

# *RUCH*

## *PEDAGOGICZNY*

*4*



**WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP**

Rok LXXXVII Warszawa 2016

Skład redakcji:

Natalia Bednarska (pedagogika), Andrzej Hankała (psychologia),  
Elżbieta Hoffman (sekretarz redakcji; język polski), Bogumiła Kwiatkowska-Kowal (pedagogika),  
Timothy Lomas (język angielski), Ludmiła Marnej (język rosyjski),  
Stefan Mieszalski (redaktor naczelny), Swietłana Sysojewa (pedagogika),  
Bartłomiej Walczak (socjologia)

Redaktor statystyczny:

Bolesław Niemierko

Rada naukowa:

Przewodniczący: Tadeusz Lewowicki (Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP),  
Członkowie: Wojciech Kojs (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej),  
Wasył G. Kremień (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy),  
Jacek Kurzępa ( Wyższa Szkoła Psychologii Społecznej we Wrocławiu),  
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku),  
Wiktor O. Ogniewjuk (Kijowski Uniwersytet im. Borysa Grinczenki),  
Andrzej Radzewicz-Winniki (Uniwersytet Zielonogórski),  
Andrzej Sadowski (Uniwersytet w Białymstoku),  
Petro Sauch (Uniwersytet im. Iwona Franki w Żytomierzu),  
Bronisław Siemieniecki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika)

Recenzenci:

Tadeusz Gałkowski, Maria Machalova, Bogusław Milerski, Ewa Ogrodzka-Mazur,  
Rafał Piwowski, Julius Sekera, Mirosław J. Szymański, Frank Tosch

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny”, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP  
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa  
Tel. 22 330 57 46  
e-mail: [rektor@wsp.edu.pl](mailto:rektor@wsp.edu.pl)

Uwagi i informacje dla autorów znajdują się na stronie internetowej „Ruchu Pedagogicznego”:  
[www.rp.edu.pl](http://www.rp.edu.pl)

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

- Wojciech Kruszelnicki** – Henry Giroux i „Królewska droga” pedagogiki. Wstęp do analizy związków między pedagogiką krytyczną a studiami kulturowymi ..... 5
- Marek Piotrowski** – Błędne podstawy edukacji matematycznej i sposoby ich naprawienia ..... 17

## RELACJE Z BADAŃ

- Halina Król** – Poczucie jakości życia młodzieży związane ze zdrowiem fizycznym ..... 41
- Ryszard Kałużny** – Aktywność pozalekcyjna i pozaszkolna uczniów gimnazjów –zagospodarowanie czasu wolnego ..... 59
- Natalia Bednarska** – Aktywność gimnazjalistów w Internecie a ich spostrzeganie pracy domowej ..... 75

## REFLEKSJE METODOLOGICZNE

- Alina Górniok-Naglik** – Pytania o autokreację w perspektywie działań twórczych ..... 93

## STUDIA I OPINIE

- Jakub Jerzy Czarkowski, Maciej Tanaś** – Rodzinna piecza zastępcza wobec internetu ..... 111

# ARTYKUŁY

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2016

Wojciech Kruszelnicki  
*Dolnośląska Szkoła Wyższa*

## HENRY GIROUX I „KRÓLEWSKA DROGA” PEDAGOGIKI. WSTĘP DO ANALIZY ZWIĄZKÓW MIĘDZY PEDAGOGIKĄ KRYTYCZNĄ A STUDIAMI KULTUROWYMI

### I.

Bogata i wielowątkowa twórczość naukowa Henry’ego A. Giroux - wiodącego przedstawiciela amerykańskiej pedagogiki krytycznej i prominentnego krytyka kultury - domaga się głębszych studiów, rozpatrujących ją jako spójną, acz percepcyjnie niezwykle szeroko zakrojoną, całość, definiowaną jako konsekwentne „badanie splatających się relacji między materialnymi formacjami władzy a pedagogiczną siłą polityki kulturalnej” (Giroux, 2006, s. 3). Jednocześnie, warto mieć na uwadze, iż ów szeroki projekt Giroux, w ramach którego „próbuję się zrozumieć, jaki użytek można zrobić z pedagogiki - rozważanej w kontekście szkolnym, tudzież pozaszkolnym - w celu połączenia idei uczenia się ze zmianą społeczną, teorii z praktyką, badań naukowych z wyzwaniem życia publicznego, oraz edukacji z obietnicą radykalnej i włączającej demokracji” (tamże, s. 4), realizowany jest przezeń w kilku etapach - jak można zrazu sądzić - w wielu, nieraz zaskakujących, odsłonach i, oczywiście, na wielu różnych polach dyskursywnych.

Spójrzmy pokrótce na mapę myśli Giroux, by zaznaczyć w niej najważniejsze wątki i dokładniej określić miejsce, jakie w sposób wiodący - co spróbujemy pokazać - zajmuje w niej namysł nad pedagogiką kultury oraz polityką kulturalną w zderzeniu z oddziaływaniem środowiska wychowawczego, jakim **kultura** w coraz wyraźniejszym stopniu współcześnie jawi się dla aktorów społecznych.

Wczesna twórczość Giroux, przypadająca na lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte ubiegłego wieku, skupia się na opracowywaniu ideologicznych podstaw dyskursu pedagogiki radykalnej, który ewoluując w stronę krytycznej teorii edukacji, rozbudowuje się nie tylko w opozycji wobec zastanych teorii politywistycznych i funkcjonalistycznych, lecz również w rewizyjnym dialogu

z neomarksistowską analityką strukturalnych powiązań między systemem oświaty a ekonomią polityczną (zob. Giroux, 1981; 1983; Aronowitz, Giroux, 1985).

Krytyczna teoria edukacji w dekadach 1985-2005 zostaje uzupełniona o koncepcję „nauczycieli jako intelektualistów” (Aronowitz, Giroux, 1985; Giroux, 1988), rozszerzaną od postulowania transformatywnej roli nauczycieli, przez przypisanie im roli „intelektualistów publicznych” (zob. Aronowitz, Giroux, 1991), aż po włączenie w tę grupę wszelkich aktywistów społecznych, działających na różnych polach oddziaływania pedagogicznego tak w szkole, jak i poza nią, i ostatecznie określanych mianem „adwokatów kultury” (*cultural workers*) (zob. Giroux, 2005a).

Kwestia istnienia wielu różnorodnych pól edukacji i oddziaływania wychowawczego oznaczała dla Giroux konieczność wyjścia wraz z myśleniem pedagogicznym poza kontekst szkolny. Kultura popularna stawała się dlań centralną kategorią pozwalającą akcentować istotną rolę edukacyjną, jaką odgrywa kultura w swoim szerokim znaczeniu, oraz wskazać na wagę nowego typu wykształcenia w zakresie wiedzy o mediach i umiejętności krytycznego odczytywania ich przekazów, czyli tzw. *critical media literacy*. W latach dziewięćdziesiątych Giroux zaczyna intensywnie czytać prace teoretyków związanych ze studiami kulturowymi (*cultural studies*) - zróżnicowaną i cokolwiek eklektyczną dyscypliną, w ramach której badacze tacy jak Stuart Hall, Larry Grossberg, Douglas Kellner i inni podejmują „krytyczne analizy uwikłania instytucjonalnych i symbolicznych form kulturalnych i mechanizmów władzy w proces konstruowania osobowości, typów politycznej podmiotowości oraz świata społecznego jako takiego” (Giroux, 2004a, s. 59; por. Kellner, 1995). Giroux szczególnie interesuje kwestia pedagogicznego oddziaływania mediów, a precyzyjniej mówiąc, kultury medialnej czy też kultury komercyjnej, w dobie neoliberalizmu. W centrum swoich studiów stawia on młodzież, będącą obecnie celem wzmożonych zabiegów ze strony medialnych „pedagogii komodyfikacji” (Giroux, 2009), które już to czynią z niej rynkowy towar, już to postrzegają ją jako intratną, gdyż najbardziej podatną na perswazję, grupę konsumencką. Dla Giroux tymczasem, młodzi ludzie stanowią „kluczowy społeczny surowiec (*social resource*), będący w każdym zdrowym społeczeństwie przedmiotem etycznej i politycznej troski o jakość życia publicznego (...) oraz o rolę państwa jako strażnika interesów publicznych” (Giroux, 2003a, s. 33). Media, tj. szczególnie film, muzyka, a ogólnie przemysł rozrywkowy, stanowi w oczach Giroux zagrożenie dla młodzieży wtedy, gdy produkuje i emituje w społeczeństwo szczególnego rodzaju narracje czy przekazy, jakimi są reprezentacje kultury młodzieżowej oparte na stereotypowych wyobrażeniach o różnicach płciowych, klasowych i rasowych, a także na retoryce moralnej paniki i bigoteryjnej troski o jej rzekome zepsucie. Ten sam showbiznes atakuje młodzież w inny jeszcze sposób: nie poprzez

demonizację, lecz poprzez trywializujące i infantyilizujące przedstawianie jej istotnych doświadczeń (szkoła, związki, rodzina, seksualność etc.), które pozbawia się wszelkiego znaczącego kontekstu, będącego czymś więcej niż inercyjnym trwaniem, hedonistyczną zabawą lub antyintelektualnym histrionizmem.

Nowsza twórczość Giroux skupia się na bezwzględnej krytyce nowej ekonomii, znanej nam szerzej pod nazwą neoliberalizmu. Łącząc zjawiska nowego, konserwatywnego ataku na społeczeństwo i sferę publiczną z ideologią „rynkowego fundamentalizmu”, przenikającą współczesny dyskurs edukacyjny, Giroux wzywa do próby „odzyskania edukacji wyższej” (2004b) w celach służących organizowaniu warunków rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i projektowania demokratycznej przyszłości, w odłączeniu od ideologii kształcenia zawodowego, redukującego edukację do wyposażania studentów w rynkowo pożądane kwalifikacje. Kluczową tezą jest twierdzenie, iż „edukację wyższą należy chronić jako swoiste dobro publiczne, wbrew próbom organizowania i zarządzania nią jak biznesem”. Akademia stanowi bowiem „jedną z nielicznych przestrzeni publicznych, w ramach których studenci mogą uczyć się myśleć we własnym imieniu, kwestionować autorytety, przywoływać ideały zaangażowanego obywatelstwa, potwierdzać wagę dóbr publicznych i poszerzać swą zdolność czynienia różnicy w społeczeństwie” (tamże, s. 276).

Publikacje Giroux w okresie obejmującym z grubsza ostatnią dekadę niemal bez wyjątku skupiają się na krytyce politycznej i społecznej, piętnując „nowy autorytaryzm”, jakim od 11 września 2001 roku przeniknęła kultura polityczna Stanów Zjednoczonych wraz z objęciem rządów przez ultrakonserwatywną administrację George’a W. Busha. Raportowane są poszczególne zjawiska społeczne świadczące najpierw o paralelnym ataku na demokrację w krajach zachodnich, następnie kryzysie, czy też „zdradzie” demokracji, potwierdzanym przez obumieranie lub anihilację przestrzeni publicznego dialogowania (zob. Giroux, 2005c; 2006), wreszcie zaś o przepoczwarzaniu się systemów demokratycznych w „kulturę i politykę zombich w dobie kasyno-kapitalizmu” (Giroux, 2011a). Kultura zombich to symulacyjna rzeczywistość pseudoideałów kapitalizmu korporacyjnego, który choć od dawna martwy i gnijący - objawiający swoją destrukcyjną niemoc - nie chce umrzeć, toteż trwa w swoim niby-życiu tylko dzięki zinstytucjonalizowanemu „terrorowi neoliberalizmu” (Giroux, 2004c) i towarzyszącej mu spektakularyzacji konsumeryzmu oraz nakręcaniu spirali tzw. zombie-polityki, służącej - zdaniem krytyka - szerzeniu zorganizowanej przemocy, rynkowej korupcji i kontroli całego społeczeństwa” (Giroux, 2011a, s. 157). Jak przekonuje Giroux, alarmującym rezultatem oddziaływań tej „nowej publicznej filozofii” (Giroux, 2005b, s. 4 i nast.) jest pogłębiająca się, zbiorowa amnezja dotycząca etycznych i humanistycznych fundamentów systemu demokratycznego jako takiego (zob. Giroux, 2014a; Evans, Giroux, 2015),

konsekwentnie zastępowanego przez represyjny system „ekonomicznego darwinizmu”, w ramach którego „wartości rynkowe zastępują wartości obywatelskie, wszystko jest na sprzedaż, hiperindywidualizm zostaje uświęcony, za esencję demokracji uznaje się jedynie generowanie zysku, a powinności obywatelskie redukuje się do praktyki konsumowania” (Giroux, 2014b, s. 147).

## II.

Chcę zasugerować, że tym, co w istocie łączy wymienione rozmaite wątki dojrzejącej myśli Henry’ego Giroux - tym więc, co ostatecznie spaja ją w konsekwentnie budowaną całość-dzieło - jest przewodnią idea pedagogicznej troski o młodzież jako „inwestycję społeczną kluczową dla zapewnienia przyszłości społeczeństwu demokratycznemu” (Giroux, 2003b, s. XVII). We wcześniejszym wywodzie kwestia ta pojawiła się jedynie w kontekście zainteresowania Giroux studiami kulturowymi, wraz z akcentowaną w ich ramach wagą kultury popularnej, będącej przestrzenią afektywnych inwestycji, poprzez które często formuje się wiedza, doświadczenie i tożsamość młodych ludzi (Giroux, 2005a, s. 158-159). Nadszedł czas, by odnieść się do niej w szerszej perspektywie, która pozwoli dostrzec w przedsięwzięciu autora *Theory and Resistance in Education* projekt pedagogiczny *sensu stricto*, a zarazem wypuklił jego aspekt etyczno-polityczny.

Upadek demokracji w system autorytarny kulminuje, a zarazem znajduje swą definicję, w zaniedbaniu pytania o los i o przyszłość młodzieży - oto centralny argument Giroux. Podkreśla on bowiem, że „demokracja jest trwale złączona z dobrostanem młodzieży, a status tego, jak dane społeczeństwo wyobraża sobie demokrację i jej przyszłość, warunkowany jest tym, jak postrzega ono swoją odpowiedzialność względem przyszłych pokoleń”. We właściwej trosce o dobro młodzieży - twierdzi badacz - wyrażnia się zatem „waga liberalnej, demokratycznej tradycji kontraktu społecznego, w ramach którego odpowiedzialność dorosłych manifestuje się wolą walki o prawa dzieci, poparciem dla reform inwestujących w ich przyszłość oraz zapewnianiem im edukacyjnych warunków czynienia użytku z danej im wolności, przy jednoczesnej nauce tego, jak być krytycznym obywatelem” (Giroux, 2012, s. XIII).

Powtórzmy: troska o przyszłość młodzieży stanowi kategorię-klamrę łączącą dojrzałą twórczość pedagogiczną Giroux w całość. Przypominając wypowiedź Zbigniewa Kwiecińskiego - zgodną zresztą z tak samo brzmiącym zdaniem wypowiedzianym przez naszego autora (zob. Giroux, 1996, s. 19)<sup>1</sup> - możemy potwierdzić, że jego pedagogika w rzeczy samej stanowi „formę społecznego i kulturowego krytycyzmu” pod tym względem, iż nie zajmuje się

---

<sup>1</sup> W książce *Fugitive Cultures: Race, Violence, and Youth* czytamy: „*Cultural studies theorists must grasp the importance of pedagogy as a mode of cultural criticism*”.

już głównie sobą, lecz podejmuje wyzwania praktyki społecznej i próbuje zrozumieć samą rzeczywistość (Kwieciński, 2000, s. 67). A jest to rzeczywistość dla młodych ludzi bardzo niegościnna, o czym informują wciąż nowe i podobnie niepokojące studia (zob. np. Leppert, Melosik, Wojtasik, 2005). Henry Giroux nieustannie zwraca uwagę, iż w kulturze późnej nowoczesności - a rzecz nie dotyczy tylko Stanów Zjednoczonych - „złożona maszyneria pedagogii, mediów i polityki zostaje uruchomiona w celu poniżania i karania, zamiast chronienia i opiekowania się dziećmi. Dla wielu młodych ludzi przyszłość rysuje się ponuro: otwarte przed nimi role społeczne, tak jak definiuje je rynek dóbr, sprowadzają się do bycia bezużytecznym pracownikiem albo wybrakowanym konsumentem, albo po prostu pożywką dla przemysłu zajmującego się usuwaniem ludzkich odpadów” (Giroux, 2009, s. 31). W rodzimym kontekście warto raz jeszcze przywołać słowa Z. Kwiecińskiego, piszącego w *Tropach - Śladach - Próbach*, że brutalna historia dwudziestego wieku raczej skompromitowała twierdzenie, że było to „stulecie dziecka”, gdyż młodzież w naszym kraju, skonfrontowana z „kulturą drapieżców”, wydaje się „wyalienowana, zagubiona i sfrustrowana (B. Galas), zawieszona między nudą a terroryzmem (P. McLaren), pomiędzy rozpaczą i nadzieją (J. Wertenstein-Żuławski)” (Kwieciński, 2000, s. 77-78).

Bądźmy szczerzy: jeśli kultura zdominowana ideologią neoliberalną w jakiś sposób oddziałuje wychowawczo na młodych ludzi, czyni to przede wszystkim za pomocą pedagogii kupna i sprzedaży, rynku i utowarowienia. „Jak powszechnie wiadomo - zauważa Giroux - tradycyjne sposoby kształcenia i socjalizacji nie stanowią już podstawowego źródła edukacji dzieci, podobnie jak nie są w stanie konkurować z nowymi i znacznie bardziej efektywnymi »tutorami« ery »płynnej nowoczesności«. Ów korporacyjny matrix zbija fortunę wykorzystując formy pedagogii, które silnie przemawiają do dzieciaków poza szkołą, gdyż z kultury komercyjnej uczyniły najpotężniejszą siłę kształcącą, jaką świat dotychczas widział” (Giroux, 2009, s. 48).

Dopowiedzmy teraz, że obok - nie wbrew, lecz na zasadzie dopełnienia obrazu - ważnych diagnoz Z. Kwiecińskiego i jego zespołu z lat dziewięćdziesiątych (zob. Kwieciński, 1990; 1992; 2002; Szafranec, 1990), można całkiem zasadnie twierdzić, że to właśnie rzeczywistość kulturowa, w jakiej się odnajdujemy, wydaje się dziś w większym stopniu odpowiedzialna za zamykanie przed młodymi ludźmi szans rozwojowych i wyłączenie ich na margines historyczny, poza aktywne uczestnictwo kulturalne i obywatelskie, aniżeli wywodzone z teorii reprodukcji kulturowej i społecznej, a także z teorii selekcji społecznych w szkolnictwie, zróżnicowanie jakości kompetencji szkolnych, poznawczych i krytycznych oraz orientacji społecznych i aksjologicznych ze względu na cechy statusu oraz położenia społecznego i kulturalnego rodziny ucznia. Aby lepiej podbudować niniejszą tezę, a także by dokładniej oznaczyć interesujące nas *distinguo* pedagogiki Henry’ego Giroux,



pozwalające mu z taką wprawą poruszać się po obszarze krytyki społecznej i krytyki kultury, daleko w tyle pozostawiających edukacyjny kontekst szkoły i klasy szkolnej, przeprowadźmy jeszcze jedno rozumowanie.

### III.

Pedagogika Giroux może funkcjonować jako krytyka kultury, krytyka społeczna, etyczna interwencja i praktyka transformatywna dlatego, że udało mu się nadzwyczajnie rozszerzyć oryginalne znaczenie tego pojęcia. W każdej niemal swojej pracy badacz podkreśla, że w jego przekonaniu pedagogika wcale nie musi być traktowana jako proces, zestaw umiejętności czy też zbiór metod, stosowanych w celu przekazania danych treści, lecz raczej jako forma „produkcji i wymiany kulturowej”, w ramach której wiedza wytwarzana jest pośród relacji władzy zarówno w szkole, jak i poza nią (Giroux, Simon, 1989, s. 2). Istotne jest tedy, by umieć dostrzegać to wszystko, co „pedagogicznie” dzieje się poza szkołą. To w tym zewnętrznym świecie młodzi ludzie poszukują i znajdują tożsamości, spotykają się z polityką i politycznością oraz wchodzą w kontakt z przekazami kultury na polach najczęściej niemających zupełnie nic wspólnego z klasą szkolną. Anachroniczna wobec tego wydaje się, wciąż wszakże obecna w szkołach, praktyka nauczania w sposób, jak gdyby te pola oddziaływania pedagogicznego nie istniały, jak gdyby nie miały żadnego wpływu na formowanie się postaw, orientacji aksjologicznych i dyspozycji poznawczych uczniów. Rozpoznanie wagi kultury jako ambiwalentnego (w najlepszym razie) środowiska wychowawczego, daje wystarczające podstawy, by studiować - pielęgnowane tu i ówdzie we współczesnej pedagogice polskiej (i standardowo poubierane w eleganckie w wychowawcze frazesy) - resztkowe zapęły sentymentalnego „humanizmu”, niepotrafiącego spojrzeć na dzieci i młodzież - na wychowanków, innymi słowy - jako na osoby, którym polityka kulturalna doby neoliberalizmu dawno już „ukradła niewinność” (Giroux, 2000), czyniąc z nich „byty już uwiedzione” (Witkowski, 1995, s. 145), o których doprawdy próżno zakładać, że cechuje je „nieskażona niczym chłonność” (tamże), bez ryzyka osunięcia się w pretensjonalną rewindykację modelu *tabula rasa*.

Uznanie, że jakaś forma pedagogii zawsze już zawarta jest w każdym procesie „konstruowania i organizowania wiedzy, pragnień, wartości i praktyk społecznych” (Giroux, 1994, s. 64-65), oraz zdefiniowanie pedagogiki jako „celowego usiłowania wpłynięcia na to, w jaki sposób i jaki rodzaj wiedzy i tożsamości wykreuje się w obrębie konkretnych sieci relacji społecznych” (Giroux, 2005b, s. 120), pozwoliło Giroux wypracować nowoczesne, wielowymiarowe pojęcia pedagogiki i pedagogii, które w konsekwencji same zdają się permanentnie rozszerzać, nie tylko restaurując organicznie humanistyczny status pedagogiki - wbrew żenującemu zachowaniu minister Barbary Kudryckiej, odpowiedzialnej w 2011 roku za wpisanie jej do dziedziny nauk społecznych - lecz również legitymizując ją jako dyscyplinę „centralną dla

humanistyki”, a zarazem „dyscyplinę metahumanistyczną, to znaczy wymuszającą krytyczną refleksję nad jakością naszej intencji humanistycznej” (Witkowski, 2007a, s. 70). Oto bowiem zadaniem pedagogiki tak szeroko pomyślanej staje się refleksja nad kulturą jako historycznie określoną całością, czyli „odwiecznym medium, pośredniczącym między ludzką aktywnością poznawczą a światem nią obejmowanym” (Kruszelnicki, 2012, s. 19), a także nad kulturą w jej związku z praktyką społeczną (Zamiara, 2011) na każdym jej polu tak długo, jak stanowi ono arenę ciągłej walki dyskursów, funkcjonujących jako środki nadawania znaczenia rzeczywistości, albo, po prostu, instrumenty formowania rzeczywistości jako takiej. Skoro to szeroko pojęta kultura jest właściwym „obszarem produkcji tożsamości, nauki wartości, legitymizacji historii i przyswajania wiedzy” - rozumuje Giroux - skoro kultura stanowi „ruchomy grunt, na którym stare i nowe typy alfabetyzacji (*literacy*) - tj. sposoby rozumienia świata - wytwarzane są i uprawomocniane w celu konstruowania tożsamości narodowej, zapatrywań na życie publiczne oraz na odpowiedzialność obywatelską”, wynikać z tego musi, iż „jako miejsce uczenia się [znażeń - przyp. W.K.] i walki [o znaczenia - przyp. W.K.], kultura staje się pierwszorzędnym odniesieniem do rozeznania wielości miejsc, w których w grę wchodzi oddziaływanie pedagogiczne, wpływ władzy, w tym zaś zatwierdzanie lub kontestowanie autorytetu” (Giroux, 1998, s. 59).

Pytanie: cóż to zatem są te kulturowo określone, znaczące miejsca i przekazy pedagogii, które adresowane są - poza szkołą - do młodzieży, już to nie posiadając takowych, już to właśnie jawnie przypisując sobie intencje wychowawcze - najpewniej byłoby pytaniem źle postawionym, bodaj niepotrzebnym - w świetle argumentów przemawiających za swoistą uniwersalnością namysłu pedagogicznego w kulturze... i nad kulturą. Musi być on uniwersalny, gdyż - przypomnijmy raz jeszcze - pedagogika w żadnym wypadku nie dzieje się jedynie w szkołach. Jakżeby mogło być inaczej, skoro „uczniowie wyrastają w dwóch światach - jednym: szkoły i rodziny, w którym czują, iż nie kontrolują swojego życia, oraz w drugim: świecie przyjaciół i własnym - tym, który postrzegają jako bardziej autonomiczny” (Aronowitz, Giroux, 1985, s. 54)?

Najistotniejsza kwestia uniwersalności namysłu pedagogicznego wymaga tedy ostrożności i przenikliwości. Gdy Lech Witkowski pisze: [p]edagogika, jako pole refleksyjnego działania na rzecz i dla dobra człowieka i najwyższych wartości kultury, swoją naukowość i humanizm musi nieustannie odnosić do doświadczenia konkretnego, żywego człowieka, jego wrażliwości i aspiracji, słabości i siły jego kondycji, ale także do doświadczeń w zakresie *w ł a s n e g o t w o r z e n i a* istotnego wymiaru tego konkretnego, jakim jest *p e r s w a z j a k u l t u r o w a* w postaci gestów wychowania, kształcenia, czyli kształtowania, będącego zawsze ryzykowną etycznie *i n g e r e n c j ą* w los jednostek podlegających tym gestom często nie z ich własnej woli, a zwykle wbrew niej

(Witkowski, 2007b, s. 16, podkr. moje - W.K.) - można odnieść wrażenie, że on sam nie myśli w tym momencie o pedagogice dość szeroko, choć dostrzega kluczową kwestię etycznego ryzyka wpisanego w każdy gest wychowawczy o tyle, o ile zawsze musi on posługiwać się jakąś formą perswazji kulturowej. L. Witkowski słusznie nawołuje do metanamysłu nad jakością intencji pedagogicznych w samej pedagogice, ale przeocza wątek, który Giroux akcentuje wraz z uznaniem pedagogiki za przedsięwzięcie „polityczne, albowiem będące praktyką produktywną i dyrektywną, raczej niż neutralną i obiektywną” (Giroux, 2011b, s. 6). Owszem, pedagogika krytyczna wytwarza i organizuje wiedzę i dyspozycje mające służyć konstytuowaniu się odpowiedzialnego, samowładnego i krytycznego obywatelstwa w społeczeństwie demokratycznym. Ku tym celom „kieruje”, na ich osiągnięciu skupia się jej perswazja kulturowa i to decyduje o jej politycznym charakterze. Ale fakt ten niekoniecznie jeszcze przydaje jej blasku dyscypliny centralnej dla humanistyki. Takiego statusu dostarcza jej bowiem dopiero zdolność i powołanie do obejmowania refleksją ideologii, mechanizmów i technik, wreszcie zaś intencji wychowawczych, typów i treści perswazji przenikających kulturę i kulturę konstytuujących, a przy tym tak samo uwikłanych normatywnie i politycznie, czyli wykorzystujących konkretne środki w celu osiągnięcia zamierzonych efektów wychowawczych.

Refleksja nad kulturą jako areną procesów wychowawczych, gdy te ostatnie rozumiemy w sensie wywoływania „zmian w dyspozycjach stanowiących warunki naszych przeżyć psychicznych i w naszym postępowaniu” (Sośnicki, 1973, s. 8), tym bardziej że ich wartość wcale nie musi okazać się „dodatnia” - jak zakładał polski badacz (tamże) - to istotnie „królewska droga” pedagogiki, sytuująca ją bardzo blisko kulturoznawstwa w wydaniu polskim<sup>2</sup>. Wiedząc, że perswazja kulturowa o już to jawnych, już to niejawnych intencjach kształcących, nigdy nie jest neutralna, lecz na odwrót: zawsze niesie ze sobą element ingerencji w los/osobowość/świadomość/moralność/*etc* jej adresata, pedagogika Henry’ego Giroux nie ukrywa normatywnych założeń i celów, ku którym prowadzi. Jednocześnie, pedagogika ta - już jako **krytyka** i to w sensie, jaki nadawał temu słowu późny Michel Foucault - wypowiada wojnę ponowoczesnym „maszynom uczącym” (Giroux, 1999, s. 3 i 84) i wszelkim pedagogiom, które trudnią się wytwarzaniem podmiotowości apolitycznych i inercyjnych, skrojonych podług dyrektyw kultury dominującej, z jej fiksacją na punkcie konsumpcji i promocją

---

<sup>2</sup> W tym kontekście mówimy głównie o Poznańskiej szkole Jerzego Kmity (UAM) i szkole Stanisława Pietraszki z Wrocławia (UWr.), (z której wywodzi się autor tego tekstu). Szerzej na temat dyscyplinarnej i metodologicznej tożsamości kulturoznawstwa jako dyscypliny szczególnie predysponowanej do refleksowania nad faktem, iż ostatecznie to kultura jest właściwym przedmiotem namysłu nauk społecznych i humanistycznych, zob. W. Kruszelnicki: *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wyd. Naukowe DSW, Wrocław 2012, s. 230-241.

bezrefleksyjności i monadycznego trwania w ogłupiałym samozadowoleniu, w miejsce cnót - mówiąc po Schillerowsku - pięknie rozwiniętego człowieczeństwa.

„Królewska droga”, jaką Giroux wskazuje pedagogice, zaiste tedy jest filozofią. Jest nią, albowiem w zdecydowany sposób wyłamuje się z nader tradycyjnego myślenia o pedagogice, myślenia, które wciąż zdaje się wspierać Zbigniew Kwieciński, mówiąc o niej w pierwszym rzędzie jako o „nauce **praktycznej**, wspomagającej innych ludzi w ich uczeniu się i rozwoju” (Kwieciński, 2003, s. 12, podkr. moje - W.K.). Jest filozofią, gdyż draży głębiej: obok „identyfikowania, nazywania oraz definiowania [*sic!*] wszystkich faktów składających się na praktykę edukacji” (Rubacha, 2003, s. 25); i nadto - obok spłacania rytualnych trybutów nieszczęsnemu edukacyjnemu instrumentalizmowi - temu choćby, który pedagogice „emancypacyjnej” dyktuje skupienie się na „rozwoju podmiotowej świadomości i krytyce opresyjności systemu” (Czerepaniak-Walczak, 2004, s. 60), pedagogika Giroux, czytając kulturę współczesną, idzie śladem Foucaulta i podejmuje zadanie „tworzenia historii różnych sposobów, na które w naszej kulturze z istot ludzkich konstruuje się podmioty” (Foucault, 1982, s. 208).

## Literatura

- Aronowitz S., Giroux H. (1985): *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*. Routledge & Kegan Paul, London
- Aronowitz S. Giroux H. (1991): *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. University of Minnesota Press, Minneapolis-London
- Czerepaniak-Walczak M. (2006): *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej samoświadomości człowieka*. GWP, Gdańsk
- Evans B., Giroux H. (2015): *Disposable Futures: The Seduction of Violence in the Age of Spectacle*. City Lights Books, San Francisco
- Foucault M. (1982): *Afterword: The Subject and Power*. W: P. Dreyfus, P. Rabinow (eds.): *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. With an Afterword and Interview by Michel Foucault*. The University of Chicago Press, Chicago
- Giroux H., Simon R. (1989): *Popular Culture as a Pedagogy of Pleasure and Meaning*. W: H. A. Giroux, R. Simon (eds.): *Popular Culture: Schooling and Everyday Life*. Bergin & Garvey, Granby
- Giroux H. (1981): *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Temple University Press, Philadelphia
- Giroux H. (1983): *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin & Garvey, New York
- Giroux H. (1988): *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey, Westport
- Giroux H. (1994): *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. Routledge,

New York

Giroux H. (1996): *Fugitive Cultures: Race, Violence & Youth*. Routledge, New York-London.

Giroux H. (1998): *Channel Surfing: Race, The Media, and the Destruction of Today's Youth*. Wyd. 2. St Martin's Press, New York

Giroux H. (1999): *The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., Boston-Oxford

Giroux H. (2000): *Stealing Innocence: Corporate Culture's War on Children*. Palgrave, New York

Giroux H. (2003a): *Public Spaces, Private Lives: Democracy Beyond 9/11*. Rowman & Littlefield Publishing Group, Lanham-Oxford.

Giroux H. (2003b). *The Abandoned Generation: Democracy Beyond the Culture of Fear*. Palgrave Macmillan, New York

Giroux H. (2004a): *Cultural Studies, Public Pedagogy, and the Responsibility of Intellectuals*. „Communication and Critical/Cultural Studies”, 1

Giroux H., Searls-Giroux S. (2004b): *Take Back Higher Education. Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era*. Palgrave Macmillan, New York

Giroux H. (2004c): *Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Paradigm Publishers, Boulder

Giroux H. (2005a): *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. Wyd. 2. Routledge - Taylor & Francis Group, New York

Giroux H. (2005b): *Schooling and the Struggle for Public Life. Democracy's Promise and Education's Challenge*. Wyd. 2. Paradigm Publishers, Boulder

Giroux H. (2005c): *Against the New Authoritarianism: Politics After Abu Ghraib*. Arbeiter Ring Publishing, Winnipeg

Giroux H. (2006): *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education*. Palgrave Macmillan, New York

Giroux H. (2009): *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?*. Palgrave Macmillan, New York

Giroux H. (2011a): *Zombie Politics and Culture in the Age of Casino Capitalism*. Peter Lang Publishing, Inc., New York

Giroux H. (2011b): *Critical Pedagogy in Dark Times*. W: *idem*, *On Critical Pedagogy*. Continuum International Publishing Group, New York

Giroux H. (2012): *Disposable Youth: Racialized Memories and the Culture of Cruelty*. Routledge, New York

Giroux H. (2014a): *The Violence of Organized Forgetting: Thinking Beyond America's Disimagination Machine*. City Light Books, San Francisco

Giroux H. (2014b): *Neoliberalism's War on Higher Education*. Haymarket Books, Chicago

Kellner D. (1995): *Media Culture: Cultural Studies, Identity, and Politics Between the Modern and the Postmodern*. Routledge, London

- Kruszelnicki W. (2012): *Zwrot refleksyjny w antropologii kulturowej*. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław
- Kwieciński Z. (1990): *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*. IRWiR PAN, Warszawa
- Kwieciński Z. (1992): *Socjopatologia edukacji*. Wyd. „Edytor”, Warszawa-Toruń
- Kwieciński Z. (2000): *Edukacja wobec wyzwań demokracji*. W: Z. Kwieciński: *Tropy - Ślady - Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Wyd. „Edytor”, Poznań-Olsztyn
- Kwieciński Z. (2002): *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Wyd. UMK, Toruń-Olsztyn
- Kwieciński Z. (2003): *Przedmowa*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. PWN, Warszawa
- Leppert R., Melosik Z., Wojtasik B. (red.) (2005): *Młodzież wobec niegościnniej przyszłości*. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław
- Rubacha K. (2003): *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. PWN, Warszawa
- Sośnicki K. (1973): *Teoria środków wychowania*. Nasza Księgarnia, Warszawa
- Szafranec K. (1990). *Człowiek wobec zmian społecznych*. PWN, Warszawa
- Witkowski L. (1995): *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki*. W: J. Rutkowiak (red.): *Odmiany myślenia o edukacji*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków
- Witkowski L. (2007a): *Pedagogika i filozofia. Uwagi w trosce o kształcenie... nauczycieli*. W: L. Witkowski: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje, szkice*. IBE, Warszawa
- Witkowski L. (2007b): *Edukacja jako ekran kultury*. W: L. Witkowski: *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*. IBE, Warszawa
- Zamiara K. (2011): *Droga twórcza Jerzego Kmity jako sekwencja przesunięć problemowych*. „Filo-Sofija”, 12.

### **Henry Giroux i „królewska droga” pedagogiki.**

#### **Wstęp do analizy związków między pedagogiką krytyczną a studiami kulturowymi**

Celem artykułu jest dokonanie wstępnego rozpoznania pól, na których pedagogika krytyczna Henry’ego Giroux spotyka się z analityką kultury jako środowiska oddziałującego wychowawczo, uprawianą w ramach studiów kulturowych. Rozpisany na trzy części, wywód rozpoczyna się od prześledzenia drogi myślowej Giroux, której wielowątkowość i szerokość percepcji humanistycznej wcale nie zamyka możliwości dostrzeżenia w niej kierunkowych idei. Ideą taką wydaje się pedagogiczna troska o młodzież,

mającą w założeniu pedagogów gwarantować życie demokracji. Niestety, perspektywa wzrastania młodych ludzi ku odpowiedzialnemu uczestnictwu w życiu publicznym i kulturalnym wydaje się dziś coraz mniej prawdopodobna. Odpowiedzialność za ten stan rzeczy ponosi - w szerszym spojrzeniu - kultura, zdominowana ideologią neoliberalną, która jeśli już oddziałuje wychowawczo na młodych ludzi, to oddziałuje przede wszystkim pedagogią handlu, rynku i promocji konsumpcji - pedagogią upodmiotowienia ludzi poprzez ich komodyfikację. Esey zamyka sugestią, iż „królewska droga”, jaką Giroux wskazuje pedagogice, zbliża ją do filozofii, czyniąc różne formy perswazji kulturowej głównym przedmiotem jej krytycznego namysłu i stawiając przed nią Foucaultiańskie zadanie tworzenia historii różnych sposobów, na które w naszej kulturze z istot ludzkich konstruuje się podmioty.

Słowa kluczowe: Giroux, pedagogika krytyczna, studia kulturowe, krytyka kultury, Foucault, filozofia

### **Henry Giroux and the „Royal Road” of Pedagogy: Introduction to the Analysis of the Relations Between Critical Pedagogy and Cultural Studies**

The aim of this paper is to provide a preliminary reconnaissance of the fields in which critical pedagogy of Henry Giroux coincides with the analyses of culture as an educational environment carried out within cultural studies. Divided into three parts, the argument begins with outlining the intellectual map of Giroux's thought whose multifariousness and broadness of humanistic perception do not exclude the possibility of discerning its directory ideas. Such a major idea is to be found in his pedagogical concern with youth whom educators suppose to be the future warrant of democracy's life. Unfortunately, the perspective of young people's development towards a responsible participation in public and cultural life seems to be getting more and more implausible nowadays. The culprit to be blamed for this state of affairs is - in the most general view - contemporary culture as dominated by neoliberal ideology which if indeed exerts pedagogical influence, it does so solely through pedagogy of commerce, market values, and the promotion of consumption; a pedagogy that creates subjectivities by commodifying them. The essay concludes with a suggestion that the „royal road” that Giroux proposes pedagogy to follow brings it quite close to philosophy, rendering various types of cultural persuasion the main object of its critical reflection and assigning it the Foucauldian task of creating the histories of the different ways in which human beings are culturally turned into subjects.

Keywords: Giroux, critical pedagogy, cultural studies, cultural criticism, Foucault, philosophy

Marek Piotrowski

## **Błędne podstawy edukacji matematycznej i sposoby ich naprawienia**

***Żandarma* trzeba odwołać, chociaż jest w nas samych**

Motto

„Jeżeli odwołasz się do żandarmów i im zlecisz budowanie świata, choćby najdoskonalszego, ten świat w ogóle nie powstanie, gdyż nie mieści się w roli ani możliwościach żandarma ożywić twoją religię”.

(A. De Saint-Exupéry, 2009)

### **Wstęp**

Umieszczając jako motto artykułu cytaty Antoine'a De Saint-Exupéry, porównano nieudolnych budowniczych systemu edukacji do *żandarmów*. *Żandarm* nie jest w stanie stworzyć nie tylko dlatego, że ze swej natury oczekuje rozkazów (by wykonać je za pomocą komend), ale również dlatego, że jego widzenie świata dalekie jest od relacji z sacrum - religią. Tu religia jest przenośnią wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, bez której nie można stworzyć systemu edukacji.

Odwołując *żandarmów*, którzy bez wątpienia obecni są w systemie edukacji (Piotrowski, 2013), trzeba nie tylko zrezygnować z wykonywania i wydawania poleceń (wszechobecnego także w Polsce centralizmu), ale również przeciwstawić się *przesądom* i *zabobonom*, czyli poglądom, przekonaniom o argumentacji nieznanym odzwierciedlenia w wiedzy naukowej.

Metafora *żandarma*, *zabobonów* i *przesądów* może zdziwić niektórych czytelników. Jednak wprowadzono ją celowo, podkreślając, że część nauczycieli i decydentów jest niezmiennie przekonana o nienaruszalności podstaw systemu edukacji, mimo że prowadzą one często do złowrogich rezultatów. Za pomocą metafory łatwiej ukazać niedorzeczność, z pozoru prawidłowej i spójnej, argumentacji. Czynniono tak już wiele razy zarówno w polskiej (Dudzikowa, 2010, s. 203-246), jak i zagranicznej (Lockhat, 2009) literaturze pedagogicznej oraz skutecznie ujawniając zło systemów totalitarnych



działających *dla wspólnego dobra*<sup>3</sup>, jak i postaw ludzi, którzy starają się żyć w tych systemach<sup>4</sup>.

Nie bez znaczenia w ocenie skuteczności edukacji matematycznej ma również metafora zadania egzaminacyjnego *O drwalu*<sup>5</sup>. Jak dawniej *farmę zwierząt*, tak dziś to *zadanie* można użyć do skomentowania nieprawdziwych tez z badań *Pisa 2012*: „Wyniki polskich uczniów w zakresie umiejętności matematycznych (mathematical literacy) dają im miejsce w grupie najlepszych krajów Unii Europejskiej, na równi z Holandią, Estonią i Finlandią”<sup>6</sup>.

W poniższym artykule wykorzystano również metaforę Paula Lockhart’a „trącania kijem” (Lockhart, 2012), która wyjaśnia indukcyjną (nie dedukcyjną) naturę rozwiązań problemów matematycznych. Ilustrując tym samym dość skomplikowaną „Logikę odkrycia matematycznego”, sformułowaną przez Imre Lakatos’a (2005).

Wprowadzenie metafor o *żandarmie, zabobonach i przesądach* miało podobny cel. Stanowiło reprezentację analiz sensowności (bezsensowności) systemu edukacji, „bacząc” na stwierdzenie Lakoffa i Johnsona, że metafora jest tak samo ważnym formą naszego poznawania jak dotyk (Lakoff, Johnson, 2011).

Artykuł składa się z 5 części.

W pierwszej pt. *Rozpoczynając od początku, czyli nauczanie wczesnoszkolne* zwrócono uwagę na nieprawidłowości, u źródeł których leży argumentacja tylko pozornie związana z holistyczną edukacją oraz wyrównywaniem szans dzieci ze środowisk defaworyzowanych.

W drugiej części pt. *Wychodząc poza nauczanie początkowe*, zaprezentowano współczesne problemy związane ze zmianą zasad nauczania matematyki. Powrotowi do paradygmatu, w którym matematyka ma tak określone ramy, by była zrozumiała dla uczniów i kształtowała ich postawy *dążenia do prawdy*<sup>7</sup>. Tym samym, by odrzucić *zabobon o nadprzyrodzonej sile matematyki*, która jako *królowa nauk* pomaga w rozwoju uczniów nawet wtedy, gdy jest źle uczona.

---

<sup>3</sup> Orwell G, *Folwark zwierzęcy* – ze względu na dużą skuteczności w demaskowaniu komunizmu był na indeksie utworów zakazanych w PRL-u na równi z profesjonalnymi historycznymi i ekonomicznymi krytykami oraz wybitnymi utworami literackimi.

<sup>4</sup> Los konia *Boksera* może skuteczniej odzwierciedlać m.in. umowy (w tym emerytalne) nauczycieli z Państwem systematycznie łamane po 1989 r.

<sup>5</sup> Redakcja, *Ewolucja szkolnej matematyki na przykładzie zadania tekstowego o zysku drwala*, w: *Nauczyciele i Matematyka*, nr 22, rok 1997.

<sup>6</sup> *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów, OECD PISA, Wyniki Badania 2012 w Polsce*, file:///C:/Users/ORE/Downloads/matematyka\_PISA\_A4.pdf, [dostęp: 12.05.2016].

<sup>7</sup> Parlament Europejski, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia*, Stanowisko z dnia 26 września 2006 r.

W części *Ku innej szkole* przedstawiono projekt *Akademii uczniowskiej (Au)*<sup>8</sup> polegający na wprowadzeniu do gimnazjów zajęć będących połączeniem: nauczania wyprzedzającego (Dylak, red., 2013), wzajemnego nauczania oraz *nauczania odkrywającego* (Bruner, 1974, s. 32 i nast.). Projekt, mimo systematycznego przekraczania ograniczeń *żandarma*, zawartych w podstawie programowej, odniósł sukces i jest uznawany za wzorcowy. Należy do dwóch wskazanych w latach 2012-2014 przez KeyCoNet z uwagi na jego skuteczność w kształceniu kompetencji kluczowych<sup>9</sup>. Podstawą sukcesu *Au* było coachingowe wsparcie nauczycieli oraz odejście od *koncepcji rozkazów* w dialogu szkolnym. Ten rozdział, z uwagi na potrzebę wskazania metod wyjścia z kryzysu edukacji, jest najbardziej obszerny.

Czwarty rozdział przedstawia dwa rozwiązania zarządzania edukacją, w tym dwa sposoby tworzenia informacji zwrotnej.

Ostatni rozdział jest próbą pokazania trudności, na jakie natrafiają nauczyciele i dyrektorzy sprzeciwiający się *rozkazom żandarma*, a więc potrzebie odwołania *żandarma*, mimo że jego *przesady* i *zabobony* wydają się być w nas samych.

Artykuł przede wszystkim ma postać analizy krytycznej osadzonej w obu obszarach określonych dla kompetencji krytycznych przez T. Szkudlarkę (2000, s. 29), w: „bezpośrednim doświadczeniu wyznaczanym przez konkretną pozycję społeczną, kulturą tożsamość i sytuację polityczną oraz w obszarze wiedzy o charakterze *akademickim*”. Wiedza akademicka zawarta w artykule związana jest z podstawami nauk matematycznych i przyrodniczych, w których ze względu na wykształcenie, pracę zawodową oraz pasję łatwiej mi dostrzec siłę nieprawidłowości (*zabobonów* i *przesądów*) edukacji.

Końcowe dwa rozdziały są podsumowaniem moich działań, które określić można zapewne jako badania uczestniczące.

Ograniczenie do edukacji matematyczno-przyrodniczej nie powinno utrudniać formułowania zasad ogólnych, gdyż brak wiedzy pedagogicznej i skłonność do centralizmu wydają się występować w wielu obszarach, nie tylko polskiego systemu edukacji.

### **Rozpoczynając od początku, czyli nauczanie wczesnoszkolne**

Nawet w wydawałoby się najprostszej edukacji wczesnoszkolnej, siła *przesądów*, często wzmacnianych przez środowiska czerpiące korzyści z ich propagacji, jest zatrważająca. W podstawie programowej z 1999r. wprowadzono

---

<sup>8</sup> Projekt *Akademia uczniowska (Au)* przygotowany został przez akademików i nauczycieli w celu adaptacji do polskiej szkoły zasad prowadzenia przedmiotu *science*. W *Au* w latach 2009-2015 brało udział około 40 tys. uczniów, 2 tys. nauczycieli z 300 gimnazjów <http://www.ceo.org.pl/pl/au/news/o-programie-akademia-uczniowska> [dostęp: 15.06.2015].

<sup>9</sup> KeyCoNet to europejska sieć analizująca osiągnięcia programy realizowane w celu kształtowania kompetencji kluczowych. KeyCoNet. Ma swoich partnerów w 10 krajach (Austrii, Belgii, Estonii, Finlandii, Francji, Irlandii, Norwegii, Portugalii, Hiszpanii i Szwecji), <http://keyconet.eun.org/welcome>, [dostęp: 15.06.2015].

zapis o konieczności integracji międzyprzedmiotowej edukacji matematycznej. Tę koncepcję, której poważny dyskurs można znaleźć w wielu opracowaniach (np. Ewy Zalewskiej, 2003) w codziennej praktyce, spłycono do *zabobonów* wpisanych do podręczników i programów nauczania, o zgrozo, jako *integrujące działania twórcze*. Praktyki te (mające mieć niemalże *siłę nadprzyrodzoną*) wspierał rynek wydawniczy, który wraz ze zmianą paradygmatu, spostrzegł możliwość drukowania wszystkich podręczników od nowa oraz ich ciągłego poprawiania. I co ważne, powrót po 9 latach do poprzedniej niezintegrowanej koncepcji zapewniał kolejne miliardowe zamówienia.

Gdy *zabobon* integracji matematyki przestał być wcielany jako *rozkaz, żandarm* w podstawie programowej w 2008 r. uznał za powszechnie obowiązujący *przesąd* o związku przyczynowo-skutkowym nauczania na pamięć tabliczki mnożenia z sukcesami w dalszej edukacji. Jeśli *żandarm* chociaż raz byłby w relacji z *absolutem*, np. uczestnicząc chociaż raz w wykładach matematyki akademickiej, wiedziałaby, że tabliczka mnożenia to wymarzona przestrzeń do odkrywania i poznawania. Zamiast behawiorystycznego pamięciowego *dręczenia uczniów*, zadbałby o nauczanie poprzez konstruktywistyczne poszukiwanie zasad, formułowanie twierdzeń, weryfikowanie odkrytych praw związanych z obliczaniem oraz poprzez kształcenie umiejętności szacowania wyników obliczeń. Uczniowie spotkaliby się już we wczesnoszkolnej edukacji z podstawami analizy matematycznej i algebry, odkrywając zasady przemienności, łączności, rozdzielności, podzielnosci itd. Absurdalny próg „do 100” przestałby mieć znaczenie w sposób naturalny. O tym, że zakres zapamiętanych informacji zależy od zaangażowania w proces uczenia wiemy już od dziesiątków lat dzięki codziennemu obcowaniu z reklamami (których podstawy naukowe opracowano w okresie powojennym w USA już w połowie XX w. (Dale, 1946).

Przewaga *przesądów* i *zabobonów żandarma* nad *religią* - wiedzą jest zwiększana dzięki ciągle dominującemu przekonaniu o konieczności centralistycznego decydowania o wszystkim, co dzieje się w szkole, co podkreśla również w odniesieniu do nauczania początkowego prof. Bogusław Śliwerski (2015).

Efekt braku wiedzy u *żandarma* widoczny jest również w najnowszej podstawie programowej z 2012 r. W założeniach tego jak i poprzedniego dokumentu z 2008 r. *leży przesąd* o konieczności ograniczenia zakresu szkolnej nauki tak, by dzieci z rodzin/środowisk defaworyzowanych mogły odnieść sukces edukacyjny. Na skalę tych niebezpiecznych ograniczeń wskazuje Mirosław Dąbrowski (2015), porównując aktualne ramy nauczania z tymi z lat poprzednich.

Założenie o konieczności ograniczeń, jak na *przesąd* przystało, jest powtarzane z wiarą niewrażliwą na argumentację o irracjonalności przyjętego związku przyczynowo-skutkowego. Mimo że nie raz już wykazano, że:

Zasada I. Szkolne sukcesy zależą przede wszystkim od sposobu nauczania, kształcenia umiejętności i postaw, a nie zakresu wiedzy, w tym również od ograniczania zakresu nauczanych treści.

Zasada II. Dzieci zdobywają kompetencje matematyczne zarówno w szkole, jak i poza nią. Ograniczenie treści nauczania może więc wspomóc procesy segregacji społecznej na skutek nasilenia się dwóch procesów:

- pierwszego, w którym dzieci rodziców niewykształconych tracą możliwość uzyskania kompetencji matematycznych w szkole,
- drugiego, w którym dzieci rodziców wykształconych, dzięki stymulacji środowiskowej, zaczynają koncentrować się na pozaszkolnej edukacji już w okresie nauczania początkowego. Dla nich różnorodny *private tutoring* rozpoczyna się w wieku kilku lat, by pod koniec drugiego etapu edukacyjnego mieć klasyczną postać korepetycji i kursów.

Już od początku szkoła może więc nie być skuteczna w edukacji jednych ani drugich uczniów, z tym że szkodzi przede wszystkim dzieciom ze środowisk defaworyzowanych.

### **Wychodząc poza nauczanie początkowe**

W latach 90. XX w. pierwsza z powyższych dwóch zasad była podstawą reformy edukacji matematycznej w Singapurze, w której przyjęto model szkolnego i akademickiego nauczania opisanego za pomocą pięciokąta foremnego - z pięcioma równorzędnymi obszarami:

1. **Podstawy:** zaufanie, docenianie osiągnięć i wytrwałości.
2. **Umiejętności:** obliczenia i przybliżenia, obliczenia pamięciowego, zbieranie danych.
3. **Świadomość:** własnego sposobu myślenia, własnej kontroli sposobu myślenia.
4. **Procesy:** myślenia dedukcyjnego oraz indukcyjnego i heurystyki.
5. **Pojęcia matematyczne:** wprowadzane na podstawie rozwiązywania problemów (występujących w obliczeniach, geometrii, algebrze, statystyce) (Wong Khoo Yoong, Lee Peng Yee, Berinderjeet Kaur, Foong Pui Yee, Ng Swee Fong, 2009, s. 30).

W centrum singapurskiego modelu znajduje się rozwiązywanie problemów, a nie usystematyzowana wiedza wzbogacana poprzez nieznaną młodzieży obiekty i zakresy np. teorii mnogości (zbiory) czy schematyczne modele (np. drzewka). Młodzież poznaje pojęcia matematyczne poprzez formułowanie i rozwiązywanie problemów, a tradycyjne umiejętności (np. liczenia) zdobywa w tym zakresie, w jakim jest to jej potrzebne.

Nauczanie problemowe matematyki, ze swej natury związane z poznawaniem indukcyjnym (w mniejszym stopniu dedukcyjnym), prowadzi do pojęcia doświadczenia matematycznego. Tym samym odnajdywanie, formułowanie i weryfikacja związków przyczynowo-skutkowych oraz definiowanie nowych pojęć i obiektów charakterystyczne dla indukcji stają się z

jednej strony skuteczną metodą realizacji szkolnego curriculum, a z drugiej zbliżają dzieci i młodzież do edukacji akademickiej i badań naukowych.

Cel przemiany zrealizowanej w Singapurze dobrze parafrazuje esej Paula Lockharta, *Lament matematyka*, w którym autor za pomocą metafory przeciwstawia się nauczaniu w sposób inny niż problemowy (Lockhart, 2009). W eseju znajdujemy metaforę tradycyjnej edukacji matematycznej jako nauki muzyki opartej na kształceniu umiejętności pisania nut i kluczy wiolinowych. Nauki, w której graniu na instrumentach i śpiewanie przełożono na dalszą akademicką edukację. Tak, by nie dopuścić do błędnej czy swobodnej uczniowskiej interpretacji, a tym bardziej niepożądanych poszukiwań. Sam Paul Lockhart swój podręcznik matematyki wydał pod zmiennym tytułem *Measurment* (Lockhart, 2012). Publikacja ta nie zawiera uporządkowanej sekwencji wiedzy, lecz zbiór ciekawych problemów matematycznych, które mają porwać, zachwycić ucznia, niemalże niezależnie od jego dotychczasowej wiedzy.

Książkę reklamuje film dostępny na YouTube ilustrujący m.in. twierdzenie Talesa poprzez bardzo prosty eksperyment matematyczny, którego zaskakujący wynik ma zaniepokoić uczniów i tym samym skłonić do poszukiwań - uczenia się. Jakby temu na przekór nie znający *sacrum pedagogicznego żandarm* wykreślił z gimnazjalnej podstawy programowej powyższe twierdzenie, by dzieci z rodzin/środowisk defaworyzowanych mogły odnieść sukces edukacyjny – by skuteczniej zgadywały w testach egzaminacyjnych oraz PISA.

Tu warto przypomnieć, że na empiryczną (eksperymentalną), a nie na dedukcyjną postać matematyki zwracało uwagę wielu naukowców m.in. Imre Lakatos (2005). Oto fragmenty z wstępu do jego pracy, autorstwa prof. W. Zawadowskiego: (Imre Lakatos)

- „pokazuje matematykę wyłaniającą się z problemu hipotezy, z teorią powstającą w gorączce dyskusji i niezgody, wątpliwości prowadzących raz do pewności i znów do wątpliwości - refutacji”;
- "uważał eksperymenty myślowe przeprowadzane w matematyce za prawomocną metodę odkrywania nowych twierdzeń i ich dowodów i czasami nazywał swoje podejście quasi-empiryzmem”.

Tę koncepcję opisał Paul Lockhart za pomocą metafory „trącania kijem” tłumacząc czym jest problem matematyczny dla matematyków: „It is our way of >>poking it with a stick<< and seeing what happens” (Lockhart, 2012).

Wychodząc więc poza edukację wczesnoszkolną, nie trudno dostrzec współczesne dążenia do innego nauczania matematyki. Jednak przeniesienie zasad ze świata nauki, badań naukowych (*sacrum*) do codziennej rzeczywistości dydaktycznej nie jest proste, bo nie jest w stanie tego dokonać *żandarm*. Opór *przesądów* o konieczności oderwania procesu nauczania od uczniowskich badań oraz lekceważenie nauczania problemowego są na tyle silne, że programy, podręczniki oraz lekcje czasami zawierają jedynie przesłanie absurdu. Ten

konflikt występuje nie tylko w naszym kraju. Niemiecki popularyzator matematyki H. Dambeck stwierdza: „Rzeczywistość jest dużo gorsza. To, co do dzisiaj dzieje się na lekcjach matematyki w wielu szkołach mało ma z nią wspólnego” (Dambeck, 2012).

Wracając do edukacji kilkuletnich dzieci, nie trudno zauważyć, że rezygnując z ograniczeń treści nauczania niebezpiecznych przede wszystkim dla uczniów pochodzących z defaworyzowanych środowisk, należy proponować nauczanie problemowe realizowane poprzez działanie w grupach (parach) również w postaci projektów. Poniższa tabela przedstawia kilka z wielu możliwych zmian:

<b>W podstawie programowej z 2012 r.</b>	<b>Proponowana zmiana</b>
Uczeń: rozwiązuje zadania tekstowe wymagające wykonania jednego działania (w tym zadania na porównywanie różnicowe, ale bez porównywania ilorazowego).	Uczeń: <u>tworzy i rozwiązuje</u> zadania opisujące realne lub modelowe sytuacje. Wprowadza porównania różnicowe oraz ilorazowe, gdy okazują się wygodniejsze w opisie problemu.
Rozpoznaje i nazywa koła, kwadraty, prostokąty i trójkąty (również nietypowe, położone w różny sposób oraz w sytuacji, gdy figury zachodzą na siebie); Rysuje odcinki o podanej długości; oblicza obwody trójkątów, kwadratów i prostokątów (w centymetrach); Rysuje drugą połowę figury symetrycznej; rysuje figury w powiększeniu i pomniejszeniu; kontynuuje regularność w prostych motywach (np. szlaczki, rozety).	<u>Wykonuje modele</u> figur i obiektów przestrzennych. Rysuje płaskie figury, <u>wykorzystując cyrkiel i inne przyrządy</u> . Projektuje, rysuje oraz koloruje <u>mandale</u> . <u>Tworzy plany</u> . <u>Wykonuje pomiary</u> obwodu, pola powierzchni i objętości rzeczywistych obiektów oraz modeli wykonanych przez siebie.
Odczytuje temperaturę (bez konieczności posługiwania się liczbami ujemnymi, np. 5 stopni mrozu, 3 stopnie poniżej zera);	<u>Poznaje liczby ujemne</u> za pomocą dyskusji o temperaturach niższych od zera. Utożsamia skalę termometru z osią liczbową.

W nauczaniu początkowym, ze względu na rozwój dzieci (znajdujących się w piagetowskim *stadium operacji konkretnych*), poszukiwania matematyczne dotyczą przede wszystkim obiektów rzeczywistych, eksperymentów i obserwacji związanych z nimi. W matematyce gimnazjalnej (w piagetowskim *stadium operacji formalnych*) młodzież może uczyć się matematyki na podstawie doświadczeń myślowych, pojęć abstrakcyjnych wprowadzanych na potrzeby rozwiązywania problemów. Ten doświadczalny charakter matematyki Paul Lockhard podkreślił za pomocą definicji problemu matematycznego: „Co to jest matematyczny problem? Dla matematyka problem to badanie rzeczywistości matematycznej, aby odkryć, w jaki sposób się ona zachowuje: „Szturchamy ją kijkiem i patrzymy, co się dzieje, to jest nasza metoda” (Lockhart, 2012). Rozważanym fragmentem matematycznej rzeczywistości może być konfiguracja geometryczna, kilka wzorów, cokolwiek.

Chcemy zrozumieć, co wywołały tym kijkiem. Co się dzieje i dlaczego?”.

To podejście w sposób zasadniczy różni się od koncepcji nauczania matematyki *žandarma*, która tkwi również w nas.

### **Ku innej szkole**

**To, że nauczanie problemowe jest skuteczne** w edukacji matematycznej, pokazują również polscy nauczyciele - akademicy m.in.: w edukacji wczesnoszkolnej A. Kalinowska (2010) oraz w edukacji gimnazjalnej M. Piotrowski (2012) i inni. W tym ostatnim przykładzie, określanym jako *Akademia uczniowska* połączono konsekwentnie trzy elementy:

- nauczanie wyprzedzające (Dylak, 2013),
- uczniowskie badania naukowe (nawiązujące do *brunerowskiej* koncepcji *nauczania odkrywającego*, Bruner, 1974, s. 32 i nast.),
- wzajemne nauczanie.

**W ramach zajęć pozalekcyjnych** (zaledwie 12 godzin w semestrze) tzw. *Szkolnych Kół Naukowych* uczniowie przygotowywali dla swoich kolegów i koleżanek doświadczenia oparte na indukcyjnej koncepcji wiedzy. Następnie doświadczenia wykonywane były podczas lekcji.

**Odmienność celów i sposobu zajęć** wymagała opracowania i prowadzenia trzyletniego systemu kursów internetowych dla nauczycieli zakresu 4 przedmiotów (biologii, fizyki, chemii i matematyki):

Cześć I - „Eksperymenty i wzajemne nauczanie”, kurs trwający dwa semestry (jeden rok), który wspomagał nauczycieli prowadzących zajęcia z uczniami przygotowującymi i realizującymi: prace badawcze (eksperymenty i obserwacje), gry edukacyjne, zajęcia wzajemnego nauczania.

Cześć II - „*Projekty Akademii uczniowskiej*”, kurs trwający jeden semestr (pół roku), zawierał wskazówki do spełnienia wymagań wprowadzanego w tym czasie rozporządzeniem MEN gimnazjalnego projektu edukacyjnego. Kurs umożliwiał zrozumienie celów pracy projektowej w czterech jego częściach:

- 1) przygotowanie projektu,
- 2) planowanie,
- 3) realizacja,
- 4) prezentacja i publikacja wyników wraz z oceną (samooceną).

**Cały kurs miał charakter coachingu**, by móc skutecznie pomóc nauczycielom pokonać trudności, na jakie napotykali, wprowadzając do szkoły zajęcia o celach i metodach zasadniczo różnych od dotychczasowych. Opracowany był przy współudziale pracowników uczelni (akademików) oraz pracowników Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO). W tym procesie CEO pełniło rolę warstwy pośredniczącej (instytucji działającej pomiędzy władzami oświatowymi formułującymi podstawę programową a nauczycielami). Coaching oraz warstwa pośrednicząca to zgodnie z Raportem audytorów McKinsey & Company dwa niezbędne elementy każdej z 20 skutecznych systemowych reform edukacji (Mourshed, Chijioke, Barber, 2012). Sam Raport, mimo

kontrowersyjnych idei czy wręcz błędnych analiz ilościowych (superskali), w sposób nie budzący wątpliwości, wskazał (w analizie jakościowej) na konieczne uwarunkowania przemian.

**Schemat zajęć w przedmiotach przyrodniczych** (biologii, chemii, fizyce) i w matematyce sprowadzał się do 8 elementów charakterystycznych dla standardów prac studenckich i naukowych. Sami nauczyciele zwracali uwagę, że ich prace magisterskie zaprezentować można za pomocą powyższej 8-punktowej systematyki.

Zgodnie z zasadami wzajemnego nauczania jedni uczniowie, pełniący rolę nauczyciela, przygotowujący dla swoich kolegów i koleżanek zajęcia lekcyjne opracowywali:

- I. Pytanie badawcze - problemowe.
- II. Kanon niezbędnych pojęć i zjawisk.

Uczniowie uczestniczący w zajęciach formułowali natomiast:

- I. Hipotezy jako odpowiedzi na pytania badawcze oraz wykonywali
- II. Doświadczenia przygotowane wcześniej przez swoich kolegów. Celem doświadczeń było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie badawcze.

Dodatkowo podczas zajęć zwracano uwagę na:

- III. *BHP* i prawa autorskie
- IV. Ciekawe i samodzielne wykonywanie uczniowskich notatek.

Cechą charakterystyczną zajęć były również:

- I. Pytania podsumowujące formułowane przez uczniów przygotowujących zajęcia, na które odpowiadali uczniowie uczestniczące w nich. Pytania dotyczyły zyskanych kompetencji (wiedzy, umiejętności i postaw).

Ostatnim elementem zajęć stanowiła

- I. *Praca domowa*, czyli zachęta do dalszych poszukiwań lub dwu-trzydzielnym pytaniom sprawdzającym.

W *odwróconych*, opartych na technikach eksperymentalnych i wzajemnym nauczaniu lekcjach *Akademii uczniowskiej*, wypełniając zalecenia *Kompetencji kluczowych* wielokrotnie przekraczano *przesady żandarma* ograniczające naukę szkolną do zakresu podstawy programowej.

**Ad 1 - pytania badawcze.** Treści nauczania, które na podstawie początkowych założeń i wymagań MEN miały być ograniczone do podstawy programowej, często poszerzali sami uczniowie (np. odnajdując zasady etyki obowiązujące w działalności naukowej zwarte w legendach o Archimedesie). Ich opracowania związane z prawami w zakresie nauk przyrodniczych jednocześnie nawiązywały do kompetencji obywatelskich (np. wspomnianego Archimedes<sup>10</sup>): „zdolność do efektywnego zaangażowania, wraz z innymi ludźmi, w działania publiczne, wykazywania solidarności i zainteresowania

---

<sup>10</sup> *Mała encyklopedia kultury antycznej A-Z*, PWN Warszawa 1983, s.70.



rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami”<sup>11</sup>. Tym samym wskazywali na słabość systemu edukacji opartego na dokładnie określonym curriculum oraz konieczności rozwijania różnych kompetencji uczniowskich w nauczaniu problemowym.

Planując zajęcia z przyrody, których idea było formułowanie pytania badawczego i poszukiwanie na nie odpowiedzi, uczniowie kształtowali: „zdolności i chęci wykorzystywania istniejącego zasobu wiedzy i metodologii do wyjaśniania świata przyrody w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach”<sup>12</sup>. Planując zajęcia z matematyki, mogli zdobyć „świadomość pytań, na które matematyka może dać odpowiedź”<sup>13</sup>.

W tworzeniu zrębów zajęć uczestniczyli nauczyciele, wspomagając pracę uczniów poprzez udostępnianie literatury i wyposażenia pracowni oraz udzielając konsultacji zgodnie z koncepcją *guided discovery learning* - sterowanie odkrywaniem<sup>14</sup>.

**Ad 2 – Kanon niezbędnych pojęć i zjawisk.** Uczniowie wprowadzali tylko te nowe pojęcia, które były im niezbędne w trakcie odpowiadania na pytania badawcze. Znaczenia pojęć nie były podawane na zasadzie podręcznikowych definicji. Zgodnie z koncepcją konstruktywistyczną uczniowie sami tworzyli wiedzę poprzez *słownik pojęć*, łącząc pytanie badawcze z kanonem określeń, swoimi hipotezami i doświadczeniami oraz swoimi wnioskami z doświadczeń. Dochodzili więc do *pseudopojęć* Wygotskiego<sup>15</sup> lub *map pojęć*. *Prawdziwe* znaczenie sformułowań z kanonu mogli poznać później (choć nie było to konieczne), np. w ramach tzw. *pracy domowej* (Ad 8).

Oddalenie ścisłych i poprawnych definicji, na podstawie których jest budowana podręcznikowa wiedza, jest realizacją *brunerowskiej koncepcji* doceniania znaczenia intuicji i pojęć potocznych „akt uchwycenia sensu, znaczenia lub struktury problemu bez wyraźnego zastosowania aparatury analitycznej danej dziedziny wiedzy”<sup>16</sup>.

W tak definiowanym kanonie uczniowie mieli możliwość zrozumienia potrzeby wprowadzania nowych (często abstrakcyjnych) pojęć i co szczególnie ważne, mogli zrozumieć różnice występujące między nimi. Na przykład sami określali sens czterech nowych pojęć: ładunek elektryczny, natężenie prądu, napięcie

---

<sup>11</sup> Parlament Europejski, *Kompetencje społeczne i obywatelskie w: Kompetencje w Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia*, Stanowisko z dnia 26 września 2006 r.

<sup>12</sup> Kompetencje przyrodnicze, *tamże*.

<sup>13</sup> Kompetencje matematyczne, *tamże*.

<sup>14</sup> V. Aleven, E. Stahl, S. Schworm, F. Fischer, R. Wallace. *Help Seeking and Help Design in Interactive Learning Environments*. Review of Educational Research, 73(7), 277-320, 2003.

<sup>15</sup> L. S. Wygotski, *Myslenie i Mowa*, PWN, Warszawa, 1989.

<sup>16</sup> J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa, s. 137, 1974.

i opór elektryczny za pomocą czterech różnych problemów, których rozwiązanie było łatwiejsze po wprowadzeniu tych pojęć. Podsumowaniem zdobytej wiedzy mogło być rozwiązanie problemu polegającego na spektakularnym odtworzeniu żarówki Edisona za pomocą: grafitu z ołówka i... stoika<sup>17</sup>.

**Ad 3 – uczniowskie hipotezy.** W gimnazjalnej podstawie programowej *żandarm nie wprowadził* pojęcia „hipoteza”, ponieważ uczniowie, zgodnie z *koncepcją ograniczeń*, powinni wykonywać doświadczenia ilustrujące przekazywaną wiedzę. W zajęciach formułowanie hipotez i hipotez przeciwnych, jako odpowiedzi na pytanie badawcze (postawione przez kolegów i koleżanki) uzmysławiało młodzieży hipoteczny charakter wiedzy. Samo formułowanie przeciwnych hipotez uczyło krytycznego myślenia, a ta umiejętność wraz z innymi kształtowanymi w programie wypełniają oczekiwania określone przez kompetencje kluczowe: „Niektóre zagadnienia mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów...”<sup>18</sup>.

Uzmysłowienie uczniom hipotetycznego charakteru wiedzy wspomagało osiągnięcie dodatkowego celu dokładnie określonego w programie IB w przedmiocie *Theory of knowledge*: (uczeń) „Musi też nabyć pewną odporność na współczesne techniki manipulacji medialnej, coraz bardziej wyrafinowane narzędzia, jakimi posługują się wszelkiego rodzaju pijarowcy, marketingowcy, lanserzy, trendsetterzy, ludzie zawodowo kształtujący opinię publiczną na zamówienie polityków bądź firm”<sup>19</sup>.

**Ad 4 - Opis doświadczenia.** U podstaw wykorzystywanej formy opisu doświadczeń leżą sukcesy programów nauczania filozofii G. Josteina<sup>20</sup>. W *Świecie Zofii* młodzież wprowadzana jest w podstawy dyskursu filozoficznego za pomocą opowiadania. W podobny sposób za pomocą eseju pokazano i wyjaśniono znaczenie trzech rodzajów zmiennych (zależnych, niezależnych i kontrolnych) zgodnie z zaleceniami przedmiotu *Science* z brytyjskiego systemu nauczania<sup>21</sup>. Takie wydzielenie zmiennych nie było możliwe w każdym eksperymencie, jednak stanowiło dla uczniów i nauczycieli (oraz czasami coachów) poważne i ciekawe wyzwanie związane z określeniem związku przyczynowo-skutkowego. Czasami nie sam związek, ale brak jego

---

<sup>17</sup> *Jak zrobić żarówkę - eksperyment* [www.spryciarze.pl/zobacz/jak-zrobic-zarowke-eksperyment](http://www.spryciarze.pl/zobacz/jak-zrobic-zarowke-eksperyment) [data pobrania: 2016-03-26]

<sup>18</sup> Parlament Europejski, *Kompetencje w Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia*, Stanowisko z dnia 26 września 2006.

<sup>19</sup> K. Popowicz, *Wpływ TOK na osobowość przyszłego studenta w: Zatrzymać najlepszych*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, 2009.

<sup>20</sup> G. Jostein, *Świat Zofii*, Czarna Owca dawniej Jacek Santorski & Co., 2006.

<sup>21</sup> K. Ross, L. Lakin, J. McKechnie, *Teaching Secondary Science Constructing Meaning and Developing Understanding*, 3<sup>rd</sup> Edition Routledge, 2009.

występowania zmuszał do zdefiniowania nowych pojęć. Na przykład, gdy trzeba było opisać, że wahadło złożone ze sznurka i ciężarka „zachowywało się *prawie* tak samo” w przypadku „różnych ciężarków” i różnych „pierwszych wychyleń”.

U podstaw doświadczalnej części programu znajdowały się wcześniejsze próby (autorów tej publikacji) opracowania i realizacji zintegrowanego gimnazjalnego programu *Filozofia z fizyką*, powstałego na podstawie podręczników uczących dyskursu filozoficznego P. Olsena<sup>22</sup> oraz przyrodniczego programu nauczania (biologia, chemia, fizyka). Istotą tego ostatniego programu, powstałego po kierownictwem K. Fouldsa<sup>23</sup>, stanowi ponad 400 bloków tematycznych *Pomyśl i zrób*. Wnioskiem powyższych prób okazała się konieczność uzmysłowienia uczniom (i nauczycielom) kilku reguł badań naukowych ważnych również w trakcie zajęć lekcyjnych w tym m.in.:

- u podstaw prac badawczych może być zarówno wiedza, jak i przypadek,
- doświadczenie pozwala na weryfikowanie hipotez, czyli odpowiedzi na pytania badawcze,
- jeśli wyniki doświadczeń są zgodne z dotychczasową wiedzą, to nie mogą być źródłem nowej wiedzy (trudno na ich podstawie uczyć się),
- jeśli wyniki doświadczeń nie są zgodne z dotychczasową wiedzą (i powstaje efekt ŁAŁ/Eureka<sup>24</sup>), to doświadczenie może przyczynić się do powstania nowych idei i weryfikacji wiedzy, również tej uczniowskiej,
- aktualna wiedza, w tym również ta matematyczna (np. niemożność określenia  $\sqrt{-1}$ ) obowiązuje do chwili, gdy wyniki doświadczenia przestają być z nią zgodne i muszą powstać nowe idee.

**Ad 6 - Notatka uczniowska.** Samodzielne wykonywanie doświadczeń wraz z formułowaniem wniosków umożliwiało wypełnienie zaleceń EU – kształcenie: „Umiejętności obejmujących zdolność do wykorzystywania i posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi oraz danymi naukowymi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów”<sup>25</sup>. Postawą dokumentacji uczniowskiej były tzw. karty doświadczeń *explicite* zawierające wszystkie 8 elementów wskazanych powyżej. Ciągła praca młodzieży z jednakową formą dokumentacji zawierającej: pytanie badawcze, kanon pojęć i zjawisk, hipotezy, doświadczenie weryfikujące hipotezy umożliwiała zrozumienie uniwersalności poznania

---

<sup>22</sup> P. Olsen, *Przewodnik po "Świecie Zofii"*, WSiP 1997.

<sup>23</sup> K. Foulds, *Fizyka*, oraz S. Gater, V. Wood- Robinson, *Biologia* oraz E. Wiliford, *Chemia. Podręcznik dla gimnazjum*, Prószyński i S-ka, 2002.

<sup>24</sup> W programie *Fizyka z filozofią*, zgodnie z tradycją helleńską zaskoczenie wywołane odkryciem nazwano efektem *Eureka*. W anglosaskim programie *science* zaskoczenia towarzyszące odkryciu nazwano efektem *WOW*.

<sup>25</sup> Kompetencje techniczne, *tamże*.

naukowego.

Ku zaskoczeniu autorów programu, na początku jego realizacji, w 2008 r. umiejętności gimnazjalistów w zakresie stosowania technologii komputerowych były bardzo małe. Stopniowy wzrost umiejętności uczniowskich, w tym wykonywania zdjęć (oraz ich obróbki), filmów (oraz ich montażu) mógł być związany zarówno z chęcią wykorzystania TIK do opisu doświadczeń, jak i większą dostępnością nowoczesnych telefonów (smartfonów). Istnieje poważna obawa, że wydawane od kilkunastu lat fundusze na szkolenie nauczycieli czy też dostarczanie sprzętu komputerowego do szkół miało mniejszy wpływ na rozwój umiejętności informatycznych.

Wykonywanie *notatek* mogło uzmysłwić uczniom znaczenie: „posiadania umiejętności wykorzystywania narzędzi do tworzenia, prezentowania i rozumienia złożonych informacji, a także zdolność docierania do usług oferowanych w Internecie, wyszukiwania ich i korzystania z nich”<sup>26</sup>.

**Ad 7 - Pytania podsumowujące.** Jeden z najważniejszych elementów lekcji stanowiła autoewaluacja prowadzona w postaci pytań podsumowujących odwołujących się do 3 składowych kompetencji: wiedzy, umiejętności i postawy. Dzięki tym pytaniom młodzież mogła uzmysłwić sobie, czego się dowiedziała, co umie zrobić oraz jakie może mieć (lub ma) dalsze badawcze plany, co jej sprawia satysfakcję, a jednocześnie, co czyni ich naukę interesującą i skuteczną. Gimnazjaliści mogli zrozumieć, że: „Pozytywna postawa obejmuje motywację i wiarę we własne możliwości w uczeniu się i osiągnięciu sukcesów w tym procesie przez całe życie”<sup>27</sup>. Propozycje pytań podsumowujących jeszcze raz pokazały, że ocenianie kształtujące ma sens podczas nauczania problemowego (stosowanie jego w tradycyjnym nauczania, nawet przy dużym nakładzie pracy prowadzi do absurdów<sup>28</sup>).

**Ad 8 - praca domowa.** Większość doświadczeń stanowiła fragmenty możliwych prac badawczych, stąd podstawową formą *pracy domowej* były propozycje dalszych eksperymentów lub/i obserwacji. *Prace domowe* były określane na co najmniej dwóch poziomach ze względu na różne zaangażowanie młodzieży.

### **Dwa światy informacji zwrotnej w jednym systemie edukacji**

W systemie edukacji w Polsce istnieją dwa zasadniczo różne modele: centralistyczny i zdecentralizowany.

**System centralistyczny** z dokładnie określonymi przez MEN treściami nauczania, poprawianymi, co prawda, co kilka lat, lecz ciągle dalekimi do spełnienia wymaganiami współczesnego rozwoju cywilizacyjnego. System,

---

<sup>26</sup> *Kompetencje informatyczne*, tamże.

<sup>27</sup> *Kompetencje uczenia się*, tamże.

<sup>28</sup> Jakubowska M., Pokropek A., *Ewaluacja oceniania kształtującego*, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Warszawa 2008.

którego istotę stanowi ściśle określona siatka godzin lekcyjnych i związany z nią określony na początku roku rozkład zajęć, według którego nauczyciel, *realizując polecenia żandarma*, ma systematycznie przekazywać wiedzę w *paczkach* tematycznych i sprawdzać ich zapamiętanie. Sekwencja ta ma być i jest wypełniana bez względu na wiedzę i możliwości uczniów *według odgórnie wydanych poleceń*. Nadzór namiestnika *żandarma* - dyrektora sprawdza, czy to, co zaplanowano, jest realizowane, a stan przyswajania wiedzy dostateczny. Nadzór *żandarma* - nad dyrektorem ocenia (do niedawna również na stopnie: A, B, C, ...) czy - *namiestnik* spełnił obowiązki nadzoru nad nauczycielami. W efekcie większość warszawskich nauczycieli gimnazjalnych w dniu, w którym wystąpiło zaćmienie Słońca, nie przerywali procesu nauczania *zbędnymi* obserwacjami (których *żandarm* nie umieścił w wiedzowym curriculum, a więc których nie można realizować)<sup>29</sup>.

Skuteczność zcentralizowanego systemu może być i jest sprawdzana za pomocą egzaminów zewnętrznych opartych na testach zamkniętych, przeprowadzanych na koniec etapu edukacyjnego (bez względu na możliwości uczniów).

*Żandarm*, wierząc w *przesąd*, że wynik egzaminu określa poziom kompetencji, nie zauważa, że wynik ten ze względną na prymitywną naturę pomiaru i uwarunkowania statystyczne obarczony jest błędem rzędu 20-30%! Natomiast informacja zwrotna dla klasy lub szkoły powstająca przez uśrednienie rezultatów klasy lub szkoły (najlepiej trzech roczników) ma mniejszy błąd statystyczny, ale po uśrednieniu może zainteresować przede wszystkim socjologów badających zmiany w lokalnym środowisku. Efekty pracy jednych nauczycieli wybranego przedmiotu i klasy w jednym roczniku po zsumowaniu z rezultatami działań innych nauczycieli w innych rocznikach ulegają naturalnemu zatarciu. Problem ten nazwany został *paradoksem rzetelności egzaminów zewnętrznych*<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Podczas zaćmienia Słońca 4.01.2011 na prośbę prof. Elżbiety Putkiewicz studenci ustalili, że tylko w niektórych szkołach uczniowie obserwowali to zjawisko. Z polskiej gimnazjalnej podstawy usunięto astrofizykę, stąd nauczyciele *nie tracą czasu* i unikają zajęć związanych ze zjawiskami astronomicznymi, lotami kosmicznymi, GPS itd. Tym razem wiedza *żandarma* o odpowiednim doborze treści nauczania do wieku nastolatków musi mieć źródło trudnych do zidentyfikowania *zabobonach*.

<sup>30</sup> Piotrowski M., Kucińska E., Piotrowska K., *Niedostrzegany kryzys prowadzący do buntu*. Parejza 1/2015 (3).

Tabela 1. Wyniki egzaminów gimnazjalnych oraz EWD (Egzaminacyjne Wartości Dodane)<sup>31</sup> uśrednione po okresie trzyletnim 2013-2015. Rezultaty ze strony ewd.edu.pl przeliczone na skalę centylową.

Wyniki egz. oraz EWD	Warszawa		Łódź		Gmina Laboratorium	
	Egzamin	EWD	Egzamin	EWD	Egzamin	EWD
J. polski	71%	2,6	56%	1	60%	0,1
Historia i WOS	71%	2,7	57%	1,2	57%	-0,8
Przyroda	70%	1,7	55%	0,4	62%	0,9
Matematyka	70%	1,5	58%	1,5	71%	4,2
Z.D.Ż	5,7		2,8			
J.Ż.W.C.	0,74		0,22			

Do tabeli powyżej wprowadzono dane makrospołeczne:

- \*) wskaźnik J.Ż.W.C. - *jakości życia w wymiarze cywilizacyjnym* (Czapliński J., 2007),
- \*\*) Wskaźnik Z.D.Ż - zmiany długości życia liczony w 2006 r. względem lat 1970 - 1972 (Obraniak W., 2007).

Na podstawie Tabeli I można stwierdzić (podobnie do wyników z 2012r.<sup>32</sup>), że:

- *Przeciętny uczeń* ze szkoły w Warszawie podczas egzaminu gimnazjalnego uzyskał rezultat lepszy od wyników ponad 71% kolegów i koleżanek w Polsce.
- Natomiast *przeciętny uczeń* Łodzi uzyskał wynik niewiele lepszy od 56% wyników w Polsce (gorszy od 43%).
- Wyniki charakteryzuje duże zróżnicowanie ze względu na środowiska wielkomiejskie Warszawy i Łodzi oraz mniejsze ze względu na przedmiot egzaminu.
- W przypadku Gminy Laboratorium, w której od 20 lat prowadzono lokalną reformę edukacji, wyraźnie lepsze rezultaty uzyskują gimnazjaliści z matematyki niż z j. polskiego i historii. Mimo reformy w egzaminach, z przedmiotów humanistycznych rezultat w znacznie większym stopniu zależy od uwarunkowań niż w przedmiotach przyrodniczych i matematyce.

Podobnie można zestawić wyniki egzaminów zewnętrznych 18 dzielnic Warszawy z wartościami *Standaryzowanego współczynnika zgonów mężczyzn w wieku poniżej 65 lat w latach 2009-2011* [Biuro Polityki Zdrowotnej m.st.

<sup>31</sup> EWD powstaje z wyników egzaminów, jest więc Egzaminacyjną Wartością Dodaną. Nazywanie EWD Edukacyjną Wartością Dodaną jest podobnym nadużyciem do określenia demokracją socjalistyczna systemu w PRL [Piotrowski M., 2013, s. 103].

<sup>32</sup> M. Piotrowski, *Interpretacja wyników kształcenia*, Oświata samorządowa Nr 3, Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2012.

Warszawy, 2013]. W tym zestawieniu widać ogólną tendencję zaobserwowaną powyżej oraz przypadki dzielnic, które wyróżniają się na skutek migracji uczniów, np. do elitarnych zespołów liceów z gimnazjami w Śródmieściu. W szczególnej sytuacji znajdują się dzielnica Ursus, gdzie na skutek kryzysu gimnazjów większość młodzieży *zainteresowanej nauką* ucieka do innych dzielnic. Stąd rezultat absolwentów szkół Ursusa (dzielnicy o przeciętnej wartości współczynnika umieralności 308) są bliskie wynikom uzyskanym przez młodzież z Pragi-Północ (o maksymalnej wartości współczynnika umieralności 581).

**System zdecentralizowany**, którego prawną podstawą mogą być *Kompetencje kluczowe* oraz, co ciekawe, wymagania ogólne podstawy programowej. Rekomendacjami do tworzenia *nowych podstaw programowych* systemu zdecentralizowanego mogą być zbiory (sekwencje) problemów do rozwiązania przez uczniów oraz wskazówki dotyczące nauczania wyprzedzającego, uczniowskich badań naukowych, wzajemnego nauczania itd. Nauczanie poprzez dobrane do poziomu uczniów problemy odnajdujemy zarówno w opracowaniach pedagogicznych z przed pół wieku prof. W. Okonia<sup>33</sup>, jak i w nowych publikacjach<sup>34</sup>. Miarą sukcesu opartego na nauczaniu problemowym mogą być samodzielne uczniowskie projekty wykonywane przez 15-16 letnią młodzież na koniec obowiązkowej jednolitej edukacji – przed wyborem dalszej nauki w obrębie wybranych przedmiotów i poziomów nauczania.

Tak jest w gimnazjalnym programie *Middle Years Programme* (MYP)<sup>35</sup> matury międzynarodowej *International Baccalaureate* (IB)<sup>36</sup>. W tym wypadku informacja zwrotna może mieć i ma inne elementy niż w przypadku egzaminów zewnętrznych. Uczeń uzyskuje informację:

- czy przez niego sformułowany problem jest określony w sposób zrozumiały i czy poprawnie ocenił możliwości jego rozwiązania,
- czy uwzględnił przynajmniej jeden zakres współdziałania,
- czy projekt był wynikiem własnej jego inicjatywy, kreatywności, zdolności organizacyjnych i poprawnego planowania,
- czy odzwierciedlał jego zainteresowania (np. hobby), zdolności,
- czy umożliwił wyrażenie mu własnego stosunek do rozwiązywanych zagadnień itd<sup>37</sup>.

---

<sup>33</sup> Okoń W., *U podstaw problemowego uczenia się*, PZWS Warszawa, 1964.

<sup>34</sup> J. A. Van de Walle, K. S. Karp, J. M. Bay-Williams, *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*, Pearson, 2013.

<sup>35</sup> *Middle Years Programme* – gimnazjalny program system matury międzynarodowej.

<sup>36</sup> *International Baccalaureate* – system matury międzynarodowej obejmujący spójny program od 3 do 19 roku życia.

<sup>37</sup> International Baccalaureate Organization, *Middle Years Programme, Personal project guide*, 2011, <http://www.ibo.org/> [dostęp: 15.06.2015].

W zamyśle autorów zmian w 2008 r. w miejsce samodzielnego uczniowskiego projektu MYP wprowadzono gimnazjalny projekt edukacyjny<sup>38</sup>. Sugerowano, by nauczyciele pozwalali uczniom na przekroczenie ograniczeń podstawy programowej oraz, by ocenianie przypisane przez *żandarma* nauczycielom lub egzaminatorom zastąpić autoewaluacją. Z uczniowską samooceną projektu gimnazjalnego mogą być związane następujące rekomendacje<sup>39</sup>:

- „Podstawowym elementem uczniowskiej samooceny może być zgodność celów, jakie przyjęli gimnazjaliści, rozpoczynając projekt z uzyskanymi przez nich efektami”;
- (Nauczyciel) „Dba o to, aby dokument do uczniowskiej samooceny projektu powstał w drodze dyskusji wszystkich członków zespołów projektowych”;
- „Samoocena projektu powinna odnosić się nie tylko do wyników, ale i sposobu ich osiągnięcia”.
- „Być może gimnazjaliści po raz pierwszy będą budować dokument ułatwiający samoocenę projektu – po raz pierwszy uzmysłwią sobie problem: *Po czym poznamy, że nasza praca była dobra - nasz projekt był dobrze zaplanowany, wykonany oraz równie efektywnie zaprezentowany.*
- „Pomoc uczniom może polegać na przekazaniu poniższych wskazówek:
- Projekt był prowadzony, by rozwiązać problem, więc na jego zakończenie uczniowie zadają pytanie: *Czy projekt rozwiązał sformułowany na początku problem badawczy?*
- Projekt jest projektem edukacyjnym, więc gimnazjaliści mogą zastanowić się: *Czego się nauczyli podczas realizacji projektu?*”

W odróżnieniu od scentralizowanej koncepcji *żandarma* w metodologii oceniania za pomocą projektów możemy mieć do czynienia z rzetelną informacją zwrotną.

Przejście od jednej koncepcji do drugiej nie jest jednak proste, ponieważ wymaga pokonania *żandarma*, który jest w nas samych. Rezygnacji z *przesądów* o istotności jednowymiarowych wskaźników (np. ocen) i potrzebie o wiele bardziej złożonej informacji zwrotnej.

### **Podsumowanie - konieczność porzucenie *żandarma* chociaż jest on w nas samych**

W pierwszych dwóch częściach artykułu prezentowano efekty błędnych założeń przyjętych w reformie systemu edukacji. Wykazano, że panujący w

---

<sup>38</sup> Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Rozporządzeniem z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

<sup>39</sup> M. Piotrowski, J. Kielech, M. Dobrzyńska M., *Projekty Edukacyjne Akademii uczniowskiej, Przedmiot: fizyka*. CEO, Warszawa 2012b, str. 20 i następane.



systemie *zandarm* postępuje tak, jakby jego znajomość świata edukacji oparta była na *przesądach* oraz *zabobonach*, a nie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej.

Trudność w pokonaniu *przesądów* polega na tym, że my jako nauczyciele i akademicy rzadko kiedy korzystamy z wyników rzetelnych badań oraz praktyk, na podstawie których można zweryfikować słuszność związków przyczynowo-skutkowych dotyczących nas samych. Rzadko kiedy odwołujemy się do struktur demokratycznych w mniejszym lub większym stopniu akceptujemy i wspieramy centralizm edukacji szkolnej oraz akademickiej.

Wierzmy, że nasze metody są odzwierciedleniem niekwestionowanego związku pomiędzy szkolną lub/i akademicką nauką a sukcesem w życiu. Przekonani o mocy sprawczej edukacji w szkolnych klasach oraz w salach studenckich wprowadzamy ład podobny do tego, jaki występuje kościele, z wiernymi siedzącymi w ławkach (uczniami/studentami), kapłanem (nauczycielem/wykładowcą) oraz ołtarzem - źródłem mocy (tablicą). Gdy w klasach lub salach ćwiczeniowych pojawiają się tablice multimedialne, to umieszczamy je centralnie, a nie z boku, by zmienić tradycyjne uporządkowanie przestrzeni. To *mocno zakorzenione, błędne przekonanie* o zdecydowanym prymacie komunikacji nauczyciel-uczeń nad wymianą doświadczeń uczeń-uczeń jest widoczne również w publikacjach dla najmłodszych. Gdy na pierwszych stronach *Naszego elementarza*<sup>40</sup> przedstawiono klasę z uczniami siedzącymi przy stolikach, to kilka miesięcy później, w zeszytach ćwiczeń podporządkowanym oczekiwaniom nauczycieli, wprowadzono ilustracje 6-7 letnich dzieci siedzących *po staremu* w ławkach.

Będąc przekonani o roli edukacji, która ma pomóc każdemu, mówiąc to samo do wszystkich, realizując ten sam program ze wszystkimi, nie wykorzystując uzdolnień uczniów i studentów (które wzmacnianie mogą wspomagać ich rozwój) nie zauważamy nawet, że uniemożliwiamy realizację pierwszego postulatu progresywiistów z 1919 r.:

I. Edukacja powinna dawać możliwość swobodnego rozwoju dziecka (studenta)

A priori przyjmujemy sekwencyjne uwarunkowania sukcesu edukacyjnego, czyli wierzymy, że zasoby przekazywane uczniom w jednym etapie zapewnią sukces w następnym. "Wiemy", że to, co dzieci poznają w nauczaniu początkowym, umożliwi im naukę w klasach IV-VI, które to klasy są podstawą gimnazjalnej edukacji. A edukacja gimnazjalna ze swej natury warunkuje skuteczność nauczania w szkole ponadgimnazjalnej. Logika takiego postępowania z pozoru odzwierciedla prawa etapów rozwojowych. Ale czy sekwencja ta nie jest kolejnym *przesądem*, który mógł wydawać się słuszny dla trójki dzieci jednych rodziców w jednej wsi koło Genewy, a którego stosowanie

---

<sup>40</sup> Elementarz dzieci przy stolikach

już pod koniec XX w. okazuje się błędem<sup>41</sup>?

I tak, dostosowując nauczanie do *przeciętnych możliwości*, ograniczamy wprowadzanie ciekawych problemów matematycznych w nauczaniu początkowym (np. funkcji opisującej zjawiska za pomocą czasu połowicznego<sup>42</sup>) lub doświadczeń naukowych przedszkolaków<sup>43</sup>. Edukacyjny projekt gimnazjalny pozostał w III etapie edukacyjnym. Zabrakło nam inwencji, by wprowadzić go w podobny systemowy sposób do klas IV-VI, nauczania wczesnoszkolnego oraz liceum. Nie zauważaliśmy, że systematycznie rezygnujemy z realizacji drugiego postulatów progresywiistów:

II. Poprzez kształcenie należy stymulować indywidualne zainteresowania dziecka (studenta)

Jedno z największych naszych zaniechań ma swoje źródło w *przesądzie* o konieczności przekazywania uczniom i studentom wiedzy oraz umiejętności, a nie sposobów jej zdobywania i wykorzystywania. Mimo że określenie nauka w języku polskim ma zarówno znaczenie działalności naukowej, jak i procesów nauczania, to w praktyce szkolnej i akademickiej nie ma przestrzeni na poznawanie przez uczniów otaczającego ich świata. Rzadko który wykładowca zachęca studentów do prowadzenia własnych badań, chociażby po to, by poznali swoje studenckie lub lokalne środowisko. Często dopiero podczas pracy magisterskiej studenci zaczynają zastanawiać się, w jaki sposób zbadać - określić ich grupę pokoleniową czy lokalne uwarunkowania. Programy podobne do realizowanego przez Uniwersytet Berkeley wśród nauczycieli z całego świata *How science works*<sup>44</sup> nie są znane polskim uczniom i studentom, podobnie jak i sens oraz znaczenie prac naukowych. Tym samym nie realizujemy trzeciej z zasad progresywiistów:

III. Nauczyciel powinien ukierunkowywać aktywność badawczą dziecka

Od ponad 15 lat modernizujemy system oceniania szkolnego i akademickiego. Centralna Komisja Egzaminacyjna opracowuje standardy bazujące na *przesądzie* o możliwości określenia jednego dobrego sposobu oceniania sukcesu (niepowodzenia) poprzez osiągnięcie (nie osiągnięcie) tych standardów. Nie podważany jest *przesąd* o możliwości ustanowienia standardów niezależnych od uwarunkowań rodzinnych czy kulturowych, na przekór zróżnicowaniu widocznemu już w wieku 7 lat<sup>45</sup>. Rezygnujemy z oceny progresów, na rzecz ustalania poziomu względem sztucznych poziomów,

---

<sup>41</sup> G. Dahlberg G, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.

<sup>42</sup> J. VanCleave, *Matematyka dla każdego dziecka: 101 ciekawych pomysłów*, WSIP 1993.

<sup>43</sup> D. Chauvel, V. Michel, *Pierwsze naukowe doświadczenia przedszkolaka*, Warszawa, Cyklady 2000.

<sup>44</sup> *Understanding Science: How science works*, University of California Museum of Paleontology, Berkeley, and the Regents of the University of California, [www.understandingscience.org](http://www.understandingscience.org)

<sup>45</sup> D. Elschenbroich, *Co siedmiolatek wiedzieć powinien*, Cyklady 2003.

odrzucając kolejny postulat sprzed 100 lat:

1. Ocena osiągnięć ucznia powinna uwzględniać jego postępy (nie poziom<sup>46</sup>) w rozwoju umysłowym, fizycznym, moralnym i społecznym.

Niepowodzenia określone powyżej są przyczyną również niemożności realizacji V z postulatów progresywiwistów:

2. W szkole powinno się testować innowacyjne techniki

Oczywiście, w tym wypadku nie chodzi o wykorzystanie technik komputerowych i konflikt pomiędzy *cyfrowymi tubylcami* oraz *cyfrowymi imigrantami*<sup>47</sup>, który z swej natury nie jest trudny do rozwiązania<sup>48</sup>, lecz o wiele istotniejszą zmianę polegającą na wprowadzenie do szkół i uczelni nauczania problemowego. W wydawałoby się najlepiej do tego przeznaczonych matematyczno-przyrodniczej edukacji gimnazjalnej, jak pokazują doświadczenia *Akademii uczniowskiej*, realna zmiana wymaga ponad półtorarocznego kursu internetowego połączonego z praktyką nauczycielską oraz coachingiem. Brak innowacyjnych techniki w naszej szkole i uczelniach oznacza brak *nowocześniejszych techniki* stwarzania uwarunkowań do uczenia się.

Odwołując się do koncepcji progresywiwistów, wśród wielu uwarunkowań uniemożliwiających skuteczną edukację za najważniejsze należy uznać porzucenie rekomendacji, by

- IV. Nauczyciel, szkoła i rodzice powinni razem współpracować, dążąc do postępów w rozwoju dziecka

Realizacja tego postulatów utrudniają postawy rodziców, nauczycieli oraz zasady działania szkół ugruntowane w czasach PRL-u, kiedy system edukacji wykonywał zadania państwa totalitarnego, często na przekór interesom rodzin i nauczycieli. Z jednej strony władze edukacyjne, by kształcić nieakceptowane przez większość społeczeństwa kompetencje, przyjmowały koncepcję edukacji opartej na narzucanych siłą *jedynie słusznych* celów oraz metod nauczania i wychowania. A z drugiej rodzice, przekonani o niesłuszności działań państwa w coraz większym stopniu kontestowali system i w końcu lat osiemdziesiątych sami zaczęli tworzyć szkoły.

Dziś ten *przesąd* o skuteczności zarządzania systemem edukacji z pozycji siły spreczny jest zasadami zmian zachodzącymi w kraju. Stąd prof. B. Śliwerski określił działania oparte na nim jako zdradę ideałów solidarności

---

<sup>46</sup> Przepis autora.

<sup>47</sup> M. Prensky, *Od cyfrowych tubylców do cyfrowej mądrości, eseje o XXI w. pełne nadziei* 2012.

<sup>48</sup> M. Prensky, *Before Bringing in New Tools, You Must First Bring in New Thinking*, Amplify, June 2012, <http://marcprensky.com/writing/Prensky-NewThinking-Amplify-June2012.pdf>, [dostęp: 15.06.2015], podsumował swoje badania koniecznością wprowadzenia pojęcia *Imag-u-cation*, które w wolnym tłumaczeniu, po zasięgnięciu opinii młodzieży (tzw. *tubylców* w cyfrowym świecie) przetłumaczyć można jako *Wyobraźmy (Imag) sobie własną (u) edukację (u-cation)* przed zastosowaniem technik komputerowych w nauczaniu.

prowadząca do samodestrukcji: "W zarządzaniu oświatą w skali makro ma miejsce powtarzalna w różnych miejscach i strukturach władzy postawa niektórych z jej przedstawicieli, której motorem energetyzującym do działań była i nadal jest przede wszystkim zawiść oraz mściwość w dążeniu do zniszczenia przeciwnika, oponenta<sup>49</sup>".

By pokonać tę ułomność, trzeba podjąć wszelkie działania na rzecz budowy kapitału społecznego, w tym w szczególności dbać o powstanie oraz działanie rad szkół, powiatowych i wojewódzkich rad oświatowych. Ich demokratyczna struktura i działalność, w tym również *prawo do popełniania błędów*, jest jednym sposobem na pokonanie *żandarma*. Trudność takiego rozwiązania polega na tym, że demokratyzację należy wprowadzać na przekór narastającej centralizacji niemalże w każdym obszarze edukacji szkolnej i akademickiej. I trudno to czynić nam oczekującym szybkich i gruntownych przemian, a nie małych kroków rozpoczynających inne myślenie.

## Literatura

- Aleven V., Stahl E., Schworm S., Fischer F., Wallace R. (2003): *Help Seeking and Help Design in Interactive Learning Environments*. „Review of Educational Research”, 73(7), 277-320
- Biuro Polityki Zdrowotnej m.st. Warszawy: *Warszawa w latach 2009-2011*. Red. E. Olsińska
- Bruner J. S. (1974): *W poszukiwaniu teorii nauczania*. PIW, Warszawa
- Chauvel D., Chauvel V. M. (2000): *Pierwsze naukowe doświadczenia przedszkolaka*. Cyklady, Warszawa
- Czapliński J., Panek T. (2007): *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*. Rada monitoringu społecznego, Warszawa
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013): *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław
- Dale E. (1946): *Audio-Visual Methods In Teaching*. Dryden Press, Nowy Jork
- Dambeck H. (2012): *Im więcej dziur tym mniej sera*. Tłum. D. Serwotka. PWN, Warszawa
- Dąbrowski M. (2015): *Edukacja matematyczna bez matematyki*. W: *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Red. naukowa D. Klus-Stańska. Impuls Kraków
- De Saint-Exupéry A. (2009): *Twierdza*. Rozdz. CXL. „MUZA” Warszawa
- Dudzikowa M. (2010): *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa: *Wychowanie. Pojęcia - procesy - konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 5. GWP, Gdańsk

---

<sup>49</sup> B. Śliwerski, *Dokąd zmierza polska edukacja neodidagmata* 33/34, Poznań 2011–2012  
<https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/10282/1/65-76.pdf>, [dostęp: 15.06.2015]

- Dylak S. (2013): *Mózg jako podmiot i przedmiot naszego działania. Architektura wiedzy w szkole*. Difin
- Dylak S. (red.) (2013): *Strategia kształcenia wyprzedzającego*. OFEK, Poznań, [dostęp: 15.06.2015], [https://edustore.eu/download/Strategia\\_Kształcenia\\_Wyprzedzajacego.pdf](https://edustore.eu/download/Strategia_Kształcenia_Wyprzedzajacego.pdf)
- Elschenbroich D. (2003): *Co siedmiolatek wiedzieć powinien*. Cyklady, Warszawa
- Foulds K. *Fizyka*. & Gater S., Wood- Robinson V., *Biologia*, & Earl Wiliford., *Chemia. Podręcznik dla gimnazjum*. Prószyński i S-ka, 2002.
- International Baccalaureate Organization (2014): *General regulations: Middle Years Programme*
- International Baccalaureate Organization (2011): *General regulations: Diploma Programme*
- International Baccalaureate Organization (2011): *Middle Years Programme, Personal project guide*, <http://www.ibo.org/> 2011.
- Jostein G. (2006): *Świat Zofii*. Czarna Owca dawniej Jacek Santorski & Co., Warszawa
- Kalinowska A. (2010): *Pozwólmy dzieciom działać. Mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Centralna Komisja Egzaminacyjna
- Klus-Stańska D. (2015): *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Red. naukowa D. Klus-Stańska. Impuls, Kraków
- Kucińska E., Piotrowski M. (2015): *Specjalistyczne Punkty Konsultacyjne - w poszukiwaniu wsparcia dla ofiar systemu szkolnego*. „Parejza”, nr 1(3) studia i eseje
- Lakatos I. (2005): *Dowody i refutacje. Logika odkrycia matematycznego*. Tikkun, Warszawa
- Lakoff G., Johnsona M. (2011): *Metafory w naszym życiu*. Tłum. T. Krzeszowski. Aletheia
- Lockhart P (2009): *A Mathematician's Lament*. Bellevue Literary Press
- Lockhart P. (2012): *Measurment*. Harvard University Press
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009): *Edukacja matematyczna i techniczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum matematyka, zajęcia techniczne, zajęcia komputerowe, informatyka. Podstawa programowa z komentarzami*. T. 6
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. Dz. U. 2012.977.
- Mourshed M., Chijioke C., Barber M. (2012): *Jak najlepiej doskonalone systemy szkolne na świecie stają się jeszcze lepsze*. Raport McKinsey & Company, CEO
- Obraniak W. (2007): *Ludność Łodzi i innych wielkich miast w Polsce w latach 1984-2006*. Urząd Statystyczny, Łódź

- Okoń W. (1964): *U podstaw problemowego uczenia się*. PZWS, Warszawa
- Olsen P. (1997): *Przewodnik po „Świecie Zofii”*. WSiP, Warszawa
- Parlament Europejski (2006): *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie - Europejskie ramy odniesienia*. Stanowisko z dnia 26 września, [www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//PL#ref\\_2\\_3](http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+V0//PL#ref_2_3).
- Piotrowski M., Kielech J., Szczepanik M., Dolata M., Ostrowska M., Chołuj A., Dobrzyńska M. (2012a): *Eksperymenty i wzajemne nauczanie. Przedmiot: biologia & Przedmiot: chemia oraz Przedmiot fizyka & Przedmiot: matematyka*. CEO, Warszawa
- Piotrowski M., Kielech J., Szczepanik M., Dolata M., Ostrowska M., Chołuj A., Dobrzyńska M. (2012b): *Projekty Edukacyjne Akademii uczniowskiej, Przedmiot: biologia & Przedmiot: chemia oraz Przedmiot fizyka & Przedmiot: matematyka*. CEO, Warszawa
- Piotrowski M. (2013): *Od TQM do żandarma czyli pod prąd*. VEGA
- Prensky M. (2012): *Before Bringing in New Tools, You Must First Bring in New Thinking*. Amplify, <http://marcprensky.com/writing/Prensky-NewThinking-Amplify-June2012.pdf>, [dostęp: 15.03.2016].
- Prensky M. (2012): *Od cyfrowych tubylców do cyfrowej mądrości, eseje o XXI w. pełne nadziei* [dostęp: 15.03.2016]
- Ross K., Lakin L., McKechnie J. (2009): *Teaching Secondary Science Constructing Meaning and Developing Understanding*. 3<sup>rd</sup> Edition Routledge
- Szkudlarek T. (2000): *Wyzwania pedagogiki krytycznej*. W: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Red. T. Szkudlarek, B. Śliwerski. Impuls, Kraków
- Wong Khoon Yoong, Lee Peng Yee, Berinderjeet Kaur, Foong Pui Yee, Ng Swee Fong (2009): *Mathematics Education The Singapore Journey*. „Mathematics Education”, Vol. 2, World Scientific
- Śliwerski B. (2015): *O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska (red. naukowa): *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Impuls, Kraków
- Śliwerski B. (2011-2012): *Dokąd zmierza polska edukacja*. „Neodidagmata”, 33/34, Poznań <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/10282/1/65-76.pdf>, [dostęp: 15.03.2016].
- VanCleave J. (1993): *Matematyka dla każdego dziecka: 101 ciekawych pomysłów*. WSiP, Warszawa
- Van de Walle J. A., Karp K. S., Bay-Williams J. M. (2013): *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*. Pearson
- Wong Khoon Yoong, Lee Peng Yee, Berinderjeet Kaur, Foong Pui Yee, Ng Swee Fong (2009): *Mathematics Education The Singapore Journey*. „Series on Mathematics Education”, Vol. 2, World Scientific
- Wygotski L. S. (1989): *Myslenie i Mowa*. PWN, Warszawa

Zalewska E. (2003): *Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego - rekonstrukcja przez powrót do źródeł*. W: *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*. Red. D. Klus-Stańska, M. J. Szymański, M. S. Szymański. Wyd. Akademickie „ŻAK”, Warszawa.

# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2016

Halina Król

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## POCZUCIE JAKOŚCI ŻYCIA MŁODZIEŻY ZWIĄZANE ZE ZDROWIEM FIZYCZNYM

*Zdrowie jest nieodłącznym warunkiem osiągnięć szkolnych, dobrej jakości życia, ekonomicznej produktywności. Wyposażając dzieci w wiedzę, umiejętności i właściwe postawy wobec zdrowia, możemy zwiększyć ich zdolności do działania na rzecz zdrowia społeczności, w których żyją.*

*Hiroshi Nakajima*

Dyrektor Generalny Światowej  
Organizacji Zdrowia

### Wprowadzenie

W ostatnich latach zauważa się coraz większe zainteresowanie jakością życia człowieka, zarówno przez przedstawicieli nauk społecznych, jak i medycznych. Złożoność i wielowymiarowość problematyki stawia przed badaczami szczególne wyzwania wynikające z tego, że podmiotem badawczym jest człowiek, w różnym okresie ontogenezy, w zdrowiu jak i chorobie, żyjący w zmiennych warunkach społeczno-ekonomicznych. Mając na uwadze fakt, że w różnych okresach życia możemy wykorzystywać inne kryteria oceny, które uznamy za najbardziej istotne, niezbędnym działaniem jest określenie wymiaru, który poddamy ocenie. Do najbardziej ogólnych wymiarów można zaliczyć stan zdrowia, środowisko rodzinne, szkołę i pracę.

Próba zdefiniowania pojęcia jakości życia o wymiarze interdyscyplinarnym trwa od lat osiemdziesiątych XX wieku. Złożoność zagadnienia jest odmiennie interpretowana przez psychologów, socjologów, pedagogów oraz przedstawicieli nauk medycznych. W naukach społecznych brak jest uniwersalnej definicji, ale funkcjonujące można przypisać do czterech grup: egzystencjonalnej, życiowej, potrzeb, miary subiektywnej i obiektywnej (Oleś, 2010, s. 17-41; Trzebiatowski, 2011, s. 25-31; Wnuk i in., 2013; s.10-16; Wysocka, 2014a, s. 21-43).



Psychologowie poczucie jakości życia analizują w kontekście poczucia zadowolenia, szczęścia i dobrostanu, socjologowie stylów i zasad życia społecznego, a pedagogowie wartości, celów i dążeń (Kantowicz, 2001, s. 103-117).

Podobnie jak w naukach społecznych tak i w naukach medycznych definicje jakości życia sformułowane były przez ekspertów (ujęcie globalne - poziom satysfakcji życiowej i poczucie szczęścia, złożone - subiektywne i obiektywne, specyficzne np. zdrowie, mieszane - m.in. sytuacja środowiskowa, status ekonomiczny) i laików (Jaracz, 2001, s. 216). Poczucie jakości życia miało ścisły związek ze zdrowiem i chorobą. Obecnie zdrowie jest jednym z głównych determinantów jakości życia. Światowa Organizacja Zdrowia definiuje jakość życia w nawiązaniu do definicji zdrowia jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny, a nie tylko brak choroby czy niepełnosprawności. Jednak mając na uwadze fakt, że powyższe obszary stanu zdrowia mogą ulegać zmianie w zależności od zaistniałej sytuacji, doprecyzowano pojęcie „jakości życia uwarunkowanej stanem zdrowia”. Uznano, że dobre zdrowie daje poczucie dobrej jakości życia (Daszykowska, 2006, s. 122-128), niemniej zdrowie nie jest jedynym warunkiem dobrej jakości życia, ale jest ono jednym z koniecznych elementów do realizacji zamierzonych planów życiowych.

Okres dzieciństwa i młodości ma istotny wpływ na dorosłe życie, zatem doświadczenia życiowe młodego pokolenia i związana z nimi odczuwana i postrzegana jakość życia rzutuje na rozwój, zachowanie czy samorealizację własnych celów (Wysocka, 2014b, s. 235-259). Z początkiem roku 2000 dostrzeżono potrzebę prowadzenia pomiaru subiektywnej jakości życia w odniesieniu do młodzieży będącej w tzw. „wrażliwym” okresie wieku rozwojowego, kiedy krystalizuje się ich własna tożsamość i potrzeba niezależności. Takie podejście jest szczególnie przydatne, gdyż pozwala na poznanie zdrowia i samopoczucia z perspektywy samej młodzieży.

Zmieniające się oczekiwania i wymagania w stosunku do młodego pokolenia mogą zaburzać samopoczucie, utrudniać funkcjonowanie zarówno w rodzinie, szkole czy grupie rówieśniczej (Kwiatkowski, 2015, s. 33-41). Niska samoocena zdrowia i zadowolenia z życia ma istotny związek z podejmowaniem wielu ryzykownych zachowań. Niekorzystnie wpływa na zdrowie biopsychospołeczne młodego człowieka, a zatem potencjalnie obniża postrzeganą jakość życia.

Jak ważne i priorytetowe jest dobre zdrowie młodego pokolenia, świadczy opracowana „Europejska strategia dla zdrowia i rozwoju dzieci i młodzieży”, wskazująca na konieczność wspomagania zdrowia i dobrego samopoczucia młodzieży oraz zapobiegania antyzdrowotnemu stylowi życia. Podobne wyzwania nakreślał Narodowy Program Zdrowia na lata 2007-2015 w celu operacyjnym 8: „Wspieranie rozwoju i zdrowia fizycznego i psychospołecznego

oraz zapobieganie najczęstszym problemom zdrowotnym i społecznym dzieci i młodzieży”.

Aktywność fizyczna stanowi pozytywny miernik stylu życia, który w istotny sposób rzutuje na zdrowie. Poziom aktywności fizycznej determinują między innymi płeć, wiek, stan zdrowia, rodzina, pora roku, miejsce zamieszkania (Kołoło, 2006, s. 59-63). Stan zdrowia uczniów istotnie wpływa na postępy w nauce, aktywność fizyczną, rozwój zainteresowań, jak również kształtowanie więzi społecznych, korzystnie wpływa na rozwój fizyczny, motoryczny, rozwija sprawność i zmysł równowagi, wzmacnia mięśnie, zapewnia prawidłową koordynację równowagi, zwinność, zwiększa odporność przed chorobami. Wybrane rodzaje aktywności fizycznej mogą być wykorzystywane do korygowania wad czy zaburzeń powstałych wcześniej. Regularna aktywność fizyczna młodzieży korzystnie wpływa na ukształtowanie sylwetki, kontrolowanie masy ciała oraz wyrabianie nawyku ruchu. Uczniowie aktywni fizycznie rzadziej chorują, a wykonywane ćwiczenia fizyczne sprawiają im przyjemność i wywołują pozytywną energię. Aktywnie fizycznie młodzież odczuwa zadowolenie z życia, co w perspektywie zwiększa szanse na bycie aktywnym w dorosłości (Dzielska, Nałęcz, 2013, s. 32-48).

Niepokoici fakt, że młodzież polska nie osiąga rekomendowanego poziomu aktywności fizycznej (codzienne wykonywanie ćwiczeń o umiarkowanej lub wysokiej intensywności przez co najmniej 60 minut, 5 razy w tygodniu), a odsetek ćwiczących młodych osób zmniejsza się z wiekiem (Poznańska i in., 2012, s. 301; Nowak, Barcicka, 2015, s. 157-161). Wyniki badań HBSC 2010 potwierdzają, że młodzież polska zbyt dużo czasu spędza przy komputerze lub oglądając telewizję (około 4 godz. dziennie), co w połączeniu z zajęciami szkolnymi - długie przebywanie w pozycji siedzącej, klasyfikuje młodzież do grupy narażonej na ryzyko wystąpienia zaburzeń zdrowia i rozwoju (Woynarowska, 2006, s. 51-56; Woynarowska, 2008, s. 47-54; Kołoło, 2011, s. 93-109; Strong, 2005, s. 732-737). Edukacja na rzecz aktywności fizycznej powinna być nieodłączną częścią edukacji dla zdrowia (Szewczyk, 2006, s. 337-359). Takie podejście stanowi wyzwanie m.in. dla szkoły w organizacji ciekawych zajęć wychowania fizycznego i inspirowaniu młodzieży do podejmowania wszelkiej, pozaszkolnej aktywności ruchowej.

Celem badań było poznanie poczucia jakości życia młodzieży związanej ze zdrowiem w wymiarze zdrowia fizycznego.

### **Badana grupa**

Badania przeprowadzono w 2014 roku wśród 491 uczniów ponadgimnazjalnych szkół zawodowych w województwie świętokrzyskim, w tym 280 dziewcząt i 198 chłopców. Wiek badanych wynosił 18 lat a dominującym miejscem zamieszkania było środowisko wiejskie (335 osób). Młodzież kontynuowała naukę w 27 zawodach na poziomie zasadniczym zawodowym (257 osób) oraz technikum (234 osoby). W celu uzyskania

informacji dotyczącej m.in. stanu zdrowia, wyboru szkoły i zawodu, spędzania wolnego czasu, przeprowadzono pogłębiony indywidualny wywiad ze 170 uczniami (22 z technikum, 158 z zasadniczej szkoły zawodowej), mieszkających w przyszkolnych internatach (względy organizacyjne). Grupę stanowiło 108 chłopców i 62 dziewcząt, pochodzących z miasta (70 osób) i ze wsi (100osób).

Badania przeprowadzono w 14 ponadgimnazjalnych szkołach zawodowych województwa świętokrzyskiego, wyłonionych metodą losowania dwuwarstwowego (powiat, ponadgimnazjalna szkoła zawodowa). Informacje o szkołach funkcjonujących na terenie województwa świętokrzyskiego uzyskano z bazy danych Świętokrzyskiego Kuratora Oświaty. Dodatkowo, na terenie wylosowanej szkoły dokonano prostego losowania klas, których uczniowie dobrowolnie uczestniczyli w badaniach.

### **Metody i narzędzia badawcze**

W przeprowadzonych badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem międzynarodowego, standaryzowanego narzędzia badawczego KIDSCREEN-52, HEALTH RELATED QUALITY of LIFE QUESTIONNAIRE for CHILDREN and YOUNG PEOPLE - polska wersja kwestionariusza do badania jakości życia związanej z zdrowiem dzieci i młodzieży ((Ravens-Sieberer i in., 2006; Mazur i in., 2008), oraz pogłębiony indywidualny wywiad z uczniami. Badania z wykorzystaniem wyżej wymienionego narzędzia były prowadzone w 13 krajach europejskich, w tym w Polsce. Zgodę na wykorzystanie w badaniach kwestionariusza KIDSCREEN-52 uzyskano od międzynarodowego koordynatora KIDSCREEN Group prof. Ulrike Ravens-Sieberer z University Clinic Hamburg - Eppendorf, Department of Psychosomatics In Children and Adolescents i krajowego koordynatora dr hab. Joanny Mazur z Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie. Kwestionariusz KIDSCREEN-52 jest przeznaczony do badania ogólnego indeksu jakości życia dzieci i młodzieży w wieku 8-18 lat. KIDSCREEN-52 obejmuje 10 obszarów - wymiarów jakości życia, które dotyczą aspektu zdrowia fizycznego (1 obszar), zdrowia psychicznego (3 obszary: samopoczucie psychiczne, nastroje i emocje, o sobie), funkcjonowania społecznego (5 obszarów: relacje z rodzicami, relacje z rówieśnikami i wsparcie społeczne, niezależność, środowisko szkolne, akceptacja społeczna) oraz warunków materialnych (1 obszar: zasoby finansowe). Pytania zawarte w kwestionariuszu KIDSCREEN-52 dotyczą stopnia częstości (nigdy, rzadko, dość często, często, zawsze) lub intensywności (wcale, trochę, średnio, bardzo, ogromnie), na które badana osoba udziela odpowiedzi na 5-stopniowej skali. Tylko na pierwsze pytanie dotyczące ogólnego stanu zdrowia, zawarte w wymiarze zdrowie fizyczne, odpowiedzi udziela się według kategorii określających zdrowie jako doskonałe, bardzo dobre, dobre, takie sobie, złe. W pytaniach przyjęto tzw. orientacje pozytywną, czyli pierwsza odpowiedź jest najbardziej negatywna a ostatnia pozytywna.

Wyjątek stanowi pytanie o ogólne zdrowie i 13 innych pytań, które w kwestionariuszu zaznaczono znakiem „\*”. Wysoka punktacja pozytywnych odpowiedzi oznacza dobrą (wysoką) jakość życia, natomiast wysoka punktacja negatywnych odpowiedzi oznacza niską jakość życia badanych osób.

Zgodnie z przyjętą interpretacją przez międzynarodową grupę badaczy KIDSCREEN wymiar zdrowia fizycznego pozwala zbadać poziom aktywności fizycznej dziecka lub nastolatka, jego energię i sprawność na podstawie oceny zdolności poruszania się w najbliższym otoczeniu, zdolności do zabawy i uprawianiu sportu. Niska samoocena wskazuje, że badani to osoby chore, mające poczucie wyczerpania fizycznego oraz poczucie braku energii życiowej. Natomiast wysoka charakteryzuje osoby zdrowe, aktywne, sprawne, pełne energii. Interpretacja pozostałych wymiarów ujęta jest w polskiej wersji KIDSCREEN (Mazur, 2008, s. 20-22).

Do obliczenia i interpretowania wyników stosuje się 3 podejścia, w których można:

1. obliczyć wynik, jako sumę punktów danej skali, punktując od odpowiedzi najmniej korzystnej do najbardziej korzystnej (od 0 do 4 lub od 1 do 5),
2. obliczyć wynik wystandaryzowany na skali od 0-100 punktów,
3. przyjmując standaryzację według skali tenowej (średnia 50, odchylenie standardowe 10).

Zastosowanie pierwszego i drugiego podejścia pozwala na zachowanie naturalnej różnicy między wynikami uzyskanymi dla poszczególnych wymiarów jakości życia.

Prawidłowe poziomy indeksów jakości życia, dla populacji polskiej w wieku 15-18 lat, oddzielnie dla chłopców i dziewcząt, określono według skali sumarycznej 0-100. Dla wymiaru „zdrowie fizyczne” ogółem średni indeks jakości życia wynosi 62,60, SD = 18,05; dla chłopców średnia wynosi 66,92, SD = 17,06; dla dziewcząt średnia wynosi 59,13, SD = 18,09. Wskazane wartości (średnia i odchylenie), można wykorzystać jako dane grupy kontrolnej i porównać z wynikami własnymi.

Według skali tenowej za normę przyjmuje się wartość rozkładu tenowego od T45 do T55. Jednak z uwagi na to, że wartości tenowe obliczano z połączoną próbą międzynarodową, uzyskane wartości średnie dla populacji polskiej są niekorzystne, mniejsze od 50 i różne dla poszczególnych wymiarów, stąd zalecane jest korzystanie z przyjętych norm polskich.

Analizę wyników własnych przeprowadzono za pomocą pakietu statystycznego PQStat ver. 1.6. Przeprowadzone badania i otrzymane wyniki wymiaru „zdrowie fizyczne” analizowano testem zależności Chi-kwadrat (rozkład odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariusza KIDSCREEN-52 w zależności od płci, miejsca zamieszkania i typu szkoły), oraz testem t-Studenta, porównując średnie (na skali 0-100). Wyniki badań uzyskane przez

młodzież świętokrzyską porównano z normą przyjętą dla populacji polskiej. Za istotne statystycznie przyjęto prawdopodobieństwo na poziomie  $p \leq 0,05$ .

### Wyniki badań

Na pytanie „Czy uważasz, że ogólnie twoje zdrowie jest?” nie otrzymano odpowiedzi od jednej uczennicy mieszkającej w mieście. Analiza badań wykazała, że płeć ( $p \leq 0,001$ ) i typ szkoły ( $p \leq 0,01$ ) mają istotny wpływ na poziom poczucia jakości życia związanej ze zdrowiem badanej młodzieży. Dziewczeta, w przeciwieństwie do chłopców, wyrażają zadowolenie ze swojego zdrowia, określając jego stan jako „doskonały” (22,58%), „bardzo dobry” (powyżej 39%). Podobnie wysoko oceniają własne zdrowie uczniowie zasadniczych szkół zawodowych („doskonałe” - ponad 21%, „bardzo dobre” - powyżej 36%), w przeciwieństwie do swoich rówieśników z technikum („doskonałe” - ponad 11%, „bardzo dobre” - powyżej 36%). Miejsce zamieszkania nie różnicuje poziomu jakości życia zależnej od zdrowia fizycznego (tab.1). Należy jednak podkreślić fakt, że znaczna grupa badanej młodzieży pochodzącej ze wsi mieszka w okresie szkolnym w przyszkolnym internacie, co może korzystnie wpływać na ich codzienne funkcjonowanie.

W przeprowadzonym wywiadzie 123 uczniów oceniło swoje zdrowie jako „dobre”, a 40 nawet „bardzo dobre”. 12 potwierdziło problemy zdrowotne, z powodu których leczą się w poradniach specjalistycznych (m.in. kardiologicznej, endokrynologicznej, alergologicznej, okulistycznej, dermatologicznej). Uczniowie stwierdzili, że gorsze zdrowie powoduje, iż „czuję się często źle i muszę jeść leki”, „nie mogę się skupić na lekcjach”, „gorzej pracuję na praktykach”, „często chce mi się spać i nie mogę myśleć na lekcjach”, „myślę, czy dam radę pracować jako fryzjerka”.

Tabela 1. Ocena własnego stanu zdrowia („Czy uważasz, że ogólnie twoje zdrowie jest?”)

Kategorie odpowiedzi		Płeć***		Miejsce zamieszkania <sup>ni.</sup>		Typ szkoły**		Ogółem udzielonych odpowiedzi
		Chłopcy	Dziewczeta	Miasto	Wieś	Technikum	Zasadnicza zawodowa	
Doskonałe	n	17	63	26	54	27	55	82
	%	8,59	22,58	18,31	16,12	11,59	21,40	16,70
Bardzo dobre	n	63	109	50	122	84	94	178
	%	31,82	39,07	35,21	36,42	36,05	36,58	36,25
Dobre	n	89	84	48	125	91	87	178

	%	44,95	30,11	33,80	37,31	39,0	33,85	36,25
Takie sobie	n	25	20	16	29	25	20	45
	%	12,63	7,17	11,27	8,66	10,73	7,78	9,16
Złe	n	4	3	2	5	6	1	7
	%	2,01	1,07	1,41	1,49	2,58	0,39	1,44
Ogółem badanych		198	280	143	335	234	257	490
%		40,32	57,03	29,12	68,23	47,66	52,34	99,80
Brak odpowiedzi		13 (2,65%)		13 (2,65%)		0 (0,0%)		1 (0,20%)

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ , n.i. - nieistotne statystycznie

Analizując samopoczucie i ogólną sprawność młodzieży, stwierdzono, że dziewczęta mają lepsze od chłopców samopoczucie i ogólnie wyżej oceniają swoją sprawność fizyczną. Ponad 47% z nich ma „bardzo” i „ogromnie” (powyżej 17%) dobre samopoczucie i cieszą się dobrą sprawnością fizyczną. Zmienna płeć jest wysoce istotna statystycznie ( $p < 0,001$ ). Podobna zależność dotyczy typu szkoły ( $p < 0,01$ ). Uczniowie z zasadniczych szkół zawodowych wysoko oceniają swoje samopoczucie i ogólną sprawność fizyczną („bardzo” - blisko 47%, „ogromnie” - około 17%, „średnio” - 27,34%) w przeciwieństwie do swoich rówieśników z technikum („bardzo” - ponad 41%, „ogromnie” - 8,58%, „średnio” - 37,77%). Miejsce zamieszkania nie różnicuje poczucia jakości życia w wymiarze zdrowia fizycznego (tab. 2). Dwie dziewczynki (jedna z miasta i jedna ze wsi) nie udzieliły odpowiedzi na postawione pytanie.

Tabela 2. Samopoczucie i sprawność fizyczna badanej młodzieży („Czy dobrze się czułeś i byłeś sprawny fizycznie?”)

Kategorie odpowiedzi		Płeć***		Miejsce zamieszkania <sup>n.i.</sup>		Typ szkoły**		Ogółem udzielonych odpowiedzi
		Chłopcy	Dziewczęta	Miasto	Wieś	Technikum	Zasadnicza zawodowa	
Wcale	n	4	10	6	8	7	7	14
	%	2,02	3,60	4,23	2,40	3,00	2,73	2,85
Trochę	n	24	12	8	28	21	16	37
	%	12,12	4,32	5,63	8,38	9,01	6,25	7,54
Średnio	n	79	76	47	108	88	70	158
	%	39,90	27,34	33,10	32,34	37,77	27,34	32,18
Bardzo	n	80	131	64	147	97	120	217
	%	40,40	47,12	45,07	44,01	41,63	46,88	44,20
Ogromnie	n	11	49	17	43	20	43	63
	%	5,56	17,63	11,97	12,87	8,58	16,80	12,83

Ogółem badanych	198	280	143	335	234	257	489
%	40,32	57,03	29,12	68,23	47,66	52,34	99,60
Brak odpowiedzi	13 (2,65%)		13 (2,65%)		0 (0,0%)		2 (0,40%)

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ , n.i. - nieistotnie statystycznie

Analizując poziom aktywności fizycznej podejmowanej przez uczniów, otrzymane wyniki wskazują, że zmienna płeć różnicuje poczucie jakości życia zależnej od zdrowia fizycznego ze stratyfikacją na korzyść dziewcząt ( $p < 0,001$ ). Ponad 35% z nich („bardzo”) wysoko ocenia podejmowaną aktywność fizyczną, chłopcy zaś oceniają aktywność na poziomie „średnim” (ponad 26%), a blisko 22% „wcale” nie podejmuje takiej aktywności. Zmienne związane z miejscem zamieszkania i typem szkoły nie różnicują poziomu podejmowanej aktywności fizycznej przez badaną młodzież. Odpowiedzi na zadane pytanie nie udzieliło dwóch chłopców i dwie dziewczynki - trzy z miasta i jedna ze wsi (tab. 3).

Wyrażone ogólne zadowolenie z własnego zdrowia nie przekłada się na aktywność fizyczną, w tym aktywne spędzanie wolnego czasu. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta uważają, że lekcje wychowania fizycznego „są nudne”, „nieciekawie prowadzone”, „nie chce mi się ćwiczyć”, „kiepsko wyposażona sala, wolę jechać na siłownię”. W wolnym czasie najchętniej: „lubię oglądać telewizję i pograć na komputerze”, „posiedzieć z chłopakami”, „nic mi się nie chce robić”, „idę do koleżanki”, „czytam książkę”, „czytam kolorową gazetę”. Do nielicznych należały stwierdzenia: „gramy z chłopakami w piłkę”, „lubię pojeździć na rowerze”, „pomagam rodzicom w domu”, „opiekuję się siostrą”.

Tabela 3. Poziom aktywności fizycznej badanej młodzieży („Czy byłeś aktywny fizycznie, np. biegałeś, pływałeś, tańczyłeś?”)

Kategorie odpowiedzi		Płeć***		Miejsce zamieszkania <sup>n.i.</sup>		Typ szkoły <sup>n.i.</sup>		Ogółem udzielonych odpowiedzi
		Chłopcy	Dziewczęta	Miasto	Wieś	Technikum	Zasadnicza zawodowa	
Wcale	n	43	38	27	54	47	37	84
	%	21,94	13,67	19,29	16,17	20,26	14,51	17,11
Trochę	n	39	34	24	49	43	31	74
	%	19,90	12,23	17,14	14,67	18,53	12,16	15,07
Średnio	n	51	75	29	97	59	69	128
	%	26,02	26,98	20,71	29,04	25,43	27,06	26,07
Bardzo	n	50	99	44	105	64	90	154
	%	25,51	35,61	31,43	31,44	27,59	35,29	31,36
Ogromnie	n	13	32	16	29	19	28	47

	%	6,63	11,51	11,43	8,68	8,19	10,98	9,57
Ogółem badanych		198	280	143	335	234	257	487
	%	40,32	57,03	29,12	68,23	47,66	52,34	99,18
Brak odpowiedzi		13 (2,65%)		13 (2,65%)		0 (0,0%)		4 (0,82%)

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ , n.i. - nieistotne statystycznie

Analizie badań poddano stopień zdolności do podejmowania określonej aktywności fizycznej. Na pytanie „Czy byłeś zdolny do biegania?” 9 osób nie udzieliło odpowiedzi (dwóch chłopców i siedem dziewcząt, pięć z miasta i cztery ze wsi).

Otrzymane wyniki potwierdziły, że płeć wysoko istotnie statystycznie ( $p < 0,001$ ) wpływa na stopień podejmowania aktywności fizycznej. Dziewczęta zdecydowanie wyżej oceniają poczucie jakości życia, na które wpływa zdolność do biegania („ogromnie” - około 18%, „bardzo” - ponad 45%), co sprawia, że chętniej od chłopców („ogromnie” - niecałe 10%, „bardzo” - 30,10%), podejmują taką formę aktywności fizycznej. Miejsce zamieszkania i typ szkoły nie różnicują poziomu jakości życia związanej z podejmowaniem określonej aktywności fizycznej, m.in. biegania (tab. 4).

Tabela 4. Stopień zdolności do biegania („Czy byłeś zdolny do biegania?”)

Kategorie odpowiedzi	Płeć***		Miejsce zamieszkania <sup>n.i.</sup>		Typ szkoły <sup>n.i.</sup>		Ogółem udzielonych odpowiedzi	
	Chłopcy	Dziewczęta	Miasto	Wieś	Technikum	Zasadnicza zawodowa		
Wcale	n	19	17	13	23	20	16	36
	%	9,69	6,23	9,42	6,95	8,73	6,32	7,33
Trochę	n	38	18	15	41	32	26	58
	%	19,39	6,59	10,87	12,39	13,97	10,28	11,81
Średnio	n	61	66	36	91	67	63	130
	%	31,13	24,18	26,09	27,49	29,26	24,90	26,48
Bardzo	n	59	123	54	128	82	105	187
	%	30,10	45,05	39,13	38,67	35,81	41,50	38,09
Ogromnie	n	19	49	20	48	28	43	71
	%	9,69	17,95	14,49	14,50	12,23	17,00	14,46
Ogółem badanych		198	280	143	335	234	257	482
%		40,32	57,03	29,12	68,23	47,66	52,34	98,17
Brak odpowiedzi		13 (2,65%)		13 (2,65%)		0 (0,0%)		9 (1,83%)

\* $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$ ; \*\*\*  $p \leq 0,001$ , n.i. - nieistotne statystycznie



Dokonana analiza wyników badań odnosząca się do zadowolenia z własnej energii wykazała brak 6 odpowiedzi (3 chłopców i 3 dziewcząt, 3 mieszkających w mieście i 3 ze wsi). Stwierdzono, że typ szkoły, do której uczęszczają uczniowie, wysoce istotnie statystycznie wpływa na poczucie jakości życia związanej ze zdrowiem fizycznym ( $p < 0,01$ ). Ponad 40% uczniów zasadniczej szkoły zawodowej „bardzo często” i „zawsze” cieszy się pełnią energii. Takiego zadowolenia nie potwierdzili ich rówieśnicy z technikum. Ponad 19% „rzadko” ma poczucie zadowolenia ze swojej energii. Pozytywną energię („bardzo często” i „zawsze”) potwierdziło niewiele ponad 34% badanych. Zmienne płeć i miejsce zamieszkania nie różnicują poziomu jakości życia zależnej od zdrowia fizycznego w kontekście odczuwania pozytywnej energii (tab. 5).

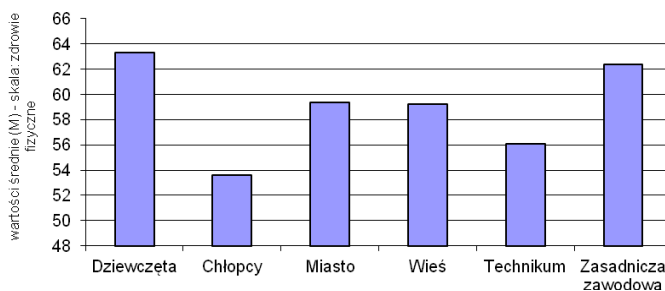
Tabela 5. Poziom zadowolenia badanych z własnej energii („Czy byłeś pełen energii?”)

Kategorie odpowiedzi		Płeć <sup>n.i.</sup>		Miejsce zamieszkania <sup>n.i.</sup>		Typ szkoły <sup>**</sup>		Ogółem udzielonych odpowiedzi
		Mężczyzna	Kobieta	Miasto	Wieś	Technikum	Zasadnicza zawodowa	
Nigdy	n	5	7	5	7	10	2	12
	%	2,56	2,53	3,57	2,11	4,29	0,79	2,44
Rzadko	n	40	43	27	56	45	41	86
	%	20,51	15,52	19,29	16,87	19,31	16,27	17,52
Dość często	n	86	111	49	148	97	107	204
	%	44,11	40,08	35,00	44,58	41,63	42,46	41,55
Bardzo często	n	40	73	36	77	57	59	116
	%	20,51	26,35	25,71	23,19	24,46	23,41	23,63
Zawsze	n	24	43	23	44	24	43	67
	%	12,31	15,52	16,43	13,25	10,30	17,06	13,65
Ogółem badanych		198	280	143	335	234	257	485
		40,32	57,03	29,12	68,23	47,66	52,34	98,79
Brak odpowiedzi		13 (2,65%)		13 (2,65%)		0 (0,0%)		6 (1,21%)

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ , n.i. - nieistotne statystycznie

Porównanie otrzymanych wyników badanych chłopców i dziewcząt wskazuje na lepszą jakość życia postrzeganą przez dziewczęta (chłopcy:  $M = 53,59$ ,  $SD = 18,95$ ; dziewczęta:  $M = 63,33$ ,  $SD = 19,14$ ;  $t = -5,52$ ;  $p < 0,001$ ). Zdecydowanie wyżej oceniają swoją jakość życia uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej (technikum:  $M = 56,10$ ,  $SD = 20,22$ ; zasadnicza

zawodowa:  $M = 62,37$ ,  $SD = 18,61$ ;  $t = 3,49$ ;  $p < 0,001$ ). Zmienna miejsca zamieszkania nie różnicuje analizowanej jakości życia badanych (odpowiednio miasto-wieś:  $M = 59,39$ ,  $SD = 20,85$ ;  $M = 59,26$ ,  $SD = 19,13$ ;  $t = -0,15$ ;  $p = n.i.$ ). Dane prezentuje wykres 1.



Wykres 1. Porównanie poczucia jakości życia w wymiarze zdrowie fizyczne badanej młodzieży, zależnej od płci, miejsca zamieszkania i typu szkoły; test istotności różnic t-Studenta

Otrzymane wyniki badań własnych i dokonane porównanie z grupą kontrolną dają podstawy do stwierdzenia, że młodzież świętokrzyska ma niższe poczucie jakości życia związanej ze zdrowiem fizycznym w porównaniu z młodzieżą z innych regionów Polski, osiągając ogółem niższe wartości średnie, odpowiednio:  $M = 59,38$ ,  $SD = 19,63$  ;  $M = 62,60$ ,  $SD = 18,05$ ,  $t = -3,64$ ,  $p < 0,05$ . Zauważa się jednak, że płeć znacznie różnicuje poczucie jakości życia w obu grupach. Zdecydowanie badani chłopcy mają gorsze poczucie jakości życia w porównaniu z chłopcami z grupy kontrolnej, odpowiednio:  $M = 53,59$ ,  $SD = 18,95$ ;  $M = 66,92$ ,  $SD = 17,06$ ,  $t = -9,89$ ,  $p < 0,001$ . Przeciwnie do chłopców, badane dziewczęta mają lepsze poczucie jakości życia w porównaniu z dziewczętami z grupy kontrolnej, odpowiednio:  $M = 63,33$ ,  $SD = 19,14$ ;  $M = 59,13$ ,  $SD = 18,09$ ,  $t = 3,68$ ,  $p < 0,05$ .

### Podsumowanie i wnioski

W wielu badaniach udowodniono, że stan zdrowia młodzieży w wieku szkolnym znacznie wpływa na postępy w nauce, aktywność fizyczną, rozwój zainteresowań oraz kształtowanie więzi społecznych. Badania jakości życia odnoszące się do zdrowych nastolatków dają możliwość poznania, w jaki sposób odczuwają oni własne zdrowie i czerpią satysfakcję z funkcjonowania w różnych aspektach życia. Na podkreślenie zasługuje fakt, że wraz z wiekiem pogarsza się postrzeganie własnego zdrowia, co potwierdziła w swoich badaniach Maria Oleś (2010) oraz prowadzone w Polsce Badania HBSC w grupie 16-18-letniej młodzieży (Jodkowska, 2006; Woynarowska, 2008). Niska

samoocena może wynikać także z występujących odchyłeń w stanie zdrowia i rozwoju uczniów, co potwierdziły badania Haliny Król (2014), ujawniające wśród 16-letniej młodzieży liczne zaburzenia, szczególnie ze strony układu ruchu i narządu wzroku.

Przeprowadzone badania wykazały, że młodzież ogólnie dobrze ocenia swoje zdrowie, jednak występuje zróżnicowanie w tej ocenie między dziewczętami a chłopcami, jak również typem szkoły, do której uczęszczają. Z zasady takie różnice nie powinny występować zakładając, że badanymi osobami była młodzież zdrowa. Jednak należy pamiętać, że badani byli w wieku tzw. późnej adolescencji, a w tym okresie następują dynamiczne zmiany rozwojowe w sferze biopsychospołecznej, które rzutują na subiektywną ocenę stanu zdrowia. Dziewczeta cechuje zdecydowanie wyższe od chłopców poczucie zadowolenia ze swojego zdrowia. Można przypuszczać, że swoje zdrowie dziewczęta mogą postrzegać przez pryzmat zadowolenia z własnego wyglądu, sprawności fizycznej i kondycji zdrowotnej, co może budzić niezadowolenie w grupie chłopców. Należy przypuszczać, że wpływ na taką opinię może mieć wzrastająca świadomość dotycząca czynników warunkujących zdrowie, a tym samym występujących zagrożeń zdrowotnych. Prowadzone od 2002 roku badania HBSC porównujące postrzeganie własnego zdrowia wśród dzieci młodzieży w różnych grupach wiekowych wykazują, że w grupie młodzieży 16-18-letniej, płeć, wiek i typ szkoły różnicują spostrzeganie własnego zdrowia na niekorzyść 18-letnich dziewcząt, uczennic zasadniczej szkoły zawodowej (Jodkowska, 2006; Woynarowska, 2008). Przeciwnie wyniki otrzymano w badaniach własnych. Niższą ocenę zdrowia mają uczniowie technikum, w porównaniu z rówieśnikami z zasadniczej szkoły zawodowej. Podkreślić należy, że młodzież świętokrzyska nie jest objęta badaniami HBSC.

Na jakość życia znaczący wpływ ma sprawność fizyczna, która sprzyja zdrowiu i poprawia samopoczucie. Ponad połowa badanych chłopców, w przeciwieństwie do dziewcząt, gorzej ocenia swoje samopoczucie i sprawność fizyczną. W prowadzonych badaniach zwrócono uwagę, że wśród młodzieży w okresie dojrzewania obserwuje się czasowy regres aktywności fizycznej spowodowany dojrzewaniem biologicznym i zachodzącymi zmianami psychofizycznymi, co pogarsza ogólną sprawność fizyczną (Mazur, 2010). Niewątpliwie niska ocena może wynikać z niezadowolenia ze swojej sylwetki, budowy ciała i oczekiwanej sprawności fizycznej. Dobre samopoczucie i wysoka ocena sprawności fizycznej uczniów zasadniczej szkoły zawodowej może wynikać z faktu, że praktyczna nauka w wybranym zawodzie, w przeciwieństwie do rówieśników z technikum, wymaga wysiłku fizycznego, tym samym poprawia ich ogólny wygląd i sprawność fizyczną.

Styl życia młodzieży szkolnej nie sprzyja aktywności fizycznej. Preferowany nowy model spędzania wolnego czasu znacznie ogranicza ilość wysiłku fizycznego. Czas spędzony w szkole w pozycji siedzącej, niechętnie

uczestnictwo w lekcjach wychowania fizycznego, utrudniony dostęp do korzystania m.in. z hal sportowych, brak lub ograniczony wysiłek fizyczny w środowisku domowym potęgują siedzący tryb życia.

Prowadzone badania przez Annę Dzielską i Hannę Nałęcz (2015), Hannę Kołolo (2011), Joannę Mazur (2010), Barbarę Woynarowską (2008), dotyczące biernego spędzania czasu, m.in. oglądania telewizji, korzystania z komputera lub innych urządzeń, wskazują na niekorzystny związek ze zdrowiem.

Wyniki badań własnych potwierdzają, że wśród młodzieży - szczególnie w grupie chłopców - niewielki odsetek pozytywnie ocenia swoją aktywność fizyczną (ponad 32%). Wysoko oceniana własna energia życiowa, nie przekłada się na chęć do zabawy czy uprawiania ulubionego sportu. Zdecydowanie uczniowie z zasadniczej szkoły zawodowej cieszą się lepszą energią od swoich rówieśników z technikum. Można przypuszczać, że uczniowie technikum są bardziej obciążeni nauką, stąd mają ograniczoną aktywność fizyczną i mniej czasu poświęcają na uprawianie sportu. Dziewczeta lepiej oceniają swoją aktywność fizyczną, są zadowolone z własnej energii życiowej, co może sugerować, że chętniej od chłopców podejmują różne formy aktywności fizycznej, takie jak taniec czy fitness.

Oceniając poziom jakości życia związanej ze zdrowiem fizycznym badanej młodzieży, nie można zapominać, że byli nimi uczniowie szkół zawodowych, pochodzący głównie ze wsi i małych miast powiatowych, często znacznie oddalonych od wybranej szkoły, gdzie nauka w szkole, dojazd do domu zajmują znaczną ilość czasu, tym samym ograniczając czas wolny, który mogliby wykorzystać aktywnie. Stąd mogą oni częściej odczuwać zmęczenie. Istotne wydaje się rozważenie, na ile nawyk ruchu, jako naturalny sposób zachowania jest ważny w codziennym życiu rodzinnym młodzieży.

Podobne badania prowadzone wśród młodzieży ponad gimnazjalnej z województwa mazowieckiego wykazały, że blisko połowę z nich cechuje niedostateczny poziom aktywności fizycznej, przy czym istotnie częściej byli to uczniowie liceum. Najlepsze wyniki uzyskali uczniowie szkół zasadniczych zawodowych (Saracen, 2010).

Nauka w szkole zawodowej wymaga dobrej sprawności fizycznej i dobrej kondycji zdrowotnej, dlatego dbałość o zdrowie, jego wzmacnianie i potęgowanie m.in. poprzez aktywność fizyczną powinny stanowić istotny wkład w przyszłą pracę zawodową.

W badaniach własnych stwierdzono, że płeć badanej młodzieży różnicuje poczucie jakości życia. Dziewczeta bardziej niż chłopcy mają poczucie zadowolenia ze swojego życia, cieszą się pełnią energii. Można sądzić, że bardziej od chłopców mogą rozwijać własne pasje i ambicje. Wysoka jakość życia stwarza dla nich większą możliwość samodzielnego dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i wszelkiej aktywności.

Otrzymane wyniki skłaniają do postawienia następujących wniosków:

1. Płeć i typ szkoły różnicuje jakość życia badanej młodzieży na korzyść dziewcząt i uczniów zasadniczej szkoły zawodowej.
2. Niższe ogólne poczucie jakości życia młodzieży świętokrzyskiej w stosunku do populacji młodzieży polskiej wskazuje na konieczność wdrożenia działań edukacyjnych zmierzających do zwrócenia uwagi na wartość zdrowia, jak również opracowanie programów służących podnoszeniu zdrowia i jakości życia młodzieży.
3. Badania dotyczące jakości życia powinny stać się źródłem dociekań naukowych, których wyniki i postulaty realnie wpłyną na poprawę stanu zdrowia młodzieży.

## Literatura

- Daszykowska J. (2006): *Jakość życia w koncepcjach związanych ze zdrowiem*. „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego”, nr 2
- Dzielska A., Nałęcz H. (2013): *Aktywność fizyczna młodzieży i jakość życia związana ze zdrowiem*. W: J. Szymborski, W. Zatoński (red): *Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym*. Wyd. Wszechnica Polska Wyższa Szkoła, Warszawa
- Jaracz K. (2001): *Jakość życia w naukach medycznych*. W: Z. Melosik (red.): *Młodzi, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*. Wyd. „WOLUMIN”, Poznań
- Jodkowska M. (2006): *Zdrowie*. W: A. Oblacińska, B. Woynarowska (red.): *Zdrowie subiektywne, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w kontekście czynników psychospołecznych i ekonomicznych. Raport z badań*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa
- Kantowicz E. (2001): *Pedagogika społeczna wobec kwestii jakości życia*. „Pedagogika Społeczna”, nr 1
- Kołoło H. (2006): *Zachowania zdrowotne. Aktywność fizyczna*. W: J. Mazur (red.): *Status materialny rodziny i otoczenia a samopoczucie i styl życia młodzieży 15-letniej*. Wyd. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa
- Kołoło H. (2011): *Wpływ aktywności fizycznej na samoocenę zdrowia młodzieży 11,13,15 letniej na tle uwarunkowań społeczno-ekonomicznych*. W: J. Mazur (red): *Społeczne determinanty zdrowia młodzieży szkolnej. Raport z badań HBSC 2010*. Wyd. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa
- Król H. (2014): *Kondycja zdrowotna młodzieży szkół zawodowych w województwie świętokrzyskim*. W: E. Zdebska, B. Uljasz (red): *Współczesne wyzwania oraz wielowymiarowość edukacji i pracy*. Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków
- Kwiatkowski M. (2015): *Aspiracje edukacyjne gimnazjalistów a współczesny rynek pracy*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4

- Mazur J., Małkowska-Szcutnik A., Dzielska A., Tabak I. (2008): *Polska wersja kwestionariuszy do badania jakości życia związanej ze zdrowiem dzieci i młodzieży (KIDSCREEN)*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa
- Nowak P. F., Barcicka P. (2015): *Poziom zachowań zdrowotnych kieleckich licealistów*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, nr 96 (1)
- Oleś M. (2010): *Jakość życia młodzieży w zdrowiu i chorobie*. Wyd. KUL, Lublin
- Poznańska A. i in. (2012): *Wybrane czynniki ryzyka zdrowotnego związanego ze stylem życia*. W: B. Wojtyniak i in. (red.): *Sytuacja zdrowotna ludności Polski i jej uwarunkowania*. Wyd. Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego - Państwowy Zakład Higieny, Warszawa
- Ravens-Sieberer U. i in. (2006): *The KIDSCREEN Questionnaires. Quality of life questionnaires for children and adolescents*. Pabs Science Publisher, Lengerich, Germany
- Saracen A. (2010): *Zachowanie zdrowotne młodzieży szkół ponadgimnazjalnych*. „Hygeia Public Health”, nr 45 (1)
- Strong W. B. (2005): *Evidens-based physical activity for school-age youth*. „Journal of Pedriatics”, nr 146 (6)
- Szewczyk T. (2006): *Pedagogika zdrowia*. W: B. Śliwerski (red.): *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. T. 3. GWP, Gdańsk
- Trzebiatowski J. (2011): *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych - systematyzacja ujęć definicyjnych*. „Hygeia Public Health”, nr 46 (1)
- Wnuk M. i in. (2013): *Przegląd koncepcji jakości życia w naukach społecznych*. „Hygeia Public Health”, nr 48 (1)
- Woynarowska B. (2006): *Zachowania zdrowotne*. W: A. Oblacińska, B. Woynarowska (red.): *Zdrowie subiektywne, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce w kontekście czynników psychospołecznych i ekonomicznych. Raport z badań*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa
- Woynarowska B. (2008): *Zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów kończących gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne w Polsce*. Zdrowie-Kultura-Edukacja, Wyd. AWFIS, Gdańsk
- Wysocka E. (2014a): *Jakość życia jako kategoria pedagogiczna - doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej*. „Chowanna”, nr 1
- Wysocka E. (2014b): *Jakość życia jako kategoria pedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna - doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie empirycznej*. „Chowanna”, nr 1
- Zawadzka D. (2015): *Zadowolenie z życia*. W: J. Mazur (red.): *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa

*World Health Organization Regional Office for Europe. European Strategy for Child and Adolescent Health and Development. Copenhagen 2005*  
*Narodowy Program Zdrowia na lata 2007-2015. Załącznik do Uchwały Nr 90/2007 Rady Ministrów z dnia 15 maja 2007 roku. Ministerstwo Zdrowia, NIZP- PZH, Warszawa.*

## **Poczucie jakości życia młodzieży związane ze zdrowiem fizycznym**

Celem badania było poznanie poczucia jakości życia młodzieży związanej ze zdrowiem w wymiarze zdrowia fizycznego. Badania przeprowadzono w 2014 roku wśród 491 uczniów szkół zawodowych w województwie świętokrzyskim. Dominującym miejscem zamieszkania badanych była wieś (335osób). W pracy zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem międzynarodowego, standaryzowanego narzędzia badawczego KIDSCREEN -52, HEALTH RELATED QUALITY of LIFE QUESTIONNAIRE for CHILDREN and YOUNG PEOPLE - polska wersja kwestionariusza do badania jakości życia związanej ze zdrowiem dzieci i młodzieży, oraz pogłębiony wywiad indywidualny z uczniami. Otrzymane wyniki skal kwestionariusza KIDSCREEN-52 porównano testem istotności różnic t-Studenta. Za istotne statystycznie przyjęto prawdopodobieństwo na poziomie  $p \leq 0,05$  a za wysoce istotne  $p \leq 0,01$ . Płeć i typ szkoły różnicują poziom poczucia jakości życia zależny od zdrowia fizycznego na korzyść dziewcząt i uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Takiej zależności nie potwierdzono w przypadku miejsca zamieszkania badanych. Jakość życia zmienia się wraz z wiekiem, stąd poznanie subiektywnych odczuć młodzieży ma szczególne znaczenie z perspektywy zdrowia, wychowania i edukacji.

**Słowa kluczowe:** jakość życia, zdrowie, zdrowie fizyczne, edukacja

## **The sense of the quality of life of youth in relation to physical health**

The aim of the study was to investigate the sense of the quality of life of youth related to health in terms of physical health. The study was conducted in 2014 among 491 students of vocational schools in the Świętokrzyskie region. The dominant place of residence of respondents was a village (335people). The study used diagnostic survey method using an international standardized research tool KIDSCREEN-52, HEALTH RELATED QUALITY of LIFE QUESTIONNAIRE for CHILDREN and YOUNG PEOPLE - Polish version of the questionnaire for the study of quality of life related to health of children and young people, and deepened individual interview with students. The obtained results of the questionnaire scales KIDSCREEN -52 were compared by the significance test of differences t-Student. Probability at  $p \leq 0.05$  was taken as statistically significant and probability at  $p \leq 0,01$  as highly significant. Gender

and type of school differentiate the level of the sense of quality of life depending on physical health for the benefit of girls and students of vocational schools. This relationship has not been confirmed in the case of the subjects' place of residence. The quality of life varies with age, hence the knowledge of subjective feelings of young people is particularly important from the perspective of health, upbringing and education.

**Keywords:** quality of life, health, physical health, education





Ryszard Kałużny

*Dolnośląska Szkoła Wyższa*

## **AKTYWNOŚĆ POZALEKCYJNA I POZASZKOLNA UCZNIÓW GIMNAZJÓW - ZAGOSPODAROWANIE CZASU WOLNEGO**

### **Wprowadzenie**

Z treści zapisu w podstawie programowej wynika, że celem kształcenia ogólnego dla gimnazjum jest:

- przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk;
- zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
- kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie (DzU 2012, nr 0, poz. 977).

Zmierzając do zrealizowania określonych celów, w trakcie procesu kształcenia ogólnego w gimnazjach wśród uczniów kształtuje się również postawy wspomagające ich dalszy rozwój indywidualny i społeczny, w tym: kulturę osobistą, przedsiębiorczość, kreatywność, ciekawość poznawczą, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, gotowość do uczestnictwa w kulturze, gotowość do podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. Kształtowaniu postaw uczniów oraz wszechstronnemu rozwojowi intelektualnemu i społecznemu służą między innymi odpowiednio dobrane i realizowane w toku nauki szkolnej przedmioty, zarówno te obowiązkowe, jak i uzupełniające (tamże). Ponadto uczniowie mogą korzystać, ujawniając swoją aktywność, z organizowanych zajęć pozalekcyjnych w formie kół zainteresowań – przedmiotowych i/lub pozapredmiotowych. Celem pierwszych jest uzupełnienie lub poszerzenie wiedzy z danego przedmiotu, celem tych drugich rozbudzenie oraz rozwijanie zainteresowań i pasji uczniów. Jedne i drugie są zajęciami nieobowiązkowymi, a zatem cechuje ich dobrowolny udział uczniów. W tej dobrowolności wyraża się przewaga zajęć szkolnych - pozalekcyjnych nad obowiązkowymi, bowiem uczniowie uczestniczą z własnej woli motywowani przede wszystkim potrzebami (bodźcami) wewnętrznymi. Tym bardziej, jeśli zajęcia pozalekcyjne zorganizowane są i prowadzone przez

nauczyciela, który swoją przyjazną postawą, charyzmą oraz kompetencjami rozbudza w uczestnikach pozytywne emocje wywołując w nich ciekawość poznawczą, ukryte zainteresowania. Udział uczniów w tego typu zajęciach przyczynia się zarówno do poszerzania wiedzy z przedmiotów obowiązkowych, jak również do samodzielnego i twórczego myślenia.

Oprócz udziału uczniów w obowiązkowych zajęciach lekcyjnych i aktywnej działalności w zorganizowanych grupach zajęć pozalekcyjnych, również ważnym składnikiem wszechstronnego rozwoju młodych osób jest zagospodarowanie czasu wolnego w różnych formach aktywności pozaszkolnej. Czas wolny od zarania dziejów towarzyszył człowiekowi, aczkolwiek jego pojęcie, sens i rozumienie zmieniało się na przestrzeni pokoleń. Istnieje jednak powszechne przekonanie, że czas wolny jest tą szczególną składową czasu ogólnego, która sprzyja zajęciom twórczym. Chociaż wyodrębnienie go spośród innych sfer życia jest dość trudne, bowiem we współczesnym świecie - świecie płynnej nowoczesności (Bauman, 2007, s. 223), wypoczynek nie tyle bywa kategorią budżetu czasu wolnego, co stylem zachowania. Zatem może znaleźć się w dowolnej kategorii tego budżetu, a każda forma aktywności może przekształcić się w wypoczynek (Pięta, 2008, s. 20-21).

Pomimo trudności z jednoznaczną kategoryzacją czasu wolnego, również współcześnie - czas wolny jest jednym z ważniejszych zagadnień w życiu każdego człowieka i zajmuje wysoką pozycję w hierarchii cenionych wartości (zob. Kałużny, Kałużny, 2014). Uważany jest za ważne kryterium określające jakość życia jednostki i społeczeństwa. Jest również miarą stopnia niezależności, którą społeczeństwo oferuje swoim obywatelom (Palacz, 2012, s. 233). Według Wicentego Okonia czas wolny, to czas pozostający do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych: pracy zawodowej, nauki obowiązkowej w szkole i w domu oraz niezbędnych zadań domowych. Ponadto czas wolny racjonalnie winien być przeznaczony na odpoczynek, rozwój zainteresowań i uzdolnień (Okoń, 2004, s. 68).

Czas wolny, a zatem czas do własnej dyspozycji, pełni w życiu człowieka różnorakie funkcje: wypoczynkową, rozrywkową, samorozwojową, uspołeczniającą (por. Truszkowska-Wojtkowiak, 2012, s. 117). W perspektywie rozwoju człowieka owe funkcje wzajemnie się przenikają i w zależności od przyjętego modelu zagospodarowania czasu wolnego wywierają większy lub mniejszy wpływ na ten rozwój. Mając na względzie wszechstronny rozwój człowieka, tym bardziej w okresie dorastania wskazanym jest spędzać czas wolny w sposób aktywny, przeznaczając go na poszukiwanie, odkrywanie nowych rzeczy, na podejmowanie nowych wyzwań, na przejawianie własnej inicjatywy i samodzielności, a nie spędzanie go w sposób bierny.

Prowadząc rozważania o aktywności uczniów gimnazjów mam na uwadze działania podejmowane spontanicznie i ochotniczo, z własnego wyboru, z własnego upodobania i zainteresowania. Według psychologa Norberta Sillamy

„aktywność”, w ujęciu ogólnym, oznacza nie tylko czynności jakieś osoby, ale i jej skłonność do działania (Sillamy, 2002, s. 14). W związku z powyższym, przejawem aktywności człowieka w czasie wolnym są działania podejmowane z własnej nieprzymuszonej woli, a nie działania pod presją czasu i/lub wydarzeń (zob. Kałużny, 2005, s. 9-21). Działania ukierunkowane na samokształcenie, na rozwój osobowy, na rozwój fizyczny, kulturalny i społeczny. Dobrowolność podejmowanych działań wolno czasowych oznacza realizowanie konkretnych zobowiązań i to zarówno wówczas, gdy są pożądane i sprawiają bezpośrednią przyjemność jak i wtedy, gdy w ostatecznym rozrachunku dają podejmującemu satysfakcję, ale w realizacji mogą być kłopotliwe i uciążliwe (Pięta, 2008, s. 20-22).

### **Cel badań**

Podejmując badania przyjąłem następujące założenie: do optymalnego rozwoju ucznia gimnazjum wskazana jest aktywność szkolna (czynny udział w zajęciach obowiązkowych - lekcyjnych i nieobowiązkowych - pozalekcyjnych), jak również aktywność pozaszkolna przejawiana w różnych formach.

Przyjęte założenie badawcze pozwoliło mi na sformułowanie celu badań, który sprowadzał się do zgromadzenia wiedzy o skali oraz formach aktywności pozalekcyjnej i pozaszkolnej uczniów szkół gimnazjalnych. By zrealizować cel badań poszukiwałem odpowiedzi na następujące pytania: Jaki odsetek uczniów uczestniczył w zajęciach pozalekcyjnych i które z nich cieszyły się największym zainteresowaniem? W jakim stopniu uczniowie przejawiali aktywność pozaszkolną w sferze edukacyjnej oraz sportowo-rekreacyjnej? Jaką rolę w zagospodarowaniu czasu wolnego przez uczniów odgrywała telewizja i Internet? Z kim najczęściej uczniowie spędzali czas wolny i czy był on powodem do nudy?

### **Metoda i materiał**

Prowadząc badania korzystałem z metody sondażu diagnostycznego i techniki ankiety (Pilch, Bauman, 2001, s. 79-82). Natomiast narzędziem badawczym, który służył do gromadzenia danych empirycznych był kwestionariusz ankiety opracowany na użytek realizowanego projektu. Arkusz kwestionariusza, oprócz pytań służących zasadniczym celom diagnostycznym, zawierał także pytanie o płeć, liczbę rodzeństwa, warunki społeczno-ekonomiczne rodziny.

Badania prowadzono w 2014 r. w dwóch gimnazjach zlokalizowanych w miastach gminnych, w południowej części województwa dolnośląskiego. Do badań wybrano w sposób celowy po dwie klasy uczniów drugiego roku nauki z każdego gimnazjum. Zdiagnozowano w sumie 97 uczniów, w tym 53 dziewczyny i 44 chłopców<sup>50</sup>. W artykule analizie poddano odpowiedzi uczniów

---

<sup>50</sup> Badania zrealizowano z pomocą studentów (Bartosza Atydana i Mateusza Łazarowicza) z Wydziału Zamiejscowego DSW w Kłodzku, w ramach seminarium dyplomowego.

na pytania wpisujące się w obszar sformułowanych problemów badawczych.

### **Interpretacja wyników badań**

#### ***Preferowane formy aktywności pozalekcyjnej uczniów gimnazjów***

Z danych empirycznych wynika, że 41 uczniów (ponad 42%) brało udział w organizowanych przez nauczycieli bezpłatnych zajęciach pozalekcyjnych. Większość z nich uczestniczyła w jednym z wybranych rodzajów zajęć. Godnym odnotowania jest jednak fakt, że w tej grupie są uczniowie, którzy w dość bogatej ofercie zajęć pozalekcyjnych (tabela 1) potrafili dostrzec te, które w ich ocenie były interesujące i uczestniczyli w więcej niż w jednym z nich. I tak, 2 uczniów deklaroowało, że uczestniczą w czterech różnych zajęciach, 3 uczniów, że aktywnie uczestniczą w trzech dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych, 12 uczniów - w dwóch różnych zajęciach, zaś pozostali (24 uczniów) uczestniczyło w jednym rodzaju zajęć. Należy dodać, że nieco mniej niż połowa tych uczniów, którzy deklarowali udział w zajęciach pozalekcyjnych, czyniła to w sposób systematyczny, zaś pozostali uczniowie wybrane przez siebie zajęcia pozalekcyjne traktowali dość wybiórczo i uczestniczyli w nich nieregularnie.

Tabela 1. Struktura zajęć pozalekcyjnych organizowanych w gimnazjach i proporcjonalny udział uczniów

Kategorie zajęć	Udział uczniów		Rodzaje zajęć
	liczba	%	
Edukacyjno-intelektualne	26	63,4	Koło polonistyczne
			Koło języka angielskiego
			Koło języka niemieckiego
			Koło matematyczne
			Koło chemiczne
			Koło informatyczne
Sportowo-rekreacyjne	9	22,0	Sekcja piłki nożnej
			Sekcja piłki siatkowej
			Sekcja piłki koszykowej
			Sekcja rowerowa
			Sekcja szachowa
			Sekcja pływacka
Kulturalno-artystyczne	6	14,6	Koło taneczne
			Koło teatralne
			Koło muzyczne
			Koło fotograficzne

Zródło: opracowanie własne

Analizując deklaracje uczniów odnośnie udziału lub jego braku w nieobowiązkowych zajęciach pozalekcyjnych, trudno nie zwrócić uwagi na fakt, że pomimo wielości i różnorodności proponowanych rodzajów zajęć pozalekcyjnych ponad połowa diagnozowanych uczniów nie przejawiała zainteresowania uczestnictwem w nich. Przyczyny takiego stanu są zapewne bardziej złożone niż to wynika z dość prozaicznej argumentacji uczniów sprowadzającej się do stwierdzeń: *są to zajęcia nieobowiązkowe; są one przedłużeniem nudnych i męczących zajęć lekcyjnych; zabierają czas wolny*. Opinie na temat zajęć pozalekcyjnych tych uczniów, którzy w nich nie uczestniczyli mają wydźwięk negatywny, natomiast uczniowie, którzy brali udział regularnie w tego rodzaju zajęciach wyrażają się o nich pozytywnie, np. *udział w zajęciach pozalekcyjnych jest bezpłatny i daje mi szansę na przygotowanie się do egzaminu gimnazjalnego; mam możliwość wyboru, więc wybrałem te przedmioty i te sekcje, które lubię*.

Na podstawie danych empirycznych można stwierdzić, że wśród kół przedmiotowych prowadzonych w gimnazjach największym zainteresowaniem uczniów cieszyły się zajęcia z matematyki i informatyki. Zainteresowanie matematyką było porównywalne zarówno wśród dziewczyn, jak i chłopców, natomiast zajęcia pozalekcyjne z informatyki zdominowane zostały przez chłopców. Wśród proponowanych zajęć sportowo-rekreacyjnych treningi sekcji piłki nożnej i sekcji pływackiej cieszyły się wśród uczniów większą popularnością niż inne. Natomiast w kategorii zajęć kulturalno-artystycznych większe zainteresowanie uczniów wzbudzały zajęcia prowadzone w ramach koła tanecznego i muzycznego niż teatralnego i fotograficznego. Wypada dodać, że gimnazja, w których prowadzono badania, posiadały wieloletnie harmonogramy zajęć pozalekcyjnych, co roku konsultowane (wg dyrektorów tych szkół) z przedstawicielami uczniów i radami pedagogicznymi oraz tak modyfikowane, by spełniały oczekiwania wszystkich zainteresowanych stron.

### **Preferowane formy aktywności pozaszkolnej uczniów gimnazjów**

#### *Aktywność edukacyjna*

Spośród 97 gimnazjalistów objętych badaniami, 42 (43,3%) deklarowało, że uczestniczy systematycznie w płatnych zajęciach pozaszkolnych (tabela 2). Najliczniej biorą udział w kursach językowych (22 uczniów). Znaczącym zainteresowaniem uczniów cieszą się korepetycje przedmiotowe, które dla części z nich są dopełnieniem lekcji szkolnych, zaś dla innych źródłem rozszerzonej wiedzy i gwarancją bardzo dobrych ocen z poszczególnych przedmiotów. Wśród badanych uczniów są również tacy, którzy pobierają lekcje muzyki, 4 doskonalili umiejętności gry na fortepianie, a 2 uczniów gry na

skrzypcach<sup>51</sup>. Na podstawie analizy porównawczej można stwierdzić, że w zajęciach pozalekcyjnych uczestniczyli gimnazjaliści z rodzin o zróżnicowanych warunkach społeczno-ekonomicznych, zaś w pozaszkolnych zajęciach edukacyjnych uczestniczyli uczniowie (tak wynika z deklaracji), którzy status społeczno-ekonomiczny swojej rodziny oszacowali jako dobry lub bardzo dobry.

Tabela 2. Proporcjonalny udział uczniów w edukacyjnych zajęciach pozaszkolnych

Kategorie zajęć	Udział uczniów		Rodzaje zajęć	Udział uczniów	
	liczba	%		liczba	%
Nauka języka obcego	22	52,4	Angielski	19	45,2
			Niemiecki	3	7,1
Korepetycje	14	33,3	Język polski	2	4,8
			Matematyka	4	9,5
			Fizyka	2	4,8
			Biologia	2	4,8
			Chemia	4	9,5
Lekcje muzyki	6	14,3	Fortepian	4	9,5
			Skrzypce	2	4,8
Razem	42	100	Razem	42	100

Źródło: opracowanie własne

Tabela 3. Ilość czasu (dziennie) przeznaczanego przez gimnazjalistów na odrabianie zadań domowych

Ilość czasu	Deklaracje uczniów	
	liczba	%
Od 1 do 2 godz.	73	75,2
Od 2 do 3 godz.	12	12,4
Od 3 do 4 godz.	5	5,2
Nie odrabiam zadań w domu	7	7,2
<b>Razem</b>	<b>97</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne

<sup>51</sup> W roku szkolnym 2014/2015 ponad połowa (52%) rodziców (wzrost o 6% w porównaniu do roku ubiegłego) zamierzała posyłać dzieci na dodatkowe płatne zajęcia edukacyjne lub ogólnorozwojowe. Najpopularniejszymi, płatnymi zajęciami były lekcje języków obcych (zob. Badora 2014, s. 8-11).

Z danych empirycznych wynika, że znacząca większość uczniów (ponad 75%) na odrabianie zadań domowych przeznaczają średnio od 1 do 2 godz. dziennie (tabela 3). Z analizy odpowiedzi na inne pytania zamieszczone w kwestionariuszu ankiety można jednak wywnioskować, że tylko nieco ponad 18% uczniów zadania domowe odrabia systematycznie o stałej określonej porze dnia. Natomiast pozostali uczniowie, którzy deklarowali, że odrabiają zadania domowe, czynność tą podejmują o różnych porach dnia, częstokroć w przerwach między innymi zajęciami. Odrabianie zadań domowych systematycznie, według przyjętego harmonogramu, znacznie liczniej deklarowały dziewczyny niż chłopcy. Niepokojącym sygnałem jest natomiast fakt, że ponad 7% uczniów w ogóle nie odrabia zadań domowych. Jako usprawiedliwienie takiej sytuacji najczęściej wymieniali: *nie odrabiam, bo z niektórymi zadaniami i tak nie jestem w stanie samodzielnie się uporać; szkoda czasu, bo można odpisać od kolegi/koleżanki; nauczyciele i tak nie zawsze sprawdzają prace domowe, a zatem nie widzę potrzeby ich odrabiania.*

Tabela 4. Liczba książek (w tym lektur) przeczytanych przez gimnazjalistów w minionym półroczu

Liczba przeczytanych książek	Deklaracje uczniów	
	liczba	%
1 książka	13	13,4
2 książki	11	11,3
3 książki i więcej	47	48,5
Nie przeczytałem żadnej książki	26	26,8
<b>Razem</b>	<b>97</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne

Prawie połowa badanych gimnazjalistów (48,5%), tak wynika z ich deklaracji, przeczytała w minionym półroczu przynajmniej po trzy książki. Jeśli taki wskaźnik czytelnictwa dotyczyłby każdego ucznia, to można by uznać, że nie jest źle. Ale wśród badanych gimnazjalistów, prawie 27% przyznaje się do tego, że w ostatnim półroczu nie przeczytali ani jednej książki. Zatem aktywność czytelnicza badanych uczniów, w sensie ogólnym, nie napawa optymizmem. Jeśli w okresie nauki w gimnazjum uczniowie nie czytają nawet



obowiązkowych lektur to trudno mieć nadzieję, że w przyszłości zmienią się i zaczną czytać książki. W tym miejscu również wypada zwrócić uwagę na fakt, że w grupie gimnazjalistów, którzy przeczytali przynajmniej po trzy książki, w znacznej mierze przeważały dziewczyny.

Trudno nie zgodzić się z Zofią Zasacką, że aktywność czytelnicza nastolatków zależy od środowiska rodzinnego. Potwierdzeniem owej tezy jest fakt, że wśród gimnazjalistów pochodzących z rodzin, z wykształceniem wyższym rodziców aktywność czytelnicza była proporcjonalnie o 15% wyższa od tych wywodzących się z rodzin z wykształceniem średnim lub zasadniczym zawodowym. Natomiast najniższą aktywność czytelniczą ujawniali gimnazjaliści z rodzin rolniczych uczęszczających do szkół wiejskich, dzieci rodziców bezrobotnych oraz rodziców będących na rencie lub emeryturze (Zasacka, 2011, s. 155-159).

*Aktywność sportowo-rekreacyjna*

Tabela 5. Rodzaje dyscyplin sportowych uprawianych przez gimnazjalistów

Dyscypliny sportowe	Deklaracje uczniów	
	liczba	%
Piłka nożna	38	39,2
Piłka koszykowa	11	11,3
Piłka siatkowa	2	2,1
Piłka ręczna	2	2,1
Pływanie	7	7,2
Taniec	4	4,1
Jazda konna	4	4,1
Jazda na rowerze	4	2,1
Tenis	2	2,1
Szachy	2	2,1
Nie uprawiam sportu	21	21,6
<b>Razem</b>	<b>87</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne

Uczniowie z gimnazjów objętych badaniami dość licznie (ponad 78%) uprawiają rekreacyjnie, w czasie pozaszkolnym, różne dyscypliny sportu (tabela 5). Z analizy materiału badawczego wynika, że ci uczniowie, którzy deklarowali aktywność sportową, poświęcali na treningi w preferowanych przez siebie dyscyplinach średnio około 5 godz. w tygodniu. Największą popularnością wśród gimnazjalistów cieszyła się piłka nożna i piłka koszykowa. Mimo dość zróżnicowanych upodobań w zakresie uprawianych dyscyplin sportowych, wśród badanych jest spora grupa (prawie 22%) uczniów, którzy nie uprawiają czynnie żadnej z dyscyplin sportowych. Nad czynne uprawianie sportu przedkładają oglądanie i podziwianie widowisk sportowych, zdaje się, że bardziej cenią wygodę odbiorcy niż własny wysiłek.

*Telewizja i Internet w strukturze czasu wolnego uczniów*

Tabela 6. Ilość czasu (dziennie) poświęcanego przez gimnazjalistów na oglądanie programów telewizyjnych

Ilość czasu	Deklaracje uczniów	
	liczba	%
Do 2 godz.	48	49,5
Od 2 do 3 godz.	22	22,7
Więcej niż 3 godz.	5	5,1
Nie oglądam telewizji	22	22,7
<b>Razem</b>	<b>97</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne

Telewizja i Internet są w dobie współczesnej mediami które w dużym stopniu wypełniają czas wolny młodych ludzi (tabela 6 i 7). Z analizy zgromadzonego materiału badawczego wynika, że Internet wśród gimnazjalistów cieszy się większą popularnością niż telewizja. Programów telewizyjnych nie ogląda około 23% gimnazjalistów, natomiast 100% z nich spędza dużą ilość czasu przed komputerem, przeznaczając w znacznej proporcji ten czas na korzystanie z Internetu. Można się cieszyć z tego, że wszyscy uczniowie objęci diagnozą mają dostęp do Internetu, natomiast niepokojem napawa fakt, że prawie połowa z nich przed komputerem spędza ponad 3 godz. dziennie. Większa liczba godzin spędzonych przed komputerem nie idzie w parze z przemyślanym i racjonalnym ich wykorzystaniem. Uczniowie, którzy deklarowali, że przed komputerem spędzają ponad 4 godz. dziennie, nie potrafili w sposób jednoznaczny określić, jakie treści były obiektem ich zainteresowania.

Najczęściej wskazywali na gry, na portale rozrywkowe, czy filmy. Dziewczyny ponadto częściej przeglądały strony plotkarskie, chłopcy natomiast strony o tematyce sportowej. Zdaje się, że w ostatnich latach nastąpiło przewartościowanie w korzystaniu z mediów przez gimnazjalistów. W swej popularności Internet wysunął się na pierwsze miejsce przed telewizją. Natomiast zainteresowanie w zakresie treści pozostało niezmiennie (Por. Czerkowski, 2008, s. 74).

Tabela 7. Ilość czasu (dziennie) spędzanego przez gimnazjalistów przed komputerem

Ilość czasu	Deklaracje uczniów	
	liczba	%
Od 1 do 2 godz.	29	29,9
Od 2 do 3 godz.	25	25,8
Od 3 do 4 godz.	18	18,5
Więcej niż 4 godz.	25	25,8
<b>Razem</b>	<b>97</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne

*Czas wolny źródłem odpoczynku, samotności czy, nudy*

Tabela 8. Z kim gimnazjaliści lubią spędzać czas wolny

Towarzysze w czasie wolnym	Deklaracje uczniów	
	liczba	%
Przyjaciele (koleżanki, koledzy)	63	64,9
Rodzeństwo	11	11,3
Rodzice	3	3,1
Ulubiony zwierzak	5	5,2
Samotność	15	15,5
<b>Razem</b>	<b>97</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne

Z analizy danych empirycznych wynika, że gimnazjaliści najczęściej i najchętniej spędzają czas wolny w gronie przyjaciół (koleżanek, kolegów). Jest to znamieny sposób spędzania czasu wolnego młodych ludzi niezależnie od miejsca i środowiska ich zamieszkania (por. Czerkawski, 2008, s. 74-75; Frindt-Bajson, 2010, s. 77). Natomiast niewiele, bo zaledwie nieco ponad 3% lubi spędzać czas wolny z rodzicami (tabela 8). Jest również dość liczna grupa młodych ludzi (ponad 20%), dla których towarzystwo ulubionego zwierzęcia lub samotność są wyborem na spędzanie czasu wolnego. Trudno w sposób jednoznaczny (na podstawie analizy zgromadzonych danych empirycznych) określić, czy spędzanie czasu wolnego (ze zwierzęciem lub w samotności) przez młodych ludzi było ich świadomym wyborem, jako forma wyciszenia się i odreagowania, czy samotność w tym przypadku wiązała się jednocześnie z osamotnieniem. W moim przekonaniu granica między wyborem spędzania czasu w samotności a osamotnieniem w odniesieniu do tych młodych osób jest bardzo płynna. Potwierdzeniem owej tezy jest wysoka współzależność między sposobami spędzania czasu wolnego (w samotności, ze swoim zwierzęciem) a częstym nudzeniem się w owym czasie.

Tabela 9. Odczucia gimnazjalistów odnośnie zagospodarowania czasu wolnego

Subiektywne odczucia	Deklaracje uczniów	
	liczba	%
Nigdy się nie nudzę	19	19,6
Czasami się nudzę	64	66,0
Często się nudzę	14	14,4
<b>Razem</b>	<b>97</b>	<b>100</b>

Źródło: opracowanie własne

Czy gimnazjaliści potrafią w sposób zadawalający zarządzać czasem wolnym? Na tak postawione pytanie można, uwzględniając dane empiryczne, odpowiedzieć, że około 20% z nich nie ma żadnych problemów z jego zagospodarowaniem, potrafią umiejętnie zarządzać czasem wolnym (tabela 9). Zaś 66% potrafi zarządzać czasem wolnym z drobnymi zakłóceniami, jest to zjawisko charakterystyczne dla wielu ludzi, nie tylko w wieku gimnazjalnym. Natomiast niepokojącym jest fakt, że około 15% młodych ludzi nie ma pomysłu na spędzanie czasu wolnego, nie bardzo wiedzą co z nim zrobić lub co w tym czasie robić. Można uznać, że dla tej grupy uczniów czas wolny nie stanowi cennej wartości, a raczej jest pustką, której nie potrafią samodzielnie, sensownie wypełnić.

## Podsumowanie

Biorąc pod uwagę wyniki badań należy przyznać, że uczniowie w gimnazjach objętych diagnozą mieli do wyboru szeroki zestaw zajęć pozalekcyjnych. Jednak z tej oferty, w bardziej lub mniej efektywny sposób korzystało zaledwie nieco ponad 42% uczniów. Można w tej sytuacji zadać pytanie, dlaczego tak się dzieje, że pomimo szerokiej oferty dodatkowych zajęć pozalekcyjnych proporcjonalna liczba uczniów systematycznie na nie uczęszczających jest dość mała. Znamionym jest także fakt, że z tych zajęć częściej i chętniej korzystają uczniowie, którzy osiągają dobre i bardzo dobre wyniki w nauce niż ci, którzy miewają problemy z przyswojeniem treści określonych przedmiotów. Prawdopodobnym wydaje się, że owe zajęcia pod względem formalnym są zorganizowane i prowadzone przez nauczycieli zgodnie z przyjętym harmonogramem, ale dokonując ich oceny w kontekście efektywności dochodzę do przekonania, że w ich realizacji zabrakło woli zrozumienia i potrzeby współpracy: nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Woli „ducha” pedagogicznego, który by uzmysłowił rangę tego typu zajęć, a także wzbudził chęć aktywnego udziału uczniów. Bowiem to, czy uczniowie chętniej i liczniej uczęszczają na zajęcia z danego przedmiotu w dużym stopniu zależy od osoby nauczyciela, jego kompetencji i cech osobowych.

Nieco inną kwestią niż zajęcia pozalekcyjne jest udział uczniów w edukacyjnych zajęciach pozaszkolnych. Odsetek uczniów uczęszczających na tego typu zajęcia jest porównywalny do zajęć pozalekcyjnych, a nawet wyższy (ponad 43%). Również i w tym przypadku rodzi się pytanie, dlaczego na bezpłatne zajęcia pozalekcyjne przychodzi mniej uczniów (w tym część uczęszcza niesystematycznie) niż na zajęcia pozaszkolne (odpłatne) uczęszczane regularnie. Zdaje się, że z odpłatnością tych zajęć wiąże się wyższa motywacja - i to zarówno rodziców, jak i uczniów - do aktywnego udziału w nich. Ponadto za odpłatnością kryją się: komfort, indywidualne podejście do ucznia, uwzględnianie jego podmiotowości, sprzyjające warunki do dialogu, empatia i życzliwość nauczyciela, a zatem czynniki których trudno doszukiwać się w zbiorczych zajęciach pozalekcyjnych.

Gimnazja, których uczniowie zostali objęci diagnozą, szczęśliwym zbiegiem okoliczności znajdowały się w miastach, w których zlokalizowane były ośrodki sportowo-rekreacyjne, miejskie ośrodki kultury, biblioteki oraz świetlice środowiskowe. Zatem uczniowie mieli możliwość korzystania (bez potrzeby wyjazdu do innych miast) z oferty zajęć i usług świadczonych przez wymienione placówki. Czy korzystali? Otóż korzystali i to dość często ze zbiorów bezpłatnych bibliotek miejskich (uczniowie, którzy czytali książki). Natomiast z szerokiej oferty innych placówek korzystali w ograniczonym zakresie ze względu na odpłatność. Faktem jest, że władze jednego z miast

wprowadziły Kartę Dużej Rodziny<sup>52</sup>, jednak preferencje z niej wynikające nie przyczyniły się w stopniu istotnym do ujawnienia różnic między grupami badanych uczniów, w korzystaniu z tych placówek. Na podstawie tych danych można dojść do wniosku, że wszelkie formy odpłatności są dodatkowym obciążeniem dla budżetu rodzin i w jakimś zakresie utrudniają dzieciom korzystanie z tego typu placówek. Zdaje się jednak, że oprócz bariery finansowej, nie mniej ważną, a może ważniejszą przeszkodą do pokonania jest brak odczuwania, przez tych młodych ludzi, potrzeby bycia aktywnym, potrzeby działania, podejmowania wyzwań, brak wewnętrznej motywacji jak również brak wsparcia pobudzającego ze strony rodziców. Ujawniają się również niedostateczne umiejętności zagospodarowania czasu wolnego, a te nabywa się (w dużym stopniu) w domu rodzinnym. Sposoby funkcjonowania rodziców, dziadków, starszego rodzeństwa w toku dnia codziennego, wspólne spędzanie dni wolnych od pracy, celebrowanie świąt państwowych czy rodzinnych, wyjazdy urlopowe są najlepszymi wzorcami - doświadczeniem dla młodych ludzi w gospodarowaniu czasem wolnym.

Dokonując porównań danych empirycznych i analiz wypowiedzi uczniów niepokojącym jest fakt, że około 20% gimnazjalistów nie uprawia amatorsko żadnej dyscypliny sportu, spędza czas wolny ze swoim zwierzęciem lub w samotności, przesiaduje ponad 4 godz. dziennie przed komputerem a w czasie wolnym przeważnie się nudzi. Nawet jeśli nie każdego z tych gimnazjalistów można identyfikować z wymienianymi (czterema) przypadkami, to i tak proporcjonalnie jest to liczna grupa młodych ludzi zdana sama na siebie i nie potrafiąca odnaleźć się w otaczającej rzeczywistości. Nikt nie nauczył ich (ani dom rodzinny, ani szkoła) jak funkcjonować, jak organizować sobie czas wolny w zgodzie z normami społecznymi i z pożytkiem dla własnego rozwoju. Ich przygniata, jak trafnie określa takie zjawisko Zygmunt Bauman (1997), *ciężar obfitego, a nadmiernego i do niczego niezdolnego czasu, którego nie mają czym „zapelnąć”, mogą oni tylko zabijać czas i sami są przezeń z wolna i niepostrzeżenie zabijani.*

Zatem, czy czas, umownie określany jako wolny, w pełnym tego słowa znaczeniu pozostaje wolny, a sposób jego zagospodarowania przez młodych ludzi jest tylko ich prywatną sprawą? Zdaje się, że retoryczne pytanie postawione przez Józefa Kargula jedenaście lat temu pozostaje ciągle aktualne (Kargul, 2004, s. 255-264). Z pedagogicznego i społecznego punktu widzenia traktowanie czasu wolnego jako prywatnej sprawy młodzieży jest jak najbardziej błędne. Bowiem zwalnia i usprawiedliwia instytucje edukacyjne (tudzież rodziny) odpowiedzialne za wychowanie młodego pokolenia, a w konsekwencji (częstokroć) spycha tych młodych ludzi na margines społeczny.

---

<sup>52</sup> Karta Dużej Rodziny uprawniała do 50% zniżki dla członków rodziny na wstęp do ośrodków kultury i sportu mieszczących się na terenie gminy.

## Literatura

- Badora B. (2014): *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2014/2015*. Komunikat z badań CBOS, nr 147
- Bauman Z. (1997): *Globalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*, „Studia Socjologiczne”, nr 3
- Bauman Z. (2007): *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Przekł. J. Koniczny. Wyd. „Znak”, Kraków
- Czerkawski A. (2008): *Czas wolny gimnazjalistów a zachowania ryzykowne*. W: A. Czerkawski i A. Nowak (red.): *Wybrane zagadnienia patologii społecznej - implikacje empiryczne*. Wyd. UŚ, Katowice
- Frindt-Bajson A. (2010): *Zainteresowania kulturalne młodzieży w środowiskach wielkomięskiej biedy - wstępna relacja z badań*. W: A. Przeclawska i A. Wilkomirska (red.): *Między nieuchronnością a możliwością - wychowanie w warunkach zmiany*. Wyd. UW, Warszawa
- Kałużny R. (2005): *Kształcenie przez aktywne uczestnictwo*. Wyd. Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych, Wrocław
- Kałużny R., Kałużny Ł. (2014): *Wartości uznawane przez studentów studiów niestacjonarnych*. „Edukacja Dorosłych”, nr 2
- Kargul J. (2004): *Czy sposób spędzania czasu przez młodzież jest tylko jej prywatną sprawą*. W: Materiały konferencyjne: *Teraźniejszość jako źródło wyzwań edukacyjnych*, Wrocław
- Okoń W. (2004): *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Palacz J. (2012): *Nowe formy wykorzystania czasu wolnego przez współczesną młodzież*. W: D. Bis i in. (red.): *Wychowanie wobec współczesnych przemian społeczno-kulturowych*. Wyd. KUL, Lublin
- Pięta J. (2008): *Pedagogika czasu wolnego*. Wyd. Wyższej Szkoły Ekonomicznej, Warszawa
- Pilch T., Bauman T. (2001): *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, „Dziennik Ustaw” 2012, nr 0, poz. 977
- Sillamy N. (2002): *Słownik psychologii*. Tłum. K. Jarosz. Wyd. Książnica, Katowice
- Truszkowska-Wojtkowiak M. (2012): *Fenomen czasu wolnego*. Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk
- Zasacka Z. (2011): *Czytanie dla przyjemności - podobieństwa i dystanse wśród nastolatków*. W: D. Mroczkowska (red.): *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*. Wyd. Difin SA, Warszawa.

## Aktywność pozalekcyjna i pozaszkolna uczniów gimnazjów - zagospodarowanie czasu wolnego

Autor w artykule podejmuje kwestie dotyczące przejawianej aktywności pozalekcyjnej i pozaszkolnej uczniów ze szkół gimnazjalnych zlokalizowanych w południowej części województwa dolnośląskiego. Badania prowadził w 2014 roku na próbie 97 uczniów, korzystając z metody sondażu diagnostycznego i techniki ankiety. Na podstawie analizy danych empirycznych wykazuje proporcjonalne liczby uczniów uczestniczących w bezpłatnych zajęciach pozalekcyjnych organizowanych w szkole oraz uczestniczących w płatnych zajęciach pozaszkolnych takich jak: nauka języka obcego, korepetycje, lekcje muzyki. Ponadto zwraca uwagę na powszechność zajęcia wolnoczasowego gimnazjalistów, jakim było surfowanie po Internecie. Wskazuje także na przyczyny oraz skutki aktywnego lub biernego zagospodarowania czasu wolnego przez gimnazjalistów.

Słowa kluczowe: aktywność, aktywność pozalekcyjna, aktywność pozaszkolna, czas wolny, zagospodarowanie czasu wolnego

## **Extracurricular and extra-school activity of middle school students - the use of leisure time**

In this article author undertakes issues related to manifestation of extracurricular and extra-school activities of students of gymnasiums (middle school) located in the southern part of Lower Silesia region. The research was carried out in 2014, on a sample of 97 students, using a method of diagnostic survey. Based on the analysis of empirical data, author shows proportional number of students participating in free, extracurricular activities at school and students participating in paid, extra-school activities such as private tutoring, foreign language or music lessons. In addition, he draws attention to the prevalence of one of leisure time activities, which was surfing the Internet. He also indicates the causes and effects of active or passive use of leisure time by students.

**Keywords:** activity, extracurricular activity, extra-school activity, leisure, use of leisure time





Natalia Bednarska  
*Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP*

## **AKTYWNOŚĆ GIMNAZJALISTÓW W INTERNECIE A ICH SPOSTRZEGANIE PRACY DOMOWEJ**

Cyberprzestrzeń – czyli przestrzeń tworzona przez komputery i łączące je sieci (Tanaś, 2015, s. 7) – staje się codziennym środowiskiem aktywności życiowej człowieka. Technologie cyfrowe umożliwiają wzajemne przenikanie i uzupełnianie się świata realnego i wirtualnego – to, co ma miejsce w przestrzeni rzeczywistej jest przenoszone do cyberprzestrzeni, zaś wydarzenia dziejące się on-line zmieniają rzeczywistość off-line. Zwolennicy determinizmu technologicznego powiedzieliby, że następujący w rekordowym tempie postęp technologiczny wyznacza kierunek rozwoju człowieka, warunkuje jego sposób aktywności kulturowej, społecznej, zawodowej i naukowej. Niezależnie od tego, czy bliższe naszemu osobistemu rozumieniu mediów jest podejście determinizmu czy instrumentalizmu technologicznego (według którego postęp dostarcza jedynie narzędzi ludziom, którzy następnie decydują, jak będą one wykorzystane) nie możemy ignorować wyników badań, odkrywających że kontakt z technologiami cyfrowymi zmienia nasze mózgi, nas sposób doświadczania świata i uczenia się. Zmiany te dotknęły w największym stopniu ludzi młodych, których okres wzrastania zbiegł się z ekspansją mediów do każdej dziedziny życia. Diagnoza sposobu uczenia się *cyfrowych tubylców, pokolenia Google, pokolenia C* – bo tak nazywa się w literaturze osoby, dla których obecność komputerów, internetu i telefonów komórkowych jest naturalna, ale też niezbędna – pokazała ich umiejętność szybkiego przeszukiwania informacji w internecie i nadawania im priorytetów. Kosztem zdolności do szybszego reagowania jest krótszy zakres uwagi młodych i problemy z koncentracją na tradycyjnym wykładzie lub podręczniku, preferowanie krótkich kilkudzaniowych komunikatów (Stasiak, 2010). Cyfrowym tubylcom obcy jest linearny sposób pracy: kiedy czytają, przeskakują od jednej do drugiej informacji, często to obraz dołączony do tekstu jest podstawą do wyrobienia sobie na jego temat opinii (Górecki, 2008, s. 51, Tapscott, 2010, s. 188). Zasygnalizowane tylko zmiany są powodem do zmartwień (np. wielowątkowy sposób myślenia młodych pociąga za sobą brak zdolności do głębszej refleksji, wnioskowania czy uogólniania (Górecki, 2008, s. 51), lecz i nadziei (cyfrowi tubylcy przyswajają dwa razy więcej tekstu w dwa razy krótszym czasie niż będący w ich wieku cyfrowi imigranci (Stasiak,

2010)). Jedni o opisywanym pokoleniu piszą: „najgłupsza generacja”, „płycizny intelektualne” (Carr, 2013), inni - „pokolenie największych szans.” (Tapscott, 2010) Podyktowane rozwojem technologii cyfrowych zmiany w uczeniu się musiały także wpłynąć na proces odrabiania lekcji (podejście uczniów do pracy domowej oraz ich sposób odrabiania). Jednak niewiele na ten temat jeszcze wiemy. Nieliczne badania w tym obszarze<sup>53</sup> koncentrują się głównie na tym, w jakim stopniu technologie cyfrowe są wykorzystywane podczas odrabiania lekcji. Zagadnienie to pojawiło się m.in. w międzynarodowym raporcie: *Uczniowie online. Cyfrowe technologie a wyniki kształcenia*. Piętnastoletni uczniowie z 64 krajów i krain OECD zadeklarowali, że często: odrabiają prace domowe na komputerze (ok. 50% respondentów), wyszukują potrzebnych do szkoły informacji w internecie (ok. 46%), kontaktują się za pomocą wiadomości mailowych w sprawie pracy domowej z innymi uczniami (ok. 35%) oraz z nauczycielami (ok 14%), przeglądają, ściągają lub publikują materiały na stronie internetowej swojej szkoły (ok. 23%) oraz sprawdzają ważne informacje i ogłoszenia publikowane na niej (21% badanych). (*PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance*, 2011, s. 157-167). Wyniki te w znacznej mierze obrazują stopień wykorzystania mediów przez polskich uczniów, ponieważ w zestawieniu: *Wskaźnik korzystania z komputera w domu do wykonywania zadań szkolnych* Polska plasuje się wraz z Hiszpanią i Grecją blisko średniej dla krajów OECD. W przeprowadzonej krajowej diagnozie kompetencji informacyjnych na próbie 144 gimnazjalistów aż 78% z nich stwierdziło, że internet jest najczęściej wykorzystywanym źródłem podczas odrabiania lekcji (Jasiewicz, 2011, s. 356-376). Ponieważ coraz trudniej nakreślić granicę, kiedy uczniowie korzystają z internetu w celach naukowych, a kiedy dla rozrywki (Gurung, Rutledge, 2014, s. 91-100) niektóre badania określają jedynie, czy i jakim zakresie media cyfrowe towarzyszą odrabianiu lekcji. Badania amerykańskich uczniów (klas od 3 do 12) wykazały, że ok. 60% czasu przeznaczanego na odrabianie pracy domowej na komputerze poświęcają oni na surfowanie po internecie, wymianę wiadomości, granie itp. (Foehr, 2006, s. 14). Bardziej dokładne dane pochodzą z badania kwestionariuszowego, które objęło próbę 1839 studentów jednego z amerykańskich uniwersytetów. Wykonując zadania domowe studenci jednocześnie dziennie średnio: ok. 60 minut przeznaczają na korzystanie z Facebooka, ok. 45 minut na przeglądanie w internecie treści niezwiązanych z nauką, a ok. 22 minuty na wysyłanie wiadomości poprzez skrzynkę mailową. Nauka w domu jest przerywana wysłaniem ok. 71 wiadomości tekstowych

---

<sup>53</sup> O tym, jak niepopularna wśród badaczy polskiej rzeczywistości edukacyjnej jest problematyka pracy domowej pisałam m.in. w: *Praca domowa uczniów – przegląd badań* (Bednarska, 2015, s. 15-32)

(smsów) (Junco, Cotten, 2012, s. 509).<sup>54</sup> Zaobserwowane zachowania respondentów autorzy raportu zdefiniowali jako multitasking.

Przedstawione powyżej badania były przesłankami do postawienia następującego problemu badawczego: czy istnieje związek między korzystaniem z internetu przez uczniów a ich spostrzeganiem pracy domowej. Udzielenie odpowiedzi na ten problem poprzedzi zdiagnozowanie: jak uczniowie korzystają z internetu oraz jak uczniowie spostrzegają swoje prace domowe? Do badania wybrałam uczniów jednego z wiejskich gimnazjów. Gimnazjum jest położone w województwie mazowieckim, powiecie sokołowskim. Liczy 95 uczniów. W badaniu, które zostało przeprowadzone w maju 2016 roku wzięła udział zdecydowana większość uczniów, bo 80 osób (w tym 43 dziewczęta i 37 chłopców). Wszyscy respondenci deklarowali posiadanie stałego dostępu do internetu.

### Aktywność gimnazjalistów w internecie

Początkowo badania internetu koncentrowały się na zagrożeniach, jakie niesie ze sobą korzystanie z tego medium. Obecnie punkt ciężkości przeniósł się na wykazanie, że internet stwarza możliwości rozwoju (poznawczego i społecznego) uczniów, a nawet jest jego motywatorem (Stańczyk, 2016, s. 48-49). Zależało mi na uniknięciu jednostronnego spojrzenia na aktywność młodych w internecie, dlatego autorskie narzędzie: *Jak korzystam z internetu?* uwzględnia zarówno paradygmat szans jaki i zagrożeń, jakie niesie internet. Wśród 14 stwierdzeń – 7 opisuje negatywne przejawy korzystania, a kolejne 7 – pozytywne. Badani mieli ustosunkować się do podanych stwierdzeń, wybierając jedną z 4 odpowiedzi, gdzie 1 oznaczało: zdecydowanie zgadzam się, a 4 – zdecydowanie nie zgadzam się.

Formułując pytania, które miały ilustrować negatywne przejawy aktywności młodych w internecie, posłużyłam się narzędziem – autorstwa hiszpańskich naukowców – Problematic Internet Use Scale (Boubeta i in., 2015).<sup>55</sup> 11 stwierdzeń, składających się na wymienione narzędzie, powstało w

---

<sup>54</sup> Także w: *Praca domowa uczniów – przegląd badań* (Bednarska, 2015, s. 15-32)

<sup>55</sup> Pojęcie: *Problematic Internet Use (PIU: problematyczne korzystanie z internetu)*: jest zamiennie stosowane z takimi pojęciami jak *Internet addiction disorder (IAD) (uzależnienie od internetu)*, *compulsive use, pathological use, excessive use, unregulated use (kompulsywne, patologiczne, nadmierne, nieuregulowane korzystanie z internetu) lub Internet dependence (zależność od internetu)* (Boubeta i in., 2015, s. 48). Opisywane jest zazwyczaj za pomocą takich symptomów jak: nadmierne zaabsorbowanie internetem; powtarzająca się niezdolność do korzystania z internetu; tolerancja (czyli znaczne wydłużenie czasu korzystania z internetu potrzebne do osiągnięcia zadowolenia); objawy odstawienne, takie jak: obniżenie nastroju, lęk, drażliwość itp.; korzystanie z internetu przez okres dłuższy niż zamierzony, zbyt długi czas spędzony na działaniu w internecie i opuszczaniu internetu, nadmierny wysiłek poświęcony na działania niezbędne do uzyskania dostępu do internetu i inne (Taranto i in., 2015, s. 258). Do badania zjawiska istnieje duża liczba narzędzi

wyniku analizy literatury międzynarodowej, następnie zostało poddane trafności treściowej przez interdyscyplinarny zespół ekspertów. Analiza właściwości psychometrycznych (m.in. rzetelności teoretycznej i trafności - którą umożliwiło badanie uczniów w wieku od 11 do 17 lat) wypadła satysfakcjonująco. Ponieważ skala powstała w hiszpańskim kontekście kulturowym, nie wykorzystałam wszystkich jej stwierdzeń. W rezultacie w autorskim narzędziu znalazły się następujące konstatacje, opisujące negatywne przejawy korzystania z internetu:

*Nie wyobrażam sobie, że miałbym spędzić bez internetu parę dni.* (pyt. I.2)<sup>56</sup>

*Kiedy korzystam z internetu nie czuję upływającego czasu.* (pyt. I.4)

*Denerwuję się, jeśli nie mogę korzystać z internetu tak długo jak chcę.* (pyt. I.7)

*Zdarza mi się korzystać z internetu w celach rozrywkowych dłużej niż zamierzałem(a)m.* (pyt. I.9)

*Zdarza mi się ukrywać przed innymi, jak długo korzystałem(a)m z internetu.* (pyt. I.11)

*Jestem poddenerwowany(a), jeśli muszę spędzić parę godzin w miejscu, gdzie nie można korzystać z internetu.* (pyt. I.13)

*Kiedy serfuję w sieci, zapominam o swoich obowiązkach.* (pyt. I.14)

Tabela 1: Przejawy negatywnego korzystania z internetu w odpowiedziach badanych

Numer pytania	Odpowiedzi:					Średnia	SD	Mediana
	Zdecydowanie zgadzam się	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się	Brak odp.			
I.2	10	18	31	21	0	2,79	0,97	3
I.4	15	37	20	8	0	2,26	0,88	2
I.7	6	13	43	18	0	2,91	0,94	3
I.9	26	31	17	6	0	2,04	0,91	2
I.11	4	12	38	26	0	3,08	0,82	3
I.13	3	7	28	42	0	3,36	0,79	4
I.14	11	20	34	15	0	2,66	0,93	3

Źródło: opracowanie własne

---

badawczych, ich katalog - powstałych w latach 1995 – 2014 jest dostępny w publikacji: Boubeta i in., 2015, s. 60-63.

<sup>56</sup> Cyfry rzymskie: I, II oznaczają numer kwestionariusza, który został przeze mnie zastosowany (I – *Jak korzystam z internetu?*, II – *Praca domowa*), zaś cyfry arabskie to kolejne pytania z kwestionariuszy.

Jak ilustruje tabela 1: badani gimnazjaliści nie obserwują u siebie objawów problematycznego korzystania z internetu takich jak: zdenerwowanie spowodowane niemożnością korzystania z internetu (pyt. I. 7 – 61 badanych, pyt. I.13 – 70 ), ukrywanie przed innymi, ile czasu korzystali z internetu (I.11 – 64 osoby) czy zapominanie o swoich obowiązkach z powodu serfowania w internecie (I.14 – 49 osób). Większość badanych jest w stanie wyobrazić sobie, że nie będą korzystać z internetu przez parę dni (I.2 – 52 osoby). Wyniki te nie powinny dziwić, mimo obiegowej opinii, uzależnionych od internetu jest tylko od 2% do 4% młodzieży w Europie (Stańczyk, 2016, s. 51).<sup>57</sup> Jednak gimnazjaliści przyznali się, że zdarzają im się kłopoty z zarządzaniem czasem podczas korzystania z internetu (pyt. 4 – 52 osoby, pyt. 9 – 57 osób).

Druga część narzędzia: *Jak korzystam z internetu?* przedstawiała pozytywne aspekty korzystania z internetu:

*Poznaję wielu znajomych i przyjaciół dzięki swojej aktywności on-line.* (pyt. I.1)

*Publikuję swoje prace (rysunki, opowiadania, wiersze, zdjęcia i inne) w internecie.* (pyt. I.3)

*Realizuję wspólnie z innymi internautami różne projekty.* (pyt. I.5)

*Podczas nauki (np. odrabiania lekcji) posiłkuję się materiałami z internetu.* (pyt. I.6)

*Prowadzę własnego bloga, fotobloga, funpage na serwisie społecznościowym itp.* (pyt. I.8)

*Uczestniczę w kursach, zajęciach, webinarach organizowanych on-line.* (pyt. I.10)

*Jestem członkiem społeczności internetowych, których celem jest wspólna nauka.* (pyt. I.12)

Formułując wymienione zdania odwołałam się do trzech sposobów uczenia się w cyberprzestrzeni młodego pokolenia: *hanging out*, *messaging around* i *geeking out*. Opisują one różne poziomy zakotwiczenia w sieci: od „włączenia się po sieci”: spędzania czasu na graniu, rozmawianiu ze znajomymi za pomocą komunikatorów, przeglądania interesujących informacji w wyszukiwarkach internetowych, portalach społecznościowych i in. (czasem także do pracy domowej), przez tworzenie i publikowanie swojej twórczości (zdjęć, wierszy, opowiadań, filmów, na blogach, portach społecznościowych i innych miejscach sieciowych, po przynależność do wyspecjalizowanych serwisów tematycznych czy forów eksperckich. Większe zaangażowanie w

---

<sup>57</sup> W klasyfikacji DSM-V nie ma też uzależnienia od internetu (IAD), znajduje się jedynie Internet Gaming Disorder jako potencjalna nowa kategoria diagnostyczna, wymagająca dalszych badań (Boubeta i in., 2015, s. 48). Psycholodzy zastanawiają się, czy uzależnienie od internetu powinno być oddzielnym zaburzeniem czy raczej jest to tylko objaw innych głębszych deficytów (Halińska, 2013, s. 12)

sieci (rozumiane jako wzrost intensywności a nie częstości użytkowania) przekłada się na bardziej efektywne uczenie się (*Living and Learning with New Media*, 2008, s. 13-35).

Tabela 2: Przejawy pozytywnego korzystania z internetu w odpowiedziach badanych

Numer pytania	Odpowiedzi:					Średnia	SD	Mediana
	Zdecydowanie zgadzam się	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się	Brak odp.			
I.1	14	20	33	13	0	2,56	0,96	3
I.3	8	18	20	34	0	3,00	1,02	3
I.5	3	13	43	21	0	3,03	0,76	3
I.6	25	36	16	3	0	2,91	0,81	2
I.8	7	10	29	34	0	3,13	0,94	3
I.10	3	6	37	33	1	3,23	0,84	3
I.12	4	16	30	29	1	3,03	0,94	3

Źródło: opracowanie własne

Większość biorących udział w badaniu gimnazjalistów nie wykorzystuje w pełni możliwości edukacyjnych, jakie daje im internet (patrz tabela 2). Ograniczają się do biernego korzystania z zasobów, jakie mogą znaleźć w internecie. Aż 61 osób zgodziło się, że podczas nauki posiłkują się materiałami z internetu (pyt. I.6). Nieliczni wskazują na aktywny sposób nauki w internecie – 9 deklaruje uczestnictwo w kursach i zajęciach organizowanych on-line (pyt. I.10), a 20 – przyznaje, że jest członkiem społeczności internetowych, których celem jest nauka (pyt. I.12). Można ogólnie powiedzieć, że wśród badanych dominuje bierny wzór uczestnictwa w internecie. Zachowania, które autorzy raportu *Living and Learning with New Media* zakwalifikowali do aktywności *messaging around* i *geeking out* : publikowanie własnej twórczości w internecie (pyt. I.3 – 26 osób), prowadzenie własnego bloga itp. (pyt. I.5 - 16 osób), realizowanie wspólnych projektów internetowych należą do rzadkości wśród badanych (pyt. I.8 – 17 osób). Ponieważ przenikanie internetu do każdej dziedziny życia, a tym samym zaangażowanie młodych w korzystanie z internetu wciąż wzrasta trudno jest porównywać wyniki badań. Często zanim zostaną one opublikowane stają się nieaktualne. Nie mniej jednak

można zaobserwować pewną spójność rezultatów badań przeprowadzonych na małej wiejskiej próbie i tych na próbie badawczej 1500 uczniów w wieku od 13 do 18 lat. Badania Jacka Pyżalskiego wskazują, że większość młodych ludzi należy zaliczyć do konsumentów a nie prosumentów internetu, tylko 16% badanej populacji publikuje swoją twórczość w internecie, prowadzi inną własną stronę niż profil na Facebooku – 20%, czy regularnie prowadzi bloga – 6,5% (Pyżalski, 2015 za Stańczyk, 2016, s. 48).

Jeśli przyjąć założenie Pyżalskiego, że aktywność młodych w internecie jest odzwierciedlaniem ich działalności w tzw. realu czyli w świecie rzeczywistym, to mogłoby to znaczyć, że badani uczniowie nie poświęcają wiele czasu nauce. Jakie jest zatem ich spostrzeżenie pracy domowej?

### **Praca domowa gimnazjalistów**

Aby dowiedzieć się, jak uczniowie spostrzegają pracę domową skonstruowałam narzędzie badawcze: *Praca domowa*. Składa się ono z dwóch grup pytań. W pierwszej znajdują się pytania o subiektywne odczucia badanych na temat pracy domowej:

*Odrabianie prac domowych mnie stresuje.* (pyt. II.1)

*Odrabianie prac domowych jest nudne.* (pyt. II.2)

*Nauczyciele nie powinni zadawać prac domowych.* (pyt. II.9)

*Z chęcią odrabiam prace domowe.* (pyt. II.11)

*Czuję niepokój, zdenerwowanie, irytację, kiedy zaczynam odrabiać pracę domową.* (pyt. II.14)

*Nauczyciele zadają zdecydowanie za dużo pracy domowej.* (pyt. II.15)

### **Druga grupa obejmuje pytania o walory dydaktyczne pracy domowej:**

*Zazwyczaj potrzebuję pomocy innych osób (rodziców, kolegów, korepetytora lub innych), żeby odrobić pracę domową* (pyt. II.3)

*Zawsze wiem, jaki jest cel wykonywanych przeze mnie zadań domowych* (pyt. II.4)

*Zdarza się, że mogę wybrać, jaka praca domowa będzie zadana do domu.* (pyt. II.5)

*Odrabiając lekcję opieram się na własnej obserwacji i intuicji.* (pyt. II.6)

*Wszyscy uczniowie w mojej klasie mają zadawaną taką samą pracę domową.* (pyt. II.7)

*Dzięki pracy domowej mogę realizować swoje zainteresowania.* (pyt. II.8)

*Nauczyciel na lekcji podaje wzór według którego trzeba odrobić lekcję.* (pyt. II.10)



*Tematy prac domowych odnoszą się do problemów, z którymi stykam się na co dzień. (pyt. II.12)*

*Podczas odrabiania lekcji posługuję się wyłącznie podręcznikiem i innymi źródłami podanymi przez nauczyciela (pyt. II.13).*

Zaproponowany podział jest nieostry. Niektóre ze stwierdzeń mogłyby z powodzeniem znaleźć się zarówno w pierwszej jak i drugiej grupie pytań. Stwierdzenia wzajemnie się uzupełniają, dlatego też stanowią jedno narzędzie badawcze.

To, jakie są subiektywne odczucia badanych na temat prac domowych, ilustruje tabela 3. Gimnazjaliści zgłaszają obciążenie pracami domowymi. Według 60 respondentów nauczyciele zadają za dużo pracy domowej (pyt. II.15), a 44 uczniów opowiedziało się za tym, że nauczyciele nie powinni zadawać prac domowych (pyt. II.9). Poczucie obciążenia nie dotyka sfery emocjonalnej uczniów. Dla większości gimnazjalistów wykonywanie pracy domowej nie wiąże się z odczuwaniem negatywnych emocji. Badani (64 osoby) nie postrzegają odrabiania domowej jako stresującego zajęcia (pyt. II.1). Większość (55) nie zgodziła się ze stwierdzeniem, że rozpoczynanie odrabiania pracy domowej pociąga za sobą poczucie niepokoju, zdenerwowania czy irytacji (pyt. II.14). To, że odrabianie prac domowych nie jest stresujące dla większości badanych, nie oznacza jednak, że uczniowie z chęcią odrabiają lekcje. 57 gimnazjalistów nie zgodziło się z postawionym w pyt. II.11 stwierdzeniem. Jedną z przyczyn zdiagnozowanej niechęci może być czyhająca w zadaniach domowych nuda. Odrabianie prac domowych jest nudne według 54 osób (pyt. II.2). Obok tego wyniku nie można przejść obojętnie. Jak pisze Michał H. Chruszczewski: „Nuda nie jest [...] warta lekceważenia jako banalny problem osób niedojrzałych z powodu wieku lub niedojrzałych pomimo jego upływu. Nie mówiąc już o tym, że apatycznie przewlekłe znużone dziecko samo w sobie uzmysławia poważny problem pedagogiczny, rodzinny, szkolny i psychologiczny” (2015, s. 15). Nudna praca domowa to – odwołując się do kluczowych elementów nudy według Eastwooda i Fahlman (2008) – niski poziom aktywności i pobudzenia, związany z nie angażowaniem się w wykonywanie zadań, brak satysfakcji z wykonywania zadań, trudności ze skupieniem uwagi na zadaniu, poczucie przewlekającego (nadmiernie ciągnącego) się czasu, poczucie negatywnych stanów emocjonalnych oraz upośledzona żywotność (czyli przechodzenie od zdenerwowania i rozdrażnienia do apatii i rezygnacji) (Chruszczewski, 2015, s. 22).

Tabela 3: Subiektywne odczucia badanych na temat prac domowych

Numer pytania	Odpowiedzi:					Średnia	SD	Mediana
	Zdecydowanie zgadzam się	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się	Brak odp.			
II.1	8	8	44	20	0	2,95	0,86	3
II.2	15	39	18	8	0	2,24	0,87	2
II.9	26	18	27	8	1	2,19	1,04	2
II.11	1	22	35	22	0	2,98	0,77	3
II.14	5	17	41	14	3	2,73	0,95	3
II.15	29	31	14	4	2	1,86	0,90	2

Źródło: opracowanie własne

Konstruuąc część narzędzia, która miała posłużyć do oceny wartości dydaktycznej zadań domowych, odnosiłam się do koncepcji konstruktywistycznej i wynikających z niej przesłanek, jak powinien przebiegać proces uczenia się i nauczania

Większość badanych (59) zadeklarowała znaczną samodzielność w procesie realizacji zadań domowych, choć 21 gimnazjalistów przyznało, że zazwyczaj potrzebują pomocy innych osób, aby wykonać zadania domowe (pyt. II.3). Największą wartość dydaktyczną i wychowawczą (wzrost samowiedzy, umiejętności samokształcenia, poczucia sprawstwa) mają sytuacje, w których uczeń samodzielnie rozwiązuje zadania domowe (Łukawska, 2004, s. 13). Za mało mamy danych (nie wiemy, kto pomaga, jak często, a przede wszystkim na czym ta pomoc polega), aby obszarem zaniepokojenia objąć te 21 mniej samodzielnych osób. Uczniowie podczas odrabiania lekcji często rozmawiają ze sobą przez telefony czy internet, wymieniają się informacjami, które mogą być pomocne do wykonania zadań. W ten sposób odbywa się uczenie się koleżeńskie/rówieśnicze, które kształtuje ważną umiejętność współpracy (Morbiter, 2010, s.4). Trzeba mieć jednak także świadomość, że osoby niesamodzielne mogą korzystać z sieci w sposób, który nie sprzyja uczeniu się (mam na myśli: plagiatowanie, czy korzystanie z aplikacji typu zadane.pl).

*To, z jakim nakładem sił uczeń się uczy i jak organizuje wiadomości, zależy od stopnia rozumienia i uznania przez niego celu uczenia się* (Kruszewski, 2004, s. 255). To jedna z zasad dydaktycznych dotyczących pracy ucznia. „Na podstawie analizy celów w aspekcie filozoficznym, psychologicznym, prakseologicznym i dydaktyki można przyjąć, że świadomość i akceptacja celów aktywizuje jednostkę, wyzwala odpowiednie stany emocjonalne i wolicjonalne sprzyjające realizacji celów” (Świrko-Pilipczuk, 1990a, s. 103). Na podstawie wyników eksperymentu przeprowadzonego wśród 32 uczniów 6 klasy Świrko-Pilipczuk stwierdziła, że świadomość celów nauczania wpłynęła na umiejętność czytania, w tym rozumienia czytanego tekstu, a w zakresie umiejętności pisania zdeterminowała poziom redagowania wypowiedzi pisemnej. Wiedza na temat celu wykonywanych prac domowych nie tylko może motywować uczniów do ich odrabiania, ale może przełożyć się także na efektywność uczenia się (Świrko-Pilipczuk, 1990b, s. 288–292). Większość badanych uczniów (48) przyznała, że zawsze wie, jaki jest cel wykonywanych przez nich zadań domowych, ale aż 32 osoby nie mają takiego poczucia (pyt. II.4)

Poinformowanie uczniów o celach, jakie mają osiągnąć przynosi lepsze efekty (wiedza jest rozleglejsza, bardziej użyteczna) niż objaśnienie, jaką drogą mają dojść do celu (Kruszewski, 2004, s. 255). Dlatego – wbrew powszechnemu przekonaniu<sup>58</sup> – podanie uczniom schematu, sposobu, wzoru na odrobienie pracy domowej nie służy konstruowaniu wiedzy ucznia. Tymczasem według większości badanych uczniów (46) nauczyciele podają im schemat według którego należy odrobić lekcję (pyt. II. 10). Takie postępowanie nauczyciela możemy odczytać jako działania zapobiegające popełnianiu pomyłek i nietrafnych prób rozwiązywania problemów przez uczniów. Usuwanie uczniom spod nóg trudności pozbawia ich doświadczania refleksji nad tym, co robią, możliwości samodzielnego zdefiniowania problemu, przewidywania jego rozwiązań, a w końcu także ewentualnego mierzenia się z konsekwencjami popełnionego błędnego wyboru (Klus-Stańska, 2000, s. 81-82). Podawanie źródeł, z których uczniowie mają skorzystać podczas odrabiania pracy domowej, to także jeden z elementów profilaktyki uczniowskiego błędu. Jednoznaczność terminologiczna, którą charakteryzuje przekaz podręcznikowy także ogranicza uczniom możliwości przeżycia chaosu poznawczego. Trzydziestu czterech badanych uczniów przyznało, że podczas odrabiania lekcji korzysta tylko z podręcznika i materiałów podanych przez nauczyciela, 46 badanych nie ogranicza się tylko do zalecanych źródeł (pyt. II.13). Za pomocą pytań II.6 i II.12 chciałam zdiagnozować, czy uczniowie podczas odrabiania

---

<sup>58</sup> W przeprowadzonej przeze mnie diagnozie przekonani nauczycieli na temat zadawania pracy domowej zdecydowana większość badanych przyznała, że nauczyciel powinien podać uczniom schemat według którego ma być odrobiona praca domowa (Bednarska, 2016, s. 63).

lekcji odwołują się do wiedzy osobistej. O ile w przypadku pytania II.6 zdania respondentów są podzielone: 41 z nich zgodziło się ze stwierdzeniem, że odwołują się do własnej intuicji podczas odrabiania lekcji, podczas gdy 37 – nie zgodziło się, o tyle zdecydowana większość zaprzeczyła konstatacji, że tematy prac domowych odnoszą się do codziennych problemów uczniów. Jednoznaczność terminologiczna, przekaz zogniskowany na wiedzy publicznej oraz tendencja do unikania błędów to atrybuty edukacji monologicznej, która za cel stawia sobie przekazanie uczniom jednej wersji rozumienia świata (Klus-Stańska, 2000, s. 81-82). Praca domowa posiadająca takie cechy nie sprzyja konstruowaniu wiedzy ucznia.

*Dzięki odrabianiu pracy domowej mogę realizować swoje zainteresowania* (pyt. II.8) - z tą konstatacją nie zgodziło się 44 uczniów. Zainteresowania uczniów są potencjałem, niestety często niedocenianym. Jednym z pierwszych zadań nauczyciela powinno być rozpoznanie, co zaciekawia dzieci, a tym samym zaburza ich równowagę poznawczą, a kolejnym wykorzystanie tego we właściwy sposób. „O wartości kształcenia decyduje to, czy zainteresowania zostaną uszanowane i wykorzystane należycie [...]. Choć zainteresowania dzieci i cele programowe nauczycieli rzadko zążębiają się idealnie, to twórczy, autonomiczny nauczyciel potrafi znaleźć sposób, który pozwoli uczniom zrealizować zarówno ich własne zainteresowania, jak i jego cele” (Wadsworth, 1998, s. 175). Wprowadzenie w życie tej zasady wydaje się być łatwiejsze w przypadku zadań domowych. Jeśli jest realizowana (jak wskazują na to odpowiedzi 44 badanych) to przypadkiem, niekoniecznie musi być to świadomy zabieg nauczyciela. Przypuszczenie moje formułuję na podstawie rozkładu odpowiedzi na pytanie II.7. Zdecydowana większość, bo aż 69 gimnazjalistów stwierdziła, że wszyscy uczniowie w ich klasie mają zadawaną taką samą pracę domową. Tylko 11 osób nie zgodziło się z tym stwierdzeniem. Wyniki wyraźnie wskazują, że nauczyciele nie wykorzystują pracy domowej do pełniejszej realizacji zasady indywidualizacji kształcenia. Obraz dopełniają wyniki na pytanie II.5: 69 osób stwierdziło, że nie ma wpływu na to, jakie zadania będą do wykonania w domu. Może to być jedną z przyczyn niechętnego odrabiania prac domowych, ponieważ motywacja do wykonania zadania jest mniejsza, jeśli uczeń w żadnym stopniu nie partycypuje, uczestniczy w decyzji o postawieniu i sformułowaniu zadania domowego.

Tabela 4: Walory dydaktyczne prac domowych w odpowiedziach badanych

Numer pytania	Odpowiedzi:					Średnia	SD	Mediana
	Zdecydowanie zgadzam się	Zgadzam się	Nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się	Brak odp.			
II.3	1	20	38	21	0	2,99	0,75	3
II.4	7	41	27	5	0	2,38	0,73	2
II.5	2	15	34	29	0	3,13	0,80	3
II.6	4	37	30	7	2	2,45	0,82	2
II.7	29	40	6	5	0	1,84	0,81	2
II.8	7	29	35	9	0	2,58	0,80	3
II.10	15	31	25	8	1	2,30	0,93	2
II.12	2	16	47	15	0	2,94	0,70	3
II.13	4	30	35	11	0	2,66	0,77	3

Źródło: opracowanie własne

Trudno na podstawie zebranych wypowiedzi badanych wystawiać jednoznaczną opinię na temat wartości dydaktycznej zadawanych uczniom prac domowych. Pozytywne jest, że uczniowie w większości mają świadomość celu odrabianych lekcji i wykonują je samodzielnie. Jednak większość odpowiedzi respondentów wskazuje, że potencjał dydaktyczny pracy domowej nie jest w pełni wykorzystywany.

#### Aktywność gimnazjalistów w internecie a praca domowa

W swoich badaniach chciałam ustalić, czy istnieje korelacja pomiędzy aktywnością gimnazjalistów w internecie a ich spostrzeganiem pracy domowej. W tym celu przeprowadzona została analiza korelacji Spearmana pomiędzy zmiennymi opisującymi, jak respondenci korzystają z internetu a zmiennymi opisującymi ocenę pracy domowej (między kolejnymi pytaniami kwestionariusza I i II). W zdecydowanej większości przeprowadzona analiza nie wykazała istotnych statystycznie związków pomiędzy zmiennymi. Tabela 5 przedstawia istotnie statystycznie korelacje pomiędzy pytaniami reprezentującymi zmienne: aktywność respondentów w internecie i spostrzeganie pracy domowej.

Tabela 5: Analiza korelacyjna zmiennych: korzystanie z internetu i spostrzeganie pracy domowej<sup>59</sup>

<b>Korzystanie z internetu:</b>	<b>Praca domowa:</b>
	<i>Odrabianie prac domowych mnie stresuje (pyt. II.1)</i>
<i>Nie wyobrażam sobie, że miałbym spędzić bez internetu parę dni. (pyt. I.2)</i>	0,28*
<i>Denerwuję się, jeśli nie mogę korzystać z internetu tak długo jak chcę. (pyt. I.7)</i>	0,344***
<i>Zdarza mi się ukrywać przed innymi, jak długo korzystale(a)m z internetu. (pyt. I.11)</i>	0,274*
	<i>Odrabianie prac domowych jest nudne (pyt. II.2)</i>
<i>Kiedy serfuję w sieci, zapominam o swoich obowiązkach (pyt. (pyt. I.14)</i>	0,32***
	<i>Zawsze wiem, jaki jest cel wykonywanych przeze mnie zadań domowych (pyt. II.4)</i>
<i>Nie wyobrażam sobie, że miałbym spędzić bez internetu parę dni. (pyt. I.2)</i>	-0,314***
	<i>Zdarza się, że mogę wybrać , jaka praca domowa będzie zadana do domu (pyt. II.5)</i>
<i>Nie wyobrażam sobie, że miałbym spędzić bez internetu parę dni. (pyt. I.2)</i>	0,253*
<i>Denerwuję się, jeśli nie mogę korzystać z internetu tak długo jak chcę. (pyt. I.7)</i>	0,239*
	<i>Dzięki pracy domowej mogę realizować swoje zainteresowania (pyt. II.8)</i>
<i>Nie wyobrażam sobie, że miałbym spędzić bez internetu parę dni. (pyt. I.2)</i>	-0,29***
<i>Publikuję swoje prace (rysunki, opowiadania, wiersze, zdjęcia i inne) w internecie. (pyt. I.3)</i>	-0,246*
<i>Kiedy korzystam z internetu nie czuję upływającego czasu. (pyt. I.4)</i>	-0,226*
	<i>Z chęcią odrabiam prace domowe. (pyt. II.11)</i>
<i>Nie wyobrażam sobie, że miałbym spędzić bez internetu parę dni. (pyt. I.2)</i>	-0,279*

<sup>59</sup> w tabeli \*- oznacza istotność na poziomie  $p < 0,05$ , \*\* - na poziomie  $p < 0,01$ , zaś \*\*\* - na poziomie  $p < 0,001$

	<i>Tematy prac domowych odnoszą się do problemów, z którymi stykam się na co dzień. (pyt. II.12)</i>
<i>Realizuję wspólnie z innymi internautami różne projekty. (pyt. I.5)</i>	0,383***
<i>Denerwuję się, jeśli nie mogę korzystać z internetu tak długo jak chcę. (pyt. I.7)</i>	0,346***
<i>Zdarza mi się ukrywać przed innymi, jak długo korzystale(a)m z internetu. (pyt. I.11)</i>	0,349***
	<i>Czuję niepokój, zdenerwowanie, irytację, kiedy zaczynam odrabiać pracę domową (pyt. II.14)</i>
<i>Zdarza mi się ukrywać przed innymi, jak długo korzystale(a)m z internetu. (pyt. I.11)</i>	0,248*
<i>Kiedy serfuję w sieci, zapominam o swoich obowiązkach. (pyt. I.14)</i>	0,28*
	<i>Nauczyciele zadają zdecydowanie za dużo pracy domowej. (pyt. II.15)</i>
<i>Publikuję swoje prace (rysunki, opowiadania, wiersze, zdjęcia i inne) w internecie. (pyt. I.3)</i>	0,327*

Zródło: opracowanie własne

Twierdzące odpowiedzi na pytanie I.2: *Nie wyobrażam sobie, że miałbym spędzić bez internetu parę dni* korelują pozytywnie ze spostrzeganiem przez badanych pracy domowej jako stresującej (pyt. II.1) ( $r=0,28$ ,  $p<0,05$ ) oraz negatywnie korelują ze stwierdzeniami, w których uczniowie deklarują, że wiedzą, jaki jest cel odrabianych prac domowych (pyt. II.4) ( $r=-0,314$ ,  $p<0,001$ ), prace te są zgodne z ich zainteresowaniami (pyt. II.8) ( $r=-0,29$ ,  $p<0,001$ ) i chętnie je odrabiają (pyt. II.11) ( $r=-0,279$ ,  $p<0,05$ ). Istnieje także negatywna korelacja pomiędzy wyborem przez badanych twierdzących odpowiedzi na pytanie: *Kiedy korzystam z internetu nie czuję upływającego czasu* (pyt. I.4) a *praca domowa pozwala mi realizować swoje zainteresowania* (pyt. II.8) ( $r=-0,226$ ,  $p<0,05$ ). Również twierdzące odpowiedzi na pytanie I.7: *Denerwuję się, jeśli nie mogę skorzystać z internetu tak długo jak chcę* korelują pozytywnie ze spostrzeganiem przez badanych pracy domowej jako stresującej (pyt. II.1) –  $r=0,344$ ,  $p<0,001$ . Badania wykazały również istotnie statystyczny związek pomiędzy deklaracjami respondentów, że zdarza im się ukrywać przed innymi, jak długo korzystali z internetu. (pyt. I.11) a stwierdzeniami, że odrabianie lekcji wiąże się z negatywnymi reakcjami emocjonalnymi: pyt. II.1 ( $r=0,274$ ,  $p<0,05$ ), II.14 ( $r=0,248$ ,  $p<0,05$ ). Istnieje też pozytywna korelacja pomiędzy odpowiedziami osób, które przyznały się, że serfują

w internecie, zapominają o swoich obowiązkach (pyt. I.14) a stwierdzeniami, że odrabianie pracy domowej jest nudne (pyt. II.2) ( $r=0,32$   $p<0,001$ ) i czują niepokój, zdenerwowanie, irytację, kiedy zaczynają ją odrabiać (pyt. II.14) ( $r=0,28$ ,  $p<0,05$ ).

Zmienna: publikowanie w internecie własnych prac (pyt. I.3) pozytywnie koreluje ze stwierdzeniem, że nauczyciele zadają zdecydowanie za dużo pracy domowej (pyt. II.15) ( $r=0,327$ ,  $p<0,05$ ), a negatywnie z konstatacją, że prace domowe pozwalają na realizację własnych zainteresowań (pyt. II.8) ( $r=-0,246$ ,  $p<0,05$ ). Osoby, których zachowania można zaliczyć do pozytywnych przejawów aktywności w internecie, nie oceniają dobrze pracy domowej. Wyjątkiem jest pozytywna korelacja pomiędzy zmiennymi: współuczestnictwo z innymi internautami w różnych projektach (pyt. I.5) a tematy prac domowych odnoszące się do codziennych spraw ucznia (pyt. II.12) -  $r=0,383$ ,  $p<0,001$ . Co ciekawe także zmienne, które opisują negatywną aktywność respondentów w internecie (pyt. I.7 I.9) korelują z odpowiedziami wskazującymi, że uczniowie podczas odrabiania lekcji stykają się z problemami dnia codziennego (pyt. II.12). Twierdzące odpowiedzi na stwierdzenia, które także zostały zakwalifikowane przeze mnie do problematycznego korzystania z internetu (pyt. I.2 i I.7) korelują pozytywnie z deklaracjami, że badanym uczniom zdarza się wybrać, jaka praca domowa będzie zadana do domu (pyt. II.5).

Przedstawiona analiza korelacyjna pozwala na nakreślenie pewnych prawidłowości:

1. Wyniki badań pozwalają mówić o związku pomiędzy deklaracjami zachowań badanych wskazującymi na przywiązanie (pyt. I.2) lub nadmierne używanie internetu (pyt. I.4, I.7, I.11, I.14, I.13) a ich negatywnym spostrzeganiem pracy domowej (jako stresującej, nudnej, bezcelowej, nie pozwalającej na realizację zainteresowań i niechętnie odrabianej (pyt. II.1, pyt. II.2, pyt. II.4, pyt. II.8, pyt. II.11)).
2. Niektóre z aktywności zaliczonych do problematycznego korzystania z internetu (pyt. I.2, I.7, I.11) korelują także z pozytywną oceną pracy domowej (możliwością wyboru pracy domowej (pyt. II.5) oraz pracy domowej dotyczącej codziennych problemów (pyt. II.12)).
3. Nie tylko odpowiedzi na pytanie reprezentujące negatywny wzór korzystania z internetu, ale także i te odnoszące się do pozytywnego wzoru korzystania z internetu (pyt. I.3) korelują z negatywnym spostrzeganiem pracy domowej - pracy domowej jest za dużo i nie daje możliwości realizacji zainteresowań.

\*\*\*



Rezultaty badań dostarczyły danych na temat aktywności badanych w internecie oraz ich spostrzegania pracy domowej. Wynik analizy korelacyjnej pozwala mówić o istotnym statystycznie związku między nimi.

Czy zanurzenie w świecie cyfrowych technologii zmieniło sposób odrabiania pracy domowej i podejście uczniów do niej? Na to pytanie trudno jest odpowiedzieć jednoznacznie. Niewiele jest badań poświęconych pracy domowej, które dostarczyłyby danych do porównań. Nie ma, bo są to zagadnienia trudne do zbadania. Zazwyczaj proces odrabiania pracy domowej odbywa się za zamkniętymi drzwiami pokoju ucznia i wiemy o nim tyle, ile sami uczniowie nam o tym powiedzą. Także deklaracje uczniów zebrane przeze mnie nie dają prawa do stanowczych stwierdzeń, czy przyczyną podejścia badanych do pracy domowej należy upatrywać w ich wzorze korzystania z internetu. Na pewno nie odpowiada na nie ten tekst. Może rzucić jedynie trochę światła w tej kwestii i otworzyć drogę ku kolejnym poszukiwaniom badawczym.

## Literatura

- Bednarska N. (2015): *Praca domowa uczniów – przegląd badań*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 4
- Bednarska N. (2016): *Przekonania studentów na temat prac domowych uczniów klas początkowych*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1
- Boubeta A.R., Salgado P.G., Folgar M.I., Gallego M.A., Mallou J.V. (2015): *PIUS-a: Problematic Internet Use Scale in adolescents. Development and psychometric validation*. „Addiciones”, vol. 27, nr 1
- Carr N. (2013): *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Wydawnictwo HELION, Gliwice.
- Chruszczewski M. H. (2015): *Psychologiczne koncepcje nudy*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 2/2015.
- Górecki P. (2008): *Mózg w sieci*. „Newsweek”, nr 34.
- Digital Youth Research Kids' Informal Learning with Digital Media: An Ethnographic Investigation of Innovative Knowledge Cultures* Dostępny na <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/files/report/digitalyouth-WhitePaper.pdf> (otwarty 20 maja 2014)
- Foehr U. (2006): *Media multitasking among American youth: Prevalance, predictors and pairings*. Kaiser Family Foundation, Menlo Park C.A.
- Gurung B., Rutledge D. (2014): *Digital learners and overlapping of their personal and educational digital engagement*. „Computers & Education” nr 77
- Jasiewicz J. (2011): *Zachowania informacyjne młodzieży a elementy edukacji informacyjnej w Polsce*. „Przegląd Biblioteczny” 79(3)
- Junco R., Cotten S.R. (2012): *No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance*. „Computers & Education” nr 59

- Klus-Stańska D. (2000): *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Łukawska A. (2004): *Nauka domowa uczniów, uwagi kierowane do kandydatów na nauczycieli*. „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1 – 2
- Kruszewski K. (2004): *Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Morbitz J. (2010): *Szkoła w pułapce internetu. Dostępny na:*  
<http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/morbitz.pdf> (otwarty dnia 13-07-2016)
- PISA 2009 Results: Students On Line. Digital Technologies and Performance*. Dostępny na: 2011[http://www.ecdl.org/media/PISA\\_2009\\_Results.pdf](http://www.ecdl.org/media/PISA_2009_Results.pdf) (otwarty dnia 16.11.2015)
- Pyżalski J. (2015): *Zabawa on-line czy off-line – kiedy internet przyniesie korzyści dzieciom i młodzieży?*, wystąpienie na Konferencji dla Nauczycieli, Kongres Edukacja i Rozwój, 23. 10. 2015
- Stańczyk M. (2016): *Internet – szansa czy zagrożenie?* „Dyrektor Szkoły”, nr 1
- Stasiak P. (2010): *Krytyka pustego rozumu*. Dostępny na:  
<http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/1508476,2,mozg---internetowa-wyszukiwarka.read> ) (otwarty dnia 31 grudnia 2014).
- Świrko-Pilipczuk J. (1990a): *Rola świadomości celów nauczania w procesie dydaktycznym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin
- Świrko-Pilipczuk J. (1999b): *Samodzielność uczniów*. W: K. Denek, T.M. Zimny (red.): *Edukacja jutra*. V Tatrzzańskie Seminarium Naukowe. Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS s.c., Częstochowa
- Tanaś M. (2015): *Prolegomena do pedagogiki medialnej* W: M. Tanaś, S. Galanciak: *Cyberprzestrzeń. Człowiek. Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Tapscott D. (2010): *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa
- Wadsworth B.J. (1998): *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. WSiP, Warszawa

## **Aktywność gimnazjalistów w internecie a ich spostrzeganie pracy domowej**

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że zanurzenie w cyberprzestrzeni uczniów wpływa na ich funkcjonowanie w każdej dziedzinie, także na proces uczenia się. Autorka podejmuje się odpowiedzi na pytanie, czy można zaobserwować związek pomiędzy aktywnością uczniów w internecie a ich spostrzeganiem pracy domowej. Wykonanie analizy korelacyjnej zostało poprzedzone diagnozą aktywności gimnazjalistów w internecie oraz ich podejścia do pracy domowej. Badanie zostało przeprowadzone na grupie 80 uczniów z wiejskiego gimnazjum w województwie mazowieckim.

**Słowa kluczowe:** praca domowa, aktywność w internecie, uczenie się w internecie

### **Students activity on the internet and their perception of homework**

Analysis of the literature shows that students immersion in cyberspace affects their functioning in every area, also on the learning process. The author undertakes to answer the question, whether we can observe the relationship between the activity of students on the internet and their perception of homework. Performing correlation analysis was preceded by a diagnosis of students activity on the internet and their approach to homework. The study was conducted on a group of 80 students from a rural school in the Mazowieckie voivodship.

**Key words:** homework, activity on internet, learning on internet

# REFLEKSIE METODOLOGICZNE

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2016

Alina Górniok-Naglik

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Oświęcimiu*

Arkadiusz Wąsiński

*Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka w Warszawie, Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach*

## PYTANIA O AUTOKREACJĘ W PERSPEKTYWIE DZIAŁAŃ TWÓRCZYCH

### Wprowadzenie

Pojęcie autokreacji zawiera dwie składowe - kreatywność, jako tworzenie, projektowanie i realizację tego, co wartościowe, pociągające, inspirujące, piękne i nieznane, jednocześnie przeobrażające i wnoszące nową wartość oraz aktywność podmiotu ukierunkowaną na samego siebie ujawniającą się w rozpoznawaniu osobowej *life-story*, jej interpretowaniu, rozumieniu kluczowych wyborów życiowych, poszukiwaniu wartości i celów nadających sens własnemu życiu, wreszcie podejmowaniu trudu ich urealniania. Autokreacja to twórcze, przeobrażające podmiot działanie, które jednak nie mogłoby się dokonać, gdyby nie uprzedni namysł nad tym, co ma dla niego znaczenie, w jakich wartościach lokuje sens własnych osiągnięć i celów życiowych.

Autokreacja wiąże się z taką formą aktywności, w której podmiot stara się twórczo wykraczać poza to, co jest obecnie, tu i teraz. Określane w jej ramach cele nie są wyłącznie konstruktywnym rozwinięciem stanów i sytuacji mających wcześniej miejsce, lecz projektowaniem jakościowo nowych, które w założeniu mają wnieść nowe wartości do jego życia. Ta nowa jakość rozpatrywana **w wymiarze egzystencjalnym** jest wypadkową interpretacji i twórczego uczenia się podmiotu z własnej biografii (Dubas, 2011, s. 197-213), poszukiwania znaczeń i sensów swojego bycia w świecie (Popielski, 2007, s. 32), pragnienia wewnętrznej przemiany ukierunkowanej na wartości witalne, a przede wszystkim duchowe i sakralne (Węgrzecki, 1975, s. 50-51). Jest wyrazem świadomego i intencjonalnego dążenia podmiotu do internalizowania kluczowych w jego odczuciu wartości w całej sekwencji przypadkowych oraz

inicjowanych przezeń zdarzeń i wyborów życiowych. Uwarunkowana jest pragnieniem podmiotowego rozwoju dokonującego się w procesie stopniowego urealniania „Ja” osobowego, utożsamianego przez podmiot z pełniejszym odkrywaniem i doświadczaniem istoty własnego człowieczeństwa (Wąsiński, 2007, s. 48-55).

### **Relacje na linii: człowiek - twórczość - dzieło a płaszczyzny autokreacji**

Trzy wymiary relacji: człowiek - twórczość - dzieło są kluczowe dla wyznaczenia **trzech płaszczyzn autokreacji twórców**. Są to:

- 1) człowiek jako twórca, który sam siebie kształtuje;
- 2) człowiek jako uformowane przez siebie dzieło;
- 3) człowiek jako świadek owego dzieła wespół z innymi ludźmi (Schmidt, 2005, s. 46-47).

Każdy ze wskazanych wymiarów wymaga odrębnej analizy, jednakże szczególnie interesująca wydaje się być trzecia z wymienionych płaszczyzn - dostarczająca znacznie głębszych pobudek do autokreacji, aniżeli wynikałoby to ze zwykłej recepcji własnych dzieł.

Nie chodzi tutaj zatem jedynie o ogład i stwierdzenie: Jak moje dzieło jest odebrane i jak funkcjonuje w przestrzeni społecznej? Co w związku z jego przyjęciem zamierzam zmienić, pozostawić, bądź odrzucić w przyjętych rozwiązaniach koncepcyjno-warsztatowych? Istota sprowadza się do efektu autokreacji twórcy, który za sprawą swej własnej, niepowtarzalnej i różnorodnej aktywności twórczej pozostaje w ścisłej współzależności z otoczeniem społeczno-kulturowym. Innymi słowy, w procesie twórczego stawania się twórcą funkcjonuje w nowej roli społecznej. Roli, która z jednej strony odzwierciedla indywidualum i je stwarza, a z drugiej - jednoczy i scala osobę twórcy z zewnętrzną wobec niej jednością społeczno-kulturową. Wypada dodać, roli, która za sprawą wspomnianej indywidualności osobowego „Ja” jest nieustannie rekonstruowana. Trzeba jednak zaznaczyć, że i w tym przypadku obowiązuje zasada sprzężenia zwrotnego: osobowe „Ja” twórcy inspiruje otoczenie społeczno-kulturowe i wnosi do niego nowe wartości, ono zaś zwrotnie rozwija i wzbogaca twórcę.

Pojawia się w tym miejscu jedno z kluczowych pytań o twórczość i autokreację: Jakie jest źródło i charakter aktywności twórczej w perspektywie własnej autokreacji? Inaczej, **z jakich przeżyć i doświadczeń osoby twórcy wydobywa się działanie twórcze i jak przebiega pełny proces twórczy polegający na zachowaniu sprzężenia zwrotnego pomiędzy komponentami: zamierzenie - działanie - wytwór? Analiza tego procesu czyni możliwym dookreślenie autokreacji w działaniu.** „*Dopiero wychodząc poza siebie człowiek staje się sobą pełnym; zaś wyjście poza siebie możliwe jest jedynie przez działanie*” (Gołaszewska, 1977, s. 273) - tutaj działanie twórcze.

Wielość, różnorodność i zmienność wyborów dokonywanych w biegu życia ujawnia tajniki **twórczości immanentnej** (za Henrykiem Elzenbergiem),

w przypadku której mamy do czynienia nie tylko z wytwarzaniem dzieł, „[...] które bogacąc kulturę niejako bezpośrednio uzyskują szansę obiektywizacji w kulturze, ale są aktami twórczymi skierowanymi - ku sobie. Ten rodzaj twórczej aktywności jednostki odnajdujemy w autokreacji” (Jankowski, 2010, s. 154).

Przyjęcie orientacji biegu życia pozwala na całościowe traktowanie jednostki jako podmiotu rozwoju, a także dostrzeżenie jej ciągłości w toku zmian (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2014, s. 212-221). Cechą wyróżniającą staje się tutaj ekspozycja ewoluowania i przeobrażenia postawy twórczej, co wiąże się bezpośrednio z postępującą autokreacją twórcy. Historia życia stworzona jest zatem przez szereg doświadczeń indywidualnych oraz różnego rodzaju aktywności życiowe (w tym działania twórcze) i ich wytwory, którym jednostka subiektywnie nadaje znaczenie, dążąc do pełnego sensu spełnienia (Frankl, 1984, s. 90).

Analizy nad przeobrażeniami twórczymi w biegu życia, wiodą do krystalizacji indywidualnych procesów autokreacji, których funkcję można ująć w jeszcze innych **trzech wymiarach: pełni indywidualnego rozwoju, tożsamości osobowej i autonomii osoby - twórcy** (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2014, s. 155). Wspomniane wymiary wyznaczają nową płaszczyznę pytań o autokreację mających na celu określenie: **Które z wymienionych wymiarów autokreacji są obecne w życiu i twórczości oraz w czym się przejawiają?**

Tworzenie siebie i dzieła przebiega w oscylacji na linii retrospekcja - projektowanie. Projektowanie nadbudowuje się na autentycznym retrospektywnym zagłębianiu się w to, co minione, choć wciąż istotne dla podmiotu. Jego autentyczność i zaangażowanie w odkrywanie tego, co ważne we własnej historii i twórczości, stanowi punkt wyjścia dla poszukiwania znaczeń. Mają one w jego odczuciu kluczowe znaczenie w osobowym rozwoju i zakreślają wzorzec osobowościowy, który pragnie podmiot przenieść do swojego życia, a pośrednio również do swoich dzieł. Wszak „*życie danego człowieka ma sens wtedy i tylko wtedy, kiedy albo istnieje cel, do którego on w tej chwili dąży, albo on tej chwili używa*” (Bocheński, 1992, s. 23). Co więcej, warunkiem koniecznym w kontekście uchwycenia sensu własnego życia poprzez twórczość i w rezultacie twórczości jest nie tylko uświadomienie przez podmiot celu autokreacyjnego, lecz pełne zaangażowanie się w dążenie do jego osiągnięcia (Płużek, 2001, s. 33). Ów cel, a raczej zespół współzależnych celów wyprowadzonych z wartości kluczowych dla podmiotu, utożsamiany jest z autokreacyjnym projektowaniem wyobrażenia siebie („ja” idealnego) skonfrontowanego z uświadamianym „ja” realnym oraz strategii jego urealniania w poszczególnych aktach decyzyjnych i realizacyjnych (Cencini, Manenti, 2002, s. 125-128). Jakież by to było egzystowanie człowieka niewyznaczającego sobie ważnych celów życiowych i nierealizującego żadnych pragnień wewnętrznej przemiany (Gadacz, 2002, s. 25)?

W przypadku twórcy wspomniana przemiana pozostaje w ścisłym związku z **przemianą postawy twórczej, wyborem twórczej drogi, czego efektem są zasadnicze różnice w postrzeganiu i rozumieniu celu własnej twórczości**. U podłoża tych różnic można odnaleźć dwa czynniki: doświadczenie autobiograficzne twórcy oraz jego wizja siebie ujawniająca się w podmiotowym dążeniu do osobowej autokreacji. Egzemplifikacją pierwszego z wymienionych czynników jest swoista „opowieść” własnej drogi życiowej, która wraz z kolejnymi doświadczeniami jest aktualizowana, rekonstruowana i reinterpretowana. Natomiast drugi czynnik odwołuje się do „projektowania” własnej drogi, a więc do tego, co jest dopiero wizją idealnych konstruktów myślowych, zamysłem kreacji siebie i dzieł w rozmyślnie konstruowanej przez twórcę przyszłości. Płaszczyzną poznania, która pozwala pełniej zrozumieć proces twórczości ujmowany w płaszczyźnie „opowieści” drogi jest więc metafora „drogi”, a w płaszczyźnie „projektowania” drogi - metafora „wędrowcy”.

Metafora „drogi” oznacza sekwencyjność, ciągłość i otwartość etapów odpowiadających określonym okresom życia twórcy i projektowanych kolejnych, których zapowiedzią są wyznaczane cele dążeń autokreacyjnych. Jednocześnie nie określa „miejsca, czasu, czy rodzaju zakończenia-mety, zakładając, że każdy koniec ma szansę stać się zarazem «nowym początkiem»” (Tokarska, 2005, s. 126). Z kolei metafora „wędrowcy” rozumiana jest jako poszukiwanie wartości, otwarcie się na źródłowo powiązane z nimi znaczenia, a także podejmowanie wyborów ukierunkowanych na te wartości, które w odczuciu twórcy mogłyby nadać jego życiu sens. Co więcej, stanowi inspirację do twórczego projektowania drogi urzeczywistniającej wartości uznane przez podmiot za kluczowe. Jednakże „wędrowiec” jest świadomy własnej dotychczasowej drogi (autobiografii). Myśląc o swej przyszłości nie może zapomnieć, czy też odciąć się od swej przeszłości. Jednocześnie kreując narrację swojego życia w perspektywie kolejnych wyborów życiowych wytyczających dalszą jego drogę, ma świadomość, że poprzez nie ma wciąż kolejne szanse na to, by rozumiejąc własną historię i twórczość, nadawać sens poszczególnym aktom istnienia (temu, co jest) z myślą o tym, kim pragnie być i ku czemu zmierza, co kreuje.

**W przywołanym kontekście ujawnia się znaczenie wglądu twórcy w proces wewnętrznej przemiany, śledzenia przeobrażeń własnej postawy twórczej, poprzez dookreślenie sposobu autokreacji, symbolicznie utożsamianej z metaforą „drogi”, bądź „wędrowca”.**

**Warto podkreślić, że *Homo creator* pełni funkcję nowego kodeksu etycznego, wzbogacając i zastępując w pewnym sensie ogół tradycyjnych norm moralnych (Schulz, 1990, s. 239). Wartości w dziełach są nie tylko uświadamianie i pomnażane, ale pełnią funkcję cennych, pozytywnych**

elementów rzeczywistości człowieka. W tym ujęciu uwidacznia się związek, eksponujący sprzężenie zwrotne na linii: **świat wartości twórcy - wartości dzieła - świat wartości człowieka (odbiorcy dzieł)**. Stąd też badanie egzystencjalno-aksjologicznych podstaw twórczości jest zadaniem niezmiernie ważnym, nie tylko z punktu widzenia jednostkowych biografii (autobiografii), ale również z punktu **widzenia dzieł, jako nośników tego, co wartościowe, ponadczasowe, transcendentne**.

W tak pojętym rozumieniu dzieło zyskuje ponadindywidualny, społeczny wymiar, stając się narzędziem umożliwiającym kreowanie świata i ludzi. Innymi słowy, twórczość ma charakter interakcyjny, jest ona osiągnięciem indywidualnym (produktem indywidualnego rozwoju i typu umysłu twórcy), ale również jest osiągnięciem społecznym, produktem skumulowanej i transformatywnej wiedzy i pragmatycznych znaczeń (Stasiakiewicz, 1999, s. 131-132).

Dzieła sztuki są nośnikami ponadczasowych wartości a poszukiwanie wartości wypełnia istotę bytowania człowieka, kierującego się wolą sensu i zdolnością do transcendencji (Cencini, Manenti, 2002, s. 99-104). Otwieranie się na wartości i ich urzeczywistnianie ma konstytutywne znaczenie dla człowieka z punktu widzenia **kształtowania własnej tożsamości**.

Niepodobna pomyśleć o życiu człowieka i jego dążeniach bez określenia jego stosunku do wartości. Wszak stwierdzenie, że nic już nie ma sensu, a każdy może kierować się wedle własnych reguł i zasad, również jest wyrazem stanowiska aksjologicznego utożsamianego z własnym *logos*, tyle że wyabstrahowanego od myślenia w kategoriach ponadczasowego *Logos* (Opoczyńska, 1999, s. 158-159). Stanowiącego wówczas zrelatywizowaną odpowiedź podmiotu na pytanie: kim być i jakim być (Śleszyński, 1995, s. 99)? Podążanie ku urzeczywistnianiu wartości (tutaj w aktach twórczości kompozytorskiej) spostrzeżonych przez podmiot nadaje jego życiu ową głębię egzystencjonalną (Ablewicz, 2003, 234-237). Wartości uosabiają sens i zarazem wyznaczają cele dążeń podmiotu zgodnie z wyobrażoną wizją siebie. Utożsamiane są więc z odkrywaniem tego, co ma wartość samo w sobie (Cencini, Manenti, 2002, s. 96-97).

Ustosunkowanie się człowieka do świata i do samego siebie wyraża się w przeświadczeniu Marii Straś-Romanowskiej, w jego poznawczej otwartości, niekończących się interpretacyjnych możliwościach jego umysłu, potrzebie „*spełniania się i samodoskonalenia poprzez aktualizację wrodzonego potencjału oraz (...) doświadczania coraz głębszego sensu życia*” (Straś-Romanowska, 1997, s. 104). Stąd samoaktualizujący wymiar własnego Ja można opisywać w kategorii transcendencji horyzontalnej. Natomiast wymiar samotranscendujący, rządzący się zasadą jedności ujmuje się w kategorii wertykalnej transcendencji, którą odnosimy do systemu intersubiektywnej całości, z którą człowiek pozostaje w dynamicznie przeobrażającej się



łączności. Samotranscendowanie utożsamiane z dążeniem „ku innemu i ku innym we wspólnocie” obejmuje „receptywność, inicjatywę, przebudzenie i pragnienie tworzenia czegoś nowego poprzez działanie (Wojtyła, 1979, s. 273-308). Jedność objawia się w tym, iż człowiek „może wyrażać siebie i niejako transcendować siebie ku światu” (Górniewicz, Rubacha, 1993, s. 26). Tak pojęta transcendentja jest dana i zadana w sposób szczególnie twórcom. Działanie twórcze traktowane jest w szerokim rozumieniu jako aktywność podmiotu zorientowana na zewnątrz, jak i do wewnątrz. Stąd też z jednej strony dzieło stanowi wyraz indywidualności swego twórcy, z drugiej transcenduje go ku światu, a z trzeciej przeobraża, niejako stwarza swojego kreatora.

**Typowy układ: człowiek - sztuka - człowiek, przekształca się w twórczości każdego rodzaju w relację: twórca - dzieło - twórca.** W tym splocie wzajemnych oddziaływań bogactwo życiowych doświadczeń i osobistych refleksji konstytuuje dzieło, które w sprzężeniu zwrotnym wzbogaca jego twórcę. Inaczej mówiąc, twórca stwarza dzieło, a dzieło stwarza twórcę.

Każda twórczość zmierza ku temu, co niemożliwe do osiągnięcia, tak w skali indywidualnej, jak i ogólnoludzkiej. W twórczości zaangażowane są wszystkie czynniki uznane za najbardziej charakterystyczne dla człowieka. Są nimi: **wolność, uznanie wartości, samowiedza, samoświadomość i samostanowienie** (Wojtyła, 2000, s. 229-232, 423-432) jako osoby realizującej określony (tutaj muzyczny) typ możliwości i wreszcie **odpowiedzialność za wynik własnych poczynań twórczych** (Gołaszewska, 1977, s.248).

Każdy nowy pomysł twórczy, już w momencie zaistnienia w świadomości wzbogaca doświadczenie człowieka, co więcej to właśnie uprzednie doświadczenia i związane z nimi poczucie, że coś się zrozumiało na swój indywidualny, niepowtarzalny sposób jest doznaniem przynależnym do procesu twórczego i często go zapoczątkowuje (Gołaszewska, 1977, s. 239). W dziele i przez nie twórca wyraża siebie, swoje jestestwo, swoją wizję świata. W twórczości, rozumianej jako próba eksterioryzacji, twórca znajduje się w sytuacji, w której musi się zmierzyć z czymś, co jest mu obce, musi dokonać zabiegów twórczych dla zaistnienia w świecie jego wizji, indywidualności, siły wewnętrznej i niepowtarzalności. Owa wizja świata i siebie, ulega zmianie, ewoluuje w biegu życia, co ma fundamentalny związek z krystalizującą się postawą twórczą i zmiennym obrazem dzieł, powstającym niejako ciągle od nowa, w nowej perspektywie, zrodzonej z przeżyć, doświadczeń i doznań twórcy.

Tą drogą rodzi się twórczość w szerokim rozumieniu tego słowa, którą można określić jako odkrywanie, interpretowanie i ukazywanie wartości przynależnych ludzkiej egzystencji. Pojawia się tutaj pytanie, które może i powinno stanowić oś rozważań nad autokreacją, dokonującą się w toku

działalności twórczej: **W jakich obszarach aktywności autokreacyjnej manifestuje się splot życie - twórczość - dzieło?**

### **Antropologiczno-aksjologiczne aspekty autokreacji w kontekście refleksji autobiograficznej twórcy**

Analiza procesu całościowej autokreacji twórców, pociąga za sobą konieczność ujęcia autobiograficznego, ponieważ autobiografia i autokreacja rozumiane są jako współwarunkujące się sfery aktywności człowieka, realizowane w formie narracji.

Zasadnicze jest bowiem spojrzenie na biografię jednostki z perspektywy jej indywidualnej historii życia, na którą składają się jej subiektywne odczucia, spostrzeżenia, wyobrażenia, doznania będące odzwierciedleniem bycia w świecie i przeżywania świata (Bartosz, 1995, s. 54). Jak podkreśla Martin Kohli autobiografia odsłania strukturę życia jako strukturę doświadczenia i indywidualnych znaczeń danego podmiotu. Jest „metodologicznym modelem (hermeneutycznego) rozumienia życia jednostek” oraz sposobem wejścia w historyczną czy społeczną rzeczywistość” (Kohli, 2012, s. 126-128). Podmiot konstruujący narrację autobiograficzną podejmuje retrospektywny namysł nad własną biografią, stając się jednocześnie dysponentem (nosicielem) biografii i jej twórczym interpretatorem. Ów retrospektywny namysł biograficzny podmiotu ujawnia „podstawową i systematyczną warstwę wyposażonego w sens porządku” znaczeniowego uznanego za istotny w konstruowaniu własnej biografii na kanwie niektórych epizodów wywiedzionych z jego historii życia (Schütze, 2012, s. 153-154).

Autobiografia nie jest li tylko uporządkowanym chronologicznie śladem w pamięci zdarzeń, zachowań, emocji, wyborów życiowych, a więc utrwalonym zapamiętaniem tego, co już się wydarzyło i już się nie powtórzy. Wszak nie chodzi o kronikarskie odtwarzanie biegu życia, lecz o interpretację znaczeń spostrzeganych i na nowo odkrywanych przez podmiot w odniesieniu do indywidualnie wybranych i zestawianych sekwencji zdarzeń poddanych rozumiejącemu wglądowi w perspektywie całościowego doświadczenia i własnego *logos*. Co więcej, opowieści wielokrotnie rozważanej i reinterpretowanej. Spełnia niejako *ex post facto* ważne zadanie z punktu widzenia terażniejszości i przyszłości jednostki. Jak wskazuje Maria Straś-Romanowska, „w autobiografii dokonuje się najpełniej samorozumienie i osiągnany jest wgląd w sens własnego bycia w świecie, tutaj – sens własnej twórczości. Na tle całego życia podmiot może bowiem ujrzeć swoją aktualną sytuację egzystencjalną w najważniejszych proporcjach, w najszerszych relacjach z innymi sytuacjami i w odniesieniu do najszerszego spektrum wartości” (Straś-Romanowska, 1997, s. 151). Autobiografia spełnia zatem ważną funkcję z punktu widzenia dążeń autokreacyjnych podmiotu. Konstruowanie bowiem na bazie namysłu autobiograficznego narracyjnej

wiedzy o sobie (Trzebiński, 2005, s. 68-69) jest zasadnicze dla gotowości do podjęcia przez podmiot aktywności autokreacyjnej.

Złożoność refleksji podejmowanej w ramach **autokreacji** ujawnia się więc w tym, że łączy ona perspektywę **egzystencjonalną i aksjologiczną** skłaniającą podmiot do wytyczania symbolicznych drogowskazów, ku czemu warto podążać z **perspektywy autobiograficznej**, ukierunkowanej na rozpoznawanie i interpretowanie znaczeń przyjmowanych przez podmiot jako kluczowe dla rozumienia własnej biografii. Ma więc charakter myślenia kontemplacyjnego (po co jestem?), poszukującego (jaka/jaki jestem?) i projektującego (jaka/jaki mogę być?). Projektujący charakter autokreacji, z jednej strony, odzwierciedla dążenie podmiotu do kreowania siebie poprzez poszukiwanie znaczeń i urzeczywistnianie wartości, które w ogóle lub niewystarczająco w jego odczuciu zostały zinternalizowane i w związku z tym nie wywarły wpływu adekwatnego do aktualnych jego oczekiwań. Z drugiej strony, ma charakter retrospektywny, ponieważ dokonuje się poprzez narracyjny wgląd we własną biografię. Człowiek zatem trwa w twórczej konfrontacji z samym sobą (Neckar, 2000, s. 144-147). Wartościując swoją przeszłość, otwiera się na przyszłość, kreując (w terażniejszości) narracyjnie ustrukturyzowany system znaczeń i sensów.

Narracja, zdaniem Jerome Brunera, jest podstawowym sposobem rozumienia bycia człowieka w świecie i możliwości kształtowania tegoż świata, czemu daje wyraz w stwierdzeniu „*narracja naśladuje życie, życie naśladuje narrację*” (Bruner, 1990, s. 3) Bycie i przeżywanie na sposób narracyjny spełnia w życiu jednostki ważne funkcje utożsamiane z porządkowaniem jej doświadczeń i nadawaniem im sensu, wprowadzaniem spójności pomiędzy z pozoru niepowiązanymi ze sobą zdarzeniami i ich interpretacjami, osadzaniem pojedynczych epizodów w szerszym kontekście znaczeniowym. Anna Grzegorek w analizie znaczenia narracji w strukturyzowanie doświadczenia podmiotu stwierdza: „*bez stosowania narracyjnych form myślenia nasze doświadczenie pozostałoby bezsensowne i nieuporządkowane, rozumienie świata, innych ludzi i samego siebie nie byłoby możliwe. Posługiwanie się narracyjnymi formami myślenia o sobie umożliwia nam konstruowanie historii, opowieści o naszym życiu, co jest podstawą np. dla budowania (narracyjnie rozumianej) tożsamości*” (Grzegorek, 2003, s. 225). Tak rozumiana tożsamość jest bowiem, w ujęciu McAdamsa, opowieścią życia, w której podmiot odnajduje odpowiedzi na fundamentalne pytania „kim i jakim jestem?”, a także na podstawie której może intencjonalnie wpływać na własny rozwój osobowości (Pawlak, 2000, s. 131).

Tożsamość narracyjna stanowi ogólną konstrukcję zespalającą istotne w odczuciu podmiotu fakty, zarówno te radosne, inspirujące, otwierające nowe perspektywy, jak i traumatyczne, wypierane, zamykające pewne rozdziały

w jego życiu. Opowieść życia jest zatem procesem ciągłego interpretowania i reinterpretowania faktów, nadawania znaczeń oraz ich hierarchizowania, w którym tworzone przez podmiot narracje układane są w wielowątkową, aczkolwiek spójną konstrukcję z wyróżnionym wątkiem głównym. Tak rozumiany proces konstruowania na sposób narracyjny autobiografii zapewnia podmiotowi ciągłość i spójność jego doświadczenia życiowego, a także wartościuje poszczególne fakty w jego życiu, nadając im znaczenie i sens.

Z punktu widzenia tożsamości narracyjnej człowiek spostrzega swoje życie i siebie w kategorii egzystencjonalnej, a więc jako tego, który „*staje się, a nie jest; nie osiąga raz swojej tożsamości, lecz ciągle ją tworzy*” (Pawlak, 2000, s. 130). Narracja autobiograficzna we współczesnej myśli naukowej traktowana jest jako swoisty „klucz” do poznania i zrozumienia ludzkiej egzystencji (Skibińska, 2006, s. 146-149). Stwierdza się wręcz, iż „*struktura tożsamości to, podobnie jak w opowiadaniach, konfiguracja fabuły, cech bohatera, miejsca, tematu, akcji*” (Skibińska, 2006, s. 132). Przypisując najważniejsze znaczenie fabule, która integruje całość historii, podkreśla się, że zrozumienie drugiego człowieka uwarunkowane jest nie tyle rzetelną analizą archiwalnych informacji o nim, ile odnalezieniem „klucza” utożsamianego ze specyficznym dla niego sposobem „mitologizowania” jego własnego życia.

Narracja jest refleksyjnym odniesieniem się podmiotu do wydarzeń budujących własne doświadczenie życiowe. Owa autobiograficzna *life-story* wzbogacona o nowe „historie” (częstkowe narracje) wraz z przypisywanymi im znaczeniami i interpretacjami obejmuje to, co przeszłe i to, co aktualne, tworząc spójną „opowieść drogi” (Tokarska, 2005, s. 135-137). W tym też znaczeniu poprzez narrację podmiot poznaje i interpretuje świat i siebie, buduje wiedzę o otaczającym go świecie i o sobie; zarazem organizuje i ukierunkowuje swoje działanie (Uszyńska-Jarmoc, 2004, s. 45-46). Poznanie siebie nie jest więc dla podmiotu proste i oczywiste, lecz ma charakter w istocie złożonego i niekończącego się procesu interpretowania oraz reinterpretowania, który „dokonuje się właśnie w narracji” (Grzegorek, 2003, s. 211). **W konsekwencji wiedza jednostki o możliwości i potencjale jej (nie)przeżytego życia powoduje, że projekt życiowy człowieka przestaje być walką czy zmaganiem, a staje się wyzwaniem** (Rosner, 2003, s. 35).

Zwraca uwagę na to Michel Foucault, który twierdził, iż skoro „*życia przeżywanego nie można oddzielić od życia opowiadanego*”, to znaczy, że jest ono „*takie, jak się je interpretuje i reinterpretuje, opowiada i jeszcze raz opowiada*” (Foucault, 1995, s. 20). Oczywiście chodzi w tym kontekście o wskazanie immanentnego związku pomiędzy myśleniem w sposób narracyjny, odsłaniający nierozpoznaną dotąd przez podmiot rzeczywistość w wymiarze subiektywnym i intersubiektywnym a rozumieniem rzeczywistości i gotowością wpływania na jego kształt. Retrospektywny charakter myślenia narracyjnego, choć ukierunkowany jest na to, co już się wydarzyło w życiu jednostki, zyskuje

istotną wymowę w refleksji nad tym, kim i jaką jest aktualnie. Co więcej, cechuje się zmiennością i plastycznością na drodze interpretowania i hierarchizowania znaczeń i sensów składających się na uporządkowaną samowiedzę wywiedzioną z własnej historii życia. Warunkuje „*poczucie ciągłości poznania, przeżyć i działań, ciągle interpretowanie siebie*” (Dyczewski, 1995, s. 67-68) w procesie osobowej przemiany dokonującej się pod wpływem czynników środowiskowych i indywidualnych. Sprzyja także narracyjnemu rozumieniu siebie i otaczającej jednostkę rzeczywistości, polegającemu na interpretatywnym uchwyceniu „wielobarwnej” symboliki poszczególnych narracji i ich wzajemnych odniesień (Marzec, 2002, s. 66-67).

Narracja autobiograficzna otwiera przed człowiekiem możliwości wielokrotnego interpretowania i reinterpretowania własnych przeżyć, spostrzeżeń i doznań, co przejawia się w – adekwatnej do jego odczuć oraz przemyśleń – treści fabuły i akcji poszczególnych narracji odpowiadających określonym faktom. Otwiera przed nim możliwości swobodnego i wielowariantowego ustosunkowania się do własnej life-story zestawiając, modyfikując i hierarchizując wedle indywidualnego uznania zróżnicowane narracje w spójną „opowieść drogi”. Wspomniana droga jest wówczas metaforą wędrówki podmiotu rozumianej jako rzeczywistości wewnętrznego rozwoju człowieka (Tokarska, 2005, s.136). Poprzez narrację autobiograficzną jednostka wpływa nie tylko na swój stosunek do wybranych faktów, którym przypisuje określone znaczenia, lecz także na zakres i głębię nieustannie formowanego indywidualnego świata sensów i znaczeń, osobowego *logos* (Ablewicz, 2003, s. 198-200, 238-241).

W zależności od indywidualnego rozumienia bycia w świecie, wyboru charakteru relacji ze światem oraz określenia własnej roli w tym świecie jednostka w formie autonarracji wpływa na proces samorozwoju, który może być ukierunkowany na cele o charakterze przystosowawczym, transgresyjnym lub transcendentnym (Wąsiński, 2011, s.315-328). Myślenie w kategoriach narracyjnych jest przydatną i skuteczną umiejętnością w nieustannym wysiłku tworzenia autobiografii pogłębiającej samopoznanie i rozumienie siebie i jednocześnie stwarzającej możliwość kształtowania samego siebie.

### **Konkluzja - sens i znaczenie pytań o autokreację w działaniu twórczym w perspektywie potencjalnych obszarów badawczych**

**Przyjmując autokreację w działaniu twórczym, jako kluczową kategorię poznawczą, wyłania się istotne zagadnienie i zarazem zadanie badawcze polegające na uchwyceniu koncepcji życia badanych osób.** Wszak, koncepcja życia warunkuje sposób przeżywania własnego życia, poczucia ciągłości tożsamości podmiotowej jako osoby, twórcy i odbiorcy własnej twórczości, a w tym kontekście doświadczenia autentyczności samego siebie jako osoby zaangażowanej w proces twórczy i świadomej

(samo)kształtowania się ze względu na ten proces (Worach-Kardas, 1990, s. 121-122).

**Uchwycenie egzystencjalno-aksjologicznego wymiaru autokreacji w działaniu twórczym, wydaje się możliwe jedynie na kanwie indywidualnych autonarracji zogniskowanych „tematycznie” wokół kluczowej kategorii poznawczej.** Należy w tym miejscu podkreślić, iż **biografia tematyczna** może być realizowana dwutorowo - zarówno pośrednio, czyli bez jej (ich) udziału, jak też w kontakcie bezpośrednim. Wówczas badania biograficzne są realizowane w formie wywiadów autobiograficzno-narracyjnych, w których podmiot badań samodzielnie konstruuje własną autonarrację.

Zwrot w stronę badań biograficznych wiąże się z potrzebą (i możliwością) **osadzania potencjalnych badań nad autokreacją w działaniu twórczym w obrębie paradygmatu interpretatywnego**, czyli z ekspozycją *„jakościowego sposobu myślenia o ludzkim doświadczeniu, drogą »naukowej oraz intersubiektywnej empatii«, która pozwala dotrzeć do znaczenia doświadczeń indywidualnych i grupowych tak zwanego wewnętrznego świata”* (Konecki, 2005, s. 2). **Badania te mogą (powinny) opierać się również na idei poznania rozumiejącego**, w których kategoria „rozumienia” jest swoistego rodzaju postawą poznawczą, która *„pozwała chwycić związki sensów i znaczeń wyrażające się w ekspresji ludzkiego życia”* (Małewski, 2010, s. 131).

Z punktu widzenia wartości poznawczej, wspomnianej wcześniej analizy biograficznej, kluczowa jest autonarracja, która z założenia składa się z komponentów: relacji z życia oraz historii życia (Kvale, 2004, s. 193-202). Dopiero bowiem w autonarracji odstania się życie rozumiane jako *„różnorodność przeżywanych doświadczeń, zintegrowanych biograficzną tożsamością danej osoby”* (Denzin, 1990, s. 68). Osoba konstruuje swoją historię życia na kanwie znaczeń nadawanych własnym przeżyciom w relacji do innych w toku ciągłego ich interpretowania i reinterpretowania.

**Wspomniana narracja autobiograficzna umożliwia dookreślenie indywidualnych profili kształtowania samego siebie w biegu życia w kontekście aktów twórczych, a w dalszej perspektywie czyni realnym wyznaczenie podobieństw i różnic pomiędzy twórcami.** Innymi słowy określa ona pewne wspólne linie rozwojowe oraz różnice warunkowane, odmiennością życiowych doświadczeń, a także odmienną optyką odnoszenia się do spraw ludzkiej egzystencji w wymiarze podmiotowym i transcendentnym. Tak pomyślana problematyka badawcza może przyczynić się do:

1. Zwrócenia uwagi na motywy i uwarunkowania życiowe nowatorskich poszukiwań i rozwiązań twórczych – inaczej, poszukiwanie egzystencjalnych źródeł nowych, rewolucyjnych rozwiązań twórczych, czyli odpowiedzi na pytanie: Jakie są źródła aktywności twórczych

badanych?

2. Upowszechnienia twórczości wybitnych postaci, nie tyle w kontekście analiz ich dzieł, co w wymiarze antropologicznym, czyniąc przez to twórczość wszelkiego rodzaju, często obcą przeciętnemu odbiorcy, bardziej zrozumiałą i bliską, bowiem zjednoczoną wspólnymi dla wszystkich ludzi dążeniami, zmaganiem, poszukiwaniami i wątpliwościami.

W pogłębionym namyśle nad autokreacją inspirujące są następujące płaszczyzny badawcze:

- zwrot w kierunku antropologiczno-egzystencjalnych źródeł i uwarunkowań twórczości wybitnych twórców, wyznaczających horyzont twórczy w uprawianej przez siebie dziedzinie;
- dokonanie analizy autokreacji przez pryzmat twórczości na dwóch poziomach poznania: wertykalnym (indywidualna analiza wywiadów pochodzących od jednej osoby) i horyzontalnym (analiza przekrojowa, stanowiąca próbę zrozumienia autokreacji w kontekście aktywności twórczej wszystkich badanych postaci);
- wyeksponowanie indywidualnych procesów autokreacji, rozpatrywanych na trzech płaszczyznach: a) osiąganie pełni indywidualnego rozwoju, tożsamości osobowej - twórcy; b) kształtowanie siebie na wzór dzieła sztuki, zgodnie z relacją: twórca - dzieło - twórca; c) samokształtowanie się człowieka (twórcy) w rezultacie społecznego procesu odbioru owego dzieła.

**W ujęciu całościowym**, uwzględniającym przywołane już wcześniej wymiary relacji: **człowiek - twórczość - dzieło**, proponowane obszary badawcze mogą doprowadzić do pogłębionej, wielowymiarowej analizy procesu autokreacji. Współcześnie bowiem coraz silniej zaznacza się potrzeba holistycznego spojrzenia na człowieka i wymiary jego egzystencji. Podejmowanie takich badań nad autokreacją wydaje się być szczególnie ważnym w dobie redukcjonizmu w badaniach nad człowiekiem i jego człowieczeństwem. **Takie spojrzenie jest możliwe za sprawą wyprowadzania z analizy jednostkowo pojętych autonarracji takich wskazań, które będą swoistym drogowskazem, a równocześnie świadectwem działań i doświadczeń innych ludzi w drodze do samokształtowania się.** Koncentracja na autokreacji w działaniach twórczych jest tutaj szczególnie istotna i nie do przecenienia, albowiem dokonujące się w tych działaniach przemiany, mogą zaświadczać o postępującym rozwoju twórcy na poziomie duchowym i równocześnie mogą sprzyjać kształtowaniu tego jakże ważnego wymiaru ludzkiej egzystencji u „Innych”.

Innymi słowy analiza procesu autokreacji „Drugiego” (twórcy) może stać się pomocną w wytyczaniu kształtu własnego życia, płaszczyzn rozwoju (zwłaszcza duchowego), samopoznania, uruchamiania własnego potencjału,

rozpoznawania swoich możliwości w dążeniu do samokształtowania siebie. To swoiste przejście drogi osobowego rozwoju od twórcy, może dookreślać i wyznaczać obszary autokreacji jednostek zgodnie z zasadą wzajemności, twórczego współbycia w duchu autokreacyjnej wspólnoty. Istotą jest tutaj zachowanie równowagi pomiędzy tendencją do autonomii i homonomii (Uchnast, 1983, s. 50-56, 86-90), czyli z jednej strony ważnym jest twórcze zaznaczanie swej indywidualności, a z drugiej doświadczanie siebie jako części ponadindywidualnej całości.

W powyższym kontekście wyniki badań nad autokreacją w działaniach twórczych mogą być pomocne w rozwiązaniu „dylematu ludzkiego”, który jak pisze Rolo May „*wylania się z ludzkiej zdolności jednoczesnego doświadczania siebie jako podmiotu, jak też jako przedmiotu*” (May, 1989, s. 14) Według przywołanego autora „*życie wewnątrz tego dylematu*” jest „*źródłem ludzkiej twórczości*” (May, 1989, s. 30).

Konkludując, zacznem i jedną z dróg autokreacji może być przejście wzorów twórczej egzystencji od „Innego” oraz ustawiczne zderzanie jej i konfrontowanie z własną, niepowtarzalną, działalnością twórczą, w duchu wykraczania poza samego siebie.

## Literatura

- Ablewicz K. (2003): *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Wyd. UJ, Kraków
- Bartosz B. (1995): *Perspektywa hermeneutyczna w psychologii*. W: M. Straś-Romanowska (red.): *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Bocheński J. M. (1992): *Podręcznik mądrości tego świata*. Wyd. „Philed”, Kraków
- Bruner J. (1990): *Życie jako narracja*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4
- Cencini A., Manenti A. (2002): *Psychologia a formacja. Struktura i dynamika*. Przekł. K. Kozak. Wydawnictwo WAM, Kraków
- Denzin N. K. (1990): *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.): *Metoda biograficzna w socjologii*. PWN, Warszawa-Poznań
- Dubas E. (2011): *„Ja mam parę żyć” - uczenie się z własnej biografii (w świetle analizy jednego wywiadu)*. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.): *Uczenie się z (własnej) biografii*. Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Dyczewski L. (1995): *Kultura polska w procesie przemian*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin
- Foucault M. (1995): *Historia seksualności*. Przekł. B. Banasiak, T. Komendant i K. Matuszewski. Wyd. „Czytelnik”, Warszawa
- Gadacz T. (2002): *O umiejętności życia*. Wyd. ZNAK, Kraków
- Gołaszewska M. (1977): *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza*



- estetyki i antropologii filozoficznej*. PWN, Warszawa
- Górniewicz J., Rubacha K. (1993): *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Przegląd koncepcji i studium empiryczne*. Wyd. UMK, Toruń
- Grzegorek A. (2003): *Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie*. W: K. Krzyżewski (red.): *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci*. Wyd. UJ, Kraków
- Jankowski Dz. (2010): *Podmiotowe uczestnictwo w sztuce a kreowanie tożsamości osobowej jednostki*. W: K. Pankowska (red.): *Sztuka i wychowanie. Współczesne problemy edukacji estetycznej*. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa
- Kohli M. (2012): *Biografia: relacja, tekst, metoda*. W: K. Kazimierska (red.): *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. NOMOS, Kraków
- Konecki K. (2005): *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 1, nr 1
- Kvale S. (2004): *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu nadawczego*. Trans Humana, Białystok
- Malewski M. (2010): *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wyd. Naukowe DSW, Wrocław
- Marzec J. (2002): *Dyskurs, tekst i narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków
- May R. (1989): *Psychologia i dylemat ludzki*. PAX, Warszawa
- Neckar J. (2000): *Narracyjne ujęcie „ja” na tle innych sposobów jego ujmowania*. W: A. Gałdowa (red.): *Tożsamość człowieka*. Wyd. UJ, Kraków
- Opoczyńska M. (1999): *Człowiek wobec wartości*. W: A. Gałdowa (red.): *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*. Wyd. UJ, Kraków
- Pawlak J. (2000): *Paula Ricoeura koncepcja tożsamości narracyjnej*. W: A. Gałdowa (red.): *Tożsamość człowieka*. Wyd. UJ, Kraków
- Plużek Z. (2001): *Proces twórczego kształtowania osobowości w świetle teorii C.G. Junga*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin
- Popielski K. (2007): *Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalne znaczące i potrzeba rozwojowa*. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.): *Wychowanie. Pojęcia - Procesy - Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 2. GWP, Gdańsk
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2014): *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa
- Rosner K. (2003): *Narracja, tożsamość i czas*. TAIWPN „Universitas” (seria „Horyzonty nowoczesności”, t. 26), Kraków
- Schmidt K. J. (2005): *Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich*. W: *Dydaktyka twórczości. Koncepcje - problemy - rozwiązania*. K. J. Schmidt (red.): Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Schulz R. (1990): *Twórczość społeczne aspekty zjawiska*. PWN, Warszawa

- Schütze F. (2012): *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne*. Cz. 1. W: K. Kazimierska (red.): *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. NOMOS, Kraków
- Skibińska E. M. (2006): *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Wyd. ITE-PIB, Radom
- Stasiakiewicz M. (1999): *Twórczość i interakcja*. Wyd. Naukowe UAM, Poznań
- Straś-Romanowska M. (1997): *Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych*. W: A. Gałdowa (red.): *Hermeneutyka a psychologia*. Wyd. UJ, Kraków
- Śleszyński D. (1995): *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*. Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok
- Tokarska U. (2005): *Narracja autobiograficzna jako „opowieść drogi” w ujęciu C. Pearson*. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.): *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Wyd. KUL, Lublin
- Trzebiński J. (2005): *Narracyjny kontekst myślenia i działania*. W: E. Chmielnicka-Kurier, M. Puchalska-Wasył (red.), P. Oleś (współprac.): *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*. Wyd. KUL, Lublin
- Uchnast Z. (1983): *Humanistyczna orientacja w psychologii osobowości*. RW KUL, Lublin
- Uszyńska-Jarmoc J. (2004): *Obraz Ja w autonarracjach dzieci w młodszym wieku szkolnym*. „Psychologia Rozwojowa”, t. 9, nr 1
- Wąsiński A. (2007): *Autokreacja w perspektywie personalno-egzystencjalnej*. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.): *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*. Wyd. GWSP, Katowice-Mysłowice
- Wąsiński A. (2011): *W poszukiwaniu sensu bycia rodzicem, czyli o duchowym zrodzeniu na drodze autokreacji do rodzicielstwa adopcyjnego*. „Chowanna”, t. 1 (36)
- Wojtyła K. (1979): *The person: subject and community*. „Review of Metaphysics”, No. 33
- Wojtyła K. (2000): *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. W: T. Styczeń, W. Chudy, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.): *Człowiek i Moralność IV*. Wyd. Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin
- Worach-Kardas H. (1990): *Metoda biograficzna a badanie postaw wobec czasu*. W: J. Włodarek, M. Ziłkowski (red.): *Metoda biograficzna w socjologii*. PWN, Warszawa.

## Pytania o autokreację w perspektywie działań twórczych

Problematyka poruszana w niniejszym artykule stanowi przyczynek do szerszych badań i studiów nad autokreacją. Analizy nad przeobrażeniami twórczymi w biegu życia, wiodą do krystalizacji indywidualnych procesów autokreacji. Wizja świata i wizja siebie ewoluuje w biegu życia, co ma fundamentalny związek z krystalizującą się postawą twórczą i zmiennym obrazem dzieł, które powstają niejako ciągle od nowa, w nowej perspektywie, zrodzonej z przeżyć, doświadczeń i doznań twórcy. Stąd też dzieło stanowi z jednej strony wyraz indywidualności swego twórcy, z drugiej transcenduje go ku światu, a z trzeciej niejako stwarza swojego kreatora.

Złożoność refleksji podejmowanych w ramach autokreacji łączy w sobie perspektywę egzystencjalną i aksjologiczną, skłaniającą podmiot do wytyczania symbolicznych drogowskazów, ku czemu warto podążać z perspektywy autobiograficznej. Narracja autobiograficzna stanowi bowiem swoisty „klucz” do poznania i zrozumienia ludzkiej egzystencji.

Zwrot w stronę badań biograficznych wiąże się z potrzebą (i możliwością) osadzenia potencjalnych badań nad autokreacją w działaniu twórczym w obrębie paradygmatu interpretatywnego. Tą drogą możliwym staje się dookreślenie indywidualnych profili kształtowania samego siebie w biegu życia w kontekście aktów twórczych. W szerszej perspektywie badawczej, profile te, mogą się stać drogowskazem i świadectwem działań innych ludzi w drodze do samokształtowania się, a ponadto czynią możliwym wyznaczenie podobieństw i różnic między twórcami.

**Słowa kluczowe:** autokreacja, twórczość, dzieło, bieg życia, narracja autobiograficzna

### Questions about auto-creation in a perspective of creative activities

The topic discussed in this article makes a reason for a further research and a study over the auto-creation. The analysis over a creative transformation in a course of life lead to a crystallization of individual processes of auto-creation. The vision of the world and ourselves evaluates in a course of life which has a crucial connection with a crystallizing and creative attitude and a variable picture of works which are constantly created from the start in a new perspective born from creator's experience and feelings. Consequently, a piece of work composes, on the one hand, a creator's individuality, on the other hand it exceeds him or her into the world, and finally it makes a new creator.

The complexity of reflexions taken up within auto-creation combines an existential and axiological perspective inducing a subject to make symbolic signposts to follow from an autobiographical perspective. An autobiographical narrative makes a crucial key to meet and understand a human existence.

An return to a biographical research links to a necessity (and a possibility) to place a potential study on auto-creation in a creative action within an interpretative paradigm. It makes it possible to define individual profiles of self-creation in a course of life in a context of original acts. In a broader research perspective, these profiles may become a signpost and a certificate of other people's activities on their way to self-education. Moreover, they make it possible to establish similarities and differences between creators.

**Keywords:** auto-creation, creative activity, work, course of life, autobiographical narrative



# STUDIA I OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 4/2016

Jakub Jerzy Czarkowski

*Uczelnia Warszawska im. Marii Skłodowskiej-Curie*

Maciej Tanaś

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej*

*Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa - instytut badawczy*

## RODZINNA PIECZA ZASTĘPCZA WOBEC INTERNETU

*Zanurzenie się współczesnej cywilizacji  
w mediach powoduje, że występuje coraz  
silniejszy związek naszych zachowań  
z wirtualnym światem<sup>60</sup>.*

Bronisław Siemieniecki

### Uwagi wstępne

Istnieje wiele grup społecznych ważnych dla osobowego rozwoju człowieka, w szczególności w jego wymiarze etycznym i społecznym: zawód, praca, czy choćby harcerstwo<sup>61</sup>. Jednak to rodzina jest tym kluczowym miejscem, w którym rozwój się inicjuje i w którym trwa od zarania do chwili, gdy osoba uzyska samodzielność. Dlatego też, rodzina rozumiana jako charakterystyczna więź łącząca kobietę, mężczyznę i ich potomstwo, w tym wzajemne relacje pomiędzy nimi, od czasów najdawniejszych stanowiła przedmiot zainteresowania filozofów i ludzi nauki.

Wielu z nich, poczynając od Arystotelesa aż do myślicieli współczesnych podkreślało, że rodzina jest społecznością powołaną do kształtowania życia jednostkowego i stanowi podstawę życia społecznego<sup>62</sup>. Rodzina jest starsza od

---

<sup>60</sup> B. Siemieniecki, Kognitywistyka a media i kultura, „Kognitywistyka i Media w Edukacji” 2002, nr 2 (5), s. 43.

<sup>61</sup> J.J. Czarkowski, Harcerstwo jako pedagogia wprowadzająca w życie wartościowe, „Warszawskie Studia Teologiczne”, XXVII/1/2014, s. 307-322.

<sup>62</sup> F. Adamski, Socjologia małżeństwa i rodziny. Warszawa 1982; H. Cudak, *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa 1999; T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1995; N. Goodman, *Wstęp do socjologii*. Poznań 1997.

państwa i w porównaniu z jakąkolwiek organizacją lub instytucją, zawsze pozostaje społecznością pierwotną o olbrzymim znaczeniu dla człowieka. Jest jedną z najważniejszych grup pierwotnych, ma poczucie swej odrębności, ma własne zadania i cele życiowe, układ stałych międzyosobniczych stosunków oraz określoną strukturę. Jest małą grupą społeczną, w której występują bezpośrednie kontakty twarzą w twarz, a stosunki pomiędzy jej członkami są bliskie oraz nasycone emocjami<sup>63</sup>. Według Zbigniewa Tyszki strukturę rodziny określa *liczba i jakość członków rodziny (liczba dzieci, liczba innych krewnych), układ ich pozycji i ról społecznych, przestrzenne ich usytuowanie, siła więzi instytucjonalnych i psychicznych łączących poszczególnych członków rodziny świadcząca o większej lub mniejszej spójności rodziny, podział czynności oraz struktura wewnątrzrodzinnej władzy i autorytetów łącząca się dość ściśle z układem pozycji społecznych, a także wewnątrzrodziny rozkład miłości i względów*<sup>64</sup>.

Warto podkreślić, że z wychowawczego punktu widzenia struktura rodziny jest bardzo istotna dla osobowego i społecznego rozwoju jednostki<sup>65</sup>. Rodzina umożliwia funkcjonowanie i działanie w małej grupie, z grupą a nawet poprzez grupę, a więc w relacji z grupą. Działanie to ma charakter osobowy, zachowujący godność i wolność jednostek wobec siebie, ale i wobec grupy jako zespołu. Mała grupa rówieśnicza, jaką jest rodzina to grupa, w której dziecko poznaje i buduje relację z bliźnimi, a jednocześnie jest drogą jego rozwoju. Ważne zatem dla rozwoju człowieka jest to by był on aktywnym członkiem takiej grupy, a nie jedynie w niej funkcjonował. Dla dobrego zrozumienia tej relacji trzeba odrzucić indywidualizm jako „wolność samowoli”<sup>66</sup>, ale i kolektywizm jako „wolność mechanizmu”<sup>67</sup>.

W obszarze literatury poświęconej problematyce rodzinnej wskazuje się na liczne symptomy rysującej się w niej sytuacji kryzysowej i to pomimo, że jest ona nadal postrzegana jako jedna z najważniejszych wartości<sup>68</sup>. Do najczęściej wymienianych słabości i zagrożeń współczesnej polskiej rodziny zaliczane są: wyraźne osłabienie więzi emocjonalnych pomiędzy jej członkami oraz częsty brak umiejętności ujawniania i okazywania uczuć osobom najbliższym. Obserwowana jest również dezintegracja w oddziaływaniach wychowawczych. Jej źródła upatruje się w pluralizmie wartości, norm i wzorów postępowania, braku jasno określonego wzorca życia rodzinnego, malejącym autorytecie rodziców, bezkrytycznym powielaniu obcych kulturowo stylów życia,

---

<sup>63</sup> Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*. Warszawa 1979, s. 57.

<sup>64</sup> dz. cyt., s. 60.

<sup>65</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Toruń 2007, s. 14.

<sup>66</sup> T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób*, [w:] F. Adamski (red.), *Człowiek wychowanie kultura*, Kraków 1993, s.110

<sup>67</sup> Tamże.

<sup>68</sup> Tamże, s. 278 i nast.

niemadążaniu rodziny za gwałtownymi przemianami społeczno-gospodarczymi i politycznymi, a także coraz większym, niekontrolowanym wpływie mediów, takich jak telewizja, komputer, internet i telefony komórkowe na wychowanie młodego pokolenia. Zanurzenie nie tylko dzieci i młodzieży, ale również rodziców w media wypiera aktywne formy wspólnego spędzania wolnego czasu i jest jednym z głównych czynników powodujących drastyczne ograniczenie bezpośredniego kontaktu osobowego.

Zgadając się z argumentami, że media mają ogromny wpływ na sytuację i kondycję współczesnych rodzin, nie można również odrzucić tezy, iż odgrywają one także znaczącą rolę w funkcjonowaniu instytucji rodzinnej pieczy zastępczej, to jest rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka. Dynamicznie zmieniające i rozwijające się media są z jednej strony elementem przyszłości, będąc narzędziem rodzącego się społeczeństwa informacyjnego, z drugiej - kształtują one obraz rodzinnej pieczy zastępczej tak w społeczeństwie, jak i wśród członków rodzin zastępczych.

Trafną, zgodną z interpretacją prawną wykładnię istoty „pieczy zastępczej” odnaleźć można na portalu internetowym Rzecznika Praw Obywatelskich. Otóż piecza zastępcza podejmowana jest w przypadku niemożności zapewnienia opieki i wychowania przez rodziców i *jest sprawowana w formie rodzinnej: rodzina zastępcza (spokrewniona, niezawodowa, zawodowa, w tym zawodowa pełniąca funkcję pogotowia rodzinnego i zawodowa specjalistyczna), rodzinny dom dziecka oraz w formie instytucjonalnej: placówka opiekuńczo-wychowawcza, regionalna placówka opiekuńczo-terapeutyczna oraz interwencyjny ośrodek preadopcyjny*<sup>69</sup>. Piecza zastępcza powinna stworzyć dziecku warunki do *godnego, samodzielnego i odpowiedzialnego życia, pokonywania trudności życiowych zgodnie z zasadami etyki, nawiązywania i podtrzymywania bliskich, osobistych i społecznie akceptowanych kontaktów z rodziną i rówieśnikami, w celu łagodzenia skutków doświadczenia straty i separacji oraz zdobywania umiejętności społecznych, a także zaspokojenie potrzeb emocjonalnych (...), ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb bytowych, zdrowotnych, edukacyjnych i kulturalno-rekreacyjnych*<sup>70</sup>.

Warto dodać, że w ramach Zespołu powołanego przez Rzecznika Praw Dziecka opracowano standardy pobytu dzieci w pieczy zastępczej w zakresie opieki i wychowania. W skład Zespołu wchodził przedstawiciele świata nauki, Biura RPD, resortu pracy i polityki społecznej oraz praktycy. O owe standardy apelował Rzecznik Praw Dziecka Marek Michalak w wystąpieniu do Ministra Pracy i Polityki Społecznej<sup>71</sup>. Podkreślał w nim, że *istotą funkcjonowania*

---

<sup>69</sup> Zob.: <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/co-jest-pieczka-zast%C4%99pecza>, dn. 20.04.2016.

<sup>70</sup> Tamże.

<sup>71</sup> Por.: <http://brpd.gov.pl/aktualnosci-wystapienia-generalne/standardy-pobytu-dzieci-w-pieczce-zastepczej>, dn. 20.04.2016.



*placówki opiekuńczo-wychowawczej jest realizowanie prawa dziecka do powrotu do rodziny własnej, zapewnienia stabilnego środowiska rodzinnego w rodzinie adopcyjnej lub zastępczej i przygotowania do samodzielnego życia.* Standardy wypływają z praw dziecka do: 1) wychowania w rodzinie i działań na rzecz powrotu dziecka do rodziny; 2) stabilnego środowiska wychowawczego oraz zaspokajania potrzeb rozwojowych, nauki i wypoczynku; 3) pomocy w przygotowaniu do samodzielnego życia; 4) życia bez przemocy; 5) informacji i wyrażania opinii; 6) poszanowania tożsamości kulturowej i religijnej. Odnoszą się także bezpośrednio do: 7) celów i cech pożądanej pracy wychowawców i innych pracowników placówki<sup>72</sup>, a także specyfiki placówki, która powinna mieć charakter domu dla nie więcej niż 14 dzieci, otwartej z jednej strony na rodzinę i osoby znaczące dla dzieci oraz środowisko lokalne, a z drugiej - na wolontariuszy, praktykantów i osoby uprawnione.

### **Spółczesność informacyjna jako wyzwanie edukacyjne**

Jest oczywiste, że technologia powstaje po to, by ułatwiać życie. Arnold Gehlen przypominał, że *od początku istnienia człowieka towarzyszy mu technika, niesie więc ona za sobą pierwotnie tyle inteligencji, ile ma on sam. Tę wewnętrzną zależność ukazują nam jeszcze bliżej Alsberg, Ortega y Gasset i inni, wyprowadzając niezbędność techniki z niedostatków narządów człowieka. (...) Byłby to przykład zasady zastępowania narządów, obok której występuje zasada odciążania narządów i zasada przekraczania ich wydolności. Kamień w dłoni odciąża i zarazem podnosi efekt bijącej pięści; wóz, dostadane zwierzę odciążają nas w ruchu pieszym i znacznie przekraczają naszą wydolność*<sup>73</sup>.

Oczywistość tego stwierdzenia często jednak przesłania inną, równie ważną cechę technologii, szczególnie wyraźnie widoczną właśnie w Internecie. Otóż technologia określa formy dyskursu, a więc wzmacnia albo wyklucza niektóre treści, zachowania, sposoby rozumienia świata i rodzaje aktywności. Fakt ten zmienia zarówno życie jednostek, jak i całych społeczności ludzkich, daje lub zabiera szansę ludziom o określonej osobowości, a także przeobraża tych, którzy ze zdobyczy technologicznych korzystają. Współcześnie w dobie mediów masowych i hipermediów często spotykamy się z pojęciem przeciętnego odbiorcy. Jak zauważył Janusz Gajda *W rzeczywistości, tzw. przeciętny odbiorca nie istnieje. Pojęcie to odnoszone jest do statystycznego poziomu użytkownika tych środków*<sup>74</sup>. Ów statystyczny poziom zależy od wielu czynników. Jednym z podstawowych jest stopień przygotowania do odbioru mediów. Istotne są tu, nie tylko wiedza i umiejętności, chociaż jak wskazują raporty edukacyjne oraz opracowania

---

<sup>72</sup> Tamże, s. 1-13.

<sup>73</sup> A. Gehlen, *W kręgu antropologii i psychologii społecznej*, Warszawa 2001, s. 146.

<sup>74</sup> J. Gajda, *Media w edukacji*, Kraków 2004, s. 23.

naukowe<sup>75</sup> one również mają znaczenie. Problemem równie ważnym są postawy i systemy wartości. Z jednej strony istotna jest właściwa ocena relacji człowiek-media, rozumienie, iż umiejętność posługiwania się mediami nie jest wartością autoteliczną, ale jedynie instrumentalną. Stąd istotnym zadaniem edukacji jest nie tylko nauczenie posługiwania się komputerem, telewizorem, Internetem czy innymi mediami cyfrowymi, ale także wskazanie ich roli narzędziowej w zdobywaniu wiedzy i informacji oraz ich instrumentalnej wartości, wynikającej z użyteczności w osiąganiu celów, jakimi są: dobro, szczęście, radość, prawda, piękno itp. Z drugiej strony ważne jest przygotowanie do odbioru przekazów, jakie niosą ze sobą media. Pamiętać przy tym należy o procesualnym nauczaniu-uczeniu się świadomego odbiorcy, który<sup>76</sup>: 1) poszukuje określonych potrzebami informacji; 2) cechuje się aktywnością rzeczywistą, adekwatną do potrzeb; 3) charakteryzuje się wybiórczym, intencjonalnym odbiorem informacji; 4) jest w stanie dokonać racjonalnej oceny tak wartości źródła informacji, jak i jej treści. Dostrzegając szczególną cechę sieci, jaką jest interaktywność, należy również uwzględniać to, że w przeciwieństwie do tradycyjnych mediów masowych użytkownik sieci jest nie tylko odbiorcą komunikatów, ale też ich twórcą i dystrybutorem. Pomijanie „aspektu twórczości”, możliwego do edukacyjnego wykorzystania, wydaje się nie tylko zaniedbaniem, ale też poważnym błędem współczesnego systemu edukacji.

Spójrzmy na problem dziecka i wszechobecnej w mediach reklamy. Paweł Kossowski twierdzi, że: *Dziecko jest dziś w pewnej mierze skazane na reklamy i telewizję w ogóle, ponieważ nauczyciele mimo refleksji i wiedzy na ten temat nie podejmują własnych inicjatyw w tym zakresie (...), zrzucając odpowiedzialność na bezradnych nie mających czasu rodziców, którzy z kolei odbijają piłeczkę, zlecając wszystko szkole*<sup>77</sup>. Sytuacja ta, wobec braku przygotowania dziecka do właściwej percepcji reklamy, prowadzi do zagrożenia praw dziecka manipulacją wizji świata<sup>78</sup>. Pomijając aspekt czy reklama kierowana do dziecka może w ogóle być uczciwa, niesie ona ze sobą pewną rzeczywistości obrazu, jako czegoś naturalnego i rzeczywistego, a jednocześnie często nie oddaje cech rzeczywistych, rozbudzając dziecięce pragnienia. Bywa też, że odwołuje się do kontekstu społecznego grupy rówieśniczej, jak w owej argumentacji „wszyscy mają Mambę mam i ja”. Reklama staje się wyznacznikiem tego, co należy mieć, a także jakim być. I tym sposobem włącza dziecko (i jego rodziców) w walkę o wolny rynek.

---

<sup>75</sup> M. Tanaś *Edukacyjne zastosowania komputerów*, Warszawa 1997.

<sup>76</sup> J. Gajda, dz. cyt., s. 23-25.

<sup>77</sup> P. Kossowski, *Dziecko i reklama telewizyjna*, Warszawa 1999.

<sup>78</sup> Używam tu słowa manipulacja w znaczeniu, jakie nadał mu Paweł Kossowski za J. Puzyniną, tamże.

Badania prowadzone przez Janusza Gajdę<sup>79</sup> wykazały, że odpowiednie planowanie i ukierunkowywanie odbioru mediów (w tym przypadku telewizji), realizowane z udziałem nauczycieli może sprzyjać rozwojowi zainteresowań i pobudzać do uczestnictwa w kulturze. Podobne wnioski w odniesieniu do mediów cyfrowych odnaleźć można również w pracach innych polskich badaczy<sup>80</sup>.

Bez wątplenia wiele nawyków, przyzwyczajzeń i wzorów zachowań kształtuje się w rodzinnym domu, w gnieździe, w którym wyrasta dziecko. Szkoła może i powinna wspierać rodzinę w realizacji jej funkcji wychowawczych. Nie jest jednak w stanie, a nawet nie powinna, jej wyręczać.

### **Sieroctwo - stare i nowe**

„Sieroctwo” nie jest pojęciem nowym. Zjawisko to znane jest od zarania. Jednak w ostatnich latach znacząco zmieniło swoją konotację. Początkowo określenia tego używano głównie w odniesieniu do dzieci, których rodzice umarli. Współcześnie, dzieci takie określa się mianem sierot naturalnych lub też biologicznych, natomiast obok sieroctwa naturalnego, rozróżnia się również sieroctwo społeczne. Podręczniki pracy socjalnej i pedagogiki społecznej definiują obecnie sieroctwo, jako: *stan pozbawienia dzieci, trwałe lub przejściowo, szans wychowania we własnej rodzinie, ze względu na brak odpowiednich warunków opiekuńczo-wychowawczych*<sup>81</sup>. Podkreśla się, więc, że jest to sytuacja dziecka pozbawionego właściwej opieki rodzicielskiej.

Zjawisko sieroctwa społecznego nie jest łatwe do zdefiniowania. Do literatury pedagogicznej termin ten wprowadziła Alicja Szymborska, która określiła stan sieroctwa społecznego, jako *obiektywną sytuację, której wspólnymi elementami są: brak opieki i oddziaływań wychowawczych ze strony żyjących rodziców w stosunku do swego dziecka, a także fakt długotrwałego pobytu dziecka w środowisku innym niż dom jego rodziców, połączony z brakiem kontaktów lub kontaktem niewystarczającym pomiędzy dzieckiem a rodzicami*<sup>82</sup>. Początkowo podkreślano fakt pozbawienia właściwej opieki, rozumianej jako dozór i zaspokajanie potrzeb dziecka ze strony rodziców w sytuacji, gdy żyje oboje rodziców, albo przynajmniej jedno z nich. Niektórzy autorzy wymieniają również trzeci rodzaj sieroctwa, a mianowicie sieroctwo duchowe.

Sieroctwo społeczne jest to sytuacja polegająca na pozbawieniu dziecka należytej opieki rodziny naturalnej z różnych przyczyn o charakterze społecznym np.: rozbicia struktury rodziny, patologii czy innych dewiacji

---

<sup>79</sup> J. Gajda, dz. cyt., s. 124.

<sup>80</sup> Zob. np. J. Izdebska, *Rodzice Dziecko Telewizja*, Białystok 2001 s. 272 i nast. lub I. Ulik-Jaworska, *Komputerowi mordercy*, Lublin 2005, s. 228 i nast.

<sup>81</sup> D. Łalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999, s. 268.

<sup>82</sup> A. Szymborska, *Sieroctwo społeczne*, Warszawa 1969, s.14.

dotykających rodzinę lub jej członków. Natomiast sieroctwo duchowe ma swą przyczynę w zawężeniu opiekuńczej funkcji rodziny i rozbiciu więzi uczuciowej spajającej rodzinę. Należy zauważyć, że *Sieroctwo duchowe dzieci jest zjawiskiem niejednorodnym, zarówno z powodu różnorodności sytuacji rodzinnych stanowiących jego źródła, jak i ze względu na indywidualny charakter reakcji emocjonalnych zachowań dzieci mających poczucie tego sieroctwa*<sup>83</sup>. Wskazuje się zazwyczaj na trzy elementy strukturalne sieroctwa duchowego: 1) poczucie braku akceptacji emocjonalnej w rodzinie; 2) poczucie braku zrozumienia przez rodziców oraz 3) poczucie osamotnienia w rodzinie<sup>84</sup>.

W okresie przeobrażeń społecznych pojawiają się nowe wymiary sieroctwa związane z odmienną sytuacją społeczną, prawną czy też z rozwijającymi się technologiami i mediami cyfrowymi<sup>85</sup>. Przykładowo w zmienionej sytuacji społeczno-prawnej Polski w Unii Europejskiej pojawiło się zjawisko eurosieroctwa, czyli sieroctwa społecznego lub duchowego, którego podłożem jest migracja zarobkowa rodziców za granicę trwająca powyżej sześciu miesięcy<sup>86</sup>.

Skutkom sieroctwa przeciwdziała się podejmując działania kompensacyjne. Jednak mimo odwiecznych starań, poszukiwań i zabiegów wielu społeczników i badaczy - począwszy od Gabriela Piotra Baudouina, przez Janusza Korczaka na Magdalenie Joachimowskiej kończąc - wciąż utrzymuje swą moc zdanie wyrażone niegdyś przez Helenę Radlińską: *Zakłady wychowawcze nie są wstanie wyrównać najważniejszych nieszczeń sieroctwa*<sup>87</sup>. Brak lub zanik więzi z rodziną powoduje szereg zaburzeń tak o charakterze fizycznym jak i emocjonalnym<sup>88</sup>. Dlatego też znacznie lepszym, chociaż nie optymalnym, zdaje się być wyrównywanie i zastępowanie rodziny naturalnej różnymi formami rodzinnej pieczy zastępczej. Potwierdzają to wyniki badań empirycznych<sup>89</sup> i praktyka oświatowa.

---

<sup>83</sup> S. L. Stadniczeńko, Swobodny przepływ osób w celu poszukiwania pracy i podejmowania zatrudnienia a konsekwencje dla rodziny [w:] S. L. Stadniczeńko, M. Gołowkin-Hudała, A. Wilk (red.), Prawnorodzinne i społeczne konsekwencje migracji zarobkowej, Opole 2009, s. 116, dostępne również <http://www.rops-opole.pl/pobierz/pomoc/2010/Prawnorodzinne.pdf>, s. 12.

<sup>84</sup> Por. A. Maciarz: Sieroctwo duchowe dzieci, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1991, nr 6.

<sup>85</sup> Owe zmiany mają charakter powszechny i zróżnicowany, w wielu zakresach wręcz gwałtowny. Wskazuje na to S. J. Szymański, wylizując aż cztery rodzaje owej zmiany: naukowo-techniczną, globalizację, transformację ustrojową i integrację europejską. S. J. Szymański, Edukacyjne problemy współczesności, Kraków 2014, s. 13 i nast.

<sup>86</sup> W. Walkowska, Społeczne skutki eurosieroctwa, w: S. L. Stadniczeńko, M. Gołowkin-Hudała, A. Wilk (red.), Prawnorodzinne i społeczne konsekwencje migracji zarobkowej, Opole 2009, s. 116. Zob. też: <http://www.rops-opole.pl/pobierz/pomoc/2010/Prawnorodzinne.pdf>.

<sup>87</sup> H. Radlińska, Badania nad wyrównywaniem sieroctwa, [w:] J. Wojtyniak, H. Radlińska, Sieroctwo - zasięg i wyrównanie, Wrocław-Warszawa 1946, s. 55.

<sup>88</sup> M. Joachimowska, Rodzicielstwo zastępcze, Idea- Problemy, Analizy, Kompetencje, Bydgoszcz 2008, s. 47.

<sup>89</sup> Tamże.

Prekursorem tworzenia w Polsce rodzinnych form pieczy zastępczej był działacz społeczny i pedagog Kazimierz Jeżewski<sup>90</sup>. Jego działalność na rzecz dzieci wiąże się z wybuchem rewolucji w 1905 r., kiedy to włączył się w prace Komitetu Sienkiewiczowskiego, działającego na rzecz ratowania dzieci od głodu i zimna. Po przekształceniu Komitetu Sienkiewiczowskiego na Towarzystwo Opieki nad Dziećmi, Kazimierz Jeżewski piastował w nim odpowiedzialne funkcje sekretarza, a następnie wiceprezesa. Jednocześnie pracował nad systemowym rozwiązaniem problemu dzieci osieroconych. To w tym okresie właśnie powstała pierwotna koncepcja Rodzinnego Domu Dziecka. Według tego pomysłu pod opieką przybranej matki wychowywało się kilkoro sierot. Sam pomysł niestety spotkał się z dużą niechęcią i niezrozumieniem elit rządzących. W tej sytuacji Kazimierz Jeżewski, będąc przekonany co do zasadności tego rozwiązania, doprowadził do powołania Towarzystwa Gniazd Sierocych. Rozpoczęło ono działalność w 1908 r. Wsparcia moralnego udzieliły mu w tym okresie wybitne autorytety, między innymi pisarze Maria Konopnicka i Henryk Sienkiewicz. Gniazdo w rozumieniu Kazimierza Jeżewskiego miało stanowić właściwe środowisko zastępczo-rodzinne, zapewniając odpowiednie warunki dla wszechstronnego rozwoju dziecka i prowadzić do wychowania poprzez pracę dzieci osieroconych w wieku od 2-10 lat, aż do ich usamodzielnienia. Oceniając ze współczesnej perspektywy metody wychowania w gniatach sierocych Kazimierza Jeżewskiego, należy stwierdzić, że w zasadzie odpowiadają one współczesnym koncepcjom wychowania rodzinnego, a jego idea jest nadal żywym źródłem inspiracji dla wielu współczesnych pedagogów<sup>91</sup>.

Współczesna rodzina piecza zastępcza jest uregulowana prawnie. 1 stycznia 2012 roku weszła w życie ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej<sup>92</sup>. Należy jednak dodać, że niektóre jej elementy obowiązują dopiero od 1 stycznia 2013 roku. Warto też zauważyć, że w ciągu ostatnich dwu lat ustawa była kilkakrotnie nowelizowana, a wprowadzane zmiany usuwały wiele braków, luk oraz nieścisłości<sup>93</sup>. Znowelizowana ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej ma wpływ i powoduje zmiany w wielu aktach prawnych, nie tylko bezpośrednio związanych z pomocą społeczną, czy rodziną<sup>94</sup>. Jest ona

---

<sup>90</sup> Por. J. Oborska, Rodzinne domy dziecka w Polsce, Historia, organizacja, funkcjonowanie, „Wychowawca” 2012, nr 12.

<sup>91</sup> W. Więch, Polskie tradycje opieki nad dzieckiem, „Edukacja i Dialog” luty 2000, nr 2 (115).

<sup>92</sup> Dz. U. nr 149 poz. 887.

<sup>93</sup> Ustawa z dnia 7 grudnia 2012 r. o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz. U. z dnia 29 grudnia 2012 r. poz. 1519; Ustawa z dnia 27 kwietnia 2012 r. o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2012 nr 0 poz. 579; Ustawa z dnia 15 grudnia 2011 r. o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz. U. 2011 nr 288 poz. 1690.

<sup>94</sup> Ustawa w znowelizowanym kształcie zmienia: ustawę z dnia 25 lutego 1964 r. - Kodeks rodzinny i opiekuńczy, ustawę z dnia 17 listopada 1964 r. - Kodeks postępowania cywilnego, ustawę z dnia

ważnym czynnikiem regulującym funkcjonowanie instytucji i prawidłowe realizowanie kompensacyjnej funkcji pieczy zastępczej w Polsce<sup>95</sup>. W zamyśle twórców ustawy kluczowym działaniem powinno być wspieranie rodziny w realizacji jej podstawowych funkcji. Można odnieść wrażenie, że autorzy ustawy oparli się głównie na Strukturalnym Modelu Rodziny. Model ten został opracowany przez Salvadora Minuchina<sup>96</sup> w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku, jednak przyznać należy, że nadal jest twórczo rozwijany oraz wykorzystywany zarówno w praktyce jak i w teorii pedagogiki i pracy socjalnej<sup>97</sup>. Zgodnie z nim istotnymi elementami warunkującymi dobre i właściwe funkcjonowanie rodziny są sposób organizacji, hierarchiczne związki oraz przejrzystość relacji i granic<sup>98</sup>. Jest rzeczą naturalną, iż życie w perspektywie temporalnej, a więc dostrzegane przez pryzmat różnych, nie zawsze przewidywalnych wydarzeń, może wymuszać zmiany w rodzinnych wzorach i dynamice funkcjonowania. Model funkcjonalny wyraźnie akcentuje współzależność, jaka zachodzi między podatnością rodziny na zranienie w okresach stresowych, a elastycznością rodziny w zmienianiu jej strategii i reguł w odpowiedzi na stres.

W sytuacji, gdy rodzina biologiczna jest trwale niezdolna do pełnienia swoich funkcji, lub gdy z różnych przyczyn nie chce ich pełnić bądź pełnić nie może, optymalnym rozwiązaniem wydaje się rodzina adopcyjna (inaczej -

---

26 czerwca 1974 r. - Kodeks pracy, ustawę z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, ustawę z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, ustawę z dnia 28 lipca 1983 r. o podatku od spadków i darowizn, ustawę z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym, ustawę z dnia 20 grudnia 1990 r. o ubezpieczeniu społecznym rolników, ustawę z dnia 26 lipca 1991 r. o podatku dochodowym od osób fizycznych, ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, ustawę z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa, ustawę z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym, ustawę z dnia 17 grudnia 1998 r. o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych, ustawę z dnia 25 czerwca 1999 r. o świadczeniach pieniężnych z ubezpieczenia społecznego w razie choroby i macierzyństwa, ustawę z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, ustawę z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzielaniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, ustawę z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych, ustawę z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, ustawę z dnia 27 sierpnia 2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych, ustawę z dnia 28 lipca 2005 r. o kosztach sądowych w sprawach cywilnych, ustawę z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, ustawę z dnia 16 listopada 2006 r. o opłacie skarbowej, ustawę z dnia 7 września 2007 r. o pomocy osobom uprawnionym do alimentów oraz ustawę z dnia 9 kwietnia 2010 r. o udostępnianiu informacji gospodarczych i wymianie danych gospodarczych

<sup>95</sup> Aktualny tekst Ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej w wersji ujednoliconej można odnaleźć na stronach Kancelarii Sejmu RP pod adresem: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20111490887>.

<sup>96</sup> Zob. szerzej S. Minuchin, *Families of the Slums*, New York 1967; S. Minuchin, *Families and Family Therapy*. Cambridge 1974.

<sup>97</sup> M. Polpa, *Psychologia rodziny, teoria i badania*, Kraków 2011, s. 49 i nast. ; Por. też S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*, Toruń 2007.

<sup>98</sup> Tamże, s. 50.

przysposabiająca). Adopcja uważana jest za najbardziej korzystne rozwiązanie problemu dziecka pozbawionego kontaktu z rodziną biologiczną. Rozbudowaną definicję tego pojęcia podaje Teodor Bulenda określając, że *adopcja jest aktem prawnym, tworzącym stosunek prawny między osobą adoptowaną, a osobą adoptującą, odpowiadający stosunkowi prawnorodzicielskiemu, opartemu na biologicznym pochodzeniu dziecka od rodziców. Adoptując uznaje się cudze dziecko za swoje. Adopcja tworzy taki stosunek, jaki wynika z pokrewieństwa. Adoptowany nabywa prawa i obowiązki wynikające z pokrewieństwa, tak względem adoptującego, jak i wobec jego krewnych*<sup>99</sup>. Adopcja uważana jest za najbardziej optymalną formę opieki kompensacyjnej nad dzieckiem sierocym, ponieważ pozwala stworzyć warunki bardzo zbliżone do rodziny naturalnej. W sytuacji, gdy z różnych przyczyn adopcja jest niemożliwa, proponowane są formy pieczy zastępczej. Wśród nich najkorzystniejsze wydają się formy rodzinne. Przypomnijmy, że ustawa o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej wskazuje na dwie formy sprawowania rodzinnej pieczy zastępczej. Są to rodzina zastępcza lub rodzinny dom dziecka.

### **Wokół funkcji rodziny**

Rodzina, w zależności od miejsca i czasu, w którym żyje, przybierała i nadal jeszcze przybiera bardzo zróżnicowane formy. Jest ona instytucją ogólnoludzką, spotykana we wszystkich epokach i kulturach.

Klasyfikując formy życia rodzinnego Zbigniew Tysza wyróżnił: rodziny małe (dwpokoleniowe) z wyodrębnionym w jej ramach małżeństwem, rodziny duże (wielkie), zwane niekiedy familiją oraz szerszą zbiorowość krewnych. Badacze stworzyli wiele katalogów funkcji, jakie spełnia rodzina<sup>100</sup>. I tak Henryk Cudak do podstawowych funkcji rodziny zaliczył: prokreacyjną, socjalizacyjno-wychowawczą i materialno-ekonomiczną<sup>101</sup>.

Według Krystyny Ostrowskiej funkcja prokreacyjna rodziny *wskazuje na fakt, że to właśnie rodzina jest miejscem narodzin nowych członków społeczeństwa. Społeczeństwo i naród ufają i oczekują, że ich trwanie i rozwój zapewnione zostanie dzięki nowym osobom. Oczekuje się, że osoby, wchodzące w związek małżeński podejmą trud urodzenia i wychowania nowych ludzi. Funkcja prokreacyjna rodziny zapewnia ciągłość trwania narodu, społeczeństwa i rodu. Daje także gwarancję, że nowonarodzeni będą otoczeni opieką, troską, miłością i zostaną wprowadzeni w życie społeczne, tak, by w przyszłości samodzielnie decydować o sobie, innych i dalszym trwaniu tej społeczności. Jest to bardzo ważna funkcja i w niej przede wszystkim wyraża się*

---

<sup>99</sup>T. Bulenda, Adopcja w świetle prawa, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, pod red. T. Pilcha, Warszawa 2003, s. 35.

<sup>100</sup>H. Cudak, *Szkice z badań nad rodziną*, Kielce 1995. Por. też T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995; M. B. Pecyna *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka*, Warszawa 1998, M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1979.

<sup>101</sup>H. Cudak, dz. cyt. s. 58 i nast.

*stosunek osób zakładających rodzinę do wartości życia ludzkiego, narodu, społeczeństwa, ale także własnej gotowości do otwarcia się na drugiego człowieka - do dawaniu siebie innym*<sup>102</sup>. Warto dodać, iż funkcja prokreacyjna polega również na dążeniu do zaspokajania potrzeb seksualnych, a nie jedynie posiadania potomstwa i zapewnienia trwałości biologicznej rodziny i społeczeństwa.

Funkcja socjalizacyjno-wychowawcza jest ściśle związana z prokreacyjną. Polega ona na niezastąpionym udziale rodziny w procesie socjalizacji młodego pokolenia od wczesnego dzieciństwa aż do założenia własnej rodziny i wykonywania określonego zawodu. Rodzina przygotowuje jednostkę do życia w społeczeństwie, przekazując jej zwyczaje, normy, wartości moralne i kulturalne, a także tworzy warunki do zachowań twórczych i rozwijania inwencji<sup>103</sup>.

Funkcja materialno-ekonomiczna jest ściśle związana z dwoma poprzednimi. Rodzina ma za zadanie zapewnienie odpowiedniego statusu materialnego. Wiąże się to ze staraniami rodziców o zaspokojenie potrzeb materialnych i kulturalnych rodziny<sup>104</sup>.

Rodzina, stanowiąc najmniejszą, a zarazem podstawową komórkę społeczną, stanowi integralną część społeczeństwa. Dlatego jego przemiany wiążą się także z przeobrażaniem rodziny. Będąc nierozzerwalnie związana ze społeczeństwem, jest ona w sposób naturalny zależna od zmian cywilizacyjnych i kulturowych. Będąc elementem szerszych struktur i większych zbiorowości, jest poddana ich kontroli i oddziaływaniu, wypełnia wobec nich wiele funkcji, partycypuje w kulturze, kieruje się jej normami, wzorami i wartościami kreującymi życie i współżycie rodzinne, przekazuje też wartości kulturowe następnym pokoleniom. Rodzina wytwarza system pokrewieństwa oparty nie tylko na biologicznych podstawach, ale przede wszystkim na więzi pomiędzy jej członkami.

Społeczno-kulturalne uwarunkowania są czynnikami kreującymi aktualny model rodziny. Oddziałująca na rodzinę sfera kultury danego społeczeństwa jest wypadkową występujących w jej ramach subkultur. Do najbardziej uniwersalnych Zbigniew Tyszka zaliczył subkultury: zawodowe, męską i żeńską, regionalne, klasowe, religijne, grup rówieśniczych, miejską i wiejską. W świetle polskich badań szczególnie różnicujący wpływ na rodziny, mają subkultury klasowo-warstwowe oraz miejskie i wiejskie<sup>105</sup>. Istotnym i powszechnie oddziałującym czynnikiem wpływającym na wszystkie

---

<sup>102</sup> K. Ostrowska, *Funkcje rodziny, postawy rodzicielskie*, strona WWW Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, [http://www.cmppp.edu.pl/wychowanie/blok1/2%20Funkcje\\_rodziny.rtf](http://www.cmppp.edu.pl/wychowanie/blok1/2%20Funkcje_rodziny.rtf).

<sup>103</sup> Por. H. Cudak, dz. cyt. s. 61.

<sup>104</sup> Tamże, s. 60.

<sup>105</sup> Z. Tyszka, dz. cyt., s. 56.



praktycznie sfery życia społecznego są media, w tym, w coraz szerszym zakresie media cyfrowe. Dlatego też funkcje rodziny w „społeczeństwie przepełnionym mediami” nabierają wymiaru „medialnego”. Dodajmy, że każda z wymienionych uprzednio funkcji rodziny ma swoje odniesienie w relacji człowiek-media.

Realizacja funkcji prokreacyjnej jest ściśle związana z modelem kobiety i mężczyzny oraz modelem dzietności propagowanym przez media. Najogólniej można wskazać dwa skrajne stanowiska. Pierwsze, bardzo silnie wyrażane i propagowane przez media związane z Kościołem oraz środowiskami pravicowymi, postulują patriarchalny model rodziny. W skrajnej wersji neguje ono sens pracy zawodowej kobiety, zakazuje rozwodów, ogranicza dostęp do środków antykoncepcyjnych. Reprezentanci tego stanowiska gloryfikują wielodzietność, postulują odcięcie dziecka od wpływów ideowo niezgodnych z poglądami rodziców, przy jednoczesnym „rodzinocentrycznym” ukierunkowaniu życia społecznego i polityki państwa. Drugie stanowisko postuluje organizację życia rodzinnego opartą na wzorcach, których podstawą są odmienne poglądy na temat kobiet, dzieci i małżeństwa. Podkreśla się równouprawnienie kobiet oraz nadrzędną rolę praw dziecka. Małżeństwo, według takich poglądów, ma być źródłem szczęścia i spełnienia marzeń. Stanowisko to postuluje obraz małżeństwa partnerskiego, kontrolującego płodność, liberalnie wychowującego dzieci, w razie trudności mającego w zanadru rozwód. Polityka państwa według zwolenników tego stanowiska powinna być nakierowana na edukację seksualną, w tym szczególnie antykoncepcję oraz tak zwane „świadome planowanie rodziny”.

Media, jak trafnie zauważyła Liliana Tomaszewska<sup>106</sup>, prezentują i budują w świadomości ludzkiej obrazy kobiet i mężczyzn; wskazują to co kobiety i mężczyźni robić powinni, a czego nie. W tym kontekście istotnym elementem realizacji funkcji prokreacyjnej jest umiejętność rozumnego i krytycznego czerpania z przekazu, jaki niosą ze sobą media oraz dokonywanie wyborów właściwych z punktu widzenia własnych autonomicznych ocen moralnych.

Funkcja socjalizacyjno-wychowawcza rodziny oznacza najogólniej rzecz ujmując przystosowanie do życia w społeczeństwie. Trzeba mieć na względzie, że współcześnie chodzi o rodzące się społeczeństwo informacyjne. Życie w nim już oznacza wszechobecność mediów, które są narzędziem uczenia się i nauczania, poznania i zabawy, pracy i twórczości. Dają możliwość komunikacji ponad granicami i budowania społeczności nowych, w wielu zakresach odmiennych od tradycyjnych. Są też użytecznym narzędziem dystrybucji treści i komunikacji międzyludzkiej. Przypomnijmy, że forma

---

<sup>106</sup> L. Tomaszewska, Człowiek masowy w paradygmacie antropologii kultury-wizerunek kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu, [w:] M. Tanaś (red.), Pedagogika @ środki informatyczne i media, Warszawa-Kraków 2005, s. 157-160.

przekazu, sposób, w jaki jest on dokonywany, jest także przekazem. Przygotowanie do życia oznaczać przeto musi konieczność przekazywania wiedzy oraz kształtowanie umiejętności intencjonalnego i sprawnego posługiwania się mediami. Znajomość i rozumienie mediów współczesnych jest również ważnym elementem realizacji funkcji materialno-ekonomicznej rodziny. Media mogą być mniej czy bardziej użytecznym narzędziem pozyskiwania środków, zdobywania pracy, doskonalenia zawodowego czy szeroko rozumianej edukacji dorosłych<sup>107</sup>.

Mówiąc o funkcjach, warto wspomnieć także o niezbędnej dla ich realizacji więzi łączącej członków rodziny. Nie trzeba nikogo przekonywać, że właściwe relacje i więzi rodzinne stanowią ważny fundament samorealizacji, satysfakcji i zadowolenia z życia.<sup>108</sup> We współczesnym świecie, w którym rodziny są często rozproszone, media stają się i często są sposobem i środkiem podtrzymywania wzajemnych więzi, pozwalającym na kontakt i zapewniającym możliwość porozumiewania się głosowego, wizualnego i symbolicznego. W miarę rozwoju technologii korespondencja epistolarna została wzbogacona o dźwięk oraz kolorowy i ruchomy obraz. Holoportacja zdaje się sygnalizować przełamanie kolejnych barier trójwymiarowości oraz zapewnić możliwość współobecności w jednym miejscu i czasie niezależnie od rzeczywistego oddalenia.

## **Rodzinna piecza zastępcza w społeczeństwie informacyjnym**

Historyczne doświadczenia wskazują, że przekształcanie się społeczeństwa z rolniczego w przemysłowe, a obecnie w informacyjne w sposób naturalny musi ze sobą nieść przemiany kształtu i funkcji rodziny.

Media cyfrowe, a w szczególności internet i media mobilne (*mobile and wearable computers*) stwarzają nowe możliwości realizacji funkcji rodziny. Stawiają ją przed nowymi zadaniami, udostępniają nowe narzędzia, ale też nowe możliwości funkcjonowania pieczy zastępczej w świecie realnym i cyberprzestrzeni.

Interaktywne i polisensoryczne media cyfrowe są powszechnym narzędziem komunikacji, ale też - manipulacji, propagandy oraz kontroli społecznej. Nie dziwi przeto, że ich rolę społeczną oraz osobowe i kulturowe znaczenie poddaje się badaniom naukowym i refleksji pedagogicznej. Tradycyjnie wskazuje się przy tym na cztery grupy metod oddziaływania wychowawczego i procesów psychicznych związanych z mediami:

---

<sup>107</sup> Por. B. Siemieniecki, *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*, Toruń 1994.

<sup>108</sup> D. Husovská, *Rodinný cyklus a spokojnost*, „Člověk a společnost”, 2012, nr 1.

- dawanie przykładu (podawanie wzoru) - modelowanie, utożsamianie się i naśladowanie,
- metody zadaniowe - stawianie zadań, doświadczanie i przeżywanie,
- trening, kary i nagrody - powtarzanie czynności satysfakcjonujących, unikanie czynności przynoszących wrażenia negatywne,
- nastawianie znaczenia - uwewnętrznienie, uznawanie za własne wartości i norm.<sup>109</sup>

Media, a zwłaszcza media cyfrowe, jako zjawisko bardzo dynamiczne i zmienne, wymagają od rodziny aktywnego stosunku do rzeczywistości tak realnej, jak i wirtualnej, tworzonej właśnie przez media. Ich wpływ na środowisko wychowawcze był wskazywany przez wielu badaczy. Media tworzą bowiem nowe możliwości oddziaływania wychowawczego w rodzinie. Przykłady podaje poniższa tabela.

Tabela 1 Oddziaływania wychowawcze w formach rodzinnej pieczy zastępczej<sup>110</sup>

<b>Proces psychiczny</b>	<b>Tradycyjne czynności wychowawcze rodziców</b>	<b>Przykłady oddziaływania z wykorzystaniem mediów</b>
<b>Modelowanie, utożsamianie się i naśladowanie wzoru</b>	Podawanie wzorów, dawanie przykładów zachowań, w tym własnych	Podają dobre wzory i przykłady, kreują mody
<b>Stawianie zadań, doświadczanie i przeżywanie</b>	Prowokacja, presja sytuacyjna, stawianie zadań, przydzielanie obowiązków domowych	Wyszukiwanie informacji za pośrednictwem Internetu
<b>Trening - kary i nagrody, powtarzanie czynności satysfakcjonujących, unikanie czynności przynoszących wrażenia negatywne</b>	Trening, dostarczanie bodźców pozytywnych i negatywnych chwalenie, upominanie (szlaban)	Dostarczenie rozrywki z wykorzystaniem mediów, np. umożliwienie oglądania atrakcyjnego filmu
<b>Uwewnętrznienie, uznawanie za własne, wartości i norm</b>	Nadawanie znaczenia emocjom, faktom i zjawiskom, rozmawianie i współprzeżywanie	Wspólne oglądanie i przeżywanie dzieła filmowego, rozmowa o nim

*Źródło: opracowanie własne*

Największym niebezpieczeństwem dla racjonalnego wykorzystania mediów jest lęk przed nimi i odwracanie się od nich. Ich źródłem są często: brak wiedzy i umiejętności, obawa przed kompromitacją, narażeniem się na

<sup>109</sup> Por. A. Gurycka, *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979.

<sup>110</sup> Por. A. Gurycka, *dz. cyt.*

śmieszność, dostrzeganie jedynie negatywnych konsekwencji, jakie powodują, obawa przed treściami, które niosą. Oczywiście, że podkreślane przez wielu badaczy<sup>111</sup> wzorcotwórcze oddziaływanie mediów, oznacza również dostarczanie przykładów i treści niepożądanych, niekiedy złych, często - odmiennych, obcych, zagrażających kulturowo.

Współczesne dzieci i młodzież, wychowankowie rodzinnych form pieczy zastępczej, funkcjonują w świecie pełnym technologii. Jest to ich świat, urodziły się w nim. Rozumieją jego język i zasady, tak jak rozumie się język i zasady w swojej ojczyźnie w miejscu, w którym było się wychowanym. Zdaniem Lechosława Hojnackiego *młoda generacja (w warunkach polskich są to dzieci około 10-13, roku życia) jest pierwszym pokoleniem, które urodziło się w świecie cyfrowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz w tym środowisku kształtowało swoje nawyki. Jest pokoleniem przyzwyczajonym do nieskrępowanego dostępu do informacji, której źródłem jest zdecydowanie częściej kolorowy ekran niż książka. Ich rodzice wychowawcy i nauczyciele należą do pokolenia ukształtowanego na zupełnie innych wzorcach komunikacyjnych - na linearnym często reglamentowanym przekazie, ze znacznie większą rolą książki. (...) Dziś na przelomie epok, rodowici cyfrowcy chodzą do szkoły zaprojektowanej zgodnie z wymogami zupełnie innego języka i zoptymalizowanej na potrzeby innej epoki, natomiast cyfrowi imigranci są ich nauczycielami, rodzicami oraz decydentami określającymi kształt szkoły*<sup>112</sup>.

Dla osób, które wkroczyły w świat technologii informacyjno-komunikacyjnych, sieci komórkowych i internetu jako osoby dojrzałe, będzie to zawsze miejsce nowe, obce, terra incognita. Dlatego przyjęto mówić o rodowitych cyfrowcach i cyfrowych imigrantach<sup>113</sup>. Jest to problem nie tylko szkoły, ale również, a może właśnie przede wszystkim rodziny, a co zatem idzie - również rodziny zastępczej, rodzinnego domu dziecka, czy innej grupy wypełniającej funkcje rodziny.

Media w tym internet mają znaczący wpływ na kształtowanie obrazu rodzinnej pieczy zastępczej w społeczeństwie<sup>114</sup>. Media są bowiem ważnym czynnikiem powstawania społecznych ocen i nastawień. Znaczna rolę odgrywają w tym względzie działania mediów o charakterze popkulturowym.

---

<sup>111</sup> Zob. J. Gajda, dz .cyt., s. 42 i nast.

<sup>112</sup> L. Hojnacki, *Powszechna mobilizacja, czyli telefon mobilny a system edukacji*, w M.Tanaś (red), *Kultura i język mediów*, Impuls, Kraków 2007.

<sup>113</sup> L. Hojnacki, *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, „E-mentor” luty 2006, nr 1 (13), s. 25-26, [http://www.e-mentor.edu.pl/\\_pdf/ementor13.pdf](http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor13.pdf) oraz L.Hojnacki, *Powszechna mobilizacja czyli telefon mobilny a system edukacji*, [w:] M. Tanaś, *Kultura i język mediów*, Kraków 2007, s. 257.

<sup>114</sup> J.J. Czarkowski (red.), *Spółeczny obraz rodzinnej pieczy zastępczej w Polsce – raport z badań*, Warszawa 2013, <http://uczelnia.warszawska.pl/upl/1373357981.pdf>.

Szczególną rolę w tworzeniu obrazu rodzinnej pieczy zastępczej odegrał nadawany w niedzielne popołudnia od 23 lutego 1999 serial telewizji Polsat „Rodzina Zastępcza”, emitowany od 2004 roku pod zmienionym tytułem „Rodzina zastępcza plus”. Jest to jeden z dłużej wyświetlanych polskich seriali. Przez prawie 11 lat nadano 329 odcinków w 17 seriach. Już po zakończeniu emisji w Polsacie w 2009 roku, od 4 czerwca 2012 roku serial pojawił się w telewizji kablowej na Comedy Central Polska, a od 2 października 2012 roku nadawany jest na kanale Nickelodeon Polska. Serial osnuty jest wokół wydarzeń z życia zastępczej rodziny Kwiatkowskich, ich przyjaciół oraz sąsiadów. W role rodziców zastępczych wcielili się znani aktorzy: Gabriela Kownacka i Piotr Fronczewski, a w postać cioci Uli - Maryla Rodowicz.

Ważną rolę pełnią kampanie społeczne prowadzone w Internecie, a także z wykorzystaniem innych mediów. Z jednej strony zwracają one uwagę społeczną na problematykę sieroctwa, z drugiej zaś popularyzują problematykę rodzinnej pieczy zastępczej. Ich wymiar bywa różny od lokalnego do ogólnopolskiego. Przykładami takich działań może być kampania „Szukam domu”, organizowana przez Chrześcijańskie Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom „Misja Nadziei”. Jej pierwsza edycja odbyła się 10 kwietnia 2000 roku.



**Rysunek 1 Plakat kampanii "Szukam domu"**

**Źródło: <http://www.chspd.pik-net.pl/artykuly/szukam.html>**

Ciekawym przedsięwzięciem o zasięgu ogólnopolskim jest również kampania „Grunt to rodzinka”. W trakcie prowadzonych od 2004 r. corocznie w grudniu ogólnopolskich kampanii społecznych z wykorzystaniem różnych mediów, w tym internetu promowane są rodzinne formy opieki zastępczej nad dzieckiem.



Rysunek 2 Znak kampanii "Grunt to rodzinka"

Źródło: <http://www.mikolai.ora.pl/kampania-arunt-to-rodzina-2004/>

Działania te z pewnością zwiększają zakres upowszechnienia informacji o pieczy zastępczej, kształtują też pozytywny obraz samego zjawiska. Ma to duże znaczenie dla funkcjonowania rodzin zastępczych, a szczególnie rodzinnych domów dziecka w ich środowisku społecznym. Ma to również znaczenie dla przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu rodziców zastępczych. Badania potwierdzają, bowiem, że istotnym czynnikiem profilaktycznym i niwelującym wypalenie zawodowe może być właśnie wsparcie społeczne<sup>115</sup>.

### **Postulat modernizacji edukacji rodziców zastępczych**

Właściwie dobrane strategie działania, zróżnicowane pedagogie, zawsze powinny być uczulone na złożoność i wieloaspektowość uwarunkowań tego, kim jest człowiek. Dlatego powinny ujmować wychowanie w rodzinie w jego jak najszerszym kontekście, na pewno wykraczającym poza lokalność sytuacji i tradycyjny układ rodzice - dzieci, choć oczywiście w żadnym wypadku nie mogą tych ujęć deprecjonować. Wzajemny, osobowy stosunek rodziców i dzieci w rodzinie zastępczej lub rodzinnym domu dziecka może przeszkadzać lub sprzyjać korzystaniu z mediów w celach wychowawczo pożądanym.

Konieczne są w tym względzie działania edukacyjne, kierowane do rodziców zastępczych. Niestety realizowane obecnie programy obowiązkowych szkoleń, przygotowujących do tej roli, zbudowane są zazwyczaj na wzorach amerykańskich z lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Najczęściej ich podstawą jest program PRIDE. Ów program trafił do Polski przez Holandię, gdzie zyskał popularność i jest najczęściej wykorzystywany w przygotowaniu rodzin zastępczych<sup>116</sup>. Pomimo licznych modernizacji nadal nie uwzględnia on rewolucji medialnej i jej społecznych konsekwencji. Dalsza modyfikacja tego

<sup>115</sup> J. Fengler, Pomaganie mężczyznom - Wypalenie w pracy zawodowej, Gdańsk 2000, s. 163-168.

<sup>116</sup> T. Polkowski, Program PRIDE w Polsce po dziesięciu latach czyli jak przygotować rodziny zastępcze i adopcyjne, <http://www.towarzystwonaszdom.pl/?sub=23&contener=164>.

programu lub stworzenie nowego stanowi poważne wyzwanie dla andragogów oraz dla tych grup i instytucji, w których rodzice zastępczy mogą poszukiwać wiedzy i pomocy w zakresie trudnej dla nich sytuacji. Jak zauważają eksperci w zakresie poradnictwa *Bez względu na to, czy wizyta w instytucji poradniczej jest wynikiem decyzji podjętej samodzielnie w procesie samoanalizy, czy została zasugerowana przez inne osoby, sam moment zasięgnięcia pomocy w instytucji jest bardzo często traktowany przez radzącego się, jako swoista porażka życiowa. O ile jeszcze jest społecznie przyjęte i powszechnie zaakceptowane jest korzystanie z usług poradni medycznych czy prawnych, których pomocy nie jest w stanie zastąpić niespecjalista, o tyle korzystanie z porad instytucjonalnych w rozwiązywaniu problemów osobistych, pojawiających się w życiu codziennym, rzadko jest utożsamiane z dobrowolnie podjętym refleksyjnym i kreatywnym uczestnictwem w pracy biograficznej, nie mieści się w powszechnej praktyce życia społecznego i rodzi liczne opory*<sup>117</sup>.

Edukacja rodziców zastępczych nie może ograniczać się do nauki obsługi komputera. Nie to przecież powinno być jej celem. Konieczne jest tu nie tyle zdobycie umiejętności posługiwania się technologią (trudno osiągnąć biegłość dzieci), co jej poznanie, a nade wszystko zrozumienie konsekwencji osobowych, społecznych i kulturowych, które niesie jej rozwój. W zakresie treści kształcenia, poza wspomnianą już umiejętnością posługiwania się komputerem i internetem, edukacja powinna obejmować również wiedzę o możliwych, a użytecznych zastosowaniach technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz problematykę zagrożeń i bezpiecznego korzystania z mediów cyfrowych. Istotne jest więc budowanie i kształtowanie kompetencji medialnych, jak również pozyskiwanie nowych, nazywanych za Jackiem Woronieckim<sup>118</sup> nieprzypadkowo sprawnością posługiwania się (lub do posługiwania się) nowymi mediami. To on bowiem podkreśla ową istotną różnicę między nawykiem a sprawnością.

Ważnym elementem edukacji powinno być wskazanie konieczności i sposobów przeciwdziałania zagrożeniom oraz możliwych korzyści, związanych z wykorzystaniem nowych technologii. Tak rozumiana edukacja powinna sobie stawiać za cel nie tylko kształcenie sfery poznawczej, ale również emocjonalno-wolicjonalnej i psychomotorycznej, dokonywanie zmian w postawach, rozpraszanie lęków i budzenie motywacji we własne siły. Istotnym problemem wydają się również dotychczasowe formy propozycji edukacyjnych, kierowanych aktualnie do rodziców zastępczych. Warto by były one różnorodne. Obok propozycji kierowanej do rodziców zastępczych przez

---

<sup>117</sup> A. Kargulowa, B. Wojtasik, *Badanie jakości poradnictwa*, [w:] G. Morys-Gieorgica (red.), *Jakość w poradnictwie zawodowym*, Egip., Warszawa 2004, s. 13.

<sup>118</sup> J. Woroniecki, *Nawyki czy sprawność*, w: tenże, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961, s. 33-58.

system pomocy społecznej (np. PCPR-y), może to być także oferta szkoleń i treningów prowadzonych przez organizacje pozarządowe oraz inne organizacje i instytucje np. uniwersytety trzeciego wieku. Szczególną rolę odegrać mogą w tym względzie prasa i telewizja. Są one bliskie osobom dorosłym i mają dzięki temu znaczną siłę oddziaływania. Warto przywołać pozytywne przykłady, jak np. cykl filmów „Zwolnij w sieci”, przygotowany przez TVP. Cyfryzacja mediów masowych sprawia, że obecne są one także w sieci. Tę drogę można i należy również wykorzystać w procesie medialnego wspomaganie rodzin zastępczych. Wydaje się bowiem, że dobrze przygotowana i przeprowadzona edukacja, pozwalająca z internetu i światów wirtualnych uczynić przestrzeń porozumienia i współpracy, jest z pewnością tańsza, niż koszty zaniedbań społecznych w tym zakresie.

### **Podsumowanie**

Rodzina zastępcza jest tym miejscem, w którym odpowiednie działania wychowawcze pozwalają na rzeczywistą kompensację niedostatków domu rodzinnego. Stwarza ona szansę rozwoju dziecka i jego samorealizacji. Współcześnie ważnym zadaniem wydaje się być obrona podopiecznych przed statusem „bezbronnych ofiar okoliczności”<sup>119</sup> w zmieniającym się i przepełnionym mediami cyfrowymi świecie. Chodzi nie tylko o dokonywanie diagnozy zagrożeń oraz podejmowanie działań profilaktycznych, ale też o poszukiwanie możliwości wykorzystania komputera, Internetu, telefonii komórkowej i innych urządzeń mobilnych w celu sprawnej realizacji wielu funkcji rodziny zastępczej w społeczeństwie pełnym mediów. Włączanie edukacji medialnej w proces kształcenia i dokształcania przyszłych rodziców zastępczych powinno umożliwić podniesienie kompetencji ich członków, sprzyjając realizacji społecznie i ekonomicznie pożądanych celów. Niezmiernie istotne wydaje się także medialne nagłaśnianie problemów, z jakimi borykają się rodziny zastępcze.

Prawdą jest, że różne instytucje próbują wyręczać rodzinę zastępczą w pokonywaniu napotykanym przez nią trudności. Nie jest to jednak najwłaściwszy kierunek działań. Państwo (w imieniu, którego działają instytucje pomocy społecznej) nie powinno wspomagać rodzin poprzez przejmowanie ich zadań i funkcji lecz przez stworzenie warunków i wspieranie rodziny zastępczej na drodze samodzielnego i odpowiedzialnego pełnienia przez nią swych funkcji. Takie podejście jest nie tylko zgodne z duchem ustawy, ale również z naturą i potrzebami człowieka.

---

<sup>119</sup> E. Fromm, Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki, Warszawa-Wrocław 1994, s. 190.



## Literatura

- Adamski F. (1982): *Socjologia małżeństwa i rodziny*. Warszawa
- Bulenda T. (2003): *Adopcja w świetle prawa*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Warszawa
- Cudak H. (1995): *Szkice z badań nad rodziną*. Kielce
- Cudak H. (1999): *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*. Warszawa
- Czarkowski J. J. (2014): *Harcerstwo jako pedagogia wprowadzająca w życie wartościowe*. „Warszawskie Studia Teologiczne”, nr XXVII/1
- Czarkowski J. J. (red.) (2013): *Spółeczny obraz rodzinnej pieczy zastępczej w Polsce - raport z badań*. Warszawa,  
<http://uczelnia.warszawska.pl/upl/1373357981.pdf>
- Fengler J. (2000): *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańsk
- Fromm E. (1994): *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Warszawa-Wrocław
- Gadacz T. (1993): *Wychowanie jako spotkanie osób*. W: F. Adamski (red.): *Człowiek wychowanie kultura*. Kraków
- Gajda J. (2004): *Media w edukacji*. Kraków
- Gehlen A. (2001): *W kręgu antropologii i psychologii społecznej*. Warszawa
- Goodman N. (1997): *Wstęp do socjologii*. Poznań
- Gurycka A. (1979): *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa
- Hojnacki L. (2006): *Pokolenie m-learningu - nowe wyzwanie dla szkoły*. „E-mentor” luty, nr 1 (13), [http://www.e-mentor.edu.pl/\\_pdf/ementor13.pdf](http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor13.pdf)
- Hojnacki L. (2007): *Powszechna mobilizacja, czyli telefon mobilny a system edukacji*. W: M. Tanaś (red.): *Kultura i język mediów*. „Impuls”, Kraków.
- Husovská D. (2012): *Rodinný cyklus a spokojno*. „Človek a spoločnosť”, nr 1
- Izdebska J. (2001): *Rodzice - Dziecko - Telewizja*. Białystok
- Joachimowska M. (2008): *Rodzicielstwo zastępcze. Idea, Problemy, Analizy, Kompetencje*. Bydgoszcz
- Kawula S., Bągiel J., Janke A. W. (2007): *Pedagogika rodziny*. Toruń
- Kargulowa A., Wojtasik B. (2004): *Badanie jakości poradnictwa*. W: G. Morys-Gieorgica (red.): *Jakość w poradnictwie zawodowym*. Warszawa
- Kossowski P. (1999): *Dziecko i reklama telewizyjna*. Warszawa
- Lalak D., Pilch T. (red.) (1999): *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Warszawa
- Maciarz A. (1991): *Sieroctwo duchowe dzieci*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 6
- Oborska J. (2012): *Rodzinne domy dziecka w Polsce. Historia, organizacja, funkcjonowanie*. „Wychowawca”, nr 12
- Ostrowska K.: *Funkcje rodziny, postawy rodzicielskie*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej,  
[http://www.cmppp.edu.pl/wychowanie/blok1/2%20Funkcje\\_rodziny.rtf](http://www.cmppp.edu.pl/wychowanie/blok1/2%20Funkcje_rodziny.rtf)

- Polkowski T.: *Program PRIDE w Polsce po dziesięciu latach czyli jak przygotować rodziny zastępcze i adopcyjne*, <http://www.towarzystwonaszdom.pl/?sub=23&contener=164>.
- Polpa M. (2011): *Psychologia rodziny, teoria i badania*. Kraków
- Radlińska H. (1946): *Badania nad wyrównywaniem sieroctwa*. W: J. Wojtyniak, H. Radlińska: *Sieroctwo - zasięg i wyrównanie*. Wrocław-Warszawa
- Siemieniecki B. (1994): *Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych*. Toruń
- Siemieniecki B. (2002): *Kognitywistyka a media i kultura*. „Kognitywistyka i Media w Edukacji”, nr 2 (5)
- Stadniczeńko S. L. (2009): *Swobodny przepływ osób w celu poszukiwania pracy i podejmowania zatrudnienia a konsekwencje dla rodziny*. W: S. J. Stadniczeńko, M. Gołwkin-Hudała, A. Wilk (red.): *Prawnorodzinne i społeczne konsekwencje migracji zarobkowej*. Opole
- Szymański S. J. (2014): *Edukacyjne problemy współczesności*. Kraków
- Szyborska A. (1969): *Sieroctwo społeczne*. Warszawa
- Tanaś M. (1997): *Edukacyjne zastosowania komputerów*. Warszawa
- Tanaś M. (red.) (2007): *Kultura i język mediów*. Kraków
- Tomaszewska L. (2005): *Człowiek masowy w paradygmacie antropologii kultury - wizerunek kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu*. W: M. Tanaś (red.): *Pedagogika @ środki informatyczne i media*. Warszawa-Kraków
- Tyszka Z. (1979): *Socjologia rodziny*. Warszawa
- Ulfik-Jaworska I. (2005): *Komputerowi mordercy*. Lublin
- Wąlkowska W. (2009): *Spoleczne skutki euro sieroctwa*. W: S. L. Stadniczeńko, M. Gołwkin-Hudała, A. Wilk (red.): *Prawnorodzinne i społeczne konsekwencje migracji zarobkowej*. Opole
- Woroniecki J. (1961): *Nawyki czy sprawność*. W: J. Woroniecki: *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*. Kraków.

### **Rodzinna piecza zastępcza wobec internetu**

Kształtowanie się społeczeństwa informacyjnego i inne pokrewne temu zdarzenia przynoszą wiele niebezpieczeństw dla rozwoju człowieka. Rodzina jest podstawowym środowiskiem rozwoju społecznego człowieka. Nowoczesna technologia, poza generowaniem niebezpieczeństw, tworzy też rodzinie nowe możliwości i nowe czynniki wpływu. Trafne odczytanie współczesnych funkcji rodziny zastępczej w przestrzeni „bogatej medialnie” może przyczynić się do redukcji zagrożeń, zapobiec patologiom i nade wszystko wzmocnić ją, sprzyjając rozwojowi powierzonych jej opiece dzieci.

**Słowa kluczowe:** rodzina zastępcza, technologia informacyjno-komunikacyjna, pedagogika medialna

The contemporary, shaping information society and other related occurrences bring a lot of dangers affecting human growth. Family is basic social environment in human growth. Modern technology, beyond dangers, enables new possibilities for a family and creates a new existence environment. Correct and modern reading and fulfilling family function keep or foster family, that takes into consideration the conditionings of modernity, has an influence on human growth and it can contribute to reduce dangers and prevent from.

Keywords: foster family, ICT, information and media education