico S.I., Ryan W.S., Steward B.A., Bradshaw E.L. (2022), *We know this much is (meta-analytically) true: A meta-review of meta-analytic findings evaluating self-determination theory*. „Psychological Bulletin”, 148(11–12).
- Tang M., Wang D., Guerrien A. (2020), *A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life: Contributions of self-determination theory*. „PsyCh Journal”, 9(1).
- Vasconcellos D., Parker P.D., Hilland T., Cinelli R., Owen K.B., Kapsal N., Lonsdale C. (2020), *Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis*. „Journal of Educational Psychology”, 112(7).
- Wysocka E., Tomiczek K. (2014), *Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.

Akty prawne

- MEN (2022), *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2022/2023*. Ministerstwo Edukacji i Nauki. DKO-WNP.4092.75.2022.DB. Warszawa, 8 lipca 2022 r.
- MEN (2024), *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2024/2025*. Ministerstwo Edukacji Narodowej. DKOTC-WNP.4092.3.2024.AMA. Warszawa, 12 czerwca 2024 r.
- Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. poz. 453).

Alicja Komorowska-Zielony

<https://doi.org/10.26881/pwe.2024.59.14>

ORCID: 0000 0001 7691 3568

Uniwersytet Gdański

alicja.komorowska-zielony@ug.edu.pl

A może by tak na wycieczkę szkolną? (Nie)obecność przyrody w edukacji wczesnoszkolnej

Summary

How about a school trip? (Non)presence of nature in early education

Nature, filled with various phenomena and objects, can be a valuable educational space at every level of education, especially when the learning process is organized outside the school building. The article presents the results of research on the organization of field trips and activities at the first level in primary school.

Keywords: nature, early science education, a child as an explorer, outdoor education, trip

Słowa kluczowe: przyroda, wczesna edukacja przyrodnicza, dziecko aktywny badacz, edukacja terenowa, wycieczka

Świat jest książką i ci, którzy nie podróżują, czytają tylko jedną stronę.
św. Augustyn

Wprowadzenie

Rozważania dotyczące przestrzeni, w której przebiega proces uczenia się, czyli także edukacji w terenie, rozumianej jako szansa na konstruowanie kompetencji przyrodniczych oraz innych umiejętności rozwojowych dziecka, wpisują się w poszukiwanie alternatyw dla edukacji tradycyjnej, opartej na przekazie wiedzy i tym samym utrwalającej bierność poznawczą ucznia. W takim kontekście edukacja outdoorowa staje się – jak twierdzą Renata Michałak i Teresa Parczewska (2019: 48) – swoistą koniecznością, choć nie z racji swojej atrakcyjności, ale przede wszystkim dlatego, że jest skuteczna jako zaplanowany proces uczenia się w przestrzeniach poza klasą szkolną, w którym fundamentalną rolę pełni doświadczanie i eksperymentowanie, zwłaszcza w środowisku naturalnym (Mitchell 2018: 9). Dzięki wdrożeniu takiego podejścia uczniowie mają okazję nie tylko do zdobywania wiedzy na temat otaczającego ich świata, ale również budują umiejętności komunikacji

i współpracy w grupie, doskonałą aktywność fizyczną i zdobywają odporność zdrowotną (Michalak, Parczewska 2019: 88), odkrywają także swoje zainteresowania (Budniak 2009: 33) i kształtują postawę szacunku wobec wszystkiego, co żywe (Arndt, Barwinek 1988:13). W tak rozumianej edukacji w terenie uczenie się jest zorientowane głównie na proces, a nie na sam wynik, co wielu pedagogów podkreśla jako niezwykle istotne w budowaniu samodzielności poznawczej ucznia oraz jego poczucia sprawstwa (np. Klus-Stańska, Nowicka 2005; Dąbrowski 2008; Filipiak 2018; Kruk 2020; Michalak 2020).

Choć postulat prowadzenia zajęć przyrodniczych w bezpośrednim kontakcie z naturą był obecny w myśli pedagogicznej od czasów Jana Amosa Komeńskiego, czyli od XVII w. (Arciszewska, Dylak 2005: 149), jego realizacja przychodzi we współczesnej szkole z trudem, ponieważ – jak twierdzi T. Parczewska – „wielu nauczycieli nie dostrzega możliwości edukacyjnych tkwiących w organizowaniu bogatego i zróżnicowanego środowiska aktywnego uczenia się” (2019: 143). Dzieje się tak mimo powszechnie głoszonego przekonania, że trudno sobie wyobrazić edukację przyrodniczą bez zajęć w terenie, bo podstawą w poznawaniu przyrody jest aktywność uczącego się podejmowana w przestrzeni poza klasą szkolną (Hibszter, Kozłowska-Rajewicz 2011: 148).

Potencjał przyrody jako przestrzeni edukacyjnej

Współcześnie nie budzi wątpliwości, że przestrzeń, w której odbywa się proces nauczania i uczenia się, ma ogromny wpływ na jakość edukacji (np. Michalak, Parczewska 2019: 83; Kruk 2020; Michalak 2020). Bywa ona nazywana nawet swoistym oprogramowaniem edukacyjnym (Michalak, Parczewska 2019: 83) czy warunkiem sprzyjającym holistycznemu ujęciu procesu kształcenia (Michalak, Parczewska 2019: 84). Powinna być przygotowana tak, aby stosownie aranżować środowisko fizyczne, przyrodnicze i kulturowe, ale też wykorzystywać naturalnie pojawiające się okazje. Dopiero wówczas będzie pozwalała uczniom wzbogacać doświadczenia istotne dla ich rozwoju.

Tak zarysowany kontekst pozwala przyjąć, że przyroda może się stać szczególnie cenną przestrzenią edukacyjną, wypełnioną różnorodnymi zjawiskami, obiektami, przedmiotami czy dźwiękami, w której praca ucznia i nauczyciela stanie się autentycznie efektywna. W przyrodzie bowiem – jak twierdzi Krzysztof Gąsecki – „ciągle i zawsze i wszędzie jest to, co może zainteresować, zadziwiać” (Gąsecki 2008: 130), a kluczowe dla rozwoju dzieci eksperymentowanie aktywizuje je poznawczo. Przyroda zatem może się stać żywym laboratorium, czynnym przez całą dobę i przez cały rok. Może być rodzajem pracowni, w której dzieci odnajdą odpowiedzi na ważne pytania, będą obserwowały, eksperymentowały i podziwiała wielką różnorodność, bogactwo i złożoność natury. Chodzi przede wszystkim o to, by pozornie odkryty świat przyrody był wciąż na nowo odkrywany przez najmłodszych uczestników procesu edukacji (Gąsecki 2008: 131).

Dzieci od najmłodszych lat interesują się przyrodą w najbliższym otoczeniu (Wilson 2003: 176), są niestrudżonymi badaczami, których zadziwia to, co wielokrotnie umyka

uwadze i zainteresowaniu dorosłych. Fascynują je pytania o to: co piszczy trawie? co mieszka pod kamieniem? jak głęboka jest kałuża?, a naturalna ciekawość każe im na nie odpowiedzieć na drodze własnej aktywności. Współcześnie nie podważa się przekonania, że kontakt dziecka z przyrodą jest konieczny dla jego rozwoju psychofizycznego (Michalak, Parczewska 2019: 82), a nawet stawia się tezę, że: „dzieciństwo pozbawione kontaktów z przyrodą traci swoją istotę” (Louv 2014: 148).

Potencjał przyrody jest podkreślany także w rozważaniach dotyczących organizowania procesu kształcenia poza budynkiem szkoły, w tym edukacji terenowej i outdoorowej. W definiowanie tej ostatniej została włączona myśl Konfucjusza: „Powiedz, a zapomnę, pokaż, a zapamiętam, pozwól przeżyć, a zrozumieć”. W podobnym duchu utrzymane jest też współczesne przekonanie, wielokrotnie powtarzane przez Kazimierza Denka: „Zajęcia dydaktyczno-wychowawcze poza ławką szkolną ułatwiają młodemu pokoleniu wchodzenie w interakcje ze środowiskiem” (Denek 2002: 107).

Edukacja w terenie – zwłaszcza na pierwszym etapie edukacyjnym – pozwala również na praktyczną realizację postulatu, aby proces uczenia się był oparty na dziecięcym eksperymentowaniu, doświadczeniach, obserwacjach i aktywnościach podejmowanych zwłaszcza w naturze. Już J.A. Komeński (1951) stwierdzał, że edukacja przyrodnicza, w której wykorzystuje się spacer i wycieczki, umożliwia uczniom czerpanie wiedzy nie tylko z książek, ale też: „z nieba, z ziemi, dębów i buków, aby badać rzeczy same, a nie cudze spostrzeżenia i świadectwo o rzeczach” (Komeński 1951: 161). Ten typ zaleceń jest silnie argumentowany przez współczesną psychologię, zwłaszcza przez dobrze uzasadnione teorie Jeana Piageta (1977), Jerome’a S. Brunera (1965) czy rozważania Stefana Szumana (1955), podkreślające rolę aktywności osoby uczącej się w procesie konstruowania wiedzy (zob. Mietzel 2003).

Zadania o charakterze wyzwań, proponowane przez nauczycieli podczas edukacji terenowej, dają dzieciom szansę na odkrywanie przez nie w kontakcie ze środowiskiem zewnętrznym czegoś nowego, poszerzanie tego, co już jest znane, rozbudowywanie tego, co już się potrafi. Rezultatem takiego podejścia staje się wiedza osobiście zdobywana, przeżywana, wywodząca się z doświadczenia i własnej aktywności badawczej. Sytuacje te mogą się stać także okazją do rozmawiania z kolegami, dzielenia się z nimi pomysłami czy spostrzeżeniami. Sprzyja to scalaniu grupy dzięki wspólnemu doświadczeniu i przeżyciom oraz budowaniu wspólnoty uczenia się, w miejsce rywalizacji (Ryska 2017: 8).

Niektórzy z pedagogów piszą nawet, że wycieczka jest oknem na świat (Gutowska 1989: 173), bo przygotowuje do samodzielnych wypraw, a tym samym – do aktywności krajoznawczej. Co więcej, zakłada się, że przyszły turysta to uczeń klas I–III, który właśnie podczas zajęć terenowych może budować aktywną postawę wobec miejsca zamieszkania, dostrzegając problemy środowiska i interesując się krajobrazem (Sobieszczak, Wojciechowska 2021: 46). Także u dzieci przedszkolnych można wytwarzać nawyk uprawiania turystyki (Winiarski, Zdebski 2008), co znalazło swój wyraz w postulacie jej włączenia do programów kształcenia przedszkolnego, sformułowanym przez Światową Organizację Turystyki w 1984 r. (Alejziak 2000: 307).

Pedagogiczne podsumowanie znaczenia dydaktycznego wycieczek szkolnych można znaleźć w tekstach K. Denka, który podkreśla, że nawet w dobie lotów kosmicznych i inżynierii genetycznej to wycieczka powinna się stać częstą formą kształcenia (Denek 2012: 165), co ma skutecznie zwalczać werbalizm i formalizm w edukacji (Denek 1997: 51).

Z metodycznego punktu widzenia wycieczki posiadają określone cechy konstytutywne (Sobieszczak, Wojciechowska 2021: 47) oraz cele, które mogą z jednej strony być podporządkowane ilustrowaniu tego, co teoretyczne, z drugiej zaś zakładać inspirowanie do poszukiwań, obserwacji i gromadzenia materiałów, a także stworzenie możliwości samodzielnej pracy badawczej dziecka. Mogą również pobudzać ciekawość poznawczą (Chymuk 1992: 101–103), natomiast obecnie podkreśla się, że ta wartość wycieczki jest uwarunkowana odwiedzanym miejscem, wpisującym się (lub nie) w dziecięce zainteresowania (Sobieszczak, Wojciechowska 2021: 47). Istnieje bowiem – jak piszą Judy Harris Helm oraz Lilian Gonshaw Katz – „subtelna różnica między Sobiewspieraniem aktywności badawczej dzieci a działaniami poznawczymi, ukierunkowanymi przez nauczyciela, między wspieraniem procesu edukacyjnego a przyjmowaniem roli osoby kierującej tym procesem” (2003: 16–17).

W świetle przedstawionych założeń szczególnie wartościowy edukacyjnie wydaje się ekosystem lasu, ze swoją dostępnością oraz możliwościami prowadzenia obserwacji, badań, zbierania i wykorzystania materiałów przez uczniów w każdym wieku. Las może służyć również jako przestrzeń do realizacji treści programowych z różnych przedmiotów czy rodzajów zajęć, jako twór przyrody, w którym organizmy roślinne i zwierzęce żyją ze sobą w harmonii (Kwiatkowski 2017: 111).

W literaturze przedmiotu od dawna podkreśla się, że organizowanie wycieczek do lasu w różnych porach roku umożliwia uczniom dostrzeganie zmian zachodzących w przyrodzie, cykliczność zjawisk czy ich uwarunkowań (Lelonek, Wróbel (red.) 1990: 73). Tego typu wyprawy mogą mieć potencjał edukacyjny o każdej porze roku, ale pewne aktywności, takie jak np. szukanie tropów zwierząt, są możliwe czy bardziej realne dopiero zimą, przy pokrywie śnieżnej. Z kolei obserwowanie roślin (szczególnie drzew) o różnych porach roku pozwala na dokonywanie porównań i dostrzeganie powtarzalności cyklu rozwojowego.

Zajęcia terenowe często mogą być realizowane jako wyjścia dosłownie „za drzwi klasy”. Nie angażują wtedy nauczyciela czasowo w żmudne przygotowanie dokumentacji ani nie obciążają materialnie rodziców, bo nie trzeba korzystać z transportu, a mogą być dobrą okazją do badania przyrody i prowadzenia obserwacji dla wszystkich uczniów, niezależnie od wieku i możliwości finansowych rodziny, a także bez ograniczenia ilościowego i kalendarzowego.

Przedstawione argumenty sprawiają, że nie sposób wyobrazić sobie edukacji przyrodniczej bez wycieczek czy zajęć w terenie, ale – jak twierdzą liczni badacze – są to formy nadal niedoceniane w szkole (np. Hibszer, Kozłowska-Rajewicz 2011: 148; Michalak 2023: 11).

Inicjatywy, rozwiązania i propozycje

Jedną z inicjatyw, które mają na celu zwrócenie uwagi na korzyści płynące z uczenia się dzięki „byciu w terenie”, jest Dzień Pustej Klasy, organizowany rokrocznie, przeważnie w drugi lub trzeci piątek czerwca¹. Nazwa tego dnia, który został zainaugurowany przez grupę londyńskich nauczycieli w 2012 r., wskazuje, że celem jest, aby sale szkolne były wówczas puste, aby choć jedną godzinę nauczyciele wraz z uczniami spędzili poza budynkiem szkoły czy przedszkola, promując w ten sposób edukację terenową jako umożliwiającą bezpośredni kontakt z przyrodą dosłownie za drzwiami sali szkolnej.

Inicjatorzy tej akcji w Polsce piszą na swojej stronie internetowej (<https://dzienpustejklasy.pl>), że: Dzień Pustej Klasy mógłby nazywać się także inaczej: „Dzień Inspirujących Spacerów, Dzień Odkrywania Lasu, Dzień Odpoczynku na Łące, Dzień Parkowych Zabaw” stosownie od pomysłów nauczyciela i uczniów na jego zorganizowanie. W tym samym miejscu podają także, że 7 czerwca 2024 r. do promowanego przez nich przedsięwzięcia przyłączyło się: „2000 szkół, przedszkoli, ośrodków szkolno-wychowawczych, drużyn harcerskich, bibliotek i innych placówek, grup i instytucji, a nawet jeden żłobek. Zgłosiło się prawie 13 tysięcy klas i grup. Łącznie w teren wyszło około 230 tysięcy dzieci i młodzieży! To o 50 tysięcy więcej niż w zeszłym roku” (*O Dniu Pustej Klasy* online).

Tego rodzaju aktywności można traktować jako dowód, że dla nauczyciela organizowanie zajęć poza budynkiem szkoły nie musi się wiązać ze zwiększonym nakładem czasu i z ponoszeniem przez rodzinę ucznia kosztów, co często – jak wykazują badania – jest przyczyną zaniechania prowadzenia zajęć w przestrzeni pozaszkolnej (Michalak, Parczewska 2019: 50–58).

Wiele instytucji przygotowuje zajęcia edukacyjne czy inne aktywności terenowe adresowane do różnych grup wiekowych, w tym także do najmłodszych uczestników edukacji. Są to propozycje opracowane przez muzea, ogrody botaniczne czy wyższe uczelnie, omówione m.in. w książce Agnieszki Leśny i Ewe Palamer-Kabacińskiej (2012: 134–150).

Także Centrum Informacyjne Lasów Państwowych zamieszcza na swojej stronie internetowej (*Lasy Państwowe* online) dostępne dla wszystkich materiały edukacyjne, które mogą wspomóc nauczyciela w planowaniu i realizacji edukacji terenowej, szczególnie w środowisku leśnym. Powstały również specjalne aplikacje do rozpoznawania roślin, wieku drzew, odgłosów ptaków, które nauczyciel i uczniowie mogą wykorzystać podczas klasowych wypraw. Coraz więcej miejscowości opracowuje ścieżki czy trasy dydaktyczne, a także questy o różnorodnej tematyce – przyrodniczej, językowej, historycznej.

Przywołane przykłady nie wyczerpują wszystkich możliwości sprzyjających realizowaniu edukacji terenowej i zachęcających do jej prowadzenia. Miały tylko zasygnalizować

¹ Dzień Pustej Klasy nie bez przyczyny w polskich placówkach organizowany jest pod koniec czerwca, czyli w ostatnim miesiącu roku szkolnego, z reguły już po klasyfikacyjnym posiedzeniu rady pedagogicznej. Czas ten wypełniany jest wówczas czynnościami porządkowymi lub innymi aktywnościami, niekoniecznie tworzy środowisko uczenia się, konstruowania wiedzy czy rozwijania nowych umiejętności.

istnienie źródeł, z których nauczyciel może czerpać inspiracje, przykłady lub podpowiedzi, następnie je zmodyfikować i dostosować do potrzeb oraz zainteresowań uczniów.

Założenia metodologiczne

Zasygnalizowany w poprzednich częściach tekstu potencjał przyrody możliwy do wykorzystania w edukacji wczesnoszkolnej sprawił, że przedmiotem badań uczyniłam formy prowadzenia zajęć edukacyjnych poza budynkiem szkolnym w klasach I–III szkół podstawowych.

Chciałam ustalić założenia organizacyjne wycieczek klasowych, częstotliwość ich organizowania oraz miejsca, do jakich docierają uczniowie. Interesowało mnie także, jakie przykłady pozaszkolnych zajęć zawiera dokumentacja prowadzona przez nauczycieli klas początkowych oraz czy ekosystemy położone w pobliżu szkoły stają się miejscem docelowym tych zajęć. Tak sformułowane cele wyznaczają zarówno strukturę przedmiotu badań, jak i treść pytań badawczych. Na strukturę przedmiotu składają się następujące elementy:

1. Miejsce prowadzenia zajęć w klasach I–III odbywających się poza szkołą, w tym obecność lasu jako docelowego miejsca uczniowskich wypraw.
2. Częstotliwość występowania form zajęć zewnętrznych edukacji oraz ich usytuowania czasowe w kalendarzu roku szkolnego.
3. Tematyka i cel zajęć organizowanych poza budynkiem szkoły.
4. Charakter zajęć edukacyjnych organizowanych poza budynkiem szkoły.

Główny problem badawczy sformułowałam następująco: **W jaki sposób są organizowane pozaszkolne formy edukacji przyrodniczej w klasach I–III szkoły podstawowej i jak najbliższe szkole otoczenie przyrodnicze jest podczas nich wykorzystywane do stymulowania aktywności uczniów?**

Natomiast wynikające bezpośrednio ze struktury przedmiotu badań problemy szczegółowe przyjęły postać następujących pytań, które ukierunkowały poszukiwania badawcze:

1. Z jaką częstotliwością i w jakich terminach są organizowane formy zewnętrznej edukacji przyrodniczej?
2. Jakie miejsca są wybierane jako cel wycieczek i wyjść klasowych, podczas których uczniowie prowadzą obserwacje?
3. Jakiej tematyce są podporządkowane i jakie cele zakładają zajęcia odbywające się poza budynkiem szkoły ?
4. Jakie formy aktywności ucznia zakładają wycieczki i wyjścia klasowe?

Dla tak ujętych problemów badawczych duże znaczenie ma dobór próby. Ponieważ zamierzałam sprawdzić, czy specyfika lokalizacji jest wykorzystywana w organizacji form zewnętrznego kształcenia szkolnego, zdecydowałam się na celowy dobór placówek edukacyjnych, działających na terenie gdańskich dzielnic: Oliwy i Przymorza, które znajdują się w niewielkiej odległości od różnych ekosystemów: morza, stawów, a szczególnie lasu (Trójmiejski Park Krajobrazowy, las nadmorski w Jelitkowie).

W doborze próby uwzględniłam też otoczenie szkoły. Każda z badanych placówek dysponowała terenem w postaci ogrodzonej działki, na której był położony budynek szkolny i powiązane z nim inne budynki (np. gospodarcze). Cztery szkoły posiadały rozległą przestrzeń, a jedynie w przypadku szkoły niepublicznej była ona niewielka. W każdej placówce centralnym elementem było boisko szkolne z różnym rodzajem nawierzchni. Natomiast żadna ze szkół nie posiadała ogrodu czy sadu, a tylko w jednej (niepublicznej) był plac zabaw dla dzieci stwarzający możliwość wspinania się, zjeżdżania czy zabaw w piaskownicy.

Analizie poddałam dokumentację przebiegu nauczania w wybranych pięciu szkołach, taką jak: dzienniki klasowe, karty wycieczek, zeszyty „wyjść”. Jednak nie wszystkie placówki, w których planowałam przeprowadzić badania, zgodziły się na udostępnienie dokumentacji, a pewną przeszkodą (i dużym utrudnieniem logistycznym) stały się dzienniki elektroniczne. Do zamieszczonych w nich zapisów mogłam dotrzeć tylko z pomocą nauczyciela, który jako jedyny miał do nich dostęp dzięki osobistemu loginowi. W efekcie analizie poddałam dokumentację 19 klas (I–III), w której znalazłam 46 kart wycieczek. Ponadto zanalizowałam 4 zeszyty wyjść poza teren placówki, które prowadzi każda szkoła, w jednej placówce nie miałam możliwości analizy tego dokumentu.

Na potrzeby badań własnych przyjąłam, że pojęcie wycieczki klasowej i wyjścia rozumiem zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. z 2018 r., poz. 1055). Wyróżniono w nim: wycieczki przedmiotowe, krajoznawczo-turystyczne, specjalistyczne, organizowane „w celu uzupełnienia programu wychowania przedszkolnego, programu nauczania jednego lub kilku przedmiotów, jak również w celu nabywania wiedzy o otaczającym środowisku i umiejętności zastosowania tej wiedzy w praktyce” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. § 9.2).

Choć przywołany dokument w zamierzeniu miał wskazać wyraźne różnice między wycieczką a wyjściem, które szkoły i przedszkola mogą realizować w ciągu roku szkolnego (z wyłączeniem ferii), jednak badane przeze mnie placówki uznały w większości przypadków, że wszystko, co zostało organizowane poza budynkiem szkoły, jest wycieczką posiadającą określoną dokumentację, czyli kartę wycieczki, listę uczestników i jeszcze inne dokumenty. W efekcie zeszyt wyjść nie zawierał żadnych danych.

W badaniach własnych wykorzystałam jakościową analizę wskazanych dokumentów szkolnych, czyli zapisów w dzienniku lekcyjnym, kart wycieczek szkolnych i „zeszytów wyjść”. Uwzględniłam w niej zarówno strukturę przedmiotu badań, jak i sformułowane problemy szczegółowe.

Wyniki analizy danych

Analiza zgromadzonego materiału dostała przeprowadzona na podstawie następujących kategorii, odpowiadających zakresowi szczegółowych problemów badawczych:

1. Czas: kiedy z perspektywy kalendarza roku szkolnego odbyła się dana aktywność, jak często była podejmowana w ciągu roku szkolnego?
2. Miejsce: docelowe miejsce wycieczki lub wyjścia, odległość od lokalizacji placówki.
3. Sposób organizacji: wycieczki lub wyjścia organizowane przez nauczycieli/szkołę lub firmy zewnętrzne; udział osób pełniących funkcję opiekuna (rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, pracownicy pedagogiczni – niepedagogiczni szkoły).
4. Zaplanowane rodzaje aktywności uczniów

Kiedy na wycieczkę szkolną?

Z analizy dokumentacji wynika, że klasowe wycieczki są organizowane najczęściej 2–3 razy w roku, czyli przeciętnie raz w semestrze. Tylko w jednym przypadku (klasa III ze szkoły społecznej) dzieci brały udział w 5 wycieczkach w danym roku szkolnym. Dane wskazują również, że ta forma organizacji zajęć edukacyjnych dotyczy przede wszystkim uczniów klas III szkoły podstawowej. Dla najmłodszych (klasa I) z reguły jest organizowana jedna wycieczka na zakończenie roku szkolnego, w czerwcu.

Wycieczki najczęściej są planowane w pierwszych lub ostatnich miesiącach roku szkolnego, czyli we wrześniu, październiku, maju i czerwcu. Pozostały okres wydaje się „martwy”. Tylko jedna z badanych szkół zorganizowała wycieczki poza wymienionymi miesiącami roku szkolnego.

Natomiast analiza „zeszytów wyjść” pozwoliła zauważyć, że w niektórych placówkach jako wyjścia określa się wyprawy do kina czy teatru, choć w innych zostały one przyporządkowane do wycieczek klasowych. Można też dostrzec, że z reguły każde zorganizowane opuszczenie budynku/terenu szkolnego przez uczniów jest rozumiane jako wycieczka i wiąże się z przygotowaniem dokumentacji wymaganej w rozporządzeniu MEN-u.

Gdzie na wycieczkę szkolną?

Istotną kwestią dla prowadzonych badań było też rozpoznanie miejsca docelowego wycieczek i wyjść klasowych, ponieważ określone przestrzenie i miejsca mogą służyć różnym treściom, formom, aktywnościom czy funkcjom edukacyjnym. Już wniosek kończący poprzednią kategorię wskazuje, że w szkołach dosyć swobodnie podchodzi się do rozróżnienia tych pojęć.

Z analizy kart 46 wycieczek zrealizowanych w jednym roku szkolnym wynika, że wszystkie grupy wiekowe uczestniczyły w wycieczkach do teatru czy kina czy też do ogrodu zoologicznego w Oliwie. Dla uczniów klasy I nie organizowano wycieczek do Parku Oliwskiego, lasu, na plażę czy też do muzeów, ale tylko ta grupa uczestniczyła w wyprawach na plac zabaw w Parku Reagana czy też do instytucji, takich jak poczta czy straż pożarna. Z kolei uczniowie klas III wyjeżdżali do miejsc bardziej odległych od szkoły, czyli do Malborka, Torunia lub na Hel.

Tylko w jednej szkole dzieci kilkakrotnie wychodziły poza teren szkoły, by obserwować tęczę, ruch drogowy i działania na kiermaszu dzielnicowym.

Natomiast na wyprawę do lasu udały się jedynie dwie grupy klasowe spośród badanych. Celem jednej było – jak określono – zbieranie darów jesieni, a podczas drugiej uczniowie mieli „wytropić mieszkańców lasu”. Dla porównania – wycieczka do kina czy teatru została zorganizowana dla 16 klas w badanych szkołach.

Analiza „zeszytów wyjść” nie pozwoliła ustalić, czy w badanych placówkach podejmowano działania lub aktywności możliwe do realizowania na terenie szkolnym, przyszkolnym czy też ekosystemów znajdujących się w pobliżu.

Ponieważ badaniu została poddana dokumentacja obejmująca tylko jeden rok szkolny, nie miałam możliwości, by stwierdzić, czy w czasie kształcenia wczesnoszkolnego dana grupa klasowa udała się na wycieczkę ponownie w to samo miejsce, co mogłoby dostarczyć interesujących wniosków.

Jak organizuje się wycieczkę szkolną?

Analiza danych zawartych w dokumentach szkolnych pozwoliła zauważyć, że wycieczki klasowe to najczęściej kilkugodzinne wyprawy (4–5 godzin), wykorzystujące środek transportu publicznego lub niepublicznego. Tylko kilka z nich miało charakter wypraw pieszych do lasu i parku (w szkole społecznej) lub nad morze, na plażę (w jednej ze szkół publicznych). Można zatem przyjąć, że wycieczka szkolna najczęściej wymaga wykorzystania jakiegoś środka transportu, głównie autobusu, co skutkuje jej kosztownością i koniecznością ponoszenia nakładów finansowych przez rodziców uczniów, a w konsekwencji może być jednym z powodów niewielkiej liczby wyjazdów klasowych.

W przypadku wycieczek odbywających się w niewielkiej odległości od szkoły i tych do miast, do których można było dotrzeć za pomocą środków transportu publicznego (najczęściej tramwaju, który stwarza bardziej dogodne warunki przestrzenne niż autobus lub szybka kolej miejska), organizacją przedsięwzięcia zajmowali się nauczyciele danej szkoły. Z kolei wycieczki do Malborka, Torunia i Helu były zorganizowane przedmiotem zewnętrznym, firmę turystyczną, która przygotowuje nie tylko logistyczne elementy, takie jak transport, bilety wstępu, ale też opracowuje trasę wycieczki, miejsca postojowe i propozycje aktywności dla uczestników. Koszty tych wycieczek nie zostały ujęte w dostępnej dokumentacji, ale fakt, że niektóre szkoły organizowały także takie wycieczki autokarowe, w których uczestniczyły dwie klasy, sugeruje, że wymagany nakład finansowy jest znaczący dla podejmowania decyzji o wyjeździe klasowym do miejsca oddalonego od placówki.

Za program każdej wycieczki odpowiedzialny jest jej kierownik, którym najczęściej jest wychowawca klasy, a decyzję o jej realizacji podejmuje dyrektor placówki na podstawie otrzymanych od niego dokumentów, co znajduje potwierdzenie w analizowanych danych.

W przeprowadzenie wycieczek klasowych byli zaangażowani rodzice pełniący funkcję opiekuna. W każdym analizowanym przypadku był to przynajmniej jeden rodzic, ale częściej – dwie osoby. Jest to zgodne z § 9.2 Rozporządzenia MEN z dnia 25 maja 2018 r.

w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki, jeśli taką dorosłą osobę zaakceptuje dyrektor placówki. Rolą opiekuna jest zapewnienie uczestnikom wycieczki bezpieczeństwa, zwłaszcza podczas transportu.

Omówioną kwestię nieco komplikuje wprowadzenie od 15 lutego 2024 r. do polskiego prawa obowiązku przedstawienia przez opiekunów zaświadczenia o niekaralności (Ustawa z dnia 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 1802, art. 21, ust. 1–3).

W świetle tych przepisów dyrektorzy placówek są zobowiązani do zweryfikowania w Rejestrze Sprawców Przestępstw na Tle Seksualnym tych osób, które mają pełnić funkcję opiekuna na wycieczce szkolnej lub na wyjściu poza placówkę. Zgodnie z intencją prawodawców ma to chronić dzieci przed potencjalnym zagrożeniem, ale w kontekście przedmiotu badań zasadne jest postawienie pytania, czy nie przyniesie to skutków w postaci jeszcze mniejszej liczby zajęć poza terenem szkoły, ponieważ może się przyczyniać do ograniczenia zaangażowania rodziców lub wydłużenia czasu potrzebnego na organizację wycieczki?

Jakie rodzaje aktywności podejmuje się na wycieczce szkolnej?

Informacje dotyczące aktywności uczestników wycieczki znajdowały się tylko w „Kartach wycieczki”. Nie było ich natomiast w „Zeszycie wyjść”, co wskazuje na pewne ograniczenia uzyskanych danych oraz sugeruje, że w przyszłości celowe byłoby poszerzenie metod badawczych o obserwację.

Informacje zawarte w analizowanych dokumentach były bardzo zróżnicowane pod względem szczegółowości: od bardzo drobiazgowej charakterystyki podejmowanych na wycieczce aktywności oraz wykonywanych przez uczniów zadań, do bardzo ogólnych zapisów typu: obserwacja, uzupełnienie kart pracy.

Dokonana analiza wskazuje na przewagę, jaką w programach wycieczek przypisuje się nauczycielskim działaniom i decyzjom dotyczącym rodzaju zajęć podejmowanych w terenie i przeznaczonego na nie czasu. Wśród tych aktywności trudno jednak szukać zaangażowania uczniów w osobisty proces uczenia się. Tendencję tę ilustruje program wycieczki klasy III do Malborka, której organizatorem była firma turystyczna. Zawarte w nim zostały następujące elementy, powiązane z określonym przedziałem czasowym:

- przejazd autokarem ze szkoły do Malborka;
- zwiedzanie sal zamku z przewodnikiem, który przedstawi historię największego w Europie zamku ceglanego;
- posiłek w najbliższym bistro;
- wizyta w Dinoparku;
- powrót do szkoły w godzinach popołudniowych.

W przedstawionym przykładzie nie uwzględniono otwartych zadań dla uczniów, które pozwoliłyby im wybierać formę i sposób rozwiązywania. Na pewno obserwacja tej wycieczki pozwoliłaby na uzyskanie danych dotyczących czynności podejmowanych przez

uczniów, sposobu ich komunikowania się z nauczycielem czy pracy w grupach, ale już sam plan znajdujący się w dokumentacji wskazuje na zaangażowanie przede wszystkim dorosłych, a nie dzieci.

Nie jest intencją tego tekstu umniejszanie znaczenia historycznych miejsc i roli przewodnika turystycznego. Są one jak najbardziej potrzebne. Najważniejszą kwestią pozostaje pytanie, w jaki sposób i czy w ogóle umożliwia się uczniom aktywność zadaniową, która nie polega jedynie na słuchaniu informacji przekazywanych przez nauczycieli czy przewodników.

To ostatnie zagadnienie warto rozpatrzyć także na podstawie programu wycieczki pieszej nad morze, w której uczestniczyli uczniowie klasy II pod koniec roku szkolnego, w czerwcu. Uwzględniono w nim następujące elementy:

- wyjście spod budynku szkoły w godzinach porannych;
- zabawy ruchowe na plaży, konkurs na najciekawszy zamek z piasku, zabawy dowolne;
- powrót do szkoły w godzinach południowych.

Miejsce wyprawy było odległe od budynku szkolnego o około 30 minut marszu. W programie tej wycieczki pojawiły się propozycje aktywności ruchowej, przypuszczalnie organizowanej przez nauczyciela, bo – poza konkursem na zamek z piasku – nie można znaleźć informacji, jakie to były zabawy. W tym kontekście warto także podkreślić, że miejsce, takie jak plaża, w niejako oczywisty sposób sprzyja aktywności ruchowej, ale posiada także znacznie szerszy potencjał edukacyjny, na co wskazuje na przykład projekt przygotowany przez pracowników Wydziału Biologii Uniwersytetu Gdańskiego (*Program żyjemy w zgodzie z naturą* online). Znajdziemy w nim wiele przykładów obserwacji ptaków, możliwości odczytania ich obecności z tropów pozostawionych na piasku oraz ustalenia, czy ptaki występowały w grupie czy pojedynczo, a także w jaki sposób i w jakim kierunku się przemieszczały. Ponadto obecność morza pozwala na przeprowadzenie doświadczeń i eksperymentów z wodą w roli głównej. To tylko nieliczne przykłady możliwych do podjęcia aktywności i otwartych twórczych zadań do zrealizowania i interpretowania przez uczniów.

Warto też zwrócić uwagę, że położona niedaleko budynku szkolnego plaża została wykorzystana jako miejsce wyprawy w badanej klasie tylko raz w roku szkolnym, a przecież kilkukrotne obserwacje prowadzone z tym miejscem mogłyby przynieść wiele cennych spostrzeżeń, niejako wbrew obiegowym opiniom – znanym autorce z własnych doświadczeń – o braku sensu organizowania wycieczek w to samo miejsce.

W analizowanym materiale znalazłam projekt wycieczki angażujący uczniów i pozwalający im na szukanie własnych rozwiązań. Była to wyprawa do lasu, na którą udawała się klasa II szkoły społecznej. Karta pracy, zawierająca zadania dla uczestników, została dołączona do dokumentacji przygotowanej przez wychowawcę klasy, pełniącego jednocześnie funkcję kierownika wycieczki, która odbywała się na początku roku szkolnego, we wrześniu. Opisywana propozycja pozwalała, przynajmniej w pewnym zakresie, działać uczniom twórczo, dokonywać wyborów i podejmować decyzje, co potwierdza jej program, zawierający następujące elementy:

- wymarsz spod szkoły ulicami Starej Oliwy; zadania dla dzieci: obserwacja ruchu drogowego oraz rodzaju mijanych budynków; forma pracy w grupach, zgodnie z przyjętym przez uczniów sposobem rejestrowania wyników obserwacji;
- dotarcie na leśną polanę, odpoczynek, losowanie zadań dla grup dotyczących: obserwacji śladów i tropów zwierząt oraz ich rejestrowania na kartach obserwacyjnych;
- wspólny posiłek na trawie, relaks w dowolnej formie i rozmowa na temat uzyskanych materiałów;
- budowanie w grupach „schronienia przed deszczem” z wykorzystaniem zabranych ze szkoły materiałów;
- powrót do szkoły w porze obiadowej.

Podsumowując, dla omawianej kategorii ważna jest forma wycieczki szkolnej. W literaturze przedmiotu dosyć powszechnie zwraca się uwagę, że jednym z celów wyjazdu powinna być integracja społeczna zespołu klasowego, czemu sprzyja praca grupowa, pozbawiona elementu rywalizacji (Ryszka 2017: 8). Tymczasem tylko w jednym z dokumentów, analizowanych jako ostatni w tej kategorii, w programie wycieczki zostały uwzględnione zadania realizowane w grupach. Natomiast zapisy w pozostałych kartach wycieczek wskazują przede wszystkim na gromadzenie przez uczniów informacji przekazywanych im przez dorosłych – nauczycieli, przewodników turystycznych, co jest przejawem jedynie aktywności praktyczno-odtwórczej.

Tylko kilka z analizowanych programów uwzględniało samodzielne działania uczniów, takie jak: prowadzenie obserwacji w celu zbierania danych, dzielenie się wiedzą z innymi czy prezentowanie wyników swojej pracy. Zasadne jest zatem stwierdzenie, że aktywności proponowane dzieciom podczas wycieczek organizowanych w analizowanych placówkach z reguły nie noszą znamion wyzwań poznawczych czy badawczych zadań, w których mogliby wziąć udział uczniowie.

Podsumowanie

Analiza zgromadzonego materiału nie pozwala na dokonanie uogólnień dotyczących korzystania z potencjału edukacyjnego przyrody w edukacji wczesnoszkolnej, co już sygnalizowałam w dotychczasowych rozważaniach. Dostarcza jednak pewnych impulsów do rozważań nad organizowaniem zajęć terenowych, choćby dlatego, że badane szkoły znajdowały się w niewielkiej odległości od różnych ekosystemów. Oznacza to, że nauczyciele wczesnej edukacji mieli dosłownie pod ręką przestrzenie i miejsca posiadające duży potencjał edukacyjny, czyli: morze, stawy, lasy i łąki. Na podstawie zgromadzonych danych nie można zasadnie stwierdzić, dlaczego z nich nie korzystali, bo nie wchodzi w grę sugerowane przez niektórych badaczy ograniczenie związane z kosztami ponoszonymi przez rodziców (Michalak, Parczewska 2019: 50–58). Być może chodzi o to, że w kształceniu wczesnoszkolnym nie docenia się wagi edukacji przyrodniczej oraz jej potencjału badawczego, a także stwarzanych przez przyrodę możliwości samodzielnego rozwiązywania

przez uczniów zadań twórczych, pozwalających za każdą wizytą w tym samym miejscu odkrywać coś nowego, coś, czego nie wiedzą, coś, co może ich fascynować i skłonić do dalszych samodzielnych poszukiwań (zob. Michalak, Parczewska 2019; Wilson 2003).

Literatura

- Alejski W. (2000), *Turystyka w obliczu wyzwań XXI wieku*. Kraków, Albis.
- Arciszewska E., Dylak S. (2005), *Nauczanie przyrody*. Warszawa, CODN.
- Arndt M., Barwinek H. (1988), *Przyroda przeżywana i obserwowana z dziećmi przedszkolnymi*. Warszawa, WSiP.
- Bruner J. (1965), *Proces kształcenia*. Warszawa, PWN.
- Budniak A. (2009), *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chymuk D. (1992), *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasie 3*. Warszawa, WSiP.
- Dąbrowski M. (2008), *Pozwólmy dzieciom myśleć! O umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Denek K. (1997), *Wycieczki we współczesnej szkole*. Poznań, Eruditus.
- Denek K. (2002), *Poza ławką szkolną*. Poznań, Eruditus.
- Denek K. (2012), *Filozofia życia*. Poznań, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
- Filipiak E. (2018), *Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 42(3).
- Gąsecki K. (2008), *Wychowanie do dialogu z naturą w edukacji wczesnoszkolnej*. W: A. Komorowska-Zielony (red.), *Twórcze działania przyrodnicze i matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Gutowska H. (1989), *Środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach 1–3*. Warszawa, WSiP.
- Helm J., Katz L. (2003), *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa, Wydawnictwo CDN.
- Hibisz A., Kozłowska-Rajewicz A. (2011), *Strategie nauczania przyrody*. W: E. Szkurlat (red.), *Praktyczne aspekty edukacji przyrodniczej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia.
- Komeński J.A. (1951), *Wielka dydaktyka*. Warszawa, Wydawnictwo PAN.
- Kruk J. (2020), *Uczenie się w środowisku i dla środowiska jako wymóg współczesności*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 50(3).
- Kwiatkowski K. (2017), *Leśny survival*. Warszawa, Centrum Informacyjne Lasów Państwowych.
- Lasy Państwowe (online), <https://www.lasy.gov.pl/pl/informacje/publikacje/dla-nauczycieli/abc-edukacji-lesnej-1/abc-edukacji-lesnej.pdf>, 12.09.2024.
- Lelonek M., Wróbel T. (red.) (1990), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Warszawa, WSiP.
- Louv R. (2014), *Ostatnie dziecko lasu*. Warszawa, Grupa Wydawnicza Relacja.
- Michalak R. (2020), *Konstruktywistyczna perspektywa wczesnej edukacji przyrodniczej*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Michalak R. (2023), *Edukacja outdoorowa w polskiej szkole w świetle danych empirycznych*. „Meritum”, 2.
- Michalak R., Parczewska T. (2019), *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Mietzel G. (2003), *Psychologia kształcenia*. Gdańsk, GWO.
- Mitchell P. (2018), *What is outdoor education?* W: I. Lisin, P. Kisa (eds.), *Outdoor education from theory to practice*. Wrocław, Foundation Institute of Animation and Social Development.
- O Dniu Pustej Klasy* (online), Dzień Pustej Klasy. <https://dzienpustejklasy.pl/o-dniu/>, 15.09.2024.
- Palamer-Kabacińska E., Leśny A. (red.) (2012), *Edukacja przygodą. Outdoor i Adventure w Polsce: teoria, przykłady, konteksty*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Parczewska T. (2019), *(Nie)wykorzystany potencjał „outdoor education”*. *Wybrane aspekty badań*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 5.
- Piaget J. (1977), *Dokąd zmierza edukacja?* Warszawa, PWN.
- Program żyjemy w zgodzie z naturą* (online). https://biology.ug.edu.pl/miedzynarodowy_program_dla_nauczycieli_-_zyjemy_w_zgodzie_z_natura/, 12.09.2024.
- Ryszka R. (2017), *Alternatywa jest na zewnątrz czyli edukacja out-door*. „Edukacja i Dialog”, 11/12.
- Sobieszcza M., Wojciechowska K. (2021), *Możliwości edukacji „poza ławką szkolną” we wczesnej edukacji*. „Wychowanie na co Dzień”, 1–3.
- Szuman S. (1955), *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*. Wrocław, Wydawnictwo PAN.
- Wilson E.O. (2003), *Przyszłość życia*. Poznań, Zysk i S-ka.
- Winiarski R., Zdebski J. (2008), *Psychologia turystyki*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki (Dz. U. poz. 1055).
- Ustawa z dnia 13 maja 2016 r. o przeciwdziałaniu zagrożeniom przestępczością na tle seksualnym i ochronie małoletnich (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r. poz. 1802).

Autorzy/Autors

Bartosz Atroszko – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Patrycja Curyło-Sikora – dr, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Poland

Katarzyna Gawlicz – dr hab., prof. Uniwersytetu DSW, Uniwersytet Dolnośląski DSW, Poland

Milena Kaczmarczyk – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Malina Kalinowska – dr hab., prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Alicja Komorowska-Zielony – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Iwona Kopaczyńska – dr, Uniwersytet Zielonogórski, Poland

Sandra Makowska – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Marzenna Nowicka – dr hab., prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Monika Popow – dr, Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, Poland

Eliza Rybska – dr hab., prof. UAM, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Justyna Siemionow – dr hab., prof.UG, Uniwersytet Gdański, Poland

Katarzyna Stankiewicz – dr, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Poland

Ewa Szatan – prof. dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Agata Szewczyk – mgr, Uniwersytet Gdański, Poland

Anna Żurek – dr hab., prof. UW, Uniwersytet Wrocławski, Poland

Lista recenzentów w roku 2024/ List of Reviewers in 2024

(w kolejności alfabetycznej/ in alphabetical order)

Jolanta Andrzejewska – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie/ Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)

Urszula Bartnikowska – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Poland)

Martin Blaszk – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)

Malgorzata Cywińska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Elżbieta Czykwin – Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie/ Christian Academy of Theology in Warsaw (Poland)

Ewa Filipiak – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/ Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)

Maria Groenwald – Akademia Ateneum w Gdańsku/ Ateneum Academy in Gdansk (Poland)

Przemysław Grzybowski – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy/ Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)

Edyta Januszevska – Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie/ Christian Academy of Theology in Warsaw (Poland)

Alicja Jurgiel-Aleksander – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)

Piotr Kowzan – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)

Hanna Krauze-Sikorska – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Jolanta Kruk – Uniwersytet WSB Merito w Gdańsku/ WSB Merito University Gdansk (Poland)

Kinga Kuszak – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/ Polish Naval Academy of the Heroes of Westerplatte (Poland)

Malgorzata Moszyńska – Uniwersytet Gdański/ University of Gdansk (Poland)

Barbara Murawska – Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw (Poland)

Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)

Agnieszka Nowak-Łojewska – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/ Polish Naval Academy of the Heroes of Westerplatte (Poland)

Mirosław C. Patalon – Uniwersytet Pomorski w Słupsku/ Pomeranian University in Słupsk (Poland)

Monika Popow – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu/ Adam Mickiewicz University in Poznań (Poland)

Anna Prokopiak – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie/ Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Poland)

Barbara Surma – Uniwersytet Ignatianum w Krakowie/ Ignatianum University in Cracow (Poland)

Agnieszka Wejner – Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej/ WSB University in Dąbrowa Górnicza (Poland)

Michelle Wisbey – Anglia Ruskin University (Great Britain)

Monika Wiśniewska-Kin – Uniwersytet Łódzki/ Univesity of Lodz (Poland)

Piotr Zamojski – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni/ Polish Naval Academy of the Heroes of Westerplatte (Poland)

Dorota Zdybel – Uniwersytet Ignatianum w Krakowie/ Ignatianum University in Cracow (Poland)

Jolanta Zwiernik – Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu/ DSW University of Lower Silesia in Wrocław (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. Oświadczenie podpisane przez wszystkich Autorów artykułu (skan dokumentu) należy przesłać na adres e-mailowy redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**,
- w osobnych plikach tabele, rysunki i zdjęcia zamieszczone w artykule.

Przed wysłaniem tekstu do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zachęcamy Autorów do zapoznania się z artykułami dotyczącymi podobnych zagadnień, które zostały już opublikowane w naszym czasopiśmie.

Teksty nadsyłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, szczegółowo opisaną 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. z 2018 r. 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** 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 Bążyńskiego 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
(<https://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)
(<https://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library (CEEOL)
(<https://www.ceeol.com>);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)
(<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<https://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**