

ROK XXI

2021 nr 2



e-ISSN 2451-0858

ISSN 1643-8299

Państwo i Społeczeństwo

State and Society

**EDUKACJA I WYCHOWANIE W DOBIE PANDEMII -
REFLEKSJE I INICJATYWY**

POD REDAKCJĄ
JOANNY AKSMAN I KRYSTYNY GRZESIAK

Kraków, lipiec–grudzień 2021

**„Państwo i Społeczeństwo” – czasopismo Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
panstwoispoleczenstwo.pl**

**Czasopismo punktowane w rankingu
Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Index Copernicus International**

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Rada Naukowa: *Maria Kapiszewska, J. Krzysztof Lenartowicz, Zbigniew Maciąg, Grzegorz Zieliński*

Redaktor naczelny: *Jacek M. Majchrowski*

Redaktor statystyczny: *Piotr Stefanów*

Sekretarz redakcji: *Halina Baszak-Jaroń*

**Sekretarz redakcji numerów „Państwo i Społeczeństwo – Medycyna
i Zdrowie Publiczne”:** *Agnieszka Zabiegała*



Adres redakcji:
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1
30-705 Kraków
tel. (12) 25 24 665, 25 24 666
e-mail: wydawnictwo@kte.pl

Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych. Decyzja o opublikowaniu tekstu uzależniona jest od opinii recenzentów. Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów przeznaczonych do druku. Wersją pierwotną czasopisma jest wydanie elektroniczne.

© Copyright by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2021

e-ISSN 2451-0858; ISSN 1643-8299

Redakcja językowa: *Carmen Stachowicz, Agnieszka Boniatowska*

Skład i łamanie oraz opracowanie materiału ilustracyjnego: *Oleg Aleksejczuk*

Półrocznik „Państwo i Społeczeństwo” jest w pełni otwartym czasopismem (Open Access Journals) wydawanym na licencji CC BY-NC-ND 3.0 PL

Wydawca:



Oficyna Wydawnicza KAAFM
ul. G. Herlinga-Grudzińskiego 1, bud. A, pok. 215
30-705 Kraków, e-mail: oficyna@afm.edu.pl

Państwo i Społeczeństwo

State and Society

ROK XXI

2021 nr 2

Spis treści

Joanna Aksman, Krystyna Grzesiak: Wprowadzenie5

ARTYKUŁY

DZIAŁALNOŚĆ INSTYTUCJI EDUKACYJNYCH W CZASACH PANDEMII

Krystyna Grzesiak: Placówki wychowania pozaszkolnego
w Polsce w czasie pandemii Covid-1913

Beata Zinkiewicz: Resocjalizacja w czasach pandemii31

Monika Bachowska: Twórczość muzyczna dzieci w wieku przedszkolnym –
w czasach pandemicznych i pomimo nich51

Marta Cieślik, Piotr Pytel: Szkolne wsparcie psychologiczno-pedagogiczne
w dobie pandemii na przykładzie doświadczeń Szkoły Podstawowej nr 43
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie67

DONIESIENIA

Z BADAŃ PROWADZONYCH W CZASIE PANDEMII

PRZEZ STUDENTÓW KIERUNKU PEDAGOGIKA

Angelika Dziurowicz-Trzos: Edukacja e-learningowa w czasie pandemii
koronawirusa w świetle opinii nauczycieli Gminnego Centrum Edukacji
w Igołomi – doniesienia z badań85

Anna Wojnar-Płeszka: Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich Gardnera
w programach nauczania zintegrowanego95

Renata Cichocka: Funkcjonowanie psychospołeczne Dorosłych Dzieci Alkoholików
(na przykładzie sondy internetowej i analizy indywidualnych przypadków)....111

VARIA

Katarzyna Cieciora: Podsumowanie pracy zdalnej w latach 2019/20 oraz 2020/21
na przykładzie doświadczeń Szkoły Podstawowej im. bł. C. Borzęckiej
w Krakowie141

Iwona Szyniec: Tutoring w czasie pandemii157

SPRAWOZDANIA

- Małgorzata Leśniak:** „Czynniki wspierające efektywne funkcjonowanie w społeczeństwie osób doświadczonych izolacją penitencjarną ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy dziecka”, konferencja on-line, Kraków, 17–18 czerwca 2021 r.165
- Joanna Aksman:** *Pojednanie w czasach współczesnych* – słowo o wydarzeniu artystycznym (muzyczno-literacko-plastycznym) zorganizowanym w ramach Dni Jana Pawła II w 2021 r. – Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego169

RECENZJE

- Jan Mazurkiewicz:** Małgorzata Leśniak, Maria Lipok-Bierwiazonek, Magdalena Zimoń, *Seniorzy w przestrzeni nowego miasta. Tyski Uniwersytet Trzeciego wieku i jego słuchacze* [OW AFM, Kraków 2020]177
- Lista recenzentów181
- Instrukcja przygotowania artykułów183

Joanna Aksman [ORCID: 0000-0002-9333-7723]

dr, Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Krystyna Grzesiak [ORCID: 0000-0001-7048-8636]

dr, Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

WPROWADZENIE

Wirus przypominał nam przecież to, co tak namiętnie wypieraliśmy – że jesteśmy kruchymi istotami, zbudowanymi z najdelikatniejszej materii. Że umieramy, że jesteśmy śmiertelni. Że nie jesteśmy oddzieleni od świata swoim «człowieczeństwem» i wyjątkowością, ale świat jest rodzajem wielkiej sieci, w której tkwimy, połączeni z innymi bytami niewidzialnymi nićmi zależności i wpływów. Że jesteśmy zależni od siebie i bez względu na to, z jak dalekich krajów pochodzimy, jakim językiem mówimy i jaki jest kolor naszej skóry, tak samo zapadamy na choroby, tak samo boimy się i tak samo umieramy.

Uświadomił nam, że bez względu na to, jak bardzo czujemy się słabi i bezbronni wobec zagrożenia, są wokół nas ludzie, którzy są jeszcze słabsi i potrzebują pomocy¹.

Olga Tokarczuk

¹ O. Tokarczuk, *Nadejdą nowe czasy*, 1.04.2020, The Fad, <https://thefad.pl/aktualnosci/nowe-czasy> [dostęp: 17.12.2021].

Pierwszy przypadek Covid-19 został zdiagnozowany w chińskim Wuhan w grudniu 2019 r. Dwa lata później na świecie odnotowano ponad 263 mln przypadków zachorowań oraz ponad 5 mln zgonów. Pandemia tej groźnej choroby nie tylko objęła cały świat, ale w znaczącym stopniu zmieniła obraz otaczającej nas rzeczywistości. Chcąc powstrzymać rozprzestrzenianie się wirusa, rządy państw wprowadziły szereg ograniczeń związanych z działalnością gospodarczą i aktywnością społeczną. „Oswajanie” nowej sytuacji polegało na wdrażaniu rozwiązań zapewniających bezpieczeństwo obywatelom. W ciągu kilku pierwszych miesięcy 2020 r. odczuliśmy co oznacza lockdown, dystans społeczny, praca zdalna. Od dwóch lat doświadczamy rekonstrukcji wielu aspektów życia codziennego i gospodarczego.

Humanitarne i gospodarcze skutki pandemii mobilizowały naukowców na całym świecie do badań nad szczepionką przeciw Covid-19. Pierwsze prototypy szczepionek były gotowe do rozpoczęcia badań klinicznych na ludziach już w połowie marca 2020 r. W grudniu tego samego roku szczepionki wprowadzono do powszechnego użycia. Stały się one dla ludzi na całym świecie światłem nadziei, jednak pomimo szczepień wirus nadal się rozwija. W ostatnim czasie pojawiło się kilka jego mutacji, różniących się od wariantu podstawowego szybkością rozprzestrzeniania oraz większą zaraźliwością. Sytuacja ta budzi wśród nas niepokój, niepewność, poczucie bezradności, frustrację. Obawiamy się o życie i zdrowie własne oraz bliskich, a także o realia ekonomiczne. Mamy też wiadomość, że wraz z rozwojem pandemii warunki życia mogą jeszcze ulec pogorszeniu. Jednocześnie próbujemy funkcjonować w tych trudnych okolicznościach, szukając sposobów przystosowania się do zaistniałej sytuacji. Nauczylśmy się nowych rutyn, skumulowanych w popularnej obecnie zasadzie „dystans, dezynfekcja, maseczka”. Do języka publicznego weszły takie określenia jak: izolacja, samoizolacja, lockdown, kwarantanna, wirus, zamrożenie gospodarki, luzowanie obostrzeń, edukacja zdalna, system hybrydowy, edukacja bezpośrednia.

Pandemia złamała ustalony porządek, przyniosła zmiany nie tylko w naszym sposobie postrzegania rzeczywistości, ale też we wpływanie na nią. Nabyliśmy kompetencje cyfrowe do pracy zdalnej, wiele osób nie pracuje w określonych godzinach, czas pracy stał się bardziej płynny i elastyczny, stworzyliśmy nowe strategie w radzeniu sobie z różnymi problemami zarówno w życiu prywatnym, jak i zawodowym, inaczej zarządzamy czasem wolnym, inaczej go spędzamy, wypracowaliśmy nowe sposoby kontaktu z przyjaciółmi. Zmieniliśmy się jako ludzie – wielu z nas przeanalizowało własną hierarchię wartości i zmieniło podejście do życia. Potrafimy w trudnych chwilach organizować się oddolnie i tworzyć grupy wsparcia. Inna jest teraz jakość naszego życia w sferze psychicznej, fizycznej i społecznej. Bardziej doceniamy to, co mamy, i mniej martwimy się o to, czego nie mamy, ponieważ zdrowie nasze i naszych bliskich jest cenniejsze niż wszystko inne. Pandemia nie wszystkich dotknęła w ten sam sposób, ale

wiele w nas zmieniła. Szczególnie okres pierwszego roku pokazał, że nasze życie może być mniej zabiegane i bardziej „domowe”.

Kryzys związany z pandemią wpłynął także bezpośrednio na instytucje oświatowe oraz powiązane z nimi osoby, w szczególności na nauczycieli, uczniów i rodziców. Szacuje się, że doświadczenie z edukacją zdalną bądź różnymi typami edukacji hybrydowej miało ponad miliard uczniów na całym świecie². Zjawisko o takiej skali nie było dotąd znane w historii, stąd ogromna liczba inicjatyw badawczych podejmowanych przez środowiska naukowe w celu eksploracji zaistniałej sytuacji. Powstają raporty zawierające dane z badań społecznych, psychologicznych i edukacyjnych dokumentujące zjawisko z perspektywy nauczycieli, rodziców, dyrektorów szkół, dotyczące warunków i przygotowania materialnego. Analizowane są także obszary zdrowia fizycznego, społecznego i poznawczo-edukacyjnego młodych ludzi³.

W czasie pandemii realizacja procesu edukacyjnego przybrała odmienne formy, wymuszając także inne zachowania osób biorących w nim udział. O ile przed pandemią w małym stopniu wykorzystywane były metody zdalne, to w czasie jej trwania stały się one jedynym możliwym narzędziem dydaktycznym.

Niepewność związana z nową społecznie sytuacją, a także nagłość wprowadzenia edukacji zdalnej zaburzyły dotychczasowy porządek. Konieczność szybkiego przejścia na tryb edukacji online uwidoczniła braki w przygotowaniu do jej realizacji. Okazało się, że szkoły i nauczyciele nie są do tej formy kształcenia gotowi, brakowało koniecznych uregulowań prawnych, a największe problemy dotyczyły zaplecza technicznego oraz umiejętności prowadzenia tej formy nauczania. Jak wskazują raporty z badań przeprowadzonych w pierwszym

² P. Brudzińska, S. Godawa, *Sytuacja psychospołeczna uczniów podczas pandemii Covid-19, Przegląd badań 2020–2021.04*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” 2021, t. 41, nr 1, s. 125, https://apcz.umk.pl/AUNC_PED/article/view/36240 [dostęp: 6.12.2021].

³ Por. m.in.: Ministerstwo Edukacji i Nauki, *Raport Ministra Edukacji Narodowej na temat funkcjonowania szkół i placówek oświatowych w okresie COVID-19*, 26.06.2020, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/raport-ministra-edukacji-narodowej-na-temat-funkcjonowania-szkol-i-placowek-oswiatowych-w-okresie-covid-19>; *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, <https://zdalnie.edu-akcja.pl>; *Badanie edukacji zdalnej w czasie pandemii. Raport z badań*, oprac. A. Buchner, M. Majchrzak, M. Wierzbicka, edycja I, Fundacja Centrum Cyfrowe, kwiecień 2020, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-1-edycja>; *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, oprac. A. Buchner, M. Wierzbicka, edycja II, Fundacja Centrum Cyfrowe – Szkoła z klasą – Centrum Edukacji Obywatelskiej, listopad 2020, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf; *Jak wygląda nauczanie zdalne w naszych domach. Raport*, 9.04.2020, Librus, <https://portal.librus.pl/artykuly/nauczanie-zdalne-jak-wyglada-w-naszyc-domach-pobierz-raport>; S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*, <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport>; *idem, Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii Covid-19*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 57, s. 47–65, <http://cse.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2020/10/57.pdf>; *Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny*, oprac. M. Omyłka-Rudzka, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2021, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_019_21.PDF; Fundacja Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii, *ETAT W SIECI 2.0 – Zdrowie psychiczne nastolatków w nauce zdalnej*, 2021, <https://www.edukacja-zdrowotna.pl/raport-2021>; A. Bieganowska-Skóra, D. Pankowska, *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, UMCS Lublin 2020, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf> [dostęp: 6.12.2021].

i drugim okresie pandemii, kompetencje w zakresie sprawnego funkcjonowania w sieci były niewystarczające zarówno po stronie nauczycieli, jak też uczniów. W tym trudnym czasie wielu nauczycieli oferowało bezinteresowną pomoc oraz wsparcie w kształceniu na odległość czy przygotowaniu odpowiednich materiałów dydaktycznych.

Zupełnie nowym doświadczeniem dla nauczycieli i uczniów była także prowadzona zdalnie praca wychowawcza. Należało podjąć ją szybko, gdyż długotrwałe odizolowanie od rówieśników skutkowało problemami emocjonalnymi dzieci i młodzieży. Raporty z badań na ten temat były bardzo niepokojące, mówiły m.in. o spadku zadowolenia z życia, pogorszeniu nastroju, wzroście symptomów stresu⁴. Wśród dzieci i młodzieży dominowały negatywne emocje: niepokój, smutek, wyczerpanie, poczucie osamotnienia. Nauczyciele obserwowali zmęczenie psychiczne młodych ludzi, obniżoną sprawność działania i spadek motywacji do nauki. Zauważali również, że uczniowie w warunkach edukacji zdalnej są osamotnieni, tęsknią za rówieśnikami oraz rutyną szkolnej codzienności⁵. Stąd działania nauczycieli w obszarze budowania i wzmacniania więzi interpersonalnych, niezbędnych do prawidłowego rozwoju społecznego i emocjonalnego.

Kryzys to zawsze bodziec do zmian. Pandemia wymusiła częściową zmianę modelu edukacji, której efektem są m.in. modyfikacje w zakresie metodyki pracy z uczniami. Jak wskazują cytowane wcześniej raporty, edukacja zdalna traktowana jest jako bardziej elastyczna forma, umożliwiająca uczenie się w dowolnym miejscu, tworzenie grup o zróżnicowanej liczebności oraz indywidualizację nauczania. Można zatem przypuszczać, że po wygaszeniu pandemii rozwiązania te staną się istotnym elementem edukacji.

Oddawany do rąk Czytelników kolejny numer „Państwa i Społeczeństwa” dotyczy edukacji i wychowania w dobie pandemii.

Zgromadzony materiał pochodzący od teoretyków i praktyków dał asumpt do przedstawienia treści w dwóch działach głównych oraz w częściach: varia, sprawozdania i recenzje.

Dział pierwszy obejmuje teksty dotyczące działalności instytucji edukacyjnych w okresie pandemii (2020–2021). Znalazły się w nim artykuły odnoszące się do działań na terenie szkoły, placówek pozaszkolnych oraz ośrodków resocjalizacyjnych. Dział rozpoczyna artykuł Krystyny Grzesiak opisujący zarówno pozytywny, jak i negatywny wpływ ograniczeń związanych z Covid-19 na działalność placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce. Zwraca on szczególnie uwagę na wsparcie, jakie w tym czasie podopieczni tych placówek otrzymywali

⁴ W raporcie UNESCO zatytułowanym *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic*, version 2.0, 29.03.2020 autorstwa A. Doucet, D. Netolicky, K. Timmers, F.J. Tuscano, podkreśla się, że w pierwszej kolejności szkoła powinna skupić uwagę na potrzebach psychologicznych uczniów, a dopiero potem na dydaktyce. Eksperti określili to w raporcie jako *Maslov before Bloom*; por. s. 8–9, https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng [dostęp: 6.12.2021].

⁵ P. Brudzińska, S. Godawa, *op. cit.*, s. 135–141; *Edukacja zdalna w czasie...*, *op. cit.*, s. 68–72.

od nauczycieli. Kolejny artykuł, którego autorem jest Beata Zinkiewicz, opisuje – w podobnym układzie pozytywów/negatywów – wpływ pandemii w odniesieniu do procesu resocjalizacyjnego. Autorka dokonuje tego na podstawie rozmów z przedstawicielami instytucji resocjalizacyjnych, jak i kwerendy źródeł internetowych. O znaczeniu muzyki w rozwoju małego, przedszkolnego dziecka, nawet mimo czasów pandemii, pisze Monika Bachowska wypowiadając się z pozycji naukowca i wieloletniego praktyka pracującego z dziećmi i młodzieżą. Ostatnia praca, której autorami są Marta Cieślik i Piotr Pytel, opisuje szkolne wsparcie psychologiczno-pedagogiczne. Autorzy jako egzemplifikacje przedstawili praktyczne doświadczenia Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie z pozycji psychologa i pedagoga szkolnego, dobrze umocowując argumentację z literaturą – artykułami i raportami pandemicznymi dotyczącymi edukacji.

W dziale drugim znajdują się cztery teksty zawierające ciekawe wyniki badań pedagogicznych prowadzonych w czasie pandemii. Autorzy – dziś już absolwenci Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego kierunku pedagogika – przedstawili opisy swoich badań z dziedziny pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, szkolnej i resocjalizacyjnej. W pierwszym doniesieniu Angelika Trzos-Dziurawicz dokonuje diagnozy edukacji e-learningowej, jej zmiany dokonanej w czasie pandemii koronawirusa wykorzystując materiał pozyskany głównie z badań sondażowych prowadzonych wśród nauczycieli Gminnego Centrum Edukacji w Igołomni. Anna Wojnar-Pleszka bada z kolei innowacyjność nauczycieli – znajomość i wykorzystanie w praktyce edukacji wczesnoszkolnej programów nauczania opartych na inteligencji wielorakiej, odnosząc się do teorii Howarda Gardnera. Kolejne doniesienie dotyczy ważnego współcześnie problemu: funkcjonowania psychospołecznego Dorosłych Dzieci Alkoholików, co Renata Cichocka opisuje wykorzystując informacje z prowadzonej w czasie pandemii ankiety internetowej oraz z analizy indywidualnych przypadków.

W dziale „Varia” Czytelnik odnajdzie dwa teksty odnoszące się do praktycznych działań, jakie podejmują pedagodzy w czasie pandemii i nie tylko. O ciekawych doświadczeniach w pracy zdalnej w latach 2019/20 i 2020/21 prowadzonych w Szkole Podstawowej im. Bł. Celiny Borzęckiej w Krakowie pisze, w postaci eseju, dyrektor i inicjator wielu innowacji w tej szkole – Katarzyna Cieciora. Warty przeczytania jest także tekst Iwony Szyniec ukazujący indywidualną pracę pedagogów szkoły wyższej ze studentami – przyszłymi nauczycielami w edukacji wczesnoszkolnej w procesie personalizacji ich kształcenia.

W tekstach, które zostały umieszczone w części poświęconej sprawozdaniom odnaleźć można wspomnienie o dwóch wydarzeniach odbywających się w KAAFM, zorganizowanych przez przedstawicieli Wydziału Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych. Oba wydarzenia odbyły się w okresie pandemicznym, w 2021 r. – była to konferencja online oraz wydarzenie zorganizowane

w ramach Dni Jana Pawła II. Pierwsze sprawozdanie autorstwa Małgorzaty Leśniak – głównej inicjatorki z ramienia uczelni organizującej konferencję – dotyczy drugiej już konferencji omawiającej perspektywę dziecka osoby doświadczonej izolacją penitencjarną. Przedstawiono na niej liczne kwestie dotyczące wsparcia takich rodzin i dla efektywnego ich funkcjonowania w społeczeństwie. W drugim sprawozdaniu Joanna Aksman przypomina zarówno o panelu dyskusyjnym pt: *Zrozumienie jako źródło pojednania*, do którego prowadząca Teresa Olearczyk zaprosiła przedstawicieli wielu wyznań (ewangelickiego, katolickiego, prawosławnego, żydowskiego) i naukowców (prawników, psychologów, socjologów), jak i o wydarzeniu artystycznym (koncert muzyczno-literacki, wystawa prac plastycznych dzieci) przygotowanym przez nauczycieli akademickich – pedagogów wraz ze studentami i dziećmi zaprzyjaźnionych szkół.

W ostatniej części zaprezentowano recenzję monografii Małgorzaty Leśniak, Marii Lipok-Bierwiaczonek i Magdaleny Zimoń *Seniorzy w przestrzeni nowego miasta. Tyski Uniwersytet Trzeciego Wieku i jego słuchacze* autorstwa Jana Mazurkiewicza. Autor podkreśla w niej znaczenie tego bardzo ważnego (ze względu na starzenie się społeczeństwa polskiego) i rozwijającego się w bardzo szybkim tempie andragogicznego nurtu współczesnej pedagogiki.

Żywimy nadzieję, że zgromadzone artykuły ukażą Czytelnikom nie tylko przegląd działań podejmowanych przez pedagogów w czasie pandemii koronawirusa od strony teoretycznej i praktycznej, ale za pewien czas będą już tylko źródłem historycznym, dzięki któremu nowe, młode pokolenia pedagogów będą mogły zapoznać się z działaniami powstającymi mimo wszystko w trudnych dla edukacji czasach.

ARTYKUŁY

INSTYTUCJE EDUKACYJNE W CZASACH PANDEMII

Krystyna Grzesiak [ORCID: 0000-0001-7048-8636]

dr, Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

PLACÓWKI WYCHOWANIA POZASZKOLNEGO W POLSCE W CZASIE PANDEMII COVID-19

Streszczenie

Celem artykułu jest opis wpływu ograniczeń związanych z Covid-19 na działalność placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce. W opracowaniu zaprezentowano formy pracy podejmowane przez nauczycieli w czasie zamknięcia placówek. Opisano trudności związane z pracą zdalną, ale wskazano też aspekty pozytywne tego stanu rzeczy. Zwrócono uwagę na wsparcie, jakie w tym trudnym okresie dzieci i młodzież otrzymywały od nauczycieli.

Słowa kluczowe: czas wolny, edukacja zdalna, placówka wychowania pozaszkolnego, pandemia Covid-19

Leisure-time institutions during the pandemic time in Poland

Abstract

The description of the influence connected with Covid-19 pandemic on the function of the leisure-time institutions in Poland is the main goal of a paper. There were presented some forms undertaken by teachers during the closed leisure-time institutions. Some difficulties connected with the distance work were described and some positive aspects of this period was showed. It was accentuated that a support which was given by teachers to the children and the youth in this difficult period was valuable.

Key words: leisure time, remote education, leisure-time institution, Covid-19 pandemic

Wprowadzenie

Pojawienie się wirusa SARS-CoV-2 zmieniło funkcjonowanie ludzi na całym świecie. Zatrzymanie w pierwszych miesiącach roku 2020 pracy wielu instytucji miało powstrzymać szerzenie się pandemii. W większości krajów, decyzją

odpowiednich ministerstw, wprowadzono szereg ograniczeń związanych z działalnością gospodarczą i aktywnością społeczną. Zawieszono organizację wydarzeń o charakterze kulturalnym i sportowym, ograniczono dostępność instytucji dla publiczności oraz wstrzymano zajęcia w placówkach edukacyjnych.

W Polsce działalność instytucji o charakterze oświatowym i kulturalnym zawieszono 12 marca 2020 r. Czasowo zamknięto wtedy m.in. żłobki, przedszkola, szkoły, uczelnie wyższe, a także biblioteki, muzea, galerie sztuki, teatry i inne placówki świadczące usługi kulturalne. Kształcenie na odległość wprowadzone zostało Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca w sprawie szczegółowych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty, w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem Covid-19¹. W praktyce kształcenie na odległość polegało na różnych formach pracy online – synchronicznej lub asynchronicznej. Stan całkowitej izolacji trwał do 20 kwietnia, kiedy rząd ogłosił częściowe zniesienie restrykcji. Dotyczyły one wybranych sektorów gospodarki oraz ograniczeń na aktywność sportową. Kolejne „luzowanie” obostrzeń miało miejsce w maju i w czerwcu – od 6 maja otwarto żłobki i przedszkola, a od 30 maja zaczęły funkcjonować instytucje kultury. We wrześniu uczniowie wrócili do szkół, ale stan taki trwał tylko dwa miesiące. Ponowne zamknięcie placówek edukacyjnych i kulturalnych nastąpiło w listopadzie i trwało do stycznia 2021 r. Od 18 stycznia 2021 r. starano się wznowić nauczanie stacjonarne, jednak ze względu na zmienną liczbę zachorowań wyglądało to różnie w poszczególnych gminach, powiatach i województwach. Zazwyczaj nauka w szkołach prowadzona była w formie hybrydowej. W tym czasie Ministerstwo Edukacji i Nauki przygotowało przepisy, dzięki którym dyrektorzy szkół i placówek mogli organizować naukę z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Dyrektorzy mieli wówczas możliwość zawieszania zajęć tradycyjnych stosownie do skali zagrożenia epidemicznego i związanych z tym potrzeb oraz warunków organizacyjnych. Do nauki stacjonarnej uczniowie wszystkich typów szkół wrócili dopiero 31 maja 2021 r.

Rok szkolny 2021/2022 rozpoczął się w trybie stacjonarnym. Jednak sytuacja epidemiczna w naszym kraju nie wygląda najlepiej. Rosnąca liczba zachorowań zmusza wiele szkół do przejścia na naukę zdalną lub pracę w trybie hybrydowym. Z perspektywy czasu wydaje się, że wprowadzenie komunikacji przez komputery było najbardziej symptomatyczną zmianą, jaka zaszła w życiu dzieci i młodzieży oraz pracowników sektora edukacji i kultury w ciągu ostatnich dwóch lat.

Jak na tym tle rysowała się działalność placówek wychowania pozaszkolnego? Otóż placówki te, podobnie jak instytucje kultury, wznowiły działalność

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. z 2020 r., poz. 493.

30 maja 2020 r. i po krótkim zamknięciu w listopadzie 2020 r. prowadzą ją z zachowaniem wszelkich zasad bezpieczeństwa i reżimu sanitarnego do chwili obecnej².

Czasowe zamknięcie placówek edukacyjnych realizujących zajęcia dla dzieci i młodzieży w istotny sposób wpłynęło nie tylko na ich kształcenie i wychowanie, ale też odcisnęło piętno na procesach socjalizacyjnych. Warto przypomnieć, że okresowo w czasie pandemii wprowadzono obostrzenia zakazujące swobodnego przemieszczania się osób małoletnich bez towarzystwa ich opiekunów prawnych. Uniemożliwiało to dzieciom i młodzieży uczestnictwo w zabawach podwórkowych, czy wyjście na spacer.

Edukacja zdalna wymusiła na dzieciach i ich opiekunach nie tylko przystosowanie przestrzeni domowych do wymogów szkolnych i alternatywnej organizacji czasu wolnego, ale także naukę tego jak korzystać z wielu różnych programów i narzędzi niezbędnych, by realizować zajęcia online. Początkowy brak spójności technologicznej w sposobie, w jaki prowadzona była edukacja, skutkowałam koniecznością dużego zaangażowania wszystkich podmiotów edukacyjnych. Zmiana modelu nauczania i nowe technologie pochłaniały nauczycieli i rodziców. Mnożyły się pytania, jak realizować program nauczania, jak oceniać uczniów, jak przeprowadzać egzaminy. Opracowywano procedury edukacji zdalnej, wytyczano cele do realizacji, tworzono narzędzia do ewaluacji. W trudnej sytuacji znaleźli się także uczniowie, którzy podobnie jak dorośli, a nawet bardziej, doświadczali wielu problemów i negatywnych emocji związanych z pandemią. Od momentu wprowadzenia edukacji zdalnej pojawiały się sygnały ze strony psychologów, pedagogów i socjologów o zagrożeniach psychicznych, jakie niesie pandemia i odizolowanie od rówieśników³. I choć dla większości młodych ludzi wirtualna przestrzeń Internetu stanowi alternatywą rzeczywistość, to do prawidłowego, zdrowego funkcjonowania potrzebują oni kontaktów z innymi ludźmi, ich bezpośredniej fizycznej obecności. Przynależność jest warunkiem zaspokojenia potrzeb życiowych i rozwojowych. Stąd też w życie człowieka wpisane jest dążenie do utworzenia i utrzymania przynajmniej minimalnej liczby trwałych i znaczących relacji interpersonalnych. Dla dzieci i młodzieży udział w życiu grupy rówieśniczej jest jednym z elementów prawidłowego rozwoju. Relacje z rówieśnikami zaspokajają ważne potrzeby psychiczne, takie jak potrzeba akceptacji, przynależności, uznania, bezpieczeństwa. Odgrywają też istotną rolę w kształtowaniu poczucia własnej wartości oraz sprzyjają otrzymaniu wsparcia

² Stan na 30 listopada 2021 r. Niektóre placówki wychowania pozaszkolnego, jak np. Centrum Młodzieży im. dr. Henryka Jordana w Krakowie, wznowiło działalność już 18 maja 2020 r. Informacja uzyskana od Alicji Nowak-Müller, wicedyrektor Centrum Młodzieży w Krakowie.

³ Ciekawe spojrzenie na sytuację dzieci i młodzieży w pandemii prezentują W. Poleszak i J. Pyżalski w artykule *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa Covid-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, s. 7–15.

ze strony koleżanek i kolegów, szczególnie w sytuacjach trudnych⁴. Tej możliwości przez dłuższy czas zamknięcia w domach młodzi ludzie byli pozbawieni.

W trakcie edukacji zdalnej modyfikacjom uległy dwa obszary mające istotny wpływ na proces wychowania. Są to relacje wychowanek – nauczyciel/wychowawca oraz relacje rówieśnicze. Obydwa rodzaje relacji bezpośrednio wiążą się z jakością edukacji, determinując jej rezultaty⁵. W pierwszych dniach kwietnia 2020 r. na portalu Librus przeprowadzono ankietę internetową wśród ponad 20 tys. rodziców. Celem była analiza i diagnoza nauczania zdalnego oraz wyzwań, które zostały postawione przed nauczycielami, rodzicami i uczniami. Na pytanie, czego brakuje dzieciom najbardziej, rodzice odpowiedzieli, że bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami (59%) oraz z nauczycielami (54%)⁶.

Nowe okoliczności z jakimi musiały zmierzyć się dzieci i młodzież w pierwszym okresie pandemii to m.in.:

- inny model edukacji i konieczność szybkiego przyswojenia nowych technologii związanych z edukacją zdalną (opanowanie metodyki tej edukacji),
- wydłużony czas spędzony przed komputerem, brak odpowiedniego poziomu higieny cyfrowej,
- przebodźcowanie, natłok informacji, lęk i niepewność związana z nową sytuacją,
- przemęczenie, rozdrażnienie, trudności w skupieniu się,
- izolacja społeczna, samotność, brak wsparcia rówieśniczego, monotonia, długotrwałe przebywanie wśród domowników,
- obawa o bezpieczeństwo zdrowotne swoje i osób bliskich,
- ograniczona aktywność na świeżym powietrzu,
- znacznie ograniczony dostęp do zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych,
- niestosowane do tej pory wymogi sanitarne (noszenie maseczek, mierzenie temperatury w instytucjach publicznych, zachowanie dystansu społecznego)⁷.

⁴ S. Jaskulska, W. Poleszak, *Wykluczenie rówieśnicze*, [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, theQstudio, Łódź 2015, s. 155–156, <http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/14003/1/Wykluczenie%20r%C3%B3wie%C5%9Bnicze.pdf> [dostęp: 4.11.2021].

⁵ Por. J. Pyżalski, *Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej*, [w:] G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, s. 117, <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/edukacja-zdalna.pdf> [dostęp: 15.12.2021]; A. Kosek, A. Wolska, *Budowanie relacji interpersonalnych w klasach I–III w warunkach nauczania zdalnego*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2021, nr 1 (17), s. 17.

⁶ *Jak wygląda nauczanie zdalne w naszych domach. Raport*, 9.04.2020, Librus, <https://portal.librus.pl/artykuly/nauczanie-zdalne-jak-wyglada-w-naszzych-domach-pobierz-raport> [dostęp: 28.10.2021].

⁷ Doniesienia z badań polskich i zagranicznych na temat dobrostanu dzieci i młodzieży w trakcie lockdownu opisane zostały m.in. w artykule P. Brudzińskiej i S. Godawy, *Sytuacja psychospołeczna uczniów podczas pandemii Covid-19 – przegląd badań 2020–2021.04*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” 2021, t. 41, nr 1, s. 123–146, https://apcz.umk.pl/AUNC_PED/article/view/36240 [dostęp: 4.11.2021].

W wielu rodzinach obawa o bezpieczeństwo osób starszych spowodowała ograniczenie kontaktów z dziadkami, którzy przed pandemią w naturalny sposób uczestniczyli w procesie wychowania swoich wnuków. Rodzice, często sami pracujący zdalnie, stanęli wobec konieczności adaptacji do nowej rzeczywistości, gdzie cele zawodowe realizowane były równocześnie z obowiązkami wychowawczymi. Rodziło to wiele problemów, frustracji i prowadziło do sytuacji kryzysowych w domach⁸.

Od początku pandemii pojawiło się wiele artykułów o charakterze popularno-naukowym, jak też opracowań naukowych i raportów z badań, które pozwalają spojrzeć z różnych perspektyw na wpływ pandemii na życie młodych ludzi, nauczycieli, rodziców oraz na działalność instytucji oświatowych⁹. Niniejszy artykuł dotyczy działalności placówek wychowania pozaszkolnego w tym okresie. Autorka przez kilka lat pracowała jako nauczyciel w jednej z placówek w Krakowie. Dobra znajomość instytucji o tym charakterze pozwoliła połączyć refleksję badawczą ze specyfiką pracy kulturalno-oświatowej i lepiej rozpoznać przedmiot badań. Zbierając materiały do opracowania szukano odpowiedzi na pytania: jak placówki wychowania pozaszkolnego poradziły sobie w pandemii?; jakie formy pracy realizowały one dla dzieci i młodzieży w okresie całkowitego zamknięcia?; czy nauczyciele-instruktorzy zauważyli pozytywne efekty pracy online, a jeśli tak, to jakie?; na jakie problemy natrafili oni w czasie pracy zdalnej?; w jaki sposób nauczyciele pomagali dzieciom i młodzieży w rozwiązywaniu problemów wynikających z izolacji rówieśniczej? Koncepcja badań zakładała wykorzystanie rozmów, które przeprowadzono z pracownikami placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce. Zebrany w ten sposób materiał został uzupełniony informacjami pochodzącymi z kwerendy wybranych źródeł internetowych. Podjęty temat jest aktualny ze względu na trwanie pandemii oraz konieczność ciągłego dostosowywania się placówek wychowania pozaszkolnego do nowej rzeczywistości. Artykuł nie wyczerpuje tematu, a jest jedynie przyczynkiem do szerszych badań w tym zakresie, podjętych już przez autorkę.

Termin „edukacja” (edukacja zdalna, edukacja na odległość, edukacja online) traktowany jest w opracowaniu szeroko, jako proces wychowania

⁸ Por. T. Bilicki, *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii Covid-19?*, [w:] *Edukacja w czasach...*, op. cit., s. 16–19; W. Poleszak, J. Pyżalski, op. cit., s. 7–15.

⁹ Por. m.in. *Edukacja w czasach...*, op. cit.; Fundacja Centrum Cyfrowe, *Badanie „Edukacja zdalna w czasie pandemii”*, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>; *Jak wygląda nauczanie...*, op. cit.; S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*, [https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport;eadem, Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii Covid-19](https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport;eadem,Postawy-nauczycielek-i-nauczycieli-wobec-ksztalcenia-na-odleglosc-w-czasie-pandemii-Covid-19), „Studia Edukacyjne” 2020, nr 57, s. 47–65, <http://cse.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2020/10/57.pdf>; *Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny*, oprac. M. Omyłka-Rudzka, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2021, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_019_21.PDF; A. Bieganowska-Skóra, D. Pankowska, *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, UMCS, Lublin 2020, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf> [dostęp: 15.12.2021]; P. Brudzińska, S. Godawa, op. cit.

i kształcenia realizowany nie tylko w szkole, ale również w placówkach edukacji równoległej, organizujących czas wolny dzieci i młodzieży.

Organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży przez placówki wychowania pozaszkolnego

Środowisko edukacyjne to jedna z najważniejszych przestrzeni życiowych młodego człowieka. Można je rozpatrywać jako miejsce, w którym odbywa się proces zdobywania wiedzy i umiejętności, jako przestrzeń nawiązywania relacji między wychowankiem a wychowawcą oraz jako przestrzeń nawiązywania relacji rówieśniczych. W procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzież rozwijają w tym środowisku różne kompetencje niezbędne do funkcjonowania w dorosłym życiu. Podstawowym miejscem zdobywania wiedzy i umiejętności jest szkoła. Jednak chęć poznawania świata ma miejsce nie tylko w trakcie nauki szkolnej. Młody człowiek pragnie też samodzielnie odkrywać i kształtować swoje zainteresowania. Sytuacje poza lekcjami są źródłem zdobywania wiedzy tak samo ważnej, jak ta pozyskiwana podczas realizacji programów nauczania. Wiele cech młodych ludzi kształtuje się w trakcie zajęć organizowanych w czasie wolnym. Miejscem, w którym dzieci i młodzież mogą rozwijać swoje zainteresowania są placówki wychowania pozaszkolnego. To instytucje, które od ponad 70 lat funkcjonują w systemie oświaty narodowej, powołane do zaspokajania różnorodnych pasji i zamiłowań młodych ludzi. Mieszczą się w szerokim nurcie edukacji nieformalnej, pełniąc funkcję komplementarną w stosunku do szkoły. Poprzez realizację różnorodnych zajęć poszerzają wiedzę oraz doskonałą umiejętności młodych ludzi, uzupełniając w ten sposób proces edukacji w szkole. Do instytucji o tym charakterze zaliczamy: pałace młodzieży, młodzieżowe domy kultury, ogniska pracy pozaszkolnej, ogrody jordanowskie oraz pozaszkolne placówki specjalistyczne (np. młodzieżowe obserwatoria astronomiczne).

Zgodnie z przepisami zawartymi w rozporządzeniach Ministerstwa Edukacji, placówki wychowania pozaszkolnego realizują zadania edukacyjne, wychowawcze, opiekuńcze, profilaktyczne, prozdrowotne, kulturalne, sportowe i rekreacyjne, wspierające rozwój dzieci i młodzieży¹⁰. Zadania te wynikają bezpośrednio z funkcji czasu wolnego, takich jak:

- funkcja kreatywna, której celem jest zaspokajanie potrzeb samorealizacji oraz rozwijanie zainteresowań, aspiracji, umiejętności, sprawności, talentów i uzdolnień, a także możliwość kierowania własnym rozwojem;
- funkcja rekreacyjna związana z organizowaniem wypoczynku, zabawy i rozrywki;

¹⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U. z 2015 r., poz. 1872 ze zm.

- funkcja kształcąca polegająca na rozwijaniu zainteresowań nauką i techniką, a także na kształtowaniu postaw naukowo-badawczych;
- funkcja opiekuńcza obejmująca tworzenie warunków niezbędnych do bezpiecznego rozwoju i przeciwdziałania zjawiskom patologii społecznej;
- funkcja integracyjna, która ma za zadanie zbliżać do siebie dzieci, młodzież i dorosłych mieszkających na danym osiedlu, w dzielnicy, mieście czy wsi oraz tworzyć więzi interpersonalne¹¹.

Wśród ważniejszych kierunków programowych realizowanych przez placówki wymienić należy edukację kulturalną. Poprzez różnego rodzaju zajęcia (plastyczne, muzyczne, taneczne, wokalne, teatralne, filmowe, literackie, manualne, politechniczne, informatyczne) placówki wychowania pozaszkolnego nie tylko kształtują zainteresowania i szczególne uzdolnienia dzieci i młodzieży, ale także uczą ważnej umiejętności – dysponowania czasem wolnym¹².

Potencjałem placówek wychowania pozaszkolnego jest ich różnorodność społeczno-kulturowa. Daje ona wychowankom możliwość poznania innych uczestników zajęć, ich spojrzenia na świat, stylu życia, ale również problemów, z którymi się borykają. Świadomość odmienności zainteresowań i pasji pozwala dzieciom i młodzieży stawać się ludźmi wrażliwymi i empatycznymi.

Do niedawna działalność placówek wychowania pozaszkolnego nie podlegała większym zewnętrznym zakłóceniom. Młodzi ludzie mogli w sprzyjających warunkach rozwijać swoje osobowości. Wszystko uległo zmianie na początku 2020 r., gdy świat stanął przed zagrożeniem w postaci pandemii Covid-19. Pandemia postawiła przed pracownikami tych instytucji nowe wyzwania, jak np. stworzenie procedur działalności i schematów postępowania, poszukiwanie i tworzenie nowych form działalności oraz kontaktów z odbiorcami czy pozyskanie nowych narzędzi pracy. Realizowana w placówkach edukacja kulturalna, obwarowana szeregiem obostrzeń epidemiologicznych, została utrudniona i ograniczona. Wymagała od nauczycieli i animatorów kultury dużej uwagi i pomysłów, aby mogli oni pozostać w bliskiej relacji z dziećmi i młodzieżą. Zmienili się też odbiorcy – dzieci i młodzież pozbawione kontaktów z rówieśnikami, większość czasu spędzające na nauce zdalnej, zamknięte w domu, który nie zawsze był dla nich przyjaznym środowiskiem, oczekiwały wsparcia.

¹¹ K. Denek, *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, „Lider” 2006, nr 12, s. 12.

¹² K. Grzesiak, *Profilaktyczny wymiar czasu wolnego dzieci i młodzieży w kontekście działalności placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce*, [w:] *Przestępczość, resocjalizacja, profilaktyka. Współczesne aspekty*, red. B. Zinkiewicz, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2020, s. 223.

Działalność placówek wychowania pozaszkolnego w pandemii – bilans zysków i strat¹³

Wiosną 2020 r., kiedy wszystkie instytucje oświatowe były zamknięte, placówki wychowania pozaszkolnego jako jedne z pierwszych podjęły decyzję w sprawie organizacji zajęć online. Były to różnego rodzaju interaktywne warsztaty plastyczne, teatralne, baletowe, nauka gry na instrumentach, webinaria, dyskusje, kursy, nauka języków obcych, wirtualne spacerunki po mieście, wideolekcje (filmowe lekcje muzyki, fotografii, plastyki), transmisje wcześniej nagranych spektakli teatralnych czy koncertów. Organizowano konkursy plastyczne i literackie – uczestnicy przesyłali prace do placówek, a o wynikach informowani byli telefonicznie lub mailowo. Dla dzieci i młodzieży przygotowywano materiały edukacyjne do samodzielnego opracowania (pakiety były drukowane i przekazywane uczestnikom zajęć).

Niektóre imprezy (koncerty, recitale, występy) odbywały się bez udziału publiczności, a transmisję online można było zobaczyć na portalach społecznościowych. Wiele z wymienionych form działania nastawionych było na komunikację z odbiorcami i zachęcanie ich do aktywnego włączania się w wydarzenia kulturalne. Charakter podejmowanych inicjatyw i przedsięwzięć wymuszał pomysłowość i szukanie nowych rozwiązań. Rozpoczęcie pracy z wykorzystaniem Internetu to także posługiwanie się przez placówki portalami społecznościowymi – Facebookiem, Instagramem, kanałami na platformie YouTube. W ten dość kreatywny sposób starano się realizować zadania, jakie kultura zawsze spełniała w sytuacjach kryzysowych – wsparcia i integracji społecznej¹⁴.

Jak podkreślają dyrektorzy placówek wychowania pozaszkolnego, „instytucje te, ze względu na swoją specyfikę i uwarunkowania środowiskowe,

¹³ Informacje na temat działalności placówek wychowania pozaszkolnego w pandemii uzyskano w trakcie konsultacji i rozmów online, przeprowadzonych w okresie październik–listopad 2021 r., z pracownikami placówek wychowania pozaszkolnego: Grażyną Leńczuk, dyrektorem Młodzieżowego Domu Kultury (dalej: MDK) w Jaśle; Alicją Nowak-Müller, wicedyrektorem Centrum Młodzieży im. dr. Henryka Jordana w Krakowie oraz Anną Dranką-Szot, nauczycielem-instruktorem w tym Centrum; Anną Gargałą, wicedyrektorem MDK w Rzeszowie i Bogusławem Tomczakiem, dyrektorem MDK w Rzeszowie; Zbigniewem Dranką, emerytowanym dyrektorem MDK w Jaśle; Zbigniewem Curyłem, dyrektorem MDK im. Mieczysława Kozara-Słobódzkiego w Świdnicy; Pawłem Buszewiczem, nauczycielem-instruktorem w tzw. „MDK na 102” w Krakowie, oraz zebrano w czasie kwerendy źródeł internetowych. Kwerenda polegała na analizie rozporządzeń, regulaminów i procedur organizacji zajęć w czasie pandemii w następujących placówkach: Centrum Młodzieży im. dr. Henryka Jordana w Krakowie, <https://www.cmjordan.krakow.pl>; MDK „Dom Harcerza” im. prof. Aleksandra Kamińskiego w Krakowie, <http://www.mdk-lotnicza.pl>; MDK w Opolu, <https://mdk.opole.pl>; MDK im. Króla Macjusia I w Płocku, <https://mdk-plock.pl>; MDK im. Kornela Makuszyńskiego w Zamościu, <http://www.mdk.zam.pl>; MDK w Białymstoku, <https://www.mdk.bialystok.pl>; MDK im. Mieczysława Kozara-Słobódzkiego w Świdnicy, <https://mdk.swidnica.pl>; MDK „Bielany” w Warszawie, <https://mdkbielany.pl>; MDK w Kutnie, <https://mdkkutno.pl>; Miejski Dom Kultury w Kolbuszowej, <https://mdkkolbuszowa.pl> [dostęp: 21.10.2021].

¹⁴ Por. także: J. Kałęba, *Hybrydowy dom kultury. Jak pandemia zmienia krakowskie centra edukacji kulturalnej*, 30.10.2020, „Gazeta Krakowska”, <https://gazetakrakowska.pl/hybrydowy-dom-kultury-jak-pandemia-zmienia-krakowskie-centra-edukacji-kulturalnej/ar/c13-15258928> [dostęp: 24.11.2021].

wypracowały na swoim terenie różne formy radzenia sobie z problemami, jakie przyniosła pandemia”¹⁵.

W kwietniu i maju 2020 r. Małopolski Instytut Kultury w Krakowie przeprowadził badania ankietowe wśród edukatorów, animatorów kultury, nauczycieli i pracowników małopolskich instytucji kultury skupionych wokół programu „Bardzo Młoda Kultura”. Badanie dotyczyło zmian, jakie zaszły w edukacji kulturalnej w związku z pandemią Covid-19 oraz wdrożeniem zasad dystansu społecznego. W oparciu o wyniki badań zaproponowano dwie kluczowe rekomendacje dla rozwoju edukacji kulturalnej w postpandemicznej rzeczywistości. Pierwsza z nich to „wsparcie dzieci i młodzieży w procesach odtwarzania swoich relacji społecznych oraz uczenia się na nowo współbycia i współorganizacji czasu razem, w grupie [...]”. Druga rekomendacja odnosi się do potrzeby odtwarzania ekosystemu współpracy placówek działających z dziećmi i młodzieżą oraz budowania bezpiecznych rozwiązań dla [dalszej – K.G.] działalności [...]. Należy brać pod uwagę potrzeby rodziców, animatorek i nauczycieli, dzieci i młodzieży – im więcej pojawi się wzajemnego zaufania, tym szybciej możliwe będzie odejście od trybu pracy zainfekowanego wirusem obaw, niepewności, rezerwy wobec innych, będących potencjalnie zagrożeniem”¹⁶.

Od momentu otwarcia, tj. od 30 maja 2020 r., placówki organizują zajęcia w reżimie sanitarnym. Niektóre prowadzone są hybrydowo – z przejściem na tryb on-line, kiedy uczestnicy przebywają na kwarantannie lub uczą się w szkołach w trybie zdalnym. Dla dużych wydarzeń kulturalnych wprowadzono limitowaną liczbę miejsc bądź zrezygnowano z imprez masowych z udziałem publiczności, a skupiono się na zajęciach indywidualnych oraz warsztatach i kursach w małych, kilkusobowych grupach, których liczebność wyznaczona jest przez warunki przestrzenne. W budynkach, gdzie baza lokalowa jest niewystarczająca, niektóre z zajęć realizowane są w plenerze, co w okresie jesienno-zimowo-wiosennym stanowić może istotne ograniczenie.

Niektóre z placówek wychowania pozaszkolnego posiadają ośrodki zamiejscowe, gdzie przenoszą część swojej działalności¹⁷. W ten sposób w czasie wolnym od nauki realizowane są m.in. zajęcia warsztatowe z edukacji ekologicznej, przyrodniczej, jak również bezpiecznego i aktywnego wypoczynku.

W trosce o pracowników i uczestników zajęć w placówkach wychowania pozaszkolnego, na podstawie wytycznych Ministerstwa Edukacji i Nauki,

¹⁵ Informacja uzyskana od Bogusława Tomczaka, dyrektora MDK w Rzeszowie.

¹⁶ J. Mirek, *Edukacja kulturowa w czasie dystansu społecznego – diagnoza i rekomendacje. Raport z badań*, współpraca: K. Dzigańska, W. Idzikowska, A. Janczy, P. Knaś, Małopolski Instytut Kultury w Krakowie, Kraków 2020, s. 4, <https://mik.krakow.pl/wp-content/uploads/Edukacja-kulturowa-w-czasie-dystansu-spoecznego.pdf> [dostęp: 31.10.2021].

¹⁷ Takie ośrodki posiadają m.in. MDK w Jaśle (Ożenna w Beskidzie Niskim) czy Centrum Młodzieży im. dr. Henryka Jordana w Krakowie (Centrum Wypoczynku JordaNova w Gołkowicach Górnych koło Starego Sącza). Informacje uzyskane od Grażyny Leńczuk, dyrektor MDK w Jaśle i Alicji Nowak-Müller, wicedyrektor Centrum Młodzieży w Krakowie.

Głównego Inspektoratu Sanitarnego i Ministerstwa Zdrowia, opracowano procedury postępowania i zachowania nauczycieli, uczestników i rodziców, które obowiązywały w roku szkolnym 2020/2021, jak również są aktualne od 1 września roku szkolnego 2021/2022. W miarę możliwości w placówkach tak organizuje się pracę, aby zachować dystans między osobami, szczególnie w miejscach wspólnych, i ogranicza gromadzenie się dzieci i młodzieży na terenie placówki (np. różne godziny przychodzenia uczestników, różne godziny zajęć oraz unikanie częstej zmiany pomieszczeń, w których odbywają się zajęcia). Rodzice i opiekunowie nie mogą wchodzić na teren placówek. Młodsze dzieci odbierane są przez pracowników przy drzwiach wejściowych. Po zakończeniu zajęć rodzic/opiekun czeka na dziecko przed budynkiem. W niektórych placówkach przed wejściem na zajęcia dzieciom mierzy się temperaturę. Nauczyciele i inni pracownicy zobowiązani są do noszenia maseczek i zachowania dystansu społecznego między sobą. Uczestnicy zajęć, szczególnie dzieci młodsze, nie mogą zabierać ze sobą zbędnych przedmiotów lub zabawek. Wszystkich obowiązują ogólne zasady higieny.

Wiele placówek przy podejmowaniu trudnych decyzji, zwłaszcza jeżeli chodzi o tryb pracy, mogło liczyć na wsparcie ze strony władz miasta i lokalnego sanepidu¹⁸.

Analizując działalność placówek w dobie pandemii dostrzegamy plusy i minusy tej sytuacji. Do korzyści zaliczyć można:

- otwartość na zmiany – środowisko Internetu było dobrą przestrzenią do eksperymentów z innowacjami edukacyjnymi, pojawiały się nowe pomysły na zajęcia i sposoby pracy zdalnej,
- wzajemne wsparcie,
- nabycie przez nauczycieli i animatorów kultury nowych kompetencji (w tym medialnych i cyfrowych),
- współdziałanie pracowników w placówkach i współdziałanie placówek ze sobą (wymienianie się radami na temat pracy w systemie zdalnym),
- większą elastyczność ofert,
- większe grono odbiorców.

Po stronie minusów wskazać można:

- obawy nauczycieli i animatorów, że edukacja kulturalna jest trudna do realizacji bez fizycznego udziału uczestników, co poddawało w wątpliwość sens jej podejmowania,
- zwiększenie liczby obowiązków,
- strach przed zachorowaniem, utratą pracy,
- trudności w zdalnym komunikowaniu się z uczestnikami (brak wygodnej przestrzeni do pracy, niskiej jakości łącze internetowe, nieznajomość

¹⁸ Informacja uzyskana od Bogusława Tomczaka, dyrektora MDK w Rzeszowie.

technologii i narzędzi pracy zdalnej, trudności w obsłudze programów, komunikatorów)¹⁹,

- brak wsparcia w odczytywaniu regulacji prawnych rygoru sanitarnego i ich jednolitej interpretacji,
- wyczerpanie psychicznie i fizycznie pracowników i uczestników zajęć²⁰.

W okresie od marca do czerwca 2020 r. ARTzona, klub Ośrodka Kultury im. C.K. Norwida w Krakowie przeprowadził badania ankietowe wśród uczestników zajęć na temat pandemii i tego, jaką rolę może odegrać działalność domu kultury w rzeczywistości kryzysu, lockdownu i zawieszenia dotychczasowych bezpośrednich mechanizmów działania. Z odpowiedzi ponad stu osób, które wzięły udział w ankiecie online wyłania się bardzo pozytywny obraz domu kultury. Dla respondentów stanowi on:

- lokalną grupę wsparcia, pomocy psychologicznej i ukojenia,
- pomaga w oderwaniu od złych myśli,
- daje możliwości odkrycia nowych ścieżek rozwoju, przydatnych w sytuacji kryzysu i nie tylko²¹.

Pandemia a relacje dzieci i młodzieży z nauczycielem-instruktorem

Jedno z najważniejszych zadań, jakie ma do zrealizowania nauczyciel-wychowawca, to budowanie i utrzymywanie dobrych relacji z dziećmi i rodzicami. Czynnikiem sprzyjającym tworzeniu pozytywnych relacji interpersonalnych są: skuteczna komunikacja oparta na kontakcie bezpośrednim, okazywanie drugiej osobie szacunku, serdeczności i uznania, empatia oraz wzajemne zaufanie²².

Rolą nauczyciela pracującego w placówce wychowania pozaszkolnego jest pomaganie dzieciom w rozwijaniu zainteresowań i pasji, a tym samym w zdobywaniu wiedzy z dziedziny, która ich interesuje. Osoba taka wykonuje również zadania wychowawcze, polegające na wprowadzaniu wychowanków w życie społeczne, oraz zadania opiekuńcze, związane z dbaniem o bezpieczeństwo i zapewnienie realizacji potrzeb bliskości, autonomii,

¹⁹ Por. S. Pijanowski, *Placówki Wychowania Pozaszkolnego wobec potrzeby realizacji edukacji zdalnej, przegląd metod i narzędzi*, <https://www.pswp.edu.pl/artykuly/66-placowki-wychowania-pozaszkolnego-wobec-potrzeby-realizacji-edukacji-zdalnej-przeglad-metod-i-narzedzi> [dostęp: 15.12.2021].

²⁰ Informacje uzyskane od wymienionych wcześniej pracowników placówek wychowania pozaszkolnego oraz zebrane w czasie kwerendy źródeł internetowych (patrz przypis 13). Por. także: J. Mirek, *op. cit.*, s. 10–11.

²¹ *Kreacje. W sieci kultury. Raport do przeczytania [i przemyślenia]*, oprac. W. Idzikowska, Ośrodek Kultury im. C.K. Norwida, Kraków 2000, <http://okn.edu.pl/wp-content/uploads/2020/07/Raport-Kreacje-w-Sieci-Kultury-do-czytania-i-przemyslenia.pdf> [dostęp: 4.11.2021].

²² B. Jakimiuk, *Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2016, nr 11, s. 122–125.

inicjatywy. Nauczyciel-wychowawca to opiekun, przewodnik i wrażliwy obserwator²³.

Podstawą wsparcia jest relacja, jaką nawiązuje nauczyciel z wychowankiem. Przyjmuje ona często formę relacji mistrz – uczeń²⁴. Kontakt oparty jest na dobrej znajomości dziecka oraz na dopasowaniu wymagań do jego indywidualnych możliwości i potrzeb. Relacje wychowanka z nauczycielem charakteryzują się bezpośrednim kontaktem, zaangażowaniem we wspólne działania, budowaniem więzi opartych na szacunku i zrozumieniu. Nauczyciel współpracując z młodym człowiekiem wspiera go w rozwoju, oddziałuje na jego emocje, zainteresowania, uzdolnienia. To także sposób na kształtowanie pewności siebie, krytycznego myślenia i kreatywności, opierający się na projektowaniu działań z wychowankiem, a nie wyłącznie dla wychowanków. Głównym środkiem do osiągnięcia tego celu jest praca na osobistych, partnerskich relacjach między nauczycielem a uczestnikami. Młodzi ludzie traktowani są jako współgospodarze miejsca do którego uczęszczają. Takie doświadczenia jak odpowiedzialność, możliwość dyskusji, poczucie bycia członkiem większej społeczności uruchamiają podstawowe procesy rozwojowe i wychowawcze²⁵.

Oprócz relacji z nauczycielem, równie ważna dla rozwoju i wychowania młodego człowieka jest grupa w której przebywa. Grupę rówieśniczą można zdefiniować jako organizm społeczny wyróżniający się ze względu na typ więzi, bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwo²⁶. Dzieci w wieku szkolnym i młodzież są zazwyczaj uczestnikami kilku grup: formalnej grupy rówieśniczej jaką jest klasa szkolna, zorganizowana dla ściśle określonych celów dydaktycznych i wychowawczych, oraz pozaszkolnych grup rówieśniczych. Te drugie charakteryzują się spontanicznością powstania, dobrowolnością udziału oraz spójnością funkcjonalną, czyli uznawaniem podobnych wartości, potrzeb i zainteresowań oraz respektowaniem tych samych reguł²⁷. Młodzi ludzie w gru-

²³ S. Jabłoński, A. Ratajczyk, *Opieka i wychowanie. Wczesny wiek szkolny: wiek: 5/6-8/9 lat*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa [cop. 2014], s. 37, http://produkty.ibe.edu.pl/docs/ndn/NDN_Opieka_i_wychowanie_3_Wczesny_wiek_szkolny.pdf [dostęp: 25.10.2021].

²⁴ Relacja mistrz – uczeń to inaczej tutoring nauczycielski, czyli metoda kładąca nacisk na indywidualne podejście do dziecka. Zakłada ona, że między wychowawcą a wychowankiem występuje różnica kompetencji. Wychowawca określa granice relacji, stawia wymagania i umożliwia wychowankowi doświadczenie satysfakcji z własnych działań, pomaga mu budować przekonanie o byciu kompetentnym. Obydwie strony odnoszą korzyści rozwojowe z uczestniczenia w tutoring. Por. *ibidem*, s. 34.

²⁵ Nowe spojrzenie na rolę nauczyciela-wychowawcy w organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży prezentuje Dorota Dolata w artykule *Coaching we wspomaganie organizacji czasu wolnego u młodzieży*, [w:] *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016, s. 44–53. Autorka podkreśla rolę wychowawcy w uczeniu wychowanka, w jaki sposób zarządzać własnym czasem wolnym.

²⁶ T. Pilch, *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, wyd. 2 rozsz. i popr., Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995, s. 175.

²⁷ M. Winiarski, *Grupa rówieśnicza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, suplement A–Ż, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 166.

pie kształtują nie tylko kompetencje społeczne, takie jak wchodzenie w role liderские, podporządkowywanie się zasadom, nawiązywanie przyjaźni. Grupa przyczynia się także do rozwoju poznawczego. Współpraca, dyskusje i możliwość wymiany poglądów sprawiają, że grupowe rozwiązywanie problemów jest efektywniejsze niż mierzenie się z nimi indywidualnie²⁸. Z pozaszkolnych grup rówieśniczych rekrutują się zazwyczaj uczestnicy zajęć w placówkach wychowania pozaszkolnego.

Zajęcia w czasie wolnym różnią się od zajęć szkolnych. Podstawowe różnice to: dobrowolność uczestnictwa i wolność w wyborze rodzaju zajęć, ich atrakcyjność i różnorodność, aktywizacja wychowanków w czasie zajęć, indywidualne podejście do wychowanka, dostosowanie działalności danej pracowni do potrzeb i zainteresowań wychowanków, brak ocen. O ile w szkole obowiązuje sztywna struktura organizacyjna i programowa, o tyle w placówce wychowania pozaszkolnego w czasie zajęć dziecko pracuje we własnym tempie, a prowadzący może dostosować metody pracy do jego możliwości²⁹.

Kontakt młodego człowieka z nauczycielem-instruktorem i grupą zyskał ogromne znaczenie w czasie pandemii. Spotkania online, tutoriale, wspólne opracowywanie tematów zajęć i sposobów ich realizacji, przygotowywanie zadań (np. w czasie zajęć teatralnych nagranie sceny ze swoim udziałem, przygotowanie animacji według specjalnie opracowanych zasad) dawały uczestnikom nie tylko namiastkę normalności, ale też realne wsparcie psychiczne.

Nauczyciele-instruktorzy w trakcie rozmów na temat form wsparcia dzieci i młodzieży – uczestników zajęć w czasie pandemii, powiedzieli m.in.:

Moje relacji z młodymi ludźmi są dość bliskie. Każdy z prowadzonych przeze mnie zespołów teatralnych ma swoją grupę messengerową. W pierwszym okresie pandemii dość często korzystaliśmy z niej nie tylko w celach zawodowych, ale także po to, żeby zwyczajnie pogadać. Takie „pogadanie” uprawialiśmy też prywatnie, jeśli tylko była taka potrzeba³⁰.

Uczestnicy zajęć w naszym MDK-u nie są anonimowi. Jeśli jest taka potrzeba, kontaktujemy się z nimi również poza zajęciami, udzielając wsparcia. To są formy, dzięki którym dzieci i młodzież czują się „zaopiekowane”. Nauczyciele-instruktorzy nie narzucają się, ale są obecni i służą rozmową i pomocą w razie potrzeby i to przynosi efekty.

W obecnej sytuacji zdecydowana większość nauczycieli pracujących w placówkach wychowania pozaszkolnego uświadomiła sobie wartość swojej pracy, swoją rolę w edukacji i znaczenie swojej obecności w życiu wychowanków³¹.

²⁸ S. Jaskulska, W. Poleszak, *op. cit.*, s. 165.

²⁹ M. Żelazkiewicz, *Skuteczność wychowawcza innowacji w zajęciach pozalekcyjnych*, Ossolineum, Wrocław 1980, s. 71.

³⁰ Fragment rozmowy przeprowadzonej przez autorkę z Pawłem Buszewiczem, nauczycielem i reżyserem, prowadzącym amatorskie zespoły teatralne dla dzieci, młodzieży i dorosłych (Teatr Między Wierszami, Grupa Warsztatowa Sceny 5na3, Grupa Warsztatowa Junior), laureatem licznych nagród i wyróżnień na przeglądach i festiwalach wojewódzkich i ogólnopolskich. Paweł Buszewicz pracuje w „MDK na 102” w Krakowie.

³¹ Fragment rozmowy przeprowadzonej przez autorkę z Grażyną Leńczuk, dyrektorką MDK w Jaśle.

Wsparcie młodego człowieka poprzez wysłuchanie, rozmowę, ale też samą obecność wychowawcy jest bardzo ważne, ponieważ jak wskazują liczne, cytowane w niniejszym opracowaniu raporty na temat edukacji w czasie pandemii, stan psychofizyczny dzieci i młodzieży uległ w tym czasie znacznemu pogorszeniu.

[...] należy z całą stanowczością przewartościować cele edukacji w placówkach oświatowych z nadrobienia braków programowych na rzecz przywrócenia dobrostanu psychofizycznego dzieci; szczególną uwagę powinniśmy skierować na diagnozę funkcjonalną aktualnego stanu zdrowia fizycznego i psychicznego uczniów w każdej placówce; należy stworzyć sieć wsparcia dla uczniów, rodziców i nauczycieli [...]³².

Podsumowanie

Placówka wychowania pozaszkolnego to miejsce, w którym dziecko odnajduje aprobatę, życzliwość, szacunek i dobre relacje z rówieśnikami. Po wprowadzeniu lockdownu instytucje te bardzo szybko przeszły na nowy tryb pracy, rozpoczynając działalność zdalną. Wymagała ona od nauczycieli-instruktorów uwagi i pomysłowości, aby w zaistniałej sytuacji zachować bliskie relacje z uczestnikami zajęć – dziećmi i młodzieżą. Mimo różnych problemów z którymi przyszło zmierzyć się placówkom wychowania pozaszkolnego w czasie pandemii, realizowały one swoją misję. Od maja 2020 r. placówki te wróciły do pracy bezpośredniej z uczestnikiem.

Analizując działalność placówek w czasie lockdownu można stwierdzić, że poprzez ciekawe, nowatorskie rozwiązania, które przekładały się na formy zajęć w czasie wolnym, w dużym stopniu rekompensowały one dzieciom i młodzieży brak kontaktów rówieśniczych oraz pomagały w przezwyciężaniu kryzysów związanych z trudnym okresem izolacji. Wspierały także działania szkół, służąc pomocą nauczycielom i uczniom. Duża w tym zasługa nauczycieli-instruktorów pracujących z młodymi ludźmi. Tylko dzięki ich zaangażowaniu i kreatywności możliwe było szybkie przejście na pracę zdalną oraz wdrażanie nowych pomysłów w czasie zajęć.

[...] „dom kultury” to nie instytucja, konkretne miejsce, przestrzeń, tylko człowiek, który wokół siebie, swojego pomysłu buduje coś ważnego dla drugiego człowieka³³.

Podsumowując, placówki wychowania pozaszkolnego to instytucje które nie tylko organizują czas wolny dzieci i młodzieży, ale też w trudnych chwilach dają wsparcie i pomoc całemu środowisku na rzecz którego pracują.

³² P. Brudzińska, S. Godawa, *op. cit.*, s. 141.

³³ *Kreacje. W sieci...*, *op. cit.*, s. 3.

Bibliografia

- Bieganowska-Skóra A., Pankowska D., *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, UMCS, Lublin 2020, <https://phavi.umcs.pl/at/attachments/2020/1126/112228-moje-samopoczucie-w-e-szkole-raport-z-badan.pdf> [dostęp: 15.12.2021].
- Bilicki T., *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii Covid-19?*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa Covid-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, s. 16–19.
- Brudzińska P., Godawa Sz., *Sytuacja psychospołeczna uczniów podczas pandemii Covid-19 – przegląd badań 2020–2021.04*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika” 2021, t. 41, nr 1, s. 123–146, https://apcz.umk.pl/AUNC_PED/article/view/36240 [dostęp: 4.11.2021].
- Centrum Młodzieży im. dr. H. Jordana w Krakowie, <https://www.cmjordan.krakow.pl> [dostęp: 21.10.2021].
- Denek K., *Pedagogiczne aspekty czasu wolnego*, „Lider” 2006, nr 12, s. 8–14.
- Dolata D., *Coaching we wspomaganianiu organizacji czasu wolnego u młodzieży*, [w:] *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2016, s. 43–54.
- Edukacja zdalna – doświadczenia i oceny*, oprac. M. Omyłka-Rudzka, Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2021, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_019_21.PDF [dostęp: 15.12.2021].
- Fundacja Centrum Cyfrowe, *Badanie „Edukacja zdalna w czasie pandemii”*, <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna> [dostęp: 15.12.2021].
- Grzesiak K., *Profilaktyczny wymiar czasu wolnego dzieci i młodzieży w kontekście działalności placówek wychowania pozaszkolnego w Polsce*, [w:] *Przestępczość, resocjalizacja, profilaktyka. Współczesne aspekty*, red. B. Zinkiewicz, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2020, s. 203–227.
- Jabłoński S., Ratajczyk A., *Opieka i wychowanie. Wczesny wiek szkolny: wiek: 5/6-8/9 lat*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa [cop. 2014], http://produkty.ibe.edu.pl/docs/ndn/NDN_Opieka_i_wychowanie_3_Wczesny_wiek_szkolny.pdf [dostęp: 25.10.2021].
- Jak wygląda nauczanie zdalne w naszych domach. Raport*, 9.04.2020, Librus, <https://portal.librus.pl/artykuly/nauczanie-zdalne-jak-wyglada-w-naszyc-domach-pobierz-raport> [dostęp: 28.10.2021].
- Jakimiuk B., *Praca nauczyciela jako obszar budowania relacji interpersonalnych*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2016, nr 11, s. 118–128.
- Jaskulska S., Jankowiak B., *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*, <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport> [dostęp: 15.12.2021].
- Jaskulska S., Jankowiak B., *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii Covid-19*, „Studia Edukacyjne” 2020, nr 57, s. 47–65, <http://cse.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2020/10/57.pdf> [dostęp: 15.12.2021].
- Jaskulska S., Poleszak W., *Wykluczenie rówieśnicze*, [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, theQstudio, Łódź 2015, s. 155–175, <http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/14003/1/Wykluczenie%20r%C3%B3wie%C5%9Bnicze.pdf> [dostęp: 4.11.2021].

- Kalęba J., *Hybrydowy dom kultury. Jak pandemia zmienia krakowskie centra edukacji kulturalnej*, 30.10.2020, „Gazeta Krakowska”, <https://gazetakrakowska.pl/hybrydowy-dom-kultury-jak-pandemia-zmienia-krakowskie-centra-edukacji-kulturalnej/ar/c13-15258928> [dostęp: 24.11.2021].
- Kosek A., Wolska A., *Budowanie relacji interpersonalnych w klasach I–III w warunkach nauczania zdalnego*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2021, nr 1 (17), s. 15–28.
- Kreacje. W sieci kultury. Raport do przeczytania [i przemyślenia]*, oprac. W. Idzikowska, Ośrodek Kultury im. C.K. Norwida, Kraków 2000, <http://okn.edu.pl/wp-content/uploads/2020/07/Raport-Kreacje-w-Sieci-Kultury-do-czytania-i-przemys%C5%9Blenia.pdf> [dostęp: 4.11.2021].
- Miejski Dom Kultury w Kolbuszowej, <https://mdkkolbuszowa.pl> [dostęp: 21.10.2021].
- Mirek J., *Edukacja kulturowa w czasie dystansu społecznego – diagnoza i rekomendacje. Raport z badań*, współpraca: K. Dzigańska, W. Idzikowska, A. Janczy, P. Knaś, Małopolski Instytut Kultury w Krakowie, Kraków 2020, <https://mik.krakow.pl/wp-content/uploads/Edukacja-kulturowa-w-czasie-dystansu-spoecznego.pdf> [dostęp: 31.10.2021].
- Młodzieżowy Dom Kultury „Bielany” w Warszawie, <https://mdkbielany.pl> [dostęp: 21.10.2021].
- Młodzieżowy Dom Kultury „Dom Harcerza” im. prof. Aleksandra Kamińskiego w Krakowie, <http://www.mdk-lotnicza.pl> [dostęp: 21.10.2021].
- Młodzieżowy Dom Kultury im. Kornela Makuszyńskiego w Zamościu, <http://www.mdk.zam.pl> [dostęp: 21.10.2021].
- Młodzieżowy Dom Kultury im. Króla Macjusia I w Płocku, <https://mdk-plock.pl> [dostęp: 21.10.2021].
- Młodzieżowy Dom Kultury im. Mieczysława Kozara-Słobódzkiego w Świdnicy, <https://mdk.swidnica.pl> [dostęp: 21.10.2021].
- Młodzieżowy Dom Kultury w Białymstoku, <https://www.mdk.bialystok.pl> [dostęp: 21.10.2021].
- Młodzieżowy Dom Kultury w Kutnie, <https://mdkkutno.pl> [dostęp: 21.10.2021].
- Pijanowski S., *Placówki Wychowania Pozaszkolnego wobec potrzeby realizacji edukacji zdalnej, przegląd metod i narzędzi*, <https://www.pswp.edu.pl/artykuly/66-placowki-wychowania-pozaszkolnego-wobec-potrzeby-realizacji-edukacji-zdalnej-przeglad-metod-i-narzedzi> [dostęp: 15.12.2021].
- Pilch T., *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, wyd. 2 rozsz. i popr., Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995, s. 174–186.
- Poleszak W., Pyżalski J., *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa Covid-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, s. 7–15.
- Pyżalski J., *Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej*, [w:] G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, s. 112–123, <https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/10/edukacja-zdalna.pdf> [dostęp: 15.12.2021].

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U. z 2015 r., poz. 1872 ze zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, Dz.U. z 2020 r., poz. 493.
- Winiarski M., *Grupa rówieśnicza*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, suplement A–Ż, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 163–171.
- Żelazkiewicz M., *Skuteczność wychowawcza innowacji w zajęciach pozalekcyjnych*, Ossolineum, Wrocław 1980.

Beata Zinkiewicz [ORCID: 0000-0001-8062-8102]

dr, Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

RESOCJALIZACJA W CZASACH PANDEMII

Streszczenie

Treść artykułu stanowią rozważania na temat problemów resocjalizacji w okresie pandemii Covid-19. W pierwszej części zostały zarysowane dylematy przeciętnego człowieka, który znalazł się w nowej, nieznanej dotąd sytuacji zagrożenia zdrowia i życia. Druga część koncentruje się na wyzwaniach współczesnej resocjalizacji w obliczu koronakryzysu. Zredagowano ją na podstawie kwerendy źródeł internetowych oraz rozmów przeprowadzonych z przedstawicielami instytucji penitencjarnych, placówek wychowawczych dla nieletnich i kuratorów sądowych. Ostatnia część tekstu, stanowiąca podsumowanie, zawiera rekomendacje metodologiczne, czyli wskazuje nowe aspekty badań w analizowanym obszarze.

Słowa kluczowe: resocjalizacja, pandemia Covid-19

Social rehabilitation in times of a pandemic

Abstract

The content of the article consists of considerations on the problems of social rehabilitation during the Covid-19 pandemic. The first part outlines the dilemmas of the average person who is in a new, unknown situation, which threat to his health and life. The second part focuses on the challenges of contemporary social rehabilitation during the coronavirus crisis. It was compiled on the basis of a review of internet sources and interviews with representatives of penitentiary institutions, juvenile educational institutions and probation officers. The last part of the text, which is a summary, contains methodological recommendations, i.e. it indicates new aspects of research in the analyzed area.

Key words: social rehabilitation, Covid-19 pandemic

Wprowadzenie – *homo sapiens* w obliczu epidemii

Trwająca już drugi rok pandemia koronawirusa jest zjawiskiem wielowymiarowym, nieporównywalnym do jakiegokolwiek innego kataklizmu odnotowanego dotąd w skali globalnej, więc wymagającym interdyscyplinarnej analizy,

sprowadzającej się do refleksji ulokowanych w różnych przestrzeniach. Na szczęblu międzynarodowych organizacji zajmujących się ochroną zdrowia epidemia została zdefiniowana jako gigantycznych rozmiarów światowe zagrożenie bezpieczeństwa zdrowotnego ludzi. Spowodowała odczuwalne zmiany funkcjonowania społeczeństw w niemal każdej dziedzinie życia, przyczyniła się do zburzenia dotychczasowego porządku świata i przewartościowania wartości, wywołała lawinę niepożądanych zjawisk (obserwowanych zarówno w skali makro-, jak i mikrośrodków), dotkliwych dla wszystkich, bez względu na indywidualny status (zawodowy, materialny, rodzinny, przynależność religijną czy etniczną). W tym kontekście jest problemem egalitarnym i doświadczeniem wspólnotowym. W pamięci przeciętnego człowieka wciąż żywe są przejmujące przekazy medialne z początku epidemii: przepełnione szpitale, chorzy pod respiratorami, ułożone pokotem ciała w foliowych workach, trumny, cmentarze, przerażone twarze medyków i osób tracących z dnia na dzień swoich bliskich. W uszach wciąż dźwięczą pytania zadawane najczęściej przez dzieci (które jak gąbka chłonęły nastroje rodziców i stopniowo traciły dotychczasowe poczucie bezpieczeństwa): Czy/kiedy wszyscy umrzemy? Dlaczego niewidoczny wirus jest tak śmiertelnie groźny? Co możemy zrobić, aby nie zachorować? itd. Pytania pozostawały bez odpowiedzi, a dominujące uczucia, których wówczas doświadczyliśmy, to m.in. niepewność, niepokój, lęk, bezsilność i bezradność, apatia, przygnębienie¹. Doniesienia medialne na temat nowej odmiany wirusa od początku wprowadziły i spopularyzowały w społeczeństwie retorykę wojenną. Z licznych audycji na ten temat dowiadaliśmy się, że jesteśmy na wojnie ze śmiertelnym wrogiem, którego trzeba zlikwidować, zniszczyć, wyeliminować, by powrócić do względnego dobrostanu społecznego, czyli tzw. normalności sprzed epidemii.

W polskiej rzeczywistości na przedłużający się stan zmiany społecznej spowodowanej transformacją ustrojową i zawirowania z nią związane nałożyła się nowa epidemiczna sytuacja, która uwypukliła i wyostrzyła tylko stare problemy, związane z funkcjonowaniem społeczeństwa anomijnego, żyjącego od lat w ewidentnym chaosie aksjonoratywnym. Przede wszystkim pogłębił się spadek zaufania do państwa i ekip rządzących². Złożyło się na to szereg czynników, wśród których można wymienić przede wszystkim brak czytelnej i racjonalnej strategii radzenia sobie z sytuacją kryzysową i „zarządzania epidemią” (chaos informacyjny, organizacyjny i decyzyjny, np. niezrozumiałe dla obywateli zabiegi związane z zamykaniem/otwieraniem lasów/ parków/ stoków narciarskich, „zamrażaniem/odmrażaniem” poszczególnych sektorów gospodarki, edukacji

¹ Doświadczane przez przeciętnego człowieka na początku pandemii uczucia były dość ambiwalentne, ale ewoluowały w kierunku coraz bardziej nieprzyjemnych i były wprost proporcjonalne do liczby stwierdzonych przypadków zachorowań i zgonów. Informacji na ten temat dostarczają m.in. komunikaty CBOS, np. *Poczucie zagrożenia u progu epidemii koronawirusa* (2020, nr 40); *Jak się chronimy – zachowania Polaków w pierwszych dniach epidemii* (2020, nr 42).

² Ź. Kopczyńska, *Polki i Polacy o pandemii. Raport z badań socjologów*, 15.12.2020, UMK. Portal informacyjny, <https://portal.umk.pl/pl/article/polki-i-polacy-o-pandemii-raport-z-badan> [dostęp: 7.10.2021].

i kultury) czy mało transparentne decyzje w sprawie zakupów sprzętu medycznego, środków ochrony osobistej, szczepionek. Ponadto brakowało i wciąż brakuje widocznej woli politycznej do uruchomienia procesu – typowej dla czasów różnorodnych zawirowań i klęsk żywiołowych – mobilizacji społecznej w celu wspólnego, ponad podziałami, przetrwania sytuacji trudnej. Zamiast tego wykonywane są ruchy dokładnie odwrotne – pogłębiające podziały i podsycające antagonizmy w przestrzeni społecznej³.

Po pierwszych tygodniach i miesiącach trwania pandemii rozpoczął się etap „oswajania wirusa”. Przeciętny człowiek, „bombardowany” informacjami na temat patogenu oraz statystykami zachorowań i zgonów, instruowany w zakresie mycia rąk i zachowania odpowiednich odległości od bliźnich, stopniowo nabierał swoistego dystansu do nowej sytuacji. Ponieważ wciąż niełatwe było znajdowanie odpowiedzi na wiele pytań, a przekaz mediów tzw. głównego nurtu zawierał coraz więcej niespójności, zaczęły dochodzić do głosu niszowe kanały informacyjne, dostępne za pośrednictwem Internetu. Pojawiły się nowe teorie spiskowe dotyczące przyczyn epidemii, prognozowanego jej przebiegu i oczekiwanych skutków. Na podstawie wycinkowych, często zmanipulowanych relacji „znawców tematu” (np. filmików przemawiających do wyobraźni i „chwytających za serce”) można było uzyskać gotowe, proste odpowiedzi na trudne pytania i uzyskać chwilowe poczucie kontroli nad bieżącą sytuacją. Zdefiniowanie winnych i wykreowanie wroga (czyli mechanizmy psychomanipulacji, często identyczne z tymi, które wykorzystują sekty: „wszyscy kłamią, tylko my powiemy ci prawdę”, „inni cię zawiedli, a dla nas jesteś ważny, my cię kochamy i ochronimy przed całym złem tego świata” itp.) pozwoliło wielu ludziom (zwłaszcza młodym) uzyskać swoiste poczucie bezpieczeństwa. Wielu z nich przestało wierzyć w pandemię, zamieniając ją na wiarę w „plandemię”, czyli w globalny spisek najpotężniejszych tego świata (elit finansowych, największych koncernów, korporacji itd.), którzy przejmują coraz większą kontrolę nad ludzkością i dokonują zamachu na podstawowe swobody obywatelskie⁴. Alternatywny do powszechnego przekaz wzmocniany był również indywidualnymi doświadczeniami wielu ludzi z kontaktu z wirusem, którego można „przechorować” i nie jest groźniejszy

³ Ogólny, postępujący deficyt zaufania można zauważyć również w odniesieniu do innych instytucji i środowisk, np. Kościoła katolickiego (podzielonego i zmagającego się ze swoimi „starymi” problemami, niezależnie od pandemii) oraz świata nauki i kultury, co jest nierozzerwalnie związane z obserwowanym nie od dziś kryzysem autorytetów.

⁴ Ż. Koczyńska, *op. cit.* Z badań psychologa społecznego prof. Michała Bilewicza wynika, że efektem poczucia zagrożenia, wywołanego pandemią COVID-19, może być jeszcze większa popularność ultrakonserwatywnych, tradycjonalistycznych i hierarchicznych koncepcji politycznych. Rozwój ugrupowań skrajnie prawicowych jest powiązany z większą częstotliwością występowania teorii spiskowych, takich jak „White Genocide” („ludobójstwo białej rasy”) czy „Great Replacement” („wielkie zastąpienie”). Posługują się nimi obecnie podmioty współtworzące amerykański alt-right, europejski ruch tożsamościowy („Identitarian Movement”), neonaziści, neofaszyści, a także spora część podmiotów amerykańskiej i europejskiej skrajnej prawicy; J. Purski, *Jak pandemia sprzyja radykalizacji młodzieży?*, „Głos Nauczycielski”, 19.03. 2021, <https://glos.pl/nasz-patronat-radykalizacja-zachowan-i-pogladow-jak-pandemia-sprzyja-radykalizacji-mlodziezy> [dostęp: 7.10.2021].

od zwykłej grypy. W ten sposób polaryzacja społeczna zyskała nowy wymiar. Na jednym biegunie ulokowali się zwolennicy przekazu mediów głównego nurtu, wierzący w pandemię, oczekujący na „zbawienny”, pozytywny efekt masowego programu szczepień, a na przeciwnym – koronasceptycy, zamknięci w swoich „bańkach medialnych”, przeciwni jakimkolwiek szczepionkom na Covid-19 i akcjom ograniczającym wolność wyboru. Gdzieś pośrodku ulokowali się ludzie zdystansowani, baczni obserwatorzy poszukujący rzetelnych informacji, zadający nieraz trudne pytania, które – na tym etapie koronakryzysu – pozostają jeszcze bez satysfakcjonujących odpowiedzi, tym bardziej że funkcjonujemy w epoce rozkwitu postprawdy⁵.

Sytuacja pandemii wymusiła na każdym z nas uruchomienie indywidualnych strategii radzenia sobie w tym trudnym czasie. Podobnie jak ma to miejsce w obliczu każdej wojny/ rewolucji/ klęski żywiołowej, postawy społeczne są różnorodne. Można zaobserwować zarówno przykłady heroizmu (bezinteresowne poświęcanie się dla innych z narażeniem zdrowia i życia, „ucieczka w pracę” – aby zapomnieć, za dużo nie myśleć, zmęczyć się itp.), jak i tchórzostwa (strategie unikania problemu, ucieczki, izolowania się dla zapewnienia własnego bezpieczeństwa, np. na zwolnieniu lekarskim). W przestrzeni pomiędzy tymi skrajnymi biegunami plasują się osoby reprezentujące różne, dopasowane do bieżącej indywidualnej sytuacji strategie mieszane, nastawione na analizę „zysków i strat” i „przeczekanie”. Po roku trwania pandemii można było wyodrębnić już pierwszych „wygranych” i „przeigranych” (zwycięzców i pokonanych/ofiary). Symbolami tej pierwszej grupy stały się rodzinne ogródki działkowe (na które popyt wyraźnie wzrósł), domy w odludnych miejscach i emigracja na Zanzibar (gdzie wg lokalnych rządzących „nie było wirusa”). Tym samym – egalitarne doświadczenie nie przerodziło się we wspólnotowe sposoby radzenia sobie z problemem, a raczej wiązało się z poszukiwaniem dróg wyjścia w wymiarze elitarnym. W drugiej grupie znaleźli się mniej zamożni mieszkańcy ciasnych „M”, zmuszeni przez *lockdown* do „znoszenia” swoich domowników przez całą dobę, a także usilnego godzenia pracy zdalnej z życiem rodzinnym oraz całe rzesze osób wykluczonych (również cyfrowo) z powodu braku stałej pracy i mieszkania, z problemami uzależnień, z niepełnosprawnościami i chorobami przewlekłymi itd.

Skutki pandemii w naszym kraju odczuwalne są dotkliwie w wielu dziedzinach życia. Obok ogromnej liczby ofiar śmiertelnych i niezliczonych osób z powikłaniami pocovidowymi, lawinowo rośnie grupa osób (w tym dzieci i młodzieży) przejawiająca różnorodne zaburzenia psychiczne (najczęściej depresyjne). Okres przymusowej izolacji, jak również – w wielu przypadkach – utrata stabilności zatrudnienia i bezpieczeństwa ekonomicznego przyczyniły się do

⁵ Mianem postprawdy określane są takie okoliczności, w których obiektywne fakty mają mniejszy wpływ na kształtowanie opinii publicznej niż odwołania do emocji i osobistych przekonań; zob. J. Kucharski, *Postprawda – próba dookreślenia znaczenia*, [w:] *Postprawda – próba dookreślenia znaczenia*, red. T. Grabowski, M. Łakomy, K. Oświecimski, A. Pohl, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018, s. 99–113, <https://www.researchgate.net/publication/324835675> [dostęp: 11.10.2021].

zauważalnego wzrostu problemu uzależnień (zarówno od środków psychoaktywnych, jak i uzależnień behawioralnych) i przemocy w rodzinie. Tym samym zapotrzebowanie na profesjonalne, instytucjonalne wsparcie terapeutyczne jest coraz większe. Niestety, doświadczenia ostatniego roku obnażyły niewydolność wielu podmiotów zajmujących się udzielaniem pomocy psychologicznej. Najbardziej widoczne jest to w zakresie dostępności usług psychiatrów dziecięcych⁶.

Blaski i cienie resocjalizacji w dobie pandemii⁷

Resocjalizacja ujmowana jest przez teoretyków jako ponowna, skorygowana socjalizacja osób niewłaściwie przystosowanych społecznie. Jako działalność intencjonalna odbywa się za sprawą celowych oddziaływań wychowawców, którzy dysponują specjalnie dobranymi dla danego otoczenia środkami interwencyjno-korekcyjnymi wobec jednostek przejawiających różnorodne zaburzenia w zachowaniu i/lub popełniających czyny karalne. Proces resocjalizacji jest rozumiany jako modyfikacja i eliminacja wadliwych zachowań w kierunku społecznie pożądanym, jako przemiana emocjonalna ku prospołeczności, jako „wrastanie w kulturę” realizacji potrzeb zgodnie ze standardami społecznymi, kształtowanie prawidłowych postaw, „nawracanie” na wartości autoteliczne, reintegracja społeczna połączona z rekonstrukcją własnej tożsamości osobowej (indywidualnej i społecznej) czy wreszcie jako autoresocjalizacja, rozumiana jako wzmacnianie mechanizmów kontroli wewnętrznej i osiąganie coraz wyższych etapów funkcjonowania społecznego⁸. Wspomniany proces odbywa się w ramach trzech kluczowych procedur: psychotechniki, socjotechniki i kulturotechniki, w obrębie

⁶ Raport NIK z września 2020 r. wskazał, że oddziały psychiatrii dziecięcej w Polsce są rozmieszczone nierównomiernie, a w kilku województwach nie ma ich w ogóle. Tymczasem „9% dzieci i młodzieży poniżej 18. roku życia, czyli ok. 630 tys., wymaga pomocy systemu lecznictwa psychiatrycznego i psychologicznego”, M. Müller, *Ciche ofiary pandemii*, „Tygodnik Powszechny”, 18.021.2021, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/ciche-ofiary-pandemii-166200> [dostęp: 7.10.2021].

⁷ Ta część artykułu została opracowana na podstawie kwerendy źródeł internetowych i informacji uzyskanych od przedstawicieli kluczowych instytucji resocjalizacyjnych funkcjonujących na terenie Polski. Celem podjętej analizy było poznanie i zarysowanie sytuacji głównych podmiotów polskiego systemu resocjalizacji w obliczu pandemii koronawirusa. Przedmiotem badań były opinie pracowników sektora resocjalizacji (w warunkach izolacyjnych i wolnościowych) i informacje zawarte w publikacjach internetowych, w tym – na stronach internetowych konkretnych instytucji. Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: Jak przedstawia się obraz resocjalizacji w czasach pandemii Covid-19? W podjętej eksploracji chodziło o uzyskanie odpowiedzi na kilka pytań, które koncentrowały się na następujących obszarach: zmiany w funkcjonowaniu placówek odnotowane w okresie epidemii, a zwłaszcza trudności w zakresie wdrażania w życie nowych przepisów sanitarnych; najważniejsze problemy w realizacji procesu resocjalizacji, doświadczane zarówno przez kadrę, jak i podopiecznych znajdujących się w zakresie oddziaływań resocjalizacyjnych; metody pracy i projekty resocjalizacyjne, które zostały zainicjowane i spopularyzowane w obliczu nowych wyzwań pandemicznych. Wykorzystane metody zbierania danych to rozmowa i analiza treści.

⁸ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2000, s. 200; *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, WN PWN, Warszawa 2007, s. 73–77.

których wykorzystywane są metody wpływu osobistego wychowawców, oddziaływania na jednostkę grup wychowawczych czy szeroko rozumianych zdobywcy kultury i cywilizacji.

Institucje resocjalizacyjne (zarówno izolacyjne, jak i wolnościowe) to specyficzne mikrośrodowiska, skupiające osoby stanowiące personel wychowawczy/penitencjarny, kuratorów sądowych, streetworkerów etc. i jednostki poddawane oddziaływaniom korekcyjnym. Zarówno osoby resocjalizujące, jak i resocjalizowane znalazły się za sprawą koronawirusa w sytuacji kryzysowej, bardzo trudnej dla wszystkich – bo dotąd nieznaney – bez klarownych instrukcji, schematów postępowania i jasnych prognoz na przyszłość. Jedni i drudzy doświadczali całej gamy nieprzyjemnych uczuć i manifestowali różnorodne, nacechowane lękiem zachowania, identyczne z tymi, które były obserwowane w całym społeczeństwie. Placówki penitencjarne (zakłady karne i areszty śledcze), zakłady poprawcze, schroniska dla nieletnich i młodzieżowe ośrodki wychowawcze znalazły się w grupie ryzyka wystąpienia ognisk zakażeń, dlatego szybko musiały wprowadzić zakaz kontaktów z osobami z zewnątrz, np. została zawieszona realizacja wszelkich widzeń osadzonych w zakładach karnych z członkami rodziny (na podstawie art. 247 KKW). Brak realizacji jednej z najważniejszych potrzeb ludzkich – utrzymywania więzi z bliskimi, w połączeniu z niepokojem związanym z obawą o zdrowie (własne i najbliższych) w oczywisty sposób przyczyniły się do osłabienia ogólnej kondycji psychicznej osób uwięzionych i spotęgowały dotkliwe skutki izolacji. Osadzeni przez wiele tygodni nie mogli zobaczyć się z bliskimi, np. nie mogli poznać swoich nowo narodzonych dzieci⁹. Realizacja programów resocjalizacyjnych, które wiązały się z kontaktem ze światem poza więziennym, została zawieszona, więc wiele osób na co dzień aktywnych (w tym czynnych zawodowo) musiała zmagać się z bezczynnością i spędzać czas bezproduktywnie. Utrzymująca się miesiącami trudna sytuacja sprzyjała pojawianiu się i/lub nasileniu wielu zachowań nieaprobowanych zarówno przez funkcjonariuszy penitencjarnych, jak i współosadzonych (np. aktów agresji, czynów auto-destrukcyjnych). Wśród personelu penitencjarnego również można było zaobserwować różne nastroje i strategie przetrwania, np. „ucieczkę w chorobę”, wiążącą się z częstszym niż zazwyczaj wykorzystywaniem zwolnień lekarskich.

Interesujące wyniki badań w omawianym obszarze opublikował Marcin Jurczyk. Dotyczyły one poziomu agresywności i lęku personelu penitencjarnego jednego z brytyjskich zakładów karnych dla nieletnich stwierdzonego już na początku epidemii Covid-19. Autor przypuszczał, że specyficzna sytuacja

⁹ S. Zięba, *Walcą o widzenia w aresztach i więzieniach*. „Dzieci nie widziały ojca od miesiący”, 11.05.2021, trójmiasto.pl, <https://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Walcz-o-widzenia-w-aresztach-i-wiezieniach-Dzieci-nie-widziały-ojca-od-miesiacy-n155884.html#tri> [dostęp: 7.10.2021]; M. Kobiałka, *Pandemia. Ograniczenia widzeń w zakładach karnych. To ma być resocjalizacja?*, 14.07.2021, Rzeszów News, <https://rzeszow-news.pl/pandemia-ograniczenia-widzen-w-zakladach-karnych-to-ma-byc-resocjalizacja> [dostęp: 7.10.2021]; „Prawo do widzeń” – spotkania po miesiącach rozłąki [„Czat Czwórki”], 20.05.2021, Polskie Radio Czwórka, <http://www.polskieradio.pl/10/5367/Artykul/2738069.Prawo-do-widzen-spotkania-po-miesiacach-rozlaki> [dostęp: 7.10.2021].

pandemii mogła znacząco przyczynić się do nasilenia zachowań agresywnych i podwyższenia poziomu odczuwanego lęku przez osoby zatrudnione w badanej instytucji. Jednak paradoksalnie okazało się, że uzyskano bardzo niski lub niski poziom badanych wymiarów agresywności oraz lęku-stanu, co może wskazywać na pozytywny wpływ występujących warunków przymusowej izolacji nieletnich w celach. Ograniczenie do niezbędnego minimum czasu spędzanego z nieletnimi w kontakcie *face to face* znalazło odzwierciedlenie w znaczącej redukcji różnych czynników ryzyka, np. pobicia, znieważenia czy innych sytuacji konfliktowych. Dodatkowo brak osób wizytujących, a także zmiany reżimu związanego z nauką, spożywaniem posiłków i czasem prywatnym stworzyły personelowi więcej przestrzeni do spędzania czasu wolnego z innymi pracownikami, pozwoliły na swobodną regenerację emocjonalną i dały okazję do zacieśnienia więzi w grupie zawodowej, co przełożyło się na większą satysfakcję z wykonywanej pracy¹⁰. Jednak z uwagi na ograniczenie badania do jednej instytucji i niewielką próbę badawczą trudno uznać wyniki tej eksploracji za reprezentatywne dla ogółu placówek tego typu i pracujących w nich osób, z czego autor zdaje sobie sprawę.

Jak dotąd brakuje podobnych danych i nie ma wielu rzetelnych opracowań naukowych odnoszących się do realiów polskich instytucji. Niezależnie od sytuacji kryzysowej kadra penitencjarna nie została zwolniona z realizacji podstawowych zadań i bardzo szybko musiała się odnaleźć w nowej rzeczywistości. Wiele podmiotów zaczęło wdrażać specjalne programy, np. „Co to jest koronawirus 2019-n Cov”, stworzony i realizowany przez wychowawców i psychologów Aresztu Śledczego w Tarnowskich Górach. Głównym celem projektu było zapoznanie osadzonych z bieżącymi informacjami na temat patogenu, choroby przez niego wywoływanej, jak również związanej z nią profilaktyki, tzn. minimalizowania ryzyka zakażenia, funkcjonowania osób zakażonych i chorych oraz najpopularniejszych sposobów ich leczenia¹¹. W instytucjach penitencjarnych stopniowo zaczęto umożliwiać osadzonym dłuższe rozmowy telefoniczne i udostępniono komunikatory do wideo-spotkań z bliskimi. Równocześnie na portalach społecznościowych pojawiło się wiele specjalnych grup wsparcia dla rodzin osób pozbawionych wolności. Coraz popularniejszym sposobem pielęgnowania więzi z rodzinami stało się nagrywanie na płyty CD własnych tekstów (np. życzeń świątecznych) i książek mówionych (np. *Opowieści wigilijnej* Charlesa Dickensa w Areszcie Śledczym w Świdnicy¹²). Osadzeni zostali również włączeni do akcji szycia maseczek ochronnych, np. w Zakładzie Karnym w Uhercach

¹⁰ M. Jurczyk, *Ocena nasilenia skłonności do zachowań agresywnych i lękowych wśród pracowników służby więziennej w Wielkiej Brytanii w okresie pandemii COVID-19 – raport z badań*, „Archive of Social Sciences and Humanities” 2021, Vol. 1, No. 1, s. 8–20.

¹¹ R. Malchrzyk, *Resocjalizacja w dobie pandemii*, Służba Więzienna, <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/areszt-sledczy-tarnowskie-gory-resocjalizacja-w-dobie-pandemii> [dostęp: 7.10.2021].

¹² B. Perlak, *Resocjalizacja i relacje z osobami bliskimi w dobie epidemii*, Służba Więzienna, <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/areszt-sledczy-w-swidnicy-resocjalizacja-i-relacje-z-osobami-bliskimi-w-dobie-pandemii> [dostęp: 7.10.2021].

powstał specjalny program resocjalizacyjny z zakresu umiejętności społecznych i poznawczych pt. „Tańcowała igła z nitką, czyli resocjalizacja w czasach epidemii”¹³. Maseczki produkowane były również w innych jednostkach penitencjarnych, np. we Włocławku¹⁴ i w Stargardzie Szczecińskim. To drugie miejsce zasłynęło też za sprawą akcji przygotowywania słodkich wypieków i uprawiania jogi w ramach programu „Wolny duch, wolne ciało, wolny ja”¹⁵. Innym interesującym przedsięwzięciem, które sprawdziło się w okresie epidemii, był projekt readaptacji osadzonych na długoletnie kary stworzony przez mjr Martę Bognę Perkowską pod nazwą „Psycho – BHP” (BHP – Bezpieczeństwo i Higiena Psychiczna) w Zakładzie Karnym w Czerwonym Borze. Polegał on na pielęgnacji przywieziennego ogrodu. Prace ogrodnicze okazały się doskonałym antidotum na stres osadzonych, wynikający z obaw o bliskich i o własną przyszłość. Obcowanie z przyrodą, przebywanie w otwartej przestrzeni na świeżym powietrzu, poza więzienną celą, nabrało nowego wymiaru. Na efekty wysiłku wkładanego w prace ogrodnicze nie trzeba było długo czekać, a sprawiły one wiele radości. Pierwsze wiosenne rośliny były wspaniałą nagrodą, dając poczucie satysfakcji z wykonanej pracy¹⁶.

Rozmowy z praktykami, kwerynda źródeł internetowych i analiza nielicznych jeszcze badań przeprowadzonych w omawianym obszarze wykazały, że zakłady poprawcze, schroniska dla nieletnich i młodzieżowe ośrodki wychowawcze, czyli instytucje funkcjonujące całodobowo zmagają się u progu pandemii z jeszcze większymi problemami i wyzwaniem niż te odnotowane w placówkach penitencjarnych. Nie po raz pierwszy przekonano się, że praca z osobami nieletnimi znajdującymi się w okresie adolescencji, niestabilnymi emocjonalnie i poszukującymi własnej tożsamości, jest bardzo trudna, zwłaszcza w niecodziennej sytuacji, która zaskoczyła wszystkich.

Z oficjalnych danych przekazywanych przez Ministerstwo Sprawiedliwości wynika, że w lutym 2020 r. dyrektorzy zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich otrzymali pismo zawierające informacje pochodzące od Głównego Inspektora Sanitarnego oraz rekomendacje Ministra Edukacji Narodowej dotyczące zagrożenia koronawirusem. Od marca 2020 r. wprowadzono obowiązek codziennego przekazywania do Centrum Zarządzania Kryzysowego MS wszelkich danych na temat realizowanych działań profilaktycznych i ochronnych,

¹³ paba, *Resocjalizacja w czasach epidemii*, 4.06.2020, <http://www.bieszczadzka24.pl/aktualnosci/resocjalizacja-w-czasach-epidemii/6183> [dostęp: 7.10.2021].

¹⁴ M. Kowalczyk, *Zakład Karny we Włocławku przekazał maseczki do szkoły*, 19.06.2020, Włocławski Portal Internetowy, <https://q4.pl/aktualnosci/2020/06/19/zaklad-karny-we-wloclawku-przekazal-maseczki-do-szkoly> [dostęp: 7.10.2021].

¹⁵ A. Zadworny, *Trening Jacobsona na bezsenność za kratami, czyli joga dla więźniów w Stargardzie*, „Gazeta Wyborcza”, 4.02.2021, <https://szczecin.wyborcza.pl/szczecin/7,34939,26753002,trening-jacobsona-na-bezsenosc-za-kratami-czyli-joga-dla-wiezniow> [dostęp: 7.10.2021].

¹⁶ Redaktor Naczelny, *Na pandemię – ogrodoterapia w Zakładzie Karnym w Czerwonym Borze*, 30.04.2020, zambrowiaczy.pl, <http://zambrowiaczy.pl/info/na-pandemie-ogrodoterapia-w-zakladzie-karnym-w-czerwonym-borze> [dostęp: 7.10.2021].

przeciwdziałających rozprzestrzenianiu się koronawirusa na terenie zakładów dla nieletnich, np. edukacji prozdrowotnej, promowania nawyków odpowiedzialnego zachowania i właściwych postaw wychowanków. Dyrektorzy placówek zostali także zobowiązani do powiadomienia Departamentu Spraw Rodziny i Nieletnich MS o każdym podejrzeniu zakażenia dotyczącym zarówno wychowanków, jak i pracowników. W ślad za tymi wytycznymi wprowadzono ograniczenia kontaktów z osobami z zewnątrz do niezbędnego minimum i wdrożono procedury na okoliczność postępowania w sprawie działań ochronnych przed zakażeniem patogenem, zwłaszcza w odniesieniu do ewentualnej kwarantanny i izolacji chorego wychowanka w izbach chorych. Po roku pandemii Ministerstwo Sprawiedliwości poinformowało, że do marca 2021 r. w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich stwierdzono 26 przypadków zachorowań nieletnich na Covid-19 (wszyscy przechodzili chorobę bezobjawowo) i 240 zakażeń wśród pracowników¹⁷. Najwięcej problemów wychowawczych odnotowywano w związku z ograniczonym kontaktem z osobami bliskimi, z obwarowaniami dotyczącymi przyjmowania paczek żywnościowych, brakiem przepustek i licznymi zakazami dotyczącymi relacji między wychowankami wewnątrz zakładu. Nieletni nie zawsze rozumieli sens wprowadzania tak wielu ograniczeń i swoje niezadowolenie manifestowali najczęściej zachowaniami agresywnymi (w tym autoagresją).

Jednak niezależnie od sytuacji kryzysowej placówki resocjalizacyjne nie zostały zwolnione ze swoich podstawowych zadań i starały się realizować cele statutowe, a dodatkowo – otwierać się na nowe inicjatywy. Przykładowo, młodzież z poznańskiego zakładu poprawczego włączyła się w akcję szycia maseczek dla osób znajdujących się w kryzysie bezdomności, tj. podopiecznych Ogrzewalni. Kilkaset maseczek powstało we współpracy z Fundacją „Stworzenia Pana Smolenia”. Zgodnie z maksymą „pomagając innym, pomagamy sobie”, chłopcy z poznańskiego ZP wykonują również interaktywne zabawki z drewna, które są przekazywane dzieciom ze Szpitala Onkologicznego w Poznaniu, co w okresie trudnego czasu mierzenia się z chorobą w dobie izolacji związanej z zagrożeniem Covid-19 jest działalnością nie do przecenienia. Młodzież z zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich współpracuje też z ośrodkami pomocy społecznej, hospicjami (np. produkując i dostarczając środki ochrony osobistej, tj. przyłbice, kombinezony ochronne), wspiera osoby starsze pomagając w zakupach, przygotowuje paczki żywnościowe i szyje torby ekologiczne wielokrotnego użytku¹⁸. Okres epidemii i odczuwanej przez wychowanków

¹⁷ Odpowiedź Ministerstwa Sprawiedliwości na pytania HFPC o ochronę nieletnich przebywających w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w kontekście pandemii koronawirusa, 6.05.2021, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, <https://www.hfpc.pl/odpowiedz-ministerstwa-sprawiedliwosci-na-pytania-hfpc-o-ochrone-nieletnich-przebywajacych> [dostęp: 12.10.2021].

¹⁸ BLD, *Wychowankowie poznańskiego poprawczaka uszyli maseczki dla osób bezdomnych*, „Głos Wielkopolski”, 14.05.2020, <https://gloswielkopolski.pl/tag/zaklad-poprawczy-poznan> [dostęp: 12.10.2021]; Zakład Poprawczy w Tarnowie. Warsztaty, <http://tarnow.zp.gov.pl/index.php/category/warsztaty> [dostęp: 12.10.2021].

jako „podwójna” izolacji był i jest ponadto okazją do skupienia się na osobistym rozwoju, na realizacji własnych zainteresowań i pasji. Jako przykład można podać jednego z wychowanków świdnickiego zakładu poprawczego, który pod wpływem psychologa zainteresował się modelarstwem i zajął budową modelu flagowego okrętu carskiej floty „Dwunastu Apostołów”, a obecnie pracuje nad modelem kontenerowca¹⁹.

Analizując wypowiedzi pracowników i przeglądając materiały źródłowe dotyczące funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych w czasie pandemii można odnieść wrażenie, że w tych podmiotach odnotowano znacznie więcej sytuacji trudnych niż w placówkach poprawczych i penitencjarnych. Jedną z nich były problemy z testowaniem nowych wychowanków kierowanych do ośrodków, jak również tych, którzy byli przywożeni przez policję z ucieczek. Dyrektorzy bardzo często spotykali się z odmową sanepidów, do których zwracali się o pomoc w tej sprawie. Nie znajdowali zrozumienia nawet przy przybliżeniu realiów placówek tego typu, które są przepełnione, nie mają wystarczającej infrastruktury do zachowywania koniecznego dystansu społecznego i odpowiednich pomieszczeń do ewentualnej kwarantanny bądź izolacji osób chorych. Wytyczne otrzymane od MEN zawierały jedynie ogólne informacje dotyczące koniecznej tygodniowej kwarantanny dla osób przybywających z zewnątrz, bez wskazania konkretnych miejsc, w których miałyby się ona odbywać. W praktyce wychowankowie niektórych placówek trafiali z izolatek do „docelowej” grupy wychowawczej już po trzech dniach. Praktykowano ponadto zdalny nadzór nad nieletnimi przebywającymi w grupach kwarantannowych za pośrednictwem kamer lub oszklonych drzwi. Zdarzały się sytuacje, w których wychowankowie, chcąc skorzystać z toalety, pukali do drzwi wzywając wychowawcę ponad godzinę. Okres kwarantanny był dotkliwy dla nieletnich również z powodu znacznego ograniczenia wszelkich aktywności, bez możliwości przebywania na świeżym powietrzu, w świetlicy, bez dostępu do komputerów i telewizji. Jedyną rozrywką zabijającą czas były gry planszowe i karciane²⁰.

Obserwując tę niekorzystną sytuację i reagując na liczne prośby dyrektorów, Rzecznik Praw Obywatelskich upominał się w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Nauki oraz w Ministerstwie Zdrowia o podstawowe prawa nieletnich, które nawet w obliczu koronakryzysu nie powinny być naruszane²¹. Zwrócił uwagę na fakt nie wstrzymania realizacji postanowień sądów rodzinnych

¹⁹ *Nasze hobby w czasie pandemii*, Zakład Poprawczy i Schronisko dla Nieletnich w Świdnicy, <https://swidnica.zpsidn.gov.pl/nasze-hobby-w-czasie-pandemii> [dostęp: 12.10.2021].

²⁰ M. Sewastianowicz, *Konieczna pomoc dla Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, 18.11.2020, Prawo.pl, <https://www.prawo.pl/oswiata/mlodziezowe-osrodki-wychowawcze-kwarantana-prawa-w-czasie,504587.html> [dostęp: 13.10.2021]; *Koronawirus. Sytuacja w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych staje się dramatyczna. Apel RPO do MEN i MZ*, 30.03.2020, BIP RPO, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-sytuacja-w-MOW-staje-sie-dramatyczna-RPO-apeluje-do-MEN> [dostęp: 13.10.2021].

²¹ *Koronawirus. Sytuacja w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych..., op. cit.*

dotyczących stosowania środka wychowawczego w postaci umieszczenia w MOW. Sądy orzekały w trybie normalnym i kierowały wielu młodych ludzi do wspomnianych instytucji, nawet w przypadkach, które nie wydawały się konieczne i pilne. Młodzież podczas wstępnego wywiadu często odmawiała udzielenia informacji o stanie zdrowia, nie przyznawała się do kontaktów z osobami z grupy ryzyka. W takich warunkach, przy braku testów i ograniczonej przestrzeni służącej przebywaniu z osobami potencjalnie zakażonymi, świadomość personelu placówek dotycząca funkcjonowania w sytuacji zagrożenia zdrowia przełożyła się na zmniejszenie gotowości do pracy i częstsze niż przed pandemią wykorzystywanie zwolnień lekarskich. Skutkowało to zwiększeniem liczby podopiecznych pozostających pod opieką jednego wychowawcy, który ryzykował pracą w tak niekomfortowej sytuacji. Z relacji kadry wielu ośrodków wynika, że sytuacja izolacji od rodziny, niepokój i stres, zagrożenie zdrowia doprowadziły do wielu aktów agresji (w tym samookaleczeń), konfliktów, dewastacji, buntów i ucieczek. Dodatkowo zaistniały jeszcze większe trudności z dostępem do leczenia, zarówno doraźnego, jak i specjalistycznego. Teleporady nie były wystarczającym sposobem dokonywania trafnych diagnoz, a personel wychowawczy nie czuł się kompetentny do reagowania w sytuacjach stwierdzonych problemów zdrowotnych, zwłaszcza tych związanych ze zdrowiem psychicznym nieletnich²².

Biorąc pod uwagę szerszy kontekst zagadnienia dotyczącego kondycji zdrowotnej podopiecznych młodzieżowych ośrodków wychowawczych i podejmowanych zabiegów profilaktycznych, warto w tym miejscu przytoczyć niektóre wyniki badań ankietowych, które zostały przeprowadzone na początku 2021 roku w grupie dyrektorów tych instytucji. Chodziło o diagnozę realizacji założeń Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016–2020, z uwzględnieniem działań prowadzonych w 2020 roku, czyli na początku epidemii Covid-19. W podsumowaniu opracowania wyników eksploracji możemy przeczytać, że

[...] dyrektorzy wszystkich placówek [...] deklarują, że w 2020 roku spotkali się z licznymi problemami zdrowia psychicznego wychowanków. Najczęściej zgłaszanymi problemami były: uzależnienia od substancji (84% odpowiedzi), zaburzenia związane ze stosowaniem substancji psychoaktywnych (81% odpowiedzi) oraz zaburzenia nastroju, w tym depresja (76% odpowiedzi). Występowanie zaburzeń nerwicowych związanych z reakcją na ciężki stres (zaburzenia adaptacyjne, ostra reakcja na stres, PTSD) zgłoszono przez połowę placówek (53% odpowiedzi), a w co piątym MOW-ie pojawiały się zaburzenia osobowości, w tym *borderline* (22% odpowiedzi)²³.

Inne ważne wnioski z badań dotyczą reagowania na zaistniałe problemy, tzn. prób diagnozowania, podejścia terapeutycznego i prewencyjnego. Respondenci stwierdzili, że:

²² *Ibidem*.

²³ M. Paluch, *Profilaktyka problemów zdrowia psychicznego w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych w 2020 roku. Wyniki badania ankietowego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2021, s. 24.

[...] adresatami działań w zakresie zapobiegania problemom zdrowia psychicznego w 2020 roku byli w każdej placówce sami wychowankowie (100% odpowiedzi), a w ponad połowie ośrodków pomocą zostali objęci również rodzice bądź opiekunowie prawni nieletnich (52% odpowiedzi). W opinii przeważającej większości dyrektorów – nieletni z problemami zdrowia psychicznego trafiają do placówek często, bardzo często lub wręcz nagminnie. Niemalże w co trzeciej placówce tacy wychowankowie zdarzali się rzadko (29% odpowiedzi). Procent, w jakim oszacowano wychowanków MOW posiadających specjalistyczną diagnozę związaną z zaburzeniami zdrowia psychicznego najczęściej wynosił 20% i 30%. Instytucje, z jakimi współpracują MOW-y to głównie służba zdrowia (91% odpowiedzi) oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne (88% odpowiedzi). W ocenie przedstawicieli placówek dostęp do specjalistycznej opieki psychiatrycznej nieletnich, którzy tego potrzebują, jest utrudniony lub bardzo utrudniony, co wynika z długich terminów oczekiwania na wizytę lekarską, braku wolnych miejsc w szpitalach psychiatrycznych, małej liczby szpitali z oddziałami dla nieletnich, małej liczby poradni psychiatrycznych dla dzieci i młodzieży, braku wystarczającej liczby specjalistów w zakresie psychiatrii dzieci i młodzieży, braku psychiatrii dziecięcego na terenie miasta. Zwrócono również uwagę na wpływ pandemii COVID-19, która rozpoczęła się w marcu 2020 roku. Zgodnie z opinią dyrektorów MOW najczęściej wymienianym podłożem problemów zdrowia psychicznego wśród wychowanków stanowi środowisko rodzinne (97% odpowiedzi) oraz trudne lub traumatyczne przeżycia (85% odpowiedzi)²⁴.

Jednak podobnie, jak ma to miejsce w instytucjach penitencjarnych i w zakładach poprawczych, również MOW-y realizują wiele interesujących programów resocjalizacyjnych. Najwięcej z nich wpisuje się w szeroko rozumiany nurt twórczej resocjalizacji²⁵. Wychowankowie rozwijają swój potencjał twórczy poprzez udział w różnorodnych zajęciach arteterapeutycznych, np. z zakresu muzykoterapii, choreoterapii, biblioterapii, resocjalizacji przez sport, teatr czy sztuki plastyczne. Przymusowa izolacja związana z pandemią stała się okazją do powstania wielu niepowtarzalnych dzieł stworzonych przez wychowanków: piosenek, wierszy, sztuk teatralnych, prac plastycznych²⁶. Wśród innych ciekawych inicjatyw wychowawczych opisywanych ośrodków można wymienić udział nieletnich w akcjach promujących działania mające na celu wzrost świadomości ekologicznej społeczeństwa, pokazanie konsekwencji zaśmiecania świata oraz wyjaśnienie konieczności ochrony środowiska. Przykładowo, we wrześniu 2021 roku wychowankowie MOW w Rudach wraz z nauczycielami wzięli czynny udział w akcji „Sprzątanie świata 2021” pod hasłem: „Myślę, więc nie śmieczę”.

Z innymi wyzwaniem spowodowanymi pandemią musiały się zmierzyć instytucje funkcjonujące w środowisku otwartym, np. kuratorska służba sądowa. Ta grupa zawodowa była na początku koronakryzysu szczególnie narażona na zakażenie Covid-19, ponieważ pracuje w terenie, a nie zapewniono jej

²⁴ *Ibidem*, s. 25–26.

²⁵ M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, WN PWN, Warszawa 2006.

²⁶ Wiele przykładów unikatowej twórczości wychowanków MOW-ów z okresu epidemii zostało zaprezentowanych podczas pierwszej ogólnopolskiej debaty pt. *Resocjalizacja w czasach pandemii*, która odbyła się online dnia 5 marca 2021 r. z udziałem naukowców i praktyków – przedstawicieli instytucji resocjalizacyjnych.

wystarczających środków ochrony osobistej (maseczek, rękawiczek, płynów do dezynfekcji). Ogólnopolski Związek Zawodowy Kuratorów Sądowych wystąpił więc do prezesów sądów o wydanie stosownych zarządzeń, które minimalizowałyby narażanie kuratorów na bezpośrednie zagrożenie utraty zdrowia i życia. Związkowcy zaproponowali konkretne rozwiązania, np. ograniczenie do niezbędnego minimum wywiadów środowiskowych i innych wizyt terenowych, uzupełnienie zleceń o numery telefonów kontaktowych i adresów mailowych do osób, których wywiady dotyczą, wydłużenie terminu sporządzenia wywiadu czy wreszcie możliwość odstąpienia od czynności służbowych w przypadkach uzasadnionych chorobą podopiecznych. Niestety, przez pierwsze dwa miesiące epidemii kuratorzy nie doczekali się odpowiednich wytycznych. Ponadto można było dostrzec pewną dowolność decyzji prezesów poszczególnych sądów i duże zróżnicowanie w podejściu okręgów sądowych do sytuacji trwającej pandemii. Na brak jednoznacznych dyrektyw zwierzchników (i sygnały o postępowaniach dyscyplinarnych w przypadkach odstąpienia od wykonania czynności służbowych) nakładało się również często koronasceptyczne podejście samych podopiecznych, lekceważenie obostrzeń i nieprzestrzeganie reżimu sanitarnego. Kuratorzy funkcjonowali zatem w sytuacji podwójnie niekomfortowej, w warunkach podwyższonego ryzyka i stresu, wciąż przeżywali dylematy, np. czy używać kombinezonów (zwłaszcza w przypadkach kontaktów z dziećmi), czy „nadmierne” ochranianie siebie nie będzie odczytane jako stygmatyzujące osoby i środowiska jeszcze bardziej bezbronne w obliczu epidemii? Pojawiły się pierwsze zachorowania i absencje, a to jeszcze bardziej przełożyło się na opieszałość wielu postępowań sądowych²⁷.

Z perspektywy kuratorów sądowych czas pandemii obnażył problemy wychowawcze w wielu rodzinach. Szkoły, zaniepokojone o uczniów „znikających” z systemu edukacji, zaczęły masowo alarmować sądy. Napływające wnioski dotyczyły nie tylko niewywiązywania się z obowiązku szkolnego (zwłaszcza uczniów z rodzin cudzoziemskich) czy opuszczania zdalnych zajęć, ale również konfliktów rówieśniczych, pogorszenia się relacji wewnątrzrodzinnych i narastającego problemu przemocy domowej. Kuratorzy skarżyli się też na niedostatki współpracy z pedagogami szkolnymi, którzy często starali się przerzucać odpowiedzialność za poszukiwanie zagubionych uczniów na sądy rodzinne. Przeprowadzane wywiady w czasie pandemii odsłoniły zatem smutny obraz wielu polskich rodzin (niezależnie od wprowadzanych programów socjalnych):

²⁷ P. Rojek-Socha, *Kuratorzy też boją się koronawirusa – apel o lepszą ochronę*, 13.11.2020, Prawo.pl, <https://www.prawo.pl/prawnicy-sady/jak-kuratorzy-maja-pracowac-w-dobie-epidemii-koronawirusa,504454.html> [dostęp: 7.10.2021]; I. Stawicka, *Jak ma wyglądać wywiad środowiskowy w czasie pandemii? Kuratorzy apelują do prezesów sądów*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, 17.11.2020, <https://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/1496363,kurator-kwarantanna-wywiad-srodowiskowy-numer-telefonu-uczestnika-postepowania.html> [dostęp: 7.10.2021]; D. Żurek, *Praca kuratora sądowego podczas pandemii Covid-19*, 30.05.2020, Amnesty International, <https://amnesty.org/pl/praca-kuratora-sadowego-podczas-pandemii-covid-19> [dostęp: 7.10.2021].

niewydolność ekonomiczną i wychowawczą, brak odpowiedniej opieki i warunków do pracy zdalnej, rażąco niskie kompetencje rodzicielskie, zaniedbywanie dzieci, nadużywanie alkoholu i stosowanie przemocy²⁸. Należy w tym miejscu podkreślić, że wyniki tej społecznej diagnozy dotyczą również tych środowisk rodzinnych, które nie znajdowały się dotąd w orbicie zainteresowania sądów.

Podobnie jak wychowawcy instytucji funkcjonujących całodobowo, również kuratorzy starali się sprostać trudnym pandemicznym wyzwaniom. Stawiając na budowanie i podtrzymywanie relacji, członkowie Dolnośląskiego Stowarzyszenia Kuratorów Sądowych „Frontis” opracowali specjalną broszurę dla swoich podopiecznych²⁹. Powielili ją na wielu plakatach, zgodnie z następującym przesłaniem:

Kluczem do skuteczności naszych oddziaływań, bez względu jak ową skuteczność definiujemy, jest relacja. Przede wszystkim relacja z podopiecznymi. Trochę też relacja między nami – kuratorami, pracujemy przecież w zespołach. Budowanie dobrych relacji warunkowane jest jakością komunikacji. Ta jest procesem, w ramach którego tożsamość kurateli sądowej przekłada się na jej wizerunek. Stąd skuteczność procesu komunikowania determinuje wizerunek kurateli sądowej, a więc i realizowaną strategię tożsamości. W czasie kryzysu te kwestie jeszcze mocniej zyskują na znaczeniu³⁰.

(Pełna treść plakatu zamieszczona jest na stronie 45.)

Wśród wielu cennych inicjatyw, w które włączają się kuratorzy w trudnym czasie pandemii można wymienić również czynny udział w cyklicznej akcji „Tydzień Pomocy Osobom Pokrzywdzonym Przepęstwem”, która została ustanowiona w związku z obchodzonym 22 lutego Dniem Ofiar Przepęstw. W ramach tej akcji bezpłatnych porad prawnych na terenie Sądów Rejonowych (również telefonicznie i za pośrednictwem Internetu) okręgu kieleckiego udzielali specjaliści, w tym kuratorzy zawodowi³¹. Podobne przedsięwzięcia realizowane są też na terenie innych jurysdykcji.

Kuratorzy ze wszystkich okręgów sądowych zintensyfikowali współpracę z różnymi podmiotami działającymi na rzecz osób nadzorowanych, np. z asystentami rodziny, z pracownikami socjalnymi, z terapeutami działającymi w świetlicach środowiskowych, z pedagogami szkolnymi. Razem monitorowali

²⁸ K. Wójcik, *Szkoły niepokoją się o uczniów i alarmują sądy*, „Rzeczpospolita. Prawo”, 7.02.2021, <https://www.rp.pl/prawo-dla-ciebie/art8679631-szkoły-niepokoja-sie-o-uczniow-i-alarmuja-sady> [dostęp: 7.10.2021].

²⁹ Dolnośląskie Stowarzyszenie Kuratorów Sądowych Frontis, *Kuratorzy sądowi w czasie pandemii*, 2.04.2020, <https://www.nasztomaszow.pl/wiadomosci/31998,kuratorzy-sadowi-w-czasie-pandemii> [dostęp: 7.10.2021].

³⁰ *Ibidem*.

³¹ E. Zemsta, *Tydzień Pomocy Osobom Pokrzywdzonym Przepęstwem. Specjaliści za darmo wysłuchają i udzielą porady prawnej w Świętokrzyskiem*, 22.02.2021, echodnia.pl, <https://echodnia.eu/swietokrzyskie/tydzien-pomocy-osobom-pokrzywdzonym-przepęstwem-specjalisci-za-darmo-wysluchaja-i-udziela-porady-prawnej-w-swietokrzyskiem/ar/c1-15456444> [dostęp: 22.02.2021].

udział podopiecznych w zajęciach zdalnych, organizowali korepetycje online, pomoc psychologiczną i dożywanie³².

Drodzy Podopieczni Kuratorskiej Służby Sądowej

Znajdujemy się w czasie, kiedy solidarność międzyludzka jest bardzo ważna. Musimy wspólnie wziąć odpowiedzialność za sytuację, w jakiej jesteśmy. To trudny okres. Wiele spraw nie wygląda teraz tak, jak zazwyczaj.

Ten moment jest dużym WYZWANIEM. Chociaż możecie mieć wrażenie, że Wasze zachowanie jest ostatnio nieco mniej nadzorowane, musicie wiedzieć, że w rzeczywistości kuratorzy w sposób ciągły wykonują większość swoich zadań. Konsekwencje naruszenia przepisów prawa czy braku realizacji orzeczonych obowiązków nastąpią wcześniej czy później. Macie SZANSĘ pokazać, że potraficie żyć zgodnie z prawem i zasadami życia społecznego.

Cieszymy się, że wielu z Was realizuje obowiązki, dzwoni do nas i informuje o swojej sytuacji! Dziękujemy za odpowiedzialną postawę!

Pamiętamy też o osobach, które są pokrzywdzone przestępstwem, zwłaszcza o doświadczających przemocy w rodzinie. NIE JESTEŚCIE SAMI! Możecie w każdej chwili skontaktować się z nami telefonicznie lub mailowo.

Gdy obecna sytuacja przerasta Wasze możliwości, trudno Wam poradzić sobie z lękiem, borykacie się z trudnościami związanymi z uzależnieniem, opieką nad dziećmi czy innymi trudami życia codziennego skontaktujcie się, by otrzymać wsparcie i informacje o dostępnych formach pomocy.

kurator.info
PORTAL KURATORSKIEJ SŁUŻBY SĄDOWEJ

f @kurator.info

🐦 @KuratorInfo

Bądźcie odpowiedzialni.

Dbajcie o siebie w tym trudnym czasie.

Pozostańcie w stałym kontakcie z kuratorem sądowym.

Dostosujcie się do komunikatów organów i służb państwa.

Od tego, jak zachowacie się dzisiaj, zależy jakie będzie Wasze jutro.



#zostańwdomu

Podsumowanie, wnioski, nowe obszary badań

Na podstawie zaprezentowanego materiału, składającego się z informacji uzyskanych zarówno od przedstawicieli instytucji resocjalizacyjnych, jak i z publikacji internetowych, można sformułować następujące uogólnienia i wnioski:

- Wszystkie instytucje zlokalizowane w sektorze resocjalizacji doświadczały problemów wywołanych pandemią Covid-19. Na początku epidemii najwięcej trudności wiązało się z niedostatkami środków ochrony osobistej, brakiem przestrzeni zapewniającej wymagany dystans społeczny i pomieszczeń do izolowania chorych, kłopotami kadrowymi spowodowanymi częstszą absencją w pracy oraz protestami osób objętych postępowaniem resocjalizacyjnym, które zdawały się nie do końca rozumieć zasadność

³² D. Żurek, *op. cit.*

wprowadzanych ograniczeń. To wszystko w znaczący sposób przekładało się na jakość oddziaływań korekcyjnych.

- Okres epidemii najdotkliwiej odczuwany był przez pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych. To w tych instytucjach odnotowano najwięcej trudności związanych z przestrzeganiem nowych obostrzeń sanitarnych, wynikających z braku odpowiedniej infrastruktury w przepełnionych placówkach, a także liczne problemy wychowawcze, które nasiliły się w wyniku przymusowej izolacji (zaburzenia w zachowaniu o charakterze zarówno internalizacyjnym, jak i eksternalizacyjnym), kłopotów z kadrą „dziesiątkowaną” chorobami i zwolnieniami lekarskimi.
- Diagnozy dokonywane przez służby kuratorskie wyraźnie wskazały, że pandemia odsłoniła różne wymiary współczesnej marginalizacji i ekskluzji wielu środowisk, przyczyniając się do pogłębienia szeregu problemów społecznych, wśród których można wymienić przemoc domową, uzależnienia, ubóstwo materialne, w tym wykluczenie cyfrowe ogromnej liczby dzieci, które „znikały” z systemu edukacji i nie realizowały obowiązku szkolnego.
- Zarówno w instytucjach penitencjarnych, jak i w placówkach wychowawczych dla nieletnich wdrażano i realizowano programy resocjalizacyjne, wśród których znaczące miejsce zajmowały przedsięwzięcia z zakresu profilaktyki i postępowania w przypadkach zakażenia koronawirusem. Liczne podmioty włączyły się w szereg akcji produkcji środków ochrony osobistej i dystrybucji ich do placówek pomocy społecznej, hospicjów itp. Czas przymusowej (i „podwójnej”) izolacji stał się dla wielu podopiecznych okazją do realizacji zainteresowań, odkrywania i kreowania nowych parametrów tożsamości.

Reasumując, czas pandemii stał się dla wszystkich okresem wielkiej próby. Dylematy przeciętnego człowieka jak w soczewce skupiły się i uwypukliły w instytucjach resocjalizacyjnych. Dla osób osadzonych w zakładach karnych, nieletnich w placówkach wychowawczych i poprawczych czy podopiecznych kuratorów sądowych był to czas zmagania z negatywnymi emocjami, lekcja cierpliwości podczas rozłąki z bliskimi i pokory wobec niewidzialnego zagrożenia, ale też okazja do samorozwoju i odkrywania swojego potencjału. Dla kadry wychowawczej te długie miesiące stanowiły nierzadko swoisty egzamin z człowieczeństwa. Pandemia jeszcze się nie skończyła, ale wraz z programem szczepień i szansą na pojawienie się lekarstwa na Covid-19 nastroje społeczne nie są już tak pesymistyczne. Niewątpliwie ten trudny czas spowodował szereg przemian mentalnych w społeczeństwie i przewartościował dotychczasowe wartości, co znalazło odzwierciedlenie również w funkcjonowaniu placówek wychowawczych i penitencjarnych. Tym samym pojawiły się nowe wątki badawcze. Z jednej strony interesujące wydają się aspekty pedeutologiczne, np.:

- poznanie nowych (na tle „starych”) strategii personelu wychowawczego radzenia sobie w sytuacjach trudnych;
- pozycji (np. kierunku jej ewolucji od obwodowej do centralnej lub odwrotnie) i roli kuratorów sądowych w nadzorowanych środowiskach w czasie epidemii (zwłaszcza w szerszym kontekście rosnącego deficytu zaufania do służb sądowych);
- ogólnej kondycji zdrowotnej, a zwłaszcza działania w sytuacji nadmiernego narażenia na przeciążenie i stres, czy też:
- potencjału kreatywności oraz empatii, wyzwalanego w ekstremalnych warunkach.

Z drugiej strony – można eksplorować różne obszary funkcjonowania osób osadzonych w jednostkach penitencjarnych i wychowanków instytucji dla nieletnich, np.

- radzenie sobie z emocjami, agresywność, lęk, skłonności do uzależnień, ale też:
- zdolności twórcze i skłonność do poświęceń na rzecz innych w obliczu kryzysu i w imię wyższych wartości.

Można również zastanowić się nad badaniami dotyczącymi samej infrastruktury placówek resocjalizacyjnych, zwłaszcza w aspekcie jej ulepszania, projektowania nowych rozwiązań architektoniczno-przestrzennych na wypadek podobnych lub jeszcze innych kataklizmów, które mogą nas czekać w przyszłości. Ten ostatni wymieniony obszar badań można jednocześnie potraktować jako istotny postulat dla praktyki. Wśród innych nasuwających się propozycji można wymienić:

- stałe doskonalenie personelu placówek resocjalizacyjnych, zwłaszcza w kierunku poszerzania kadr terapeutów, psychologów i psychiatrów w obliczu nasilania się problemów emocjonalnych i psychicznych podopiecznych;
- zacieśnianie współpracy różnych instytucji profilaktyczno-resocjalizacyjnych, zlokalizowanych zarówno w sektorze publicznym, jak i pozarządowym (w kierunku wymiany informacji, wsparcia merytorycznego i materialnego, a nie na zasadzie konkurencji);
- podnoszenie poziomu edukacji społecznej (w tym edukacji zdrowotnej) osób znajdujących się w orbicie zainteresowania instytucji resocjalizacyjnych, np. pomoc w wyborze rzetelnych źródeł informacji, wzmacnianie poczucia odpowiedzialności za siebie i innych w obliczu różnych zagrożeń, promowanie postaw i zachowań prozdrowotnych;
- inicjowanie i wdrażanie na poziomie lokalnym wszelkich projektów społecznych eliminujących przemoc, ubóstwo, uzależnienia i inne stwierdzone obszary marginalizacji i ekskluzji, promowanie postaw inkluzyjnych i międzysektorowych działań wspólnotowych;

- stałe budowanie i odbudowywanie zaufania społecznego do instytucji świadczących szeroko rozumianą pomoc osobom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej, np. do służby kuratorskiej³³.

Jakkolwiek w obliczu ogromnego deficytu zaufania społecznego do instytucji publicznych (zwłaszcza w realiach społeczno-politycznych naszego kraju) ten ostatni postulat może wydawać się przedsięwzięciem dość karkołomnym, jednak doświadczenia ostatnich dwóch lat pokazują, że nie można przestać wierzyć w ludzi tworzących lokalne systemy wsparcia, w ich altruistyczną motywację do pracy i niekwestionowaną chęć niesienia bezinteresownej pomocy wszystkim potrzebującym.

Bibliografia

- BLD, *Wychowankowie poznańskiego poprawczaka uszyli maseczki dla osób bezdomnych*, „Głos Wielkopolski”, 14.05.2020, <https://gloswielkopolski.pl/tag/zaklad-poprawczy-poznan> [dostęp: 12.10.2021].
- Dolnośląskie Stowarzyszenie Kuratorów Sądowych Frontis, *Kuratorzy sądowi w czasie pandemii*, 2.04.2020, NaszTomaszow.pl, <https://www.nasztomaszow.pl/wiadomosci/31998,kuratorzy-sadowi-w-czasie-pandemii> [dostęp: 7.10.2021].
- Jurczyk M., *Ocena nasilenia skłonności do zachowań agresywnych i lękowych wśród pracowników służby więziennej w Wielkiej Brytanii w okresie pandemii COVID-19 – raport z badań*, „Archive of Social Sciences and Humanities” 2021, Vol. 1, No. 1, s. 8–20.
- Kobiałka M., *Pandemia. Ograniczenia widzeń w zakładach karnych. To ma być resocjalizacja?*, 14.07.2021, Rzeszów News, <https://rzeszow-news.pl/pandemia-ograniczenia-widzen-w-zakladach-karnych-to-ma-byc-resocjalizacja> [dostęp: 7.10.2021].
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, WN PWN, Warszawa 2006.
- Kopczyńska Ż., *Polki i Polacy o pandemii. Raport z badań socjologów*, 15.12.2020, UMK. Portal informacyjny, <https://portal.umk.pl/pl/article/polki-i-polacy-o-pandemii-raport-z-badan> [dostęp: 7.10.2021].
- Koronawirus. Sytuacja w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych staje się dramatyczna. Apel RPO do MEN i MZ*, 30.03.2020, BIP RPO, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/koronawirus-sytuacja-w-MOW-staje-sie-dramatyczna-RPO-apeluje-do-MEN> [dostęp: 13.10.2021].
- Kowalczyk M., *Zakład Karny we Włocławku przekazał maseczki do szkoły*, 19.06.2020, Włocławski Portal Internetowy, <https://q4.pl/aktualnosci/2020/06/19/zaklad-karny-we-wloclawku-przekazal-maseczki-do-szkoly> [dostęp: 7.10.2021].

³³ Postulaty dla praktyki mają charakter bardzo ogólny. Dopiero po przeprowadzeniu sugerowanych w podsumowaniu badań, koncentrujących się na różnych wątkach zagadnienia, będzie można doprecyzować propozycje. W podejmowanych eksploracjach warto przyjąć mieszaną, pozytywistyczno-humanistyczną orientację metodologiczną, która z jednej strony pozwoli na zebranie „twardych” danych ilościowych, a z drugiej – poprzez badania jakościowe umożliwi wniknięcie w głąb poszczególnych mikrośrodków resocjalizacyjnych, a tym samym poznanie subiektywnych narracji personelu i wychowanków.

- Kucharski J., *Postprawda – próba dookreślenia znaczenia*, [w:] *Postprawda – próba dookreślenia znaczenia*, red. T. Grabowski, M. Lakomy, K. Oświecimski, A. Pohl, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2018, s. 99–113, <https://www.researchgate.net/publication/324835675> [dostęp: 11.10.2021].
- Malchrzyk R., *Resocjalizacja w dobie pandemii*, Służba Więzienna, <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/areszt-sledczy-tarnowskie-gory-resocjalizacja-w-dobie-pandemii> [dostęp: 7.10.2021].
- Müller M., *Ciche ofiary pandemii*, „Tygodnik Powszechny”, 18.02.2021, <https://www.tygodnikpowszechny.pl/ciche-ofiary-pandemii-166200> [dostęp: 7.10.2021].
- Nasze hobby w czasie pandemii*, Zakład Poprawczy i Schronisko dla Nieletnich w Świdnicy, <https://swidnica.zpsidn.gov.pl/nasze-hobby-w-czasie-pandemii> [dostęp: 12.10.2021].
- Odpowiedź Ministerstwa Sprawiedliwości na pytania HFPC o ochronę nieletnich przebywających w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich w kontekście pandemii koronawirusa*, 6.05.2021, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, <https://www.hfhr.pl/odpowiedz-ministerstwa-sprawiedliwosci-na-pytania-hfpc-o-ochrone-nieletnich-przebywajacych> [dostęp: 12.10.2021].
- paba, *Resocjalizacja w czasach epidemii*, 4.06.2020, <http://www.bieszczadzka24.pl/aktualnosc/resocjalizacja-w-czasach-epidemii/6183> [dostęp: 7.10.2021].
- Pałuch M., *Profilaktyka problemów zdrowia psychicznego w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych w 2020 roku. Wyniki badania ankietowego*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2021.
- Perlak B., *Resocjalizacja i relacje z osobami bliskimi w dobie epidemii*, Służba Więzienna, <https://www.sw.gov.pl/aktualnosc/areszt-sledczy-w-swidnicy-resocjalizacja-i-relacje-z-osobami-bliskimi-w-dobie-pandemii> [dostęp: 7.10.2021].
- „Prawo do widzeń” – spotkania po miesiącach rozłąki [„Czat Czwórki”], 20.05.2021, Polskie Radio Czwórka, <http://www.polskieradio.pl/10/5367/Artykul/2738069,Prawo-do-widzen-spotkania-po-miesiacach-rozlaki> [dostęp: 7.10.2021].
- Purski J., *Jak pandemia sprzyja radykalizacji młodzieży?*, „Głos Nauczycielski”, 19.03.2021, <https://glos.pl/nasz-patronat-radykalizacja-zachowan-i-pogladow-jak-pandemia-sprzyja-radykalizacji-mlodziezy> [dostęp: 7.10.2021].
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2000.
- Redaktor Naczelny, *Na pandemię – ogrodoterapia w Zakładzie Karnym w Czerwonym Borze*, 30.04.2020, zambrowiaczy.pl, <http://zambrowiaczy.pl/info/na-pandemie-ogrodoterapia-w-zakladzie-karnym-w-czerwonym-borze> [dostęp: 7.10.2021].
- Rojek-Socha P., *Kuratorzy też boją się koronawirusa – apel o lepszą ochronę*, 13.11.2020, [www.prawo.pl](https://www.prawo.pl/prawnicy-sady/jak-kuratorzy-maja-pracowac-w-dobie-epidemii-koronawirusa,504454.html), <https://www.prawo.pl/prawnicy-sady/jak-kuratorzy-maja-pracowac-w-dobie-epidemii-koronawirusa,504454.html> [dostęp: 7.10.2021].
- Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J.M. Stanik, WN PWN, Warszawa 2007.
- Sewastianowicz M., *Konieczna pomoc dla Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych*, 18.11.2020, [www.prawo.pl](https://www.prawo.pl/oswiata/mlodziezowe-osrodki-wychowawcze-kwarantana-prawa-w-czasie,504587.html), <https://www.prawo.pl/oswiata/mlodziezowe-osrodki-wychowawcze-kwarantana-prawa-w-czasie,504587.html> [dostęp: 13.10.2021].

- Stawicka I., *Jak ma wyglądać wywiad środowiskowy w czasie pandemii? Kuratorzy apelują do prezesów sądów*, „Dziennik. Gazeta Prawna”, 17.11.2020, <https://prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/1496363,kurator-kwarantanna-wywiad-srodowiskowy-numer-telefonu-uczestnika-postepowania.html> [dostęp: 7.10.2021].
- Wójcik K., *Szkoły niepokoją się o uczniów i alarmują sądy*, „Rzeczpospolita. Prawo”, 7.02.2021, <https://www.rp.pl/prawo-dla-ciebie/art8679631-szkoły-niepokoja-sie-o-uczniow-i-alarmuja-sady> [dostęp: 7.10.2021].
- Zadworny A., *Trening Jacobsona na bezsenność za kratami, czyli joga dla więźniów w Stargardzie*, Gazeta Wyborcza”, 4.02.2021, <https://szczecin.wyborcza.pl/szczecin/7,34939,26753002,trening-jacobsona-na-bezsennosc-za-kratami-czyli-joga-dla-wiez> [dostęp: 7.10.2021].
- Zięba S., *Walczą o widzenia w aresztach i więzieniach. „Dzieci nie widziały ojca od miesięcy”*, 11.05.2021, [trojmiasto.pl, https://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Walcza-o-widzenia-w-aresztach-i-wiezieniach-Dzieci-nie-widzialy-ojca-od-miesiecy-n155884.html#tri](https://www.trojmiasto.pl/wiadomosci/Walcza-o-widzenia-w-aresztach-i-wiezieniach-Dzieci-nie-widzialy-ojca-od-miesiecy-n155884.html#tri) [dostęp: 7.10.2021].
- Żurek D., *Praca kuratora sądowego podczas pandemii Covid-19*, 30.05.2020, Amnesty International, <https://amnesty.org.pl/praca-kuratora-sadowego-podczas-pandemii-covid-19> [dostęp: 7.10.2021].

Monika Bachowska [ORCID: 0000-0001-7918-9958]

dr hab., prof. KAAFM, Wydział Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych,
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

TWÓRCZOŚĆ MUZYCZNA DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM – W CZASACH PANDEMICZNYCH I POMIMO NICH

Streszczenie

W artykule omówiono temat aktywności artystycznej dziecka, wynikającej z jego osobistych potrzeb ekspresyjnych. Działanie twórcze angażuje przede wszystkim funkcje, motoryczne i zmysłowe, a także życie uczuciowe, wyobraźnię, potrzebę naśladowania. Mowa jest też o rozwoju muzycznym dziecka na poszczególnych etapach jego wzrastania oraz o stosowanych formach aktywności w edukacji muzycznej. Artykuł wyszczególnia formy działań twórczych wykorzystywanych na etapie wychowania przedszkolnego. Ukazuje aspekt rozwoju muzycznego w czasach zagrożenia epidemiologicznego.

Słowa kluczowe: muzyka, przedszkole, pandemia, edukacja muzyczna, formy aktywności

Musical creativity of preschool children – in pandemic times and despite of them

Abstract

The article says about child's artistic activity resulting from his personal expressive needs. In particular, creative activity engages all functions, motor and sensual, as well as emotional life, imagination, and the need to imitate. The text also concerns the musical development of the child at individual stages of his growth and the forms of activity used in music education. The article details the forms of creative activities used at the pre-school education stage. It portrays the aspect of children's development in times of pandemic.

Key words: music, nursery school, pandemic, music education, activities

Wprowadzenie

Współcześnie wszechobecna sztuka nie dominuje w powszechnej codzienności, jest jedynie polem dla wychowania estetycznego, które utożsamia się z chwilową

kontemplacją dzieł sztuki i nabywaniem wiedzy o sztuce. To rozrywka lub zabawa, na którą czasu niewiele przypada w zabieganej codzienności człowieka. Plastyka może przyjąć funkcję użytkową, służyć poprawie wyglądu estetycznego człowieka i jego otoczenia, muzyka zaś być środkiem rozrywki i odprężenia dla innych, ale tylko dla nielicznych stanowić będzie dziedzinę artystycznej specjalizacji.

Aktywność artystyczna dzieci i jej znaczenie

Sztuka jako zjawisko społeczne, uwarunkowana jest procesami społecznymi, im służy, a więc spełnia również istotną rolę w wychowaniu społeczeństwa. Obecnie wychowanie w społeczeństwie jest mocno zaburzone przez pandemię, która często uniemożliwia kontakt z innymi ludźmi. Istotne jest uczyć dziecko umiejętności społecznych przez kontakt ze sztuką, bowiem ona kształtuje postawy moralne, wpływa na lepsze porozumienie między ludźmi, pokazuje wzory lepszego życia i daje przyczynek do zainicjowania twórczości własnej i szukania inspiracji rozwoju wewnętrznego. Zaczynamy znów zwracać baczniejszą uwagę na aktywność artystyczną, zwłaszcza dzieci i młodzieży, gdyż jest ona wynikiem osobistych potrzeb ekspresyjnych, właściwych wszystkim ludziom, a nie tylko jednostkom szczególnie uzdolnionym artystycznie. Obserwacja sztuki dziecięcej jest jedną z metod psychopedagogicznych. Wypowiedź plastyczna ma charakter zobiektywizowany, może rozładować szereg napięć psychicznych, obudzić zaufanie do własnych możliwości twórczych. Aktywność ruchowa, muzyczna i dramatyczna spełnia analogiczną rolę, najczęściej nie prowadząc jednak do gotowego wytworu, wpływa jednak mocno na równowagę wewnętrzną i treść życia uczuciowego¹.

Współczesne wychowanie przywiązuje coraz większe znaczenie do swobodnej twórczości małego dziecka. Odrzuca się przymus i sposoby pracy odbierające świeżość tworzeniu. Dąży się do rozwijania ekspresji spontanicznej we wszystkich jej formach. Twórczość małego dziecka jest zaspokojeniem potrzeby działania, ekspresji, realizacji. Angażuje wszystkie funkcje, motoryczne i zmysłowe, a także życie uczuciowe, wyobraźnię, potrzebę naśladowania. Wyraża się to w wielu formach, np.: zabawach twórczych, rysunku, śpiewie, tańcu, zabawach dramatycznych. Liczba ich może się powiększać, w miarę jak dziecko rośnie, a formy te początkowo bardzo elementarne, stopniowo nabierają charakteru świadomego i intencjonalnego. Zauważając priorytetową rolę rozwoju twórczości, należy szczególnie zwrócić na nią uwagę w czasach pandemii i otoczyć dzieci czułą opieką.

¹ *Wychowanie przez sztukę*, wybór, wstęp i red. I. Wojnar, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965, s. 6.

Według badań przeprowadzonych we Francji przez Madeleine Raux² już czteromiesięczne niemowlę eksperymentuje ze swoim głosem, brzmi to jak zarys przyszłych wokaliz. Słuchając samo siebie znajduje w tym przyjemność – jest tak nawet po przejściu okresu przygotowującego do posługiwania się językiem. W swym gaworzeniu maluch wyraża radość z możliwości wydawania dźwięku. Często dziecko, któremu matka śpiewała piosenki czystym głosem, będzie również umiało śpiewać czysto, nie fałszując. Niemowlę „chwytą” dźwięki muzyki zanim jeszcze zacznie mówić i usiłuje odtworzyć je w gaworzeniu lub śpiewie spontanicznym. Kolejnym doświadczeniem jest odczuwanie swoistej muzyczności samej mowy, z wszystkimi tonacjami, modulacjami, rytmem, akcentami, którym towarzyszy ulubiona muzyka hałasów wywoływanych poprzez uderzanie różnych przedmiotów. Już dwuletnie dziecko jest w stanie nucić usłyszane proste motywy i piosenki, stając się jego naturalnym sposobem ekspresji. Potrzeba muzycznego tworzenia jest tak wielka, że wyraża się w różnorodnej interpretacji przyswojonych melodii, ich przetworzeniach, przeróżnych wariantach, powstających bardzo spontanicznie podczas wykonywania różnych czynności, np.: rysowania, lepienia plasteliny, swobodnej zabawy. W twórczości dziecięcej uderza spontaniczność, śmiałość, pełna fantazji swoboda, odkrycia pozbawione wysiłku. Wszelka działalność twórcza obca jest regułom i mechanizmowi, natomiast zakłócić ją mogą monotonne ćwiczenia, formuły i wszystko to, co wykonuje się na komendę. U dziecka najważniejszy jest sam proces twórczy, dużo mniej zaś powstałe dzieło i jego funkcja. Zdaniem Marii Przychodzińskiej-Kaciczak

wartość aktu twórczego, z pedagogicznego punktu widzenia, mierzy się nie doskonałością wytworu, lecz tym, na ile akt ten wywołuje indywidualną aktywność twórczą, bogaci wyobraźnię i wrażliwość [...]. Ich propozycje są najczęściej nowe, bywają odkrywcze, nieraz wydawać się mogą dziwne³.

Według wybitnego psychologa Geoffa Lewisa dziecko

rodzi się wszechstronnie uzdolnione, z pełną możliwością rozwoju we wszystkich kierunkach, potencjalną wybitną inteligencją i zadatkami na rozwijanie wielkiej twórczości oraz dużym talentem społecznym. Trzeba stworzyć mu możliwości ich maksymalnego rozwoju⁴.

W rzeczywistości prawie wszystkie dzieci są uzdolnione muzycznie. Zdolności te pojawiają się bardzo wcześnie i oprócz rzadkich przypadków zaburzeń słuchowych, występują u wszystkich dzieci. Słuch wykształca się zanim dojrzewa wzrok. Muzyka bardzo wcześnie uczy dziecko poznawać, klasyfikować,

² M. Debesse, *Twórczość artystyczna dziecka, a twórczość artysty*, [w:] *ibidem*, s. 129.

³ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974, s. 125.

⁴ G. Levis, *Jak wychować utalentowane dziecko*, tłum. A. Pawełczak, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1998.

organizować świat dźwięków⁵. Dziecko kojarzy i przyswaja dźwięk w połączeniu z jego oddziaływaniem. Kołysanka, którą śpiewa mama lub inna łagodna melodia będzie dla niego środkiem kojącym, zaś muzyka rytmiczna, wesoła, zadziała podniecająco. Wychowanie muzyczne w okresie dzieciństwa jest bardzo ważne, a rodzice spełniają tu rolę wiodącą. W wieku przedszkolnym w zależności od muzykalności środowiska, w którym wychowuje się dziecko, jego uzdolnienia mogą być prawie definitywnie ukształtowane lub całkowicie zmarnowane.

Obecnie, rodzice tak bardzo często zajęci pracą, przekładają ciężar opieki na innych członków rodziny lub opiekunki, które niestety często spędzają czas z maluchami, nie poświęcając im należytej uwagi. Koniecznie trzeba uświadomić, i to nie tylko rodzicom, że muzyka stanowi podstawę wychowania intelektualnego jak i zmysłowego, emocjonalnego. Do czwartego roku życia następuje pełne wykształcenie wrażliwości muzycznej dziecka, które rozpoznaje i naśladuje melodie, wyraża muzykę ruchem. To niezwykle ważny czas w rozwoju dziecka i należy bardzo wcześnie przekazać rodzicom jak bardzo istotna jest ich świadomość w tej materii oraz zaangażowanie w czynne kształtowanie rozwoju słuchowego malucha. Brak wiedzy i bagatelizowanie problemu, może być przyczyną zniszczenia dobrze zapowiadających się uzdolnień muzycznych dziecka.

Podstawową formą działania dzieci w wieku wczesnym jest naśladownictwo. Jeżeli dziecku śpiewa się fałszywie, to nauczy się właśnie tak śpiewać, może nawet zacząć krzyczeć, w końcu przestanie się interesować muzyką. Także nadmierny hałas w otoczeniu dziecka może przeszkodzić mu w zwracaniu uwagi na zjawiska muzyczne. Dzieci przesycone hałasem tracą zdolność koncentracji uwagi i w momencie, kiedy muzyka zostaje użyta w celach wychowawczych nie zwracają się ku niej. Stałe, niekontrolowane włączanie muzyki z odbiorników radiowych, CD itp. może być przyczyną braku zainteresowania się nią w wieku późniejszym, a brak skierowanej uwagi, skojarzeń z dźwiękami może przyczynić się do obojętności na nią. Otoczenie kształtuje pierwszą wrażliwość muzyczną. Należy więc po przemyśleniu dobierać rodzaj muzyki towarzyszącej małemu dziecku, pamiętając, że wytwarza ona w nim emocje: emocje uzależnione od jej jakości, różnorodności i częstotliwości, a skojarzenie dźwięków z sytuacją i emocjami będzie mieć wpływ na późniejszy jej odbiór.

W wieku przedszkolnym wpływ rodziców pozostaje równoległy do wpływu nauczyciela czy wychowawcy, którego wysiłki bez pomocy rodziców nie będą nigdy skuteczne. Rodzice mogą uczynić wiele, aby dopomóc nauczycielowi. Jakże często zapominamy, jak bardzo istotny jest sposób wychowania dzieci w rodzinie i że ma największy wpływ na kształtowanie morale dziecka, jego postaw, zainteresowań, rozwoju osobowości, traktowania innych. Żyjemy w bardzo dynamicznych czasach, rzeczywistość staje się coraz bardziej złożona i niestandardowa. Od ludzi dorosłych oczekuje się pomysłowości, oryginalności,

⁵ E. Souriau, *Wpływ muzyki na rozwój muzyczny dziecka*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, op. cit., s. 231.

innowacyjnych działań, samodzielności, wielowymiarowego myślenia i spostrzegania, nietuzinkowości, myślenia nieszablonowego. W tym kontekście wiadać, jak bardzo szeroko trzeba spojrzeć na wychowanie dziecka, gdzie kreatywność zdaje się być myślą przewodnią kształtowania osobowości i jej niezbędnym, a nawet wiodącym elementem składowym.

Joy P. Guilford uważa, że jest pięć powodów, dla których powinno się rozwijać myślenie twórcze, ponieważ:

1. Twórczość jest nieodłącznym składnikiem zdrowia psychicznego.
2. Stanowi ona jeden ze sposobów samorealizacji, pomaga rozwijać tkwiące w jednostce możliwości twórcze.
3. Sprzyja w osiągnięciu lepszych wyników w procesie kształcenia.
4. Twórczość jest warunkiem sukcesów zawodowych nawet w najprostszych zawodach.
5. Odgrywa wielką rolę w rozwoju społeczno-gospodarczym.

Twórczość dziecka, podobnie jak człowieka dojrzałego, rozkwita w atmosferze pełnej swobody i niezależności. Przymus i praca pod dyktando stwarza konflikt pomiędzy własną i cudzą intencją. Dziecko pracuje chętnie i dobrze, gdy realizuje własne pomysły i zamierzenia⁶.

Rozwój myślenia twórczego u dzieci

W literaturze wielokrotnie zwracano uwagę na korzyści płynące z rozwoju myślenia twórczego u dzieci.

W okresie między 4 a 6 rokiem życia należy ugruntować, rozwinąć i zorganizować to, co dziecko już zdobyło. Zasadniczą rzeczą jest nie traktować nauczania muzyki zbyt poważnie. W procesie dydaktycznym ważną rolę spełnia aktywność spontaniczna dziecka, która warunkuje wszelkie aktywności twórcze. Dziecko bywa odkrywczym na tyle, na ile odznacza się spontanicznością, ponieważ nie nauczyło się jeszcze jakich efektów się od niego oczekuje⁷. Najlepsze warunki do nauki stwarzamy wtedy, gdy dziecko może eksperymentować, prowadzenie doświadczeń zaspokaja jego indywidualne i społeczne potrzeby. Człowiek z natury jest twórczy, w związku z tym zdolność do tworzenia nie jest darem dla nielicznych, lecz jest właściwością ogółu istot ludzkich. Tworzenie oznacza czynności składające się na proces powstawania czegoś, czego jeszcze nie było. W rozumieniu tych rozważań oznacza wymyślać, wykonywać, odkrywać, wynajdować, zmieniać, ulepszać, ustanawiać, organizować, kreować, poszukiwać, komponować, konstruować itp.⁸

⁶ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.

⁷ M. Malicka, *Uroki i trudy twórczego życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1982, s. 7.

⁸ W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Impuls, Kraków 1999, s. 18.

Do czynności twórczych zdolny jest każdy normalny człowiek, trzeba je jednak w procesie kształcenia rozbudzić i rozwijać. Nauczycielowi w przedszkolu powinno najbardziej zależeć na dawaniu dzieciom radości przez stwarzanie warunków do swobodnego, samodzielnego, aktywnego i twórczego działania wynikającego z ciekawości poznawania. W wieku przedszkolnym następuje rozwój pamięci i wyobraźni muzycznej, spontanicznej ekspresji muzycznej oraz głosu. Carl Orff (kompozytor i pedagog niemiecki) zakłada, że wszelka działalność muzyczna dla dzieci powinna być inspirowana naturalnymi potrzebami, a podstawową działalnością dziecka jest zabawa, która może w dużym stopniu zawierać w sobie elementy działań twórczych, ekspresji i gry. Na taką zabawę składają się słowa, własne kompozycje, śpiew i taniec. Carl Orff kładzie nacisk na wychowanie przez muzykę i wykorzystywanie różnych metod np.: gra na instrumentach, ruch przy muzyce, tworzenie muzyki, integracja form wychowania muzycznego i innych przedmiotów nauczania z tymi formami⁹. Najlepsze efekty otrzymujemy, gdy formy słuchania, odtwarzania i tworzenia przenikają się, tworząc integralną całość.

Edukacja muzyczna w przedszkolu powinna umożliwiać wychowankom uczestnictwo w pięciu formach aktywności muzycznej. Należą do nich:

1. Śpiew, który jest podstawową formą ekspresji. Piosenka to najprostszy utwór muzyczny, który powinien być dostosowany do możliwości głosowych i percepcyjnych dziecka. Dzięki temu będzie ono potrafiło ją zrozumieć, zapamiętać i odtworzyć. Do zajęć związanych ze śpiewem należą: zapoznanie wychowanków z odpowiednim repertuarem i nauka piosenek zgodnych z możliwościami rozwojowymi dzieci, śpiew indywidualny i zbiorowy, ćwiczenia oparte na tekście i melodii piosenek kształtujące prawidłową intonację oraz nawyki oddechowe. Wprowadza się średnio dwie nowe piosenki w miesiącu (w przypadku dzieci mniejszych) i bazując na ich materiale konstruuje różne warianty zadań zawartych w proponowanych zabawach.
2. Ruch przy muzyce stanowi naturalną potrzebę dziecka i wpływa na jego prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny. Do zabaw muzyczno-ruchowych zalicza się: zabawy ruchowe z piosenką, w których ruch dziecka podporządkowany jest piosence, jej warstwie słownej, melodii oraz rytmowi (zabawy ilustracyjne, inscenizacyjne, taneczne, rytmiczne), oraz zabawy ruchowe z akompaniamentem, w których ruch zespolony jest z akompaniamentem muzycznym (zabawy porządkowe i orientujące w przestrzeni, opowieści ruchowe, tańce, ćwiczenia z zakresu techniki ruchu, czyli ćwiczenia naprężające i rozluźniające, ćwiczenia różnych grup mięśni, ćwiczenia użytkowe, zabawy uwrażliwiające na różne elementy muzyki).

⁹ J. Dudzik, *Rola twórczości muzycznej w rozwoju dziecka*, https://biblioteka.womczest.edu.pl/new/wp-content/uploads/2013/09/webowa_biblioteka_przedszkole_rola_tworczości_muzycznej_w_rozwoju_dziecka.pdf [dostęp: 29.12.2021].

3. Muzykowanie, gra na instrumentach – to forma podczas której każde dziecko realizuje się indywidualnie, co staje się źródłem radości i spełnienia dla każdego z osobna, jednocześnie stwarza naturalną okazję do muzykowania grupowego. Instrumenty muzyczne towarzyszą ruchowi w ćwiczeniach rytmicznych. Stanowią też akompaniament dla wykonywanych piosenek, który realizuje się poprzez odtwarzanie nieskomplikowanych tematów rytmicznych, różnego rodzaju improwizacji rytmicznych. Ciekawą propozycją dla dzieci będzie stworzenie własnych instrumentów (łyżeczki, gumka recepturka, pudełko napełnione grochem itp.) – przy tym należy chwalić i nagradzać ich pomysłowość, wykorzystywać ich wynalazki podczas realizacji ćwiczeń. Można pozwolić młodszym dzieciom na spontaniczne akompaniowanie do śpiewanej piosenki, a w miarę ich rozwoju przydzielać im zadania, dzielić na grupy powierzając grupy instrumentów, tworząc swoistą partyturę akompaniamentu dla utworu.
4. Słuchanie muzyki, którego celem jest uwrażliwienie dziecka oraz przygotowanie go do percepcji różnych form muzyki. Jako główne rodzaje tej aktywności wymienia się: słuchanie piosenek śpiewanych przez nauczyciela oraz nagrań utworów pisanych dla dzieci, słuchanie muzyki poważnej (odtwarzanie nagrań i uczestnictwo w koncertach), do której dokomponowywany jest ruch lub inicjowane tworzenie różnorodnych prac plastycznych. Pamiętać należy, że słuchanie w skupieniu dedykowane jest dzieciom starszym.
5. Twórcza aktywność muzyczna, która polega w rzeczywistości na improwizowaniu stanowiącym istotny element w rozwijaniu postawy twórczej dziecka. Wymienia się improwizacje o charakterze wokalnym, instrumentalnym i ruchowym. Reprezentowane mogą być poprzez np.: muzyczne sygnały (przedstawianie się, powitanie, pożegnanie, porządkowanie), układanie melodii do podanego tekstu, śpiewanie improwizacji na dowolny temat, tworzenie melodii i rytmów na instrumentach melodycznych i niemelodycznych, przedstawianie za pomocą swobodnego ruchu charakteru i nastroju słuchanej muzyki, łączenie muzyki z plastyką i literaturą dziecięcą¹⁰.

Podstawą wychowania w przedszkolu powinna być zabawa, w czasie której nie ma podziału na przedmioty lekcyjne, chyba że dla zróżnicowania czynności i pobudzenia zainteresowań. Najlepiej sprawdzają się zajęcia o charakterze zintegrowanym, kiedy jednocześnie łączy się różne formy aktywności. Dzieci odnoszą się do własnej działalności z entuzjazmem i zaangażowaniem i cieszą się z ciekawego przebiegu zabaw. Ważny jest samodzielny proces twórczy każdego dziecka, a nie jedynie efektowny finał, choć nie zawsze samodzielny.

¹⁰ A. Trzcionka-Wieczorek, *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym – refleksje z prowadzonych badań*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2015.

Najdziwniejsze dziecięce pomysły powinny być popierane i wysoko oceniane, gdyż stymuluje to rozwijanie polotu wyobraźni.

Edukacja muzyczna w przedszkolu jest uwarunkowana poziomem umiejętności muzycznych nauczyciel, wrażliwością oraz jego postawą wobec muzyki. Ważna jest także wiedza pedagogów na temat walorów wczesnej aktywności muzycznej, gdyż kształtuje ona świadomość związaną z koniecznością prowadzenia zajęć muzycznych dla wychowanków i motywuje do ich realizowania. Pierwsze objawy swobodnej twórczości dzieci powinny być przez nauczyciela zauważone i przyjęte życzliwie. Nie potrafi rozwijać twórczości taki pedagog, którego charakteryzuje zbyt krytyczny stosunek do wysiłków dziecka. Oschłość, zmuszanie do identyczności, wymaganie pedantycznej doskonałości wykonania przerażają i zniechęcają dzieci. W takiej atmosferze nie można tworzyć¹¹.

Dzieci muszą chcieć podejmować działalność twórczą i musi im się to podobać. Twórczości najmłodszych towarzyszyć musi klimat serdecznego zainteresowania ich działalnością. Wszystkie próby ich samodzielności w działaniu powinny być otoczone życzliwością. Trzeba dać poznać twórcy dziecku, że ceni się jego pomysłowość i oryginalność. Nie należy mówić dzieciom, iż śpiewają nieczysto lub źle i nierówno klaszczą. Odpowiedni przekaz informacji jest bardzo istotny. Zanegowanie prób może skutecznie zniechęcić dziecko do kolejnych prób lub nawet zablokować na całe życie. Można raczej powiedzieć, że „dziś się nie udało, spróbujemy jeszcze raz, zrobimy to razem” – bo przecież nie wolno zostawić dziecka samemu sobie z problemem. Oczywiście należy narzucić pewne zasady, ułatwiają one maluchom wykonywanie zadań – całkowita swoboda nie jest wskazana i często wprowadza chaos. Należy dyskretnie czuwać nad organizacją działań. Polot wyobraźni i śmiałość w działaniu charakteryzują twórczego człowieka – wyrabianie tych podstawowych cech twórczości przyczynia się do rozwijania zdolności twórczych. Trzeba przyznać, że praca nad czystością intonacji śpiewu jest w przedszkolu trudna i pozornie mało efektywna. Rezultaty widzimy jednak trochę później. Ćwiczenia intonacyjne polegają na zasadzie naśladowania wzoru. Dlatego systematyczna praca nad własnym głosem jest obowiązkiem każdej nauczycielki. W pracy nad czystością intonacji można wykorzystać różne zabawy, w których stosuje się powtarzanie głosem różnych zawołań, odgłosów. Dzieciom fałszującym nigdy nie zabrania się udziału w śpiewie zbiorowym. Właśnie te dzieci powinny częściej słuchać czystego, ładnego śpiewu.

Twórczość muzyczna dziecka to właściwie możliwości twórcze, aktywność związana z improwizacją, bo ta wymaga uruchomienia mechanizmów poszukiwania nowych pomysłów. Twórcza ekspresja to improwizacje o charakterze słownym, wokalnym, instrumentalnym i ruchowym.

¹¹ K. Świtek, *O rozwijaniu twórczości muzycznej dzieci w przedszkolu*, <http://www.oeiizk.edu.pl/wczesno/switek/1.htm> [dostęp: 5.05.2020].

1. W improwizacji słownej wykorzystuje się:
 - rytmizowanie poszczególnych słów, imion, powiedzonek, rymowanek, krótkich zdań, zwrotów grzecznościowych;
 - wymyślanie słów lub tekstów do zaproponowanego rytmu;
 - tworzenie rytmicznych odpowiedzi na zadane rytmiczne pytanie poprzez klaskanie, wystukiwanie lub mówienie na podanej sylabie;
 - wymyślanie własnych rytmizowanych tekstów, uwzględnianie w nich zmian tembru głosu, rejestru, dynamiki, tempa;
 - opowiadanie własnych krótkich rytmizowanych historyjek;
 - słowna interpretacja słuchanej muzyki lub odgłosów naturalnie występujących w otoczeniu.
2. W interpretacji śpiewanej wykorzystujemy:
 - tworzenie melodycznych zwrotów grzecznościowych (przywitanie, podziękowanie);
 - tworzenie własnych melodii do podanego zdania lub wierszyka;
 - improwizowanie melodii do zaproponowanego rytmu;
 - odpowiadanie wymyśloną melodią na zadane pytanie, śpiewanie zakończenia frazy, odpowiedzi na zawołania itp.;
 - improwizacje melodyczne na zadany temat;
 - indywidualne interpretacje znanych już piosenek wykorzystujące tworzenie różnych ich wariantów;
 - naśladowanie śpiewem odgłosów przyrody, przeżyć, obserwacji;
 - improwizacje melodyczne na temat pracy plastycznej;
 - prezentowanie własnych melodii i piosenek podczas scen teatralnych, teatrzyków lalkowych.
3. Interpretacja ruchowa korzysta z:
 - naśladowania ruchów zwierząt;
 - interpretacji ruchem i gestem zjawisk przyrody (szumu drzew, wiatru, fal, deszczu);
 - interpretacji ruchowej piosenek w sposób indywidualny lub poprzez tworzenie wspólnej choreografii; przedstawianie historyjek przy użyciu rekwizytów np. kukiełek lub pacynek (dzieciom bardziej nieśmiałym dzięki schowaniu się za rekwizytem będzie łatwiej wykonać dane ćwiczenie ruchowe);
 - wyrażania motywu rytmicznego poprzez indywidualnie wymyślony układ ruchowy;
 - interpretacji ruchowej utworów instrumentalnych respektującej zmiany rytmiczne, dynamiczne, agogiczne, wyrażającej stany nastrojów, obrazującej treści pozamuzyczne, przedstawiającej obrazy;
 - skonstruowania muzycznej dramy, podczas której dzieci oprócz kreowania wyobraźni muzycznej będą uczyć się empatii poprzez współodczuwanie, towarzyszenie przeżyciom, wzlotom i upadkom bohaterów, przenoszenie

sposobów zachowania się bajkowych postaci na sytuacje rzeczywiste; wyjątkowo twórcze będzie poproszenie dzieci o dokończenie kreowanej wspólnie historii.

4. Improwizowana twórczość instrumentalna wykorzystuje:

- poszukiwania ciekawych efektów brzmieniowych w czasie wydobywania dźwięku na instrumentach (bębenkach, klawesach, marakasach, kołatkach, tamburynach, trójkącie, dzwonkach chromatycznych – nie nazywajmy ich cymbałkami, cymbały to instrument strunowy – nie wprowadzajmy dzieci w błąd);
- tworzenie własnych akompaniamentów do piosenek, wierszy, zabaw rytmicznych;
- graniu poprzedników i następników;
- improwizowane koncertowanie w grupach początkowo w sposób nieuporządkowany, a w miarę nabierania wprawy w sposób zaplanowany, z przydzielonymi grupami instrumentów i sposobami;
- graniu solowych improwizacji w ramach kupletów ronda;
- tworzenie ilustracji muzycznych do prac plastycznych;
- stworzenie każdemu dziecku możliwości dyrygowania zespołem instrumentów z zastosowaniem ingerencji w elementy dzieła muzycznego.

Element twórczy inspirowany przez muzykę zawierają najczęściej zajęcia plastyczno-muzyczne wiążące się ze słuchaniem różnorodnej muzyki. Są to różnego rodzaju formy swobodnej wypowiedzi plastycznej wywołanej przeżyciem muzycznym. Może to być na przykład:

- malowanie farbami, kredkami treści pozamuzycznej, którą sugerują dwa kontrastowe krótkie utwory muzyczne lub instrumentalne;
- dobór barw do kontrastujących utworów. Dzieci kojarzą muzykę lekką i pogodną, utrzymaną w wyższych rejestrach najczęściej z barwami jasnymi, pastelowymi, natomiast dla muzyki dynamicznej, pełnej grozy, wybierają barwy ciemne, intensywne;
- plastyczne przedstawienie nastroju słuchanej muzyki. Niektóre dzieci bardzo szybko dobierają barwy i właściwą technikę wykonania pracy do charakteru utworu, wypowiadają się abstrakcyjnie bez większego trudu, inne potrafią malować wyłącznie rysunki przedmiotowe¹².

Aby zbadać słuszność postępowania metodycznego i wdrożonych założeń wychowawczych w kilku przedszkolach na terenie Górnego Śląska zostały przeprowadzone badania nauczycielek wychowania przedszkolnego, przeanalizowano także treści muzyczne znajdujące się w programie wychowania przedszkolnego oraz przewodniki metodyczne dla wszystkich grup wiekowych. Wszystkie badane nauczycielki stwierdziły, iż udział dzieci w zajęciach i zabawach muzycznych wpływa na ich wszechstronny rozwój. Według opinii badanych aktywność

¹² I. Dudzińska, *Metodyka wychowania w przedszkolu*, cz. III, WSiP, Warszawa 1990, s. 79.

muzyczna stymuluje rozwój fizyczny, poznawczy, emocjonalny i społeczny wychowanków¹³.

1. Śpiew i nauka piosenek zdaniem badanych: rozwija układ oddechowy, usprawnia mowę i pomaga w leczeniu zaburzeń wymowy, poszerza słownictwo, rozwija pamięć i koncentrację, kształtuje poczucie pewności siebie, wiarę we własne siły i możliwości, pozytywnie wpływa na umiejętność czytania, wpływa na emocje, uwrażliwia, rozładowuje napięcia; wzmacnia więź z rówieśnikami, zaspokaja potrzebę ekspresji, uczy radzenia sobie z treścią i nieśmiałością; kształtuje słuch muzyczny, głos oraz poczucie rytmu; zaspokaja potrzebę ekspresji.
2. Ruch przy muzyce według respondentek: zaspokaja naturalną potrzebę ruchu, podnosi sprawność ruchową oraz rozwija motorykę małą i wielką; wpływa na rozwój intelektualny, gdyż usprawnia procesy myślowe, wyobraźnię, uwagę i pamięć; wpływa na emocje i uwrażliwia na piękno muzyki; uspołecznia, gdyż integruje grupę i uczy współpracy; umożliwia poznanie i kontrolę ruchów własnego ciała, uczy płynnego ruchu; kształtuje poczucie własnej wartości, pewności siebie i kreatywności; jest źródłem psychofizycznego odprężenia; kształtuje koordynację ruchową, słuchowo-ruchową i wzrokowo-ruchową; uczy dyscypliny; zaspokaja potrzebę radości.
3. Muzykowanie na instrumentach według opinii badanych: kształci wyobraźnię, koncentrację uwagi, spostrzegawczość; uczy dyscypliny i przestrzegania zasad; wpływa na emocje, przeżycia, uwrażliwia, odpręża; kształtuje twórczą postawę dziecka oraz pewność siebie; kształtuje poczucie rytmu oraz słuch; uczy cierpliwości i wytrwałości; rozwija koordynację słuchowo-ruchową.
4. Słuchanie muzyki z kolei: stymuluje pracę mózgu oraz układu nerwowego; rozwija wyobraźnię i kreatywność; poprawia pamięć i koncentrację; kształtuje koordynację ruchów; wpływa na emocje; jest źródłem wiedzy o kulturze muzycznej; wpływa na rozwój umiejętności pisania, czytania i liczenia; ułatwia naukę języków obcych.
5. Improwizacje o charakterze muzycznym według nauczycielek: rozwijają wyobraźnię, spostrzegawczość i ucą samodzielnego myślenia; podnoszą poczucie własnej wartości oraz wiarę we własne siły i możliwości; uzewnętrzniają potrzeby i zainteresowania dzieci; wpływają na rozwój fizyczny, kształtują postawę ciała i koordynację ruchów.

Warto zwrócić szczególną uwagę na metody opierające się na występujących zjawiskach fizjologicznych, których charakter może nadawać kierunek dla wykorzystywanych metod kształcenia ogólnego oraz w terapiach zaburzeń rozwojowych dzieci.

¹³ A. Trzcionka-Wieczorek, *op. cit.*

W naturze obserwowane jest zjawisko zwane synestezją. Do niedawna jeszcze traktowane jako choroba, diagnozowane jako schizofrenia, obecnie coraz częściej widziane jako cecha wartościowa, niezwykle pozytywna, mocno dobarwiająca odbieranie bodźców zewnętrznych. Szczególnie wiąże się to z łączeniem bodźców i odbieranie wielowymiarowo tego, co dla pozbawionych tej cechy jest zwyczajne. Synestetycy kojarzą wysokości dźwięków z kolorami, kształtami, zapachami, mogą odczuwać je jako emocje a nawet dotyk. Tonacje muzyczne mogą być widziane w określonych tonacjach kolorystycznych. Znani są kompozytorzy, którzy opisywali tonacje muzyczne w określonych barwach, np.: Beethoven, Skriabin czy Rimsky-Korsakow. Świat synestetyków jest niemalże bajkowy. Widzą go barwniej ciekawiej, różnorodniej, nawet dziwnie. Ten fenomen neurologiczny powstaje, gdy w mózgu występuje więcej niż przeciętnie połączeń nerwowych pomiędzy obszarami kontrolującymi poszczególne zmysły. Zaczynają one współpracować podczas odbioru pojedynczych bodźców. Bartłomiej Wrzałka jest pracownikiem Uniwersytetu Warszawskiego i prowadzi badania nad synestezją i częstotliwością jej występowania w populacji. Według jego obliczeń 3 osoby na 100 posiadają tę niezwykłą cechę¹⁴. Jak mówi za innymi badaczami tematu, umiarkowana synestezja wspiera budowanie sprawności pamięci i inteligencji. Dowodzi również, że zjawisko to sprzyja budowaniu własnego świata wyobraźni. Osoby z synestezją dosyć często wykonują zawody związane ze sztuką. Co czwarty synestetyk określa się jako osoba wykonująca zawód artystyczny. Z badań wynika, że synestezja ma wpływ na twórczość i kreatywność. Można zatem wykorzystać zabawy muzyczne, aby stymulować rozwój połączeń nerwowych pomiędzy ośrodkami mózgu zajmującymi się poszczególnymi bodźcami. Podczas zabaw można zaproponować dzieciom namalowanie zapachu czy smaku muzyki; mogą też same odegrać scenkę, gdzie są dźwiękiem wykonując własną kompozycję ruchów, postaw, min; mogą też stać się kształtem i zapachem; ciekawym pomysłem jest zainscenizowanie scenki rodzajowej do słuchanej muzyki filmowej lub ogólnie programowej lub narysować cały scenariusz na przykład w postaci komiksu. Można również wykorzystać kolorowe rekwizyty, które będą przypisane do konkretnych elementów muzycznych: dynamiki, agogiki, artykulacji itp. (zabawa z kolorowymi klockami, taniec z barwnymi szarfami, kolorowymi hula-hop).

Zabawy muzyczne w swych konstrukcjach i wszechstronnych pomysłach mogą bardzo wspomagać rozwój sensoryczny dzieci stymulując integrację sensoryczną. Podczas wczesnego rozwoju obserwować można czasem zaburzenia w układzie nerwowym związane z funkcjonowaniem wrażeń zmysłowych (węch, słuch, wzrok, dotyk, smak). Chodzi więc o to, aby skonstruowana zabawa muzyczna mogła mieć jak największy wpływ na to, aby układ nerwowy i mózg uczyły się właściwego reagowania na bodźce zewnętrzne. Muzyka zapewne mocno

¹⁴ B. Wrzałka, *Czy synestezja wspomaga procesy pamięciowe?*, Repozytorium Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

działa na koncentrację, pomaga w skupieniu nad utrzymaniem równowagi. Ruch związany z układami do muzyki pozwala kontrolować zestaw gestów, kroków, pód, figur tanecznych, ruchów rąk, malarstwo ruchem. Dobrze wykonane ćwiczenie sprzyja wzrostowi samooceny i poprawia wiarę we własne możliwości. Słuchanie spokojnej muzyki może działać tonizująco na nadpobudliwość i przebudzowanie. Ucho jest pierwszym i niezwykle istotnym korytarzem, przez który bodźce zewnętrzne przedostają się do mózgu. Pełni bardzo ważną rolę w życiu codziennym. Przez nie słyszymy wszystko z zewnątrz, słyszymy też siebie samych, możemy słuchać innych, czytać, rozmawiać, służy też koordynacji ruchowej i wypracowaniu poczucia rytmu. Wyostrzenie jego pracy i poprawny rozwój ma wpływ na wiele aktywności. Bardzo szczególnym kierunkiem stymulacji sensorycznej jest metoda Alfreda Tomatisa (1920–2001) francuskiego otolaryngologa i naukowca, który pasjonował się związkami pomiędzy słuchem, głosem i mózgiem. Jego prace miały rewolucyjny wpływ na zrozumienie działania ucha i doprowadziły do przełomu w podejściu do zaburzeń motorycznych, emocjonalnych i poznawczych¹⁵. Metoda Tomatisa wykorzystuje najnowsze technologie, aby poddawać elektronicznej modyfikacji muzykę i głos tak, by zainteresować mózg i rozwijać jego zdolności, równoległe wykorzystując wiele umiejętności (np. zmieniając jej częstotliwości, amplitudę drgań, wprowadzając nagłe kontrasty). W szczególności, aby dokonać właściwego wyboru istotnych informacji i poddać je prawidłowej analizie. Skuteczność tej terapii stosowanej na całym świecie jest dowodem na słuszność starań o rozwój słuchowy dziecka. Skoro stymulacja słuchowa jest tak ważna i skuteczna oraz przynosi pożytek terapeutyczny, warto pomyśleć o tym jak wszechstronnie działa na dziecko i, że może być popularnym i ogólnodostępnym środkiem kształtowania holistycznego. Stymulacja słuchowa powinna więc stać się codziennością w systematycznych staraniach o prawidłowy rozwój wszystkich dzieci.

Dzieci są niezwykle otwarte na słuchanie muzyki. Dla nich ciekawy i zajmujący może być ten rodzaj muzyki, który dorosłym wydaje się nieatrakcyjny i wręcz trudny. Wykorzystajmy naturalną ciekawość dzieci i chęć poznawania nowości w obcowaniu z muzyką rozrywkową – jazzową czy poważną, w tym współczesną. Dzieci nie mają uprzedzeń, chłoną z otwartością wszystko, do czego nie zostaną zniechęcone. Muzyka nowa, niesztampowa otwiera wyobraźnię i nowe pola do improwizacji i kreatywności na różnych płaszczyznach. Bazując na tym założeniu filharmonie tworzą specjalne koncerty dla dzieci przedszkolnych oraz specjalne programy dla kilkumiesięcznych maluchów przychodzących na zajęcia ze swoimi mamami. Publiczności prezentowane są oryginalne instrumenty, które wzbudzają zainteresowanie zarówno u najmłodszych jak i nieco starszych. Podczas koncertów dzieci spontanicznie reagują na usłyszone dźwięki i barwy, a potem długo jeszcze przeżywają, odtwarzając głosem, ruchem, gestem odebrane wrażenia foniczne. W czasach pandemii kontakt z tego

¹⁵ <https://www.tomatis.com/pl> [dostęp: 6.05.2020].

typu programami dla dzieci został trochę ograniczony, jednak nie jest zawieszony i przy dobrej organizacji audycje mogą odbywać się regularnie. Również internet jest pełen filmów metodycznych prezentujących fragmenty zajęć muzycznych w przedszkolach lub w ramach prywatnych tutoriali.

Podsumowanie

Ekspresja twórcza u dziecka jest naturalną potrzebą wyrażania własnych myśli i odczuć. Odpowiednio stymulowana przez tworzenie atmosfery akceptacji i zachęty, przekłada się na większą otwartość małego twórcy. Efekty jego zaangażowania, radość i spełnienie potrzeb przyczynią się do uformowania człowieka mającego poczucie własnej wartości, kompetentnego, niezależnego i co najważniejsze otwartego na otaczający go świat i nowe doświadczenia.

W ostatnich latach, odkąd covid zdominował naszą codzienność dyktując nowe warunki funkcjonowania, przekonujemy się jak wielkiego spustoszenia dokonuje on w psychice człowieka. Biorąc pod uwagę wszystkie korzyści płynące z działań twórczych, korzystajmy wszechstronnie z metod tę twórczość stymulujących. Dbajmy zwłaszcza o najmłodszych, bo oni są najbardziej bezbronni w swej nieświadomości i bezradności. Obecnie większość przedszkoli funkcjonuje bez zakłóceń, dzięki czemu dzieci pozostają pod opieką wykwalifikowanej kadry. Podczas czasowego zamknięcia placówek przedszkolnych nauczyciele przygotowują konspekty zajęć dla dzieci, których rodzice lub opiekunowie mogą zrealizować je w domach. Nawet z racji niezbyt długich absencji można poprosić wychowawców o przesyłanie konspektów zajęć prowadzonych w przedszkolach. Większość opisanych powyżej aktywności można wdrożyć w warunkach domowych. Potrzebna jest jednak wola i możliwości działania na rzecz dziecka, co wymaga wielkiej świadomości rodziny oraz determinacji i pomysłowości, aby nie zaniedbać całokształtu procesów rozwojowych i wychowawczych.

Bibliografia

- Dudzińska I., *Metodyka wychowania w przedszkolu*, cz. III, WSiP, Warszawa 1990.
- Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 2001.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Kwiatowska M., Topińska Z., *Pedagogika przedszkolna*, WSiP, Warszawa 1977.
- Levis G., *Jak wychować utalentowane dziecko*, tłum. A. Pawełczak, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1998.
- Malicka M., *Uroki i trudy twórczego życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1982.
- Malko D., *Metodyka wychowania w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1990.
- Mikolon M., Suświłło M., *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 1999.

- Podolska B., *Muzyka w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2008.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974.
- Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Impuls, Kraków 1998.
- Robinson K., *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, tłum. A. Baj, Element, Gliwice 2012.
- Smoczyńska-Nachtman U., *Kalendarz Muzyczny w przedszkolu*, Pani Twardowska, Warszawa 2012.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Uniwersytet Warmińsko Mazurski, Olsztyn 2001.
- Trzcionka-Wieczorek A., *Aktywność muzyczna dzieci w środowisku przedszkolnym – refleksje z prowadzonych badań*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2015.
- Versini A., Biguet M., *Zajęcia muzyczne w przedszkolu*, tłum. A. Wróblewski, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 2001.
- Wrzałka B., *Czy synestezja wspomaga procesy pamięciowe?*, Repozytorium Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- Wychowanie przez sztukę*, wybór, wstęp i red. I. Wojnar, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.
- Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, WSiP, Warszawa 1986.

Marta Cieślik

Pedagog, Szkoła Podstawowa nr 43 w Krakowie im. Komisji Edukacji Narodowej

Piotr Pytel

Psycholog, Szkoła Podstawowa nr 43 w Krakowie im. Komisji Edukacji Narodowej

SZKOLNE WSPARCIE PSYCHOLOGICZNO- -PEDAGOGICZNE W DOBIE PANDEMII NA PRZYKŁADZIE DOŚWIADCZEŃ SZKOŁY PODSTAWOWEJ NR 43 IM. KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ W KRAKOWIE

Streszczenie

Artykuł omawia niektóre zagadnienia dotyczące wsparcia psychologiczno-pedagogicznego realizowanego w szkole w dobie pandemii. Celem publikacji jest ukazanie transformacji szkoły tradycyjnej, stacjonarnej, w szkołę zdalną i zaadaptowania się jej do nowych warunków spowodowanych Covid-19. W wyniku prowadzonych na bieżąco wywiadów z uczniami, rodzicami, nauczycielami autorzy omawiają trudności z jakimi borykano się w tym czasie, jak i konkretne działania wynikające z potrzeb wszystkich uczestników życia szkolnego, w szczególności uczniów. Przedstawiają metody i techniki kształcenia na odległość – na podstawie literatury oraz własnych doświadczeń. Wskazują także zalety i wady edukacji na odległość. Zdaniem autorów motorem wszelkich działań jest chęć utrzymania prawdziwych relacji. Zastosowane rozwiązania mogą być poradnikiem, z którego można czerpać w różnych sytuacjach, a szczególnie w chwili ponownego kryzysu.

Słowa kluczowe: wsparcie psychologiczno-pedagogiczne, szkoła, pandemia, kształcenie na odległość, Covid-19

School psychological-pedagogical support at the time of the pandemic on the basis of the National Education Commission Primary School No. 43 in Cracow

Abstract

The article discusses some issues related to psychological and pedagogical support at school in the time of a pandemic. The objective of this report is to present the transformation of a traditional, full-time school into distance learning and adaptation to the current situation caused by Covid-19. As a result of ongoing interviews carried out on the child population, parents and teachers, the authors discuss the difficulties they had to face in their daily work and concrete measures

resulting from the current needs of all participants in school, especially students. They present methods and techniques of distance learning, based on literature and their own experiences. Moreover, they indicate advantages and disadvantages of distance education. According to the authors, the main reason is to maintain a true relationship. The applied solutions can be used as a reference guide from which you can draw in different situations, especially at a time of a renewed crisis.

Key words: psychological-pedagogical support, school, pandemic, distance learning, Covid-19

Wprowadzenie

25 marca 2020 r. jest datą, która zapisze się na kartach historii polskiej oświaty, gdyż jest to dzień, w którym szkoła jaką do tej pory znaliśmy, przeszła do historii. Z rzeczywistości określonej ramami organizacyjnymi i granicami architektonicznymi weszliśmy w trudne do określenia (dla wielu) i uchwycenia (dla jeszcze większej liczby osób) środowisko świata wirtualnego. Szkolne korytarze, dotąd pełne dziecięcego gwaru, żywych dyskusji i dziecięcych zabaw, zostały zamknięte w internetowym łączu. A co najważniejsze, liczne okazje do budowania relacji nauczycielsko-uczniowskich w tradycyjnej szkole oraz możliwość poznawania siebie w kontekście tworzenia relacji rówieśniczych wśród dzieci i młodzieży szkolnej zostały ograniczone kontaktem wirtualnym – za pośrednictwem komputera, laptopa, tabletu czy telefonu komórkowego, które to narzędzia, choć miały być oknem na świat, czasem stawały się murem nie do pokonania, ścianą od której uczniowie, rodzice i nauczyciele odbijali się w poczuciu bezradności.

Celem prowadzonych badań była ocena wpływu pandemii na uczniów, ich funkcjonowanie i sposoby radzenia sobie w sytuacji izolacji oraz diagnostyka dostępu do urządzeń (komputer, telefon, głośnik, mikrofon) czy Internetu. Identyfikacja potrzeb środowiska szkolnego pozwalała na wprowadzanie takich aktywności, których zadaniem było budowanie relacji w nowej pandemicznej rzeczywistości oraz udzielanie odpowiedniego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Do zrealizowania przedstawionych celów badawczych wykorzystano metodę wywiadu. W wywiadach z rodzicami, uczniami i nauczycielami pytano o potrzeby wynikające z nowej sytuacji, z którą wszyscy musieliśmy się skonfrontować.

Pomiarem uzupełniającym była obserwacja. Na bieżąco analizowano także zapisy dokumentacji szkolnej, takie jak: frekwencja uczniów, oceny, informacje od rodziców i nauczycieli.

Przegląd wybranych koncepcji teoretycznych

Wczesną wiosną 2020 r. większość szkół i placówek oświatowych w Polsce podjęła próbę adaptacji do kryzysowych warunków spowodowanych rozprzestrzeniającą się na całym globie pandemią Covid-19. Na podstawie zasad prowadzenia

edukacji na odległość zawartych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. rozpoczął się czas zdalnej pracy edukacyjnej uczniów i nauczycieli¹. Od tej pory wszelkie zadania dydaktyczno-wychowawcze jednostki systemu oświaty miały realizować z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Rozpoczął się szczególnie czas zmiany sposobu przekazywania i przyswajania wiedzy z trybu offline do trybu online, który niczym papierek lakmusowy weryfikował kompetencje cyfrowe wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, jakimi są nauczyciele, uczniowie i rodzice². Choć nauczanie zdalne pozwoliło zachować ciągłość kształcenia³, to jednak tradycyjna szkoła była miejscem, gdzie rezonowały wszystkie wydarzenia społeczno-kulturalne⁴. Ta rzeczywistość musiała ulec zmianie z dnia na dzień. W ramach kształcenia na odległość zaproponowano następujące techniki pracy: techniki synchroniczne (wideolekcja, wideocchat) i asynchroniczne (prezentacje, filmy, dokumenty, teksty, linki), łączenie pracy równoległej z pracą rozłożoną w czasie (projekty) oraz indywidualne konsultacje⁵.

Warto jednak zwrócić uwagę na to, że pandemia Covid-19 nadała zupełnie inne znaczenie relacji nauczyciel – uczeń, ponieważ uczestnicy procesu uczenia się w edukację na odległość weszli z zupełnie innych pozycji. Dla uczniów rzeczywistość cyfrowa jest środowiskiem naturalnym, w którym żyją, uczą się oraz realizują swoje marzenia⁶. Korzystanie z nowych technologii dla dzieci i młodzieży to codzienność, a wiedza, która jest przekazywana w sposób tradycyjny, bez wykorzystania dostępnych technologii, jest mało atrakcyjna⁷. Współczesny uczeń socjalizuje się w otoczeniu techniki i technologii⁸. Z kolei nauczyciele wkraczali w świat zdalnej edukacji z różnym poziomem

¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Kształcenie na odległość – poradnik dla szkół*, 25.03.2020, <https://www.gov.pl/attachment/b3180402-5cbb-46f7-a429-a1108884bdb3> [dostęp: 10.10.2021].

² A. Winiarczyk, T. Warzocha, *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19*, „Forum Oświatowe” 2021, t. 33, nr 1(65), s. 62, <https://doi.org/10.34862/fo.2021.1.4>.

³ B. Jakubczak, *Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic*, [w:] *Edukacja bez granic – mimo barier: Przestrzeń tworzenia*, t. 3, red. A. Czajkowska, D. Rondalska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008, s. 398–406.

⁴ L. Kopciewicz, *Szkolne technolęki: Jak nauczyciele rozumieją rolę i skutki obecności technologii mobilnych w szkolnej przestrzeni*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2019, t. 22, nr 1(85), s. 51–64, <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/128/115> [dostęp: 17.12.2021].

⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Dobre praktyki dotyczące funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie zapobiegania, przeciwdziałania i zwalczania COVID-19*, Warszawa 2020, <https://www.gov.pl/attachment/ced8d544-1ddd-429e-a74f-f5c47e7724d5> [dostęp: 10.10.2021].

⁶ K. Rogozińska, A. Winiarczyk, *Multimedialne przedszkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2019, s. 9.

⁷ T. Warzocha, A. Winiarczyk, *Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2019, t. 33, s. 126.

⁸ A. Michniuk, *Nowe media w pracy współczesnego nauczyciela, o tym jak być efektywnym i efektywnym wobec cyfrowych tubylców*, [w:] *Pedagog we współczesnym świecie*, red. V. Tanaś, W. Wliskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2015, s. 69.

zaangażowania, ale przede wszystkim z różnym poziomem świadomości jego zasobów oraz zagrożeń, co generowało adekwatną do przeżywanego stanu postawę. Byli tacy, którzy z otwartością zaadoptowali się do nowych warunków. U innych styczność z wielością i różnorodnością narzędzi e-learningowych wiązała się z przekraczaniem barier.

Umiejętności współczesnego nauczyciela powinny być spójne z koniecznością zastosowania nowych technologii w procesie nauczania, a uczniowie powinni nabywać kompetencje dotyczące funkcjonowania w cyfrowym świecie w kontekście uczenia się przez całe życie⁹. W jednym z badań realizowanych na polskich i czeskich uczelniach wyższych, których celem jest przygotowanie kandydatów do zawodu pedagoga, określono cztery postawy wobec nowych mediów: technooptimista, technorealista, technopesymista i technoignorant. Wśród technooptimistów znajdują się nauczyciele, którzy wykazują wysoki poziom kompetencji informatyczno-medialnych oraz nie boją się eksperymentować z wykorzystaniem technologii. Z jednej strony chcą się doskonalić w obszarze kompetencji cyfrowych, z drugiej mają świadomość dotyczącą zagrożeń elektronicznych. Do technorealistów badacze zaliczają tych nauczycieli, u których zauważa się pewien dystans wobec nowych technologii, który w konsekwencji prowadzi do ostrożnej postawy i powolnego wkraczania w świat wirtualnych narzędzi pracy dydaktycznej, zakładający najpierw ich samodzielne testowanie, a dopiero potem wprowadzanie ich jako narzędzi do pracy. Technopesymiści to nauczyciele z przekonaniem, że nowe media nie wpływają korzystnie na rozwój młodego człowieka, a nawet są zbędne. Natomiast nauczyciele określane mianem technoignorantów to osoby, u których brak jest chęci do poznawania nowych możliwości i zrozumienia tych, którzy wobec cyfrowych narzędzi okazują otwartość adaptując je do swojej pracy dydaktycznej. Mają oni niewielką wiedzę na temat zagrożeń elektronicznych oraz profilaktyki w tym zakresie¹⁰.

Na tej podstawie możliwym jest określenie dwóch postaw wobec edukacji zdalnej. Wśród zalet nauczania na odległość znajdują się: „dowolność wyboru czasu na naukę (pomijając lekcje prowadzone w trybie on-line); dowolność wyboru miejsca na naukę; indywidualizacja procesu nauczania; dostosowanie tempa przyswajania wiedzy do możliwości percepcyjnych ucznia/studenta; nabycie bądź poszerzenie kompetencji w zakresie znajomości i wykorzystania technologii, narzędzi, programów stosowanych w nauczaniu zdalnym; aktywne korzystanie z nowych technologii; łatwy dostęp do wielu źródeł wiedzy udostępnianych przez platformę edukacyjną; materiał dydaktyczny wzbogacony o elementy interaktywne; możliwość stałego modyfikowania, uzupełniania materiału dydaktycznego o nowe elementy; jednolity przekaz treści kształcenia; kształcenie

⁹ European Commission, *Common European principles for teacher competences and qualifications*, <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> [dostęp: 10.10.2021].

¹⁰ J. Adamczewski, A. Nymś-Górna, *Ma Pan/Pani wyciszony mikrofon. Wyzwania, jakie stoją przed nauczycielami w dobie pandemii*, „Forum Oświatowe” 2021, t. 33, nr 1(65), s. 95–96, <https://doi.org/10.34862/fo.2021.1.6>.

umiejętności pracy w grupie; ćwiczenie samodyscypliny; oszczędność czasu wynikająca z braku dojazdów do szkoły/uczelni”¹¹. Natomiast do wad e-edukacji zaliczane są „bariery w infrastrukturze informatycznej, w tym: ograniczony dostęp do komputera [...], wolne łącze internetowe, przeciążone systemy [...], brak oprogramowania zarządzającego kształceniem zdalnym; poczucie odosobnienia z tytułu braku osobistego kontaktu z uczącymi się oraz uczących między sobą; brak odpowiedniej motywacji i chęci do pracy/nauki; trudności w utrzymywaniu stałej aktywności ucznia; problem ze sprawdzaniem samodzielności pracy ucznia; uzależnienie od sprzętu, nowych technologii; wzrost relacji nieformalnych; absencja ruchowa wynikająca ze zbyt długiej pracy przy komputerze”¹². Warto też zwrócić uwagę na inny obszar, który wyłonił się w ramach trudności adaptacyjnych do edukacji na odległość. W przypadku nauczycieli był to brak komputerów służbowych (a jeśli był do nich dostęp to były one przestarzałe), brak kompetencji w zakresie projektowania kształcenia zdalnego, w tym obsługi narzędzi, brak wsparcia technicznego oraz przygotowywanie się do lekcji, które było czasochłonne, a także opracowywanie materiałów w formie e-learningu, które wymagało dodatkowych nakładów pracy. Problemów podobnej natury doświadczali uczniowie, którzy nie mieli umiejętności organizacji pracy w nowych warunkach oraz przygotowania do nauki zdalnej, pracy z narzędziami, aplikacjami kształcenia zdalnego, a jedyne czego doświadczali to ogrom materiału do opanowania¹³.

W kontekście wyzwań dotyczących sposobów odnalezienia się w rzeczywistości nauczania wirtualnego, na pierwszy plan zaczęło się wysuwać pojęcie higieny cyfrowej, które związane jest ze sposobem bezpiecznego i odpowiedzialnego zintegrowania nowych technologii z różnymi elementami życia człowieka. Środowisko wirtualne pojmowane czasem w kategoriach zagrożenia uzależnieniem, w okresie pandemicznym stało się w końcu jedynym możliwym narzędziem do budowania i podtrzymywania relacji nauczycieli z uczniami, ale także z rodzicami. W tym kontekście tak bardzo potrzebne okazało się pojęcie higieny cyfrowej, która przez Narodowy Fundusz Zdrowia została zdefiniowana jako działania ograniczające czas spędzany z telefonem, w serwisach społecznościowych i innych aplikacjach, jako rozsądne stawianie granic oraz kontrola w użytkowaniu Internetu i nowych technologii¹⁴. Pomimo wielu ograniczeń, których w pierwszych miesiącach zdalnego nauczania doświadczali wszyscy jego uczestnicy, środowisko wirtualne zaczęło dominować i określać kontakty między nimi. Nauczyciel stał się moderatorem albo tutorem, którego celem było wspieranie

¹¹ A. Winiarczyk, T. Warzocha, *op. cit.*, s. 67.

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ E. Kurowicka-Roman, *Zarządzanie higieną cyfrową dzieci i młodzieży w czasie pandemii*, [w:] *Wybrane problemy współczesnego świata w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. A. Decyk, B. Sitko, R. Stachyra, Wydawnictwo Naukowe ArchaeGraph, Łódź 2021, s. 25.

uczniów w obszarze technicznej obsługi procesu uczenia się, koordynowanie działań grupowych, dbanie o dobrą atmosferę w grupie, czy udzielanie wsparcia lub stworzenie przestrzeni do rozmowy poza zajęciami dydaktycznymi¹⁵. Ponadto uczeń zaczął być pojmowany jako partner nauczyciela w procesie edukacyjnym, dbający w równej mierze o swoją szkolną i zarazem wirtualną przestrzeń, a także w poszukiwaniu wiedzy oraz weryfikacji informacji z Internetu¹⁶. Rodzice też stali się jeszcze bardziej zmotywowani do współpracy z nauczycielami, aby w tym trudnym czasie zapewnić swoim dzieciom jak najlepsze możliwości do uczestnictwa w lekcjach zdalnych¹⁷.

Doświadczenie edukacji na odległość w dobie pandemii okiem pedagoga i psychologa Szkoły Podstawowej nr 43 w Krakowie

Szkoła Podstawowa nr 43 w Krakowie to szkoła z tradycjami. Jednak w dobie pandemii była to szkoła borykająca się z wieloma, nieznanymi dotychczas wyzwaniem.

Pytanie ośmioletniej uczennicy: „Czy moja babcia umrze?” na długo pozostanie w naszej pamięci. W tym pytaniu skumulowały się wszystkie lęki dotyczące sytuacji, w której zaczęliśmy się znajdować. Sytuacji, której nikt z nas tak naprawdę nie rozumiał, po której nikt z nas nie wiedział czego się spodziewać, ponieważ nigdy nie przeżywaliśmy czasów pandemii. Spotkaliśmy się z czymś nagłym, zaskakującym, dezorganizującym nasze życie codzienne. Uruchomiły się w naszych uczniach, rodzicach i nauczycielach różne obawy i lęki, a co za tym idzie – mechanizmy obronne. Praca psychologiczno-pedagogiczna była mniej satysfakcjonująca, ponieważ poczucie strachu i faktycznego zagrożenia pojawiało się u wszystkich. Najpierw podchodziliśmy do tej sytuacji ze spokojem i myślą, że przecież to wszystko zaraz się skończy. Nasi uczniowie byli zadowoleni, traktując przymusową izolację jak dodatkowe wakacje. Z czasem, gdy trzeba było kontynuować edukację, ale już w zmienionej formie, zaczęły się piętrzyć problemy. Zdawaliśmy sobie sprawę, że edukacja zdalna stała się wtedy remedium na zamknięcie placówek i cieszyliśmy się, że możemy choć w takiej formie spotykać się z naszymi uczniami. Początkowo nie wiedzieliśmy jak, ponieważ nagle, niejako bez uprzedzenia, zostaliśmy oddzieleni od naszych uczniów, ich rodziców, ale również od naszych kolegów i koleżanek, z którymi to na co dzień wymienialiśmy się doświadczeniami pracy pedagogicznej w pokoju nauczycielskim w budynku naszej szkoły. Tymczasem poczuliśmy, że oddziela nas mur wirtualnego świata, który miał się wkrótce okazać jedynym narzędziem kontaktu wychowawczego i realizacji procesu dydaktycznego dla naszych uczniów.

¹⁵ *Ibidem*, s. 28.

¹⁶ D. Morańska, M. Ciesielska, M.Z. Jędrzejko, *Edukacja w cyfrowym świecie. Edukacja 4.0*, Akapit Wydawnictwo Edukacyjne, Toruń 2020, s. 52.

¹⁷ E. Kurowicka-Roman, *op. cit.*, s. 28.

Pierwsze tygodnie pracy z uczniami w nowej rzeczywistości przysłańiały przede wszystkim kwestie bezpieczeństwa. Tonęliśmy w gąszczu obostrzeń i zmieniających się niemal każdego dnia wytycznych. Chaos informacyjny jaki wtedy zapanował, nie sprzyjał realizacji założeń edukacyjnych. Wiedzieliśmy jednak, że ciągłość edukacji musi być zachowana.

Sytuacja pandemii oznaczała działanie w modelu kryzysowym, nieprzewidywalnym, naznaczonym lękiem przed nieznanym. Na nowo należało ustalić priorytety, rewidując metody pracy, a przede wszystkim definiując od nowa jej filozofię.

Szybko dostrzeżliśmy, że pandemia zmienia nasze życie i naszych uczniów. Nauka była ważna, ponieważ panowanie nad nią, chociaż czasem pozorne, dawało namiastkę poczucia bezpieczeństwa. Jednak to, co wysuwało się na plan pierwszy, to zwiększona czujność na sytuację naszych podopiecznych. Wiedzieliśmy, że najważniejsze, dla nas pedagogów, to utrzymywać stały kontakt z naszymi uczniami i pielęgnować te relacje, by wzmacniać kruche i delikatne pokolenie. Nie było to nic nowego, jednak w sytuacji, gdy w kryzysie jest cały świat, czuliśmy większą odpowiedzialność za to, co dzieje się po drugiej stronie monitora. A działa się różnie. Mieliśmy poczucie, że zabraliśmy uczniom ich przestrzeń, ich intymność i prywatność, ponieważ przecież to ich domy właśnie stały się szkołą, tak jak nasze domy stały się w równym stopniu salami lekcyjnymi.

„Rolę wychowawców, pedagogów i psychologów w czasie epidemii można porównać do roli ratowników. Zgodnie z zasadą ratownictwa – w pierwszej kolejności trzeba dbać o bezpieczeństwo i zdolność do działania samych ratowników, by mogli oni udzielać skutecznej pomocy innym”¹⁸. To, co pomagało poradzić sobie z problemami, to poczucie, że nie jesteśmy sami. We wspieraniu w sytuacjach trudnych, kryzysowych pomagają doświadczenia życiowe osób wspierających i przeżyte przez te osoby, ale też osoby wspierane, kryzysy. Pomoc w kryzysie – uczniom, rodzicom i nauczycielom – wymagała elastycznego reagowania i aktywnej interwencji.

Pandemia jest jednym z bardziej uniwersalnych doświadczeń, z jakimi mamy do czynienia jako społeczeństwo. Dotyczy wszystkich i jest bardzo demokratyczna – wszyscy doznajemy jej skutków i jesteśmy zagrożeni zarażeniem. Niezależnie od tego, jak bardzo jesteśmy „twardzi”, każdy doświadcza obciążeń związanych z pandemią [...]. Stąd potrzeba, by dzielić się tym, co przeżywamy¹⁹.

¹⁸ S. Grzelak, D. Żyro, *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*, Instytut Profilaktyki Zintegrowanej, Warszawa, 28.02.2021, s. 13, https://www.ipzin.org/images/pdf/Raport_jak_wspierac_uczniow_po_roku_epidemii.pdf [dostęp: 17.12.2021].

¹⁹ W. Poleszak, J. Pyżalski, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa Covid-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, s. 12.

Często kryzys wywołuje w nas określoną reakcję obronną spowodowaną interpretacją sytuacji kryzysowej jako zagrożenia. Tymczasem kryzys, prócz wielu trudności jakie ze sobą niesie, np. zmuszając do wyjścia poza strefę swojego komfortu, może być również szansą na zmianę. Bezradność wywołana kryzysem zaczęła nas zmuszać do poszukiwania nowych rozwiązań.

Przejście z trybu offline na tryb online zaczęło weryfikować nasze umiejętności cyfrowe. Podnosiliśmy swoje kwalifikacje, by szybko zaadaptować się do nowych warunków. Jako grono pedagogiczne wspieraliśmy się m.in. ucząc się od siebie nawzajem. Teraz platforma edukacyjna stała się, nie wiadomo na jak długo, naszym centrum pracy zespołowej. Znowu pojawiła się radość, że mamy kontakt z uczestnikami życia szkolnego. Zaczęliśmy na nowo budować zespoły klasowe. Staraliśmy się odtworzyć w wirtualnych warunkach klasę szkolną i pielęgnować to, co wyróżniało ją spośród innych, ale też dzielić się pomysłami, które teraz dotyczyły wszystkich. Godziny z wychowawcą stały się najważniejsze.

Wiedząc, że kondycja emocjonalna młodego człowieka jest mocno powiązana ze stanem psychicznym „bliskich dorosłych” oraz rówieśników, szukaliśmy tego co dobre, pokazywaliśmy epidemię jako coś z czego można czerpać naukę, a nie jako pasmo porażek. Dopytywaliśmy o samopoczucie uczniów, częściej niż zwykle pytaliśmy jak możemy pomóc, ale też uczyliśmy ich szukania pomocy. Wiedzieliśmy, że najcenniejszym w tym czasie narzędziem pracy jest rozmowa – wspólne zatrzymanie się i okazanie wsparcia oraz zrozumienia. Wskazywaliśmy uczniom osoby, instytucje, które mogą im pomóc. My sami przypominaliśmy o naszej gotowości do kontaktu poprzez platformę Librus, telefon, Messenger itp.

Wiedząc, że szczególna sytuacja izolacji oraz przedłużający się brak kontaktu z rówieśnikami mogą mieć negatywny wpływ na samopoczucie młodych ludzi, podejmowaliśmy działania, które pozwalały im poczuć się szczęśliwymi i choć na chwilę sprawiały, że zagrożenie związane z epidemią odchodziło na dalszy plan. Takim „lekarstwem” był wolontariat. Organizowaliśmy akcje charytatywne na rzecz ludzi i zwierząt. Te działania nas jednoczyły. Za pośrednictwem dostępnych narzędzi cyfrowych pokazywaliśmy efekty naszej pracy. Dawało to poczucie sprawstwa. Czuliśmy się zespołem. Zachęcaliśmy uczniów do zgłaszania swoich pomysłów, by pokazać im możliwości i rozwiązania w trudnej dla wszystkich sytuacji. W tym czasie otrzymaliśmy certyfikat „Szkoly z Pasją Pomagania” (il. 1). Było to dla nas ważne wyróżnienie – nasza aktywność, kreatywność i empatia zostały docenione.

W tym trudnym czasie każdy z nas potrzebował chyba najbardziej dobrego słowa. Poczucie, że jest ktoś, kto o nas pamięta, było bezcenne. Razem z uczniami zorganizowaliśmy „Maraton robienia kartek świątecznych”. Tym sposobem znów przenieśliśmy się w tryb pracy offline. W tej sytuacji bardziej niż zwykle dostrzegaliśmy potrzebę pielęgnowania tradycji. Kartki z życzeniami zostały wysłane do emerytowanych nauczycieli oraz osób i instytucji wspierających szkołę. Informacja zwrotna w formie podziękowania znów była powodem do radości.

By pokazać dzieciom, że siła jest w nas, że potrzebujemy wsparcia, ale możemy być także wsparciem dla innych, organizowaliśmy np.: rodzinne konkursy pieczenia pierniczek i obdarowywania nimi najbliższych, promowaliśmy m.in. akcje „Żonkilowe Podaj Dalej” na rzecz podopiecznych Hospicjum św. Łazarza i wiele, wiele innych. Wydarzenia te dokumentowaliśmy na fotografiach. Kiedyś mogą one stać się sposobem na odtworzenie czasu pandemii nie tylko jako lęku, ale też sposobów radzenia sobie z nim. Im bardziej kontakt z uczniami był utrudniony, tym częściej szukaliśmy sposobów dotarcia do naszych podopiecznych.



Ilustracja 1. Zdjęcie certyfikatu „Szkoły z Pasją Pomagania” (fot. Marta Cieślik).



Ilustracja 2. Akcja wiosennych murali (fot. Piotr Pytel).

Edukacja zdalna przerwała możliwość adaptacji dzieci klas pierwszych do nowego środowiska szkolnego. Rola wychowawcy i rodzica była tutaj bezcenna. Chcąc wyjść temu naprzeciw, wykorzystując sytuację powrotu do szkoły wiosną 2021 r., w pośpiechu realizowaliśmy kolejny projekt. Uczniowie w klasach za pomocą „burzy mózgów” dzielili się swoimi skojarzeniami dotyczącymi wiosny, wspólnie planowali i tworzyli „mural” na tkaninie²⁰. Zaprosiliśmy uczniów z sąsiedniego przedszkola do odwiedzenia szkoły. Zorganizowaliśmy wystawę plenerową, pokazując wiosenne „murale” (il. 2). Celem tego projektu było zaangażowanie każdego ucznia do udziału w zadaniu, a tym samym integracja zespołu klasowego. Przedszkolaki natomiast mogły zobaczyć „wielobarwne” oblicze szkoły, a także doświadczyć tego, że szkoła podstawowa to nie tylko nauka, ale również przestrzeń do radosnego bycia razem.

Nie mogliśmy zapomnieć o starszych uczniach. Brakowało ich na szkolnych korytarzach. Gwar, który kiedyś był zbyt głośny, teraz nie był w ogóle słyszalny. Rozmawialiśmy z wychowankami o ich potrzebach. Z ich inicjatywy na platformie edukacyjnej powstał „Szkolny Korytarz”. Było to miejsce stworzone przez uczniów dla uczniów. Pomysł ten miał na celu stworzenie namiastki szkolnego korytarza, gdzie uczniowie będą mogli dyskutować, prezentować swoje prace, dzielić się swoimi przemyśleniami itp. Uczniowie sami określili zasady jego działania. Przygotowali prezentację *Jak uczyć się podczas nauki zdalnej*, dostarczali pomysłów na zagospodarowanie czasu wolnego (filmik instruktażowy do ułożenia kostki Rubika, krzyżówki geograficzne do wykorzystania w świetlicy szkolnej), wystawiali prace uczniów, którzy dzielili się swoimi talentami plastycznymi, proponowali konkursy, wymyślali quizy, ankiety, zabawę w niedokończone zdania. Moderatorzy badali również samopoczucie swoich kolegów i koleżanek. Nierzadko wspierali swoich rówieśników ciepłym słowem. Sami również odtwarzaliśmy pokój nauczycielski, ale już w innej formie. Stworzyliśmy kanał na platformie, gdzie oprócz formalnych spraw pojawiały się zdjęcia z życzeniami, wyrazy wsparcia, podziękowań. Można było poczuć, że ktoś jest z nami, znajduje się w takiej samej sytuacji jak my, że na kogoś możemy liczyć. W sytuacji pandemii czuliśmy, że wsparcie jakie sobie dajemy czyni nas silniejszymi, pozwala wytrwać, choć niejednokrotnie sami doświadczyliśmy uczucia straty, żałoby. Nasi uczniowie też potrzebowali kogoś na kogo mogą liczyć. Dochodziły do nas informacje, że niektórzy „znikają” i rówieśnicy nie mają z tymi osobami kontaktu. Symptomy takie jak niełączenie się, spóźnianie się, opuszczanie zajęć, słabsze wyniki budziły niepokój. Jedynym sposobem na pomoc był rzeczywisty kontakt z uczniem i jego rodzicem. Sytuacje takie były dowodem na to, że żadnego kryzysu nie można

²⁰ Przykłady prac do zobaczenia na stronie: M. Cieślik, *Wiosna w sercach, Wiosna w klasach, Wiosna w szkole*..., 22.05.2021, Szkoła Podstawowa nr 43 w Krakowie, <https://sp43-krakow.pl/index.php/publikacje-nauczycieli/klasy-1-3/1530-mural> [dostęp: 22.10.2021].

rozwiązać bez autentycznej relacji. Szybkie reagowanie rodziców, wychowawców, nauczycieli czy rówieśników było ważnym aspektem naszej pracy. Staraliśmy się tworzyć w klasach taką atmosferę, która będzie sprzyjać dzieleniu się swoimi emocjami i trudnościami.

Choć nie mogliśmy realizować zajęć wynikających z opinii naszych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w tradycyjnej szkole, to jednak prowadziliśmy wirtualne zajęcia o charakterze terapeutycznym. Robiliśmy wszystko, by nie dopuścić do sytuacji, że przeoczymy jakąś potrzebę wynikającą z trudności emocjonalnych czy dydaktycznych naszych uczniów. Za wszelką cenę chcieliśmy dać wyraz naszej obecności i wsparcia dla naszych uczniów, stworzyć przestrzeń, w której jeśli zajdzie taka potrzeba będą mogli napisać do nas o tym, co trapi ich w pandemicznej rzeczywistości. W ramach wirtualnych zespołów motywowaliśmy naszych uczniów nie tylko do dydaktycznego, ale również do psychicznego rozwoju poprzez praktykę uważności, zachęcanie do pielęgnowania postawy wdzięczności za każdą chwilę życia, motywowanie do aktywności fizycznej i relaksacji. Proponowaliśmy prowadzenie dzienniczka aktywności fizycznej, w którym uczniowie mieli odnotowywać formy i ilość czasu poświęconego na swoje codzienne zaangażowanie w ruch.

Niejednokrotnie zajęcia z dziećmi musiały toczyć się innym torem. Uczniowie dzielili się tym, co dzieje się w ich najbliższym otoczeniu. I o to właśnie chodziło. Byli też jednak tacy, którzy nie potrafili wyrazić swojego smutku. Dlatego bycie i zrozumienie było w tym czasie ważniejsze niż lekcja. Za pomocą narzędzi w postaci kart psychoedukacyjnych – symboli chcieliśmy dowiedzieć się jak każdy się czuje. Jedni wyrażali tęsknotę za szkołą, inni już się przyzwyczaili do bycia w domu. Każdy starał się zobaczyć w nowej rzeczywistości jakieś korzyści.

Uczniowie często doceniali lekcje zdalne, argumentując to tym, że można na nich napić się herbaty, nie trzeba wstawać tak wcześnie ani tracić czasu na dojazdy do szkoły itp. Kolejny raz zobaczyliśmy, że chociaż proces nauczania to coś, od czego się nie uwolnimy, to jednak potrzeby niższego rzędu w czasie pandemii odgrywają rolę pierwszoplanową. Aby ułatwić uczniom powrót do szkoły, w kontaktach indywidualnych czy w pracy z małymi grupami nadal proponujemy „herbatę z pedagogiem/psychologiem”. Zależy nam, by w naszej szkole było miło i przyjemnie, ponieważ tylko wtedy „zatrzymamy” naszych uczniów na dłużej przy sobie, mając z nimi dobrą relację.

By „być” z uczniami w czasie pandemii, szybko diagnozowaliśmy zaoplecze cyfrowe całego środowiska. Zaczęliśmy tworzyć taki system, na jaki byliśmy gotowi. Staraliśmy się zapewnić uczniom niezbędny sprzęt, by ochronić niektórych przed wykluczeniem cyfrowym. Uczniów, którzy (z różnych powodów) mieli trudność z łączeniem się, zapraszaliśmy do sali komputerowej, gdzie pod opieką nauczycieli uczestniczyli wraz z klasą w zajęciach online. Tymi działaniami wpisywaliśmy się w globalną politykę, w której m.in.

„priorytetem działań UNESCO w warunkach pandemii jest zapewnienie równego dostępu do edukacji”²¹.

Prowadzenie zajęć na jednej, wybranej platformie cyfrowej, zgodnie z podziałem godzin, znacznie ułatwiło funkcjonowanie szkoły i poszerzyło metody pracy. W obecnej sytuacji możemy wykorzystywać poznaną technologię m.in. organizując niektóre spotkania rady pedagogicznej czy szkolenia w formie online, ale także proponując uczniom alternatywne formy pracy w ramach zajęć dodatkowych.

Do emocji, jakie przeżywa dziecko w czasie pandemii (tęsknota za rówieśnikami i za rytuałami, samotność, lęk) dochodzą emocje rodzica (niepewność o pracę, frustracja związana z brakiem wpływu na sytuację, przeciążenie spowodowane koniecznością połączenia pracy i opieki nad dziećmi). Brak możliwości naturalnego rozładowania tych emocji (przez wyjście z domu, zmianę środowiska na szkołę czy pracę) może powodować, że całe rodziny będą pozostawały przez długi czas w stanie silnego napięcia²².

Zdawaliśmy sobie sprawę, że ta niebezpieczna i zagrażająca sytuacja niosła ze sobą wiele złości. W domach nierzadko uczniowie nie mogli jej wyrazić. Radzili sobie w taki sposób, jaki w danym momencie był możliwy. Niektórzy zamykali się w sobie, co było dla nas najtrudniejsze. Emocje towarzyszące uczniom w czasie zdalnych aktywności wynikały także z różnej, czasem trudnej sytuacji domowej. Obecność młodszego rodzeństwa, krzającą się w czasie zdalnych lekcji, konieczność włączania mikrofonu czy kamery w niekorzystnych warunkach domowych, problemy techniczne z komputerem czy Internetem również bardzo często okazywały się bodźcem wyzwalającym nieprzyjemne emocje nie tylko u uczniów, ale również u nauczycieli.

„W sytuacji, gdy dziecko ma duże trudności ze zrozumieniem własnych emocji i komunikacją z innymi, szczególnie ważne jest zaangażowanie osób z otoczenia dziecka w stałą obserwację jego reakcji i zrozumieniu przyczyn, pojawiających się zachowań niepożądanych”²³. Utrzymywaliśmy w związku z tym wzmocniony kontakt z instytucjami pomocowymi, prosząc o wsparcie.

W chwili, gdy nie ma jasnych rozwiązań, a nasze działania są intuicyjne, nie tyle chodziło o to, by rozwiązać daną sytuację, ale by nadać jej inne znaczenie, zmienić schematy myślenia i nauczyć się te działania akceptować. Staraliśmy się uczyć naszych uczniów, by odpowiadali za to, na co mają wpływ. Wiele przecież nie zależało od nas.

²¹ F. Wyrwa, M. Wyrwa, A. Wilgus-Wyrwa, *Wyzwania nauczania zdalnego. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, [w:] *Rola społeczna diagnostyki edukacyjnej*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2020, s. 365.

²² K. Topolska, *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w czasie pandemii*, 2.11.2020, ePedagogika.pl, <https://epedagogika.pl/zasady-i-zadania/pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-w-czasie-pandemii-3602.html> [dostęp: 10.10.2021].

²³ Fundacja JiM, *Jak wspierać dziecko w powrocie do szkoły po pandemii? Poradnik dla rodziców*, s. 26, https://www.spteresin.pl/pliki/jak_wspierac_dziecko_po_zdalnym_nauczaniu.pdf [dostęp: 10.12.2021].

Ważnym elementem naszej pracy było wskazywanie na konieczność zachowania równowagi między obowiązkami i przyjemnościami. Spędzanie wielu godzin przed komputerem nie sprzyjało kondycji fizycznej. Chcieliśmy, aby uczniowie zaczęli wychodzić z domu. Kibicując zasadzie „w zdrowym ciele, zdrowy duch” angażowaliśmy uczniów do udziału m.in. w kampanii „Rowerowy Maj” realizowanej w ramach uczestnictwa w projekcie „STARS – Rowerem do szkoły” (il. 3). Podsumowując ich aktywność, nagradzając, prezentując ich działania, motywowaliśmy innych do dbania o swoje zdrowie.



Ilustracja 3. Kampania Rowerowy Maj (fot. Piotr Pytel)

Poradniki dotyczące sposobów uczenia podczas edukacji zdalnej, ćwiczenia relaksacyjne itp. pomagały w utrzymaniu dobrostanu wielu uczniów, ale nie wszystkich. Spędzanie czasu przy komputerze zachwiało równowagę pomiędzy czasem szkolnym a domowym. Pojawiały się sygnały, że uczniowie spędzają czas w piżamach. Brak zmiany stroju, niby niewinny, jednak zaburzał funkcjonowanie uczniów. Miejsca i role zaczęły się przenikać, co mogło wpływać niekorzystnie na ich samopoczucie.

Powrót do szkoły budził wiele obaw. Mając na względzie dobro naszych uczniów, dołączyliśmy do ogólnopolskiej kampanii „Tydzień ulgi”. Był to czas, w którym ponownie solidaryzowaliśmy się z innymi szkołami. Uczniowie mogli powoli wracać do dawnego porządku, który już nie był taki sam. Wspólnie z nauczycielami oraz uczniami stworzyliśmy „bank pomysłów” do realizacji w tym

czasie. Ponownie, choć z zachowaniem wszelkich zasad dystansu społecznego, zapomnieliśmy o zagrożeniu.

Kontynuowaliśmy lub wdrażaliśmy nowe programy profilaktyczne, takie jak: „Kot w tarapatach”, „Kotwica”, „Rewia w szkole” itp. (il. 4). We współpracy z instytucjami, kreowaliśmy działania sprzyjające zdrowiu psychicznemu. Ich wartość doceniamy również po powrocie do nauki stacjonarnej, czerpiąc z ich realizacji.



Ilustracja 4. Praca wykonana w ramach realizacji programu profilaktycznego „Kot w tarapatach” (fot. Marta Cieślik)

Podsumowanie

Nauczanie zdalne wywołane pandemią Covid-19 postawiło cały system edukacji w sytuacji nowej, która dla wszystkich była wyzwaniem. Wraz z uczniami i rodzicami doświadczaliśmy całego spectrum emocji wywołanych okolicznościami, które do tej pory były nam obce. Bez wątplenia była to sytuacja, którą można określić mianem kryzysu. Nasze umiejętności poruszania się w gąszczu wirtualnego świata bardzo szybko zweryfikował pandemiczny czas. Podobnie skonfrontował nas z umiejętnością – lub jej brakiem – szybkiej adaptacji do nowych okoliczności pracy w szkole. Aby zapewnić uczniom maksimum możliwości kontynuowania procesu uczenia się, jako pedagodzy musieliśmy wykazać się umiejętnością szybkiego reagowania, tak by nie pozostawić samemu sobie żadnego z naszych szkolnych podopiecznych. Najważniejszą cechą okazała się

uwagę na potrzeby uczniów, nie tylko w kontekście dydaktycznym, ale przede wszystkim wychowawczym i opiekuńczym, i koncentracja na emocjonalnym wsparciu i podjęciu prób minimalizowania poczucia zagubienia, lęku czy stresu wywołanego tymi nieprzewidywalnymi okolicznościami.

Według danych uzyskanych z badań dla PARPA, w których zasięgiem objęto 34 szkoły, wynika, że: 66,5% badanych uczniów przyznało, „iż często lub bardzo często korzysta z narzędzi ekranowych tuż przed pójściem spać, a połowa z nich (50,7%) stwierdziła, że czuje się przeładowana informacjami. Jedna trzecia uczniów (34,1%) bardzo często lub często czuje się niewyspana z powodu używania internetu, komputera czy smartfona; co czwarty uczeń bardzo często lub często zarywał noce z powodu korzystania z internetu i cyfrowych narzędzi ekranowych”²⁴. W związku z powyższym konsekwencje nadmiarowego korzystania z urządzeń ekranowych wymuszonych zdalną edukacją jeszcze przed nami. Jako szkolna wspólnota składająca się z uczniów, rodziców i nauczycieli musimy zrobić wszystko, by nadużywanie Internetu nie przysłoniło tego, co najważniejsze – żywych i autentycznych relacji, o które w dobie pandemii walczyliśmy najbardziej i najmocniej.

Bycie razem pozwala bowiem pokonać nawet największe trudności, nawet te, które dziś wydają się nie do przeskoczenia.

Bibliografia

- Adamczewski J., Nymś-Górna A., *Ma Pan/Pani wyciszony mikrofon. Wyzwania, jakie stoją przed nauczycielami w dobie pandemii*, „Forum Oświatowe” 2021, t. 33, nr 1(65), s. 93–107, <https://doi.org/10.34862/fo.2021.1.6>.
- Cieślak M., *Wiosna w sercach, Wiosna w klasach, Wiosna w szkole...*, 22.05.2021, Szkoła Podstawowa nr 43 w Krakowie, <https://sp43-krakow.pl/index.php/publikacje-nauczycieli/klasy-1-3/1530-mural> [dostęp: 22.10.2021].
- European Commission, *Common European principles for teacher competences and qualifications*, <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> [dostęp: 10.10.2021].
- Fundacja JiM, *Jak wspierać dziecko w powrocie do szkoły po pandemii? Poradnik dla rodziców*, https://www.spteresin.pl/pliki/jak_wspierac_dziecko_po_zdalnym_nauczaniu.pdf [dostęp: 10.12.2021].
- Grzelak S., Żyro D., *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*, Instytut Profilaktyki Zintegrowanej, Warszawa, 28.02.2021, https://www.ipzin.org/images/pdf/Raport_jak_wspierac_uczniow_po_roku_epidemii.pdf [dostęp: 17.12.2021].
- Jakubczak B., *Kształcenie zdalne przez Internet jako urzeczywistnienie idei edukacji bez granic*, [w:] *Edukacja bez granic – mimo barier: Przestrzeń tworzenia*, t. 3, red.

²⁴ J. Pyżalski, *Analiza potrzeb dotycząca metodyki działań profilaktycznych prowadzonych w sposób zapośredniczony w czasie lockdownu spowodowanego pandemią COVID-19*, s. 4, https://www.parpa.pl/images/Ekspertyza_prof._J._Py%C5%BCalski.pdf [dostęp: 10.10.2021].

- A. Czajkowska, D. Rondalska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2008, s. 398–406.
- Kopciwicz L., *Szkolne technolęki: Jak nauczyciele rozumieją rolę i skutki obecności technologii mobilnych w szkolnej przestrzeni*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2019, t. 22, nr 1(85), s. 51–64, <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/128/115> [dostęp: 17.12.2021].
- Kurowicka-Roman E., *Zarządzanie higieną cyfrową dzieci i młodzieży w czasie pandemii*, [w:] *Wybrane problemy współczesnego świata w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. A. Decyk, B. Sitko, R. Stachyra, Wydawnictwo Naukowe ArchaeGraph, Łódź 2021, s. 23–32.
- Michniuk A., *Nowe media w pracy współczesnego nauczyciela, o tym jak być efektywnym i efektywnym wobec cyfrowych tubylców*, [w:] *Pedagog we współczesnym świecie*, red. V. Tanaś, W. Wlaskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2015, s. 69–76.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Dobre praktyki dotyczące funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie zapobiegania, przeciwdziałania i zwalczania COVID-19*, Warszawa 2020, <https://www.gov.pl/attachment/ced8d544-1ddd-429e-a74f-f5c47e7724d5> [dostęp: 10.10.2021].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Kształcenie na odległość – poradnik dla szkół*, 25.03.2020, <https://www.gov.pl/attachment/b3180402-5cbb-46f7-a429-a1108884bdb3> [dostęp: 10.10.2021].
- Morańska D., Ciesielska M., Jędrzejko M.Z., *Edukacja w cyfrowym świecie. Edukacja 4.0*, Akapit Wydawnictwo Edukacyjne, Toruń 2020.
- Pyżalski J., *Analiza potrzeb dotycząca metodyki działań profilaktycznych prowadzonych w sposób zapośredniczony w czasie lockdownu spowodowanego pandemią COVID-19*, https://www.parpa.pl/images/Ekspertyza_prof._J._Py%C5%BCalski.pdf [dostęp: 10.10.2021].
- Poleszak W., Pyżalski J., *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, [w:] *Edukacja w czasach pandemii wirusa Covid-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, EduAkcja, Warszawa 2020, s. 7–15.
- Rogozińska K., Winiarczyk A., *Multimedialne przedszkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2019.
- Topolska K., *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w czasie pandemii*, 2.11.2020, epedagogika.pl, <https://epedagogika.pl/zasady-i-zadania/pomoc-psychologiczno-pedagogiczna-w-czasie-pandemii-3602.html> [dostęp: 10.10.2021].
- Warzocha T., Winiarczyk A., *Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2019, t. 33, s. 125–151.
- Winiarczyk A., Warzocha T., *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19*, „Forum Oświatowe” 2021, t. 33, nr 1(65), s. 61–76, <https://doi.org/10.34862/fo.2021.1.4>.
- Wyrwa F., Wyrwa M., Wilgus-Wyrwa A., *Wyzwania nauczania zdalnego. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, [w:] *Rola społeczna diagnostyki edukacyjnej*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2020, s. 363–381.

DONIESIENIA

**Z BADAŃ PROWADZONYCH W CZASIE PANDEMII
PRZEZ STUDENTÓW KIERUNKU PEDAGOGIKA**

Angelika Dziurawicz-Trzos

mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

EDUKACJA E-LEARNINGOWA W CZASIE PANDEMII KORONAWIRUSA W ŚWIELE OPINII NAUCZYCIELI GMINNEGO CENTRUM EDUKACJI W IGOŁOMI – DONIESIENIA Z BADAŃ¹

Streszczenie

Celem pracy było zobrazowanie/opis pracy zdalnej z wykorzystaniem urządzeń multimedialnych do nauki e-learningowej w czasie pandemii koronawirusa z punktu widzenia nauczycieli pracujących czynnie zawodowo w przedszkolu i szkole. Analizą objętych zostało 105 respondentów – czynnych zawodowo nauczycieli z Gminnego Centrum Edukacji oraz Przedszkola Samorządowego im. Miśia Uszatka w Igołomi. Badania przeprowadzono w marcu w 2021 roku metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety i techniki obserwacji. Z badań wynika, że 53% nauczycieli jest w przedziale wiekowym 41–50 lat, staż pracy dla 69% wynosi powyżej 15 lat, 99 % badanych posiada wyższe wykształcenie, 80% badanych nie chciałoby kontynuować pracy zdalnej, 70% badanych ocenia negatywnie pracę uczniów na platformach e-learningowych, zarazem jednak 70% badanych dostrzega plusem pracy zdalnej, czego przykładem jest m.in. brak konieczności upominania uczniów na zajęciach, jak w przypadku lekcji stacjonarnych.

Słowa kluczowe: media, urządzenia multimedialne, edukacja e-learningowa w czasie pandemii koronawirusa

E-learning education during the coronavirus pandemic in the light of the opinions of teachers of the Commune Education Center in Igołomia

Abstract

The aim of the study was to illustrate/describe remote work with the use of multimedia devices for e-learning during the coronavirus pandemic from the point of view of teachers working professionally in kindergartens and schools. The research covered 105 respondents, including 10 pre-school education teachers and 37 education teachers early childhood and 58 teachers of grades IV–VIII – professionally active teachers in the Commune Education Center and the Miś Uszatek'

¹ *Rola mediów i urządzeń multimedialnych w życiu dziecka. Edukacja e-learningowa w czasie pandemii koronawirusa*, praca magisterska napisana pod kierunkiem promotor dr Jolanty Pułki, obroniona na Wydziale Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w 2021 r.

Kindergarten of the Self-Government in Igołomia in March 2021 by the method of a diagnostic survey using the survey technique and observation technique (observation conducted in 2019/2020). The research shows that 53% of teachers are between 41 and 50 years old, and 69% of the teachers have more than 15 years of work experience, 99% of the respondents have higher education. 80% of respondents would not like to continue working remotely, 70% of respondents negatively evaluate the work of students on e-learning platforms, however 70% of respondents find advantages of remote work, an example of which is e.g. no admonishing students in class, as in the case of traditional work.

Key words: media, multimedia devices, e-learning education during Coronavirus pandemic

Wprowadzenie

Media i urządzenia multimedialne odgrywają ważną rolę w procesie wychowania dziecka zarówno w sferze poznawczej, emocjonalnej, behawioralnej, jak i społecznej. Pełnią także szereg funkcji, które oddziałują pozytywnie, ale i negatywnie na dzieci w każdym wieku. Rodzina jako pierwsze dla dziecka środowisko wychowawcze może wspierać w prawidłowy sposób rozumienie i interpretowanie treści płynących z mass mediów. Drugim takim środowiskiem jest szkoła i pracujący w niej nauczyciele. Istotne jest, aby dorośli wprowadzali w sposób świadomy dzieci w świat multimedii, pomagając im w nabywaniu odpowiednich kompetencji, które ukażą spektrum możliwości w zakresie funkcjonowania najnowocześniejszych urządzeń, co w połączeniu z Internetem pozwoli odkrywać i poszerzać nowe horyzonty dziecka, pogłębiać jego wiedzę oraz kształcić umiejętności. Jednocześnie media i urządzenia multimedialne stanowią pomocne narzędzie pracy samego nauczyciela, który pracując z mediami, doskonali swój warsztat metodyczny, a zarazem dba o uczniów, urozmaicając im codzienne szkolne zajęcia.

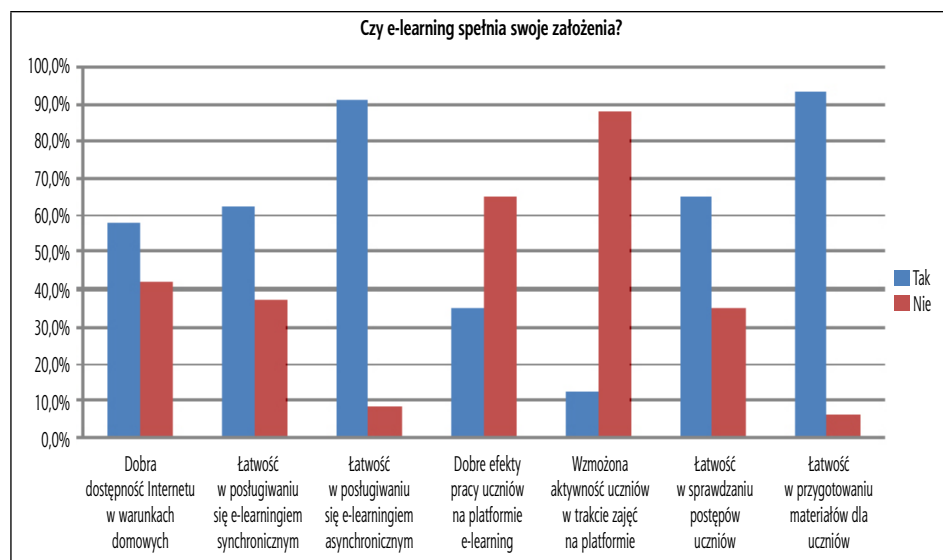
Praca e-learningowa umożliwiła w czasie pandemii koronawirusa zastąpienie edukacji w warunkach tradycyjnych edukacją zdalną. Lekcje dzieci i całościowy kształt pracy nauczycieli odbywał się za pomocą urządzeń multimedialnych, mediów, Internetu, platform e-learningowych.

Przebieg badań

Bogata literatura z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii i nowych mediów pozwoliła mi przybliżyć zagadnienie edukacji e-learningowej w czasie pandemii koronawirusa. Jadwiga Izdebska w książce *Dzieciństwo przed szklanym ekranem telewizora i komputera – nowe jego oblicze* porusza mechanizm działania współczesnych mediów i szereg ich możliwości, które wpływają pozytywnie na wszechstronny rozwój dzieci i młodzieży, tym samym pozwalając rozwijać zainteresowania i pogłębiać wiedzę. Z kolei Anna Kozłowska, autorka książki *Oddziaływanie mass mediów*, przedstawiła, jak krok po kroku mass media wpływają na poszczególne sfery życia człowieka. W szczególności ważne jest, aby rodzic czy nauczyciel wiedział, jak medialne informacje wpływają na emocje, zachowania i działania młodego człowieka w życiu codziennym.

Małgorzata Boguni-Borowska w redagowanym przez siebie tomie *Współczesny świat dziecka. Media i konsumpcja* daje opis życia youtuberów, którzy odnieśli współcześnie sukces, a to za sprawą mediów, Internetu, wszelkich komunikatorów, dzięki którym pokazują fragmenty swojego prywatnego życia, tym samym zyskując popularność. Polecam publikację Józefa Bednarka *Multimedia w kształceniu*, pozwalającą zrozumieć, w jaki sposób działa edukacja medialna, będąca tym samym ogromnie ważna dla samych rodziców, jak i dla nauczycieli, w swoim zawodzie wykorzystujących do pracy z dziećmi i młodzieżą wszelkie urządzenia multimedialne i mass media. Prowadzone przeze mnie badania miały na celu rozpoznanie, jak pracują nauczyciele w trybie nauczania zdalnego wywołanego pandemią koronawirusa z dziećmi na różnym etapie edukacji, począwszy od dzieci uczęszczających do przedszkola, poprzez dzieci z klas I–III oraz uczniów klas od IV do VIII. Chciałam uzyskać odpowiedź na pytanie, jak e-learning oddziałuje na komfort pracy nauczycieli i uczniów oraz ich rodziców. Istotne z perspektywy prowadzonych badań stały się założenia e-learningu, jego korzyści i wady oraz wykorzystywane metody dostępność do Internetu i sprzętu komputerowego. Wybrane wyniki badań zgromadzone z użyciem kwestionariuszy ankiet przedstawiłam za pomocą wykresów.

Wykres 1. Najlepiej sprawdzające się założenia e-learningu – wybór nauczycieli

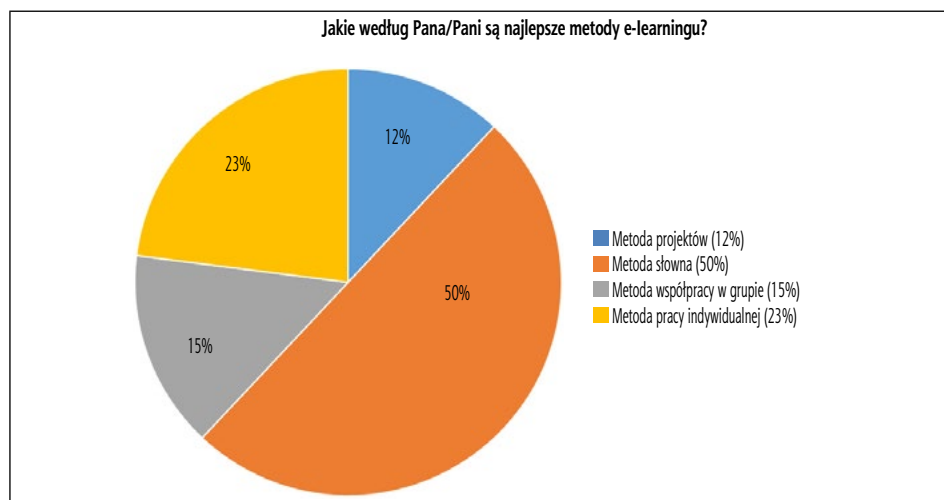


90% nauczycieli z łatwością posługuje się kształceniem zwanym asynchronicznym, a e-learning synchroniczny nie stanowi problemu dla 60% badanych. Bez większych kłopotów za pomocą urządzeń multimedialnych (przede wszystkim komputera z dostępem do Internetu) nauczyciele przygotowują materiały do nauczania. Blisko 90% nauczycieli nie zaobserwowało wzmożonej

aktywności uczniów w trakcie nauki zdalnej. Pomimo że część uczniów mieszka na wsi, nauczyciele uważają dostęp do Internetu za dobry, jednak sama praca na platformach zdaje się w opinii nauczycieli być mało efektywna – tak odpowiedziało ponad 30% badanych.

W związku z wynikiem moich obserwacji odniosłam się do literatury przedmiotu, tj. do *Edukacji zdalnej w czasie COVID-19. Raport z badań* Marleny Plebańskiej, Aleksandry Szydler i Małgorzaty Sieńczewskiej, które to autorki zwróciły uwagę, że w czasie pandemii koronawirusa nauczycielom brak pomysłów na to, jak ma przebiegać lekcja online, dodatkowo problem stanowi obsługa narzędzi multimedialnych. 63% badanych jednak odpowiedziało, że pomimo e-learningu wygodnie było im oceniać pracę uczniów. Z kolei Jacek Woźniak w swojej książce *E-learning w biznesie i edukacji* pisał, że dziecko, które kształci się na odległość, jest w stanie samodzielnie poszerzać wiedzę oraz kształcić swoje umiejętności. Autor nazwał postęp ucznia produktem, czujnym okiem obserwowanym przez nauczyciela, a więc efekt pracy dziecka w trakcie e-learningu jest kontrolowany.

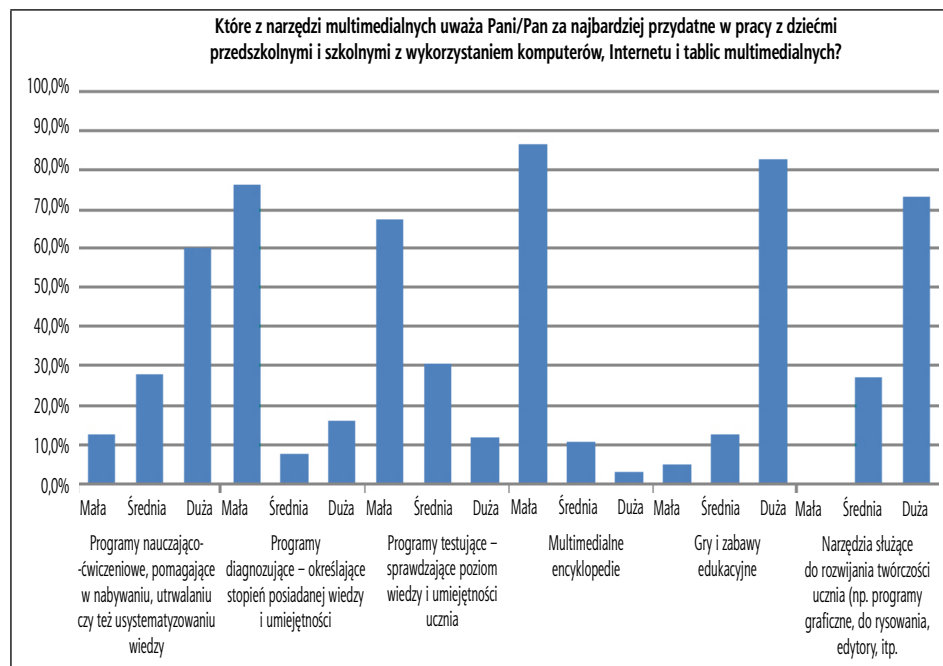
Wykres 2. Najlepsze metody e-learningu – wybór nauczycieli



Z badań wynika, że nauczyciele w trakcie zdalnego nauczania wybierali metodę słowną (połowa badanych nauczycieli), ale stosowana była również metoda pracy indywidualnej (23%) oraz grupowej (15%), którą pracowali uczniowie. Wnioskuje zatem, że wybranymi przez nauczycieli metodami łatwiej pracowało się z uczniami z klas I–III oraz wyżej: IV–VI. Wynik swoich obserwacji odniosłam do wniosków Łukasza Witkowskiego, autora książki *Projekt E-learning w praktyce*, w której opisał nauczanie asynchroniczne, dzięki, któremu dostęp do materiałów jest ułatwiony. Z kolei nauczanie synchroniczne umożliwia

zdaniem konwersację nauczycieli i uczniów oraz wykłady, dzięki czemu możliwe staje się bieżące rozwiązywanie wszelkich niejasności i trudności w czasie zdalnego nauczania.

Wykres 3. Narzędzia multimedialne najbardziej przydatne w pracy z dziećmi przedszkolnymi i szkolnymi z wykorzystaniem komputerów, Internetu i tablic multimedialnych



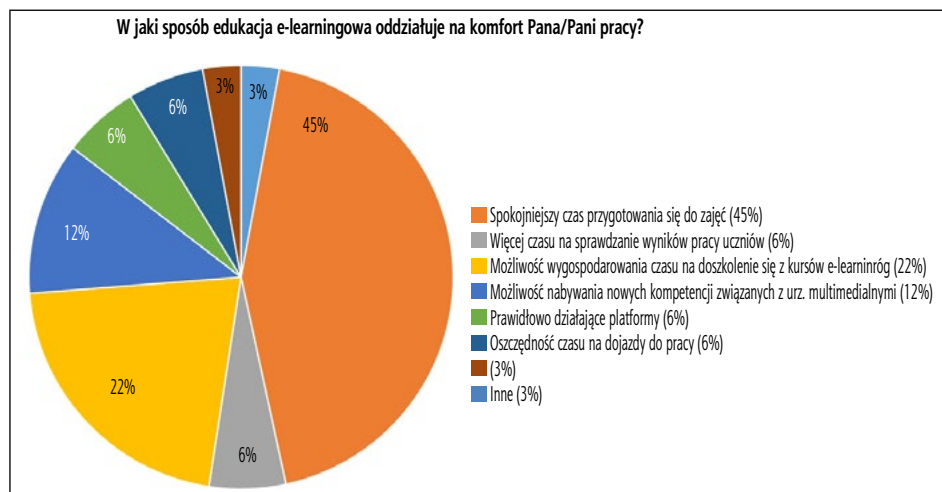
Aż 60% ankietowanych jako przydatne wybierało narzędzia dotyczące programów nauczająco-ćwiczeniowych, które pomagają w nabywaniu, jak i utrwalaniu oraz systematyzowaniu wiedzy dziecka, natomiast 12% badanych tych programów używa, ale mało. Wnioskuje zatem, że taki procent odnosi się do nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych z dziećmi, dobierających do tematów zajęć takie narzędzia multimedialne, dzięki którym uczniowie utrwalają wiedzę w praktyce. 77% badanych w niewielkim stopniu wykorzystuje programy diagnozujące, które określają stopień posiadanej wiedzy i umiejętności dzieci, a tylko 16% badanych korzysta z tego typu narzędzi multimedialnych. Na podstawie przeprowadzonych badań mogę wnioskować, że 16% nauczycieli wykorzystuje narzędzie diagnozujące w przedszkolach, z racji tego, że dziecko w wieku przedszkolnym jest stale obserwowane, a nowoczesne narzędzia ułatwiają pracę nauczycielom. Pytani o przydatność narzędzi proponujących programy testujące i sprawdzające wiedzę i umiejętności ucznia, respondenci odpowiedzieli,

że używają ich mało bo, aż w 68%, a tylko 11% udzieliło odpowiedzi, że są one przydatne jako narzędzie z wykorzystaniem komputerów i Internetu. Za narzędzie nieprzydatne 87% ankietowanych uważa encyklopedie multimedialne, natomiast 10% postrzega je jako średnio przydatne. Dużą użyteczność jako narzędzie mają gry i zabawy edukacyjne, ponieważ aż 83% respondentów udzieliło takiej odpowiedzi, natomiast wśród badanych znalazło się 12% uważających, że gry i zabawy są średnio przydatne w tej roli, a 5% badanych uznało je za mało przydatne jako narzędzie. Wnioskuje zatem, że wybierając narzędzie do gier i zabaw nauczyciele przedszkolni, ale także nauczyciele pracujący w klasach I–III oraz IV–VI wybierają narzędzie pozwalające na wspólną zabawę w grupach, zabawę pojedynczą na zajęciach albo w ramach zajęć, odnoszącą się do wybranego tematu. Jako ostatnie narzędzie służące do rozwijania twórczości ucznia wskazano programy graficzne czy wszelkie edytory – 73% badanych uważa, że są to narzędzia bardzo przydatne, a 27% badanych uważa, że średnio. Wnioskuje, że tego typu programy graficzne czy edytory wykorzystywane mogą być przez nauczycieli informatyki klas podstawowych, ponieważ dziecko na tym etapie edukacji jest w stanie samodzielnie, bez pomocy nauczyciela, stworzyć np. ciekawą grafikę, a mniejszy procent wskazywałby na nauczycieli przedszkolnych, którzy korzystaliby z dziećmi z tego typu programów.

Analizując wyniki obserwacji, zainspirowałam się literaturą Tomasza Szkudlarka, do której odsyłam. Autor uważa, że najprzydatniejszym w pracy nauczyciela narzędziem jest komputer – ułatwia prowadzenie zajęć z dziećmi, ale jest również doskonałym narzędziem, dzięki któremu działa proces organizacji całej szkoły. Zdaniem P. Szymczak i M. Marchel narzędzia tworzone są przez platformy. Nauczyciel, który pragnie poszerzyć swoje kompetencje, dostaje na platformie wachlarz możliwości, który ułatwi mu w ciekawy sposób przeprowadzić lekcję stacjonarną w klasie oraz metodą zdalnego nauczania. Wykorzystywana aplikacja Zondle pomoże stworzyć dla ucznia ciekawe gry edukacyjne, dlatego ważna jest kreatywność i odpowiednie podejście nauczyciela do pracy na platformie. Czas pandemii pokazał, że najczęściej wybieranymi platformami była platforma Moodle oraz Zoom i Teams.

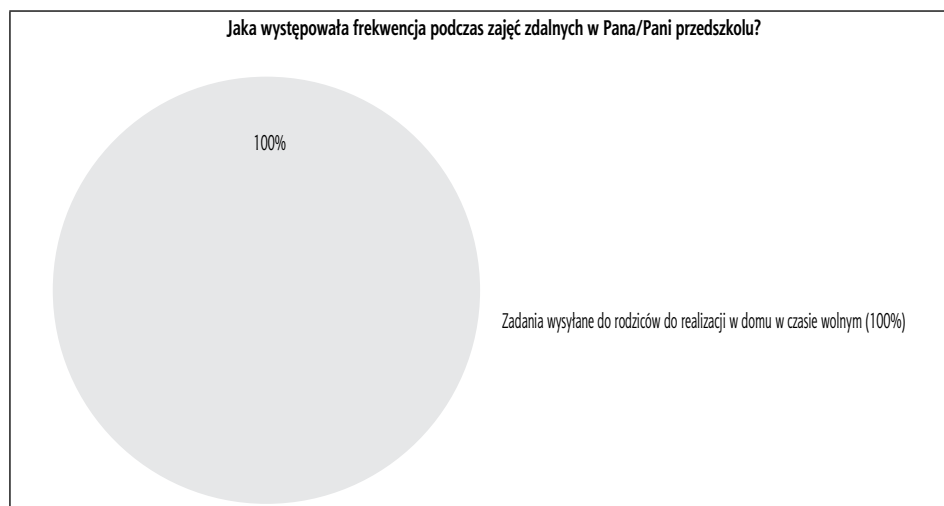
Za największy komfort nauczyciele uznali wydłużony czas przygotowania się do zajęć, którego według badań mieli wystarczająco, aby spokojnie zgromadzić materiały do nauki z dziećmi – takiej odpowiedzi udzieliło 45% respondentów, natomiast 22% badanych stwierdziło, iż mieli możliwość doskonalenia swojego warsztatu w czasie pandemii koronawirusa dzięki kursom e-learningowym. 12% badanych miało w trakcie trwania e-learningu możliwość nabywania nowych kompetencji związanych z urządzeniami multimedialnymi, 6% badanych odpowiedziało, że komfortu nauki e-learningowej upatruje w prawidłowo działających platformach, tyle samo procent badanych uważa, że oszczędza czas na dojazd do pracy, a tym samym znajduje więcej czasu na sprawdzanie wyników pracy uczniów.

Wykres 4. Komfort pracy w warunkach pracy zdalnej z wykorzystaniem e-learningu i urządzeń multimedialnych

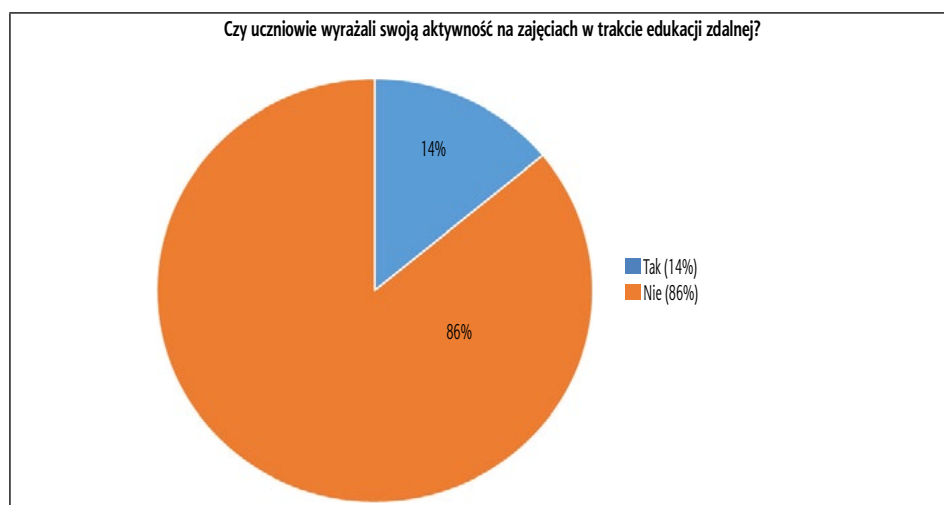


Praca w warunkach zdalnych okazała się dla nauczycieli korzystną ze względu na zyskaną większą ilość czasu potrzebnego do przygotowania materiałów do zajęć z uczniami, a nauczyciele przedszkolni nie musieli dodatkowo przygotowywać się do lekcji online z racji tego, że materiały do ćwiczeń dla dzieci były przez nich przesyłane na pocztę rodziców do zrealizowania w domu. Plusem nauki zdalnej, zdaniem nauczycieli, jest komfort w prowadzeniu zajęć, na który składa się zmniejszona potrzeba zwracania uwagi o stosowne zachowanie w trakcie lekcji online. W warunkach nauki zdalnej ogromną szansę zyskują także sami uczniowie, chociażby ucząc się większej samodyscypliny i wyznaczając sobie właściwy rytm dnia. Dodatkowo za sprawą kształcenia synchronicznego dzieci nabywają umiejętność posługiwania się nowoczesnymi platformami oraz uczestnictwa w nowego typu zajęciach, prowadzonych za pomocą komunikatorów oraz urządzeń multimedialnych. Kształcenie asynchroniczne pozwala dziecku wyznaczyć sobie tempo i czas pracy z materiałami nadesłanymi, które ma zrealizować w wyznaczonym przez nauczyciela terminie, z ewentualnym odesłaniem materiału za pomocą poczty elektronicznej. Taki tryb kształcenia daje dziecku możliwość samokształcenia, ale również pracy w grupach i wymianą zdań, poglądów oraz doświadczeń. Istotną rolę odrywa w zdalnym nauczaniu nauczyciel i jego odpowiednie przygotowanie do pracy z uczniami, a także wszelkie predyspozycje, aby nauka przebiegała pomyślnie.

Wykres 5. Frekwencja dzieci podczas zajęć zdalnych w przedszkolu



Wykres 6. Aktywność uczniów na zajęciach w trakcie edukacji zdalnej



Aż 86% ankietowanych odpowiedziało, że uczniowie nie byli aktywni na zajęciach w trakcie nauki zdalnej. Wnioskuje, że wśród tak licznie udzielanych odpowiedzi znaleźli się nauczyciele przedszkolni, którzy nie byli w stanie ocenić aktywności dzieci z racji braku prowadzonych lekcji online. Odnosząc się do nauczycieli klas I–III oraz IV–VI, wnioskuję, że brak aktywności mógł być spowodowany stresem dzieci i koniecznością zmierzenia się przez nie z nową formą zajęć zdalnych, brakiem dostępu do Internetu, co mogło wpłynąć na brak aktywności ucznia, jak i brakiem pomysłów na lekcję online ze strony samych

nauczycieli szkół podstawowych, co obniżyło stopień aktywności i motywacji uczniów.

Podsumowanie

W trakcie pisania pracy magisterskiej oraz podczas opracowywania wyników przeprowadzonych przeze mnie badań dotyczących edukacji poprzez e-learning w dobie pandemii koronawirusa inspirowałam się badaniami wielu autorów, do których odsyłam wszystkich zainteresowanych mass mediami, nowoczesnymi urządzeniami i narzędziami medialnymi, ułatwiającymi pracę wielu osobom oraz naukę dzieciom i młodzieży, w tym edukację medialną, ważną i potrzebną rodzicom, którzy wprowadzają swe pociechy w wirtualny świat, jak i nauczycielom, którzy kontynuują naukę medialną z dzieckiem w przedszkolu i szkole. Zdaniem autorów: Janusza Gajdy, Stanisława Juszczyka, Bronisława Siemienieckiego i Kazimierza Wenty, urządzenia multimedialne w połączeniu z Internetem stwarzają możliwość nabywania i poszerzanie nowej wiedzy, a tym samym mają wpływ na rozwój dziecka na każdym etapie jego życia. Do pomocy w opracowaniu moich badań wybrałam analizy Waława Strykowskiego, który uważa, że funkcją mediów jest również dostęp i rozpowszechnianie komunikatów zawierających przeróżne treści mających na celu bawić i uczyć (oraz pogłębiać wiedzę), ale i, co najważniejsze, przez swoją estetykę mających wprowadzić dzieci i młodzież w życie kulturalne. Media, które wpływają na rozwój dzieci i młodzieży przez sam fakt ich użytkowania, stanowią aspekt pozytywny, jak i negatywny, na co należy zwrócić uwagę. Z jednej strony już sama telewizja zdaniem Ilony Marczak, Moniki Talagi-Michalskiej i Katarzyny Skierskiej-Pięty ma wpływ na wychowanie młodych widzów poprzez kształtowanie wzorców kulturalnych, ale również na ich edukację poprzez programy dopasowane do kolejnych etapów życia dziecka. Najważniejsze zatem, aby programy były dopasowane do potrzeb psychicznych dzieci i młodzieży. Jednak wpływ mediów na rozwój dziecka to także aspekt negatywny. Zdaniem tych samych autorów potrzebne jest stawianie dziecku granic i kontrola oglądanych treści, np. w telewizji. Autorzy za niebezpieczny uważają również Internet, który z jednej strony pozwala dziecku na poszerzanie wiedzy i rozwijanie zainteresowań, ale z drugiej jest bardzo niebezpieczny, jeśli dziecko pozostawione jest samo sobie bez nadzoru osób dorosłych, którzy pomogą zrozumieć dziecku treści płynące z sieci. Zdaniem Bronisława Siemienieckiego media w edukacji spełniają ważne funkcje: przez komputerowe techniki dziecko ma możliwość poznawać i uczyć się, kształtować emocje i znajdować motywację, ale również działać poprzez szereg interakcji, które umożliwia współczesna technika. Zdaniem M. Mrozowskiego media oddziałują zatem na poszczególne obszary dziecka, a w pierwszej kolejności na sferę poznawczą, behawioralną oraz emocjonalną. Józef Bednarek również uważa, że

dorośli, a następnie dzieci powinny brać udział w edukacji medialnej, będącą dziedziną kształcenia. Dzięki takiej edukacji człowiek w każdym wieku uczy się prawidłowego odbioru i przekazu informacji, jakich dostarczają mu nowoczesne urządzenia medialne, tak aby kolejnym etapem było czynne uczestnictwo w życiu społeczeństwa informacyjnego.

Bibliografia

- Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*, WN PWN, Warszawa 2006.
- Boguni-Borowska M., *Współczesny świat dziecka. Media i konsumpcja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
- Czub M., *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2016.
- Gajda J., Juszczak S., Siemieniecki B., Wentka K., *Edukacja medialna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Hyla M., *Przewodnik po e-learningu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Marczak I., Talaga-Michalska M., Skierska-Pięta K., *Innowacje i technologie informacyjne przyszłością nowoczesnej edukacji – wdrażanie rozwiązań informatycznych w procesie kształcenia. Poradniki*, Drukarnia Cyfrowa & Wydawnictwo „Piktor”, Łódź 2011.
- Siemieniecki B., *Manipulacja – Media – Edukacja*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Strykowski W., *Rola mediów w edukacji*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 2.
- Szkudlarek T., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1999.
- Szymczak P., Marchel M., *Narzędzia multimedialne w procesie nauczania wczesnoszkolnego. Poradnik nauczyciela*, Stowarzyszenie Aktywnego Wspierania Gospodarki, Wrocław 2014.

Anna Wojnar-Płeszka [ORCID 0000-0003-3421-6830]

mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

WYKORZYSTANIE TEORII INTELIGENCJI WIELORAKICH GARDNERA W PROGRAMACH NAUCZANIA ZINTEGROWANEGO¹

Streszczenie

Autorka krótko charakteryzuje założenia teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, a następnie analizuje wykorzystanie tej teorii w dostępnych programach nauczania w nauczaniu zintegrowanym. Odwołuje się do przeprowadzonych badań dotyczących wykorzystania takich programów, ich dostępności, wiedzy nauczycieli praktyków w zakresie diagnozowania uzdolnień kierunkowych, związku wybranego programu nauczania z teorią inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Porusza problem uzdolnień kierunkowych, ich diagnozy, programów nauczania kształcenia zintegrowanego oraz samej indywidualizacji procesu nauczania. Artykuł zamyka podsumowanie i prezentacja wniosków z analizy badań własnych.

Słowa kluczowe: teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, zdolności kierunkowe, diagnoza zdolności kierunkowych, programy nauczania, kształcenie zintegrowane

The use of Gardner's theory of multiple intelligences based curricula in integrated teaching

Abstract

The author briefly describes the assumptions of Howard Gardner's theory of multiple intelligences, and then analyses the use of this theory in available curricula in integrated teaching. She refers to conducted research on the use of such programs, their availability, knowledge of practicing teachers in the field of diagnosing directional abilities, the relationship between the chosen curriculum and theory of multiple intelligences by Howard Gardner, directional abilities, diagnosis of directional abilities, curricula, integrated education individualization of the teaching process. The article closes with a summary and presentation of conclusions from the analysis of own research.

Key words: theory of multiple intelligences by Howard Gardner, directional abilities, diagnosis of directional abilities, curricula, integrated education

¹ Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab., prof. KAAFM Teresy Olearczyk i obroniona na Wydziale Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii Andrzeja Frycza-Modrzewskiego w 2021 r.

*Jakże nudne i monotonne byłyby odgłosy lasu,
gdyby prawo do śpiewania
miało tylko dziesięć najzdolniejszych ptaków.*

Arnold Bennett

Wprowadzenie

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej spotyka na swej drodze wielu uczniów. Każdy z nich jest innym człowiekiem. Mamy do czynienia z różnym środowiskiem domowym, rodzajem wychowania, uzdolnieniami, talentami, a także deficytami i problemami do rozwiązania. Rolą nauczyciela jest dobrze poznać swojego ucznia, wiedzieć, co i jak go kształtuje, jaki jest w środku, co go cieszy, co smuci, a co bardzo interesuje. Samo poznanie jednak nie wystarczy. Trzeba wiedzieć, jak tę wiedzę mądrze i skutecznie wykorzystać, tak by zaplanować działanie wspierające każdego z podopiecznych. I tu warto podkreślić, że nie mówimy tylko o szczególnie uzdolnionych albo przeciwnie – o uczniach z deficytami, którzy potrzebują pracy wyrównawczej czy kompensacyjnej. Mowa tu również o dzieciach, które nie rzucają się w oczy, nie sprawiają trudności wychowawczych bądź dydaktycznych. Można by je nazwać „dziećmi środka”. Nauczyciel wczesnoszkolny powinien obserwować, zauważać, planować i realizować program działania tak, by każdy z jego uczniów uzyskał pomoc w pokonywaniu problemów i trudności oraz wsparcie przy sięganiu po marzenia (te szkolne i pozaszkolne), a także pomoc przy odkrywaniu swoich możliwości. Stąd też w kręgu zainteresowań pedagogicznych autorki artykułu znajduje się praca nauczyciela wczesnoszkolnego, a szczególnie podejście indywidualne do ucznia, indywidualizacja procesu kształcenia pod względem zdolności kierunkowych uczniów. To m.in. kompetencje diagnostyczne świadczą o profesjonalizmie i skuteczności nauczyciela. Jakie jest przygotowanie merytoryczne pedagogów, ich zdolność do obserwacji uczniów, umiejętności dobrego i skutecznego diagnozowania, dostosowywania odpowiednich środków, narzędzi oraz metod pod kątem indywidualizacji nauczania? Czy każdy nauczyciel ma kompetencje zawodowe, umożliwiające świadomy dobór programu nauczania, czy też umiejętność konstruowania własnego programu, tak by iść z duchem czasu współczesnego szkolnictwa i szkoły skoncentrowanej na uczniach? Jest to przecież warunek konieczny skutecznego pedagoga i wychowawcy. To także warunek sukcesu samego dziecka. Jakże istotne jest, jaki nauczyciel-człowiek stanie na drodze pierwszoklasisty, spragnionego nowych kontaktów, otwartego na zdobywanie wiedzy i świata. Równie istotne jest, czy nauczyciel potrafi zaplanować i zaprojektować zajęcia ze swoimi wychowankami, używać mądrze i właściwie swojej wiedzy i dostępnych pomocy dydaktycznych.

W tych wszystkich rozważaniach interesujące dla autorki jest to, jaką wiedzą na temat teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera dysponują

nauczyciele nauczania zintegrowanego. Czy mają oni świadomość istnienia uzdolnień kierunkowych i programu opierającego się na indywidualizacji procesu kształcenia ze względu na zdolności dzieci? Czy nauczyciele uczący w klasach 1–3 w ogóle chcą korzystać z programu dostosowującego pracę z dziećmi do ich różnych zdolności? Czy w ogóle wiedzą o istnieniu takowego? Szczególnie interesujące jest przy tym to, czy w tak szerokiej ofercie programów, dedykowanych klasom wczesnoszkolnym i realizujących podstawę programową, programy oparte na teorii Gardnera w ogóle istnieją i czy są świadomie wybierane przez nauczycieli? Jakie efekty daje praca z dziećmi na podstawie inteligencji wielorakich? Na ile takie programy są obecne i stosowane we współczesnym nauczaniu czy też wykorzystywane przez nauczycieli wczesnoszkolnych?

To właśnie próba odpowiedzi na powyższe pytania jest tematem niniejszego opracowania.

Podłoże teoretyczne

Inteligencja jest jednym z takich zagadnień, które zajmują zarówno społeczeństwo, jak i naukowców wielu dziedzin. Jej popularność powoduje, że poświęcono jej setki publikacji popularnonaukowych i ściśle naukowych.

Z historycznego punktu widzenia dyskusje dotyczące teorii, natury i pomiaru inteligencji prowadziły częściej do niezgody niż zgody, częściej do niejasności niż wyjaśnień [...], a społeczność naukowa nie powiedziała jeszcze ostatniego słowa na temat inteligencji².

Można wyraźnie zauważyć dwa podejścia do tematu inteligencji, tj. z jednej strony takie, w których mowa o poznawczych wyznacznikach zdolności i uzdolnień, a z drugiej zaś podejścia interakcyjne, uwzględniające sfery emocjonalną i motywacyjno-wolitywną oraz oddziaływanie środowiska przyrodniczego i społecznego. Od lat 60. XX wieku w skład inteligentnego zachowania wchodziły stopniowo takie procesy psychiczne, jak: percepcja zmysłowa, uwaga, pamięć, wyobrażenia, intuicja, myślenie. Przyjrzyjmy się bliżej owym podejściom – do pojęcia inteligencji – tzw. interakcyjnym. Wiesława Limont³ dzieli koncepcje zdolności na modele: zdolności ogólnych, zdolności specyficznych/specjalnych (do których należy właśnie teoria Gardnera), systemowych (Renzulliego) czy rozwojowych, tzw. czwartej fali (Monksa, Popka, Gagnégo). W wielowymiarowych modelach najważniejsze są składniki zdolności, tj.: wysoki poziom inteligencji i/lub uzdolnień kierunkowych oraz zdolności twórczych, motywacja oraz inne cechy osobowości, znaczące dla rozwoju potencjału danej jednostki.

² H. Gardner, M.L. Kornhaber, W.K. Wake, *Inteligencja: wielorakie perspektywy*, WSiP, Warszawa 2001, s. 10.

³ W. Limont, *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Sopot 2012.

Richard E. Nisbett, analizując inteligencję, zauważył na podstawie przeprowadzonych obserwacji i badań, że postawy, wartości oraz udział rodziny/rodziców w procesie edukacyjnym mają duży wpływ na sukcesy szkolne dzieci⁴. Również nauczyciele wierzący w swoich uczniów wpływają na ich sukcesy. „Wiadomo już, że inteligencję w dużym stopniu kształtuje otoczenie. [...] niezależnie czy inteligencję zmierzmy za pomocą testów badających iloraz inteligencji, czy w dowolny inny sposób”⁵. Spośród wniosków i propozycji dotyczących zmian w edukacji, jakie powinny nastąpić w najbliższym czasie, nader istotne jest wprowadzenie w nauczaniu indywidualnych stylów uczenia się i zdolności. Nowoczesne szkoły mają w jak najmniejszym stopniu wpływać na kształtowanie charakteru – mają za to wspierać indywidualności, krytyczne myślenie, myślenie twórcze, a przede wszystkim rozumienie przekazywanej wiedzy. Pod wpływem takich szkół może się okazać dopiero, czy inteligencja to testy określające poziom IQ, czy właśnie inteligencje, wskazujące na różne predyspozycje: społeczne, emocjonalne czy wreszcie naukowe.

W tym miejscu warto pokrótce omówić teorię inteligencji wielorakich, która jest podstawą i zarazem punktem wyjścia do przedmiotowych badań. Howard Gardner namawia do spojrzenia na inteligencję w sposób jak najbardziej naturalny⁶. Na czym to miałyby polegać? Autor postuluje, by przyjrzeć się ludziom i temu, w jaki sposób zdobywają umiejętności, które są bardzo pomocne i potrzebne w codziennym życiu. Jego teoria inteligencji wielorakich oparta jest w całości na zdolnościach. Howard Gardner wraz ze swoim zespołem wyróżnił siedem rodzajów inteligencji, tj. inteligencję językową, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, ruchową (cielesno-kinestetyczną), muzyczną, interpersonalną i intrapersonalną⁷. Opisano je szczegółowo, odnosząc się do ich biologicznej genety. Autor teorii, wyodrębniając wyżej wymienione rodzaje inteligencji, zaznaczał, że są one równorzędne, może się więc okazać, że będą się dzielić i z czasem powstanie jakaś nowa. Tak też się stało. W późniejszej publikacji *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*⁸ jest już mowa o ósmej inteligencji, tj. inteligencji przyrodniczej. W powyższym opracowaniu Gardner odniósł się zarówno do pojawienia się inteligencji przyrodniczej, jak i możliwości wyróżnienia kiedyś następnych, nowych rodzajów inteligencji, jak np. inteligencji duchowej czy też egzystencjalnej, a nawet inteligencji humorystycznej i moralnej. Trudno w praktyce mówić o czystej postaci którejkolwiek z rodzajów inteligencji. U większości ludzi uaktywniają się one w różnym stopniu i to w połączeniu, we wzajemnej korelacji. Co najważniejsze w teorii inteligencji

⁴ R.E. Nisbett, *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ*, Smak Słowa, Sopot 2010, s. 11.

⁵ *Ibidem*.

⁶ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, MT Biznes, Warszawa 2009.

⁷ *Idem*, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 38–50.

⁸ *Ibidem*, s. 33–37.

wielorakich Gardnera, jej twórca poświęcił szczególnie dużo uwagi wykorzystaniu swojej teorii w praktyce. Mowa tu właśnie o praktyce szkolnej. Jak podkreśla sam autor: „zadaniem szkoły jest promować rozwój – między innymi przez indywidualne programy kształcenia – i pomóc w osiągnięciu celów zawodowych i rekreacyjnych, które korespondują ze spektrum posiadanych przez jednostkę inteligencji”⁹. Trudno nie zauważyć zatem, że ze zdolnościami kierunkowymi nierozzerwalnie łączy się temat indywidualizacji procesu kształcenia.

Bardzo ciekawe jest przy tym, jak wygląda proces kształcenia w Polsce, podejście do inteligencji w nauce i związane z nim zindywidualizowanie nauczania. W naszym kraju modernizacja oświaty poprzez wprowadzenie nauczania skoncentrowanego na uczniu może być przeprowadzona w ramach realizacji różnego rodzaju projektów Ministerstwa Edukacji Narodowej, w tym także przedsięwzięć organizowanych w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Pod szyldem przedsięwzięcia przewidziano przeprowadzenie programów indywidualizacji procesu nauczania i wychowania uczniów klas I–III szkoły podstawowej w kontekście wdrażania nowej podstawy kształcenia ogólnego, które realizowane są w trybie systemowym. Przy wspomnianych wyżej działaniach, dotyczących indywidualizacji pracy z uczniem, pozostaje mieć nadzieję, że dzięki założeniu uwzględniania zróżnicowanych zdolności i zainteresowań dzieci, stworzyły i nadal tworzą szansę na rozbudowanie zajęć wspierających różne zdolności dzieci i ich rozwój osobisty. W raporcie *Polska 2030*¹⁰ – pochodzącym z 2008 roku, a będącym podstawą długookresowej strategii rozwoju – w odniesieniu do szkolnictwa zapisano:

Jednym z kierunków reform oświaty musi być indywidualizacja procesu nauczania przy zachowaniu wysokich standardów co do oczekiwanych efektów nauczania. [...] Jeden model szkoły, jeden sposób nauczania dla wszystkich powoduje, że szkoła nie jest dobra dla nikogo. Kończą się czasy masowego kształcenia dzieci według jednego programu [...]. Na dziś polskim szkołom w większości wciąż bardzo daleko do realizacji idei edukacji spersonalizowanej, która sprowadza się do tego, aby szkoła podjęła wysiłek dopasowania się do zróżnicowanych potrzeb i predyspozycji uczniów, a nie skupiała się na dopasowaniu każdego ucznia do oferowanego modelu nauczania¹¹.

Patrząc na nasze polskie szkoły, trudno nie zauważyć, że wciąż są one na początku drogi do wdrażania w życie idei edukacji spersonalizowanej. Obserwując świat, w jakim żyjemy, analizując tendencje rozwojowe edukacji i drogi, jakimi powinien podążać rozwój współczesnego nauczania, widać, jak ważne jest kształcenie ludzi gotowych do życia, świadomych swoich zdolności oraz umiejętności. Nasze szkoły powinny opuszczać dzieci gotowe do świadomego

⁹ *Idem, Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty...*, op. cit., s. 8.

¹⁰ *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009, http://kigeit.org.pl/FTP/PRCIP/Literatura/001_PL_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf [dostęp: 6.12.2021].

¹¹ *Ibidem*.

wykorzystywania swojej wiedzy w podejmowanej przez siebie działalności, niezależnie od jej rodzaju. Wydaje się, że jedynym sposobem na osiągnięcie sukcesu w takiej edukacji i wychowaniu młodych pokoleń, jest rozpoznawanie i wspieranie mocnych stron dzieci, stawianie im zadań i wyzwań umożliwiających rozwój ich zdolności. Indywidualizacja procesu kształcenia zwiększa szanse uczniów na dojsię do celu, na osiągnięcie sukcesu. Zwiększa w nich poczucie własnej wartości, wiarę w siebie i własne możliwości. Dzięki odkryciu ich dobrych stron, możemy pomagać w obszarach stwarzających trudności.

Kończąc przedstawianie teorii Gardnera na przykładzie naszej polskiej praktyki dydaktycznej, dochodzimy do tego, co najważniejsze dla autorki niniejszej pracy, tj. do odpowiedzi na pytanie, czy omawiana teoria jest możliwa do realizacji w szkołach publicznych, masowego nauczania i jakie efekty przynosi jej zastosowanie w praktyce. Nie ulega wątpliwości, że w ostatnich latach pojawiają się w Polsce programy opierające się na omawianej teorii. Należą do nich: „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”¹² (www.pierwszaki.eu¹³, realizowany w latach 2008–2011), „Rok Odkrywania Talentów” (przypadający na rok szkolny 2010/2011), jego kontynuacja, tj. „Rok Szkoły z Pasją” (w roku szkolnym 2011/2012), „Wielointeligentne odkrywanie świata – program edukacji wczesnoszkolnej”¹⁴ (realizowany w 2700 szkołach podstawowych z terenu sześciu województw, który to program otrzymał w 2010 roku tytuł najlepszej inwestycji w człowieka w konkursie organizowanym przez Ministerstwo Rozwoju Regionalnego), „Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej. Pierwszy etap edukacyjny”¹⁵, „Uczeń przerósł mistrza – metoda projektu w edukacji wczesnoszkolnej. Diagnoza funkcjonowania dziecka w oparciu o inteligencje wielorakie”¹⁶ (w okresie 20.05.2014 r. – 31.07.2015 r. pod nadzorem MEN, to Innowacyjny Program Nauczania (IPN), wykorzystujący metodę projektu oraz kształcenie postaw przedsiębiorczości), „Ja i moja szkoła na nowo”¹⁷ (wydawnictwo MAC; jedynie dostępny aktualnie program nauczania na I etapie, opierający się na teorii Gardnera), „Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka”¹⁸ (scenariusze zajęć dedykowane do klasy pierwszej szkoły

¹² „Pierwsze uczniowskie doświadczenia”, <http://www.pierwszaki.eu> [dostęp: 9.04.2021].

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ M. Zatorska, *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej. Pierwszy etap edukacyjny*, ORE, Warszawa 2014.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ H. Gąbka, T. Radomska, M. Trybuś, Z. Żółtak, *Uczeń przerósł mistrza – metoda projektu w edukacji wczesnoszkolnej. Diagnoza funkcjonowania dziecka w oparciu o inteligencje wielorakie*, Global Trade Industry, Toruń [s.a.].

¹⁷ J. Faliszewska, *Ja i moja szkoła na nowo. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*, Juka-91, Warszawa 2020.

¹⁸ I. Czaja-Chudyba, *Wesoła szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka. Scenariusze zajęć dla klasy I*, WSiP, Warszawa 2009.

podstawowej), „Inteligencje wielorakie na zajęciach wczesnoszkolnych. Język polski dla dzieci cudzoziemskich”¹⁹.

Teoria inteligencji wielorakiej Gardnera często krytykowana jest za narzucanie wczesnej specjalizacji, za braki metodyczne oraz różnorodność interpretacji i zastosowań. Pytanie tylko, czy takie niedookreślenie nie jest jej wartością? Czy nie wymusza ona, a tym samym umożliwia nauczycielom autorskie opracowanie swoich programów? Czy nie sprzyja właśnie indywidualizacji procesu kształcenia? Trzeba pamiętać, że indywidualizacja, a co w konsekwencji – różnicowanie kształcenia niejako wymusza na nauczycielu posiadanie niezbędnych kompetencji, takich jak: umiejętność diagnozowania zdolności uczniów, sprawdzania i stosowania w praktyce urozmaiconych, innowacyjnych metod i form pracy pedagogicznej. Sam Gardner wskazuje, że „prawdziwą trudnością we wprowadzaniu nauczania skoncentrowanego na jednostce, nie są ograniczenia finansowe ani brak wiedzy, ale brak woli realizacji takiego kształcenia”²⁰.

Stąd właśnie pomysł podjęcia przedmiotowych badań, sprawdzających poziom wiedzy wśród nauczycieli nauczania zintegrowanego na temat inteligencji wielorakich, indywidualizacji kształcenia, pracy diagnostycznej, związanej z nauczaniem skoncentrowanym na uczniu, a także analizy, ilu z badanych nauczycieli zetknęło się z teorią Gardnera, pracowało na programach opartych na przedmiotowej teorii, jakie mają wnioski, a także obserwacje z tych doświadczeń.

Założenia metodologiczne do badań oraz ich opis

Tematem przewodnim badań było „Wykorzystanie programów nauczania opartych na inteligencji wielorakich w nauczaniu zintegrowanym”. Podczas analizy nauczania zindywidualizowanego, ukierunkowanego na ucznia, zaplanowane zostały badania, dotyczące wykorzystania teorii inteligencji wielorakich Gardnera w programach nauczania, skierowanych do dzieci wczesnoszkolnych, a także zakres nauczania zindywidualizowanego, skierowanego na ucznia i wynikającego z jego uzdolnień kierunkowych. Podczas konstruowania założeń do badań postawiono sobie cele teoretyczne, tj. poznanie i opisanie teorii inteligencji wielorakich według Gardnera, a także poznanie i opisanie programów nauczania w nauczaniu zintegrowanym, opartych na inteligencji wielorakich. Założono również cele praktyczne, tj. poznanie i opisanie poziomu wykorzystania przez badanych nauczycieli nauczania zintegrowanego, teorii inteligencji wielorakich oraz opartych na nich programów nauczania, poznanie jej wpływu na zakres indywidualizacji nauczania, a także poznanie i opisanie efektów przeprowadzonych programów nauczania w nauczaniu zintegrowanym opartych na inteligencji

¹⁹ M. Pamuła-Behrens, B. Sikora-Banasik, *Inteligencje wielorakie na zajęciach wczesnoszkolnych, Język polski dla dzieci cudzoziemskich*, ORE, Warszawa 2016.

²⁰ Gardner H.: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

wielorakich. Ostatecznie autorka podjęła próbę sformułowania wniosków z przeprowadzonych badań.

Badania zrealizowano przy użyciu kwestionariusza ankiety, skierowanej do nauczycieli klas 1–3 szkoły podstawowej. Podczas badań otrzymano od respondentów 35 wypełnionych ankiet. To dawało możliwość analizy pod kątem zmiennych zależnych i niezależnych oraz sformułowanie odpowiedzi na nurtujące pytania. Analiza uzyskanych wyników badań w zestawieniu z wcześniejszym poznaniem teoretycznym tematu badań pozwoliła na realizację założonych celów praktycznych, sformułowanie wniosków z przeprowadzonych badań.

Podczas przeprowadzonych badań ankietowych zbadano także, czy nauczyciele w ogóle mają potrzebę diagnozowania uzdolnień kierunkowych i prowadzenia zajęć z uwzględnieniem tej wiedzy? Czy w polskich szkołach ma miejsce indywidualizacja nauczania uzdolnień, na przykładzie badanych nauczycieli? Od czego zależy indywidualizacja procesu kształcenia – co na nią wpływa i w jakim zakresie jest przeprowadzana? W badaniach przedmiotowych sformułowano dwa podstawowe problemy główne oraz szereg mieszczących się w nich problemów szczegółowych. Problemy szczegółowe były pytaniami rozstrzygającymi, ale też pytaniami dopełniającymi. Główne problemy badawcze zawarto w pytaniach, tj. jaki jest zakres indywidualizacji procesu kształcenia ze względu na uzdolnienia uczniów edukacji wczesnoszkolnej i jakie czynniki na to wpływają? Jaki jest zakres wykorzystania programów nauczania opartych na inteligencjach wielorakich przez nauczycieli nauczania zintegrowanego i jak to wpływa na zakres indywidualizacji procesu kształcenia?

Do uzyskania odpowiedzi na te pytania, niezbędne było przeprowadzenie dokładnej analizy zależności między zmiennymi. Szczegółowo zostało opisane, co wpływa na zakres indywidualizacji procesu kształcenia, w odniesieniu do wcześniejszej teorii tego tematu, a następnie dokonano analizy badań istnienia związku pomiędzy kolejno: wykształceniem nauczycieli, długością stażu pracy, stopniem awansu zawodowego, przeprowadzaną diagnozą uzdolnień, programów dodatkowych (w których brała udział badana szkoła/klasa), liczbą uczniów w klasie, programem podstawowym, realizującym podstawę programową, wyposażenie sali, czy wielkością miejscowości, a zakresem indywidualizacji procesu kształcenia pod względem zdolności dzieci. Na koniec tych rozważań, autorka podjęła próbę opisu tego, co najistotniejsze w tych działaniach badawczych, a mianowicie poziomu znajomości i stosowania przez ankietowanych nauczycieli w praktyce programów nauczania, opartych na teorii inteligencjach wielorakich Howarda Gardnera.

Istotnym elementem przygotowań do badań był celowy dobór próby badawczej, czyli wybór terenu badań i grupy reprezentatywnej. Grupą badawczą zostali czynni zawodowo nauczyciele klas 1–3 szkół podstawowych na terenie całej Polski. Po tym etapie ważny był dobór odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. W czynnościach badawczych zastosowano sondaż

diagnostyczny – kwestionariusz ankiety, skierowanej do nauczycieli klas I-III oraz analizę dokumentów programów nauczania opartych na teorii Gardnera. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej „Wykorzystanie programów nauczania opartych na inteligencji wielorakich w nauczaniu zintegrowanym”, został specjalnie stworzony na potrzeby badań do niniejszej pracy. Ankieta zawierała 27 pytań. Badanie było całkowicie anonimowe i indywidualnie wypełniane przez nauczycieli. Autorka uznała, że wysłanie kwestionariuszy ankiet drogą mailową, a także na grupach Facebook zrzeszających nauczycieli będzie najlepszym rozwiązaniem, zwłaszcza w momencie trwania pandemii koronawirusa (czas badań 16–26.06.2021 r.). Zebrane dane zostały opracowane i przeanalizowane na potrzeby niniejszych badań. Kwestionariusz został utworzony w programie Survio i wysłany drogą mailową do szkół podstawowych, wybranych w sposób przypadkowy z terenu całej Polski, przez Facebook w postach na grupach zrzeszających nauczycieli klas 1–3 oraz wśród znajomych nauczycieli klas 1–3. Taki sposób zbierania danych z badań jest metodą bez pośrednictwa ankietera. Otrzymano 35 ankiet zwrotnych. Wśród badanych byli praktycy, pracujący w małych miastach (do 20 tys. mieszkańców) i wsiach – łącznie 37% badanych, w metropoliach i miastach (powyżej 500 tys. mieszkańców) – 31%, średnich miastach (20–100 tys. mieszkańców) – 23% oraz najmniejsza grupa, pracująca w dużych miastach (100–500 tys. mieszkańców) – zaledwie 9% badanych. W badaniu nie pytano o płeć respondentów. Stąd dla potrzeb niniejszego artykułu zastosowano zwrot „nauczyciel”. Po analizie wszystkich otrzymanych danych, wśród wszystkich osób przebadanych, została wyodrębniona grupa nauczycieli, którzy brali lub nadal biorą udział w praktycznym zastosowaniu programów nauczania opartych na omawianej teorii. Takich nauczycieli było tylko trzech. Wyodrębnienie tej podgrupy badanych, wynikało z chęci przyjrzenia się liczebności tej grupy, ich wiedzy na temat samej teorii, diagnozowania uzdolnień kierunkowej, indywidualizacji kształcenia i efektów stosowania tego programu.

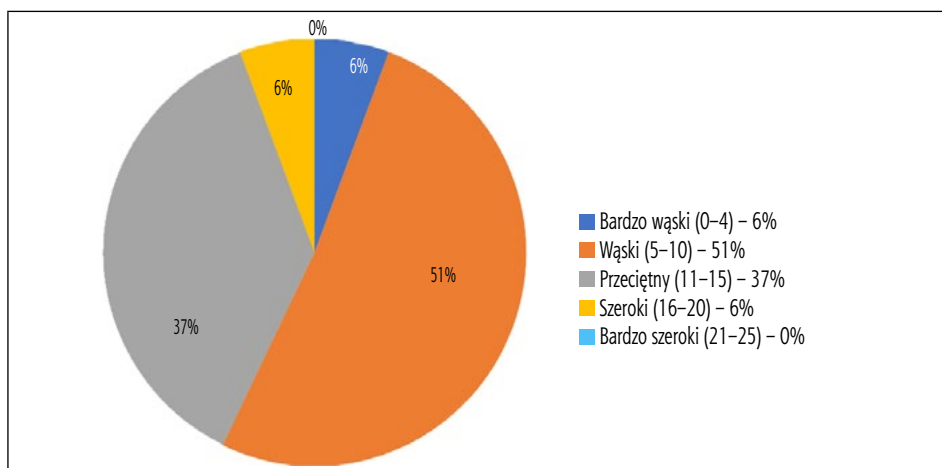
Przedstawienie wyników

Stawiając nauczycielom liczne pytania w omawianej ankiecie, o których była mowa powyżej, zapytano m.in.: „Co oznacza pojęcie indywidualizacji procesu kształcenia dla nauczycieli przebadanych na potrzeby tej pracy?”. To pytanie jako jedno z niewielu było pytaniem otwartym. Autorka nie chciała sugerować w żaden sposób odpowiedzi, a i miała nadzieję uzyskać spontaniczne i zakorzenione w świadomości respondentów skojarzenia. Prawie wszystkie odpowiedzi badanych tworzą właściwą skróconą definicję indywidualizacji nauczania i dają jej pożądaną obraz. Dawało to autorce badań nadzieję, że ta rzeczywistość indywidualizacja w ich wykonaniu może być na wysokim poziomie. Zdecydowana deklaracja, aż 74,3% badanych, że ważna jest dla nich indywidualizacja procesu

kształcenia uczniów wczesnoszkolnych ze względu na poziom i typ ich uzdolnień, 20%, że raczej ważna, a niecałe 6% badanych nie wiedziało, jak się ma odnieść do tej indywidualizacji, dawała poparcie dla tezy, że zakres omawianej indywidualizacji będzie szeroki. Również większość z nich, bo 24 osoby, na pytanie: „Czy diagnozują zdolności (uzdolnienia, mocne strony) swoich uczniów?“, odpowiedziało „zdecydowanie tak” (68,6%), dziesięć, że „raczej tak” (28,6%), a tylko jedna udzieliła odpowiedzi „trudno powiedzieć”.

Jakże zaskakujące okazały się wyniki badań pierwszej zmiennej zależnej, co pokazuje wykres kołowy (rysunek 1): bardzo szeroki i szeroki zakres indywidualizacji dotyczy tylko 12% badanych, niewiele ponad 1/3 (37%) reprezentuje w swoim działaniu zakres przeciętny, a ponad połowa wąski. To nie są optymistyczne wieści.

Rysunek 1. Indywidualizacja procesu kształcenia



Źródło: opracowanie badań własnych.

Na zakres tej zmiennej składa się wiele czynników, m.in. obszary, w których nauczyciele deklarują działanie w zakresie indywidualizacji, tj. indywidualizacja formy organizacji pracy uczniów oraz tempa pracy uczniów, a przede wszystkim używanych metod. Oprócz samych obszarów indywidualizacji, na wartość tej zmiennej wpływają też zajęcia pozalekcyjne, oferowane przez szkołę, a też poza nią. Istotnym elementem wpływającym na indywidualizację procesu kształcenia jest udział uczniów we wszelakich konkursach, turniejach, czy zawodach sportowych. Należy tu jednak pamiętać, że dane, dotyczące tej aktywności edukacyjnej w ostatnim roku są spowodowane pandemią koronawirusa i ograniczeniem wszelakich form kontaktów szkolnych oraz pozaszkolnych, a tym samym ograniczeniem mieszania się grup do minimum. W ankiecie nauczyciele często sygnalizowali, że ze względu na covid najbardziej popularnymi

konkursami były takie, które można było zorganizować on-line np. recytatorskie, piosenki albo plastyczno-techniczne.

Bardzo ważnym elementem badań było otrzymanie odpowiedzi respondentów na pytanie, w jaki sposób pozyskują informację na temat swoich uczniów. Najczęściej to spontaniczne obserwacje uczniów są jedną z form omawianej diagnozy (aż 30 z 35 badanych), podobnie prace dzieci, ich wytwory są podstawą informacji o zdolnościach uczniów. Są nimi również informacje, jakie im przekazują o sobie sami uczniowie, np. podczas rozmów (to jest ponad 60% badanych). Cenną informacją dla nauczycieli jest wiedza zdobyta od rodziców wychowanków, a także ta, uzyskana dzięki konkretnemu wykazowi sposobów objawiania się zdolności u diagnozowanych dzieci (37%). Niestety, tylko 1/3 ankietowanych stosuje obserwacje skategoryzowane, czy też konkretne narzędzia diagnostyczne. Może to wynikać z braku czasu na takie działania, albo też z małej wiedzy na temat wykorzystania odpowiednich narzędzi. 30 badanych nauczycieli (spośród 35), widzi potrzebę zwiększenia świadomości nauczycieli nauczania zintegrowanego w tym zakresie.

Ostatnim elementem dotyczącym diagnozy uczniów jest sam jej zakres, tj. jak wiele możliwości, działań, obszarów diagnostycznych stosuje nauczyciel. Żaden z ankietowanych nie stosuje bardzo szerokiego zakresu diagnozy (≥ 10 sposobów). Zakres szeroki, tj. przy 7–9 metodach, deklaruje pięcioro nauczycieli, co stanowi około 15% badanych. Najliczejsza grupa, około 1/3 badanych nauczycieli, to nauczyciele deklarujący wąski zakres diagnozowania. Przeciętny zakres deklaruje prawie 23% nauczycieli (5–6 sposobów diagnozy), natomiast prawie 30% nauczycieli stosuje w swojej praktyce diagnostyce uzdolnień tylko 1–2 sposobów diagnozy (to bardzo wąski zakres). Patrząc na te wyniki można sformułować twierdzenie, że zakres diagnozy zdolności kierunkowych, to następny ze składników, wpływający na nieprecyzyjne, a czasami wręcz błędne wyciąganie wniosków przez nauczycieli z diagnozy.

Poddając analizie programy, na których pracują nauczyciele klas 1–3, realizujące podstawę programową, nie można nie zbadać wpływu ich stosowania na zakres indywidualizacji procesu kształcenia pod kątem uzdolnień kierunkowych. Rozrzut programów był dość duży zwłaszcza, jak na analizę tak nielicznej grupy badanych. W związku z tym wzięto pod uwagę programy z największą ilością zaznaczeń w przeprowadzonych badaniach oraz program oparty na teorii inteligencji wielorakiej Gardnera, ze względu na temat badań. Po raz pierwszy w przedmiotowych badaniach zależności, wyniki pokazały tak dużą zależność, tzn. że przy danym programie nauczania klas 1–3 obserwowane są konkretne zakresy indywidualizacji działań kształcenia ze względu na zdolności kierunkowe. I tak: wszyscy nauczyciele pracujący na programie „Szkolni przyjaciele” (WSiP) prezentują przeciętny zakres indywidualizacji. Ci, którzy deklarują korzystanie z „Nowych tropicieli” (WSiP), w przeważającej większości reprezentują wąski zakres indywidualizacji procesu kształcenia. Praca na programie „Wielka

przygoda” (Nowa Era) w 100% wskazuje nauczycieli o wąskim zakresie omawianej indywidualizacji. Największe rozbieżności występują przy „Elementarzu odkrywców” (Nowa Era), gdzie obserwujemy zakres indywidualizacji od wąskiego do szerokiego. Okazuje się wreszcie, iż interesujący nas szczególnie program, oparty na teorii Gardnera, nie może niestety zostać przeanalizowany pod kątem zależności. Na tym programie pracuje bowiem jedna osoba o szerokim zakresie indywidualizacji. Trudno powiedzieć, czy to zasługa programu, który tworzony przez autorów, ma systematyzować podejmowane przez dzieci działania i formy aktywności, i opiera się na konkretnych metodach, technikach, szkołach dydaktyki poszczególnych obszarów nauczania, czy może innych zmiennych, omówionych we wcześniejszych punktach pracy? Zastanawiające jest, czy faktycznie wybrane programy tak wpływają na proces indywidualizacji, czy może też dzieci biorące udział w tym procesie kształcenia? Nauczyciel, dokonując wyboru programu nie zna dzieci, z którymi przyjdzie mu pracować. Nie daje to możliwości dobrania pakietu edukacyjnego dopasowanego do danej grupy dzieci. Są trzy rozwiązania takiej sytuacji:

- wybierać program dopiero po półrocznej pracy z dziećmi, a także wstępnej diagnozie psychospołecznej i zdolności kierunkowych,
- skonstruować własny program, dostosowany do grupy dzieci z konkretnej klasy,
- wybierać program oparty na teorii inteligencji wielorakiej Gardnera, który wspiera możliwości każdego dziecka, rozwija każde uzdolnienie kierunkowe, a przede wszystkim jest nastawiony na szeroki zakres indywidualizacji i diagnozowania uzdolnień wszystkich uczniów w klasie;

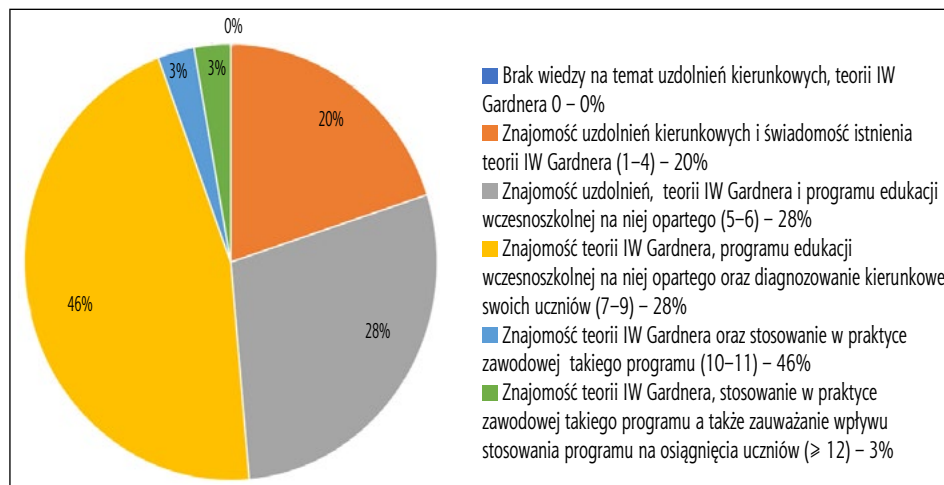
Patrząc na powyższe, trzeba sobie powiedzieć, że pomimo deklarowanego dużego nacisku na indywidualizację procesu kształcenia, świadomości wielkiej wagi diagnozowania zdolności kierunkowych oraz aktywności w tym obszarze, zakres indywidualizacji kształcenia wśród respondentów plasuje się raczej na poziomie przeciętnym i słabym.

W związku z powyższym trudno było patrzeć optymistycznie na dalsze analizy badań, tj. czy tak naprawdę badanym nauczycielom znane jest pojęcie zdolności kierunkowych/uzdolnień, teoria Gardnera na nich oparta, a także program odnoszący się do uzdolnień kierunkowych. Na jakim poziomie jest w ogóle wiedza nauczycieli na temat podejścia zindywidualizowanego pod kątem uzdolnień kierunkowych?

Przy tej analizie wyniki są mocno zaskakujące. Prawie połowa badanych deklaruje, że wie, co to są uzdolnienia kierunkowe, zna teorię inteligencji wielorakiej Gardnera oraz diagnozuje w swojej praktyce zawodowej uzdolnienia uczniów. Jednakże na pytanie, czy znany jest im program oparty na teorii inteligencji wielorakiej Gardnera, 17 ankietowanych odpowiada „nie”, a 16 – „trudno powiedzieć”. Tylko dwóch badanych nauczycieli deklaruje, że zna taki program: jeden nauczyciel pracuje aktualnie na takim ze swoją klasą, tj. „Ja i moja szkoła

na nowo”, a drugi kiedyś pracował na „Odkrywam siebie” (poprzednia wersja programu „Ja i moja szkoła na nowo”). Badany nie udzielił odpowiedzi na pytanie, kiedy przestał z tego programu korzystać i jaki był powód tego zaprzestania. To jest, niestety, minus przeprowadzania badań bez obecności ankietera, wynikający z istniejącej pandemii. W sytuacji kiedy to ankieter zadawałby pytania na pewno dopytałby o te istotne dla pracy szczegóły.

Rysunek 2. Zakres znajomości i stosowania programów nauczania opartych na inteligencjach wielorakich



Źródło: opracowanie badań własne.

Te badania pokazały, że rzetelna wiedza na temat teorii Gardnera, świadome diagnozowanie inteligencji wielorakich u uczniów, a następnie prowadzenie działań mających na celu zindywidualizowanie procesu kształcenia i wykorzystanie omawianej teorii w praktyce jest bardzo rzadko spotykane. Jeśli jest gdzieś zaobserwowane, to tylko wtedy, kiedy nauczyciel pracował/pracuje na takim programie i poznał jego działanie w praktyce pedagogicznej. Program do klas 1–3: „Ja i moja szkoła na nowo”, nie jest najpopularniejszym z dostępnych programów do nauczania wczesnoszkolnego (oznaczyło go zaledwie dwóch nauczycieli). Jeden z nich w swoich odpowiedziach zaznaczył, że nie wie, co to jest teoria Gardnera, nie zna programu na nim opartego, a równocześnie odpowiedział, że pracuje na takim programie. Trudno uwierzyć, że nauczyciel dyplomowany, ze stażem pracy powyżej 20 lat (bo to są dane dla omawianego respondenta) nie przykłada wagi do tego, w jaki sposób prowadzi proces kształcenia, jakimi metodami uczy.

Co bardzo ciekawe, to właśnie Ci dwaj nauczyciele, znający i pracujący na programach opartych na teorii Gardnera, jako jedyni prezentują szeroki zakres

indywidualizacji procesu kształcenia. Zatem wyciągnięcie wniosku, że znajomość programu opartego na teorii inteligencji wielorakiej Gardnera i praca na nim (aktualna albo w przeszłości), powodują poszerzenie zakresu indywidualizacji kształcenia, nie będzie tutaj nadużyciem.

Wyniki badań pokazały, że występują istotne zależności między zakresem indywidualizacji procesu kształcenia, a zakresem diagnozy zdolności kierunkowych, liczbą dodatkowych programów, w których uczestniczy klasa/szkoła, a także wyposażeniem sali lekcyjnej w multimedia i materiały dydaktyczne. Dlatego należy dołożyć wszelkich starań, by inwestować w wyposażenie sal, różnorodność oferowanych zajęć, a przede wszystkim w diagnozowanie zdolności kierunkowych uczniów przez nauczycieli.

Wnioski

- Świadome diagnozowanie inteligencji wielorakich u uczniów, a następnie prowadzenie działań, mających na celu zindywidualizowanie procesu kształcenia i ich wykorzystanie w praktyce jest bardzo rzadko spotykane. Każdy z nauczycieli, uczących w klasach 1–3, powinien poświęcić czas na diagnozę wstępną swoich uczniów, z uwzględnieniem ich uzdolnień, a następnie przeprowadzać diagnozy śród i końcoworoczne. Zadaniem nauczyciela jest uczyć w taki sposób, aby uwzględniać predyspozycje i preferencje swoich podopiecznych. To znajomość potrzeb, problemów i potencjałów dzieci daje możliwości optymalizacji pracy i nauki. Również zadbanie o warunki do rozwoju uzdolnień, zainteresowań, potencjału twórczego czy nawet poszukiwań zainteresowań uczniów powinno być priorytetem każdego nauczyciela nauczania wczesnoszkolnego.
- Żaden z badanych nauczycieli nie ukończył kursu/szkolenia z diagnozowania uzdolnień kierunkowych. Za to respondenci zaznaczali potrzebę uczestnictwa w takich. W związku z tym dyrektorzy szkół i twórcy programów nauczania studiów pedagogiki wczesnoszkolnej powinni zwrócić szczególną uwagę na potrzebę kształcenia diagnozowania uzdolnień kierunkowych, wyposażania nauczycieli w wiedzę i narzędzia, ułatwiające indywidualizację procesu kształcenia.
- Ogólnodostępny program nauczania, realizujący podstawę programową, dedykowany klasom 1–3, oparty na teorii inteligencji wielorakiej Gardnera („Ja i moja szkoła na nowo”, wyd. MAC) jest mało popularny, a nauczyciele najczęściej nie wiedzą w ogóle o jego istnieniu.
- Działaniami mogącymi zmienić sytuację w polskim szkolnictwie i wprowadzić w życie skuteczną indywidualizację procesu kształcenia, są obowiązkowe szkolenia dla nauczycieli, związane z warsztatami i wiedzą praktyczną, powtarzane cyklicznie, dające nauczycielom prawdziwe

kompetencje diagnostyczne, a nie tylko te deklarowane. Przyniesie to niewątpliwą korzyść dla dzieci i ich rozwoju.

- Najlepszym rozwiązaniem, nakierowanym na przybliżenie istnienia uzdolnień kierunkowych, ich umiejętność diagnozowanie, a także wyposażenie w gotowe narzędzia, techniki i sposoby działania w zakresie indywidualizacji procesu kształcenia jest wprowadzenie takiego przedmiotu już podczas kształcenia akademickiego nauczycieli.
- Stworzenie podczas studiów pedagogicznych konwersatoriów, pomagających we właściwym doborze programów nauczania, ich krytycznej ocenie i świadomym poszukiwaniu programu, realizującego indywidualizację procesu kształcenia z nastawieniem na rozwój uzdolnień każdego ucznia.

Zakończenie

Czy teoria Gardnera mogłaby sprzyjać rozwojowi współczesnego kształcenia? Wydaje się, że poznanie ośmiu inteligencji wielorakich, a tak naprawdę kierunków uzdolnień dzieci i dostosowanie do nich programu nauczania, daje możliwość indywidualizacji procesu kształcenia, o czym mowa w przedmiotowych badaniach. Taki program, oczywiście poprzedzony wstępną diagnozą uzdolnień (gotowe narzędzie dostępne w załączeniu do programu), wspiera pracę indywidualną z dzieckiem. Każdorazowo stosowany jest w grupie, której nie znamy podczas doboru programu. Niezależnie od składu dzieci w klasie możemy tak poprowadzić nasz proces kształcenia, aby wzmacniać zdiagnozowane uzdolnienia dzieci, a także wspierać te, które są na słabszym poziomie. Przy podziale na inteligencje/uzdolnienia każde dziecko czuje się w czymś mocne, czuje się dowartościowane, zauważa, że są różnice pomiędzy ludźmi, co na pewno należy doceniać i pielęgnować. Dziecko uczone jest pracy nad sobą, swoimi słabościami oraz wzmacniania tych dziedzin, w których czuje się dobrze. Taka samoświadomość dziecka, umiejętność pracy własnej, poznanie siebie, tolerancja dla inności, są bardzo ważne we współczesnym świecie.

Bibliografia

- Czaja-Chudyba I., *Wesoła szkoła i przyjaciele. Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka. Scenariusze zajęć dla klasy 1*, WSiP, Warszawa 2009.
- Faliszewska J., *Ja i moja szkoła na nowo. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*, Juka-21, Warszawa 2020.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, tłum. A. Jankowski, MT Biznes, Warszawa [cop. 2009].
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

- Gardner H., Kornhaber M.L., Wake W.K., *Inteligencja: wielorakie perspektywy*, tłum. M. Groborz, M. Śmieja, WSIP, Warszawa 2001.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Sopot 2012.
- Nisbett R.E., *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ*, tłum. M. Szymczukiewicz, Smak Słowa, Sopot 2010.
- Pamuła-Behrens M., Sikora-Banasik B., *Inteligencje wielorakie na zajęciach wczesnoszkolnych, Język polski dla dzieci cudzoziemskich*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2016.
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2009, http://kigeit.org.pl/FTP/PRCIP/Literatura/001_PL_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf [dostęp: 6.12.2021].

Renata Cichocka [ORCID: 0000-0003-1456-650X]

mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

FUNKCJONOWANIE PSYCHOSPOŁECZNE DOROSŁYCH DZIECI ALKOHOLIKÓW (NA PRZYKŁADZIE SONDY INTERNETOWEJ I ANALIZY INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW)¹

Streszczenie

Na temat uzależnienia od alkoholu i związanych z tym konsekwencji zdrowotnych czy społecznych mówi się coraz więcej. Osoby chcące zerwać z nałogiem często korzystają z programu 12 kroków oraz spotkań Anonimowych Alkoholików. Relatywnie mało uwagi poświęca się jednak wpływowi choroby alkoholowej na rodzinę, a w szczególności na dzieci, które są mimowolnymi świadkami problemów dorosłych. Syndrom Dorosłego Dziecka Alkoholika (DDA) to zbiór zachowań objawiających się zarówno w sferze społecznej, jak i psychicznej, wynikających z faktu wychowywania się w rodzinie, w której jeden lub oboje rodziców nadużywało alkoholu. Wpływ uzależnienia od substancji psychoaktywnej rodzica/rodziców na rozwijającego się młodego człowieka jest znaczący, a trauma związana z brakiem poczucia bezpieczeństwa czy wsparcia, towarzysząca dziecku od najmłodszych lat, kształtuje jego późniejsze działania i relacje. Niniejszy artykuł jest podsumowaniem badań mających na celu próbę zdefiniowania charakterystycznych dla syndromu DDA wzorców zachowań z obszaru funkcjonowania społecznego oraz psychicznego. W oparciu o analizę zgromadzonych w trakcie badań danych autorka starała się również znaleźć cechy wspólne łączące osoby, które dorastały w rodzinie z problemem alkoholowym, co okazało się zadaniem trudniejszym niż początkowo zakładała.

Słowa kluczowe: Dorosłe Dzieci Alkoholików (DDA), alkoholizm, uzależnienie, rodzina dysfunkcyjna, terapia

¹ *Funkcjonowanie psychospołeczne Dorosłych Dzieci Alkoholików (na przykładzie sondy internetowej i analizy indywidualnych przypadków)*, praca magisterska napisana pod kierunkiem promotor dr Beaty Zinkiewicz, obroniona na Wydziale Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w 2021 r.

Psychosocial functioning of adult children of alcoholics (on the example of the internet probe and individual case analysis)

Abstract

More and more is being said about alcohol addiction and its impact on health and social sphere. Alcoholic who wants to quit drinking may rely on 12 steps program or Alcoholics Anonymous (AA) meeting. Relatively little attention is paid to the impact of substance use disorders on family, in particular on children who involuntarily witness adult problems. Adult Children of Alcoholics Syndrome (ACoA Syndrome) is a behavioral patterns, both social and mental, as an effect of growing up in an alcoholic family. Being raised by alcoholic parent has huge impact on child's life. Anxiety and disturbed development are common mental health conditions associated with lacking a sense of safety or support so characteristic for dysfunctional family. This article is a research summary the purpose of which was to define characteristics behavior patterns of Adult Children of Alcoholics. Based on data analysis I tried to established common features of adults raised in alcoholic families which turned out to be quite difficult.

Key words: Adult Children of Alcoholics Syndrome (ACoA), alcoholism, addiction, dysfunctional family, therapy

Wprowadzenie

Rodzina to podstawowa komórka społeczna, w ramach której dziecko bierze udział w procesie socjalizacyjnym, umożliwiającym mu rozwój oraz poznanie norm i wzorców zachowań obowiązujących w jego społeczności. Funkcje jakie sprawuje rodzina obejmują trzy podstawowe sfery: prokreacyjną, socjalizacyjną i ekonomiczną². Dzieciństwo to bardzo istotny okres w życiu każdego człowieka. Jest to czas, kiedy dziecko kształtuje swoją osobowość oraz buduje swoje zasoby, z których będzie korzystał przez resztę życia. Jest to też okres, kiedy podstawowe potrzeby dziecka mogą być zaspokajane jedynie przez jego opiekuna lub inne dorosłe osoby³. W rodzinach, w których zaburzone jest funkcjonowanie, a co za tym idzie również spełnianie przypisanych im ról, najbardziej poszkodowane są właśnie dzieci. Jest więc oczywiste, że nadużywanie alkoholu przez jednego lub oboje rodziców wpływa w sposób znaczący na rozwój dzieci i prowadzi do istotnych zmian w ich dotychczasowym funkcjonowaniu. Jest to tym gorsze, że dziecko nie otrzymuje wsparcia od najważniejszej w jego życiu osoby, od której w sposób naturalny tej pomocy oczekuje.

Temat artykułu dotyczący funkcjonowania psychospołecznego Dorosłych Dzieci Alkoholików (DDA), czyli grupy dorosłych już osób wychowujących się w rodzinach, w których co najmniej jeden z rodziców wykazywał cechy uzależnienia od alkoholu, jest stosunkowo nowy, ponieważ pierwsze badania naukowe na ten temat pojawiły się pod koniec lat 60. XX w., a równocześnie jest on bardzo aktualny⁴. Coraz więcej wiadomo o mechanizmach i problemach dzieci

² B. Krzesińska-Żach, *Pedagogika rodziny: przewodnik do ćwiczeń*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007, s. 25.

³ B. Kałdon, *Wybrane aspekty funkcjonowania dorosłych dzieci alkoholików w życiu społecznym*, „Seminare” 2015, t. 36, nr 3, s. 95.

⁴ D. Borodziuk, *Życie dorosłych dzieci alkoholików*, „Parejza” 2019, nr 2 (12), s. 80, doi: 10.15290/parejza.2019.12.06; S. Ślaski, *Dorosłe Dzieci Alkoholików oraz ich rodzice – aktualny stan badań*, „Roczniki Psychologiczne” 2005, t. 8, nr 2, s. 37.

pochodzących z rodzin alkoholowych czy rodzin dysfunkcyjnych, jednak wciąż jest wiele niewiadomych. W literaturze przedmiotu pierwsze wzmianki o syndromie dotyczącym dorosłych osób wychowujących się w rodzinach, w których nadużywano alkoholu, pojawiły się na przełomie XIX i XX w. w kontekście niepełnosprawności umysłowej zaobserwowanej u niektórych z nich. Pierwsze badania analizujące zjawisko związane z wpływem uzależnienia rodzica na dorosłą już osobę ukazały się w 1969 r. w publikacji *The forgotten children: A study of children with alcoholic Parents* autorstwa Margaret Cork, w której podkreślano związek wielu problemów psychologicznych z życiem w rodzinie z problemem alkoholowym.

Syndrom DDA nie jest uznawany za jednostkę chorobową i nie ujęto go w żadnej z oficjalnych klasyfikacji chorób typu ICD-10 czy DSM-V. Badacze zajmujący się tematem nie są zgodni co do tego, czy „osobowość DDA” w ogóle istnieje⁵. Sam termin DDA wszedł do obiegu społecznego za pośrednictwem ruchów samopomocowych, takich jak np. Al-Anon⁶.

Mówiąc o DDA odnosimy się do osób, które wychowywały się w rodzinach z problemem alkoholowym, co zaburzyło znacząco przebieg ważnego etapu ich rozwoju, jakim jest dzieciństwo, i wywarło na nich presję wcześniejszego wejścia w dorosłość. Paradoksalnie osoby manifestujące przejawy syndromu DDA wewnątrz nadal są pełnymi niepokoju i obaw dziećmi, którym uzależnienie rodzica odebrało dzieciństwo i utrudniło prawidłowy rozwój emocjonalny i psychiczny. Termin DDA podkreśla podwójną tożsamość osób wychowujących się w rodzinach z uzależnionym rodzicem – są one dorosłe, ale równocześnie nieprzepracowane traumy sprawiają, że nadal mają w sobie cechy dziecka, co może manifestować się brakiem dojrzałości emocjonalno-społecznej⁷.

Dorosłe Dzieci Alkoholików to grupa bardzo zróżnicowana, więc niełatwo wymienić charakterystyczne cechy wspólne, które odnosiłyby się do wszystkich osób wychowujących się w rodzinach z problemem alkoholowym. Niejednorodność wynika głównie z różnic w funkcjonowaniu tych rodzin. Czynnikiem mającym wpływ na rozwój DDA jest m.in. postawa rodzica niepijącego, jak i tego, który nadużywa substancji psychoaktywnej, oraz wsparcie pozostałych członków rodziny czy środowiska. Ważną kwestią jest problem oraz skala występowania przemocy ze strony osoby uzależnionej. Jeśli dziecko wychowujące się w rodzinie z problemem alkoholowym doświadczało ze strony swojego opiekuna agresji, zarówno psychicznej, jak i fizycznej, i nie miało oparcia w drugim, niepijącym rodzicu, który całą swoją uwagę poświęcał budowaniu iluzji zdrowej

⁵ D. Dolata, *Biografie Dorosłych Dzieci Alkoholików (DDA) – wsparcie społeczne oczekiwane i otrzymywane. Studium psychopedagogiczne*, rozprawa doktorska, promotor: prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2019, s. 160.

⁶ D. Kunciewicz, P. Kardel, *Relacje z rodzicami a motywy bycia w związku. Analiza i interpretacja monologów osób dorastających w rodzinie z problemem alkoholowym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J” 2018, t. XXXI, nr 1, s. 183.

⁷ D. Borodziuk, *op. cit.*, s. 80–81.

rodziny, co skutkowało emocjonalną absencją, w dorosłym życiu znacznie bardziej odczuje ono skutki dysfunkcjonalności swojej rodziny. Postawa rodzica niepijącego ma ogromne znaczenie i może być czynnikiem chroniącym. Różnice w funkcjonowaniu DDA w dorosłym życiu mogą mieć również związek ze stopniem odporności psychicznej (*resilience*), rolą, jaką dziecko przejęło, by radzić sobie z trudną sytuacją rodzinną oraz ze wsparciem ze strony środowiska. Niezależnie jednak od wymienionych różnic badacze oraz terapeuci opracowali listę cech charakterystycznych dla dorosłych osób wychowujących się w rodzinach z problemem alkoholowym. Nie są to zachowania występujące u wszystkich w takim samym natężeniu; jest to lista uniwersalna opracowana na potrzeby terapii i diagnozy⁸.

Współtłórczyni ruchu terapeutów pracujących z dziećmi alkoholików, Sharon Wegscheider-Cruse, opierając się na opracowaniach Janet G. Woititz (amerykańskiej psycholog oraz autorki wielu książek o tematyce związanej z DDA), wymieniła 20 cech wspólnych dla większości DDA, m.in.: potrzebę aprobaty ze strony innych; poszukiwanie natychmiastowej gratyfikacji; zachowania prowokujące kłótnie; strach przed odrzuceniem; skupianie się na porażkach, ignorowanie sukcesów; unikanie krytyki; nieumiejętne zarządzanie własnym czasem i problemy z organizacją⁹.

Z kolei badacze Timmen L. Cermak i Jacques Rutzky w swojej pracy pt. *Czas uzdrowić swoje życie. Przewodnik do pracy nad sobą. Kroki w stronę zdrowia Dorosłych Dzieci Alkoholików* wyodrębnili następujące cechy charakteryzujące DDA: lęk przed utratą kontroli, uczuciami czy sytuacjami konfliktowymi; nadmierne poczucie odpowiedzialności; poczucie winy; brak umiejętności poczucia rozluźnienia czy przejawiania spontanicznych zachowań; negatywne nastawienie wobec siebie; tendencje do zaprzeczeń; trudność w zawieraniu i utrzymywaniu bliskich relacji; przybieranie roli ofiary; zachowania kompulsywne; skłonność do traktowania współczucia jako objawów miłości; strach przed samotnością i porzuceniem; ocenianie rzeczywistości w sposób skrajny; tendencje do nadmiernego uskarżania się na problemy zdrowotne; trudność w przepracowaniu negatywnych emocji; wzmożona czujność; umiejętność dostosowania się do sytuacji¹⁰.

Życie w rodzinie, w której jeden lub oboje rodziców nadużywało substancji psychoaktywnej zawsze odbije się piętnem na dzieciach, które muszą nauczyć się funkcjonować w tym zaburzonym świecie. Ich mechanizmy przystosowawcze czy reakcje obronne pozostają z nimi na długie lata i mają ogromny wpływ na wszystkie aspekty dorosłego życia. Jednak badania pokazują, w jak

⁸ D. Dolata, *op. cit.*, s. 227.

⁹ A. Margasiński, *Rodzina alkoholowa z uzależnionym w leczeniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 130.

¹⁰ D. Dolata, *op. cit.*, s. 228–230.

różny sposób DDA radzą sobie z dopasowaniem się do czekających je ról i w jak zróżnicowanym stopniu udaje im się osiągnąć zamierzone cele. Część z nich podążać będzie ścieżką uzależnionych rodziców, a część będzie funkcjonować w sposób całkowicie poprawny. Ogromne znaczenie mają tu czynniki ochronne oraz cały proces nazywany w literaturze *resilience*. Koncepcja odporności czy elastyczności psychicznej stara się wyjaśnić różnice w funkcjonowaniu społecznym, osobistym czy zawodowym DDA. Wiadomo, że znaczenie mają również czynniki chroniące, takie jak zasoby rodzinne, zasoby środowiska lokalnego oraz czynniki osobiste, ale też funkcjonowanie całej rodziny jako najważniejszej jednostki w życiu dziecka, proces rozpoczęcia leczenia przez uzależnionego rodzica oraz podjęcie terapii przez samo DDA¹¹.

Zarys metodologii badawczej

Człowiek od zawsze starał się poznawać otaczającą go rzeczywistość, ale były to działania pozbawione planu czy obiektywizmu, w przeciwieństwie do poznania naukowego, które z zasady jest usystematyzowane oraz zaplanowane¹². Badania, by miały wartość naukową, muszą spełnić określone warunki i być procesem wieloetapowym, świadomym oraz celowym, co jest niezwykle istotne z perspektywy analizy wyników, które powinny być rzetelne i pełne¹³. Aby badania mogły być uznane za naukowy obszar badawczy temat, cele oraz teza czy hipoteza pracy muszą być ściśle określone. Prowadząc badania należy korzystać z aktualnego stanu wiedzy, zarówno dorobku polskiego, jak i międzynarodowego świata nauki. Wszelkie pojęcia oraz dowody powinny być formułowane precyzyjnie i ściśle, a wnioski należy przedstawiać w sposób klarowny, przejrzysty oraz zwięzły¹⁴.

Literatura przedmiotu różnie definiuje cel badań; Mieczysław Łobocki definiuje go jako „[...] poznanie prawdy, czyli ujawnienie stosunkowo obiektywnego stanu rzeczy i to bez względu na przykre następstwa, jakie może on spowodować w życiu. Chodzi tu zarówno o poszukiwanie prawdy jak i jej opisywanie”¹⁵. Stanisław Palka uważa natomiast, że „[...] celem pedagogicznym badań jest to, do czego badacz zmierza, co pragnie osiągnąć w działaniu własnym”¹⁶. Niezależnie od definicji to właśnie określenie celu lub celów badań jest pierwszym

¹¹ *Ibidem*, s. 246–249.

¹² M. Krajewski, *Badania pedagogiczne: wybór bibliograficzny druków zwartych, czasopism pedagogiczno-przedmiotowych i witryn internetowych z wprowadzeniem*, Wydawnictwo Naukowe „NOVUM”, Płock 2006, s. 7–8.

¹³ J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Bernardinum, Gdynia 2002, s. 19.

¹⁴ B. Klepacki, *Wybrane zagadnienia związane z metodologią badań naukowych*, „Roczniki Nauk Rolniczych. Seria G” 2009, t. 96, z. 2, s. 41.

¹⁵ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 202.

¹⁶ S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 9.

etapem w działaniach zmierzających do ich przeprowadzenia oraz wyciągnięcia z nich wniosków.

Kolejną istotną czynnością, niezbędną podczas planowania działań badawczych, jest określenie przedmiotu badań. Według Wincentego Okonia przedmiotem badań nazywamy każde świadome działanie pedagogiczne związane z procesami wychowania, nauczania czy uczenia się. Ważnym elementem są też cele, metody czy organizacja tych działań¹⁷. Albert Wojciech Maszke twierdzi, że przedmiotem badań „[...] jest praktyka edukacyjna, na którą składa się wiele zjawisk, takich jak: działanie edukacyjnych instytucji, stosunki międzyludzkie w nich panujące, zmiany zachodzące w ludziach, poddanych edukacyjnym oddziaływaniom itd.”¹⁸. Natomiast Heliodor Muszyński dodaje, że przedmiot badań nie powinien skupiać się tylko na procesach w skali mikro, odnoszących się do poszczególnych instytucji, lecz również w skali makro, czyli całej sieci owych instytucji¹⁹.

Następnym etapem badań jest sformułowanie problemu badawczego, czyli ustalenie tez/hipotez lub pytań problemowych. Według Tadeusza Pilcha jest to pierwszy etap badań w fazie koncepcyjnej²⁰. Stefan Nowak uważa, że problemy badawcze „[...] to pewien zbiór pytań lub częściej – zhierarchizowany system pytań tego rodzaju, iż warunkiem udzielenia odpowiedzi na pytanie bardziej ogólne w tym systemie są wcześniejsze odpowiedzi na pytania bardziej szczegółowe. Pytania te dotyczą zdarzeń czy procesów, którym one podlegają, a które interesującą badacza”²¹. Problem badawczy to stan niedostatków w wiedzy w obszarze danej dyscypliny naukowej, które wynikać mogą zarówno z braku odpowiedzi na nurtujące nas pytania, jak i z błędów w wyciągniętych już wnioskach²². Jak zauważył Łobocki: „Nie każde jednak pytanie, postawione przez badacza, jest w istocie swym problemem badawczym. Na ogół jest nim takie pytanie, które w miarę precyzyjnie określa cel zamierzonych badań i jednocześnie ujawnia braki w dotychczasowej wiedzy na interesujący nas temat”²³.

Kolejny etap badań to określenie metod i narzędzi, czyli sposobu postępowania badawczego oraz technik badawczych niezbędnych do zrealizowania założonego celu, a także znalezienia odpowiedzi na sformułowane problemy badawcze. Wśród najważniejszych, zdaniem Pilcha, metod badawczych w pedagogice

¹⁷ W. Okoń, *Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny” 1964, nr 1, s. 9.

¹⁸ A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, wyd. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 26.

¹⁹ H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa [druk] 1971, s. 25.

²⁰ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. 2 popr. i rozsz., rozdz. 4 oprac. T. Bauman, rozdz. 7 oprac. A. Radzko, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998, s. 171.

²¹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, wyd. 2, WN PWN, Warszawa 2012, s. 30.

²² J. Apanowicz, *op. cit.*, s. 44.

²³ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 21.

wymienić należy: eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków oraz metodę sondażu diagnostycznego. W przeprowadzonych badaniach zastosowałam dwie metody: metodę indywidualnych przypadków oraz sondaż diagnostyczny. Studium indywidualnych przypadków to analiza biografii ludzkich, konkretnych, jednostkowych przypadków. Pilch definiuje tę metodę jako analizę losów ludzkich z perspektywy określonej sytuacji wychowawczej poprzez pryzmat biografii badanych osób w celu opracowania diagnozy oraz działań terapeutycznych. Z kolei sondaż diagnostyczny to najpopularniejsza metoda badań społecznych polegająca na badaniu wszelkiego rodzaju zjawisk społecznych związanych ze stanami świadomości, opiniami czy poglądami określonej zbiorowości rozproszonej w społeczeństwie²⁴. Według Łobockiego zarówno metody badawcze, jak i techniki badań to sposób działania, którego celem jest rozwiązanie sformułowanego wcześniej problemu badawczego²⁵. Stosowanie wybranych przez badacza metod oraz technik badawczych wymaga opracowania adekwatnych narzędzi badawczych. Narzędzie badawcze to „[...] przedmiot służący do realizacji wybranej techniki badań. O ile technika badawcza oznacza czynności, na przykład obserwowanie, prowadzenie wywiadu, o tyle narzędzie badawcze to instrument służący do technicznego gromadzenia danych z badań. W tym rozumieniu narzędziem badawczym będzie kwestionariusz wywiadu, arkusz obserwacyjny, a nawet ołówek”²⁶.

W celu zebrania danych niezbędnych do przeprowadzenia badań należy najpierw określić ich teren, czyli „[...] umiejscowioną zbiorowość społeczną (szkoła), która interesuje badacza albo jako obiekt badania, albo jako środowisko, w którym żyją osoby badane. Właściwy wybór terenu i osób badanych – uzależniony od badawczych problemów – jest istotną sprawą dla dalszego przebiegu badań. Jest to typologia wszystkich zagadnień i cech, jakie muszą być zbadane, odnalezienie ich na odpowiednim obszarze, u odpowiednich grup społecznych lub w układach i zjawiskach pedagogicznych”²⁷. Według Pilcha wybór terenu badań nie wiąże się jedynie z określeniem wybranego terytorium, ale dotyczyć może również samej placówki lub instytucji, w której badacz chce przeprowadzić swoje badania. Skupiając się na określonym terytorium, badacz jako przedmiot swoich zainteresowań przyjmuje niejako pewne uwarunkowania czy zjawiska społeczne obowiązujące w tym obszarze²⁸.

Często podnoszonym zarzutem pod adresem badań przeprowadzanych za pośrednictwem Internetu jest ich niereprezentatywność. Chcąc uniknąć tego typu oskarżeń badacze wzbogacają swe badania o ankiety czy sondy internetowe

²⁴ T. Pilch, *op. cit.*, s. 41–50.

²⁵ M. Łobocki, *Metody...*, *op. cit.*, s. 27.

²⁶ T. Pilch, T. Wujek, *Metody i techniki badań w pedagogice*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, PWN, Warszawa 1974, s. 101.

²⁷ *Badania jakościowe*, t. 2: *Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, WN PWN, Warszawa 2012, s. 43.

²⁸ T. Pilch, *op. cit.*, s. 178.

mogą zastosować metodę doboru losowego. Nie zawsze jednak jest to konieczne, szczególnie podczas prowadzenia badań eksperymentalnych lub jakościowych, w których najważniejszym aspektem jest celowość a nie reprezentatywność²⁹.

Następnym etapem badań jest dobór i charakterystyka próby badawczej. Łobocki określa dobór próby jako „wyselekcjonowanie dla celów badawczych np. pewnej liczby osób wchodzących w skład ściśle określonej zbiorowości nazywanej populacją, którą badacz jest w szczególności sposobem zainteresowany. Pobieranie próby do badań z populacji opiera się na przekonaniu, że umożliwi ono wyciąganie wniosków o właściwościach całej populacji, tj. bez konieczności uwzględnienia w przeprowadzanych badaniach wszystkich objętych nią osób lub instytucji”³⁰. Dobierając próbę badawczą kierowałam się względami poznawczymi, czyli wyborem celowym, który Pilch określa mianem doboru nielosowego określając go jako taki, który „[...] świadomie dopuszcza do próby jednostki, które wydają się być nietypowe lub posiadać szczególnie charakterystyczne cechy”³¹.

Na organizację procesu badawczego ma wpływ wiele czynników. Według Łobockiego wszelkie badania winny przebiegać wedle ściśle określonego schematu, którego początek stanowi już sama świadomość potrzeby ich przeprowadzenia, a ostatnim etapem jest opracowanie zdobytego materiału badawczego³². Okoliczności wpływające na przebieg badań, takie jak charakter i cel samych badań, teren, na którym badacz przeprowadzać będzie czynności badawcze, czy narzędzia stosowane w ramach obranych przez badacza metod, mają wpływ zarówno na schemat działań badawczych, jak i na sam przebieg badań³³.

Celem badań przedstawionych w niniejszym artykule było poznanie funkcjonowania DDA w sferze psychicznej oraz społecznej, a przedmiotem badań – funkcjonowanie tych osób.

Problemem głównym artykułu jest pytanie o to, jaki jest obraz funkcjonowania psychospołecznego DDA. Szczegółowe problemy badawcze sformułowane zostały w następujących pytaniach:

1. Jakie trudności związane z wychowywaniem się w rodzinie alkoholowej napotkały osoby badane w dzieciństwie?
2. Jakie charakterystyczne dla syndromu DDA symptomy zauważyły u siebie osoby badane?
3. Jak osoby badane radzą sobie z wypełnianiem roli męża/żony i ojca/matki, pracownika/kolegi/przyjaciela?

²⁹ D. Batorski, M. Olcoń-Kubička, *Prowadzenie badań przez Internet – podstawowe zagadnienia metodologiczne*, „Studia Socjologiczne” 2006, nr 3(182), s. 106.

³⁰ M. Łobocki, *Wprowadzenie...*, *op. cit.*, s. 163.

³¹ T. Pilch, *op. cit.*, s. 231.

³² M. Łobocki, *Metody...*, *op. cit.*, s. 37.

³³ T. Pilch, *op. cit.*, s. 171.

4. Jak osoby badane oceniają wpływ wychowywania się w rodzinie alkoholowej na sferę psychiczną?
5. Czy osoby badane skorzystały z jakiejś formy terapii, a jeśli tak, to jak oceniają jej skuteczność?

W badaniach wykorzystano wywiad pogłębiony, technikę projekcyjną, ankietę oraz obserwację. Stosowanymi narzędziami badawczymi były: kwestionariusz ankiety, kwestionariusz wywiadu, test zdań niedokończonych oraz notatki z obserwacji.

W ramach wykorzystanej metody indywidualnego przypadku, spotykałam się z osobami badanymi zarówno w miejscach publicznych, jak i na terenie mojego miejsca zamieszkania; wykorzystano także metodę sondażu przeprowadzonego w formie sondy internetowej. Wybierając teren badań chciałam stworzyć atmosferę wzajemnego zaufania, by badane osoby czuły się komfortowo, a narzeczona prowadzona była swobodnie i bez przeszkód.

W badaniach udział wzięły zarówno osoby określające siebie jako DDA, jak i bliscy z otoczenia osób będących DDA – partnerzy, bliscy przyjaciele lub dalsza rodzina.

W związku z obranym przeze mnie terenem badań oraz wybranymi metodami i technikami próbę badawczą należy określić jako ilościowo-jakościową. Test zdań niedokończonych wypełniło 14 osób: 13 kobiet i 1 mężczyzna w wieku od 21 do 34 lat. Jedna osoba pochodziła ze wsi, cztery z miasta do 50 tys. mieszkańców, jedna z miasta do 150 tys. mieszkańców, dwie z dużego miasta do 500 tys. mieszkańców i sześć z miasta powyżej 500 tys. mieszkańców. Jedna z osób miała wykształcenie zawodowe, siedem średnie, a sześć wyższe. Jedna osoba była panną/kawalerem, pięć było w związku partnerskim, sześć w związku małżeńskim, a dwie były rozwiedzione.

Anonimową ankietę dla bliskich DDA wypełniło 27 osób (próba mała): 21 kobiet i 6 mężczyzn w wieku od 28 do 53 lat. Pięć osób pochodziło ze wsi, dwie osoby były z miasta do 50 tys. mieszkańców, dwie z miasta do 150 tys. mieszkańców i osiemnaście z dużego miasta powyżej 500 tys. mieszkańców. Sześć osób miało wykształcenie zawodowe, dwie średnie, a dziewiętnaście wyższe. Dziewięć osób było panną/kawalerem, siedem było w związku partnerskim, dziewięć w związku małżeńskim, a dwie osoby były rozwiedzione. Osoby badane na pytanie o relacje z DDA najczęściej odpowiadały: przyjaźń, związek, rodzina lub były partner.

W wywiadzie pogłębionym udział wzięło 5 osób (próba mała): 3 kobiety i 2 mężczyzn w wieku od 26 do 50 lat. Jedna osoba pochodziła z małego miasta do 50 tys. mieszkańców, jedna z małego miasta do 150 tys. mieszkańców, dwie ze wsi, a jedna z dużego miasta do 500 tys. mieszkańców. Trzy osoby posiadały wykształcenie wyższe, a dwie zawodowe. Jedna z osób była rozwiedziona, trzy były w związku partnerskim, a jedna w związku małżeńskim.

Część rozmówców, z którymi przeprowadzałam wywiad pogłębiony to osoby dla mnie bliskie, z którymi łączą mnie relacje rodzinne lub koleżeńskie; do drugiej części respondentów docierałam drogą nieformalną, posługując się metodą „kuli śnieżnej”. Zarówno ankieta, jak i test zdań niedokończonych był prowadzony anonimowo, za pośrednictwem narzędzia umożliwiającego tworzenie ankiet online – survio.com. Linki do tych narzędzi przysyłałam osobom badanym z najbliższego otoczenia drogą elektroniczną z prośbą o przesłanie ich kolejnym osobom. Wszystkim osobom biorącym udział w badaniu zapewniłam pełną anonimowość. Badania przeprowadzałam w okresie od lipca do sierpnia 2021 r.

Największym wyzwaniem w trakcie realizacji poszczególnych etapów badań był wybór narzędzi badawczych oraz dobór osób badanych. O ile pierwszą czynność, niezbędną przed rozpoczęciem badań, udało mi się zrealizować dzięki konsultacjom z promotorem pracy magisterskiej, na podstawie której powstał artykuł, o tyle dobór próby badawczej był utrudniony ze względu na wrażliwość obranego przeze mnie problemu badawczego. Dysproporcja pomiędzy liczbą osób, z którymi przeprowadziłam wywiad pogłębiony, a osób wypełniających test zdań niedokończonych wynikała głównie z niechęci DDA do opowiadania o sobie i do bezpośredniej rozmowy. Badani chętniej wypełniali anonimowe kwestionariusze, niewymagające zaangażowania emocjonalnego oraz czasu. Rozpoczynając badania napotkałam opór ze strony osób, które początkowo zakwalifikowałam jako próbę badawczą, co znacząco opóźniło badania i zmusiło mnie do rozszerzenia pola poszukiwań o osoby spoza najbliższego kręgu.

Sprawozdanie z badań

Test zdań niedokończonych

Analizując wyniki testu zdań niedokończonych odpowiedzi udzielane przez respondentów, które były do siebie podobne, wymieniałam jako jedną odpowiedź.

Osoby biorące udział w badaniu przy użyciu testu zdań niedokończonych miały za zadanie dokończyć podane zdanie w dowolny sposób. Ważne jest, aby respondenci nie zastanawiali się nad odpowiedzią zbyt długo, tak by była to pierwsza myśl, która przyjdzie im do głowy po usłyszeniu początku zdania. Ma to dać obraz tego, co czują i myślą osoby wychowujące się w rodzinach z problemem alkoholowym oraz czy ich wrażenia i wspomnienia są odmienne, czy jednak pewne elementy są wspólne.

Na podstawie odpowiedzi respondentów na pytanie o ich relacje z rodzicami w okresie dzieciństwa można wnioskować, że były one zazwyczaj trudne, skomplikowane, złe. Tylko dwie osoby odpowiedziały na to pytanie pozytywnie, a jedna sama nie była pewna, czy relacje te faktycznie „były w porządku”. Badani wspominali o tym, że ich związek z rodzicami był pusty i toksyczny. Jedna osoba zwróciła uwagę na walkę z uzależnieniem jednego rodzica i współuzależnieniem

drugiego; relacje te w dorosłym życiu uległy poprawie. Część respondentów uznała, że stosunki rodzinne są przeciętne lub lepsze niż to miało miejsce w dzieciństwie. Część jednak nadal uważa, że atmosfera panująca w rodzinie jest napięta, niekiedy nawet wroga. Niektórzy badani nie utrzymują ze swoimi rodzicami kontaktu, a u innych osoba uzależniona już nie żyje. Jedna osoba badana wspomniała o podejmowaniu kontaktu ze strony rodzica jedynie pod wpływem alkoholu, a inna o utrzymywaniu relacji wyłącznie, gdy osoba uzależniona potrzebowała pomocy.

Jako najgorsze wspomnienie z dzieciństwa dziewięć osób wymieniło przeżycie zarówno fizyczną, jak i psychiczną ze strony uzależnionego rodzica. Również niepewność związana z tym, co zastanie się w domu i ciągłe libacje alkoholowe były wymieniane przez trzech respondentów jako przykre wspomnienie z domu rodzinnego. Innym najgorszym wspomnieniem z dzieciństwa jednego z badanych był powrót pijanego rodzica, którego świadkiem byli sąsiedzi, co stało się tematem drwin. Kolejny respondent za traumatyczne wspomnienie uważał śmierć ojca, która doprowadziła do depresji matki i próby samobójczej osoby badanej.

Wspominając swoje dzieciństwo osoby badane czuły głównie żal, smutek, lęk, pustkę czy bezradność. Dwie osoby mówiły o braku wolności i o przejmowaniu obowiązków swoich rodziców, np. w opiece nad rodzeństwem czy pracach w gospodarstwie, dwie natomiast wspomniały o tym, że większość czasu spędzały bawiąc się na podwórku, więc dzieciństwo kojarzy im się pozytywnie. Innymi emocjami towarzyszącymi badanym był brak miłości czy zrozumienia dla otaczającej ich rzeczywistości. Wspominając dzieciństwo badani żalowali, że nie zaczęli wcześniej terapii czy szybciej nie zgłosili swojej trudnej sytuacji do Rzecznika Praw Dziecka. Aż troje respondentów wyraziło żal, że ich rodzice się nie rozstali, a jeden wspomniął o smutku z powodu powrotu pod opiekę matki. Części badanych brakowało docenienia, wsparcia ze strony środowiska czy stabilizacji. Jeden respondent żałuje, że zbyt często i łatwo wybaczał nadużywającemu alkohol ojcu, a jeden ma żal do rodziców o to, że nie nauczyli go wyrażania emocji.

Głównym wsparciem dla osób badanych byli dziadkowie. Aż siedmiu respondentów wymieniło swoje babcie lub dziadków jako osoby, na których miłość, pomoc i wyrozumiałość mogło liczyć. Trzy osoby oparcie mogły znaleźć w mamie, a jedna również w siostrze. Jeden badany wymienił przyjaciół, a aż troje badanych uznało, że nie miało wsparcia od nikogo i ze swoimi problemami musieli oni radzić sobie sami.

Respondenci w dzieciństwie najbezpieczniej czuli się u swoich dziadków, na co wskazało aż siedem osób, oraz w swoim pokoju lub we własnym łóżku (cztery osoby). Innymi wymienionymi przez badanych okolicznościami, w których w dzieciństwie czuli się dobrze, była obecność przyjaciół (dwie osoby), a jeden respondent uznał, że nigdzie nie czuł się bezpiecznie. Przedstawione

badanym zdanie w założeniu nie narzucało, czy źródłem bezpieczeństwa jest osoba czy miejsce, co widać w odpowiedziach; większość respondentów wskazała jednak bliskie sobie osoby jako źródło wsparcia.

Jedną z cech charakterystycznych dla DDA, wymienianych m.in. przez Woititz, jest impulsywność. Badani określając co budzi ich gniew, wspominali o bezsilności, braku cierpliwości czy okazywanym im braku szacunku. Aż czterech respondentów wspomniało, że czuje złość gdy „nic nie idzie po ich myśli”. Dwie osoby wymieniły sytuację, w której osoba trzecia wymusza na nich konkretne zachowanie lub są one opacznie rozumiane przez otoczenie, a jedna czuje gniew gdy nie jest traktowana poważnie. Jeden respondent uznał, że rzadko wpada w złość, a drugi podkreślił, że częste uczucie gniewu to jego ogromny problem.

Aż jedenaścioro respondentów uznało, że gdy napotykają problem, starają się go rozwiązać – jedni z pomocą przyjaciół, inni samodzielnie. Jedna osoba zazwyczaj przeczekuje i akceptuje konsekwencje, a jedna stara się po prostu nie wpaść w furię.

Inną cechą DDA wymienianą przez Woititz jest trudność w nawiązywaniu bliskich relacji. Osoby badane zapytane o zawieranie nowych znajomości w większości uznały, że jest to dla nich łatwe i bezproblemowe – aż ośmiu respondentów odpowiedziało, że nie ma trudności w zawieraniu przyjaźni, a jedna osoba dodała nawet, że jest to zbyt proste. Trudne i krępujące jest to dla czterech osób, a jeden respondent określił zawieranie bliskich relacji jako coś inspirującego, ale i stresującego. Badani charakteryzując swoje relacje towarzyskie często opisywali je jednak jako skomplikowane (dwie osoby), ograniczone (czterech respondentów), burzliwe, smutne i męczące (po jednym respondencie). Tylko cztery osoby uznały, że ich relacje ze znajomymi są wystarczające, poprawne, bogate, a nawet świetne. Widać rozbieżność między stopniem łatwości zawierania nowych znajomości przez osoby badane, a tym, jak wyglądają ich relacje towarzyskie po jakimś czasie, co wydaje się ciekawą obserwacją. Oceniając siebie jako przyjaciela w dziewięciu przypadkach badani uznali, że są wierni, lojalni i oddani. Dwie osoby uznały, że nie mają przyjaciół lub znajomości te są bardzo świeże. Pozostali badani używali określeń: dobry, słuchający, polegliwy.

Osoby badane poproszone o wymienienie swojego celu życiowego wspominały zarówno o ambicjach związanych ze zdobyciem lepszego wykształcenia, rozwojem artystycznym, sukcesem zawodowym, jak i szczęściem rodzinnym. Trzech respondentów wymieniło spokój i równowagę, a dwie osoby za swoją ambicję życiową uznały niepopelnianie błędów uzależnionych rodziców. Jedna osoba pragnie odkryć kim jest i żyć w zgodzie z samym sobą.

Za swój największy sukces cztery osoby uznały swoje rodziny lub/i pracę zawodową. Innymi wymienianymi przez respondentów sukcesami były: zdanie matury; praca nad sobą (bieganie, rzucenie palenia, samorozwój); zachowanie pozytywnej energii i siły do dalszego życia mimo poczucia smutku; pozytywna

energia. Natomiast trzy osoby odpowiedziały, że nie dostrzegają w swoim życiu niczego, co mogłoby być źródłem ich sukcesu. Z kolei za swoją największą porażkę osoby badane uważają problemy z zapanowaniem nad emocjami oraz samorozwojem (pięciu respondentów), trudności w życiu rodzinnym (trzy osoby), odkładanie w czasie zgłoszenia się po pomoc do specjalisty (dwoje respondentów), niepowodzenia zawodowe (jeden badany) oraz te związane z edukacją (jeden respondent); jedna osoba nie rozpatruje swojego życia w kontekście porażek, ale jako lekcje i motywacje do rozwoju.

Respondenci zapytani o to, co jest dla nich ważne w życiu zawodowym, uznali, że satysfakcja, osiągnięcie sukcesu, docenienie ze strony przełożonych, zdobycie uznania i wywiązywanie się ze swoich obowiązków to czynniki szczególnie istotne w wykonywanej pracy. Dla jednych ważne są przyjaźnie zawierane w miejscu pracy oraz miła atmosfera, a dla innych ograniczone kontakty ze współpracownikami i spokojna praca w zaciszu własnego domu. Dla dwóch respondentów bycie najlepszym to zawodowy cel, a jedna osoba myślała tylko o tym, by jak najszybciej z pracy wyjść i móc spędzić czas z rodziną. Relacje ze współpracownikami osoby badane opisały jako dobre lub bardzo dobre (ośmioro respondentów), a nawet jako świetne (dwoje respondentów). Inne określenia jakich używano to poprawne oraz luźne relacje przyjacielskie. Prawie wszyscy respondenci oceniali siebie jako pracownika w sposób pozytywny, używając określeń: osoba zorganizowana, sumienna, bardzo dobra, doceniana, ambitna, uprzejma i bezproblemowa, pracowita, punktualna, staranna, kreatywna, odporna na stres, pomocna, odpowiedzialna, rzetelna i uczciwa, a nawet idealna i niezastąpiona. Tylko jedna osoba uznała, że jako pracownik jest zawsze z siebie niezadowolona, co jest charakterystyczne dla DDA, zawsze dążących do osiągnięcia perfekcji we wszystkim co robią.

Myśląc o założeniu rodziny osoby badane często wspominały, że już ją mają, ale nie wszyscy byli zadowoleni z tego, jakie relacje z dziećmi czy partnerem udało im się zbudować. U niektórych respondentów myśl o posiadaniu partnera i dzieci budzi strach oraz niechęć, niepewność czy daliby radę. Jednak cztery osoby czują się spełnione i realizują się w życiu rodzinnym. Jeden respondent nie chce zakładać własnej rodziny i nigdy nie miał takiego pragnienia. Dla badanych życie w rodzinie z problemem alkoholowym było doświadczeniem bardzo ciężkim, złym, pełnym smutku i frustracji, doświadczeniem okropnym, bolesnym, a nawet traumatycznym. Jeden respondent określił je jako coś nie do wytrzymania. Żyjąc w rodzinie, gdzie jeden lub oboje rodziców pije, każdy dzień jest pełen chaosu i niepewności co przyniosą następne godziny. Ten strach i oczekiwanie na najgorsze może być źródłem ogromnego stresu, choć dzieciom alkoholików wydaje się, że to, czego doświadczają, jest czymś normalnym. Respondenci uznali, że bycie dzieckiem osoby uzależnionej było powodem do wstydu, przeżyciem niszczącym i pełnym lęku. Przeżycia z okresu dorastania mają ogromny wpływ na życie dorosłe.

Osoby badane myśląc o sobie jako o rodzicu mają mieszane uczucia. Dwoje respondentów uznało, że nie podołałoby tej roli, czterech boi się, że popełniło lub popełni w przyszłości błędy swoich rodziców, cztery osoby są zadowolone ze swoich relacji z własnymi dziećmi, a dwoje badanych wyraziło nadzieję, że będzie w stanie stworzyć szczęśliwą rodzinę. Jeden respondent stwierdził, że nie jest rodzicem, więc o tym nie myśli. Za troskliwą i opiekuńczą stronę w związku uważa siebie siedmioro respondentów. Pięć osób określiło siebie jako osobę trudną, niepewną lub zimną. Jeden badany uznał, że jest komunikatywny, a jeden, że potrafi być opiekuńczy, ale czasem odczuwa zubożenie i w ogóle nie zależy mu na relacjach z partnerem.

W związku ze skłonnością DDA do bezlitosnego oceniania samych siebie, przesadnych reakcji na wydarzenia, na które jednostka nie ma wpływu, czy lęk przed utratą kontroli, niepowodzenie może być źródłem dużego stresu. Badani zapytani o reakcję na niepowodzenie w większości stwierdzili, że czują frustrację i bezsilność. Aż pięciu respondentów odpowiedziało, że czuje smutek, dwoje, że zawiedli, a dwoje uznało, że czuje niemoc. Innymi reakcjami opisanymi przez osoby badane było rozczarowanie sobą, poczucie wielkiej porażki. Tylko jedna osoba uznała, że w obliczu niepowodzenia czuje, że trzeba walczyć dalej.

Osoby badane poproszone o dokończenie zdania: „Moje życie jest...” najczęściej odpowiadały pozytywnie, używając określeń: OK, dobre, poprawne, szczęśliwe (pięcioro respondentów); jeden respondent użył nawet sformułowania, że „jest darem od Boga”. Aż cztery osoby opisały swoje życie jako ciągłą walkę, jako dosyć smutne, do niczego, puste lub takie sobie (pięcioro respondentów); dwie osoby uznały, że ich życie jest pełne wybojów, a jedna opisała je jako poukładane, ale zarazem wybuchowe. Jako najtrudniejsze w życiu z osobą uzależnioną od alkoholu respondenci wymieniali niepewność tego, co czeka w domu oraz życie w ciągłym napięciu i niepokoju (sześć osób), trudne zachowanie rodzica (dwie osoby), upór i niesłuszne przekonanie uzależnionej osoby o swojej racji (dwie osoby), strach, konieczność stawiania czoła uzależnieniu rodzica, bezsilność wobec nałogu i jego konsekwencji, wstyd i brak środków do życia.

Według badanych terapia dla DDA jest bardzo potrzebna i dobrym pomysłem jest skorzystanie z tej formy pomocy (sześcioro respondentów), gdyż może być skuteczna, jeśli dobrze dobierze się jej rodzaj (dwoje respondentów). Zdaniem trzech osób terapia dla DDA powinna być ogólnodostępna, a nawet obowiązkowa. Dwie osoby przyznały, że jeszcze nie korzystały z tej formy pomocy, ale liczą, że się na to odważą; jeden badany uznał udział w terapii za bezsensowny.

Osoby badane zapytane o to, co chciałyby zmienić w swoim zachowaniu, wymieniały zachowania charakterystyczne dla osób wychowujących się w rodzinie dysfunkcyjnej, tj.: brak asertywności (troje respondentów), brak pewności siebie (dwoje respondentów), nadmierną impulsywność (dwoje respondentów), nadmierną wrażliwość, nerwowość czy ciągłe poczucie niepokoju i lęku. Jedna

osoba stwierdziła, że chciałaby żyć w końcu po swojemu, inna uznała, że musi popracować nad zminimalizowaniem przekleństw w swoim życiu codziennym, a jeszcze inna jako cel pracy nad sobą wymieniła chęć wyzbycia się schematycznych zachowań charakterystycznych dla DDA, takich jak: lęk przed samotnością, nieumiejętność wyrażania potrzeb, parentyfikacja, skrytość czy brak zaufania. Bycie DDA sprawiło, że osoby badane straciły poczucie własnej wartości, mają problem z budowaniem relacji opartych na zaufaniu, mają trudności z doprowadzeniem podjętych działań do końca, a także sporo kompleksów i poczucia winy, co jednego z badanych doprowadziło do depresji. Jedna z osób uważa, że życie w rodzinie, gdzie nadużywało się alkoholu sprawiło, że jest to jedyny znany jej sposób radzenia sobie z emocjami. Inna osoba uznała nawet, że bycie DDA sprawiło, że przeżyła ona swoje życie i zbyt późno to zauważyła. Kolejny respondent wymienił zaś trudności z realną oceną zachowania siebie i innych, a jeszcze inny zwrócił uwagę na trudny stosunek do alkoholu. Jednak badani wymienili również pozytywne aspekty wychowania się w rodzinach dysfunkcyjnych. Dwoje badanych uważa, że bycie DDA dało im siłę, inni wymienili chęć pracy nad sobą, samodzielność, pragnienie stworzenia kochającej się rodziny. Według badanych uzależnienie od alkoholu niszczy nie tylko osobę pijącą, ale całą rodzinę, co potwierdziło pięć osób. Inni respondenci uznali, że dorastanie w rodzinie z problemem alkoholowym to coś bardzo dla nich trudnego (cztery osoby) i zmienia człowieka sprawiając, że jest egoistą (dwie osoby). Trzech respondentów uznało, że uzależnienie od alkoholu to nie wyrok, a wybór, i jest to bardzo realne zagrożenie.

Badane osoby najbardziej boją się śmierci i samotności (dziewięcioro respondentów) oraz uzależnienia, zarówno swojego, jak i kogoś z bliskich (pięcioro respondentów). Źródło lęku u badanych jest bardzo ujednolicone i oscyluje wokół uzależnienia, wynikającej z niego choroby, a w efekcie śmierci i związanej z tym samotności. Respondenci byli bardzo zgodni, że te trzy aspekty, tak silnie związane z życiem z osobą nadużywającą alkoholu, są źródłem największego stresu i lęku dla DDA. Respondenci poproszeni o dokończenie zdania „Cieszę się, że...” jako źródło radości wymienili rodzinę i przyjaciół (czterech badanych), decyzję o podjęciu terapii (dwie osoby), umiejętność radzenia sobie mimo przeciwności losu (dwoje badanych). Dwie osoby cieszą się, że są już dorosłe i same mogą stanowić o swoim życiu. Dwie kolejne uznały, że są zadowolone z tego, że są w obecnym momencie swojego życia, a dwie są szczęśliwe, że żyją.

DDA to grupa bardzo zróżnicowana. Analizując wyniki testu zdań niedokończonych można stwierdzić, że nie ma jednego schematu działania osób wychowujących się w rodzinach z problemem alkoholowym, co jest potwierdzeniem obserwacji zarówno samych DDA, jak i terapeutów oraz psychologów z nimi pracujących. Syndrom Dorosłych Dzieci z Rodzin Dysfunkcyjnych (DDD) ora DDA, to bardzo złożony problem wymagający wielu badań i lat obserwacji.

Ankieta

W ankiecie wzięło udział 27 respondentów. Jest to próba mała, co wynika z niechęci ludzi do wypełniania tego typu ankiet, szczególnie na temat problemów swoich bliskich. Badanych udało mi się zebrać metodą „kuli śnieżnej” wśród bliższych i dalszych znajomych. Warunkiem wzięcia udziału w badaniu było bowiem założenie, że uczestnicy mają lub mieli wśród swoich bliskich kogoś, kogo określić można mianem DDA. Uczestnicy badania mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Na pytanie o to, które z poniższych cech wyszczególnionych przez Tony’ego A., autora 12 kroków dla DDA, badana osoba zaobserwowała u swojego bliskiego, respondenci najczęściej, bo aż 15 razy (55,6%), wymieniali potrzebę akceptacji, następnie unikanie osób przejawiających bezpośrednią krytykę (13 razy, 48,1%). Strach przed porzuceniem oraz gotowość do poświęceń w celu utrzymania przy sobie innych zaobserwowało u swoich bliskich trzynaścioro respondentów (48,1%). Bardzo rozwinięte poczucie odpowiedzialności wybrano 10 razy (37%), tak samo jak trudności w wyrażaniu własnych uczuć. 8 razy respondenci wybrali tendencję do zachowań kompulsywnych oraz do przejmowania roli ofiary, a także strach przed ludźmi i chęć samoizolacji (po 29,6%). Najrzadziej osoby badane dostrzegały u swoich bliskich tendencję do stawiania potrzeb innych ponad swoimi oraz uzależnienie od poczucia ekscytacji, ponieważ opcje te wybrało jedynie po pięciu badanych (po 18,5%). Analizując powyższe dane można wnioskować, że DDA to grupa bardzo zróżnicowana, ale cechy charakterystyczne dla tego syndromu wymienione przez Tony’ego A. w mniejszym lub większym stopniu są obserwowane u osób wychowujących się wśród osób uzależnionych od alkoholu. Potrzeba akceptacji, tak często spotykana u bliskich osób badanych, może wynikać z braku miłości czy docenienia ze strony uzależnionego rodzica. W teście zdań niedokończonych wypełnianym przez DDA, niejednokrotnie padały stwierdzenia podkreślające brak akceptacji ze strony rodziców oraz ogromną jej potrzebę.

Respondenci biorący udział w badaniu najczęściej zauważali u swoich bliskich impulsywność oraz nadmierne poczucie odpowiedzialności lub całkowity jej brak – opcje te wybrano po 11 razy (po 40,7%). Tyle samo razy zaznaczano zarówno typową dla DDA tendencję do bezlitosnego oceniania samego/samej siebie, jak i trudność w osiągnięciu poczucia szczęścia. Respondenci często też zauważali u swoich bliskich trudność w przeprowadzeniu swoich działań od początku do końca – tendencję tę potwierdziło dziesięć osób (37%). Bliscy respondentów manifestują również trudność w nawiązywaniu bliskiej relacji, na co wskazało dziewięciu z nich (33,3%). Skłonność do przesadnych reakcji na wydarzenia, na które jednostka nie ma wpływu oraz poczucie odmienności i brak zrozumienia zauważyło u swoich bliskich sześć osób (22,2%), a tendencję do zgadywania co jest normalne – pięć (18,5%). Najrzadziej u opisywanych

przez osoby badane DDA zaobserwowano skłonność do kłamstwa, bardzo poważne traktowanie samych siebie oraz nadmierną lojalność, które to cechy zaobserwowało tylko troje respondentów (11,1%).

Wspomniani już Jermak i Rutzky, autorzy książki *Czas na wyleczenie. Podręcznik*, w swoich opracowaniach wymienili zbiór zachowań cechujących dorosłych wychowujących się w rodzinach z problemem alkoholowym. Wśród zaproponowanych przez autorów zachowań osoby badane najczęściej zauważyły u swoich bliskich strach przed samotnością i porzuceniem, co pokrywa się z przedstawionymi powyżej wynikami analizy testu zdań niedokończonych. Tę cechę wskazano aż 13 razy (48,1%). Jedenastu badanych zaobserwowało również u swoich bliskich trudność w przepracowaniu negatywnych emocji (40,7%). Negatywne nastawienie wobec siebie oraz tendencję do zaprzeczeń wybrano po 9 razy (33,3%), a umiejętność dostosowania się do sytuacji, lęk przed utratą kontroli czy sytuacjami konfliktowymi według badanych manifestowało sześć osób (22,2%). Brak umiejętności poczucia rozluźnienia czy przejawiania spontanicznych zachowań zaobserwowało u swoich bliskich sześciu badanych. Najrzadziej wskazywano na tendencję do oceniania rzeczywistości w sposób skrajny (trzy osoby, 11,1%) oraz skłonność traktowania współczucia jako objawów miłości (dwie osoby, 7,4%).

W jednym z rozdziałów mojej pracy magisterskiej opisałam role jakie przejmują dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w celu poradzenia sobie z chaosem otaczającej ich rzeczywistości. Wśród wymienionych ról znalazł się „bohater rodzinny”, „koziół ofiarny”, „aniołek” lub „zagubione dziecko” oraz „rodzinna maskotka”³⁴. Osoby badane miały wśród zaproponowanych opisów odnaleźć te najczęściej obserwowane u swoich bliskich. Najczęstszym mechanizmem obronnym był bohater rodzinny, którego wskazało dziewięciu badanych (33,3%). Osiem osób zaobserwowało zachowania charakterystyczne dla kozła ofiarnego (29,6%). 7 razy wybrano zespół cech opisujących rodzinną maskotkę (25,9%), a najmniej razy zagubione dziecko – odpowiedź tą zaznaczyło sześcioro respondentów (22,2%). Inne zachowania manifestowane przez bliskich osób badanych to samodzielność, niezależność, odpowiedzialność, spontaniczność i dojrzałość, na co wskazało dwoje badanych (7,4%). Jednym z często wymienianych zachowań manifestowanych przez DDA była impulsywność oraz nieumiejętność przepracowania negatywnych emocji. Badani zapytani o to, jak często ich bliscy wpadają w złość, w aż 12 przypadkach stwierdzili, że często, tj. co najmniej raz z w tygodniu (44,4%). Odpowiedzi „rzadko lub okazjonalnie” udzieliło natomiast po siedem osób (po 25,9%); odpowiedź „bardzo często” padła tylko raz (3,7%).

Według Katarzyny Kołodziejczyk dzieciom z rodzin z problemem alkoholowym stale towarzyszy uczucie skrywanej agresji i frustracji, a w związku ze środowiskiem, w jakim się wychowały, w sytuacjach stresowych szybciej się

³⁴ A. Margasiński, *op. cit.*, s. 84–94.

one poddają i załamują³⁵. Z analizy wyników niniejszych badań wynika, że osoby wychowujące się w rodzinach dysfunkcyjnych przejawiają zarówno trudności z panowaniem nad swoim gniewem, jak i rzadkie jego wybuchy, co sugeruje, że grupa osób z syndromem DDA nie różni się znacząco pod tym względem od reszty społeczeństwa. Analiza wyników wykazała także, potwierdzając tym samym wnioski znawców przedmiotu, że DDA mają trudność w wyrażaniu własnych uczuć i emocji. Na pytanie o sposób wyrażania emocji przez bliskich respondenci w aż 16 przypadkach (59,3%) stwierdzili, że najczęstszym sposobem radzenia sobie z trudnymi emocjami jest tłumienie ich i próba samodzielnego stawienia czoła napotkanym trudnościom. Dziewięć respondentów (33,3%) stwierdziło, że reakcją jest raczej ostentacyjne okazywanie swoich myśli i uczuć. W sposób delikatny i nienachalny okazuje swoje emocje pięć osób (18,5%), natomiast jedna osoba zauważyła, że jej bliski DDA okazuje swoje emocje w sposób otwarty i niewymuszony (3,7%).

W odpowiedzi na pytanie czy bliski osoby badanej potrafi prosić o pomoc oraz korzystać z oferowanego wsparcia, zdania respondentów były podzielone. Jedenastu badanych (40,7%) stwierdziło, że „raczej tak”, natomiast dziecięciu (37%) uznało, że „raczej nie”. Dwie osoby (7,4%) uważały, że ich bliski zdecydowanie potrafi korzystać z pomocy oferowanej przez innych i nie ma problemu z proszeniem o nią w sytuacjach trudnych, a cztery (14,8%) były zdania, że zdecydowanie ma z tym trudność. Relacje panujące między członkami rodziny z problemem alkoholowym są zaburzone.

Jak wspominałam w swojej pracy magisterskiej, w rozdziale dotyczącym funkcjonowania rodziny, w której występuje uzależnienie, jednostki albo muszą liczyć tylko na siebie, albo jedni są nadopiekuńczy w stosunku do drugich. Dzieci bardzo często przejmują rolę pijącego rodzica stanowiąc dla współuzależnionego ojca czy matki wsparcie, co w połączeniu z młodym wiekiem bardzo obciąża dziecko i sprawia, że wikła się ono w relacje niezdrowe i destrukcyjne. Zjawisko parentyfikacji, które tłumaczone jest jako obarczanie dzieci, zarówno emocjonalnie, jak i fizycznie, obowiązkami należącymi do dorosłych, jest czymś bardzo często spotykanym w rodzinach z problemem alkoholowym. Dlatego tak ważne jest zdystansowanie się DDA od toksycznych rodziców, przy jednoczesnym zachowaniu zdrowych relacji z pozostałymi członkami rodziny. Badani zapytani o umiejętność prezentowaną przez ich bliskich do odcięcia się od uzależnionego członka rodziny uznali, że raczej udało im się tego dokonać (jedenaście osób, 40,7%); ośmiu badanych uznało, że raczej nie (29,6%), natomiast sześć respondentów stwierdziło, że udało się to ich bliskim w pełni (22,2%). Jedynie dwóch spośród badanych uważało, że ich bliski nadal uwikłany jest w toksyczne i destrukcyjne relacje rodzinne (7,4%).

³⁵ K. Kołodziejczyk, *Jakość życia dzieci z rodzin z problemem alkoholowym*, „Remedium” 2006, nr 9, s. 22–23.

Niejednokrotnie w niniejszych badaniach podnoszony był problem DDA z tworzeniem relacji i zaangażowaniem w nowe znajomości. Test zdań niedokończonych wykazał nieściśłość manifestowaną przez osoby wychowujące się w rodzinach dysfunkcyjnych w ocenie ich umiejętności zawierania nowych znajomości w stosunku do zaangażowania w pogłębianie tych relacji. Jak wynikało z moich badań, ponad połowa badanych uznała, że nie ma trudności z zawieraniem znajomości, jednak opisując swoje relacje towarzyskie często określali je oni jako skomplikowane, ograniczone, burzliwe, smutne czy męczące. Badani zapytani o ten aspekt w stosunku do ich bliskich będących DDA w 11 przypadkach (40,7%) uznali, że ich bliscy raczej nie mają większych problemów z zawieraniem znajomości i zaangażowaniem emocjonalnym, natomiast osiem osób (29,6%) stwierdziło, że stanowi to pewne wyzwanie dla ich bliskich. Po czterech respondentów stwierdziło, że zdecydowanie nie zaobserwowało problemów z budowaniem relacji, oraz że zdecydowanie widzi trudności z zaangażowaniem emocjonalnym (po 14,8%).

Wyniki badań dają pole do pogłębienia obserwacji związanych z zaangażowaniem i budowaniem relacji międzyludzkich u osób wychowywanych przez uzależnionych rodziców, gdyż są one bardzo niejednoznaczne i podzielone; dalsze badania na większej grupie respondentów mogłyby dać jaśniejszy obraz tego, jak DDA radzą sobie w sytuacjach wymagających zaangażowania emocjonalnego w tworzone relacje.

Zdania badanych w kwestii dążenia ich bliskich do osiągnięcia założonych celów związanych z ambicją oraz poczuciem sensu życia znów były podzielone. Dziesięcioro respondentów (37%) uznało, że ich bliscy raczej nie prezentują zachowań sugerujących ambitne podejście do narzuconych im wyzwań ani zbyt silnego poczucia sensu życia, podczas gdy dziewięcioro (33,3%) innych stwierdziło, że raczej mogą zgodzić się z tym założeniem. Sześciu badanych (22,2%) uważa, że ich bliscy to zdecydowanie osoby ambitne, dążące do wyznaczonego celu, a tylko dwoje (7,4%) uznało, że zdecydowanie nie widzi tych cech u swoich bliskich.

Opisując relacje DDA z uzależnionym oraz współuzależnionym rodzicem użyłam przymiotnika „toksyczna”. Osoby badane zostały zapytane, czy ich zdaniem relacje dorosłej już bliskiej im osoby z uzależnionym rodzicem nadal zasługują na miano toksycznych. Dziewięciu badanych stwierdziło, że „zdecydowanie tak” (33,3%), ale taka sama liczba respondentów uznała, że „raczej nie”. Sześć osób (22,2%) stwierdziło, że „raczej tak”, a trzy (11,1%), że „zdecydowanie nie”.

Pytanie o problemy w podjęciu decyzji o powiększeniu rodziny było pytaniem jedynie do tych z osób, które były z DDA w związku małżeńskim lub partnerskim, czyli szesnastu badanych (59,3%) to pytanie nie dotyczyło. Pięć osób (18,5%) uznało, że wraz z partnerem nie miało żadnych wątpliwości, że pragnie założyć rodzinę. Troje respondentów (11,1%) odpowiedziało, że raczej wahało się przed powiększeniem rodziny. Dwie osoby (7,4%) zdecydowanie nie

potrafiły podjąć tej decyzji bez przeszkód, a jedna (3,7%) uznała, że raczej nie było to dla niej problemem. Pytanie to nie jest bezzasadne. Zarówno w teście zdań niedokończonych, jak i w ankiecie pojawiły się pytania dotyczące zakładania przez DDA rodzin oraz posiadania przez nich dzieci. Z badań wynika, że część osób wychowujących się w rodzinach dysfunkcyjnych boi się, że powtórzy błędy swoich rodziców, że nie podoła wyzwaniu i czasem decyduje się nie wchodzić z tego powodu w związki.

Pytanie o powielanie metod wychowawczych wyniesionych z rodzinnego domu przez DDA również dotyczyło jedynie tych osób, które mają z bliskim wychowywanym przez uzależnionego rodzica dzieci, dlatego siedemnaście osób (63%) zaznaczyło, że to pytanie ich nie dotyczy. Czterech badanych (14,8%) uznało, że zdecydowanie ich partner nie powiełał metod wychowawczych wyniesionych z domu rodzinnego. Pozostali stwierdzili, że „raczej nie”, „raczej tak” i „zdecydowanie tak” (po dwie osoby, 7,4%). Z badań wynika zatem, że czworo respondentów mniej lub bardziej kategorycznie uznało, że widzi negatywny wpływ życia w rodzinie z problemem alkoholowym na swoją obecną rodzinę, natomiast sześć stwierdziło, że nie dostrzega u swego partnera powielania schematów wyniesionych z domu rodzinnego. Dla badanych testem zdań niedokończonych fakt wychowywania się w rodzinie dysfunkcyjnej był źródłem stresu i strachu. Badani obawiali się, że ich problemy i nieprzepracowane traumy będą mieć wpływ na relacje z partnerem i dziećmi. Wielu z nich wspominało o tym przy różnych okazjach, twierdząc nawet, że ich zachowanie zepsuło relacje w rodzinie i obawiają się, że nie będą w stanie ich już naprawić. Niektórzy respondenci podkreślali nawet, że ta niepewność siebie w roli rodzica sprawiła, że bali się założyć rodzinę i świadomie rezygnowali z posiadania dzieci właśnie dlatego, że nie chcieli powtarzać błędów swoich rodziców i krzywdzić własnych dzieci. Pokazuje to jak traumatyczny wpływ ma na niektóre osoby fakt wychowywania się w rodzinie z problemem alkoholowym, czego nie należy bagatelizować.

Na podstawie badań opisanych przeze mnie w jednym z rozdziałów pracy magisterskiej, w grupie eksperymentalnej 31 DDA zauważono, że dla osób wywodzących się z dysfunkcyjnych rodzin istotnym elementem w pracy zawodowej jest możliwość rozwoju³⁶. Respondenci zapytani o ten aspekt kariery zawodowej ich bliskich nie zgodzili się z wynikami wspomnianych badań; trzynaście osób (48,1%) odpowiedziało, że raczej nie uważa, aby rozwój był istotnym elementem w pracy zawodowej ich bliskich, a dwie (7,4%) kategorycznie uznały, że nie zgadzają się z tym stwierdzeniem. Siedmiu respondentów (25,9%) potwierdziło, że według nich rozwój jest ważnym aspektem w pracy zawodowej bliskiej osoby, ale nie najważniejszym, a pięć osób (18,5%) zdecydowanie zgadza się z wynikami badań przeprowadzonymi w grupie eksperymentalnej. Dla niektórych DDA praca zawodowa może przybrać formę

³⁶ I. Wawrzyniak, *System wartości ze szczególnym uwzględnieniem rangi pracy wśród Dorosłych Dzieci Alkoholików*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Psychologia” 2001, nr 5, s. 133–135.

nałogu i sprawić, że tylko wtedy będą czuć, że się realizują. Niektóre cechy wykształcone u osób wychowujących się w środowisku dysfunkcyjnym sprawiają, że człowiek staje się dobrym pracownikiem, a to daje możliwość pięcia się po szczeblach kariery. Rozwój osobisty oraz zawodowy to aspekty ściśle ze sobą powiązane i dlatego wyniki badań mnie zaskoczyły. Sądziłam, że rozwój będzie ważnym aspektem w pracy zawodowej DDA gdyż jest przyczynkiem do pracy nad sobą, a to z kolei daje poczucie sprawczości i wrażenie kontrolowania swojego środowiska zawodowego.

Respondenci byli niemal zgodni, co do tego, czy zauważyli u bliskich wychowujących się w rodzinie dysfunkcyjnej wpływ środowiska w jakim przyszło im dorastać na ich obecne życie i funkcjonowanie. Ponad połowa, bo aż piętnastu respondentów (55,6%) zdecydowanie stwierdziła, że dostrzega w zachowaniu DDA piętno związane z życiem i wychowywaniem się w rodzinie, w której jedno lub oboje rodziców nadużywało alkoholu. Dziewięć osób (33,3%) odpowiedziało, że raczej zgadza się z tym stwierdzeniem. Natomiast dwoje respondentów (7,4%) odpowiedziało, że raczej nie widzi wpływu warunków w jakich dorastała bliska im osoba na jej życie, a jedna (3,7%) stwierdziła zdecydowanie, że nie widzi żadnego związku.

John Bradshaw, amerykański pedagog zajmujący się m.in. uzależnieniami, twierdzi, że wśród cech charakterystycznych dla DDA, obok niskiego poczucia własnej wartości, ulegania impulsom czy przesadnej reakcji na wszelkie zmiany, należy również wymienić nałogowe lub kompulsywne zachowania³⁷. Badani zapytani o nałogowe zachowania osoby bliskiej wychowującej się w rodzinie z problemem alkoholowym najczęściej wymieniali alkohol (11 razy, 40,7%) oraz niktynę (10 razy, 37%). Po sześć razy wymieniono pracę oraz kompulsywne sprzątanie (po 22,2%). Po pięć razy wybrano nałogowe traktowanie jedzenia oraz Internetu (po 18,5%). Cztery razy wspomniano o kompulsywnych zakupach (14,8%); tyle samo razy respondenci odpowiedzieli, że w ogóle nie dostrzegają zachowań nałogowych u swoich bliskich. Seks oraz narkotyki wskazano po dwa razy (po 7,4%), a jeden badany (3,7%) wskazał uzależnienie od adrenaliny jako zachowanie nałogowe zaobserwowane u bliskiego DDA. Tylko jedna osoba bliska (3,7%) wychowująca się w rodzinie dysfunkcyjnej korzysta ze specjalistycznej pomocy w formie terapii. Trzy (11,1%) korzystały z niej w przeszłości, a aż dwadzieścia trzy osoby (85,2%) wskazały, że ich bliscy nigdy nie zgłosili się po pomoc i nie brały udziału w żadnej formie terapii dla DDD czy DDA.

Czy bycie DDA lub wychowywanie się w rodzinie dysfunkcyjnej ma, zdaniem badanych, wpływ na życie społeczne bliskiej im osoby? Czternaścioro respondentów (51,9%) twierdzi, że „zdecydowanie tak”, a siedmioro (25,9%), że „raczej tak”. Sześć osób (22,2%) nie jest do końca pewnych, czy zaobserwowane przez nie reakcje związane ze sferą społeczną wynikają z faktu pochodzenia z rodziny z problemem alkoholowym, ale żaden z badanych nie wykluczył takiej

³⁷ D. Borodziuk, *op. cit.*, s. 84.

ewentalności. Podobnie wyglądają wyniki w sytuacji gdy analizujemy wpływ bycia DDA na życie rodzinne osób wychowujących się w rodzinie, gdzie rodzice nadużywali substancji psychoaktywnych. Piętnaścioro badanych (55,6%) zdecydowanie widzi korelację między trudnościami w życiu rodzinnym bliskiej osoby a faktem wychowywania się w rodzinie z problemem alkoholowym; dziewięć osób (33,3%) raczej potwierdza wpływ bycia DDA na życie rodzinne bliskiej sobie osoby. Tylko trzech badanych (11,1%) raczej nie zgadza się ze stwierdzeniem, że środowisko w jakim wychowała się bliska im osoba ma znaczenie w kontekście jej życia rodzinnego. Niektórzy badacze twierdzą, że osoby wychowujące się w rodzinie, gdzie uzależnienie dotknęło któregoś jej członka, sami mogą wykazywać tendencję do zachowań nałogowych. DDA badane przeze mnie testem zdań niedokończonych często i przy różnych okazjach wspominały o strachu przed tym, że sami powtarzać będą destrukcyjne zachowania swoich uzależnionych rodziców. Analiza wyników ankiety zdaje się potwierdzać zasadność tych obaw. Badani zapytani o zachowania nałogowe swoich bliskich na pierwszym miejscu wymieniali alkohol, a analizując czy bliskie im osoby nadużywają alkoholu jedenastu respondentów (40,7%) odpowiedziało, że „zdecydowanie tak”, trzy osoby (11,1%) są nieco zaniepokojone ilością alkoholu spożywanego przez ich bliskiego, pięć osób (18,5%) raczej nie martwi się tym, ile ich bliski pije, a osiem (29,6%) twierdzi, że zdecydowanie nie kontrolują ile tej substancji psychoaktywnej spożywa ich bliski, ponieważ nie mają powodu do niepokoju.

Opracowana przez mnie ankieta przeznaczona dla bliskich DDA dała mi wgląd w to, jak osoby żyjące blisko z kimś, kto swe dzieciństwo spędził w rodzinie nadużywającej alkoholu, patrzą na swoich partnerów, przyjaciół czy znajomych. Sama należę do tej grupy, dlatego tym bardziej było to dla mnie ważne badanie, ponieważ pozwoliło ono porównać własne odczucia z tym, co przeżywają inni. Analizując odpowiedzi udzielone przez osoby badane mogę stwierdzić, że, podobnie jak w poprzednim badaniu, wyniki są bardzo rozbieżne, a niekiedy nawet skrajne i uważam, że temat DDA jest tak złożony i niejednorodny, że warto pochylić się nad nim dokładniej.

Wywiad pogłębiony

Przeprowadzając wywiad pogłębiony równocześnie dokonywałam obserwacji; zwracałam uwagę na mimikę, gesty, drżenie głosu, pauzy czy zawahania podczas wypowiedzi respondentów.

Dorastanie w toksycznym środowisku osób uzależnionych zdaniem większości badanych było bardzo trudne i stresujące. Brak stabilności czy ciągła niepewność tego, co wydarzy się po powrocie ze szkoły towarzyszyła tym osobom każdego dnia. DDA ze wszystkim musiały radzić sobie same. Wszyscy respondenci w trakcie wywiadu wspominali, że to oni musieli opiekować się zarówno sobą, rodzeństwem, a czasem nawet własnymi rodzicami. Nawiązywanie znajomości nie stanowiło dla badanych większych trudności, ale ciężko

im było zbudować głęboką relację z rówieśnikami. Przyczyn tego stanu rzeczy dopatrywać się można w trudnościach z zaangażowaniem, poczuciu niezrozumienia, braku umiejętności zaufania osobie trzeciej oraz w sytuacji, w której dzieci nie chciały lub nie mogły spotykać się ze znajomymi we własnym miejscu zamieszkania. Efektem życia z osobami uzależnionymi były stany depresyjne, próby samobójcze, a także bunt, będący formą wołania o pomoc, czy kompletny brak wiary w siebie manifestowane przez osoby badane.

Z analizy badań własnych mogę wnioskować, że dużym problemem dla DDA jest również podjęcie decyzji o powiększeniu rodziny. Wynikać to może ze strachu przed powtórzeniem błędów wychowawczych swoich rodziców, o którym wielokrotnie wspominali badani zarówno podczas wypełniania testu zdań niedokończonych, jak i wywiadu pogłębionego. Badane osoby wychowujące się w rodzinach gdzie nadużywano alkoholu oraz ich bliscy, których opinie badałam za pomocą ankiety, stwierdzili, że dużą trudnością dla DDA jest utrzymanie zdrowych relacji z pijącym rodzicem. Stosunki badanych z uzależnionym ojcem lub matką opisywane przez osoby, z którymi rozmawiałam podczas wywiadu pogłębionego, często w sposób zauważalny były tematem bolesnym.

Kolejną bardzo istotną kwestią niepokojącą respondentów były ich nałogi. Prawie połowa bliskich DDA stwierdziła, że zachowania nałogowe opisywanych przez nich osób dotyczą nadużywania alkoholu. Badani w trakcie wywiadu również często wspominali o tym, że zdarza im się spożywać tę substancję psychoaktywną zdecydowanie zbyt często lub w zbyt dużych ilościach. Trudności napotymane przez osoby badane były liczne i zazwyczaj dotyczyły braku wsparcia i opieki ze strony dorosłych oraz poczucia wyobcowania i niezrozumienia ze strony rówieśników.

Interesującą mnie kwestią było to, jakie, charakterystyczne dla syndromu DDA, symptomy zauważyły u siebie osoby badane. Najczęstszymi wymienianymi cechami był strach przed porzuceniem i samotnością, bardzo silne poczucie odpowiedzialności, perfekcjonizm, którego efektem była trudność w przeprowadzeniu swoich działań od początku do końca, czy impulsywność. Zarówno osoby bliskie, jak i same DDA często wspominały o tym, że boją się, że zostaną same. Badani wypełniający test zdań niedokończonych na pytanie czego boją się najbardziej, najczęściej odpowiadali, że samotności lub śmierci. Jak już wspomniałam, osoby wychowujące się w rodzinach z problemem alkoholowym mają poczucie, że są odpowiedzialne za swoich rodziców oraz rodzeństwo. W trakcie wywiadów pogłębionych bardzo często padało to stwierdzenie. Każda z osób, z którymi rozmawiałam, wspominała o tym, że musiała dbać o wszystko sama. Jedna z badanych stwierdziła nawet, że teraz zdarza jej się zachowywać dziecinnie w celu odreagowania, a inna mówiła o tym, że czuje ogromny strach przed odpowiedzialnością, co uważała za paradoks zważywszy, że całe życie była odpowiedzialna za swoich rodziców. Wydaje mi się to cechą bardzo charakterystyczną dla DDA oraz dla dzieci wychowujących

się w rodzinach dysfunkcyjnych. Innym symptomem, często spotykanym u osób badanych, był perfekcjonizm, nierzadko uniemożliwiający im doprowadzenie podjętych działań do końca. Jedna z badanych uznała jednak, że chęć, aby wszystko było idealne, ułatwia jej organizację w pracy.

Badani zapytani jak radzą sobie z wypełnianiem roli partnera czy małżonka odpowiadali bardzo różnie. Jedni uważali, że spełniają się będąc w związku, dzieci to ich największy sukces, a relacje z partnerem czy małżonkiem są bardzo dobre. Inni zaś swoje związki opisywali jako porażkę, źródło smutku i frustracji, a siebie jako zimnych i trudnych partnerów. To, co łączyło wszystkie osoby badane to chęć uniknięcia błędów popełnianych przez ich rodziców, zarówno w budowaniu relacji z partnerem, jak i w stosunkach z własnymi dziećmi. Badani opisywali siebie w roli rodzica raczej pozytywnie, choć analizując wyniki testu zdań niedokończonych można zauważyć, że bardzo krytycznie patrzą oni na siebie w tej roli lub sama myśl posiadania potomstwa budzi w nich strach i niechęć. W trakcie wywiadu pogłębionego miałam możliwość usłyszeć więcej na temat życia rodzinnego badanych – troje z nich miało dzieci. Uważali oni, że to, na co zwracają szczególną uwagę w relacjach z nimi, to częste okazywanie im miłości, ponieważ tego bardzo brakowało im w ich dzieciństwie. Jak bardzo zróżnicowane podejście do swojej roli jako rodzica mają DDA obrazować może dysonans między wypowiedzią jednej z osób badanych, która stwierdziła, że bardzo kocha swoich synów i są oni ważną częścią jej życia, ale nie nazwałaby ich swoim sukcesem, a wypowiedzią innego respondenta, który za swoją największą dumę uważa swoje dzieci.

W roli pracownika osoby badane oceniały się pozytywnie używając określeń: ambitny, pracowity czy sumienny. Analizując wypowiedzi badanych podczas wywiadu pogłębionego zauważyć można, że praca zawodowa jest dla respondentów ważna, a nawet bardzo istotna. Jednym zależy na dobrym wynagrodzeniu, a drugim na samorealizacji i docenieniu lub pomocy innym. Większość badanych nie uważa, aby miała trudności z nawiązywaniem nowych znajomości – przychodzi im to z łatwością. Utrzymanie i budowanie głębszej relacji jest już dla respondentów czynnością trudniejszą. Siebie w roli przyjaciół oceniają dosyć wysoko, a u większości przyjaźnie z dzieciństwa czy lat młodości nadal są zażyłe, co wielu uważa za swój sukces.

Kolejną interesującą mnie kwestią było to, jak osoby badane oceniają wpływ wychowywania się w rodzinie alkoholowej na sferę psychiczną. Praktycznie każda z osób badanych stwierdziła, że fakt wychowywania się w rodzinie dysfunkcyjnej wpłynął na nią bardzo negatywnie, było to doświadczenie traumatyczne będące źródłem nerwic, stanów depresyjnych, samookaleczenia i innych problemów psychicznych wymagających terapii lub rozmów ze specjalistami. Oczywiście badani byli w stanie wymienić również pozytywne aspekty związane z życiem z osobą uzależnioną, takie jak poczucie siły, samodzielność,

niezależność czy dobra organizacja, ale bolesne konsekwencje dorastania w tak toksycznym środowisku są niewspółmierne do zysków.

Przeprowadzając badania chciałam również ustalić, czy osoby badane skorzystały z jakiejś formy terapii, a jeśli tak, to jak oceniają jej skuteczność. Analizując wyniki badań można stwierdzić, że większość badanych skorzystała z terapii DDA lub planuje to zrobić twierdząc, że jest to niezbędne w budowaniu świadomego i szczęśliwego Ja. Nie wszyscy jednak byli gotowi na uczestnictwo w tej formie pomocy, czując, że nie jest to jeszcze odpowiedni moment, a niektórzy nawet stwierdzili, że nie jest im to potrzebne. Część z badanych korzystała jednak z pomocy psychologa lub psychiatry, lepiej odnajdując się podczas indywidualnych sesji ze specjalistą. Porównując jednak wyniki testu zdań niedokończonych widać, że badani twierdzą, iż ich partnerzy czy przyjaciele nie korzystają z terapii dla DDA lub DDD. Różnice te są zastanawiające i mogą wynikać z nieświadomości i niewiedzy badanych na temat ich bliskich.

Analizując wpływ zmiennych demograficznych, tj. wiek, płeć czy miejsce urodzenia, na obraz wyników, trudno stwierdzić istotne zależności między tymi zmiennymi ze względu na niewielką próbę badawczą i znaczne dysproporcje między kobietami oraz mężczyznami. Podjęta problematyka wymaga jeszcze wielu analiz empirycznych.

Każda z osób, z którymi przeprowadziłam wywiad, miała do opowiedzenia swoją wyjątkową historię. I każda wywarła na mnie ogromne wrażenie. To, na co szczególnie zwróciłam uwagę i co łączy wszystkie wypowiedzi, to nieudolność szkoły w dostrzeżeniu problemu rodzinnego u każdego z bohaterów wywiadu. Uważam to za ogromną porażkę systemu edukacyjnego, którego zadaniem jest nie tylko kształcenie, ale również dbanie o rozwój emocjonalny swoich uczniów. Interesująca wydała mi się też wypowiedź jednej z respondentek, która opowiadając o wpływie toksycznej mamy na swoje życie uznała, że było to dla niej większą traumą niż uzależnienie ojca, co zdaje się potwierdzać wyniki badań Michelle Mize Menees, w których autorka negocowała istnienie syndromu DDA. Również ciekawym aspektem była wypowiedź badanego, który bez wahania stwierdził, że nie widzi wpływu dorastania w rodzinie dysfunkcyjnej na swoje obecne życie. Wydaje mi się, że wynika to raczej z braku refleksji nad tematem niż z autentycznego pogodzenia się z przeżyciami dzieciństwa.

Wszechobecność przemocy, zarówno tej fizycznej, jak i psychicznej oraz seksualnej, o której wspominała każda z osób badanych, nie była dla mnie zaskoczeniem, mimo to uderzająca jest jej skala. Większość moich rozmówców wspominała o oparciu, jakie miała ze strony dziadków, co potwierdziły również wyniki testu zdań niedokończonych. Również sąsiedzi odgrywali dużą rolę w życiu niektórych osób badanych, co wskazuje na to, jak ważne jest dla ofiar przemocy, aby nie być obojętnym na krzywdy, które dzieją się blisko nas.

Podsumowanie

Dorośle Dzieci Alkoholików to grupa bardzo zróżnicowana, tym bardziej niezbędne jest dogłębne badanie problematyki z nią związanej. Podczas rozmów przeprowadzonych w ramach wywiadu pogłębionego mogłam poznać szczegółowo historie pięciu osób różniących się wiekiem, miejscem pochodzenia czy płcią i wysłuchać bardzo różnych wypowiedzi na temat ich życia, ale wciąż pewne elementy związane z dzieciństwem i uzależnieniem ich rodziców były wspólne dla wszystkich. Również zaobserwowane reakcje rozmówców dały mi pewne niewerbalne sygnały co do tego, które z omawianych tematów są trudne, a które nie stanowią dla badanych problemu, co również było niezwykle ciekawe. Test zdań niedokończonych pozwolił mi lepiej zrozumieć osoby badane, a ich luźne skojarzenia związane z dorastaniem w rodzinie dysfunkcyjnej często mnie zaskakiwały. Ankieta przeprowadzona wśród osób mających bliski kontakt z DDA dała mi możliwość spojrzenia na badaną problematykę z punktu widzenia osób żyjących z DDA na co dzień.

Literatura przedmiotu, którą zgłębiłam przed przystąpieniem do badań, pozwoliła przygotować się do ich organizacji; dała mi podstawę do budowania narzędzi badawczych umożliwiających wyciągnięcie jak najciekawszych spostrzeżeń. Pozytywnie związane z problematyką alkoholizmu – definicjami, przyczynami oraz skutkami nadużywania tej substancji odurzającej, przygotowały mnie do zagłębienia się w temat bezpośrednio związany z problematyką badań, czyli funkcjonowaniem DDA. W trakcie analizowania wyników badań odnosiłam się do teorii przedstawionej w literaturze przedmiotu, która wydała mi się niezwykle ciekawa i poszerzyła moją wiedzę na temat syndromu DDA, ale uzmysłowiła mi również, jak szerokim i niezbadanym obszarem jest wpływ dorastania w rodzinie, gdzie jeden lub oboje rodziców nadużywało alkoholu, na dorosłe już osoby.

Wokół tematu DDA narosło wiele mitów, nieporozumień, a nawet kontrowersji. Tym bardziej uważam, że przeprowadzenie badań na szeroką skalę, próbujących odpowiedzieć na pytania jak funkcjonują DDA i jaki wpływ na ich życie ma traumatyczne dzieciństwo, są niezbędne, by zrozumieć tę grupę osób. Innym ważnym celem jest potrzeba udoskonalenia i dopasowania do indywidualnych potrzeb jednostki pomocy specjalistycznej, niezbędnej w procesie godzenia się z trudną przeszłością i budowaniem stabilnej przyszłości.

Bibliografia

- Apanowicz J., *Metodologia ogólna*, Wydawnictwo Bernardinum, Gdynia 2002.
- Badania jakościowe*, t. 2: *Metody i narzędzia*, red. D. Jemielniak, WN PWN, Warszawa 2012.
- Batorski D., Olcoń-Kubicka M., *Prowadzenie badań przez Internet – podstawowe zagadnienia metodologiczne*, „Studia Socjologiczne” 2006, nr 3(182), s. 99–132.

- Borodziuk D., *Życie dorosłych dzieci alkoholików*, „Parezja” 2019, nr 2(12), s. 79–93, doi: 10.15290/parezja.2019.12.06.
- Dolata D., *Biografie Dorosłych Dzieci Alkoholików (DDA) – wsparcie społeczne oczekiwane i otrzymywane. Studium psychopedagogiczne*, rozprawa doktorska, promotor: prof. zw. dr hab. Magdalena Piorunek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2019.
- Kałdon B., *Wybrane aspekty funkcjonowania dorosłych dzieci alkoholików w życiu społecznym*, „Seminare” 2015, t. 36, nr 3, s. 95–106.
- Kardel P., Kuncewicz D., *Relacje z rodzicami a motywy bycia w związku. Analiza i interpretacja monologów osób dorastających w rodzinie z problemem alkoholowym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J” 2018, t. XXXI, nr 1, s. 183–197.
- Klepacki B., *Wybrane zagadnienia związane z metodologią badań naukowych*, „Roczniki Nauk Rolniczych. Seria G” 2009, t. 96, z. 2, s. 38–46.
- Kołodziejczyk K., *Jakość życia dzieci z rodzin z problemem alkoholowym*, „Remedium” 2006, nr 9, s. 22–23.
- Krajewski M., *Badania pedagogiczne: wybór bibliograficzny druków zwartych, czasopism pedagogiczno-przedmiotowych i witryn internetowych z wprowadzeniem*, Wydawnictwo Naukowe „NOVUM”, Płock 2006.
- Krzysińska-Żach B., *Pedagogika rodziny: przewodnik do ćwiczeń*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Margasiński A., *Rodzina alkoholowa z uzależnionym w leczeniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Maszke A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, wyd. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, PWN, Warszawa [druk] 1971.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, wyd. 2, WN PWN, Warszawa 2012.
- Okoń W., *Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce*, „Ruch Pedagogiczny” 1964, nr 1, s. 5–19.
- Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. 2 popr. i rozsz., rozdz. 4 oprac. T. Bauman, rozdz. 7 oprac. A. Radzko, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Pilch T., Wujek T., *Metody i techniki badań w pedagogice*, [w:] *Pedagogika – podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, PWN, Warszawa 1974.
- Ślaski S., *Dorosłe Dzieci Alkoholików oraz ich rodzice – aktualny stan badań*, „Roczniki Psychologiczne” 2005, t. 8, nr 2, s. 37–57.
- Wawrzyniak I., *System wartości ze szczególnym uwzględnieniem rangi pracy wśród Dorosłych Dzieci Alkoholików*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologia” 2001, nr 5, s. 127–136.

VARIA

Katarzyna Cieciora

mgr, Szkoła Podstawowa im. bł. Celiney Borzęckiej w Krakowie

PODSUMOWANIE PRACY ZDALNEJ W LATACH 2019/20 ORAZ 2020/21 NA PRZYKŁADZIE DOŚWIADCZEŃ SZKOŁY PODSTAWOWEJ IM. BŁ. C. BORZĘCKIEJ W KRAKOWIE

Rok szkolny 2019/20 – zdalna edukacja od 12 marca 2020 r.

Zapewne wszyscy na zawsze zapamiętamy dzień 11 marca 2020 r., kiedy ogłoszono w południe decyzję o całkowitym zamknięciu szkół z powodu pandemii Covid-19. Prowadziłam wówczas lekcje w klasie III Szkoły Podstawowej im. bł. C. Borzęckiej w Krakowie (tzw. szkoła przy Malborskiej); sytuacja w mediach już wtedy była napięta i często każdy z nas sprawdzał bieżące komunikaty ministerialne. Rozdzwoniły się telefony od rodziców, lekki szok informacyjny spowodował napięcie w szkole. Trzeba było przygotować uczniów do zabrania swoich rzeczy i zapowiedzenia im, że od jutra nie przychodzą do szkoły. Nie było to łatwe w placówce liczącej ponad 430 uczniów. Reakcje dzieci na zawsze pozostaną w mojej pamięci. Jakże skrajne były niektóre z nich. Część głośno zapytała „Cooo!?”; część uczniów, szczególnie tych mocno wrażliwych, rozplakało się; byli też tacy, którzy się ucieszyli, zwłaszcza w najstarszych klasach, ale stanowili oni zdecydowaną mniejszość. Każdy z nas poczuł chyba wtedy, że sytuacja jest poważna i bardzo niepewna. Kiedy zabieraliśmy swoje rzeczy, nie sądziliśmy, że już do końca czerwca nie wrócimy na lekcje do szkoły.

11 marca ogłoszono, że 12 i 13 marca miały być dniami wolnymi od zajęć, a od 16 marca miała rozpocząć się edukacja zdalna. Problem polegała na tym, że tak naprawdę nie wiadomo było w jaki sposób miała być ona zorganizowana, ponieważ nie zostały przekazane nam żadne konkretne, szczegółowe wytyczne. 12 marca zwołałam w trybie pilnym zebranie Rady Pedagogicznej, aby ustalić i wprowadzić od poniedziałku jednolity sposób pracy. Na szczęście dość młoda kadra podeszła do tej sytuacji jako do pewnego rodzaju wyzwania. Wiedziałam, że spora grupa nauczycieli na długo przed pandemią często korzystała z multimediów podczas zajęć w szkole. Zaczęliśmy pokazywać sobie wzajemnie na jakich programach i aplikacjach pracowaliśmy już podczas tradycyjnych lekcji. Najstarsi uczniowie na lekcjach informatyki, jeszcze przed pandemią, korzystali z pakietu Office 365, więc tym łatwiej było im się teraz przestawić na pracę z jego wykorzystaniem. W szkole od dawna funkcjonował dziennik elektroniczny Vulcan, który stał się głównym źródłem bieżących informacji dla uczniów i rodziców.

Podjęliśmy również decyzję o wykorzystaniu aplikacji Padlet i utworzeniu dla każdej klasy wirtualnej tablicy (Padleta), na której każdy nauczyciel miał utworzyć zakładkę do swojego przedmiotu. Dzięki tej aplikacji mieliśmy możliwość przejrzystego i dość obrazowego dzielenia się materiałami edukacyjnymi z uczniami, rodzicami oraz wśród grona pedagogicznego. Wychowawcy stworzyli też na swoich Padletach miejsce na sprawy klasowe, aby uczniowie mieli przestrzeń do dzielenia się swoimi pomysłami i pracami. Tak powstała „malborska szkoła w chmurze” albo potocznie nazywana przez nas „on-linowa szkoła Borzęckiej”.

Dzięki temu w szkole przy Malborskiej od samego początku zdalne nauczanie nabrało kolorów, a nowy rodzaj pracy i nauki wywołał podekscytowanie, zmieszane z niepewnością i obawami. W ciągu pierwszych tzw. wolnych dni przygotowałam dla rodziców ankietę – arkusz potrzeb, na temat możliwości sprzętowych i lokalowych, niezbędnych do nauki w domu. Chcieliśmy dowiedzieć się, czy każdy uczeń ma wystarczającą ilość miejsca do pracy i sprzęt do nauki zdalnej, a także na ile potrafi samodzielnie pracować w domu (tab. 1). Dzięki temu mogliśmy opracować szybki plan pomocy każdemu potrzebującemu dziecku. Wypożyczyliśmy ze szkoły sprzęt dla uczniów, którym brakowało go w domu. Najczęściej był to problem rodzin wielodzietnych, gdzie często jeden laptop czy komputer był użytkowany z rodzeństwem lub z rodzicami. Pomogło nam to w rozplanowaniu harmonogramu zajęć online, uwzględniającego sytuację rodzeństwa i dostęp do domowego sprzętu. Przekazaliśmy też szkolny sprzęt nauczycielom, aby swoją pracę wykonywali na laptopach Stowarzyszenia Szkoła przy Malborskiej, czyli organu prowadzącego szkołę.

Tabela 1. Wzór tabeli „Potrzeby uczniów klasy ... Szkoły Podstawowej im. bł. C. Borzęckiej w Krakowie” przekazanej wychowawcom

Imię i nazwisko	Liczba dzieci w domu wymagających nauki szkolnej	Ilość sprzętu w domu wystarczająca/niewystarczająca	Czas, w jakim dziecko może swobodnie pracować (od godz. do godz)	Ilość zadań wystarczająca/zbyt mało/zbyt dużo	Stopień trudności zadań na miarę możliwości dziecka/zbyt proste/zbyt trudne	Przedmiot jaki sprawia trudności	Zadania dziecko wykonuje samodzielnie/z pomocą rodzica
1.							
2.							

Źródło: opracowanie własne.

Utworzona od początku jednolita tablica edukacyjna dla każdej klasy na platformie Padlet sprawiała, że w klasach od I do VIII mieliśmy porządek w przekazywanym materiale oraz brak problemów w kontakcie z rodzicami i uczniami. Dzięki niej uczniowie mieli zgromadzone informacje w jednym miejscu, a przede wszystkim stali się niezależni od kont rodziców. Rodzice z kolei nie musieli sprawdzać co chwilę maili i dziennika, ani przekazywać dziecku zadań, ponieważ wszystko było pod jednym linkiem. Jeśli w danym domu rodzice mieli dzieci w różnych klasach, to dzięki takiemu rozwiązaniu pracowały one w ten sam sposób, co z pewnością ułatwiło rodzicom kontrolowanie wykonywanej przez nie pracy.

Kolejnym krokiem jaki podjęliśmy, i do którego przygotowaliśmy się w ciągu pierwszego tygodnia zdalnej edukacji, była praca z aplikacją Teams. Zależało nam bardzo na tym, aby mimo wszystko mieć stały kontakt wzrokowy i słuchowy z uczniami i rodzicami. Wszyscy nauczyciele bez większego problemu zdecydowali się prowadzić regularne lekcje online na Teamsach. Okazało się, że była to najlepsza decyzja jaką w tym czasie podjęliśmy. Ze względu na różnego rodzaju ograniczenia w domach uczniów, jak również ze względu na ich zdrowie, postanowiliśmy prowadzić lekcje online według nowego harmonogramu, w taki sposób, aby każdy rodzaj zajęć pojawiał się w ciągu tygodnia, natomiast zajęcia początkowo nie odbywały się 1:1 jeśli chodzi o siatkę godzin. Najmłodszy spotykali się z nauczycielami w ciągu dnia na 2 godziny lekcyjne, klasy III na 3 godziny, klasy IV–VI na 4 godziny, a klasy VII–VIII na 5 godzin. Pozostałe godziny traktowaliśmy jako czas samodzielnej pracy, a uczniowie mieli za zadanie pozostawać przy lekcjach w domu do godziny wynikającej z tygodniowego rozkładu lekcji.

Wykorzystanie do codziennej pracy głównie aplikacji Teams, w której nauczyciele i uczniowie mają swoje indywidualne konta administrowane przez szkołę, zapewniło wszystkim stałe relacje, które musiały zastąpić nam realne kontakty i spotkania. Dzięki temu lekcje online odbywały się regularnie według ustalonego na tę potrzebę harmonogramu. Aplikacja ta pozwoliła nam również

na konstruowanie testów i ankiet online, co usprawniło wszystkim pracę i dokumentowanie naszych działań i postępów uczniów. Każda lekcja online była przez nauczycieli nagrywana i zapisywana w zespole klasowym, aby każde dziecko, które nie mogło z przyczyn technicznych czy innych wziąć w niej udziału, miało możliwość jej obejrzenia i wysłuchania. Dzięki aplikacji Teams, która od początku przypadła do gustu wszystkim uczestnikom naszej zdalnej szkoły, prowadziliśmy również indywidualne konsultacje z dziećmi wymagającymi dodatkowego wsparcia i pomocy.

Utworzyliśmy też centrum psychologiczne online – tzw. zakątek emocji, w którym psycholog i pedagog wspierali dzieci i rodziców w tym trudnym okresie. Na tablicach klasowych (Padletach) umieszczaliśmy inspirujące zadania, pomysły na spędzenie czasu wolnego, tak by ten czas był efektywnie wypełniony, ale też pozytywnie bodźcowany, czasem z humorem i żartem. Panie ze świetlicy zadbały o najmłodszych uczniów, nagrywając dla nich filmiki z ciekawymi technikami plastycznymi, inspirującymi dzieci do samodzielnych działań twórczych w domach. Na Padletach powstała też zakładka dla świetlicy, w której nie brakowało inspiracji do zabawy i nauki pozalekcyjnej. Dzieci również przekazywały swoje pomysły do zajęć, stawiały sobie wyzwania i podpowiadały zabawy. Rodzice lub starsi uczniowie przysyłali nam zdjęcia relacjonując prace dzieci i pokazując jak chętnie się w nie angażują.

Zaistniała sytuacja przyczyniła się do nauki właściwego zarządzania czasem, planowania pracy i samodzielności w wykonywaniu zadań.

Świetną pracę wykonali nauczyciele wychowania fizycznego, którzy przygotowali dzieciom zestawy ćwiczeń ruchowych, ruchowe ruletki i inne materiały, np. o prawidłowym siedzeniu przed komputerem, właściwej diecie itp., mające wspomagać utrzymanie ich dobrej kondycji fizycznej. Wuefisci zadbali też o zdrowie nauczycieli, proponując zestawy ćwiczeń dla dobrej kondycji kręgosłupa. Z czasem założyliśmy na fanpage'u szkoły podstronę „Trzymaj formę”, na której wuefisci prowadzili gimnastykę i ćwiczenia na żywo, do której zapraszali nie tylko uczniów, ale całe rodziny.

Ogrom pracy w całej tej sytuacji mieli wychowawcy klas, którzy uporządkowali sposób naszego wirtualnego funkcjonowania. Wszystkie klasy pracowały dokładnie w ten sam sposób, co pozwoliło rodzicom, mającym dzieci w kilku klasach, bez większego trudu i stresu zorganizować pracę w domu i dopilnować, by wszystko było wykonane efektywnie i na czas.

Wprowadzona w naszej szkole dwa lata wcześniej autorska metoda Połączenia do wiedzy sprawdziła się w tych warunkach doskonale. Metoda ta zmusza dzieci do samodzielnego pokonywania kolejnych edutorów, czyli przystanków z zadaniami, bawiąc się przy tym doskonale, niezależnie od poziomu klasy. Postanowiliśmy przeszkolić całe grono, aby również w klasach starszych gromadzić materiał do pracy w podobny sposób, pomagając tym samym rodzicom pracować z dzieckiem, które wymaga w domu pomocy.

Również do zdalnego zarządzania szkołą utworzyliśmy tablicę na platformie Padlet oraz zespół na Teamsach, gdzie umieszczaliśmy materiały do pracy, komunikaty i informacje, ale również jako nauczyciele mogliśmy spotykać się, rozmawiać, wspierać i dzielić swoimi pomysłami, materiałami i ciekawymi stronami internetowymi. W ten sam sposób stworzyliśmy zakładkę dla psychologa, który dostarczał nam pozytywnego wsparcia, gdyż sytuacja również dla nauczycieli nie była łatwa. Poza tym oczywiście kontakt z nauczycielami był utrzymywany na bieżąco przez dziennik elektroniczny i pocztę mailową był na bieżąco utrzymany z pracownikami.

Podczas pierwszego wiosennego lockdownu nauczyciele pracowali tylko w domach. Dzięki tablicom klasowym na platformie Padlet oraz zespołom na Teamsach i nagrywanym lekcjom, jako dyrektor mogłam na bieżąco koordynować ich pracę, wspierać tych, którzy potrzebowali więcej czasu na opanowanie nowych technologii oraz dopilnować, by zdalna edukacja była prowadzona na najwyższym poziomie. Rodzaj materiału jaki pojawiał się na klasowych Padletach, pozwalał mi kontrolować realizację podstawy programowej, do czego jako dyrektor jestem zobligowana na co dzień. W razie potrzeby szybko reagowałam i dokonywałam z nauczycielem modyfikacji pracy, zadań i metod. Organizowaliśmy co tydzień rady pedagogiczne online, dzięki którym wiedzieliśmy na bieżąco o sytuacji w szkole, mogliśmy wspólnie modyfikować i kontrolować proces edukacji. Ponieważ lockdown wiosną 2020 r. zabrał nam możliwość zorganizowania wiosennego jarmarku oraz wiele szkolnych przedsięwzięć, które były na ten czas zaplanowane w kalendarzu szkolnym, musieliśmy razem z nauczycielami szukać pomysłów na ich realizację w formie zdalnej. Nagrywaliśmy dla dzieci życzenia świąteczne, zorganizowaliśmy wielkanocne klasowe śniadanie online z udziałem uczniów i rodziców, podczas którego bardzo mocno odczuliśmy brak bezpośredniego kontaktu. Pomimo sytuacji odbyło się III spotkanie poetyckie, w które mocno zaangażowali się nie tylko uczniowie, ale i ich rodzice.

Nie zapomnieliśmy o mamach i razem z uczniami przygotowaliśmy z okazji Dnia Matki nagranie – słuchowisko, starając się pokazać dzieciom i rodzicom, że żadne okoliczności nie zepsują nam przyjemności sprawiania im radości. Najtrudniej było zaplanować pożegnanie klasy VIII. Ten szczególnie dla uczniów moment ukończenia szkoły nie mógł odbyć się jedynie poprzez wręczenie świadectw. Nagraliśmy z nauczycielami sztukę, wykorzystując techniki zdalne oraz fotografie z ośmiu lat ich pobytu w szkole. Napisany przez nauczycieli scenariusz, w którym ósmoklasiści stali się bohaterami sztuki, a nauczyciele wcielili się w ich role, pozwolił nam na rozbawienie uczniów i rodziców na zakończenie naszej wspólnej szkolnej przygody¹.

¹ *Szczęśliwej drogi...*, 29.06.2020, oficjalna strona Szkoły Podstawowej im. bł. Celiny Borzęckiej w Krakowie na Facebooku, <https://www.facebook.com/szkolaprzymalborskiej/videos/297893614670367> [dostęp: 16.12.2021].

Przez cały okres lockdownu najbardziej zależało nam na utrzymaniu kontaktu z uczniami i rodzicami oraz na podtrzymaniu szkolnych tradycji i zwyczajów. Przenieśliśmy też na Teamsy zebrania z rodzicami, dzięki czemu mogliśmy na bieżąco wymieniać się spostrzeżeniami na temat pracy dzieci oraz pomysłami na wsparcie uczniów w domu, zwłaszcza tych najmłodszych. Zbudowane dotychczas w szkole relacje zaowocowały wzajemnym wsparciem podczas trudnego sprawdzianu, jakim stała się zdalna edukacja. Nauczanie online w żaden sposób nie mogło zastąpić nam naszej szkolnej rzeczywistości, jednak potraktowaliśmy je jako nowe wyzwanie i szkolną przygodę.

Od samego początku sływały do nas bardzo dobre recenzje od rodziców na temat organizacji pracy szkoły oraz prośby o utrzymanie takiego porządku i spotkań online. Jak widać wsparcie psychiczne i nasza obecność w domach – choć przez ekran komputera, była bardzo potrzebna. Jestem przekonana, że gdyby nie dobre relacje, jakie zbudowaliśmy do tej pory w naszej szkole na linii rodzic – nauczyciel – uczeń, nie byłoby nam tak łatwo i przyjemnie, a ilość problemów związanych z edukacją online byłaby zapewne ogromna. Nie ma edukacji, nawet tej zdalnej, bez relacji.

Kilka przykładów maili od rodziców w pierwszym okresie edukacji zdalnej:

Witam serdecznie, ja tylko krótko, bo też chociaż w formule zdalnej, to jednak w pracy. Jesteśmy pod ogromnym wrażeniem Państwa zaangażowania, zachowania płynności Państwa podejścia zarówno do dzieci jak i do nas, Rodziców. Jesteśmy pod ogromnym wrażeniem dbałości o każdy szczegół i troskę o nasze dzieci. Bardzo dziękuję, DB.

Pani Kasiu, Bardzo dziękujemy za całą ciężką pracę i profesjonalne zorganizowanie zajęć online. Jak zwykle dzieci i rodzice czują się zaopiekowani:) Jeśli będzie potrzeba jakiegos wsparcia – proszę o sygnał. Pozdrawiam serdecznie i życzę zdrowia JSZ.

Szanowna Pani Dyrektor, Bardzo dziękujemy Pani, Nauczycielom, Pracownikom Szkoły za ogromny wysiłek, jaki Państwo wkładają szczególnie teraz, by nasza Szkoła funkcjonowała jak najlepiej to możliwe w warunkach przymusowej kwarantanny. Jako rodzice pierwszoklasisty jesteśmy pełni uznania, że w tak krótkim czasie udało się zorganizować zarówno platformę do nauki jak i same zajęcia. Tak jak Pani napisała – niewyobrażalne jest zerwanie kontaktu nauczycieli z dziećmi. Bezpośredni kontakt z wychowawczynią jest dla naszego syna Adama bardzo motywujący do pracy. Prosimy o nie uleganie zniechęceniu i zmęczeniu, wynikających z tytanicznej pracy wszystkich Państwa. Niestety chaos i zamieszanie są nieuniknione w tym trudnym dla wszystkich okresie. Widzimy to po naszej rodzinie, gdzie dwa komputery musimy dzielić pomiędzy pracę Żony (uczy w dwóch szkołach geografii i historii), moją pracę oraz zajęcia Adama a także opiekę nad młodszym przedszkolakiem Tomkiem. Jeżeli jest coś co możemy w miarę naszych skromnych możliwości zrobić, to jesteśmy do dyspozycji. PS

Pani Kasiu, Często dopiero jak coś stracimy, to okazuje się, jak ważne to dla nas było. Niniejszym chcę nadrobić i podziękować za te wszystkie miesiące normalnego funkcjonowania szkoły. Szkoły, w której każdy z pracowników jest uśmiechnięty, chętny do pomocy i skupiony na tym, by jak najwięcej przekazać dzieciom. Nie chcę nikogo skrzywdzić pomijając, ale proszę przekazać podziękowania i słowa uznania od nas w pierwszej

[kolejności – K.C.] dla: p. Krystyny, p. Barbary ze świetlicy, p. Moniki od wf-u, p. Jakuba od muzyki, p. Zuzanny z biblioteki oraz wszystkim paniom w sekretariacie, gdzie Adam nie raz samodzielnie załatwiał swoje ważne sprawy i zawsze był potraktowany z należytą powagą.

Niestety już do zakończenia roku szkolnego 2019/20 uczniowie pozostali w domach, a w szkole spotkaliśmy się tylko, by wręczyć zasłużone świadectwa. Na zakończenie tego okresu postanowiliśmy w ramach wewnątrzszkolnej ewaluacji przeprowadzić ankietę wśród uczniów i rodziców, a do nauczycieli rozesłać arkusze autorefleksji. Pytania do uczniów i rodziców klas najmłodszych dotyczyły głównie stopnia trudności zadań oraz samodzielności pracy dziecka. Starszych uczniów i ich rodziców pytaliśmy głównie o częstotliwość zadań do samodzielnej pracy oraz o rodzaje zadań ze względu na ich atrakcyjność dla uczniów. Obie grupy ankietowanych były też pytane o największe trudności, z jakimi musiały się w okresie edukacji zdalnej zmierzyć.

Analiza ankiety dla rodziców i uczniów kl. I–III na temat edukacji zdalnej w szkole

W ankiecie wzięło udział 99 rodziców (57% wszystkich rodziców) i 74 uczniów kl. I–III (50% wszystkich uczniów).

Analiza odpowiedzi rodziców i uczniów na temat problemów w czasie nauki zdalnej wskazuje, że wyniki są zbieżne. Jako główny problem ankietowani podają brak relacji i kontaktów z kolegami (rodzice – 78,8%; uczniowie – 77%). Ponad połowa ankietowanych wymienia też problemy związane z motywacją do nauki (rodzice – 64,6%; uczniowie – 64,9%). Obie grupy wskazują na problemy techniczne (rodzice – 31,3%, uczniowie – 45,9%). Ponadto rodzice wskazują na dużą ilość czasu spędzanego przez dzieci przy komputerze (30,3%), a uczniowie na zbyt mały kontakt z nauczycielem (45,9%).

Rodzice dostrzegają też pozytywne skutki edukacji zdalnej, przede wszystkim posługiwanie się przez dzieci różnymi narzędziami związanymi z technologiami komputerowymi (73,7%) oraz rozwój samodzielności (61,6%). Niemal połowa rodziców wskazuje na fakt, że dzięki edukacji online lepiej rozpoznali potencjał swoich dzieci i trudności z jakimi się one mierzą (49,5%). Dostrzegana jest również indywidualizacja pracy (nauka zgodnie z możliwościami dziecka, dostosowana do jego potencjału, tempa pracy) – 35,4%.

Wśród zadań najbardziej motywujących do nauki rodzice wskazują gry interaktywne, quizy, zagadki itp. (72,7%) oraz na samodzielne tworzenie prac według własnych pomysłów (55,6%) i projekty międzyprzedmiotowe (40,4%). Odpowiedzi pokrywają się z wypowiedziami ankietowanych uczniów.

Wypowiadając się na temat zmian w edukacji zdalnej szkoły, rodzice niemal na tym samym poziomie procentowym opowiadają się za zwiększeniem liczby lekcji online oraz za tym, by nie wprowadzać żadnych zmian (odpowiednio

38,4% i 36,4%). Część ankietowanych (30,3%) wskazuje na potrzebę zmniejszenia liczby zadań do samodzielnej pracy. Natomiast uczniowie zdecydowanie wyrażają chęć powrotu do szkoły (82,4%). Pozostałe propozycje to pojedyncze, różne odpowiedzi, z których najwięcej – 8 – to „mniej zadań na Padlecie” (10,8%).

W pytaniach otwartych dotyczących różnych problemów, pojawiły się pojedyncze odpowiedzi rodziców, m.in.: „Powinno zostać przedsięwzięte wszystko, żeby zdalne nauczanie nie miało miejsca...”, „Uważam, że można wprowadzić konsultacje, nauczyciel rozmawia indywidualnie z uczniem, przekazuje swoje oceny, sonduje jego potrzeby edukacyjne. Takie konsultacje mogłyby odbywać się regularnie, o określonej porze” (najciekawsze było to, że takie konsultacje odbywały się regularnie na Teamsach, ale bardzo niewielki procent uczniów z nich korzystał), „Zwiększenie przepustowości Waszego łącza internetowego ewentualnie rozbudowa serwera bazodanowego celem przyspieszenia oprogramowania”.

Wnioski:

- Dzieci w klasach I–III potrzebują przede wszystkim relacji zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielami i chcą wrócić do edukacji stacjonarnej.
- Motywacja do nauki nie jest budowana ocenami wyrażonymi stopniem, stąd jest ona trudniejsza do wypracowania w warunkach edukacji zdalnej.
- Mimo pomocy jaką zapewniła szkoła pod względem dostępu do komputerów, pojawiają się problemy techniczne, niezależne od szkoły.
- Wypowiedzi ankietowanych rodziców pozwalają stwierdzić, że są oni ogólnie zadowoleni z prowadzonej w szkole edukacji zdalnej, a wypowiedzi na temat proponowanych zmian nie dają jasnego obrazu ich potrzeb, gdyż nie są spójne z tym, co szkoła zapewniła uczniom.

Rekomendacje:

- Należy dostosować ilość zadań na Padlecie do możliwości danej klasy.
- Przygotowując zadania należy wykorzystywać gry interaktywne, quizy, zadania wymagające samodzielności w tworzeniu materiałów oraz projekty międzyprzedmiotowe.
- Zadania w klasach I–III należy umieszczać wyłącznie na Padlecie.
- Należy kontynuować organizację konsultacji i spotkań grupowych dla klas (na Teamsach) związanych z bieżącą realizacją podstawy programowej.

Analiza ankiety dla rodziców i uczniów kl. IV–VIII na temat edukacji zdalnej w szkole

W ankiecie wzięło udział 96 rodziców (48% wszystkich rodziców) i 91 uczniów (41% wszystkich uczniów).

Rodzice i uczniowie w przeważającej większości uznali, że z zadaniami dzieci radziły sobie dobrze (77% uczniów i 83% rodziców), a ilość zadań do samodzielnej pracy była wystarczająca (96% uczniów i 89% rodziców).

Zapytani o przedmiot, którego ich zdaniem było za mało, większość uczniów (66%) uznała, że nie było takich przedmiotów, natomiast rodzicom brakowało języka angielskiego (20%), matematyki (18%) i języka polskiego (13%), czyli tych zajęć, których liczba godzin w tygodniu jest największa. Za dużo było dla uczniów wiodących przedmiotów (język polski – 34%, język angielski – 25%, matematyka – 17%); rodzice też wymieniali te przedmioty, ale było to zdanie zaledwie kilku osób – 90% rodziców uważa, że nie było za dużo lekcji.

Uczniowie i rodzice są zdecydowanie przeciwni lekcjom popołudniowym (aż 93% uczniów i 77% rodziców). Obie grupy w większości uważają, że przesyłanie materiału codziennie jest lepsze (43% uczniów i 52% rodziców), ok. 20% uważa, że zadania powinny być wysyłane raz w tygodniu i 20% – 2 razy w tygodniu.

W pytaniu dotyczącym długości trwania przerw między lekcjami online większość ankietowanych oceniła je jako wystarczające (w obydwu grupach badanych powyżej 60%).

W kwestii deklaracji udziału w zajęciach/konsultacjach w szkole z zachowaniem reżimu sanitarnego kosztem lekcji online uczniowie w zdecydowanej większości odpowiedzieli, że nie są takim rozwiązaniem zainteresowani (38%), a rodzice w 46% wysłali dzieci na część lekcji stacjonarnie.

Ocena projektów międzyprzedmiotowych przez uczniów kl. IV–VIII wypadła pozytywnie: 56 uczniów jest na tak, 28 na nie, a 7 nie ma zdania. Dla 12 uczniów atrakcyjne jest to, że mogą otrzymać dwie oceny za tę samą pracę; wielu pisało, że projekty były ciekawe, inspirujące, można było łatwiej zapamiętać wiadomości, rozwijały one wyobraźnię i kreatywność, pomagały pokazać ukryte zdolności, skłaniały do pracy twórczej, była to inna ciekawa forma przyswajania nowego materiału. Niechętni projektom twierdzili, że wolą sprawdzian (2 uczniów) lub że: oceny z obu przedmiotów mieli niższe z powodu projektu, przedmioty nie są powiązane ze sobą, projekt był męczący (po 1 uczniu). Większość uczniów niechętnych nie uzasadniła negatywnego zdania.

Wnioski:

- Edukacja zdalna zorganizowana przez szkołę zyskała bardzo dobrą opinię zarówno rodziców, jak i uczniów klas IV–VIII.
- Uczniowie dobrze poradzili sobie z samodzielną pracą w domu.
- Dzieci nie były przesadnie obciążone ilością zadań, czas spędzony na nauce był rozsądnie rozplanowany.
- Projekty międzyprzedmiotowe w znacznym stopniu spełniły swoje zadanie i były satysfakcjonujące dla większości uczniów.

Rekomendacje:

- Należałoby kontynuować taką formę nauczania, ponieważ uczniowie są z nią zaznajomieni i dobrze w niej funkcjonują.
- Dla uczniów słabszych należy organizować konsultacje i zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze (ZDW).

- Należy ujednoczyć sposób przesyłania i dodawania materiałów dla uczniów, aby nie musieli oni szukać w różnych miejscach kart pracy, zadań do wykonania czy testów.
- Nauczyciele przedmiotów, które odbywają się na Teamsach np. mogliby dodawać tam materiały (do odpowiednich folderów) z datą dodania i zrezygnować z ich dodawania na Padlet. Takie ujednoczenie ułatwiłoby uczniom orientację w materiałach.
- Padlet mógłby zostać dla przedmiotów, z których lekcje online się nie odbywają i do publikowania ogłoszeń.
- Zadania do wykonania, testy i projekty międzyprzedmiotowe również powinny być umieszczone na Teamsach w odpowiednich zakładkach oraz zapisane w dzienniku elektronicznym w celu poinformowania o nich uczniów, rodziców i innych nauczycieli.
- Należy zwracać uwagę na to, aby testy i projekty z różnych przedmiotów nie nakładały się w czasie.
- Należy zastanowić się nad czasem dodawania na Padlet materiałów z przedmiotów, które nie odbywały się w formule online, np. wf – można ustalić jeden dzień w tygodniu, tak aby uczniowie wiedzieli co jest zaplanowane na cały tydzień z danego przedmiotu i odpowiednio rozplanowali sobie pracę.

Jak wynika z powyższych analiz, organizacja pracy szkoły w okresie edukacji zdalnej była przeprowadzona na wysokim poziomie. Zdecydowana większość dzieci i rodziców oceniła ją w sposób pozytywny. Spójność wypowiedzi uczniów i rodziców z klas I–III pokazuje, że rodzice poświęcali najmłodszym dużo uwagi podczas pracy zdalnej, obserwując na bieżąco ich problemy. Z kolei rozbieżność odpowiedzi uczniów i rodziców w klasach IV–VIII świadczy o tym, że na tym etapie edukacji uczniowie w większości byli zdani na siebie, a uwaga rodziców nie była już tak skupiona na dziecku. To zapewne sprawiło, że znajomość potrzeb własnych dzieci nie była wystarczająco dobra lub spojrzenie na problemy edukacji zdalnej i jej odbiór przez rodziców odbywały się przez pryzmat innych doświadczeń życiowych. W niektórych ankietach rodziców wyraźnie odczuwalne były frustracja pandemiczna i zniechęcenie do ogólnie przyjętych rozwiązań niezależnych od szkoły. Narastające w domach napięcia znalazły upust w wakacyjnych ankietach (w kilku przypadkach).

Arkusze autorefleksji nauczyciela z malborskiej

Arkusze wypełniło 100% nauczycieli, czyli 35 osób. W arkuszu znalazły się następujące pytania:

1. Szkolenia, warsztaty jakie odbyłam/łem od lutego 2020 r.
2. Organizacja imprez, wydarzeń szkolnych jakie koordynowałam/łem w II semestrze (tzn. ja czuwałam nad organizacją całości przedsięwzięcia).
3. Zaangażowanie uczniów do konkursów, w tym ilość laureatów/sukcesów.

4. Jakie nowe metody, formy pracy stosuję na swoich zajęciach (stacjonarnych lub on-line)?
5. Jakie działania podejmuję by budować pozytywne relacje z dziećmi/młodzieżą podczas okresu pandemii?
6. Co mi nie wyszło? Nad czym pracuję?
7. Co mi dobrze wychodzi, czym mogę podzielić się z innymi?
8. Co chcę zmienić w swojej pracy w następnym roku pracy? Jakie nowe inicjatywy chciałabym/chciałbym wprowadzić do szkoły?
9. Wnioski po całym roku pracy, autorefleksja?

Arkusze autorefleksji nauczycieli pozwoliły mi na przyjrzenie się potencjałowi wielu z nich. W arkuszu nauczyciele wymieniali szereg ciekawych metod i form pracy w okresie edukacji zdalnej. Opisywali podejmowane przez siebie inicjatywy i przedsięwzięcia. Potrafili wskazać swoje mocne i słabe strony, opisywali napotkane trudności. Dla wielu z nich mimo wszystko przystosowanie się do pracy zdalnej było męczące i wymagało wysiłku. Niemniej jednak za swój sukces uznali oni poradzenie sobie z wyzwaniem kształcenia na odległość. Nauczyciele zapisali też wiele pomysłów, jakie narodziły się w ich głowach właśnie w tym trudnym dla nas okresie. Pozytywną stroną wiosennego lockdownu w 2020 r. było przełamanie niechęci do szkoleń. Poprzez pojawienie się na rynku wielu ofert szkoleń online, nauczyciele uczestniczyli w ponad 170 różnych formach doskonalenia. Okres pandemii zdecydowanie poprawił dostępność do szkoleń, które na co dzień są odpłatne, a w trakcie pozostawania w domu wiele z nich było bezpłatnych i w dogodnych dla nauczycieli godzinach.

Rok szkolny 2020/2021 – zdalna edukacja od 8 listopada 2020 r. do czerwca 2021

Okres marzec–czerwiec 2020 r. okazał się dla naszej szkoły pracowity, ale były to też podwaliny do tego, aby od września mieć pełen plan pracy na wypadek kolejnego lockdownu. Nie musieliśmy na niego długo czekać, ponieważ edukacja zdalna powróciła jesienią 2020 r. i 8 listopada ponownie zostaliśmy zmuszeni do pracy zdalnej.

Tym razem było nam łatwiej, ponieważ wypracowane wiosną metody i sposoby pracy teraz tylko zmodyfikowaliśmy i dostosowaliśmy do aktualnych potrzeb. Najtrudniejszym zadaniem z pewnością okazało się wdrożenie do tego trybu nauki najmłodszych – pierwszoklasistów oraz nowych nauczycieli.

Przeprowadzone latem ankiety pozwoliły nam zmodyfikować niektóre rozwiązania, aby poprawić efektywność pracy oraz przystosować nasze działania do dłuższego pobytu w domu. Liczyliśmy się bowiem z tym, że powrót do szkoły po raz kolejny będzie wielokrotnie odsuwany w czasie.

Tym razem musieliśmy, wbrew zdrowemu rozsądkowi, posadzić dzieci od 7 r.ż. na kilka godzin przed komputerem. Nie redukowaliśmy liczby zajęć online, ze względu na ich efektywność i skuteczność. Mieliśmy świadomość, że jeśli lockdown przedłuży się, to znajomość zagadnień i materiału przez uczniów będzie znikoma, jeśli pozostaniemy przy zminimalizowanej liczbie zdalnych lekcji. Skróciliśmy jedynie czas ich trwania do 30 minut, a 15 minut pozostawiliśmy na samodzielną pracę ucznia.

Mieliśmy już doświadczenie czterech miesięcy pracy zdalnej, dlatego teraz organizacja lekcji online przebiegała sprawniej i bez większych zakłóceń.

Niemniej jednak zarówno uczniowie, rodzice, jak i nauczyciele od samego początku powtórnego zamknięcia w domach nie wykazywali pozytywnego nastawienia do tej formy pracy. Stęsknieni za sobą uczniowie i nauczyciele mieli świadomość ponownej rozłąki, a uczniowie słabiej radzący sobie z nauką czuli po raz kolejny niepewność i niechęć do samodzielnej pracy. Widzieliśmy od początku obniżony nastrój, wzmożoną nerwowość, szybsze i częstsze wybuchy złości oraz frustrację dzieci i rodziców. Tym razem postanowiliśmy, że nauczyciele będą pracowali ze szkoły, co pozwoliło nam na stałe kontakty i wzajemne wspieranie się w codziennych doświadczeniach zdalnego nauczania. Ponownie staraliśmy się, aby zaplanowany kalendarz wydarzeń szkolnych mógł owocować efektami pracy uczniów i nauczycieli.

Przeprowadziliśmy dzień zdrowego śniadania, do którego włączyli się pracujący z domu rodzice, co było okazją do ponownego wspólnego spędzenia czasu.

Udało nam się przeprowadzić coroczną akcję charytatywną i mimo pandemii obdarowaliśmy seniorów i chore dzieci bożonarodzeniowymi niespodziankami. Nauczyciele jak co roku przygotowali listy od św. Mikołaja dla każdego ucznia, a rodzice zmotywowali nas do zorganizowania w tych warunkach szkolnego Kiermaszu Bożonarodzeniowego. Z ich pomocą powstał sklep internetowy, w którym sprzedaliśmy wykonane w domach ozdoby, a przeprowadzona aukcja online w aplikacji Teams pozwoliła nam na sfinansowanie pracowni językowej.

Odbył się również coroczny Przegląd Kolęd i Pastoralek, Dzień św. Patryka, a także akcja pisania i wysyłania kartek wielkanocnych oraz wiele innych wydarzeń.

To, na co położyliśmy nacisk w tym roku to projekty interdyscyplinarne. Nie tylko przyniosły one efekt w postaci wspaniałych prac uczniów, ale pozwoliły na głębszą współpracę nauczycieli.

Z inicjatywy uczniów powstał Zespół Pomocy Koleżeńskiej, który miał za zadanie zaopiekowanie się osobami, które mają problem z przyswojeniem nowego materiału. Uczniowie pod okiem nauczyciela – opiekuna grupy organizowali spotkania z kolegami, koleżankami, pomagając sobie wzajemnie w odrabianiu zadań lub tłumacząc materiał z lekcji.

Uczniowie potrzebujący większej uwagi nauczyciela byli zapraszani do szkoły na zajęcia bezpośrednie lub do odbywania lekcji zdalnych na terenie szkoły.

Od początku edukacji zdalnej bardzo dbaliśmy, aby uczniowie otrzymywali rzetelną informację zwrotną na temat swojej pracy. Ten okres przyczynił się do wypracowania dość spójnego i efektywnego oceniania kształtującego. Już wcześniej pracowaliśmy nad tym systemem oceniania, ale teraz warunki w jakich przyszło nam prowadzić lekcje stworzyły nam okazję do zintensyfikowania oceny w formie informacji opisowej. Prowadzenie dziennika elektronicznego tylko ułatwiło zadanie. Wielokrotnie nauczyciele czuli frustrację patrząc na niesamodzielność pracy niektórych uczniów, co tym bardziej przekonywało nas o słuszności opisu zamiast stawiania konkretnej cyfry. Dodatkowo wprowadzone projekty interdyscyplinarne ułatwiły nam przejście na ocenę opisową, podsumowującą efekty ucznia z różnych przedmiotów w jednej oddanej pracy. Ciekawa forma i tematyka tych projektów była sama w sobie motywacją do pracy, a uwaga uczniów koncentrowała się na efekcie projektu, a nie na samej ocenie.

Pomimo trudnych warunków udało nam się zmotywować uczniów do udziału w konkursach i olimpiadach, co zaowocowało 159 sukcesami na różnych polach edukacyjnych.

Również egzamin ósmoklasisty, zarówno w roku 2019/20, jak i w roku 2020/21 uczniowie napisali bardzo dobrze. Z 49 przystępujących do egzaminu uczniów aż 12 otrzymało 100% z języka angielskiego, 6 z matematyki i 1 osoba z języka polskiego. Wielu uczniów osiągało wyniki powyżej 90%. W rezultacie we wszystkich trzech egzaminach szkoła znalazła się w 9 staninie uzyskując: język polski – 75%, matematyka – 76%, język angielski – 93%.

Od początku roku zintensyfikowaliśmy działania psychologa szkolnego, który spotykał się regularnie na Teamsach zarówno z uczniami, rodzicami, jak i nauczycielami. Powstał zespół Droga Samuraja, w którym rodzice mogli pozyskać wiedzę na temat problemów, z jakimi mierzyli się w domach, jak również na temat wsparcia dzieci i siebie samych w tym trudnym okresie. Dla nauczycieli psycholog organizował popołudnia w zespole Mind Spa, w którym poznawaliśmy techniki radzenia sobie ze stresem, napięciem i zmęczeniem. Uczniowie spotykali się na indywidualnych konsultacjach z psychologiem oraz nauczycielami, dbając o to, by wraz z upływem czasu nie narastały zaległości i trudności.

Z każdym kolejnym miesiącem, pomimo wielu atrakcyjnych akcji i przedsięwzięć, jakie organizowaliśmy dla uczniów, widzieliśmy spadek nastroju u wielu z nich – coraz częściej podczas zajęć przestawały być włączane kamery, a najstarsi uczniowie „znieruchomieli w zaciszach swoich pokoi”. Napływające od rodziców sygnały bardzo nas niepokoiły. Pogarszała się sytuacja rodzinna wielu uczniów – rodzice tracili pracę, dokonywali decyzji o separacji, zakładali sobie wzajemnie Niebieskie Karty, na posiedzenia których byliśmy wzywani z ramienia szkoły. Skłoniło nas to do przeprowadzenia badania przesiewowego

w kierunku zagrożenia depresją wśród uczniów. Po przeprowadzonym badaniu wśród najstarszych uczniów (grupa 151 osób) zdiagnozowaliśmy wstępnie depresję jedynie u dwójki z badanych; u 8 odpowiedzi wskazywały na lekką depresję, a u pozostałych uczniów nie zaobserwowaliśmy ryzyka depresji, a jedynie obniżenie motywacji do pracy i ogólne zniechęcenie do panującej sytuacji. Największy zaobserwowany problem dotyczył wzmożonego lęku o przyszłość, podenergowania, zwiększonego poczucia winy, płaczliwości, przygnębienia, niskiego zadowolenia z siebie, utrudnionego podejmowania decyzji. Z kolei stwierdzane objawy dotyczyły głównie obszarów emocjonalnych, związanych bezpośrednio i pośrednio z sytuacją światową, rodzinną oraz rozwojową. Dobrym sygnałem był dla nas niski współczynnik występowania objawów wegetatywnych – wzmożonego apetytu, zaburzonego snu, zmian fizycznych takich jak nadwaga, otyłość. Świadczyć to może o krótkotrwałym, negatywnym wpływie sytuacji na zdrowie naszych uczniów. Niemniej jednak coraz częściej można było odczytać kompulsywne potrzeby mycia rąk oraz fobie związane z zarazkami, chorobą, jak i samą śmiercią. Dobrym znakiem był stosunkowo niski procent dzieci z myślami samobójczymi, niemniej z każdym z tych uczniów zostały przeprowadzone rozmowy, a razem z rodzicami ustalone kierunki opieki i wsparcia. Wszyscy uczniowie, u których zostały zaobserwowane symptomy mogące świadczyć o lekkiej depresji, zostali objęci dodatkowym wsparciem ze strony szkoły oraz skierowani na terapię do poradni specjalistycznej. Z rodzicami uczniów, którzy wykazali typowe objawy depresji, ustalony został natychmiastowy kierunek leczenia i do dziś pozostają oni pod opieką specjalistów.

Po zakończeniu roku szkolnego 2020/21 nauczyciele podsumowali efekty swojej pracy w ankiecie ewaluacyjnej z której wynika, że znacznie udoskonaili oni aktywizujące metody pracy, urozmaicili swój warsztat, w dużej mierze dzięki edukacji zdalnej, a także brali udział w licznych szkoleniach i webinarach z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Poza tym z ankiety wynika, że:

- Zastosowanie licznych programów i aplikacji, które urozmaicają proces dydaktyczny, aktywizuje uczniów i ułatwia przyswajanie wiedzy, ale należy korzystać z nich rozsądnie, aby uniknąć znużenia oraz przeświadczenia, że bez zabawy nie ma nauki, dlatego nie powinno się to odbywać na każdej lekcji. Stosowanie metod aktywnych typu projekt czy projekt międzyprzedmiotowy powoduje większe zaangażowanie uczniów w proces samodzielnego zdobywania wiedzy.
- Nauczyciele coraz bardziej odchodzą od metod podawczych na rzecz większego udziału uczniów w zdobywaniu wiedzy i przygotowywaniu materiałów dydaktycznych, czy samodzielnego zapoznawania się z tematyką lekcji (np. lekcja odwrócona).
- W edukacji zdalnej trudne było rzetelne sprawdzenie wiedzy uczniów, którzy często unikali odpowiedzi na lekcji, mieli problemy techniczne, albo korzystali z pomocy naukowych, dlatego nauczyciele większą uwagę

zwracali na aktywność zarówno na lekcjach, jak i w projektach, które nie były obowiązkowe.

- Wykorzystywane metody, tj. Pociąg do wiedzy, lekcja odwrócona czy praca w grupach, również dawały uczniom możliwość większego zaangażowania się i pokazania swojej wiedzy.
- Wiele narzędzi, z których korzystali nauczyciele, było wykorzystywanych również przez uczniów np. do robienia własnych prezentacji.

Rekomendacje:

- Należy dalej doskonalić się w kierunku zdalnej edukacji i wykorzystywania technik kształcenia na odległość, korzystając z dostępnych źródeł wiedzy.
- Dobrym rozwiązaniem jest też pomoc i współpraca w ramach zespołów przedmiotowych i szkoleń wewnątrzszkolnych, prowadzonych np. przez szkolnych informatyków, czy korzystanie ze szkoleń zewnętrznych.
- Należy również kontynuować współpracę w ramach zespołów przedmiotowych, opracowywać projekty międzyprzedmiotowe, nad którymi uczniowie mogliby pracować w szkole w ramach zajęć blokowych.
- Powinno się unikać zadawania projektów zespołowych jako pracy domowej, gdyż stwarza to problemy organizacyjne dla uczniów i ich rodziców, a także uniemożliwia ocenę zaangażowania poszczególnych uczniów.
(Na podstawie zestawienia Agnieszki Wasilewskiej.)

Podsumowanie

Podsumowując efekty pracy zdalnej w latach 2019/20 i 2020/21 można uznać, że prowadzona przez szkołę edukacja i wychowanie przyniosły zadowalające efekty. Edukacja okazała się skuteczna pomimo trudnych warunków i przerwania na uczniów odpowiedzialności za proces uczenia się. Uczniowie osiągnęli mimo wszystko wysokie wyniki nauczania oraz wysokie miejsca w pozaszkolnych konkursach, olimpiadach oraz egzaminie ósmoklasisty.

Nauczyciele zacieśnili współpracę i rozwinęli swoje umiejętności pracy z wykorzystaniem nowych technologii. Poszerzyli warsztat pracy o ciekawe narzędzia i metody pracy, nauczyli się większej elastyczności i indywidualizowania edukacji zgodnie z potrzebami uczniów.

Szkoła upowszechniła ocenianie kształtujące i odeszła od tradycyjnego systemu oceniania, przekonując do tego większość uczniów i rodziców.

Uczniowie nauczyli się efektywnego planowania pracy, współpracy i samodzielnego rozwiązywania problemów, właściwego korzystania z multimedialnych.

Większość uczniów, którzy podczas tradycyjnych zajęć w szkole wykazywali się kreatywnością i samodzielnością, w okresie edukacji zdalnej nie

zaprzeszała rozwoju w tym kierunku. Uczniowie, którzy na co dzień potrzebowali uwagi i pomocy nauczyciela, również w edukacji zdalnej musieli być odpowiednio zaopiekowani przez nauczycieli. Byli też tacy, którzy dzięki edukacji zdalnej otworzyli się na nauczycieli, przełamali nieśmiałość i pokazali wiele swoich mocnych stron.

W niewielkim procencie znaleźli się uczniowie, którzy bardzo obniżyli swoje umiejętności lub upadli na zdrowiu, zwłaszcza tym psychicznym, lub potrzebowali ciągłej uwagi osób dorosłych.

U nauczycieli i rodziców widać było z każdym miesiącem coraz większe zmęczenie sytuacją i brak energii do pracy. Podobnie u uczniów, wraz z upływem czasu, spadała motywacja do pracy, zwłaszcza tej dodatkowej. Mała ilość ruchu z pewnością odbiła się na kondycji fizycznej dzieci, młodzieży i osób dorosłych, wzrosły problemy z oczami, kręgosłupem oraz pojawił się problem otyłości i łamliwości kości.

Po powrocie do edukacji stacjonarnej można było zaobserwować niechęć wielu uczniów do systematycznej pracy, do odrabiania zadanych przez nauczycieli prac pisemnych czy do pracy z podręcznikami. Wzrosło zainteresowanie zabawami edukacyjnymi, grami czy oglądaniem materiałów wizualnych do lekcji. Z pewnością było to spowodowane odzwyczajeniem się lub zaniechaniem przez uczniów systematycznego uczenia się w domu w czasie lekcji online. Często mogliśmy zauważyć brak zeszytów lub notatek nawet z całego okresu edukacji zdalnej. Uczniowie nie zapisywali tematów i celów lekcji, a zadane prace wykonywali na kartkach lub w programie Word. Wielu miało problemy ze skupieniem uwagi na lekcjach stacjonarnych, które trwały 45 minut, i z obawą dopytywało o to czy, nie będzie już sprawdzianów. Wszyscy zgodnie przyznają, że nie chcą już edukacji zdalnej, gdyż ponad wszystko cenią sobie bezpośredni kontakt i przebywanie na zajęciach w szkole. Wiemy też, że nigdy już nie zrezygnujemy z szerokiego zastosowania technologii w edukacji i pracy dydaktycznej. Nie wyobrażamy sobie teraz pracy i nauki bez wykorzystania TIK oraz metod aktywizujących uczniów, zmuszających ich do samodzielnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym.

Wykorzystano dane z ankiet wewnętrzzszkolnych opracowanych we współpracy z Beatą Drewniak i Agnieszką Wasilewską. Dane na temat ryzyka depresji opracował Rafał Aleksandrowicz.

Iwona Szyniec

mgr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

TUTORING W CZASIE PANDEMII

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna to obszar bardzo istotny w przestrzeni nauczania, decyduje bowiem o jakości życia oraz przyszłości milionów uczniów i uczennic. Nauczyciel pełni tutaj wyjątkową rolę: słucha, obserwuje postawę dzieci i ich postępy, analizuje zebrane informacje, żeby w konsekwencji, adekwatnie do ich potrzeb, tworzyć inspirujące i pobudzające do aktywności twórczej scenariusze zajęć, organizować przestrzeń do rozwoju dziecięcej kreatywności. Aby sprostać temu zadaniu, sam musi być osobą innowacyjną, refleksyjną, empatyczną i kompetentną – świadomą celowości podejmowanych zadań. To bardzo odpowiedzialne zadanie, a droga do nauczycielskiego zawodu długa i wymagająca.

W zdobywaniu i rozwijaniu nauczycielskich kompetencji pomaga personalizacja procesu nauczycieli z elementami tutoringu, którą od 2019 roku realizują studenci projektu „Nauczyciel 5.0 – nowoczesny program kształcenia nauczycieli na jednolitych studiach magisterskich w dziedzinie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej”.

Głównym celem tutoringu jest przygotowanie studenta do świadomego i ambitnego planowania własnej ścieżki rozwoju. Ukształtowanie postawy refleksyjnego praktyka – studenta, który ma świadomość swoich mocnych stron i przejmuje odpowiedzialność za efektywność własnego kształcenia. Równie istotne jest kształtowanie umiejętności reagowania na zmiany, rozwijanie skutecznej motywacji do działania, poszukiwanie argumentów z odmiennych

perspektyw, dokonywanie wyborów oraz sztuka podejmowania decyzji, a w dalszej konsekwencji realizacja wyznaczonych celów.

Ostatni rok to wspólne doświadczenie pandemii. Pod różnymi względami – szczególnie trudny czas. Zajęcia stacjonarne zastąpił tryb zdalny. Zmiana dotyczyła również tutoringu. Spotkania przeniosły się do przestrzeni wirtualnej i odbywały się w formie audio-wideo z wykorzystaniem komunikatorów MS TEAMS i Zoom. W obszarze tematycznym zajęć pozostawały m.in. innymi zagadnienia dotyczące kompetencji nauczyciela, oceniania kształtującego, motywacji, metod aktywizujących, kompetencji kluczowych, technologii TIK, projektów e-twinning, edukacji przez sztukę i edukacji regionalnej. W czasie tutoringu podejmowano również tematy związane z nauczaniem zdalnym w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, wymieniano się pomysłami i dobrymi praktykami. Powstały różne prezentacje, plakaty, eseje, pomoce dydaktyczne i innowacje pedagogiczne.

Tutoring w tym czasie był okazją do dzielenia się doświadczeniem, ale i obawami wobec trudności wynikających z tej całkiem nowej, dotąd nikomu wcześniej nieznannej rzeczywistości. Uświadomił także studentom, że nauczyciel musi być osobą elastyczną w działaniu, gdyż nie wszystko da się przewidzieć czy zaplanować. Praca z dziećmi to codziennie nowe zadania i wyzwania, którym nauczyciel nie byłby w stanie sprostać, gdyby nie był świadomy odpowiedzialności, jaka na nim spoczywa.

Tutoring stwarzał okazję do określania celów oraz planowania skutecznych sposobów ich realizacji, co było szczególnie istotne w czasie pandemii, kiedy proces planowania i organizacji w wirtualnym świecie był dla większości z nas czymś całkiem nowym.

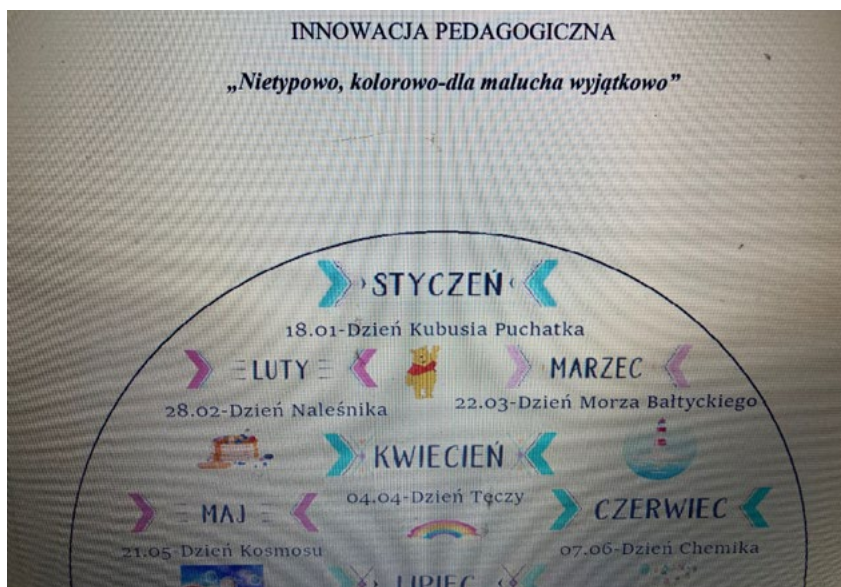
Studenci dostrzegli korzyści płynące z prowadzenia tutoriali w formie zdalnej, m.in. łatwość w ustalaniu terminów czy szybki kontakt z wykładowcami. Z wypowiedzi tutorów wynika, że zajęcia ze studentami w formie zdalnej przebiegały zgodnie z zaplanowanymi celami. Nie zgłaszano trudności w przebiegu i organizacji procesu personalizacji. Ilość podejmowanych przez studentów projektów, wykonanych prezentacji i prac jest potwierdzeniem realizacji zamierzonych w tutoringu celów. Każdy student miał czas na realizację własnych pomysłów i rozwój zainteresowań.



Ilustracja 1. „Kreatywne drzewa” – pomoc do edukacji przyrodniczej dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym – praca wykonana przez studentkę Weronikę Wąs w czasie zajęć tutoringowych (fot. I. Szyniec)



Ilustracja 2. Nie Ciekawa ortografia – praca wykonana przez studentkę Angelikę Romanowską w czasie zajęć tutoringowych (fot. I. Szyniec)



Ilustracja 3. Innowacja pedagogiczna „Nietypowo, kolorowo dla malucha wyjątkowo” – praca wykonana przez studentkę Magdalenę Joniak w czasie zajęć tutoringowych (fot. I. Szyniec)

SPRAWOZDANIA

Małgorzata Leśniak [ORCID: 0000-0002-6915-314X]





doc. dr., Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego





**„CZYNNIKI WSPIERAJĄCE EFEKTYWNE
FUNKCJONOWANIE W SPOŁECZEŃSTWIE OSÓB
DOŚWIADCZAJĄCYCH IZOLACJĄ PENITENCJARNĄ
ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM PERSPEKTYWY
DZIECKA”, KONFERENCJA ON-LINE,
KRAKÓW, 17-18 CZERWCA 2021 R.**

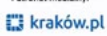
Głównym celem konferencji współfinansowanej przez Urząd Miasta Krakowa była kontynuacja rozważań środowiska naukowego w Polsce oraz pracowników różnych sektorów pomocowych wokół problematyki związanej z sytuacją osób doświadczających izolacji penitencjarnej – samych osób pozbawionych wolności oraz ich rodzin, a zwłaszcza dzieci. Tematyka ta ma walory interdyscyplinarne: jest obiektem zainteresowań zarówno nauk prawnych, jak i pedagogicznych oraz psychologicznych. Konferencja i towarzyszące jej wydarzenia – warsztaty prowadzone w małych grupach – były kontynuacją podjętej w 2019 roku współpracy pomiędzy Małopolskim Stowarzyszeniem Probacja a Wydziałem Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego przy organizacji międzynarodowej konferencji na temat sytuacji dzieci więźniów. Współorganizacja konferencji przez Krakowską Akademię zapewniła interdyscyplinarne ujęcie podejmowanego zagadnienia. Małopolskie Stowarzyszenie Probacja, jako organizacja pozarządowa prowadząca aktywne działania na rzecz poprawy sytuacji dzieci więźniów, integracji rodzin dotkniętych izolacją penitencjarną oraz zaangażowana w readaptację społeczną osób karanych sądownie, zapewniła natomiast możliwość wymiany doświadczeń i prezentacji polskiego systemu pomocowego.

Konferencja naukowa Kraków, 17-18 czerwca 2021

**Czynniki warunkujące efektywne funkcjonowanie
w społeczeństwie osób doświadczonych izolacją penitencjarną
ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy dziecka.**

Organizatorzy:    

Patronat honorowy:    

Patronat medialny: 

**Budowanie mostów
pomiędzy więzieniem a
społeczeństwem**

Eksperti z obszaru więziennego rodzicielstwa

17 June 2021

Mw. Winie Hanekamp-Haisma (BSW)
Operational Manager

Mw. Angela Verhagen-Braspenninx (M.Sc.)
Researcher/Lecturer



Konferencje on-line – jeden ze skutków pandemii Covid-19

Długofalowym celem podejmowanego działania – organizacji tego typu konferencji – jest stworzenie systemu skutecznego wsparcia osób doświadczających izolacji penitencyjnej: osób odbywających karę pozbawienia wolności, osób w okresie readaptacji społecznej, a także dzieci i rodzin osób osadzonych. Biorąc pod uwagę wysokie i wciąż rosnące wskaźniki dotyczące zjawiska powrotności do przestępstwa (recydywy) w Polsce oraz wyniki badań naukowych dowodzące, że dzieci osób pozbawionych wolności są dwa razy bardziej narażone na problemy ze zdrowiem psychicznym i trzy razy bardziej narażone na podejmowanie zachowań przestępczych w porównaniu do rówieśników, widoczna jest konieczność zreformowania dotychczasowego lub stworzenia nowego skutecznego modelu pomocy tej grupie społecznej. W ramach konferencji podjęte zostały m.in. zagadnienia dotyczące specyfiki funkcjonowania człowieka w okresie kryzysu psychologicznego, konieczności ingerencji systemowej na

różnych etapach funkcjonowania osób doświadczających izolacji penitencjarnej oraz tworzenia i rozwijania systemu czynników wspierających osoby doświadczające tego rodzaju kryzysu. Drugiego dnia konferencji zaplanowano warsztaty w małych grupach dla specjalistów pracujących w sektorze pomocowym i przedstawicieli świata nauki, podczas których była możliwość nie tylko wzbogacenia swojego warsztatu pracy o nową wiedzę i umiejętności, ale także wypracowania wspólnych międzysektorowych rozwiązań, których wdrażanie pozwoliłoby podnieść poziom skuteczności oddziaływań kierowanych do beneficjentów. W długofalowej perspektywie będzie to wpływać zarówno na kształtowanie oddziaływań w obszarze profilaktyki, jak i readaptacji społecznej. Ważnym tematem było także zagadnienie solidarności społecznej oraz wyrównywania szans, a także wzmacnianie „samorzecznictwa” / *self-advocacy* osób doświadczających izolacji penitencjarnej, co pozwoli przenieść perspektywę patrzenia na tę grupę – już nie jedynie jako beneficjenta oddziaływań pomocowych, ale także jako swoisty kapitał ludzki, który przy odpowiednim wsparciu będzie wartościowym i budującym dobro wspólne elementem społeczeństwa.

W pierwszym dniu konferencji uczestnicy wzięli udział w dwóch blokach wystąpień, a zaproszeni prelegenci z różnych perspektyw omawiali zagadnienie sytuacji dzieci, których rodzic odbywa karę pozbawienia wolności. Największe emocje w pierwszej części konferencji wzbudziło wystąpienie self-advokata dzieci więźniów – Olafa, który opowiedział o tym, na jakie trudności napotyka w utrzymywaniu więzi ze swoją mamą, która przebywa w izolacji penitencjarnej. W drugiej części wystąpień prelegenci, w tym przedstawiciele organizacji pozarządowych i służby więziennej z zagranicy, pochylali się nad sytuacją osób dorosłych, które odbywają karę pozbawienia wolności bądź pozostają w okresie readaptacji po zwolnieniu. Ewelina Startek z Małopolskiego Stowarzyszenia Probacja przedstawiła nową inicjatywę Stowarzyszenia: Centrum Dzieci i Rodzin jako przykład systemowej pracy z rodziną w sytuacji izolacji penitencjarnej. Jej wystąpieniu towarzyszył film zrealizowany w ramach kampanii społecznej *Nie nasza wina, ale nasza kara. Usłyszcie nasz głos*. Małgorzata Michel z Uniwersytetu Jagiellońskiego zwróciła uwagę na moc kapitału lokalnego i uprątomocnienie kontekstu rodzinnego w środowiskach doświadczonych izolacją penitencjarną. O koniecznych komponentach pomocy postpenitencjarnej na przykładzie Centrum Integracji Pro Domo mówiła Agnieszka Szeliga-Żywioł, kierowniczka Domu. Pierwszego dnia konferencji nie zabrakło wystąpień zagranicznych uczestników – o dobrych praktykach holenderskich w zakresie pomocy osadzonym i ich rodzinom mówiły Winie Hanekamp i Angela Verhagen-Braspenninx. Z kolei tworzenie miejsc pracy jako czynnik wspierający dla osób odbywających karę pozbawienia wolności było wiodącym tematem wystąpienia Sante Pagniniego ze Spółdzielni Socjalnej w Padwie, a Leszek Urbanowicz przybliżył uczestnikom konferencji proces kształtowania i modyfikacji osobowości w procesie resocjalizacji na przykładzie pracy największego w Austrii zakładu

karnego. Dziekan Wydziału Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii – współorganizatora konferencji – Ewa Wilczek-Rużyczka w swoim wystąpieniu zwróciła uwagę na psychospołeczne aspekty pomocy osobom opuszczającym zakłady karne i ich rodzinom. W podsumowującym wystąpieniu Małgorzata Leśniak, również reprezentująca Krakowską Akademię, wskazała na problemy w readaptacji społecznej osób opuszczających zakłady karne, podkreślając, że aby tworzone i wdrażane systemy pomocy postpenitencjarnej były skuteczne, wymagają międzyinstytucjonalnej współpracy oraz ujednolicenia przepisów. W pierwszym dniu konferencji wzięło udział 80 uczestników, w tym przedstawiciele świata nauki, organizacji pozarządowych, służby więziennej, służby kuratorskiej i pomocy społecznej. Drugiego dnia konferencji odbyły się warsztaty pt. „Rodzinne aspekty integracji społecznej osadzonych i byłych więźniów”, w których udział wzięło 20 uczestników. Pomimo że wydarzenie odbywało się online, prowadzący położyli nacisk na aktywizujące metody pracy, dzięki czemu uczestnicy – specjaliści z różnych dziedzin, mogli dzielić się doświadczeniem i współpracować przy opracowaniu konkretnych rozwiązań i strategii, tak przydatnych w pracy z osadzonymi i członkami ich rodzin.

Konferencja, stanowiąca kontynuację podjętych w 2019 roku rozważań, w przekonaniu ich organizatorów i uczestników uwydatniła polską perspektywę i wskazała konieczność wdrożenia konkretnych rozwiązań – zarówno w sferze badawczej, jak i w sferze realizacji programów pomocowych.

Joanna Aksman [ORCID: 0000-0002-9333-7723]

dr, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza-Modrzewskiego

**POJEDNANIE W CZASACH WSPÓŁCZESNYCH –
SŁOWO O WYDARZENIU ARTYSTYCZNYM
(MUZYCZNO-LITERACKO-PLASTYCZNYM)
ZORGANIZOWANYM W RAMACH DNI JANA PAWŁA II
W 2021 R. – WYDZIAŁ PSYCHOLOGII, PEDAGOGIKI
I NAUK HUMANISTYCZNYCH KRAKOWSKIEJ AKADEMII
IM. ANDRZEJA FRYCZA MODRZEWSKIEGO**

W dniach 15–18 listopada 2021 roku odbyła się XVI edycja Dni Jana Pawła II organizowana przez liczne grono przedstawicieli krakowskich uczelni. Wydarzenia składające się na tegoroczne spotkanie, którego temat brzmiał *Ku pojednaniu*, odbywały się w pięciu krakowskich uczelniach: Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Ekonomicznym, Akademii Ignatianum, Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego oraz w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Sesję on-line zorganizowało także Międzynarodowe Towarzystwo Naukowe Fides et Ratio. Goście mogli uczestniczyć w konferencjach, sesjach i panelach naukowych, prezentacji dzieł ks. Piotra Skargi, spotkaniach on-line oraz w koncertach muzycznych i wystawie prac plastycznych dzieci. Sesja główna i msza św. kończąca wydarzenie transmitowane były także przez telewizję Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II (JP2TV).

W tegorocznych Dniach JP II pracownicy naukowcy i studenci kierunku pedagogika i pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna Wydziału Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza

Modrzewskiego zorganizowali na terenie uczelni panel dyskusyjny, koncert muzyczno-poetycki oraz wystawę prac plastycznych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Wydarzenia na Uczelni rozpoczęły się 15 listopada o godz. 17.00 w auli B008, gromadząc gości zainteresowanych tematem panelu dyskusyjnego pt.: *Zrozumienie jako źródło pojednania*. Spotkanie otworzył Rektor prof. dr hab. Klemens Budzowski. Witając zgromadzonych, przypomniał, że Kraków ze względu na swój akademicki charakter od wieków był miastem otwartym na różne kultury i na odmienność człowieka, pozostawił jednak uczestników panelu z pytaniem retorycznym: co takiego się stało, iż zrozumienie innego nie jest w czasach obecnych już tak oczywiste?

Spotkanie prowadziła i o prelegentów zadbała prof. KAAFМ dr hab. Teresa Olearczyk. Zaproszeni do panelu dyskusyjnego zostali: ks. prot. Jarosław Antosiuk – Dziekan Okręgu Krakowskiego Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego, ks. dr hab. Grzegorz Godawa, prof. UPJPII (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie), Tadeusz Jakubowicz (Przewodniczący Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Krakowie), dr hab. Tadeusz Ostrowski, prof. KAAFМ (Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego), ks. Łukasz Ostruszka (proboszcz Parafii Ewangelicko-Augsburskiej w Krakowie), dr hab. Jarosław Rokicki, prof. KAAFМ (Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego) oraz prof. dr hab. Jan Widacki (Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego).

Wśród panelistów znalazły się zarówno osoby różnych wyznań, jak i przedstawiciele różnych dziedzin naukowych. Sprawilo to, iż dyskusja dla słuchaczy rozwinęła się niezwykle interesująco. Jako pierwsi o wypowiedź zostali poproszeni naukowcy. Socjolog dr hab. Jarosław Rokicki, prof. KAAFМ, przypomniał, co oznacza poznanie drugiego człowieka w filozofii Immanuela Kanta, w słowach psychologa dr hab. Tadeusza Ostrowskiego, prof. KAAFМ, wybrzmiała potrzeba szacunku do drugiego człowieka jako podstawa kształcenia współczesnych studentów, zaś prawnik prof. dr hab. Jan Widacki przypomniał, iż ucząc szacunku, należy zacząć od siebie, od swojego postępowania, nawet w stosunku do przestępcy – też człowieka.

W drugiej części panelu Prowadząca zwróciła się do przedstawicieli różnych wyznań, w kolejności do: reprezentanta wyznania żydowskiego Tadeusza Jakubowicza, reprezentanta kościoła protestanckiego ks. prot. Jarosława Antosiuka oraz reprezentanta kościoła katolickiego ks. dr hab. Grzegorza Godawy, prof. UPJPII, o przedstawienie swoich refleksji dotyczących pojęcia „zrozumieć drugiego”. Wszyscy wypowiadający swoje myśli przedstawiciele różnych wyznań nawiązywali do myśli ekumenicznej Jana Pawła II, podkreślając wagę słowa „szacunek” wobec człowieka innej wiary. „Mówić o drugim z szacunkiem” – słowa Pana Tadeusza Jakubowicza spowodowały, iż w ogromnej auli zapanowała cisza, słuchacze z uwagą odbierali trudne wspomnienia Prelegenta z czasów II wojny światowej, wskazujące różne zachowania ludzi, które takie



Rektor prof. KAAFM dr Klemens Budzowski oraz
prof. KAAFM dr hab. Teresa Olearczyk (fot. M. Banach)



Od lewej: ks. dr hab. Grzegorz Godawa, prof. UPJPII; dr hab. Tadeusz Ostrowski, prof. KAAFM; ks. prot. Jarosław Antosiuk – Dziekan Okręgu Krakowskiego Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego, Tadeusz Jakubowicz – Przewodniczący Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Krakowie; prof. dr hab. Jan Widacki (fot. M. Banach)



Chór „Insieme” pod dyrekcją dr hab. Moniki Bachowskiej, prof. KAAFMM
(fot. M. Banach)

czasy prowokują – te dobre i te złe, wspomnienia dotyczące przyjaźni Karola Wojtyły i ojca Pana Jakubowicza, a także normalności włączenia modlitwy za drugiego pomimo jego odmiennej wiary. Ksiądz Jarosław Antosiuk ujął publicznie bezpośrednio wypowiedzi, nawiązywaniem do życia codziennego, do swojego życia rodzinnego, podając liczne przykłady wzajemnego szacunku szczególnie w rodzinie, przypominając, że zwłaszcza w czasach pandemicznych spotkać drugiego bezpośrednio to najważniejsza wartość: być ze sobą – nie być w Internecie. Znamienna myśl kryła się w przypowieści, którą ks. prot. Antosiuk zakończył swoją wypowiedź: Młody człowiek pyta starca: Kiedy będzie koniec świata? Starzec odparł: Kiedy skończy się miłość i zarosną ścieżki między nami. Z kolei ks. dr hab., prof. UPJPII Grzegorz Godawa wspominał o swoim doświadczeniu bycia z dziećmi w hospicjach, mówił o trudnych spotkaniach z drugim i o trudzie budowania na ranach, bliznach, które pozostają, ale właśnie w tym budowaniu widział ostatni prelegent nadzieję, bowiem jak zakończył: „Na spotkanie życia trzeba iść szeroką drogą”.

Zasłuchani refleksyjnie i ubogaceni myślami prelegentów goście przeszli do holu budynku B, gdzie odbyło się wydarzenie artystyczne zatytułowane: *Ty jesteś moim bliźnim*. Wysłuchano fragmentów homilii Jana Pawła II recytowanych przez absolwenta i studentów kierunku pedagogika i pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na Wydziale Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych

KAAFМ: mgr. Marcina Malareckiego, Piotra Majewskiego i Mateusza Kusiaka. Recytowanym tekstom towarzyszyły pieśni w wykonaniu chóru „Insieme” pod dyrekcją dr hab., prof. KAAFМ Moniki Bachowskiej:

Wacław z Szamotuł – *Już się zmierzcha*

Mikołaj Zieleński – *Vox in rama*

Józef Świder – *Czego chcesz od nas Panie* (do słów Jana Kochanowskiego)

Józef Świder – *Moja piosenka* (do słów Cypriana Kamila Norwida)

Maciej Małecki – psalmy do słów Jana Kochanowskiego:

Psalm 67 (*Pokryj swym miłosierdziem Panie nasze złości*)

Psalm 70 (*Boże wiecznej mocy, Twej żądam pomocy*)

Ola Gjeilo – *Ave generosa*

Paul Mealor – *Ubi caritas*

Marek Raczyński – *Laudate Dominum*.

Goście, słuchając recytacji i pieśni, oglądali zaaranżowaną w miejscu wystąpienia chóru wystawę plastyczną prac dzieci pt.: *Jan Paweł II w przekazie międzypokoleniowym*. W przedstawionych pracach zaobserwować można było powtarzające się aspekty wypracowane przez myśli Jana Pawła II w pokoleniach dziadków i rodziców dzieci tworzących prace: współprzebywanie z przyrodą, uprawianie sportu, poszanowanie dla dzieci, refleksja modlitwy, pojednanie. Wystawę przygotowali pisząca te słowa – dr Joanna Aksman z nauczycielami i pracownikami akademickimi: mgr Iwoną Szyniec, mgr. Andrzejem Rokickim, mgr. Marcinem Malareckim oraz studentkami IV roku kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna – za co nauczycielom i studentom składam należne podziękowania. Na wydarzenie to przybyli także dyrektorzy zaprzyjaźnionych szkół podstawowych, z których dzieci brały udział w przygotowywaniu prac plastycznych (dyrektor Szkoły Podstawowej nr 43 im. Komisji Edukacji Narodowej mgr Anna Romańczyk, dyrektor Szkoły Podstawowej im. Jana Pawła II w Jeziorzanach mgr Grażyna Granda). Wystawa pozostając w holu budynku B przypominała o wydarzeniu jeszcze przez kilka kolejnych tygodni.

W tezach prelegentów znaleźliśmy, jak się wydaje, odpowiedź na pytanie Pana Rektora prof. dr K. Budzowskiego zadane na początku panelu dyskusyjnego: Co takiego się stało, iż zrozumienie innego nie jest w czasach obecnych już tak oczywiste?

Zgromadzeni doświadczyli na sobie radości bycia z innym, wysłuchania, ujrzenia emocji, zabrania głosu, zadania pytania, także w przestrzeni kularowej wydarzenia. To, co niegdyś tak oczywiste, dziś – w czasach pandemii – staje się luksusem, potrzebą pierwszoplanową dla zabezpieczenia dobrego, spokojnego życia psychicznego każdego człowieka.

RECENZJE

Jan Mazurkiewicz

redaktor naczelny tygodnika „Echo”

**MAŁGORZATA LEŚNIAK,
MARIA LIPOK-BIERWIAZONEK, MAGDALENA ZIMOŃ,
*SENIORZY W PRZESTRZENI NOWEGO MIASTA. TYSKI
UNIWERSYTET TRZECIEGO WIEKU I JEGO SŁUCHACZE*
[OW AFM, KRAKÓW 2020]**

Starość to czas, jaki bez wątpienia czeka większość z nas. Banał. I jak wszystko w życiu, ma różne oblicza. Jednak najczęściej kojarzy się z widokiem ludzi o powolnych ruchach, zauważalnych dopiero wtedy, gdy staną nam na drodze. Mijamy ich szybko, czasami tylko może zadamy sobie pytanie: A jak to będzie w moim przypadku? Europa się starzeje, ludzie starzy to w tej chwili najliczniejsza grupa społeczna. Pytanie podstawowe to, jak sprawić, aby ta grupa nie czuła się społecznie wykluczona, bowiem takie niebezpieczeństwo istnieje.

O seniorach, ich problemach, różnych obliczach starości i próbach działań, które złagodzą ów proces, czyli jak nauczyć się być starym i uczynić z tego okresu życia ciekawe doświadczenie, piszą w książce *Seniorzy w przestrzeni nowego miasta* Małgorzata Leśniak, Maria Lipok-Bierwiaczonek i Magdalena Zimoń.

Ta bardzo ciekawa publikacja została podzielona na kilka części, z których wyłania się obraz zarówno starości, jak i problemów socjologicznych oraz społecznych, z jakimi seniorzy na co dzień się stykają, a także historii miasta – w tym przypadku Tychów, Uniwersytetu Trzeciego Wieku, wreszcie opowieści seniorów o swoim mieście i Uniwersytecie.

Starość jako problem osobisty. O samotności, częstym brakiem wsparcia, lękiem przed światem i tym, co za oknem, obszernie pisze w słowie wstępnym Małgorzata Leśniak. Aktywność, jak podkreśla, jest potrzebą psychiczną i społeczną w każdym wieku. Gerontologiczna „teoria aktywności”, „model aktywnej starości”, „starość jako zadanie”.

Uczymy się całe życie, w przypadku seniorów ten proces może być zakłócony przez różne czynniki, np. kłopoty z pamięcią, rozumieniem czy kojarzeniem. To oczywiście ma ścisły związek z wiekiem. Seniorzy mogą więc już na starcie unikać życia społecznego bądź kulturalnego. Innymi słowy, trzeba – biorąc pod uwagę te właśnie czynniki – znaleźć najlepsze sposoby, aby seniorzy odnaleźli swoje miejsce. Takie, które wyzwoli w nich chęć bycia w grupie, wspólnego przeżywania i radości z nauki. Jednym z takich miejsc jest, jak pisze Małgorzata Leśniak, Uniwersytet Trzeciego Wieku.

Kiedy zaczyna się starość? Jak też wygląda i czym jest starość w społeczeństwie i kulturze? Na te pytania starają się odpowiedzieć Magdalena Zimoń i Małgorzata Leśniak.

Kiedy zaczyna się starość? Według WHO w 60. roku życia. Jednak wielu autorów różnie określa ową granicę starości. WHO dzieli starość na następujące etapy: 60–74 lata – wczesna starość, 75–89 lat – późna starość, a powyżej 90 lat – długowieczność. Autorki zwracają uwagę na różne postawy wobec osób starszych, te pozytywne, jak i negatywne. Pojawia się tu ageizm, „który stanowi obok rasizmu i seksizmu najczęstszą formę dyskryminacji”. Ageizm, czyli dyskryminacja ze względu na wiek. Bez względu na to, kiedy rozpoczyna się starość, można zauważyć zmiany związane z procesami poznawczymi i emocjonalnymi oraz fizycznym funkcjonowaniem. Autorki mocno podkreślają, że starość jest indywidualnym procesem każdego człowieka.

Kolejne rozdziały poświęcone są jakości życia seniora, marginalizacji, relacji międzypokoleniowej, a także wsparciu i aktywizacji osób starszych.

Ważnym rozdziałem jest historia i znaczenie Uniwersytetu Trzeciego Wieku (UTW). Jego rola jest nie do przecenienia, to właśnie UTW w wielu miastach „spełnia rolę aktywizującą osoby starsze”.

O historii miasta Tychy pisze Maria Lipok-Bierwiaczonek. I jest to historia wielce zajmująca, bowiem, jak podkreśla autorka, każdy obraz tej historii, oglądany dokładnie, ujawnia nowe szczegóły. Ważne jest, abyśmy potrafili te szczegóły sklecić, uzyskać w miarę jasny, czytelny obraz. I to się Marii Lipok-Bierwiaczonek w tej krótkiej opowieści udało. Bowiem każdemu z nas historia jego miasta kojarzy się z innym wydarzeniem i z innym miejscem. Ale to my, te miejsca, te wydarzenia, to właśnie opowieść wielotomowa.

Uniwersytet Trzeciego Wieku w Tychach, jego idea, pomysł, to rok 2007. Kto powołał UTW, jak też wyglądały początki tej instytucji, o tym pisze Małgorzata Leśniak.

Po tych kilkunastu latach tyski uniwersytet jest jednym z największych w kraju, liczba słuchaczy przekracza 1400 osób. Oprócz cotygodniowych wykładów studenci mogą uczestniczyć w kilkunastu sekcjach. Warto też wspomnieć o Akademii Filmu Polskiego. W plebiscycie „Dziennika Zachodniego” (2018 r.) UTW zajął I miejsce w województwie śląskim. Małgorzata Leśniak obszernie opisuje ofertę UTW, podkreślając, że to nie tylko wykłady, spotkania, ale także codzienna praca wielu ludzi, bez których UTW by po prostu nie istniało; są to: Anna Kolny, Rafał Żelazny, Beata Pawlica, Joanna Kucz- Pieczka, Marek S. Szczepański.

Jak uczestnicy UTW postrzegają swoje miasto?

W 2019 r. Małgorzata Leśniak przeprowadziła badania, kontynuowane rok później. Rozdano 200 kwestionariuszy, przeprowadzono 16 wywiadów. I cóż z tego badania/ankiety wynika? Po pierwsze, tyscy seniorzy lubią swoje miasto – tak twierdzi aż 97%, badanych. Otoczenie społeczne, rodzina, znajomi, przyjaciele, to główny powód akceptacji miasta. Zdaniem seniorów Tychy to miasto spokojne i bezpieczne. Jest gdzie spędzić wolny czas, dobrze funkcjonuje sieć handlowo-usługowa, cieszy dobra komunikacja. I co bardzo ważne – jest tu sporo zieleni. Można pospacerować w licznych parkach, usiąść na ławce, porozmawiać.

A z czym seniorzy borykają się na co dzień? Tutaj już chyba seniorzy tyscy mówią o tym, o czym mówią seniorzy w całym kraju. Choroby, utrudniony dostęp do lekarza, niepełnosprawność, samotność.

Ciekawy szkic mieszkańców rysuje Maria Lipok-Bierwiazzonek. Ten szkic jest opowieścią o roczniku 1950. Rodowy tyszanin, różne powody związania się z Tychami, co to znaczy być tyszaninem?

A jak tyscy seniorzy postrzegają Uniwersytet Trzeciego Wieku?

Dla wielu z nich uczestnictwo w zajęciach UTW to już prawie trwały element życia. Prawie co piąty badany (19%) korzysta z zajęć już ponad 10 lat. Największym wzięciem cieszą się poniedziałkowe wykłady – aż 86% badanych w nich uczestniczy.

Jakie były powody zapisania się na uczelnię?

Poszerzenie wiedzy i utrzymanie sprawności intelektualnej – 87%, utrzymanie więzi z rówieśnikami – 51%, zachowanie sprawności fizycznej – 41%, zagospodarowanie wolnego czasu – 38%.

Co „daje” seniorom UTW?

Rzadziej odczuwają smutek, życie daje więcej zadowolenia, mają więcej energii do działania, częściej wychodzą z domu, bardziej dbają o swój wygląd. Mają szersze kontakty towarzyskie, więcej przyjaciół.

*

Co nie bez znaczenia, we wszystkich badaniach, seniorzy częściej wymieniali zalety aniżeli wady UTW. Te ostatnie dotyczyły jedynie pojawiających się od czasu do czasu problemów organizacyjnych czy technicznych. Nikt nie

wspomniał, aby te zajęcia miały jakiś negatywny skutek w ich życiu. Tak więc, jak podkreślają autorki, tyscy seniorzy widzą zdecydowanie więcej zalet bycia studentem UTW aniżeli wad.

Twórcy UTW, tysi samorząd, a także Ci, bez których codziennej pracy po prostu uczelni by nie było, pewnie aż tak wysokiej oceny się nie spodziewali. Co innego bowiem jakieś pojedyncze słowa uznania, pochwały, padające co jakiś czas, a co innego ocena wynikająca z kilkunastoletniej pracy.

To bardzo ważna książka, pokazuje bowiem, jak można, poprzez utworzenie takiej instytucji jak UTW, zmienić życie seniorów, a tym samym mieszkańców miasta. Seniorzy są aktywną częścią miasta, Oni również codziennie zmieniają, kształtują to miasto, mają swoje zdanie, są liczącą się grupą.

Powiązanie w jednym opracowaniu problemów starości – w społecznym, socjologicznym ujęciu, historii miasta i historii jednej instytucji (w tym przypadku UTW), pozwala czytelnikowi na o wiele szersze spojrzenie, aniżeli np. skupienie się tylko na jednym wątku. Przecież mogły autorki wziąć na warsztat tylko samą uczelnię i też uzyskać jakiś ogląd miasta i jego mieszkańców.

Dla wielu tyskich seniorów bardzo ważny, ciekawy, inspirujący etap życia nie zakończył się bowiem w dniu przyznania emerytury. A i samo miasto dzięki temu żyje, tworząc jedną wspólnotę, nikogo niewykluczającą. To opracowanie daje nadzieję, bo mówi o jakości życia. Także w tym końcowym etapie.

LISTA RECENZENTÓW

W roku 2021 artykuły zgłaszane do „Państwa i Społeczeństwa” opiniowali pod kątem ich naukowej przydatności do rozpowszechniania:

prof. dr hab. n. med. Paweł Blecharz
dr n. med. Aleksandra Grela Wojewoda
prof. dr hab. Ryszard Gryglewski
dr n. med. Ewa Iwańska
dr hab. n. med. Andrzej Komorowski, prof. UR
dr n. med. Maksymilian Kruczała
dr n. med. Wojciech Łobaziewicz
prof. dr hab. n. med. Jerzy Mitus
prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka
prof. zw. dr hab. Stanisław Palka
dr n. med. Mirosława Puskugoklu
lek. med. Łukasz Trybalski
dr hab. n. med. Janusz Włodarczyk
dr hab. n. med. Wojciech Wysocki, prof. nadzw. KAAF

INSTRUKCJA PRZYGOTOWANIA ARTYKUŁÓW

Formatowanie i redagowanie

Tekst artykułu powinien być złożony pismem Times New Roman o wielkości 12 punktów interlinią 1,5. Terminy i wyrażenia obcojęzyczne oraz tytuły artykułów i książek należy pisać kursywą (*italic*). Nie należy stosować wytłuszczeń (**bold**). Nie należy stosować podkreśleń. Prosimy o konsekwentne stosowanie skrótów (np., r., w. itp.) w całym artykule. Jeśli artykuł podzielony jest śródtytułami na części, to prosimy rozpocząć od „Wprowadzenia”, a na końcu umieścić „Podsumowanie”. Nie ma potrzeby numerowania śródtytułów.

Ilustracje

Rysunki i fotografie powinny być wklejone do tekstu w miejscu powołania oraz dostarczone na nośnikach lub pocztą elektroniczną jako oddzielne pliki źródłowe (w formacie *.jpg, *.psd lub *.tif) o odpowiedniej jakości (np. całostronicowa grafika powinna mieć rozdzielczość około 1500 x 2400 punktów). Wykresy należy dostarczyć w plikach programu Excel (*.xls). Ilustracje zaczerpnięte z innych prac i podlegające ochronie prawa autorskiego powinny być opatrzone informacją bibliograficzną w postaci odsyłacza do literatury, umieszczonego w podpisie rysunku, np. Źródło: N. Davies, *Europa. Rozprawa historyka z historią*, Kraków 1998, s. 123.

Tabele

Tabele należy umieszczać możliwie blisko powołania i numerować kolejno. Tabele tworzy się, stosując polecenie: *Wstaw – Tabela*. Wskazane jest unikanie skrótów w rubrykach (kolumnach) tabel. Tekst w tabeli powinien być złożony pismem mniejszym niż podstawowy. Ewentualne objaśnienia należy umieścić bezpośrednio pod tabelą, a nie w samej tabeli.

Przypisy

Obowiązują przypisy dolne lub wewnątrztekstowe (harwardzkie).

Przypisy dolne należy tworzyć, stosując polecenie: *Wstaw – Odwołanie – Przypis dolny*.

W polu, które pojawi się na dole kolumny, wpisujemy tekst przypisu (pismo wielkości 8–9 pkt). Przykłady:

– publikacje książkowe:

S. Grodziski, *Habsburgowie*, [w:] *Dynastie Europy*, red. A. Mączak, Wrocław 1997, s. 102–136.

– artykuły w czasopismach:

S. Waltoś, *Świadek koronny – obrzeża odpowiedzialności karnej*, „Państwo i Prawo” 1993, z. 2, s. 16.

W przypisach do oznaczania powtórzeń należy stosować terminologię łacińską, czyli: *op. cit.* (dzieło cytowane), *ibidem* (tamże), *idem* (tenże), *eadem* (taż).

– artykuły ze stron internetowych (nazwa witryny pismem prostym, data publikacji artykułu, pełny adres, data dostępu w nawiasie kwadratowym, daty zapisywane cyframi arabskimi w formacie dd.mm.rrrr):

M. Arnold, *China, Russia Plan \$242 Billion Beijing–Moscow Rail Link*, Bloomberg, 22.01.2015, <http://www.bloomberg.com/news/articles/2015-01-22/china-russia-plan-242-billion-rail-link-from-beijing-to-moscow> [dostęp: 10.07.2015].

Przypisy harwardzkie należy tworzyć wg schematu: (nazwisko autora, rok wydania, numer strony), np. (Hymes, 1980, s. 50), (Lin i Overbaugh, 2013, s. 101).

Wybrany sposób tworzenia przypisów należy stosować konsekwentnie, zgodnie z decyzją redaktora naukowego obowiązującą dla całego numeru.

Do artykułu z przypisami harwardzkimi należy dołączyć odpowiednio przygotowaną bibliografię:

– publikacje książkowe:

Hymes, D. (1980). *Socjolingwistyka i etnografia mówienia*. Tłum. K. Biskupski. W: *Język i społeczeństwo*. Wybór i wstęp M. Głowiński. Warszawa: Czytelnik, s. 41–82.

– artykuły w czasopismach:

Lin, S., Overbaugh, R.C. (2013). *Autonomy of participation and ICT literacy in a self-directed learning environment*. „Quality & Quantity”, Vol. 47, No 1, s. 97–109.

Do tekstu należy dołączyć:

- tytuł artykułu w języku angielskim,
- streszczenia w języku polskim i angielskim (po około 900 znaków ze spacjami),
- słowa kluczowe w języku polskim i angielskim (4–9),
- notę o autorze zawierającą imię i nazwisko, tytuł lub stopień naukowy oraz afiliację,
- adres poczty elektronicznej do korespondencji.



Cranach Lucas starszy (1472–1553), *Madonna z Dzieciątkiem zw. Głogowską*
<http://dzieleutracone.gov.pl/katalog-strat-wojennych/obiekty/obid=11622>

Od zakończenia II wojny światowej udało się odzyskać dla polskiej kultury jedynie odsetek z ponad 500 000 dzieł sztuki zrabowanych przez Niemców z terenu Polski. W ramach propagowanego przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego programu popularyzacji najbardziej wartościowych spośród dzieł utraconych, redakcja naszego kwartalnika – z inicjatywy redaktora tematycznego *Medycyny i Zdrowia Publicznego* – będzie od 2020 roku publikować jedną reprodukcję w każdym numerze.
<http://dzieleutracone.gov.pl>

During the Second World War Germany looted more than 500,000 works of art from Polish territory. Over the course of the last 70 years only a small proportion of this art has been returned to Poland. As part of a programme aimed at popularizing these lost works of art encouraged by the Polish Ministry of Culture and National Heritage, the editors of *Państwo i Społeczeństwo* – as initiated by the editor of *Medycyna i Zdrowie Publiczne* – will print a reproduction of one of these lost masterpieces in every volume of the journal starting from 2020.
<http://lootedart.gov.pl/en>