

**ROZPRAWY NAUKOWE I ZAWODOWE
PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ
W ELBLĄGU**

Zeszyt 17



Elbląg 2013

PRZEWODNICZĄCY KOMITETU REDAKCYJNEGO WYDAWNICTWA
PWSZ W ELBLĄGU

dr hab. inż. Jerzy Łabanowski

REDAKTOR NAUKOWY

dr Aneta Lica

RECENZENCI

prof. zw. dr hab. Stanisław Kawula

dr hab. Izabela Bieńkowska, prof. nadzw.

dr hab. Paweł Możejko

dr hab. Krzysztof Nerlicki

REDAKCJA, KOREKTA I SKŁAD

Wydawnictwo Techniczno-Naukowe JAS

e-mail: jagoda.szczerkowska@gmail.com

Olga Strzelec

Krystyna Trela

PROJEKT OKŁADKI

Marek Lisewski

WYDANO ZA ZGODĄ REKTORA PWSZ W ELBLĄGU

© Copyright by Wydawnictwo PWSZ w Elblągu

ISSN 1895-8117

Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu

82-300 Elbląg, ul. Wojska Polskiego 1, tel. 55 629 05 55

Nakład 120 egz., format B5.

SPIS TREŚCI

Irena Sorokosz	Wzór zachowania jako sposób regulacji stosunków z otoczeniem	5
Joanna Nowak	Kategoria dzieciństwa i jej pedagogiczno-społeczne aspekty	15
Małgorzata Przybysz-Zaremba, Paulina U. Szramowska	Współczesny ojciec – (nie)obecny czy zaangażowany w proces socjalizacyjno-wychowawczy dziecka?	27
Alina Chyczewska	Przyczyny zróżnicowania objawów występujących u dzieci wykorzystywanych seksualnie	43
Lucyna Hurło	Potrzeba bezpieczeństwa i samopoczucie uczniów w szkole	59
Małgorzata Przybysz-Zaremba	(Nie)zdrowa żywność w sklepikach szkolnych	71
Stanisław Kwitniewski	Innowacyjne elementy procesu dydaktycznego w zakresie nauk przyrodniczych	87
Irena Sorokosz	Rzuczek, mrófką i psikonik – typologia błędów dyslektycznych.....	95
Anna Właszyn, Jolanta Hinc	Kształcenie świadomości językowej w procesie nauczania języka obcego poprzez porównywanie struktur gramatycznych.....	107

Irena Sorokosz

WZÓR ZACHOWANIA JAKO SPOSÓB REGULACJI STOSUNKÓW Z OTOCZENIEM

Artykuł porusza problem różnic w zachowaniu i działaniu z uwagi na wzór zachowania typu A (WZA). Autorka omawia koncepcję i genezę typu A oraz przedstawia charakterystykę zachowania typu A u młodzieży. Poruszone zostało także zagadnienie zależności między cechami osobowości i właściwościami temperamentu a zachowaniami typu A u młodzieży szkolnej.

Wprowadzenie

Jednostki różnią się między sobą sposobami funkcjonowania, zachowania i działania. Ta cenna obserwacja dała początek wielu badaniom dotyczącym regulacji stosunków jednostki z otoczeniem. Między innymi na podstawie obserwacji klinicznych prowadzonych przez kardiologów Meyera Friedmana i Ray'a H. Rosenmana¹ pod koniec lat 50. XX wieku została stworzona koncepcja wzoru zachowania typu A (WZA, *type A behavior pattern*). Sformułowana przez nich definicja wzoru A ujmuje go jako zespół reakcji behavioralno-emocjonalnych obserwowany u osób, które stale, agresywnie, angażują się w realizowanie coraz to większej liczby celów w coraz krótszym czasie, a jeśli to konieczne potrafią pokonać przeciwności ze strony rzeczy czy innych ludzi². Opis wzoru zachowania typu A charakteryzuje się z uwagi na: 1) czynnik fizyczny (głośna mowa, szybkie tempo mówienia, psychomotoryczna aktywność, napięcie mięśni twarzy), 2) postawy i emocje: wrogość, niecierpliwość, złość, agresywność, 3) aspekt motywacyjny: motywacja do osiągnięć, kompetencje, ukierunkowanie na sukces i ambicja, 4) widoczne zachowanie: żwawość, szybkość, hyperaktywność, zaangażowanie w pracę, 5) aspekty poznawcze: konieczność sprawowania kontroli nad otoczeniem i odwrotnie. Typ B jest definiowany z uwagi na brak tych cech³. Do kluczowych właściwości WZA zalicza się między innymi: „agresywność (czasami silnie tłumiona), pośpiech, niecierpliwość, nadpobudliwość, nadmierną czujność, wybuchowy

¹ M. Friedman, R.H. Rosenman, *Association of specific overt behaviour pattern with blood and cardiovascular findings*, „Journal of the American Medical Association” 1959, no. 12, s. 1286.

² Cyt. za: K. Matthews, *Psychological perspectives on the Type A behavior pattern*, „Psychological Bulletin” 1982, no. 2, s. 293 (tłum. własne).

³ M. Friedman, R.H. Rosenman, *Type A behavior and Your Heart*, Knopf, New York 1974.

sposób mówienia, napięcie mięśni twarzy, poczucie presji czasu i poczucie nadmiernej odpowiedzialności⁴. Początkowo WZA rozpatrywano w kontekście powstawania i rozwoju chorób somatycznych, chociaż obserwacje dotyczące wpływu na samopoczucie czynników psychologicznych, głównie osobowościowych, mają ponad 120-letnią historię. Współcześnie WZA traktuje się jako sposób regulowania relacji z otoczeniem lub styl radzenia sobie w różnych sytuacjach⁵.

1. Koncepcja i geneza zachowania typu A

Koncepcje wyjaśniające mechanizmy leżące u podłoża WZA zdaniem wielu autorów nie są wystarczające. Virginia A. Price stoi na stanowisku, że WZA jest wynikiem zaistnienia splotu obaw i przekonań, na przykład przekonania o stałej konieczności sprawdzania siebie, przekonania o niewystarczalności posiadanych środków. Silne uzależnienie samooceny jednostki od otoczenia powoduje konieczność potwierdzania jej i stanowi zarazem podstawę do stawiania sobie coraz to nowych celów. W niektórych sytuacjach wyzwala to zachowania rywalizacyjne, agresywność, silne odczuwanie presji czasu lub staje się źródłem niepokoju, podejrzliwości czy wrogości⁶. Z kolei David C. Glass, ujmuje WZA jako reakcję jednostki na utratę sprawowania kontroli nad otoczeniem. Koncepcja ta zakłada dwufazowość reakcji wywołanej pojawieniem się przeszkody. Początkowo pojawia się zniecierpliwienie, irytacja, skłonność do rywalizacji oraz agresywność instrumentalna – w drugiej fazie, w przypadku gdy wysiłki zmierzające do zachowania kontroli okażą się nieefektywne – zniechęcenie i poczucie bezradności⁷. Psychologiczny opis WZA, zakładający jego regulacyjne znaczenie na płaszczyźnie jednostka–otoczenie, przedstawił Kazimierz Wrześniewski. Zakłada on, że osobowość jednostki warunkuje sposób spostrzegania sytuacji (wzory percepcyjne), co wpływa na inny sposób percepcji tej samej sytuacji przez różne osoby. Określona struktura osobowości motywuje jednostkę do podejmowania określonych aktywności (np. wybór określonego zawodu), jak też sprzyja powstawaniu konfliktów wewnętrznych i zewnętrznych⁸.

Obserwacje w zakresie behawioralnych uwarunkowań niektórych schorzeń zwracają szczególną uwagę na sposób zachowania się. Jednakże zachowanie

⁴ N. Ogińska-Bulik, *Modyfikacja zachowań Typu A u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002, s. 26.

⁵ I. Heszen-Niejodek, *Stres i radzenie sobie-główne kontrowersje*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 12-43.

⁶ K. Wrześniewski, *Styl życia a zdrowie. Wzór zachowania A*, PAN, Warszawa 1993, s. 11-21.

⁷ Ibidem.

⁸ K. Wrześniewski, *Styl życia a zdrowie*, s. 501; idem, *Psychologiczne uwarunkowania powstawania i rozwoju chorób somatycznych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000, s. 493-512.

człowieka nie zależy tylko od czynników motywacyjnych, jak to przedstawia V.A. Price, sprowadzając je do obaw i przekonań, jak też nie jest wyłącznie rezultatem walki o kontrolę nad otoczeniem. Sposób, w jaki człowiek reaguje w różnych sytuacjach, szczególnie stresowych, stanowi wyraz regulacji stosunków między nim a otoczeniem. W proces ten, oprócz czynnika sytuacyjnego, zaangażowany jest czynnik podmiotowy, a system nawyków stanowi oprócz cech temperamentalnych jego istotny składnik.

Zewnętrzne przejawy WZA były poddawane badaniom w sytuacjach, które wymagały wytrwałości (*persistance*) i wytrzymałości (*endurance*), na przykład w sytuacjach zmęczenia⁹, zakłócenia czy sytuacji po poniesionej porażce¹⁰. Jednostki prezentujące WZA pracują szybciej w zadaniach prostych, kiedy nie mają ograniczenia czasowego, prezentują wyższy poziom aspiracji, stawiając sobie wyższe cele. Przejawiają także większą tendencję do agresji pośredniej i słownej, są bardziej podejrzliwe i łatwiej obrażają się¹¹. W badaniach dotyczących uwarunkowań osobowościowych zaobserwowano ponadto ich większą skłonność do przeżywania napięć emocjonalnych¹², bardziej negatywny obraz własnej osoby, większą impulsywność, zmniejszoną samokontrolę¹³, jak również objawy niedojrzałości społecznej i trudności w przystosowaniu się¹⁴. Wzór zachowania typu A, choć stanowi styl zachowania niektórych osób, nie jest wyłącznie zbiorem reakcji behawioralnych. Wielu autorów przyjmuje, że obejmuje on zarówno cechy osobowościowe, jak i behawioralne. Badania Hansa J. Eysencka dowiodły, że pozytywnie koreluje on z wysokimi wynikami ekstrawersji i neurotyzmu¹⁵. Z kolei wyniki badań prowadzonych w grupie pacjentów z niedokrwinną chorobą serca wykazały, że jedynie neurotyczność i sumienność mają związek z WZA. Pozostałe czynniki, tj. ekstrawersja, otwartość na doświadczenie oraz ugodowość, z nim nie korelują. Jednostki charakteryzujące się wysokim nasileniem zachowań typu A są bardziej neurotyczne i mniej ugodowe, a zatem częściej reagują lękiem i napięciem w obliczu trudności, łatwiej się zniechęcają i wykazują brak wiary w siebie¹⁶. Choć badania potwierdzają związek pewnych cech osobowości z WZA, to zdaniem K. Wrześniewskiego nie można go utożsamiać z wymiarem osobowości. Natomiast różnice na poziomie behawioralnym, w sposobie mówienia, poruszania się, mimika, gestykulacja, szybkość wykonywanych ruchów wynikają z faktu, że treść WZA

⁹ C.S. Carver, A.E. Coleman, D.C. Glass, *The coronary-prone behavior and the suppression of fatigue on a treadmill test*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1976, no. 33, s. 460-466.

¹⁰ K. Matthews, op. cit., s. 293-316.

¹¹ B. Snow, *Level of aspiration in coronary-prone and no coronary-prone adults*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1978, no. 4, s. 416-419.

¹² H.M. Ostfeld, B.Z. Lebovits, R.B. Shepelle, *A perspective study of the relationship between personality and coronary heart disease*, „Journal of Chronic Disease” 1964, no. 17, s. 265-276.

¹³ J. Tylka, *Czynnik psychiczny w etiologii i rehabilitacji choroby niedokrwiennej serca*, Wydawnictwo Instytutu Kardiologii, Warszawa 1994, s. 28.

¹⁴ N. Ogińska-Bulik, *Modyfikacja zachowań Typu A u dzieci i młodzieży*, s. 37-39.

¹⁵ L. Golińska, *Reactivity, Type A behavior and emotional costs*, [w:] *Health Promotion: A psychological perspective*, red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik, University of Łódź, Łódź 1996, s. 145-158.

¹⁶ N. Ogińska-Bulik, *Modyfikacja zachowań Typu A u dzieci i młodzieży*, s. 22.

jest określana przez cechy osobowości jednostki, natomiast strona formalna wynika z temperamentu¹⁷.

2. Charakterystyka zachowania typu A u młodzieży

Obraz psychologiczny dzieci typu A był wielokrotnie w centrum zainteresowań badawczych, a mimo to pozostaje ciągle niejednoznacznie określony. Uważa się, że są to dzieci, które od najmłodszych lat przejawiają skłonność do rywalizacji i tendencję do bycia lepszym¹⁸. W ich zachowaniach obserwuje się udzielanie odpowiedzi przed czasem, zaciskanie ust, pukanie palcami po stole (ławce), szybkie jedzenie. Są to osoby o większej impulsywności, bardziej niecierpliwe, co przypisuje się subiektywnej ocenie upływającego czasu¹⁹. Uczniowie typu A wykazują wyższą motywację i potrzebę osiągnięć, a w przypadku niepowodzeń są bardziej skłonni do obwiniania za nie innych. Badania dowodzą, że nadmierna potrzeba osiągnięć może współwystępować z gniewem, agresją i wrogością²⁰. Wyniki badań wykazały także związek WZA z ilością czasu przeznaczaną na przygotowanie się do lekcji, przy czym uczniowie typu A poświęcają na naukę mniej czasu niż osoby o typie B²¹. Ponadto czynnikiem różnicującym WZA u osób osiągających wysokie wyniki w nauce jest płeć. Dziewczęta o wysokich wynikach w nauce częściej wykazują zachowania typu A, natomiast chłopcy o podobnych rezultatach częściej charakteryzują się zachowaniami typu B. Wykazano również, że jednostki o typie A częściej ujawniają tendencję do zachowań antyspołecznych²². W ich zachowaniu częściej niż u rówieśników o typie B pojawiają się między innymi takie objawy, jak: kłótniwość, hałaśliwość, arogancja, niegrzeczność. Zanotowano także występującą tendencję do szkodenia innym, wyrażającą się na przykład poprzez formę i sposób wypowiedzania się (spieranie, przekrzykiwanie, przeklinanie, groźby), rozsiewanie plotek, ośmieszanie innych²³. Nie prowadzono badań mających na celu określenie WZA u dzieci z dysleksją rozwojową, istnieje jednak wiele doniesień na temat sposobu zachowania, reagowania i funk-

¹⁷ A. Eliasz, K. Wrześniewski, *Ryzyko chorób psychosomatycznych. Środowisko i temperament a wzór zachowania A*, PAN, Wrocław 1988, s. 34-50.

¹⁸ N. Ogińska-Bulik, *Charakterystyka zachowań Typu A-B u dzieci*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 2, s. 162-168.

¹⁹ K.A. Mathews, J.I. Volkin, *Efforts to excel and the Type A behavior pattern in children*, „Children Development” 1981, no. 52, s. 1283-1289.

²⁰ J.M. Siegel, *Anger and cardiovascular risk in adolescents*, „Health Psychology” 1984, no. 3, s. 293-313.

²¹ N. Ogińska-Bulik, *Wyniki w nauce a wzór zachowania A*, „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 2, s. 144-147.

²² N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Skale do pomiaru zachowań Typu A-B u dzieci i młodzieży*, „Studia Psychologiczne” 1996, nr 1, s. 121-139.

²³ N. Ogińska-Bulik, *Modyfikacja zachowań Typu A u dzieci i młodzieży*, s. 30-32.

cjonowania dzieci dyslektycznych, które dają podstawę do podjęcia takich poszukiwań. Szczególnego znaczenia nabierają, moim zdaniem, wyniki badań dotyczące funkcjonowania psychicznego i społecznego uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania, jak i ujawniane przez nich zaburzenia przystosowawcze.

3. Cechy osobowości a zachowania typów A i B

Badania dzieci w wieku 8-12 lat wskazują na umiarkowany związek między cechami osobowości a zachowaniami typów A i B. Odnotowano natomiast istotne różnice w odniesieniu do takich czynników, jak: 1) obniżone/wzmożone samo-poczucie, 2) niedojrzały/silny charakter, 3) nieśmiałość/śmiałość, 4) dostosowanie/skłonność do obwiniania się. Ponadto stwierdzono, że grupy osób o zachowaniach typu A i B różnią się w zakresie ekstrawersji/introwersji i poziomu niepokoju²⁴. Badania potwierdziły, że dzieci o typie A wykazują wyższy poziom lęku²⁵, nie oceniają pozytywnie swoich zdolności i kompetencji, przejawiają w związku z tym niższą samoocenę i niższe poczucie wartości²⁶. W innych badaniach prowadzonych przez Liisę Keltikangas-Järvinen i Katri Räikkönen²⁷ dowiedziono, że WZA może wiązać się zarówno z niskim, jak i wysokim poczuciem wartości, a co za tym idzie, wyróżniono dwa typy dzieci z WZA. Dzieci, które wykazywały wysoki poziom agresji i duże nasilenie niecierpliwości, zostały zakwalifikowane do patogenego wzoru A (*pathogenic Type A behavior pattern*). Charakteryzował je niski poziom poczucia własnej wartości oraz zewnętrzne poczucie kontroli. Drugi typ, tak zwany ochronny typ A (*protetive Type A behavior pattern*) charakteryzował dzieci, które przejawiały dążenie do przywództwa i odpowiedzialności, wykazywały się wysokim poczuciem własnej wartości i wysokim poziomem aspiracji. Obraz psychologiczny dzieci i młodzieży reprezentujących zachowanie typu A znacznie różni się od obrazu psychologicznego osób o zachowaniu typu B. Różnice te dotyczą realnego obrazu samego siebie, wyników w zakresie ekstrawersja/introwersja i poziomu niepokoju. Jednostki o wzorze A charakteryzują się wyższą tendencją do dominacji i agresywnością, przejawiają więcej zachowań aspołecznych. Są bardziej niecierpliwe, ale także aktywne, przedsiębiorcze i impulsywne, jednocześnie zachowują wyższy poziom lęku. Mimo że jednostki o WZA oceniają siebie jako bardziej kłótlive, mniej zaradne i bardziej obojętne niż osoby o wzorze B, to w sytuacjach trudnych są bardziej aktywne i przejawiają większe poczucie

²⁴ Eadem, *Obraz własnej osoby u dzieci A-B w młodszym wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 4, s. 331-337.

²⁵ J.M. Siegel, op. cit., s. 293-313.

²⁶ T. Wolf, M.C. Sklov, P.A. Wenzl, S. Hunter, G.S. Berenson, *Validation of a measure of Type A behavior in children: Bogalusa Heart Study*, „Children Development” 1982, no. 53, s. 126-135.

²⁷ N. Ogińska-Bulik, *Modyfikacja zachowań Typu A u dzieci i młodzieży*, s. 33.

skuteczności²⁸. Osoby o typie A, podejmując się różnych zadań, nie biorą pod uwagę wielu przeszkód, które wiążą się z realizacją zadań. Napotykając je, starają się za wszelką cenę je pokonać i osiągnąć cel. W sytuacjach frustracyjnych rzadko uwzględniają ominięcie przeszkody czy jej unikanie²⁹. Wyniki te pozostają jednak w sprzeczności z wynikami badań Erica E. Bachman³⁰ i Judith M. Siegel,³¹ które ujawniają u osób typu A bardziej pasywny sposób radzenia sobie, większą lękliwość i depresję.

4. Właściwości temperamentu i środowisko jako czynniki sprzyjające rozwojowi zachowania typu A

Wzór zachowania typu A występuje zarówno u dorosłych, jak i u dzieci i manifestuje się w podobny sposób³². Badania nie potwierdziły w pełni genetycznego uwarunkowania wzorów zachowań, zwrócono jednak uwagę, że niektóre właściwości temperamentu skorelowane z WZA mają uwarunkowania genetyczne. Stwierdzono bowiem istotne korelacje między WZA i takimi skalami Kwestionariusza Temperamentu Thurstone'a, jak: aktywność, impulsywność, dominacja i uspołecznienie³³. Podobny związek zanotowano w odniesieniu do samokontroli i potrzeby pokazania się, mierzonych za pomocą *Adjective Check List* (ACL). Zmienne temperamentalne odgrywają decydującą rolę w wyznaczeniu poziomu aktywacji i optymalnej stymulacji, a szczególne znaczenie przypisuje się wrażliwości sensorycznej i emocjonalnej oraz wytrzymałości na zmęczenie³⁴.

Badania prowadzone na uczniach klas VII szkół podstawowych i uczniach III klas liceum ogólnokształcącego potwierdziły związek między poziomem reaktywności a WZA³⁵. Zachowania typu A są charakterystyczne dla osób odznaczających się niską reaktywnością, co może być sposobem zaspokajania dużej potrzeby stymulacji. Różnica w sposobie uzyskiwania stymulacji polega na tym, że u dzieci kształtuje się on przez silne dążenie do przywództwa i rywalizacji, natomiast

²⁸ N. Ogińska-Bulik, *Zachowania Typu A u dzieci i młodzieży. Geneza, charakterystyka i modyfikacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998, s. 17.

²⁹ K. Wrześniewski, *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 44-46.

³⁰ E.E. Bachman, J.O. Sines, J.A. Watson, R.M. Lauer, W.R. Clorke, *The relations between Type A behavior, clinically relevant behavior, academic achievement, and IQ in children*, „Journal of Personality Assessment”, 1986, no. 2, s. 186-192.

³¹ J.M. Siegel, op. cit., s. 293-313.

³² N. Ogińska-Bulik, *Wyniki w nauce a wzór zachowania A*, s. 144-147.

³³ A. Eliaz, K. Wrześniewski, *Ryzyko chorób psychosomatycznych*, s. 42-53.

³⁴ T. Klonowicz, *Reactivity, level of activation, and anticipation: a scary world?*, „Polish Psychological Bulletin” 1986, no. 1, s. 15-26; A. Eliaz, *System regulacji stymulacji*, [w:] *Regulacyjne funkcje temperamentu*, red. J. Strelau, PAN, Wrocław 1982, s. 9-24.

³⁵ N. Ogińska-Bulik, *Reaktywność a zachowania Typu A-B u dzieci i młodzieży*, s. 217-223.

u młodzieży przez okazywanie niecierpliwości i agresji. Ponadto u osób nisko reaktywnych przejawiających zachowania typu A nie występuje korelacja między WZA a lękiem, co może sugerować, że ich zachowania pozostają w zgodzie z dużą potrzebą stymulacji i nie wykraczają poza ich możliwości reagowania. U osób o wysokiej reaktywności, u których występuje WZA, stwierdzono, że dodatkowo jest on skorelowany z lękiem, co zdaniem A. Eliasza i K. Wrześniewskiego świadczy o tym, iż „lęk jest przypuszczalnie pierwszym symptomem kosztów psychofizjologicznych przyswojenia sobie wzoru zachowania nieodpowiedniego do możliwości tych osób”³⁶. Z kolei wyniki uzyskane przez A. Eliasza w badaniach przeprowadzonych na grupie młodzieży z liceum i szkół zawodowych, dotyczących związku potrzeby osiągnięć z zachowaniem typu A wskazują, że potrzeba osiągnięć istotnie częściej występuje u osób nisko reaktywnych niż wysoko reaktywnych. Należy jednak odnotować, że część osób wysoko reaktywnych odznaczała się również dużą potrzebą osiągnięć, charakterystyczną dla WZA. Zdaniem Laurence’a Steinberga, potrzeba osiągnięć jako jeden z elementów zachowania typu A jest związana z takimi właściwościami temperamentu w okresie wczesnego dzieciństwa, jak: duża umiejętność przystosowania się (*high adaptability*), zły nastrój (*negative mood*), niska rytmiczność (*low rhythmicity*). Z kolei gniew i niecierpliwość są związane z niskim progiem wrażliwości (*low sensory threshold*), słabszą wrażliwością (*low persistence*) i małą umiejętnością przystosowania się (*low adaptability*)³⁷.

Pomimo że WZA jest powiązany z podłożem temperamentalnym, wiele wskazuje na istotne znaczenie takich procesów jak naśladowanie, warunkowanie i uczenie się. Pewne oddziaływania wychowawcze, jak i zachowania rodziców mogą mieć podstawowe znaczenie w kształtowaniu zachowań typu A/B. Badania relacji między stylem wychowania matek i ojców a zachowaniem dziecka wyraźnie na to wskazują³⁸. Karen Matthews stwierdziła ponadto, że na kształtowanie się WZA ma wpływ regularne stosowanie zachęty wobec dzieci, przy jednoczesnym braku informacji, że dziecko wykonało zadanie w sposób wystarczająco dobry. Wymagania, jakie rodzice stawiają swoim dzieciom, wzbudzanie potrzeby osiągnięć w różnych dziedzinach, jak też stymulacja w kierunku podejmowania rywalizacji mają istotne znaczenie w kształtowaniu WZA³⁹.

Dużą rolę w tym zakresie odgrywają również środowiska pozarodzinne. Badania nad zależnością kształtowania się wzoru zachowania a wielkością i prestiżem szkoły wykazały, że szkoły o większym prestiżu i wielkości wzbudzają wyższy poziom WZA niż szkoły małe o niskim prestiżu⁴⁰.

³⁶ A. Eliaz, K. Wrześniewski, *Ryzyko chorób psychosomatycznych*, s. 115

³⁷ L. Steinberg, *Early temperamental antecedents of adult Type A behavior*, „Developmental Psychology” 1985, no. 6, s. 1171-1180.

³⁸ A. Eliaz, K. Wrześniewski, *Ryzyko chorób psychosomatycznych*, s. 42-53.

³⁹ K.A. Matthews, J.I. Volkin, op. cit., s. 1283-1289.

⁴⁰ A. Eliaz, K. Wrześniewski, *Type A behavior resulting from internal or external reinforcements and temperament*, „Polish Psychological Bulletin” 1986, no. 17, s. 39-53.

Literatura

1. Bachman E.E., Sines J.O., Watson J.A., Lauer R.M., Clarke W.R., *The relations between Type A behavior, clinically relevant behavior, academic achievement, and IQ in children*, „Journal of Personality Assessment” 1986, no. 2, s. 186-192.
2. Carver C.S., Coleman A.E., Glass, D.C., *The coronary-prone behavior and the suppression of fatigue on a treadmill test*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1976, no. 33, s. 460-466.
3. Eliaz A., *System regulacji stymulacji*, [w:] *Regulacyjne funkcje temperamentu*, red. J. Strelau, PAN, Wrocław 1982, s. 9-24.
4. Eliaz A., Wrześniewski K., *Ryzyko chorób psychosomatycznych. Środowisko i temperament a wzór zachowania A*, PAN, Wrocław 1988.
5. Eliaz A., Wrześniewski K., *Type A behavior resulting from internal or external reinforcements and temperament*, „Polish Psychological Bulletin” 1986, no. 17, s. 39-53.
6. Friedman M., Rosenman R.H., *Association of specific overt behaviour pattern with blood and cardiovascular findings*, „Journal of the American Medical Association” 1959, no. 12, s. 1286-1296.
7. Friedman M., Rosenman R.H., *Type A Behavior and Your Heart*, Knopf, New York 1974.
8. Golińska L., *Reactivity, Type A behavior and emotional costs*, [w:] *Health Promotion: A psychological perspective*, red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik, University of Łódź, Łódź 1996, s. 145-158.
9. Heszen-Niejodek I., *Stres i radzenie sobie—główne kontrowersje*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s.12-43.
10. Klonowicz T., *Reactivity, level of activation, and anticipation: a scary world?*, „Polish Psychological Bulletin” 1986, no. 1, s. 15-26.
11. Matthews K., *Psychological perspectives on the Type A behavior pattern*, „Psychological Bulletin” 1982, no. 2, s. 293.
12. Matthews K.A., Volkin J.I., *Efforts to excel and the Type A behavior pattern in children*, „Children Development” 1981, no. 2, s. 1283-1289.
13. Ogińska-Bulik N., *Charakterystyka zachowań Typu A-B u dzieci*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 2, s. 162-168.
14. Ogińska-Bulik N., *Modyfikacja zachowań Typu A u dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2002.
15. Ogińska-Bulik N., *Obraz własnej osoby u dzieci A-B w młodszym wieku szkolnym*, „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 4, s. 331-337.
16. Ogińska-Bulik N., *Reaktywność a zachowania Typu A-B u dzieci i młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 3, s. 217-223.
17. Ogińska-Bulik N., *Wyniki w nauce a wzór zachowania A*, „Psychologia Wychowawcza” 1993, nr 2, s. 144-147.
18. Ogińska-Bulik N., *Zachowania Typu A u dzieci i młodzieży. Geneza, charakterystyka i modyfikacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1998.
19. Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Skale do pomiaru zachowań Typu A-B u dzieci i młodzieży*, „Studia Psychologiczne” 1996, nr 1, s. 121-139.

20. Ostfeld H.M., Lebovits B.Z., Shepelle R.B., *A perspective study of the relationship between personality and coronary heart disease*, „Journal of Chronic Disease” 1964, no. 17, s. 265-276.
21. Siegel J.M., *Anger and cardiovascular risk in adolescents*, „Health Psychology” 1984, no. 3, s. 293-313.
22. Snow B., *Level of aspiration in coronary-prone and no coronary-prone adults*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1978, no. 4, s. 416-419.
23. Steinberg L., *Early temperamental antecedents of adult Type A behavior*, „Developmental Psychology” 1985, no. 6, s. 1171-1180.
24. Tylka J., *Czynnik psychiczny w etiologii i rehabilitacji choroby niedokrwiennej serca*, Wydawnictwo Instytutu Kardiologii, Warszawa 1994.
25. Wolf T., Sklov M.C., Wenzl P.A., Hunter S., Berenson G.S., *Validation of a measure of Type A behavior in children: Bogalusa Heart Study*, „Children Development” 1982, no. 53, s. 126-135.
26. Wrześniewski K., *Styl życia a zdrowie. Wzór zachowania A*, PAN, Warszawa 1993.
27. Wrześniewski K., *Psychologiczne uwarunkowania powstawania i rozwoju chorób somatycznych*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2000, s. 493-512.
28. Wrześniewski K., *Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*, [w:] *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, red. I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000, s. 44-46.

PATTERN OF BEHAVIOR AS A MEANS OF REGULATING THE RELATIONSHIPS WITH THE ENVIRONMENT

Abstract: *The article discusses the problem of differences in behavior and action in view of the Type A behavior pattern. The author discusses the genesis of the concept of Type A and shows the characteristics of Type A behavior pattern in adolescents. The issue of the relationship between personality traits and characteristics of temperament of Type A behavior in adolescents has also been dealt with.*

Joanna Nowak

KATEGORIA DZIECIŃSTWA I JEJ PEDAGOGICZNO-SPOŁECZNE ASPEKTY

Artykuł prezentuje pedagogiczno-społeczne aspekty kategorii dzieciństwa. Opisuje perspektywy filozoficzną, pedagogiczną i społeczną, wskazuje najważniejsze teorie, które wpływały na zmianę definiowania kategorii dziecka i dzieciństwa. Prezentowane współczesne wyniki analiz dotyczą przede wszystkim wielowymiarowego spojrzenia na dziecko w aspekcie biosocjokulturowym, w oparciu o tezy konstruktywizmu.

Wprowadzenie

Synteza dziejów dziecka i dzieciństwa w literaturze pedagogicznej ma długą tradycję. Zmieniała się w czasie, tak jak powstawały nowe teorie i kształtowało się nowe spojrzenie na człowieka. Kategorie „dziecko” i „dzieciństwo” nie były definiowane w sposób jednoznaczny, ale najczęściej z punktu widzenia dziedziny naukowej, która je opisywała.

Koncepcja dziecka i dzieciństwa według Richarda Farsona „(...) zmieniała się poprzez stulecia i kultury tak radykalnie, że nie mamy możliwości, ani kulturowo, ani historycznie stwierdzenia, czym jest dziecko. Nie posiadamy ustalonej, lecz bardzo wrażliwą na zmiany, koncepcję dzieciństwa”¹. Dziewiętnastowieczny badacz zagadnień społecznych Henry Mayhew określił dzieciństwo jako czas „w którym należy oddawać się zabawie i beztroskim przyjemnościom, kiedy dziecko chronione jest przed wpływem realiów świata pracy dorosłych, otoczone troską, trzymane w ciepłe i dobrze odżywiane”². Jego dzieciństwo to okres bardzo przyjemny dla dziecka, w którym dorośli zapewniają poczucie bezpieczeństwa, izolują od przeciwności świata dorosłych, dostarczając samych przyjemnych wrażeń. Myślą przewodnią takiego podejścia do dzieciństwa jest ochranianie dziecka przez dorosłych i brak możliwości wyboru przez samo dziecko.

Diane Gittins w historycznych analizach dzieciństwa dostrzega, że „dzieciństwo to konstrukcja tworzona przez dorosłych, (...) służy ukrywaniu różnic pomiędzy dziećmi, szczególnie w odniesieniu do kategorii społecznych, (...) odzwierciedlając wartości i praktyki formującej się w Europie klasy średniej,

¹ R. Farson, *O wynalezieniu dzieci*, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, Impuls, Kraków 1992, s. 40.

² K. Kalka, *Zarys historii filozofii*, Impuls, Kraków 2008, s. 30.

w łonie której nasiliło się rozróżnianie między dorosłymi a dziećmi³. Współcześnie najważniejszym jest przyjęcie „iż istnieją różne sposoby bycia dzieckiem i różne rodzaje dzieciństwa⁴, ponieważ „dzieciństwo nie jest uniwersalne⁵, lecz jest faktem, który zmienia się wraz z rzeczywistością społeczno-kulturową, jest to też „(...) pierwszy i decydujący świat dziecka, świat jego przeżyć, doświadczeń i aktywności⁶”, najczęściej określany jako okres od urodzenia do pełnoletności.

W aspekcie filozoficznym dzieciństwo opisywali już starożytni. Platon i Arystoteles podkreślali w swoich rozważaniach wartość dziecka i dzieciństwa, na przykład to, że dzieci są własnością państwa i na jego koszt są wychowywane (Platon), „małe dziecko jest w stosunku do człowieka dorosłego w możności (może się nim stać)⁷ (Arystoteles). Święci Augustyn oraz Tomasz z Akwinu uważali, że dziecko to zło, brud moralny, niedoskonały dorosły, a cały okres dzieciństwa jest pozbawiony wartości⁸. Podsumowując krótko idee filozofów, można wnioskować, że „dziecko, owszem jest istotą żywą, a czy będzie człowiekiem – pokaże czas⁹. Współcześnie dziecko to człowiek od urodzenia do okresu dojrzewania; potomek ludzki; charakterystyczny reprezentant jakiejś epoki przypisany do idei, wyznania¹⁰.

Nadanie praw dzieciom w XX wieku wyeksponowało aspekt aksjologiczny dzieciństwa. Janusz Korczak podkreślał szczególne miejsce dzieciństwa w życiu człowieka, a podmiotowe traktowanie dziecka w jego rozwoju, opiece, wychowaniu stanowi najważniejszą wartość. Pia Mellody wymienia pięć wrodzonych cech dziecka: drogocенność, bezbronność, niedoskonałość, zależność i niedojrzałość¹¹. Każde dziecko jest drogocenne, stanowi najwyższą wartość i powinno być w tym uświadamiane poprzez bezgraniczną miłość, jaką darzą je najbliżsi. Bezbronność dziecka powinna być chroniona przez dorosłych poprzez zaspokajanie poczucia bezpieczeństwa, przynależności i szacunku dla jego niewiedzy w kontaktach z innymi. Niedoskonałość dziecka daje mu prawo do popełniania błędów i szanse ich poprawy, radość z realizowania swoich marzeń. Zależność dziecka nie oznacza braku jego samodzielności, wyrażania własnych poglądów czy dokonywania wyborów. Ta zależność to oczekiwanie zrozumienia i akceptacji ze strony innych. Ma do tego prawo, ponieważ w swym rozwoju jest niedojrzałe i wymaga zainteresowania, wsparcia, stymulacji w sytuacjach trudnych. Wśród wielu sentencji

³ M.J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M.J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 17.

⁴ Ibidem, s. 21.

⁵ Ibidem, s. 23.

⁶ Ibidem.

⁷ K. Segiet, *Dzieciństwo jako kategoria społeczno-pedagogiczna*, [w:] *Problemy teorii i praktyki opiekuńczej*, red. B. Matyjas, Wydawnictwo Akademii Śląskiej, Kielce 2005, s. 87.

⁸ Ibidem, s. 53.

⁹ Waloszek D., *Meandry ochrony dziecka i dzieciństwa*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, red. D. Waloszek, Impuls, Kraków 2010, s. 195.

¹⁰ Waloszek D., *Dziecko*, [w:] *Encyklopedia XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 883.

¹¹ P. Mellody, *Toksyczne związki. Anatomia i terapia współzależnienia*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 1993, s. 67-68.

podkreślających wartość dziecka w literaturze przedmiotu warto przybliżyć jedną z nich: „Dziecko jest najważniejszym pojęciem ludzkości, bez niego nie ma szansy na rozwój, trwanie, odtwarzanie się społeczeństw”¹².

1. Perspektywa pedagogiczno-społeczna

W czasach nowożytnych dziecko powoli zyskuje status osoby, nadal uznawane za grzeszne i nieczyste jednocześnie jest niewinne, zaczyna stanowić wartość najczęściej ekonomiczną (wykorzystywane jest przez dorosłych do pracy). W renesansie nastąpiła zmiana w myśleniu o dziecku (posiada duszę, potencjał rozwojowy) i jego edukacji¹³. Do XVI wieku dziecko i jego życie było nieobecne w strukturach społecznych następnie wraz ze zmianą paradygmatów powoli zmieniał się obraz dzieciństwa¹⁴. Od XVI/XVII wieku pojawia się zainteresowanie dzieciństwem, a literatura wspomnieniowa i pamiętnikarska jest cennym źródłem opisu tego zagadnienia. W latach 60. XIX wieku pojawiają się w literaturze poradnikowej w Polsce treści dotyczące wychowania i opieki małych dzieci, z zakresu higieny, medycyny, pedagogiki. Także prasa rodzinna i kobieca dostarczała wiedzy na temat życia codziennego dzieci na tle aktualnego kontekstu społecznego i kulturowego¹⁵.

Rewolucję w myśleniu o dzieciństwie wprowadził Jean Jacques Rousseau w pracy *Emil, czyli rzecz o wychowaniu* w 1762 roku. Idea rodziny, więzi w niej panujące i miłość macierzyńska to romantyczna wizja dzieciństwa, podkreślająca osobę dziecka, jego cnoty: naturalność, spontaniczność, czystość, siłę¹⁶. Johann Heinrich Pestalozzi postulował o powszechne szkolnictwo początkowe dla dzieci, szczególnie z rodzin ubogich, proponował programy i podręczniki szkolne. Friedrich Fröbel zachęcał do tworzenia ogródków dziecięcych dla najmłodszych, doceniając właśnie ten etap rozwoju, w którym dziecko do poznawania świata wykorzystuje swoją ciekawość, wrażliwość, naturalną skłonność do nauki. John Locke wprowadził w dyskurs o dziecku i dzieciństwie określenie *tabula rasa*. W okresie dzieciństwa dziecko rozwija się intensywnie w kierunku dorosłości, dorośli powinni traktować je poważnie i zaspokajać potrzeby, zwłaszcza edukacyjne, po to żeby stało się dobrym obywatelem, rzemieślnikiem.

W pedagogice humanistycznej powrócono do poglądów Rousseau, aby „bronić możliwości rozwojowych i praw dorastającej generacji przed roszczeniami

¹² B. Matyjas, *Dzieństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 24.

¹³ K. Segiet, *Dzieństwo jako kategoria społeczno-pedagogiczna*, s. 53.

¹⁴ D. Waloszek, *Meandry ochrony dziecka*, s. 194.

¹⁵ G. Karłowska, M. Nawrot, *Metody nauczania domowego w rodzinie polskiej w zaborze rosyjskim w XIX w. i na początku XX w.*, „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy EUH-E” 2004, s. 121.

¹⁶ B. Smolińska-Theiss, *Dzieństwo*, [w:] *Encyklopedia XXI w.*, s. 868-869.

reprodukcyjnymi panującego społeczeństwa”¹⁷, uznając jednocześnie prawo dziecka do rozwoju i samostanowienia, a Ellen Key w swoim, rewolucyjnym jak na początek XX wieku, programie uznała dzieci za samodzielne osobowości, nie za (małych) dorosłych¹⁸. W okresie tak zwanego Nowego Wychowania dziecko stało się obiektem wielu badań naukowych i rozwoju teorii, koncepcji o człowieku. Postulowano pozytywne ocenianie możliwości i potrzeb dzieci w okresie dzieciństwa, wychowanie dostosowane do faz rozwojowych dziecka.

Najważniejszym obszarem pracy pedagogicznej jest wspieranie dziecka do samodzielnego, twórczego i odpowiedzialnego działania w grupie społecznej. Podmiot działający w dobrej relacji między swoim światem wewnętrznym i zewnętrznym, doświadcza i przeżywa, ma świadomość siebie i innych, działa racjonalnie i refleksyjnie¹⁹. Obraz dzieciństwa opisywany w literaturze naukowej zależy więc od przyjętej podstawy teoretycznej.

Wartość dzieciństwa w pedagogice polskiej podkreślał Korczak. Stworzony przez niego system wychowania nadawał prawa dziecku, szanował dziecko i jego rozwój. Korczak poprzez swoje działania dowodził, „że dziecko jest pełnowartościowym człowiekiem, z którym trzeba się liczyć w życiu społecznym, a także dobrze i mądrze je wychowywać, stwarzając odpowiednie warunki życia i rozwoju”²⁰.

Nowe Wychowanie wprowadziło koncepcję rozwoju i jednocześnie nową definicję pojęcia „dziecko”, a nowe stulecie miało przynieść zmianę sytuacji dziecka w społeczeństwie, uporządkować moralność i problemy świata. Społecznie i kulturowo pozycja dziecka zmieniła się (proklamowano prawa dziecka, nadano podstawy godnego wychowania i kształcenia), ale jednocześnie dwie wojny światowe, sytuacja polityczna „okazała się wobec dzieci okrutna i nieludzka, przynosząc dla wielu z nich na całym świecie śmierć, cierpienie, głód oraz sieroctwo”²¹.

Ogromny wpływ na studia nad dzieciństwem miały historyczne badania Philippe Aries’a. Mimo kontrowersji dotyczących metod badawczych i wiarygodności źródeł jego badania nadały współcześnie nowy sposób myślenia o dzieciństwie jako konstrukcji historycznym i kontynuowane są do dzisiaj. Dostarczają wiedzy o dzieciach i dzieciństwie w przeszłości i tłumaczą teraźniejszość. „Studia nad zagadnieniami zajmującymi współczesnych badaczy dzieciństwa, jak praca zarobkowa dzieci, rozdźwięk pomiędzy doświadczeniem dzieciństwa w zachodnim i niezachodnim świecie czy powszechne w zachodniej kulturze obawy o dzieci w erze nowych mediów, mogą wiele zyskać przez odwołanie do historii”²².

¹⁷ H. Dauber, *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, Impuls, Kraków 1997, s. 142.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ H. Dauber, op. cit., s. 168-170.

²⁰ B. Matyjas, *Aktywność kulturalna dzieci i młodzieży w teorii i praktyce pedagogicznej J. Korczaka*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1996, s. 62.

²¹ K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenie rzeczywistości*, WN UAM, Poznań 2011, s. 49.

²² M.J. Kehily, op. cit., s. 17.

Jak podkreśla Katarzyna Segiet, dzieciństwo jest konstruktem historycznym²³ uwarunkowanym zmianami politycznymi, społecznymi, kulturowymi charakterystycznymi dla danej epoki i podstaw teoretycznych systemów filozoficznych i pedagogicznych.

Funkcjonowanie jednostki w różnych środowiskach wychowawczych to jeden z obszarów badań pedagogiki społecznej. Dzieciństwo w ujęciu historycznym w aspekcie społecznym do czasów oświecenia nie było zauważalne, maksymalnie je skracano, po to, aby jak najwcześniej dzieciom powierzyć obowiązki dorosłych. Dotyczyło to niższych klas społecznych chłopów, mieszczan. Dzieci włączano do życia dorosłego, często wykorzystywano w pracy za niewielkie wynagrodzenie albo wyżywienie. Biedni rodzice oddawali dziecko „na służbę” do zamożnych domów i choć w świetle prawa nadal podlegało ono woli ojca lub opiekuna, faktycznie pozostawało w dyspozycji swojego pracodawcy. Wraz z podjęciem pracy kończył się okres dzieciństwa²⁴. Dopiero koniec XIX i wiek XX dostrzegł potrzeby dziecka i nadał mu charakter podmiotowy.

W analizie dzieciństwa w aspekcie społecznym ważne jest określenie środowiska życia dziecka. Teorię środowiska i jego wpływu na rozwój i wychowanie jednostki rozwinęła w Polsce prekursorka pedagogiki społecznej Helena Radlińska. Wpływy uzależnione są od czynników środowiska, w którym funkcjonuje jednostka i są to, według H. Radlińskiej: przyroda, warunki bytu wytworzone przez pracę ludzką i stosunki między ludźmi z nich wynikające, osoby działające i reagujące na oddziaływania różnorodnych czynników oraz wytwory ducha ludzkiego, wierzenia, nauka, literatura, sztuka, przeżycia, nastawienia psychiczne²⁵. Wielowymiarowy charakter wpływów jest widoczny.

Analiza kategorii dzieciństwa z punktu widzenia czynników środowiskowych może uwzględniać elementy:

- środowiska pojmowanego tradycyjnie jako struktury terytorialne, przestrzenne (miasto, wieś), kręgi środowiskowe (rodzina, szkoła),
- oddziaływania warunków środowiskowych (determinizm środowiskowy), relacje jednostki z tym środowiskiem (zmiana niekorzystnych wpływów),
- postaw przyjmowanych przez jednostkę w stosunku do środowiska, w którym funkcjonuje,
- oddziaływania i związek elementów środowiska materialnego i niematerialnego; subiektywnego i obiektywnego z jednostką²⁶.

Środowiskowe uwarunkowania rozwoju dziecka stały się podstawą wyodrębnienia badań socjograficznych nad dzieciństwem. Warto wspomnieć o badaniach, jakie w Polsce wprowadził Wiesław Theiss, opierając się na źródłach autobiograficzno-historycznych i socjograficznych dotyczących losu dzieci syberyjskich.

²³ Ibidem, s. 60.

²⁴ Ibidem, s. 58-59.

²⁵ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 30-32.

²⁶ B. Butrymowicz, *Środowisko i jego komponenty*, [w:] *Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, red. E. Marynowicz-Hetka, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1993, s. 6.

Powstał w ten sposób obraz dzieciństwa zniewolonego, zagrażającego życiu i zdrowiu dzieci i młodzieży, prowadzący często do dewastacji osobowości, w skrajnych przypadkach do śmierci. Ciekawy obraz dziecka i dzieciństwa przedstawiała w swoich badaniach, również w nurcie socjograficznym, Barbara Smolińska-Theiss, analizując czynniki społeczno-ekonomiczne w dwóch różnych środowiskach: dzieci i młodzieży małego miasta w okresie transformacji ustrojowej w 1989 roku oraz dzieci i młodzieży kształtującej się klasy średniej. Wyniki badań różnicowały te środowiska (na korzyść dzieci i młodzieży z zamożnej klasy średniej) w zakresie aspiracji, świata wartości, dynamizmu edukacyjnego, mechanizmów reprodukcji kultury²⁷. W badaniach pedagogicznych często pojawia się nurt socjograficzny, ponieważ opis czynników warunkujących funkcjonowanie dziecka w grupach społecznych jest ważny z punktu widzenia zaspokajania potrzeb w procesie opieki i wychowania.

Jakość czynników warunkuje jakość środowiska życia dziecka i z pewnością znajduje odzwierciedlenie w charakterze dzieciństwa. Opis kategorii dzieciństwa będzie też zależny od koncepcji wychowania w danym okresie rozwoju społecznego. Ujęciu dzieciństwa w badaniach, jak podkreśla Segiet, jako przedmiotu (wyraźny podział na świat dorosłych i świat dziecka, przedmiot oddziaływań grup społecznych, instytucji), jako podmiotu (dziecko twórca własnych doświadczeń i wiedzy, współpartner, współobywatel, kreator rozwoju poprzez własną aktywność)²⁸ towarzyszy właśnie wieloaspektowe spojrzenie na dziecko w aspekcie biosocjokulturowym.

Barbara Sitarska, parafrazując Martina Heideggera, stwierdza „że nigdy jeszcze nie wiedziano o dziecku tak wielu i tak różnych rzeczy, jak w naszych czasach”²⁹, a „mimo to obraz (...) dziecka ciągle pozostaje niepełny, niedokończony, dyskusyjny”³⁰. Holizm w postrzeganiu człowieka, w ujęciu które proponuje pedagogika społeczna, jest perspektywą wspólnoty, według Edmunda Husserla, usytuowaną „w przestrzeni i czasie pomiędzy formą, z której powstał, a formą, którą może osiągnąć w przyszłości”³¹.

Współcześnie obraz dzieciństwa, według Bożeny Matyjas, można opisać jako:

- dzieciństwo nowych szans rozwojowych, ale także zagrożone,
 - dzieciństwo w ujęciu podmiotowym i przedmiotowym,
 - dzieciństwo telewizyjne, medialne, komputerowe, sieciowe³²,
- a szczegółowo dokonać jeszcze podziału na: globalne, telewizyjne, zagrożone, osamotnione, zranione, gorszych szans, nadmiaru³³.

²⁷ M. Szczepka-Pustkowska, *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, W AiP, Warszawa 2009, s. 109-110.

²⁸ K. Segiet, op. cit., s. 169.

²⁹ B. Sitarska, *Dziecko współcześnie*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 2, s. 96.

³⁰ Ibidem.

³¹ Ibidem.

³² www.zasopismo.wsp.lodz.pl/kiw_04/artykuly/KiW_4_90-113.pdf [dostęp 03.09.2013].

³³ Ibidem.

Matyjas bardzo dokładnie opisuje wymienione wyżej obrazy współczesnego dzieciństwa w obszernym opracowaniu *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*. Prezentuje etiologię zjawiska tak zwanego dzieciństwa w kryzysie: zagrożonego, osamotnionego czy gorszych szans. Zdaniem tej autorki, współczesne dzieciństwo jest zróżnicowane, ale najczęściej źródłem tego zróżnicowania są najważniejsze środowiska wychowawcze dziecka, a ponieważ dla pedagogiki najważniejszym środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym jest rodzina i jej rola w procesie socjalizacji i wychowania, dlatego współczesny obraz dzieciństwa prezentuje w aspekcie kryzysu w rodzinie. Na podstawie założeń interpretacyjnych i badawczych dokonuje diagnozy wybranych sytuacji kryzysowych w rodzinie oraz wskazuje, jakie działania pomocowe należy podjąć, aby udzielić wsparcia socjalnego, pedagogicznego, społecznego dzieciom i ich rodzinom³⁴. Podkreśla też społeczny aspekt funkcjonowania rodziny w celu tworzenia strategii pomocy.

Współcześnie pedagodzy społeczni zwracają uwagę na ulicę jako środowisko życia dzieci z różnych środowisk. Stanisław Kawula wymienia dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, dzieci z rodzin ubogich, dzieci trudne, a także dzieci z rodzin o wysokim poziomie społecznym, materialnym, które nie mają więzi emocjonalnej ze swoimi rodzicami³⁵, dla których ulica staje się domem. „(...) dzieci poniżej 18 r.ż., które przez krótszy lub dłuższy czas żyją w środowisku ulicznym (...). Oficjalnym adresem tych dzieci jest adres rodziców lub jakiejś instytucji socjalnej³⁶, ale prawdziwym domem jest ulica i inne dzieci na niej. Wszystkie one działają aktywnie, by przystosować się do warunków, jednocześnie tworzą własne życie. Dzieci uciekają z domu z powodu dezorganizacji systemu rodziny własnej, buntują się przeciwko marginalizacji i wykluczeniu (ekonomicznemu, społecznemu, kulturowemu), braku szans i możliwości rozwojowych w rodzinie, szkole. Współczesne dzieciństwo to bardzo zróżnicowane warunki życia w obszarach funkcjonowania indywidualnego, socjalnego i edukacyjnego dziecka.

Sitarska zauważa, że „dzieciństwo współcześnie zaczyna stanowić problem socjalno-polityczny³⁷. Oznacza to, że uwarunkowania środowiskowe „procesu wychowawczego oraz problemy organizowania i konstruowania środowiska wychowawczego³⁸ wyznaczają współczesny holistyczny kierunek badań nad dzieckiem i dzieciństwem.

2. Współczesne nurty badań nad dzieckiem i dzieciństwem

Odkrycie kategorii dziecka i dzieciństwa nastąpiło ponownie w połowie XX wieku przez Philippe Aries'a. Zmienił on kierunek badań nad wspomnianymi

³⁴ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie*, s. 73-75.

³⁵ *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy*, red. S. Kawula, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 414-415.

³⁶ B. Głowacka, *Dzieci ulicy*, [w:] *Encyklopedia XXI wieku*, s. 878.

³⁷ B. Sitarska, op. cit., s. 101.

³⁸ Segiet K., *Dziecko i jego dzieciństwo*, s. 138.

kategoriami, wykorzystując tezy pedagogiki emancypacyjnej, takie jak: przemoc, zniewolenie, mniejszości społeczne, indywidualność oraz podmiotowość, a obrazowi dzieciństwa nadając charakter społeczny. Jak wyjaśnia W. Theiss, poprzez udział, nawet bierny, w otaczającej rzeczywistości dziecko ma swoje określone miejsce w strukturze społecznej³⁹. Dzieciństwo jest tworem kultury, a koncepcje dzieciństwa rozwijają się i zmieniają przez wieki, czego dowodzi według Ariesa badanie materiałów ikonograficznych, który zastosował takie metody, jak: pamięć zbiorowa, historia mówiona, metody biograficzne⁴⁰.

Danuta Waloszek i Barbara Smolińska-Theiss wskazują, że badania nad dzieckiem i dzieciństwem prowadzone powinny być w różnych perspektywach filozofii, pedagogiki, psychologii czy socjologii. Natomiast Jens Quorstrup badania dotyczące kategorii dzieciństwa, ze względu na problem, dzieli na trzy grupy:

- obrazu dzieciństwa,
- rozpoznawania warunków życia dziecka (socjografia dzieciństwa),
- postrzegania dziecka jako aktora życia społecznego i aktywnego jego obserwatora⁴¹.

Bogusław Śliwerski dokonuje również klasyfikacji ze względu na pytania o dziecko i dzieciństwo i określa nurt: historyczny, etnologiczny i konstruktywistyczny⁴². Nurt historyczny badań nad dzieciństwem porządkuje chronologicznie wiedzę o dziecku i dzieciństwie od epoki neolitu poprzez kultury starożytne, myśl chrześcijańską i kolejne stulecia. Analiza tekstów historycznych i innych źródeł prezentuje obraz dziecka i dzieciństwa, na początku za pomocą badań fragmentarycznych, a także zmieniający się pod wpływem wyodrębniania kategorii badawczych, na przykład biologiczno-rozwojowych, pedagogiczno-społecznych, społeczno-kulturowych. Nurt badań etnograficznych skupia się na rodzinie i statusie dziecka w niej oraz zmianami w funkcjonowaniu dziecka w grupach społecznych⁴³. W nurcie konstruktywistycznym dzieci są konstruktorami swojej przestrzeni, spotykają w niej innych, zadają pytania, zdobywają doświadczenie, poszukując odpowiedzi, wspomagają się wyobraźnią i indywidualnym rozumieniem świata. Są aktywne w poznawaniu i doświadczaniu świata, konstruują rzeczywistość dzięki temu, że ich umysł aktywnie uczestniczy w gromadzeniu wiedzy o świecie w procesie wzajemnych oddziaływań ze środowiskiem, zamiast biernie nabywać taką wiedzę na drodze pośredniego postrzegania⁴⁴.

Dziecko jako konstrukt społeczny to obecnie bardzo ciekawy obszar badań nad dzieciństwem. Alison James i Alan Prout, proponując metodologię badań etnograficznych, określili cechy postrzegania i zajmowania się dzieciństwem:

³⁹ W. Theiss, *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 11.

⁴⁰ M. Szczepka-Pustkowska, op. cit., s. 92.

⁴¹ B. Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem – przelomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, nr 1, s. 15-22.

⁴² B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007, s. 83-84.

⁴³ Ibidem, s. 83.

⁴⁴ H.R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 35.

- dzieciństwo rozumiane jako społeczny konstrukt, ponieważ pojawia się jako specyficzny strukturalny i kulturalny komponent wielu społeczeństw,
- dzieciństwo jest zmienną analizy społecznej, to znaczy jego różnorodność ujawnia się w związku z przynależnością do określonej klasy społecznej, płci, pochodzenia etnicznego,
- dziecięce relacje z innymi, kulturę dziecięcą należy analizować z perspektywy dzieci, nie dorosłych,
- dzieci są podmiotami aktywnymi w działaniu i konstruują swoje życie społeczne. Nie są pasywnymi elementami społecznych struktur i procesów,
- etnografia to metodologia odpowiednia do studiowania dzieciństwa. Pozwala na poznanie bezpośrednie sposobu wypowiedzania się dzieci i obserwowanie w działaniu,
- nowy paradygmat socjologii dzieciństwa wymaga zaangażowania i aktywnego udziału w procesie rekonstruowania dzieciństwa⁴⁵.

Śliwerski podkreśla również, że w badaniach etnologia analizuje rytuały w życiu dziecka i ich systemową istotę⁴⁶. Perspektywa dziecięcego konstruktoryzmu wydaje się najlepiej opisywać kategorię dziecka i dzieciństwa. Środowiskowe uwarunkowania rozwoju dziecka stały się podstawą wyodrębnienia się badań socjograficznych nad dzieciństwem. Dorota Klus-Stańska wskazuje na „wielość znaczeń na mapie odmian myślenia o dzieciństwie”⁴⁷, jednocześnie w badaniach przyjmuje się wieloaspektową wizję kategorii dzieciństwa. „Pisze się o nim obecnie jako o konstrukcie społeczno-kulturowym, osadzonym w polistrukturalnej różnorodności kultury czy pewnej szczególnej formie odgrywającej istotną rolę w strukturze społecznej każdego społeczeństwa”⁴⁸.

Proces socjalizacji, w rozumieniu Klause J. Tillmana, można ująć jako powstawanie i rozwój osobowości, który w dużej mierze zależy od uwarunkowań zachodzących w środowisku społecznym dziecka. Z punktu widzenia konstruktoryzmu dziecko jest w tym środowisku aktywne i tworzy je samodzielnie.

W modelu twórczym (konstruktorystycznym) Williama Corsaro dziecko jest poszukiwaczem informacji ze środowiska, w którym funkcjonuje. Interpretuje świat społeczny w odniesieniu do doświadczenia, rozumienia pojęć i buduje (konstruuje) własną wizję we wspólnym działaniu, ze swoimi rówieśnikami. Zdaniem W. Corsaro, „adekwatnym pojęciem (...) będzie określenie «twórca kontynuacja», które uwzględnia zbiorowe uczestnictwo dzieci w społeczeństwie”⁴⁹.

Bronisława Dymara w rozważaniach o istocie i celach dziecięcości stawia pytanie, czy można „dotrzeć do istoty tego pojęcia – zjawiska w sytuacji, gdy wiadomo, iż dotarcie do istotności czegokolwiek w świecie cech ludzi, ich idei

⁴⁵ Ch. Jenks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań*, s. 111-112.

⁴⁶ B. Śliwerski, op. cit., s. 84.

⁴⁷ M. Szczepka-Pustkowska, op. cit., s. 112.

⁴⁸ Ibidem, s. 92.

⁴⁹ Ibidem, s. 95-96.

i życia wewnętrznego, nie jest sprawą prostą”⁵⁰. Wieloaspektowe podejście, połączenie wiedzy potocznej i naukowej pozwala, według B. Dymary, wyodrębnić cechy dziecięcości, takie jak: dynamika, ruchliwość bezpośredniość, emocjonalność, odwaga twórcza, egocentryzm, oryginalność widzenia świata⁵¹. Cechy dziecięcości to obraz jego związku z innymi ludźmi i ze światem. Pytania, które zadaje dziecko, są również istotną cechą dziecięcości, jednocześnie stanowią o kierunku rozwoju intelektualnego, emocjonalnego dziecka. Spontaniczna komunikacja w grupie rówieśniczej, odbiór i interpretacja dziecięcych kodów językowych sprawia, że „dzieci żyją w swoim świecie, obchodzą swoje paidialne święta, wystrzegają się nawet dorosłych i kryją przed nimi w symbolice słów zrozumiałych tylko dla nich”⁵².

Społeczny kontekst funkcjonowania, relacje w grupie rówieśniczej, swoisty kod porozumiewania pozwalają dzieciom definiować – redefiniować i konstruować po swojemu rzeczywistość, kreśląc jednocześnie obraz współczesnego dzieciństwa.

Podsumowanie

Ewolucja kategorii dziecka i dzieciństwa dokonała się pod wpływem różnorodnych podstaw teoretycznych. Perspektywy wielu dyscyplin naukowych tworzyły w czasie koncepcje dzieciństwa aż do współczesności. Badania, opisy dzieciństwa prowadzone przez naukowców na przestrzeni wieków były na przemian pomijane, lekceważone albo odbierane za infantylne. Paradygmat pozytywistyczny na długi czas wyznaczył kierunek badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Dopiero pajdocentryzm i jego idee zwróciły uwagę na prawa dziecka, indywidualizm rozwojowy oraz jego miejsce w strukturach społecznych. Według M. Szczepskiej-Pustkowskiej „(...) w centrum zostaje postawione dziecko upodmiotowione, z jego dzieciństwem (w które wpisane zostały indywidualność, potrzeby, zainteresowania, zgromadzone doświadczenia, samodzielność itp.)”⁵³.

Współczesna refleksja naukowa bada i opisuje dziecko i dzieciństwo wieloaspektowo, wykorzystując bardzo często paradygmat badawczy metodologii jakościowej. W licznych opracowaniach można znaleźć opis kategorii zagrożonego dzieciństwa. Patologia, marginalizacja, wykluczenie, globalizacja, konsumpcjonizm, degradacja wartości to też obraz i współczesna ewolucja kategorii.

Jak wskazuje M. Szczepaska-Pustkowska, niektórzy autorzy głoszą groźbę destrukcji, eliminacji dzieciństwa, czego przyczyną może być patologia „prywatnej

⁵⁰ B. Dymara, *O istocie i cechach dziecięcości*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, TN KUL, Lublin 2001, s. 343.

⁵¹ Ibidem.

⁵² Ibidem, s. 354.

⁵³ M. Szczepaska-Pustkowska, op. cit., s. 89.

i publicznej przestrzeni dziecka”⁵⁴. Życie ludzkie wpisuje się w tak zwane continuum czasowe – od przeszłości, teraźniejszości do przyszłości, a „(...) dzieciństwo jest potrzebne wszystkim, tak dzieciom jak i dorosłym. Jest bowiem żyjącą częścią każdego z nas – nie tylko fazą życia, która trwa czy minęła, ale rdzeniem każdego człowieka”⁵⁵. Podsumowując rozważania, można sformułować wniosek, że kategorie dziecka i dzieciństwa należy doceniać, poszerzać pole badań i dyskursu, obejmując na przykład takie zagadnienia, jak: dziecięce autoprezentacje, odkrywanie indywidualnych i grupowych kompetencji językowych dzieci czy reprodukcję kultury dziecięcej poprzez media elektroniczne.

Literatura

1. *Edukacja i wyzwolenie*, red. Blusz K., Impuls, Kraków 1992.
2. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, red. D. Waloszek, Impuls, Kraków 2010.
3. Butrymowicz B., *Środowisko i jego komponenty*, [w:] *Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, red. E. Marynowicz-Hetka, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1993.
4. Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej*, Impuls, Kraków 1997.
5. Dymara B., *O istocie i cechach dziecięcości*, [w:] *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, TN KUL, Lublin 2001.
6. Farson R., *O wynalezieniu dzieci*, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, Impuls, Kraków 1992.
7. Głowacka B., *Dzieci ulicy*, [w:] *Encyklopedia XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
8. Jenko Ch., *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
9. Kalka K., *Zarys historii filozofii*, Impuls, Kraków 2008.
10. Karłowska G., Nawrot M., *Metody nauczania domowego w rodzinie polskiej w zaborze rosyjskim w XIX w. i na początku XX w.*, „Acta Elbingensia. Rocznik Naukowy EUH-E” 2004.
11. Kehily M.J., *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
12. Matyjas B., *Aktywność kulturalna dzieci i młodzieży w teorii i praktyce pedagogicznej J. Korczaka*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1996.
13. Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
14. Mellody P., *Toksyczne związki. Anatomia i terapia współzależnienia*, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa 1993.
15. *Pedagogika społeczna. Dokonania, aktualność, perspektywy*, red. S. Kawula, Toruń 2002.

⁵⁴ Ibidem, s. 117.

⁵⁵ Ibidem, s. 117-118.

16. Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.
17. Schaffer H.R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
18. Segiet K., *Dzieciństwo jako kategoria społeczno-pedagogiczna*, [w:] *Problemy teorii i praktyki opiekuńczej*, red. B. Matyjas, Wydawnictwo Akademii Śląskiej, Kielce 2005.
19. Segiet K., *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenie rzeczywistości*, WN UAM, Poznań 2011.
20. Sitarska B., *Dziecko współcześnie*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 4.
21. Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo*, [w:] *Encyklopedia XXI wieku*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
22. Smolińska-Theiss B., *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, nr 1.
23. Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007.
24. Szczepska-Pustkowska M., *Kategoria dziecka i dzieciństwa w nowożytnej myśli pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, W AiP, Warszawa 2009.
25. Theiss W., *Zniewolone dzieciństwo: socjalizacja w skrajnych warunkach społeczno-politycznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
26. Waloszek D., *Meandry ochrony dziecka i dzieciństwa*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, red. D. Waloszek, Impuls, Kraków 2010.
27. www.czasopismo.wsp.lodz.pl/kiw_04/artykuly/KiW_4_90-113.pdf [dostęp 03.09.2013].

CATEGORY OF CHILDHOOD AND ITS PEDAGOGICAL-SOCIAL ASPECTS

Abstract: *The article presents pedagogical-social aspects of childhood. It describes philosophical, pedagogical and social perspectives. In addition, the article points out vital theories, which have strong influence on transition of the definition of children and childhood. Presented modern research analysis focus on multidimensional look on a child in biosociocultural aspect, on the basis of constructionist thesis.*

Małgorzata Przybysz-Zaremba
Paulina U. Szramowska

WSPÓŁCZESNY OJCIEC – (NIE)OBECNY CZY ZAANGAŻOWANY W PROCES SOCJALIZACYJNO-WYCHOWAWCZY DZIECKA?

Tekst przedstawia współczesnego ojca zaangażowanego w proces socjalizacyjno-wychowawczy dziecka/dzieci. Przeprowadzono pięć wywiadów narracyjnych o charakterze eksperckim z ojcami dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Analiza pozyskiwanego materiału empirycznego wskazała na zaangażowanie się ojców w wychowanie swoich dzieci. Wszyscy przebadani ojcowie wskazali, że ich rola w wychowaniu dzieci, prawidłowe relacje z nimi oraz wspólnie spędzony czas mają istotne znaczenie w kształtowaniu się osobowości dziecka. Ojcowie czują się autorytetami dla swoich dzieci.

*Ojciec bywa porównywany do słońca,
które ogrzewając ziemię, czyni ją zdolną do wydawania plonów,
pobudza ono stale rośliny do rozwoju,
a właściwy rozwój nagradza życiodajnymi promieniami.*

Kazimierz Pospiszyl¹

Wprowadzenie

Kim jest ojciec? Czym jest ojcostwo? Takie pytania coraz częściej spotkać można w literaturze naukowej poświęconej problematyce współczesnej rodziny. W świetle polskiego prawa ojcem można nazwać mężczyznę, który jest mężem – matki dziecka urodzonego w małżeństwie lub przed upływem 300 dni od jego ustania lub unieważnienia, który dziecko dobrowolnie uznał, którego ojcostwo zostało ustalone sądownie, który dziecko adoptował². Definicja ta wskazuje na przypadki, w których można nazwać kogoś ojcem, jednak nie wyjaśnia, kim on jest dla rodziny, dzieci i czym jest ojcostwo dla samego mężczyzny.

¹ K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 10.

² *Encyklopedia popularna PWN*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008, s. 590.

Przed emancypacją kobiet rola ojca była jasno określona przez standardy życia³. To mężczyzna pracował i łożył na utrzymanie rodziny. Kobiety nie mogły korzystać z dóbr oświaty, przez co nie mogły wykonywać ważniejszych społecznie zawodów, a w innych były dyskryminowane, nie miały dostępu do polityki, nie mogły głosować w wyborach. Ich życie ograniczało się do roli matki i żony. W takim układzie bycie ojcem było stosunkowo proste. Nie wymagało od mężczyzny refleksji nad swoim miejscem w rodzinie i wpływem, jaki na nią wywiera. Dziś już nie wystarczy stać się ojcem w akcie poczęcia, ojcostwo jest zadaniem, które stoi przed mężczyzną i albo je on podejmie i będzie „zaangażowanym ojcem”⁴, albo „ucieknie” przed swoim ojcostwem⁵.

Zagrożeniem stojącym na drodze mężczyzny do pełni powodzenia w tej roli jest jej złe zrozumienie. Ważna jest świadomość, że „ojcostwo nie może być budowane na władzy starszych nad młodszymi, ale na trosce, służbie, odpowiedzialności, partnerstwie i miłości bezinteresownej. Aby dorosły mężczyzna mógł cieszyć się ojcowskim autorytetem u młodych, musi sobie na niego zapracować”⁶. Wymaga to głębokiego zaangażowania. Ojcostwo nie może być wyłącznie dodatkiem do życia, kariery zawodowej, kolejną „rzeczą do zrobienia”. W takim wymiarze będzie ono powodowało frustrację, gdyż jest to niekończący się proces⁷, który ma wpływ nie tylko na dziecko, ale i ojca. Ojcostwo sprawia, że mężczyzna dorasta. „Młodzi mężczyźni muszą ojcostwo dopiero odkryć, świadomie je wybrać, pielęgnować i wcielać w życie. Gdyż model ojcostwa nie jest już naturalnym darem, który wynosi się z własnej rodziny”⁸. Jest posługą, byciem bardziej dla innych, przedłożeniem dobra dzieci i żony nad własne pragnienia i egoistyczne zachcianki. Jest to nieustanna praca nad sobą. „Dojrzałym ojcem może być jedynie dojrzały mężczyzna”⁹. Jest to niewątpliwie trudne zadanie, ale też daje ono ogromną radość płynącą z jednej strony z własnego rozwoju jako człowieka, a z drugiej z miłości i podziwu dzieci. Dobry ojciec bowiem staje się wzorem do naśladowania i pierwszym idolem swoich pociech¹⁰. W tym trudnym procesie mężczyzna nie pozostaje jednak samotny. W dobrze prosperującej rodzinie wspiera go żona, która jest jego pomocą, oboje oddziałują na siebie. „Mąż staje się ojcem

³ J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003, s. 28.

⁴ National Fatherhood Initiative, *Ojcowie są niezbędni*, <http://www.fathersforgood.org> [dostęp 03.03.2013].

⁵ B. Mierzwiński, *Mężczyzna jako mąż i ojciec*, [w:] *Przygotowanie do życia w rodzinie*, red. K. Ostrowska, M. Ryś, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna ADAM, Warszawa 1997, s. 54.

⁶ J. Augustyn, op. cit., s. 70.

⁷ T. Sosnowski, *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 18; M. Kaczmarczyk, *Mężczyzna na gruncie rodzinnej i zawodowej opieki nad dzieckiem*, [w:] *Spoleczno-pedagogiczne aspekty życia rodziny*, red. L. Hurlo, M. Przybysz-Zaremba, Wydawnictwo Prospekt PR, Olsztyn 2012, s. 69-70.

⁸ J. Augustyn, op. cit., s. 25.

⁹ Ibidem, s. 52.

¹⁰ J. Pulikowski, *Warto być ojcem. Najważniejsza kariera w życiu mężczyzny*, Inicjatywa Wydawnicza „Jerozolima”, Poznań 1999, s. 75.

poprzez macierzyństwo swojej żony; żona jest matką poprzez ojcostwo swojego męża¹¹. Tak więc mogą oboje albo wzrastać, albo nawzajem się niszczyć.

W literaturze ojcostwo analizowane jest w różnych aspektach¹². I tak w aspekcie biologicznym wiąże się ono z poczęciem dziecka, z połączenia się męskiej i żeńskiej komórki rozrodczej podczas aktu seksualnego. „Mężczyzna wspólnie z kobietą daje początek dziecku, «rodzi» nowe życie – jest więc «rodzicielem»¹³. Jest to najprostszy, ale i niepodważalny sposób stania się ojcem. Nie wymaga on od mężczyzny poświęcenia, jego ciało się nie zmienia¹⁴, jakby nic nie zaszło. Może on więc nie poczuć odpowiedzialności za nowo powstałe życie. Dlatego najlepszym środowiskiem dla aktu seksualnego jest małżeństwo, które w pewien sposób gwarantuje poczętemu dziecku uznanie go przez ojca, jego miłość i chęć czynnego udziału w wychowaniu. Choć nie zawsze biologiczne ojcostwo wiąże się z wychowaniem poczętej istoty, to nie można go ograniczyć jedynie do fizycznych mechanizmów. Jest ono czymś więcej. „Ma wpływ na psychikę wszystkich trzech osób: mężczyzny, kobiety i ich dziecka”¹⁵. Potwierdzeniem tych słów może być przykład osób, które zdecydowały się odnaleźć swojego „biologicznego” ojca, choć doświadczyły pełni ojcowskich uczuć od innego mężczyzny. Dlatego tak ważne jest uświadomienie sobie przez mężczyznę konsekwencji, jakie płyną z jego płodności i z faktu, że każdy akt seksualny z kobietą, jaki podejmuje, może prowadzić do stania się ojcem. W aspekcie prawnym ojcostwo jest to uznanie przez mężczyznę, że jest ojcem dziecka i że chce wziąć za nie prawną odpowiedzialność. „Małżeństwo rodziców może gwarantować dziecku «prawne pochodzenie», a niejednokrotnie także i umiejscowienie go w ramach struktury społecznej z zagwarantowaną odpowiednią pozycją społeczną”¹⁶. W tym wypadku ważniejsze będzie ojcostwo prawne niż biologiczne. Choć najlepiej dla dziecka oraz całej rodziny jest, gdy prawny i biologiczny ojciec to ten sam mężczyzna. Prawo zajmuje się ojcostwem „najczęściej przy omawianiu szerszych zagadnień: ustalenie pochodzenia dziecka, nazwisko i imię dziecka, władza rodzicielska, przysposobienie, rodzina zastępcza”¹⁷ oraz w negatywnym sensie, gdy mowa jest o jego wykroczeniach i obowiązkach alimentacyjnych. Z kolei w aspekcie duchowym ojcostwo jest to świadome zaakceptowanie i przyjęcie przez mężczyznę faktu, że został ojcem. Wiąże się ono z przyjęciem roli opiekuna i wychowawcy dziecka. Przekazywaniem mu systemu wartości i norm obowiązujących w danym społeczeństwie, wspieraniu go w jego rozwoju oraz ustaleniem w domu zasad, które dadzą dziecku poczucie bezpieczeństwa. Dzieleniem się wiedzą i „wprowadzaniem go w świat”. Przekazaniem dziecku tego, co w ojcu najlepsze. Wszystko to wiąże się

¹¹ *Rodzina – dar i zadanie, nadzieja ludzkości. Deklaracja Kongresu Teologiczno-Duszpasterskiego w Rio de Janeiro*, „L'Osservatore Romano” 1998, nr 1 (edycja polska), cyt. za: J. Augustyn, op. cit., s. 26.

¹² *Przygotowanie do życia w rodzinie*, s. 59.

¹³ *Ibidem*, s. 59.

¹⁴ W. Półtawska, *Eros et iuventus*, Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań 2010, s. 104.

¹⁵ *Przygotowanie do życia w rodzinie*, s. 60.

¹⁶ F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa 1984, s. 18.

¹⁷ *Przygotowanie do życia w rodzinie*, s. 60.

z poświęceniem, jednak jest również głębokim pragnieniem mężczyzny. Jak pisze francuski filozof Gabriel Marcel, mężczyzna posiada „pragnienie twórcze”¹⁸, które wyraża się w chęci tworzenia nowego życia, kogoś komu przekazałby swoje ideały i wartości, wszystko czego się nauczył i do czego doszedł. „Okazuje się bowiem, że 10% więcej mężczyzn niż kobiet, szczególnie młodych, pragnie (jeszcze w okresie przedmałżeńskim) mieć w przyszłości dziecko i tyleż samo wskazuje mniejszą obojętność wobec tego faktu niż ich partnerki”¹⁹. Pragnienie to może być uświadomione przez mężczyznę lub nie, jednak nie zmienia to oczywistego faktu jego istnienia. Mężczyzna jest z natury twórcą, a człowiek jest najdoskonalszym stworzeniem, zatem nic dziwnego, że mężczyzna pragnie dziecka.

Bycie ojcem nie sprowadza się tylko do spółdzenia dziecka czy do wzięcia za nie odpowiedzialności prawnej. Jest to o wiele głębsze zadanie stojące przed mężczyzną, wymagające od niego dojrzałości i poświęcenia. Polegające na zaplanowaniu optymalnego momentu na poczęcie dziecka, opiece nad jego matką podczas ciąży i aktywnym byciu przy dziecku aż do momentu jego „wyjścia w świat” oraz późniejszym wspieraniu go i dalszym potwierdzaniu przekazywanych wartości własnym życiem. Jest to najtrudniejsze, ale i najpiękniejsze zadanie, jakie stoi przed mężczyzną.

1. Rola ojca w procesie socjalizacyjno-wychowawczym dziecka

Jednym z zadań ojca jest udział w wychowaniu i opiece nad dziećmi. Jednak jakie warunki musi on spełnić, aby mógł wypełniać dobrze tę rolę i jaki jest jej zakres? Po pierwsze, ważna jest świadomość wychowawcza ojca, gdyż „od jej poziomu zależy stopień zaangażowania w procesy edukacyjne swych dzieci”²⁰. Aby mężczyzna podjął się wychowania i opieki nad dziećmi, musi wiedzieć, że jego obecność ma sens, że ma on niezastąpioną rolę do odegrania. Po drugie, powinien on być osobą dojrzałą. „Jeśli mężczyzna ma być wiernym ojcem, musi wykazać się wewnętrzną wytrwałością i samodzielnością”²¹. Jest to konieczne, aby mógł on dobrze pełnić swoją rolę, aby zasady, które wytyczy, sprzyjały rozwojowi rodziny oraz aby sam ojciec stał się autorytetem dla dzieci.

Wychowanie to długi i żmudny proces wymagający wielu poświęceń, na które nie stać niedojrzałego mężczyzny. Jak pisze Katarzyna Sępowicz-Buczko, istnieją

¹⁸ B. Mierzwiński, *Mężczyzna istota nieznaną*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 1999, s. 22.

¹⁹ J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987, s. 61.

²⁰ E. Paruzel, *Rola ojca w wychowaniu dziecka w rodzinie – zarys historyczny*, „Edukacja” 2001, nr 4, s. 20.

²¹ J. Augustyn, op. cit., s. 70.

trzy fundamentalne zasady wychowania, z którymi każdy ojciec powinien się zapoznać, należą do nich²²:

- kochać swoje dziecko,
- nieustannie zdawać sobie sprawę, że najważniejszym w wychowaniu jest przykład własny,
- znaleźć dla dziecka czas: interesować się jego problemami, umieć słuchać, prowadzić rzetelny dialog, starać się zrozumieć. Z miłością, ale konsekwentnie egzekwować wydawane polecenia.

W tych trzech prostych zasadach mieści się cała wychowawcza i opiekuńcza rola ojca w rodzinie. Zauważmy, pierwsza (więc najważniejsza) to kochać dziecko, czyli autentycznie przedkładać jego dobro nad własne, egoistyczne pragnienia, dbać o jego rozwój, ale też i o to, by podczas procesu wychowania nie zranić podopiecznego. Dwie kolejne zasady biorą się z pierwszej. Mężczyzna, który kocha dziecko, chce być dla niego autorytetem godnym podziwu i naśladownictwa. Jak już wspomniano, mężczyzna jest z natury twórcą – pragnie spłodzić potomka, aby przekazać mu swój system wartości, swoje ideały i wiedzę. Jednak aby tak się stało, musi on najpierw „zapracować” na ten tytuł. I nie znaczy to, że ojciec ma być nieskazitelny i doskonały, ale że zasady, które ustala, powinny być jasne i bez wyjątku przestrzegane, szczególnie przez niego samego. Jeśli zdarzy się, iż z powodu ludzkiej słabości je złamie, powinien mieć odwagę, by przyznać się do tego przed dzieckiem, gdy ono to zauważy, i przeprosić, jeśli zawini w stosunku do niego²³. Tak postępujący mężczyzna daje przykład odwagi i pokazuje, że każdy ma prawo do błędu i ważne jest, by umieć się przyznać i ponieść konsekwencje swojego postępowania.

Równie istotne dla budowania autorytetu jest dotrzymywanie słowa – lepiej jest nic nie obiecywać, niż być osobą, której słowa nic nie znaczą. Jeśli dziecko zawiodło się na ojcu, który nie dotrzymał słowa, nie będzie potrafiło ponownie mu zaufać ani wierzyć w to, co rodzic chce przekazać. W dodatku jeśli zauważy, że jest on mężczyzną nieprzestrzegającym ustalonych przez siebie zasad albo nie będzie widziało w nim autorytetu, albo samo będzie nieuczciwe. W obu przypadkach można mówić o porażce w wychowaniu. Zaś „ojciec, który postanawia nigdy nie zawieść zaufania swojego dziecka i konsekwentnie to postanowienie realizuje, zapewnia mu stabilne warunki rozwoju. Dziecko wie, że ma w nim stałe oparcie, może polegać na jego słowie i liczyć na niego w potrzebie”²⁴.

Trzecia zasada ściśle wiąże się z pierwszą. Jeśli kogoś kochamy, pragniemy spędzać z nim czas, chcemy wiedzieć, jakie ma problemy, co go interesuje, cieszy, a co martwi, chcemy go poznać i zrozumieć. Dzięki bliskiej relacji z dzieckiem oraz częstym rozmowom ojciec może nie tylko pomagać w sposób konstruktywny, rozwiązywać problemy potomka, ale także wpływać na jego myślenie i świat wartości. Czyli może wychowywać go nie tylko przez stosowanie systemu kar

²² K. Sępowicz-Buczko, *Wychowawcza rola ojca w rodzinie*, „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 2, s. 29.

²³ K. Pilch, *Zawód: tata*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2010, s. 38.

²⁴ J. McDowell, N. Wakefield, *Zadziwiający wpływ tatusia*, Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, Warszawa 1992, s. 26.

i nagród, ale poprzez dawanie przykładu oraz dobrych rad. Krzysztof Pilch twierdzi, że dla dziecka „najważniejszym wyrazem miłości jest spędzanie z nim czasu”²⁵, a dziecko, które czuje się kochane, ma poczucie własnej wartości, dzięki czemu lepiej się rozwija.

Mężczyzna interesuje się tym, co na zewnątrz, tj. światem techniki, nauki, przyrody, wielkich odkryć – dlatego ma tak znaczący wpływ na rozwój dziecka w sferze poznawczo-społecznej. Jego zadaniem jest zainteresowanie go światem i podtrzymywanie tego stanu. Przy ojcu, który jest ostoją bezpieczeństwa, który wspiera i zachęca dziecko oraz wierzy w jego umiejętności, łatwiej jest próbować nowych rzeczy, poznawać zjawiska przyrody, badać właściwości fizyczne przedmiotów. Mężczyzna, który zachęca dziecko do nowych odkryć, buduje w nim poczucie własnej wartości i ogólne przekonanie, że jest w stanie poradzić sobie z napotykanymi w życiu problemami. Tak samo dzieje się w przypadku relacji z innymi ludźmi. Ojciec wspiera w otworzeniu się na świat i wyjściu do innych²⁶. Ponadto badania wskazują²⁷, że ojcowskie zaangażowanie pozytywnie wpływa na wyższe wyniki jego pociech w nauce. Zadaniem ojca w sferze emocjonalnej jest akceptowanie dziecka takim, jakie ono jest, z jego odrębnością i odmiennością, talentami i słabościami, łatwe wybaczenie błędów, wspieranie w porażkach i radość z sukcesów, wszystko to, co buduje w nim poczucie własnej wartości. Niezwykle istotny jest także na tej płaszczyźnie kontakt fizyczny, odpowiednio dostosowany do wieku i wrażliwości dziecka. Noszenie dziecka na rękach, gdy jest małe, głaskanie, przytulanie. W przypadku chłopców może to być też mocowanie się z tatą, „próba sił”. Okazywanie miłości przez gesty i dotyk. Ważny jest on zarówno dla młodszych, jak i starszych. Często zdarza się, że ojcowie, gdy ich pociechy wchodzą w wiek nastoletni, wycofują się z kontaktów fizycznych (nie przytulają, nie głaszczą, nie klepią po plecach), skutkuje to, szczególnie u córek, poczuciem odrzucenia. Dlatego istotne jest, by ojcowie dorastali razem ze swoimi dziećmi i potrafili wyrażać swoją miłość poprzez zastępowanie wcześniej czynionych gestów (braniem na kolana, całowaniem, noszeniem na rękach) innymi (przytulanie, głaskanie). Efektem dobrego wypełnienia roli w tej dziedzinie jest, nie tylko, dobra samoocena, ale i umiejętność darzenia innych miłością, wchodzenia w pozytywne relacje i otaczania innych opieką.

W sferze moralno-religijnej najważniejszym zadaniem dla ojca jest jego osobisty rozwój, gdyż nic tak nie oddziałuje na dziecko, jak przykład osoby, która jest dla niego autorytetem. Powinien on posiadać „spójną, stabilną i całościową hierarchię wartości”²⁸, by dziecko jasno wiedziało, co jest dobre, a co złe. Ważnym jest również wprowadzenie zasad, nie tylko konsekwentne ich przestrzeganie, ale i tłumaczenie dziecku, dlaczego zostały wprowadzone i do czego mają doprowadzić, by uświadomić, że są one wyrazem miłości i troski. „Dobry ojciec poprowadzi

²⁵ K. Pilch, op. cit., s. 49.

²⁶ J. Augustyn, op. cit., s. 60.

²⁷ A. Vanni, *Ojcowie obecni – dzieci szczęśliwe*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”, Poznań 2012, s. 39.

²⁸ J. Pulikowski, *Warto być ojcem*, s. 72.

swoje dziecko prostą drogą, prowadzącą do osiągnięcia przez nie dojrzałości, pozwalającej mu świadomie przestrzegać norm społecznych. Zadbaj również, by nadać życiu dziecka wymiar ponadczasowy, dający nadzieję na istnienie życia po śmierci²⁹. Dobry ojciec ma świadomość, że jest dla dziecka wzorem Boga, tak jak postrzega ono tatę, tak będzie myślało o Stwórcy. Ponadto potrafi on zauważyć i pozytywnie ukierunkować wrażliwość religijną swojego dziecka.

Rola ojca w sferze psychoseksualnej jest niezastąpiona, ponieważ pomaga on dziecku utożsamić się z własną płcią. Mężczyzna jest ważny zarówno w życiu syna, jak i córki, choć w zupełnie inny sposób. Chłopiec, zyskując świadomość, zaczyna się zastanawiać, kim jest i zauważa, że bardziej przypomina ojca. Od tej pory będzie u niego szukał potwierdzenia swojej męskości. Będzie zadawał sobie pytania, czy należy do świata mężczyzn, czy jest dość dobry? Rola ojca polega na tym, by go do tego świata przyjąć, wprowadzić. Może to uczynić, spędzając czas z synem, wykonując wspólne prace, chwając go, mówiąc mu, że jest z niego dumny, mając cierpliwość, gdy coś mu nie wychodzi. Przez te zachowania daje mu odpowiedź na dręczące go pytanie. Chłopiec zaś, przebywając z ojcem, uczy się, jak być mężczyzną, nabywa męskich cech i sposobów postępowania. Ważny jest też sposób, w jaki ojciec traktuje jego matkę, ponieważ podświadomie przekazuje synowi, jak mężczyzna powinien traktować kobiety. Rola ojca w życiu córki zaczyna się od zaakceptowania jej płci (zdarza się, że ojcowie nie mogą pogodzić się z faktem, że urodziła się dziewczynka, a nie chłopiec, przez co utrudniają córce identyfikację z własną płcią i przyjęcie roli kobiety). Ojciec jest dla córki pierwszym mężczyzną, dlatego to u niego szuka ona potwierdzenia swojego piękna, sprawdza, czy jest na tyle wartościowa, żeby się nią zainteresować, zauroczyć. Często na odpowiedzi, jaką otrzymuje od ojca, buduje poczucie własnej wartości³⁰. Zadaniem ojca w tej sytuacji jest zachwycenie się córką, chwalenie jej wyglądu, potwierdzanie jej piękna i wartości, budowanie emocjonalnej relacji poprzez przytulanie, noszenie na rękach, okazywanie jej czułość i przede wszystkim poświęcanie jej czasu i okazywanie zainteresowania. Dzięki pozytywnemu oddziaływaniu ojca dziewczynka będzie cieszyła się swą kobiecością, będzie знаła swoją wartość i wiedziała, czego powinna oczekiwać w kontaktach z mężczyznami³¹. Będzie posiadała pozytywny stosunek do obu płci.

Ostatnia wyszczególniona płaszczyzna, na którą ojciec ma istotny wpływ w procesie socjalizacyjno-wychowawczym, to sfera fizyczno-zdrowotna. Jego rolą jest zapewnienie rodzinie środków do życia i rozwoju, aby miała gdzie mieszkać, mogła dobrze się odżywiać, ubierać odpowiednio do pogody, by dzieci posiadały odpowiednie zabawki, aby w odpowiednim wieku miały dostęp do kultury. Jednak to nie wszystko. Ważny jest czynny, codzienny udział ojca w opiece nad dziećmi – mycie, karmienie, ubieranie, zawożenie do szkoły, kładzenie spać (i wiele innych) oraz nauka chodzenia, mówienia czy czynności samoobsługowych. Ponadto,

²⁹ W. Piestrzyński, *Wybrane korelaty jakości ojcostwa w społeczeństwie zjednoczonej Europy*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2010, nr 2, s. 138.

³⁰ E. Spherlich, *Tatusiowe księżniczki i kopciuszki*, „Charaktery” 2007, nr 7, s. 22.

³¹ K. Pilch, op. cit., s. 19.

mężczyźni częściej inicjują wysiłek fizyczny. Ojcowie są często odważniejsi w opiece nad dziećmi i na więcej im pozwalają, dzięki czemu dzieci mogą nabyć umiejętności, których ostrożne mamy, z troski o ich bezpieczeństwo, nie pozwoliłyby spróbować, jak na przykład akrobacje na trzepaku. „O ile matka ma chronić dziecko przed niebezpieczeństwem, o tyle ojciec ma nauczyć stawiać czoła niebezpieczeństwom i wytyczać drogi, by dziecko przeszło zwycięsko przez życie”³². Ostatnia ważna kwestia na tej płaszczyźnie łączy się z poprzednimi. Dzieci, które mają wsparcie obu rodziców, jasno wytyczone zasady, a ich potrzeby emocjonalne są zaspokajane, dużo rzadziej sięgają po nikotynę, alkohol, narkotyki i inne używki.

Rola ojca w wychowaniu i opiece nad dziećmi polega przede wszystkim na jego codziennej obecności w życiu dzieci. Poświęcenie sporadycznie większej ilości czasu nie zrekompensuje braku taty na co dzień. Do jego obowiązków należy między innymi współdziałanie (w miarę możliwości) w czynnościach opiekuńczych, ustalenie zasad, jakie mają panować w domu i konsekwentne ich przestrzeganie, mądre wyznaczanie kar (służących rozwojowi moralności, a nie wyładowaniu emocji rodzica), rozmowa z dziećmi i autentyczne zainteresowanie ich sprawami, dbanie o ich wszechstronny rozwój (przekazywanie posiadanych umiejętności i informacji), wspieranie pozytywnego rozwoju emocjonalnego (dostrzeganie osiągnięć dziecka połączone z pochwałą, wyrażanie werbalne i niewerbalne swojej akceptacji i miłości, budowanie w dziecku poczucia własnej wartości), autentyczne przestrzeganie wyznawanych przez siebie wartości, dotrzymywanie obietnic, kształtowanie pozytywnego stosunku dziecka do własnej płci oraz wspieranie cech dla niej specyficznych. Jak widać, ojciec ma do spełnienia swoją rolę w każdej dziedzinie życia dziecka.

2. Założenia metodologiczno-badawcze

Celem podjętych badań była próba dokonania analizy roli ojca w procesie socjalizacyjno-wychowawczym dziecka/dzieci oraz relacji, jakie przebiegają pomiędzy ojcem a dziećmi.

Przystępując do badań, wyłoniono problemy badawcze, które zawierały się w następujących pytaniach: *Jaka jest rola ojca w wychowaniu dziecka/dzieci? Jak przebiegają relacje ojca z dzieckiem/dziećmi?*

W badaniu zastosowano narracyjny wywiad ekspercki – jest to typ wywiadu, który koncentruje się na określonym obszarze problematycznym, „przeprowadzany jest wówczas, gdy chce się zebrać opinie osób znających się na interesującym badacza zagadnieniu, ponieważ go doświadczających”³³. Wywiad ten nie posiadał prekonceptualizowanej, zamkniętej struktury pytań (bądź zagadnień) czy zbioru

³² J. Pulikowski, *Miłość ojca*, www.deon.pl [dostęp 15.11.2012].

³³ Ibidem, s. 329.

możliwych odpowiedzi³⁴, ale nastawiony był na uzyskanie bogatych treściowo opowieści, odwołujących się do pewnych zdarzeń w życiu rozmówców³⁵. Wywiad przeprowadzono z pięcioma ojcami dzieci w wieku wczesnoszkolnym, pochodzącymi z terenów wiejskich oraz małych miast.

Podczas prowadzenia wywiadów starano się zgodnie z sugestią Dany Crowley Jack odebrać treść opowieści rozmówców, stosując otwarte słuchanie, skupiając swoją uwagę na języku moralnym, na dialogu wewnętrznym, na logice narracji oraz tych miejscach w narracji, w których rozmówcy spontanicznie odnosili się do tego, co już powiedzieli³⁶. Stąd też miejscem przeprowadzania wywiadów były miejsca zamieszkania rozmówców. Wywiady za ich zgodą były nagrywane na dyktafon.

Imiona rozmówców zostały zmienione. Przytaczane w tekście fragmenty wypowiedzi zawierają oryginalny język rozmówców.

Wszyscy rozmówcy pozostają w związkach małżeńskich oraz posiadają co najmniej jedno dziecko w wieku wczesnoszkolnym. Krótką charakterystykę rozmówców przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka rozmówców

Imię rozmówcy	Wiek	Miejsce zamieszkania	Wykształcenie/wykonywany zawód	Liczba dzieci
Wojtek	44	Miasto	Średnie/przedstawiciel do spraw handlowych	4
Piotr	28	Miasto	Średnie/elektromonter sieci trakcyjnej	4
Michał	36	Miasto	Średnie/doradca do spraw technicznych	3
Stawek	40	Wieś	Zawodowe/mechanik	2
Łukasz	29	Wieś	Średnie/rolnik	3

Źródło: Opracowanie własne.

2.1. Ojciec w procesie wychowawczym

Aby być dobrym wychowawcą i opiekunem, należy kierować się zasadą miłości, czyli nade wszystko mieć na uwadze dobro dziecka, nawet gdy ono samo nie jest w stanie tego dobra dostrzec. Trzeba również dbać o własny rozwój, by jako osoba dojrzała być przykładem, który dziecko może naśladować. Wszystko to wymaga czasu, ponieważ opieka nad dzieckiem to ofiarowanie go właśnie temu człowiekowi, a wychowanie to proces, którego efekty są widoczne często dopiero po latach.

³⁴ *Handbook of Qualitative Research*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Sage, Thousand Oaks 1994; H. Watson, *Data collecting in grounded theory – some practical issues*, „Nurse Researcher” 2002, no. 4, s. 67-78.

³⁵ H. Rubin, I. Rubin, *Jak zmierzać do celu nie wiążąc sobie rąk. Projektowanie wywiadów jakościowych*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.

³⁶ D.C. Jack, *Behind the mask. Destruction and creativity in women's aggression*, Harvard University Press, Cambridge 1999, s. 3.

Rozmówcy są osobami zaangażowanymi nie tylko w proces socjalizacyjno-wychowawczy dzieci, ale także w prawidłowe relacje z nimi. Starają się wychować swoje dzieci tak, aby wyrosły na „porządnych” ludzi. Przygotowują ich do życia w społeczeństwie, przestrzegając jednocześnie przed zagrożeniami, których na swojej drodze mogą doświadczyć, opuszczając w przyszłości „gniazdo” rodzinne. Wszyscy rozmówcy są świadomi i zdają sobie sprawę z tego, że nie zawsze udaje im się postępować w procesie wychowania dziecka tak, jakby tego chcieli. Nie zrażają się jednak niepowodzeniami, pracują nad sobą, nad swoim zachowaniem, a także współpracują i doceniają w owym procesie rolę żony i matki.

Pierwszy z rozmówców – Wojtek – bierze czynny udział w wychowaniu swoich dzieci, jednak, jak sam przyznaje, to nie on ustalił zasady w domu, zrobiła to jego żona, bez której nie dałby sobie rady. Zauważa, że ma problemy z konsekwentnym przestrzeganiem wobec dzieci zasad ustalonych przez żonę, często ulega ich manipulacji. Stara się to zmienić, jednak nie zawsze mu się udaje. Dlatego tak bardzo ceni Agnieszkę, która nie zmienia zdania pod wpływem nalegań dzieci. W domu stosuje również system kar i nagród, jednak zaznacza: „Uważam, że zasady powinny być z góry ustalone, ale skoro są kary, powinny też być nagrody”.

Dla Wojtka równie istotne jak kary są pozytywne wzmocnienia, stara się zatem, by dzieci doświadczały także wielu nagród oraz korzystały z różnych przyjemności. W procesie wychowania ważne jest według niego również przekazywanie swojej wiedzy i umiejętności. Dlatego pomaga dzieciom w odrabianiu lekcji. „Na każdym kroku staram się też przekazywać im swoje umiejętności, na przykład razem z Tymkiem naprawiamy rowery. Ale też razem odrabiam z dziećmi lekcje. Łucja czasem mówi, tatuś skąd ty tyle rzeczy wiesz”.

Niezwykle istotne dla Wojtka jest także przekazywanie wartości. Stara się on tłumaczyć dzieciom znaczenie symboli narodowych, różnych wydarzeń w kraju. Wspólnie z nimi bierze udział w obchodach świąt państwowych, angażuje się w życie społeczności lokalnej. Jego dzieci biorą udział w konkursach związanych z kulturą regionu. Tymek i Łucja uczą się grać na instrumentach w szkole muzycznej i biorą udział w koncertach organizowanych przez szkołę. Dzieci nie są do tego zmuszane, zaczęły grać z własnej inicjatywy i woli. Oprócz wartości patriotycznych i kulturalnych Wojtek stara się także przekazać dzieciom swoją wiarę. Czuje się za to odpowiedzialny.

Kolejny z rozmówców Sławek uważa, że rola ojca w wychowaniu jest bardzo ważna. „Rodzice powinni wychowywać dzieci razem, bo i ojciec jest potrzebny i matka jest potrzebna”. Podkreśla tym samym nie tylko rolę swoją, ale także żony. Oprócz kilku podstawowych obowiązków, jak odrabianie lekcji, ścielenie łóżek czy chodzenie spać przed dwudziestą pierwszą, Sławek nie ustala zasad, ponieważ, jak twierdzi, chłopcy są jeszcze za mali, a w życiu „zdążą się jeszcze napracować”. Cieszy go jednak, kiedy starszy syn pomaga mamie w kuchni lub jemu w warsztacie. Robi to z własnej woli. Styl wychowania Sławka cechuje duża swoboda, której chłopcy nie wykorzystują przeciw rodzicom, a wręcz przeciwnie, z własnej woli biorą udział w obowiązkach i stosują się do zaleceń. Sławek stara się, by dzieci

uczyły się wszystkiego, co je interesuje. Choć zależy mu na tym, by synowie wiedzieli, jaka jest rola mężczyzn, jak powinni się zachowywać, jakie cechy posiadać, to nie ma nic przeciwko temu, by potrafili wykonywać czynności, które nie są powszechnie przypisane ich płci. Pomimo że Sławkowi zależy na swobodzie dzieci, posiada dwie zasady, których skrupulatnie przestrzega. Są nimi: konsekwencja i stanowczość. Sławek nieświadomie stosuje zasady, które budują jego autorytet i które prawdopodobnie sprawiają, że nie ma z synami większych problemów wychowawczych.

Kolejny z rozmówców, Piotr, uważa, że ojciec ma ogromną rolę do odegrania w procesie wychowania dzieci. Jest dla nich autorytetem. Jego zadaniem jest wprowadzanie dziecka w świat rzeczy dotąd nieznanych. Podstawą wychowania zaś jest konsekwencja. „W wychowaniu najważniejsza jest konsekwencja, bez niej dzieci nie da się wychować. Jeśli coś jest powiedziane, to musi tak być. Dzieci, wiadomo, buntują się płaczą, nie chcą, ale same rozumieją, że nie wygrają z nami”. Swoją stanowczością Piotr buduje w dzieciach poczucie bezpieczeństwa. Pokazuje, że rodzic jest silny, ponieważ nie wygrają z nim w sporze, dlatego w sytuacji zagrożenia czują się bezpieczne, gdyż wiedzą, że opiekuje się nimi ktoś silniejszy.

Z kolei Łukasz uważa, że jako mężczyzna powinien zapewniać poczucie bezpieczeństwa rodzinie. Być osobą, do której zawsze można się zwrócić o pomoc, na którą można liczyć. Rozmówca ustalił w domu zasady i dużą wagę przywiązuje do wypełniania przez dzieci obowiązków. Twierdzi, że „czego Jaś się nie nauczy, tego Jan nie będzie umiał”. Pragnie, by czynności takie, jak odrabianie lekcji, sprzątanie po sobie, dbanie o czystość w pokoju, higienę były dla dzieci naturalne, by robiły to machinalnie. Dla rozmówcy równie ważna jak praca nad zachowaniem dzieci jest praca nad sobą, nad swoimi słabościami, niekontrolowanymi reakcjami. Stara się być dla dzieci wzorem. Chce pokazać im, jak powinien postępować dobry człowiek. Dbą o przekazywanie im pozytywnych wartości – wyznaje: „Zasady powstały, aby je [dzieci] dobrze wychować, by na przykład bajkami czy grami na komputerze nie psuły sobie charakterów”. Łukasz stara się, również, przekazywać dzieciom wiarę i zaznacza, że rodzice muszą być czujni, by nie „przegapić” okazji do rozmowy z dzieckiem, kiedy ma ono wątpliwości lub zaczyna gubić się w świecie wartości, nie umiając zauważyć tego, co najważniejsze. Mówiąc o wychowaniu, podkreśla, jak ważna jest współpraca między rodzicami, a także, że nie dopuszczalna jest sytuacja, w której jedno z rodziców przy dziecku podważa słowa drugiego lub gdy rodzice kłócą się przy dzieciach. Łukasz pragnie wychować swoje dzieci na mądre, kochające Boga i ludzi, osoby, które potrafią odróżnić dobro od zła. Wie, że aby tego dokonać, muszą z żoną działać wspólnie, muszą wspierać się nawzajem.

Michał, choć uważa, że mężczyzna jest ważny w wychowaniu, to często w jego domu żona ma ostatnie zdanie. Rozmówca stara się stosować metodę kar i nagród, jednak kary, które wyznacza, są podważane przez jego małżonkę, która ulega manipulacji dzieci. „Co do konsekwencji, to ja staram się być konsekwentny, a żona niestety często odpuszcza Adrianowi i wtedy to jest problem, bo ja jestem

ten zły, a mama jest ta najlepsza, dobra”. Są, jednak kwestie, w których się zgadzają. Oboje uważają, że ważna jest rozmowa z dziećmi, tłumaczenie im, co robią źle i jak powinny postępować w przypadku, gdy otrzymają karę. Razem też ustalili zasady, do których starszy syn musi się stosować. Młodszy syn jest ich zdaniem jeszcze za mały na stosowanie się do zasad. Michał chciałby wychować swoje dzieci na mądre, dobre, inteligentne, szlachetne osoby, które będą umiały poradzić sobie w życiu. Dlatego zależy mu, aby syn pomagał mu przy pracy. „Jeśli coś robię, chciałbym, żeby Adrian pomagał mi w tym, żeby czuł, że ja potrzebuje pomocy i że przez to może się czegoś nauczyć, co w przyszłości mu jakoś pomoże w różnych problemach, że będzie sam potrafił rozwiązać kłopotliwe sprawy”. Niestety, syn nieczęsto chce pomagać ojcu. Michał pragnie brać czynny udział w wychowaniu dzieci, jednak jego metody nie zawsze są skuteczne ze względu na brak w tych kwestiach porozumienia z żoną.

2.2. Relacje ojca z dzieckiem/dziećmi

Zaangażowany ojciec to taki, który pamięta, że proces wychowania i socjalizacji dziecka to nie tylko zasady i konsekwencja, ale także, a może przede wszystkim, relacje z dzieckiem i przykład własny. Relacja ojca z dzieckiem jest bardzo ważna. Ma wpływ na jego poczucie własnej wartości i rozwój dziecka. Na ten stosunek składa się wiele elementów, takich jak znajomość dziecka, akceptowanie bądź nieakceptowanie go takim, jakim jest, okazywanie bądź nieokazywanie uczuć za pomocą słów czy gestu, poczucie dumy z dziecka lub jej brak czy nawet reakcja na wieść o zostaniu ojcem, która może mieć wpływ na późniejsze relacje z dzieckiem.

Wszystkim ojcom uczestniczącym w badaniu zależy na dobrych relacjach z dziećmi. Starają się zawsze wspierać je w trudnościach, okazywać swoją miłość i poczucie dumy z ich sukcesów. Zależy im na czasie spędzonym z dziećmi, dlatego chcieliby, aby było go więcej. Świadczy to o ich zaangażowaniu w relacje z potomstwem.

Pierwszy z rozmówców, Wojtek, ze swoją żoną Agnieszką przez pierwsze lata małżeństwa nie mogli mieć dzieci, dlatego pierwsze z nich było dla niego ogromną radością, zresztą tak jak i pozostałe. Przez cały okres ciąży interesował się rozwojem dziecka, czekał, aż się poruszy, przytulał się do brzucha żony i starał się ją wyręczać w pracach domowych, których bardzo nie lubi, by nic się nie stało ani jej, ani dziecku. Spędzanie czasu z dziećmi jest dla niego przyjemnością. Mają wiele wspólnych zainteresowań, o których chętnie opowiadał: „Szczególnie z Tymkiem mamy wspólne zainteresowania, zresztą z Łucją też. Lubimy różne aktywne zajęcia. Gra w piłkę, wycieczki rowerowe... Zresztą jak jest wolne, to wszyscy razem coś robimy, bo i Faustyna, i Agnieszka”. Wojtek dobrze zna swoje dzieci, potrafi rozpoznać, gdy syn ma problem i tak poprowadzić rozmowę, aby pomóc jemu w trudnej sytuacji. Zna talenty swoich dzieci, wie, w czym są dobre, jakie mają cechy charakteru. Swoje relacje z dziećmi określa jako typowo

rodzicielskie, przyjacielskie, a jednocześnie partnerskie. Stara się, by dzieci wiedziały, jak bardzo je kocha i że jest z nich dumny. Stara się także wspierać je i pozytywnie wzmacniać. Chwali je nie tylko za zwycięstwa, ale również za starania. Dzieci są dla Wojtka bardzo ważne i wierzy, że on również jest dla nich kimś ważnym.

Podobnie sytuacja przedstawia się u kolejnego rozmówcy, Sławka. Podczas narodzin obojga dzieci, cieszył się, że zostanie ojcem. Wspomina: „okres ciąży... przechodziliśmy to razem, tj. żona oraz ja”. Sławek bardzo kocha swoich synów i stara się, by niczego im nie brakowało. Zależy mu, by marzenia dzieci się spełniały, dlatego gdy starszy syn zapragnął mieć własny pokój, znalazł miejsce w domu, wyremontował je i spełnił marzenie dziecka. Mówi, że bardzo szanuje swoich synów. Stara się, by dzieci wiedziały, jak bardzo mu na nich zależy, dlatego często je przytula i mówi, jak bardzo je kocha. Pamięta również o małych przyjemnościach. Gdy jedzie do sklepu, często przywozi im to, co najbardziej lubią.

Kolejny z rozmówców, Piotr pragnął mieć dzieci i cieszył się na wieść, że zostanie ojcem, opiekował się żoną podczas ciąży i brał udział we wszystkich porodach swoich dzieci. Uważa, że pozwoliło mu to nawiązać z nimi więź emocjonalną. Piotr lubi spędzać czas z dziećmi. Cieszy się, że jego najstarsza córka przychodzi do niego z problemami, które on pomaga jej rozwiązać. Wyznaje, że dzięki temu ich relacje są głębokie. Choć dzieci Piotra są jeszcze małe (najstarsza jest Natalia, która ma sześć lat), potrafi on zauważyć ich talent. Opowiada: „Natalia ma zdolności plastyczne, lubi rysować, malować, zaczyna mieć zdolności językowe. Janek jest za to taki rozśpiewany, lubi śpiewać, sobie nucić coś. A Marysia na razie to broi...”. Piotr kocha wszystkie swoje dzieci, dlatego stara się im to okazywać poprzez przytulanie ich, spędzanie z nimi czasu, chwalenie, gdy coś im się uda. Dbą o to, by dzieci czuły się kochane i akceptowane.

Również kolejny rozmówca, Łukasz, kocha swoje dzieci takie, jakie są, jak zabawnie stwierdza, „nawet kiedy go denerwują”. Lubi spędzać z nimi czas. Dzieci również to lubią. Mówi: „Dzieci często do mnie przychodzą, pytają o coś, jak mają jakiś problem. Staram się dzielić moją wiedzą”. Co dzień przychodzą i opowiadają, jak było w szkole. Mają z tatą wiele wspólnych zainteresowań. Nie tylko „wyglupy”, które, jak mówi Łukasz, są ich specjalnością, ale dzieci równie chętnie angażują się w pracę wykonywaną przez rozmówcę. Opowiada: „Czasem bliźniaki pomagają mi w obowiązkach na podwórku. Chodzimy razem na spacer, jeździmy rowerami. Z Miłozsem lubimy rowery naprawiać, bardzo lubi wszędzie ze mną jeździć”. Dzieciom bardzo zależy na czasie spędzonym z tatą.

Michał, choć za każdym razem na wiadomość o zostaniu ojcem reagował zaskoczeniem, to jednak cieszy się ze wszystkich swoich synów. Kocha ich i stara się im to okazać, pokazać, że są dla niego najważniejsi. Wyznaje: „Jestem z nich dumny i staram się im to pokazać. Mówię im, że ich kocham, przytulam. Myślę, że są świadomi tego, że zależy mi na nich, na ich szczęściu”.

Wszyscy ojcowie bardzo kochają swoje dzieci, starają się spędzać z nimi jak najwięcej czasu, co przekłada się na dobrą znajomością zarówno cech charakteru, jak i mocnych oraz słabych stron potomstwa. Umożliwia to nawiązanie głębokiej

relacji dającej dziecku poczucie przynależności, miłości i bezpieczeństwa, których potrzebuje ono, by zbudować poczucie własnej wartości. Stwarza to również możliwość bycia autorytetem dla dziecka oraz ułatwia proces wychowawczy. Relacja ta może także uchronić młodego człowieka przed negatywnymi wpływami otoczenia spoza rodziny, spełniając funkcję profilaktyczną.

Podsumowanie

Odnosząc się do zaprezentowanego materiału, można zauważyć, jak ważna jest współpraca małżonków w procesie wychowywania swoich dzieci. Bez niej bardzo trudno o sukcesy w tej dziedzinie. Równie istotna jest świadomość ojców, jak wielkie znaczenie ma ich zaangażowanie i obecność dla pozytywnego kształtowania się osobowości dzieci. W wychowaniu starają się stosować system kar i nagród. Zgodnie uważają, że jest to, w połączeniu z rozmową, najlepsza metoda wychowawcza. Jako równie istotną w procesie wychowawczym wymieniają konsekwencję, która daje dziecku poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Pokazuje, że rodzic dotrzymuje słowa i nie ulega manipulacji, jest silniejszy i dziecko może czuć się przy nim bezpiecznie. Nie zapominają również o okazywaniu uczuć. Pragną, by ich dzieci wiedziały, że ojcowie bardzo ich kochają i są z nich dumni. Zależy im na przekazywaniu nie tylko wiedzy, ale i wartości. Ojcowie czują się autorytetami dla swoich dzieci. Zależy im, by wyrosły na dobrych, kochających ludzi. W większości są to ojcowie wierzący, którzy starają się dawać świadectwo wiary. Dzięki czynnemu udziałowi w wychowaniu i życiu rodziny rozmówcy dobrze znają swoje dzieci. Wiedzą, jakie mają talenty, w czym są dobre, jakie mają cechy charakteru. Kiedy dzieci mają problem, ojcowie chętnie im pomagają. Większość ojców spędza z dziećmi około kilku godzin dziennie, jednak wszyscy zgodnie twierdzą, że chcieliby, aby tego czasu było więcej. Pomimo że prawie każdy z rozmówców widzi swoje słabe strony jako ojca, nie poddają się i chcą nad nimi pracować. Są to różni mężczyźni, ze wsi i z miasta, wykonujący najróżniejsze zawody, jednak łączy ich jedno – miłość do rodziny.

Literatura

1. Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
2. Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, PWN, Warszawa 1984.
3. Augustyn J., *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003.

4. *Handbook of qualitative research*, ed. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, Sage, Thousand Oaks 1994.
5. Jack D.C., *Behind the mask. Destruction and creativity in women's aggression*, Harvard University Press, Cambridge 1999.
6. Kaczmarczyk M., *Mężczyzna na gruncie rodzinnej i zawodowej opieki nad dzieckiem*, [w:] *Spoleczno-pedagogiczne aspekty życia rodziny*, red. L. Hurlo, M. Przybysz-Zaremba, Wydawnictwo Prospekt PR, Olsztyn 2012.
7. McDowell J., Wakefield N., *Zadziwiający wpływ tatusia*, Oficyna Wydawnicza „Vocatio”, Warszawa 1992.
8. Mierzwiński B., *Mężczyzna istota nieznaną*, Wydawnictwo Adam Weinasa 1999.
9. Mierzwiński B., *Mężczyzna jako mąż i ojciec*, [w:] *Przygotowanie do życia w rodzinie*, red. K. Ostrowska, M. Ryś, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna ADAM, Warszawa 1997.
10. National Fatherhood Initiative, *Ojcowie są niezbędni*, <http://www.fathersforgood.org> [dostęp 03.03.2013].
11. Paruzel E., *Rola ojca w wychowaniu dziecka w rodzinie – zarys historyczny*, „Edukacja” 2001, nr 4, s. 20-27.
12. Piestrzyński W., *Wybrane korelaty jakości ojcostwa w społeczeństwie zjednoczonej Europy*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2010, nr 2, s. 129-140.
13. Pilch K., *Zawód: tata*, Wydawnictwo Salwator, Kraków 2010.
14. Pilch T., *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
15. Pospiszyl K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
16. Półtawska W., *Eros et iuventus*, Duszpasterstwo Akademickie Dominikanów, Poznań 2010.
17. Pulikowski J., *Miłość ojca*, www.deon.pl [dostęp 15.11.2012].
18. Pulikowski J., *Warto być ojcem. Najważniejsza kariera mężczyzny*, Inicjatywa Wydawnicza „Jerozolima”, Poznań 1999.
19. Rubin H., Rubin I., *Jak zmierzać do celu nie wiążąc sobie rąk. Projektowanie wywiadów jakościowych*, [w:] *Ewaluacja w edukacji*, red. L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
20. Sępowicz-Buczko K., *Wychowawcza rola ojca w rodzinie*, „Małżeństwo i Rodzina” 2004, nr 2, s. 29-32.
21. Sosnowski T., *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
22. Szperlich E., *Tatusiowe księżniczki i kopcuszy*, „Charaktery” 2007, nr 7, s. 21-23.
23. Watson H., *Data collecting in grounded theory – some practical issues*, „Nurse Researcher” 2002, no 4, s. 67-78.
24. Witczak J., *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.
25. Vanni A., *Ojcowie obecni – dzieci szczęśliwe*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”, Poznań 2012.

CONTEMPORARY FATHER – (NOT)PRESENT OR ENGAGED
IN THE PROCESS OF SOCIALIZATION
AND EDUCATION OF A CHILD?

Abstract: *The paper presents a contemporary father engaged in the process of socialization and education of a child/children. Five narrative expert interviews with fathers, whose children are at younger school age, were carried out. Analysis of obtained empirical material showed that fathers are engaged in bringing up their children. All examined fathers admitted that their role in raising children, correct relations with them and time spent with them are of crucial importance as far as shaping child's personality is concerned. Fathers feel that they are authorities for their children.*

Alina Chyczewska

PRZYCZYNY ZRÓŻNICOWANIA OBJAWÓW WYSTĘPUJĄCYCH U DZIECI WYKORZYSTYWANYCH SEKSUALNIE

W artykule podjęto próbę określenia czynników mających decydujący wpływ na zróżnicowanie objawów występujących u dzieci wykorzystywanych seksualnie (z przeżytą traumą seksualną). Przyjęto, że najbardziej istotne są cztery grupy czynników: działanie mechanizmów traumatogennych, które decydują o traumatycznej seksualizacji, poczuciu zdrady, bezsilności i stygmatyzacji dziecka; pojawienie się specyficznych zmian w ośrodkowym układzie nerwowym dziecka na skutek przemocy seksualnej; pojawienie się objawów zespołu stresu pourazowego; wiek dziecka w momencie przeżywanej traumy. Ponadto podkreślono wagę postawy rodziców wobec dziecka po traumie jako dającą możliwość modyfikacji działania wyróżnionych czynników, zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym.

Wprowadzenie

U dzieci wykorzystywanych seksualnie stwierdza się wiele różnorodnych objawów, niektóre z nich pojawiają się natychmiast po przeżyciu traumy seksualnej i zanikają lub dziecko uczy się z nimi żyć, inne pozostają na długo, często na całe życie. Czasami dopiero terapia uwidacznia, że konkretne zaburzenia u dorosłego człowieka są skutkiem przeżytej traumy seksualnej z dzieciństwa.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy opis potencjalnych objawów pojawiających się po wykorzystaniu seksualnym dziecka: zespół stresu pourazowego, zaburzenia depresyjne, zaburzenia snu, zaburzenia lękowe, zaburzenia łaknienia, problemy z alkoholem, problemy z własnym życiem seksualnym w życiu dorosłym i z obniżoną samooceną. Objawy te są bardzo zróżnicowane, od objawów, które można zaliczyć do psychopatologii, po zmiany w zachowaniu, w postawach, których nie można nazwać patologicznymi, ale które uniemożliwiają jednak satysfakcjonujące funkcjonowanie jednostki¹.

W sposób bardziej usystematyzowany można podzielić objawy występujące u dzieci wykorzystywanych seksualnie na psychiczne i psychospołeczne oraz na psychosomatyczne. Do pierwszej grupy objawów można zaliczyć: zaburzenia tożsamości (także płciowej), zaburzenia osobowości, często chodzi tu o osobowość

¹ Zob. W.N. Friedrich, *Bezpośrednie konsekwencje wykorzystywania seksualnego dzieci*, „Dziecko Krzywdzone” 2002, nr 41, s. 41-42.

typu *borderline* oraz zachowania autodestrukcyjne, nawet z podejmowaniem prób samobójczych. Natomiast do zaburzeń psychosomatycznych zaliczamy: objawy chronicznego zmęczenia, chronicznego bólu oraz zwiększone prawdopodobieństwo wystąpienia chorób psychosomatycznych, na przykład nadciśnienia, choroby nowotworowej i innych. U dziecięcych ofiar przemocy seksualnej diagnozuje się również symptomy zespołu stresu pourazowego – zarówno psychiczne, jak i somatyczne².

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytania: jakie są przyczyny zróżnicowania objawów występujących u dzieci wykorzystywanych seksualnie oraz dlaczego niektóre dzieci radzą sobie z przeżytą traumą seksualną, a inne odczuwają piętno tej traumy do końca życia i ich życie mija w cieniu urazu z przeszłości?

Aby móc wytłumaczyć rodzaj, nasilenie i czas trwania objawów występujących po przemocy seksualnej, trzeba wziąć pod uwagę nie tylko samą sytuację, tj. wiek sprawcy i ofiary, płeć ofiary, liczbę zdarzeń i ich rodzaj, ale również indywidualne możliwości ofiary radzenia sobie z tą specyficzną traumą. Czynniki, które decydują o rodzaju i trwałości objawów u dziecka wykorzystywanego seksualnie, można by mnożyć. Jednak szczególnie istotne dla wyjaśnienia tego problemu wydają się następujące: siła działania mechanizmów traumatogennych, zmiany w ośrodkowym układzie nerwowym dziecka jako konsekwencja przemocy seksualnej, objawy zespołu stresu pourazowego oraz związek objawów przejawianych przez dziecko wraz z wiekiem.

1. Mechanizmy traumatogenne jako następstwo wykorzystania seksualnego dziecka

W 1985 roku David Finkelhor i Angela Browne opisali cztery mechanizmy traumatogenne, które pojawiają się jako następstwo wykorzystania seksualnego dziecka i które według nich wpływają na to, jakie objawy i jak długo będą się utrzymywały po traumie. Te cztery mechanizmy określono jako: traumatyczna seksualizacja, poczucie zdrady, bezsilność i stygmatyzacja³.

Traumatyczna seksualizacja odnosi się do wpływu doświadczenia wykorzystania seksualnego na utworzenie wzorca seksualności u dziecka, który to wzorzec obejmuje zarówno postawy wobec seksualności, emocje związane z seksem oraz stosunek do dorosłych. Może ona mieć mniejszy wpływ na dziecko, które nie rozumie znaczenia zachowań seksualnych, bo jest za małe, niż na dziecko, które jest już bardziej świadome tego, co się z nim dzieje. Paradoksalnie – im dziecko mniej rozumie ze zdarzenia, kiedy nie rozumie znaczenia zachowań seksualnych, tym mniejszy stopień traumatycznej seksualizacji. Jeśli dziecko jest bardziej

² Por. U. Osza, *Skrzywdzony mózg*, „Charaktery” 2004, nr 12, s. 24.

³ D. Finkelhor, A. Browne, *The traumatic impact of child sexual abuse. A conceptualisation*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1985, no. 55, s. 530.

świadome znaczenia zachowań seksualnych, które go spotkały z powodu działań sprawcy, wtedy konsekwencje traumatycznej seksualizacji są bardziej nasilone⁴.

Traumatyczna seksualizacja prowadzi zawsze do wystąpienia jakiejś formy zaburzonego funkcjonowania seksualnego w późniejszym życiu ofiary, na przykład unikania zachowań seksualnych albo wprost przeciwnie – do podejmowania kontaktów seksualnych z wieloma partnerami⁵.

Drugim mechanizmem traumatogennym jest poczucie zdrady. Ma to miejsce wtedy, gdy dziecko jest wykorzystywane seksualnie przez członka rodziny, czyli kogoś, kto powinien dzieckiem się opiekować i od kogo jest ono zależne. Ma to również miejsce wtedy, gdy inny członek rodziny nie reaguje na dziejącą się dziecku krzywdę. Nie dostrzega wykorzystywania seksualnego dziecka lub nie chce tego widzieć i interweniować, bo w ten sposób może chronić sprawcę. Brak interwencji może też wynikać z obaw o nagłaśnianie faktu wykorzystywania seksualnego w przestrzeni społecznej lub z niewiedzy jak to zrobić. W obu przypadkach dziecko czuje się zdradzone przez ludzi dorosłych, którzy powinni się nim opiekować, a zamiast tego krzywdzą je lub nie udzielają mu pomocy. Konsekwencje poczucia zdrady dziecko może odczuwać przez długie lata i będzie się to się przejawiało jako brak zaufania do najbliższych oraz poprzez podwyższone poczucie lęku wobec nich⁶. Wpływa to również na budowanie związków z innymi ludźmi w życiu dorosłym, a właściwie na trudności w budowaniu takich związków. Skrzywdzone dziecko w życiu dorosłym ma problemy w budowaniu trwałych związków partnerskich. W relacjach z innymi ludźmi, nie tylko tych partnerskich, dziecko lub po latach już jako dorosły – może mieć problem w zaufaniu innym ludziom, tak by czuć się bezpiecznie⁷.

Bezsilność jest trzecim mechanizmem traumatogennym, który tworzy się w wyniku doświadczenia przez dziecko wykorzystania seksualnego. Nawet jedno zdarzenie traumatyczne wpływa na zmianę, narusza poczucie kontroli dziecka nad własnym życiem. Jeszcze gorsza jest sytuacja, gdy dziecko doświadcza wielokrotnie przemocy seksualnej, wtedy poczucie bezsilności nasila się. Bezsilność jako mechanizm traumatogenny utworzony w dzieciństwie bezpośrednio po urazie może mieć kolosalne znaczenie dla poczucia wpływu na własne życie w wieku dorosłym. Ofiara taka w wieku dorosłym może wchodzić w rolę osoby nieskutecznej na wielu płaszczyznach życia, na przykład jako szef w pracy nie będzie w stanie skutecznie egzekwować swoich poleceń, jako podwładny nie będzie w stanie przeciwstawić się przyjęciu nadmiernego obciążenia obowiązkami do wykonania, będzie niewydolny wychowawczo wobec własnych dzieci.

Ważną konsekwencją tego mechanizmu może być również zjawisko rewikty-mizacji. Utrwalona postawa bezsilności może powodować, że ofiara przemocy w dzieciństwie będzie przejawiała utrwaloną postawę braku sprzeciwu wobec

⁴ Ibidem, s. 532-533.

⁵ Zob. W.N. Friedrich, op. cit., s. 43-44.

⁶ D. Finkelhor, A. Browne, op. cit., s. 535-537.

⁷ Por. P. Kiemblowski, *Przemoc seksualna doznawana w okresie dzieciństwa i adolescencji*, „Dziecko Krzywdzone” 2002, nr 1, s. 88.

sprawcy również w życiu dorosłym. Będzie wracać do wzorca zachowań z przeszłości wobec innych form przemocy, które mogą ją spotkać. Nie będzie umiała przeciwstawić się napastnikowi. I w ogóle będzie miała problemy z mówieniem „nie” w najróżniejszych sytuacjach wymagających obrony własnych praw, potrzeb, postaw, a w sytuacjach konfliktowych będzie przejawiać nadmierną uległość⁸.

Stygmatyzacja jest czwartym mechanizmem traumatogennym, który polega na przypisywaniu sobie winy przez dziecko, ofiarę przemocy. Dziecko odczuwa poczucie winy, wstydu, czuje się zhańbione, inne, grzeszne i tak dalej. Te odczucia może wzbudzać w dziecku sam sprawca, mogą one też wynikać z reakcji najbliższego otoczenia na traumatyczne zdarzenie i braku wsparcia z jego strony. Samo dziecko też może być źródłem tych odczuć. Jego dotychczasowa wiedza i przypuszczenia mogą je wywoływać. Dziecko dość wcześnie dowiaduje się, że kontakty o podłożu seksualnym są czymś nagannym⁹.

Przekonanie dziecka o własnej winie, grzeszności, o swojej inności, może nawet w późniejszym wieku czy w wieku dorosłym przyczynić się do tego, że będzie wciąż zachowywać się jak ofiara. Może to przyczynić się do tego, że zwiększy się ryzyko podatności na rzeczywiste bycie ofiarą różnych form przemocy, niekoniecznie seksualnej (podobnie jak w przypadku bezsilności)¹⁰.

Wykorzystanie seksualne dziecka łączy się z wystąpieniem opisanych wyżej czterech mechanizmów traumatogennych – one z kolei wpływają na schematy poznawcze dziecka, na jego sposób myślenia o samym zdarzeniu i na emocje z nim związane, takie jak wstyd, poczucie zdrady i poczucie winy. Generalizuje się myślenie o sobie w sytuacji wykorzystania seksualnego na inne sytuacje. Stąd poczucie bezsilności, winy, ogólnej niemożności wpływania na własne życie sprawiają, że nawet w życiu dorosłym występują problemy z prawidłowym funkcjonowaniem, zarówno jeśli chodzi o kontakty interpersonalne (brak satysfakcjonujących związków partnerskich czy też spełniania się w roli rodzica), jak i spełniania się w pracy zawodowej.

2. Zmiany w ośrodkowym układzie nerwowym dziecka jako skutek przemocy seksualnej

W ostatnich dwóch dekadach prowadzone są badania nad zmianami w układzie nerwowym dziecka będącego ofiarą przemocy seksualnej. Prowadzi się je różnymi technikami, a ich wyniki wskazują na trwale anatomiczno-funkcjonalne uszkodzenia centralnego układu nerwowego (zmiany te dotyczą więc nie tylko struktury, ale i funkcji tkanki nerwowej).

⁸ D. Finkelhor, A. Browne, op. cit., s. 538-539.

⁹ Ibidem, s. 540-541.

¹⁰ Por. A. Izdebska, *Konsekwencje przemocy seksualnej wobec dzieci*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 29, s. 39.

Wyniki dotychczasowych badań pokazują, że najbardziej istotne zmiany w mózgu dziecka po przemocy seksualnej są cztery i obejmują¹¹:

- zaburzenia układu limbicznego,
- zaburzenia rozwoju lewej półkuli mózgu,
- zmiany w budowie spoidła wielkiego,
- zmiany neurochemiczne.

Tymi zmianami próbuje się tłumaczyć objawy psychiczne występujące u ofiar przemocy.

Osobowość *borderline*, zaburzenia tożsamości, impulsywność, skłonność do uzależnień i autodestrukcji są wynikiem zmian w układzie limbicznym. Zmiany te powstają pod wpływem nadmiernego pobudzenia i przeciążenia tego układu w wyniku oddziałującego stresu, lęku i strachu. Układ ten zawiera struktury kontrolujące procesy emocjonalne i pamięciowe – chodzi głównie o hipokamp i ciało migdałowe. Struktury te leżą pod korą płata skroniowego.

U osób wykorzystywanych seksualnie zapisy elektroencefalograficzne (EEG) wykazały nieregularne zmiany w przebiegu fal mózgowych w okolicach czołowych i skroniowych (szczególnie w lewej półkuli mózgu). W grupach badawczych u 3/4 osób wykorzystywanych seksualnie w dzieciństwie występowały anomalie w zapisach EEG¹².

Badania z zastosowaniem rezonansu magnetycznego pokazały, że osoby maltretowane w dzieciństwie mają hipokamp i ciało migdałowe mniejsze niż osoby bez takich doświadczeń. Są również badania, które pokazują związek między stopniem zmniejszenia hipokampu a stopniem zaburzeń osób, które jako dzieci były wykorzystywane seksualnie. Murray Stein z University of California udowodnił tę zależność, wykazując, że u kobiet, które w dzieciństwie były wykorzystywane seksualnie – hipokamp jest wyraźnie mniejszych rozmiarów i towarzyszą temu zaburzenia dysocjacyjne osobowości lub zespół pourazowy (PTSD, *posttraumatic stress disorder*). Stein połączył stopień zmniejszenia hipokampu ze stopniem nasilenia objawów dysocjacyjnych osobowości. Podobne wyniki badań, podobne zależności uzyskano u kobiet z osobowością *borderline*¹³.

Dzieci wykorzystywane seksualnie mają także bardziej aktywną prawą półkulę mózgu podczas wspominania traumatycznych przeżyć. To ich swego rodzaju magazyn traumy. Dzieci, które nie doświadczyły przemocy seksualnej, miały w jednakowym stopniu aktywną prawą i lewą półkulę mózgu w czasie rozpoznawania przykrych przeżyć. Z tym też łączy się fakt, że wykorzystywanie seksualne dzieci wpływa na słabszą integrację prawej i lewej półkuli ich mózgu. U tych dzieci spoidło wielkie jest mniejszą strukturą niż u dzieci bez traumy seksualnej.

Przemoc seksualna wobec dziecka może również zakłócić prace robaka mózdzku, która to rozwija się stopniowo jak hipokamp (polega to na tworzeniu się nowych komórek nerwowych w pierwszych latach życia dziecka). Narażenie jej na

¹¹ M.H. Teicher, *Neurobiologia przemocy*, „Świat Nauki” 2002, nr 5, s. 62-63.

¹² Ibidem, s. 64-69.

¹³ Cyt. za: U. Oszwa, op. cit., s. 25.

działanie hormonów stresu zaburza jej rozwój, co z kolei może doprowadzić do trudności w kontrolowaniu przez robaka mózdzku równowagi neurochemicznej, czyli mediatorów uwalnianych w synapsach. Mechanizm ten odpowiada za zaburzenia depresyjne, zaburzenia uwagi i nadpobudliwość psychoruchową¹⁴.

2.1. Zespół stresu pourazowego u dzieci wykorzystywanych seksualnie

Zespół stresu pourazowego stanowi naturalny proces adaptacyjny do sytuacji ekstremalnie traumatycznych, a wzór objawów nie zależy od osobniczej podatności.

Różnorodność objawów PTSD można uporządkować, dzieląc je na trzy główne grupy¹⁵:

- objawy wtargnięcia,
- objawy unikania,
- objawy związane z nadmiernym pobudzeniem.

Objawy wtargnięcia

Ofiary urazu przeżywają traumatyczne wydarzenie z odległej nawet przeszłości, tak jakby powtarzało się ono w teraźniejszości. Traumatyczny moment zostaje zakodowany w pamięci w patologicznej postaci i spontanicznie wdziera się do świadomości ofiary zarówno na jawie, w formie powracających scen z przeszłości, jakby „stając przed oczami”, jak i we śnie, jako związane z urazem koszmary. Drobne, pozornie nieistotne bodźce mogą wywołać takie wspomnienie, a towarzyszące mu emocje często dorównują siłą przeżyciom pierwotnie doznawanym w czasie stresującego wydarzenia.

Kiedy osoby przeżywają ponownie bolesne wydarzenie, mogą znajdować się w stanie dysocjacji, który może być mylony z somnambulizmem. Działają wówczas, tak jakby doświadczały traumy ponownie. Nie są całkowicie świadome tego, co robią. Zdarzało się, że weterani wojenni patrolowali sąsiedztwo swojego domu, tak jakby patrolowali terytorium wroga podczas wojny.

W odróżnieniu od zwykłych wspomnień dorosłego człowieka, wspomnienia traumatyczne nie są kodowane w formie zwerbalizowanej, linearnej narracji, która jest włączona do zachowującej ciągłość historii życia. Są kodowane raczej w formie wyrazistych wrażeń i obrazów. Intensywna koncentracja na oderwanym wrażeniu zmysłowym, na obrazie pozbawionym kontekstu, nadaje traumatycznemu zdarzeniu cechy nierealności¹⁶.

Dominacja obrazu i wrażeń zmysłowych przy nieobecności słownie wyrażonej opowieści upodabnia wspomnienie traumatyczne do wspomnień małych dzieci. To właśnie badania nad dziećmi dostarczyły najbardziej typowych przykładów

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Zob. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, fourth edition, American Psychiatric Association, Washington 1994, s. 427-428.

¹⁶ J.L. Herman, *Przemoc – uraz psychiczny i powrót do równowagi*, GWP, Gdańsk 1998, s. 48.

wspomnień traumatycznych. Wyniki badań potwierdziły, że spośród kilkudziesięciorga dzieci z udokumentowaną historią wczesnego urazu żadne nie potrafiło opisać zdarzeń, które miały miejsce przed ukończeniem przez nie 2,5 roku. U zdecydowanej większości tych dzieci zachowanie i zabawy świadczyły o tym, że pamiętają uraz. Przejawiały one specyficzne lęki związane z traumatycznym zdarzeniem, a podczas zabaw potrafiły z zadziwiającą dokładnością odtworzyć szczegóły tego zajścia. Właściwa małym dzieciom forma pamięci polegająca na zatrzymywaniu obrazów i odgrywaniu scen wydaje się również dotyczyć dorosłych przeżywających strach, z którym nie są w stanie sobie poradzić¹⁷.

Te nietypowe cechy traumatycznego wspomnienia mogą mieć związek ze zmianami w centralnym układzie nerwowym. Liczne doświadczenia przeprowadzone na zwierzętach dowodzą, że przy wysokim poziomie adrenaliny i innych hormonów stresu we krwi wydarzenia głęboko utrwalają się w pamięci. Wrycie się w pamięć danego zdarzenia pod wpływem urazu prawdopodobnie dotyczy również ludzi. Prawdopodobne więc jest, że przy znacznym pobudzeniu układu nerwowego współczulnego słowne kodowanie informacji ulega zahamowaniu, a centralny układ nerwowy wraca do zmysłowych i obrazowych form pamięci¹⁸.

Traumatyczne sny również różnią się od zwykłych. Często ten sam sen powraca wielokrotnie i jest doświadczany przerażająco intensywnie, jak gdyby stanowił rzeczywistość. Traumatyczne koszmary mogą ponadto pojawiać się w fazach snu, kiedy ludzie normalnie nie śnią. Wydaje się zatem, że traumatyczne wspomnienia zarówno we śnie, jak i na jawie funkcjonują według zmienionej organizacji neurofizjologicznej.

Moment urazu pojawia się również w działaniu ofiary. Odgrywanie traumatycznych wydarzeń można najłatwiej zaobserwować w trakcie powtarzanej przez dziecko zabawy. Dokonuje się rozróżnienia pomiędzy normalną zabawą a zabawą dzieci, które przeżyły uraz. Zwykle zabawy są spontaniczne i beztroskie. Zabawa, która wynika z doznanego urazu, jest ponura i monotonna. Dziecko z trudem się od niej odrywa, jest ona obsesyjnie powtarzana, a w odgrywanych scenach niewiele się zmienia mimo upływu czasu¹⁹.

Dorośli równie często jak dzieci czują przymus odgrywania dramatycznego momentu czy to w formie dosłownej, czy zamaskowanej. Niekiedy wiąże to z niebezpieczeństwem. Przykładem takich zachowań może być chorobliwe dążenie ofiary gwałtu do powrotu na miejsce tragicznego zdarzenia i odwiedzanie niebezpiecznej dzielnicy miasta czy też w formie zamaskowanej jako skłonność do podejmowania przez ofiarę dużego ryzyka w formie rywalizacji z innymi kierowcami na autostradzie. Jeśli nawet osoba świadomie decyduje się na pewne zachowania, jest w nich cień przymusu, cechuje je pewna sztywność i uporczywość²⁰.

¹⁷ Ibidem, s. 49.

¹⁸ Ibidem, s. 50.

¹⁹ Ibidem, s. 51-52.

²⁰ Por. M. Lis-Turlejska, *Psychologiczne następstwa skrajnie stresowych przeżyć*, „Nowiny Psychologiczne” 1992, nr 2, s. 71-72.

W wielu koncepcjach podkreśla się, że wielokrotne przeżywanie tego samego momentu musi stanowić instynktowną, nieudaną próbę wyleczenia. Psychiatrzy mówią o ludzkiej potrzebie zasymilowania i „rozpuszczenia” traumatycznego wydarzenia, co – jeśli się powiedzie – prowadzi do poczucia satysfakcji, a nawet triumfu. Bezradność stanowi największe zło urazu, a powrót do zdrowia wymaga odbudowania skuteczności i siły. Osoba, która doznała urazu, w dalszym ciągu konfrontuje się z trudną sytuacją, w której nie potrafiła dobrze odegrać swojej roli i wykazać się umiejętnością przystosowania, a zatem wciąż próbuje się dostosować. Przyjmuje się, że zjawisko wtargnięcia wraz z odgrywaniem traumatycznego wydarzenia stanowi spontaniczną próbę zintegrowania tego wydarzenia. Psychiatrzy postulują „zasadę dokończenia”, która dotyczy charakterystycznej dla ludzkiego umysłu zdolności przetwarzania nowych informacji w celu uaktualnienia wewnętrznych schematów dotyczących własnej osoby i świata. Uraz z definicji narusza te wewnętrzne schematy i zostaje przepracowany dopiero wtedy, kiedy ofiara rozwinięciem nowego schematu umysłowego umożliwiającemu zrozumienie tego, co się stało. Psychoanalitycznie przymus powtarzania przypisuje się raczej emocjonalnym niż poznawczym właściwościom traumatycznego zdarzenia i spostrzega to jako próbę ponownego przeżycia przerastających ofiarę doznań, tak aby mogła nad nimi wreszcie zapanować. Dominującym uczuciem, które wymaga przepracowania, może być przerażenie, bezsilny gniew lub niezróżnicowany „przyływ adrenaliny” towarzyszący śmiertelnemu niebezpieczeństwu²¹.

Objawy unikania

Wydarzenia traumatyczne wpływają na podstawowe związki międzyludzkie. Niszczą przywiązanie do rodziny, rujną przyjaźń, miłość, kontakty społeczne. Nadwerężają też strukturę „ja”, która powstaje i utrzymuje się w relacjach z innymi. Podważają system przekonań, który nadaje znaczenie ludzkim doświadczeniom, stanowi pogwałcenie wiary jednostki w naturalny bądź boski porządek i powoduje u ofiary kryzys emocjonalny. Od tej chwili poczucie wyalienowania czy też zerwania związków przenika wszystkie relacje ofiary z innymi, od najintymniejszych więzi rodzinnych po działalność społeczną i religijną²².

Próba ucieczki od traumatycznych wspomnień wywołuje gwałtowną burzę uczuć, której ofiara stara się ze wszystkich sił uniknąć, kończy się zawężeniem świadomości, wycofaniem z kontaktów z ludźmi i zubożeniem życia. Ofiary traumy czują się odrętwiałe emocjonalnie, wyobcowane, wewnętrznie martwe. Jeśli nawet odczuwają, często nie potrafią wyrazić swoich uczuć i skarżą się na brak uczuć w stosunku do osób najbliższych. Unikają bliskich emocjonalnie kontaktów z rodziną, kolegami, przyjaciółmi. Sprawiają wrażenie osób działających rutynowo, mechanicznie. Często skarżą się, że żyją tylko na niby, jakby z odległości obserwowały codzienne wydarzenia. Rodziny ofiar często czują się przez nie odrzucone.

²¹ J.L. Herman, op. cit., s. 53.

²² J. Heitzman, *Zespół pourazowego stresu – kryteria diagnostyczne, zastosowanie kliniczne i orzecznictwo*, „Psychiatria Polska” 1995, nr 6, s. 757.

Osoba, która doświadczyła urazu, uwięziona jest między dwiema skrajnościami: falą emocji spowodowaną wdzierającym się do jej świadomości traumatycznym obrazem a poczuciem odrętwienia, oderwania, niezdolnością do odczuwania i wyrażania uczuć w ogóle²³.

U dzieci odrętwienie emocjonalne i związane z nim zmniejszenie zainteresowań, aktywności jest trudniejsze do diagnozy. Szczególnie ważne z tego powodu są wywiady od rodziców, nauczycieli i innych obserwatorów.

Osoby cierpiące na PTSD często unikają myśli, rozmów, miejsc i ludzi, którzy przypominają im wydarzenia traumatyczne. Sytuacje tylko w niewielkiej części przypominające bolesne doświadczenia mogą zaostrzyć objawy zaburzenia, wywołując przytłaczające stany emocjonalne. I tak na przykład osoba, która przeżyła obóz jeniecki, działa w ten sposób, aby unikać ludzi w mundurach podobnych do strażników obozu. Niekiedy uczucie strachu pojawiające się w takich okolicznościach jest tak silne, że cała codzienna aktywność może się koncentrować na ich unikaniu²⁴.

Inni, szczególnie weterani wojenni, unikają odpowiedzialności za osoby trzecie, ponieważ uważają, że w czasie walk zawiedli, nie zrobili wszystkiego, aby ocalić osoby zabite lub ranne. Z tego powodu wiele chorych na PTSD ma słabe wyniki w pracy, problemy z przełożonymi, zaburzone relacje w rodzinie.

Dzieci nawet wiele lat po doznanym urazie wykazują ograniczoną perspektywę przyszłości i powstrzymują się od jakiegokolwiek inicjatywy związanej z planowaniem przyszłości i ryzykiem, na przykład nie planują małżeństwa ani go nie oczekują, unikają innych typowych dla wieku dorosłego relacji z ludźmi, nie mają żadnych planów zawodowych. Mogą natomiast przejawiać skłonność do myślenia magicznego, wiary w talizmany, wróżby, wierzą w swoją zdolność do przewidywania w przyszłości tragicznych wypadków, które mogą je spotkać²⁵.

Niezdolność do poradzenia sobie z dominującymi u ofiary uczuciami, takimi jak: bezsilny gniew, przerażenie, strach, często jest przyczyną depresji. Ofiary nierzadko czują się winne, że przeżyły jakąś koszmarną katastrofę, podczas gdy ich rodziny, przyjaciele zginęli w jej wyniku. Gwałt ma dokładnie takie same skutki: to ofiara a nie sprawca czuje się winna. Poczucie winy może być rozumiane jako próba wyciągnięcia z nieszczęścia jakiejś użytecznej lekcji oraz uzyskanie pewnego poczucia siły i kontroli. Złudzenie, że można było poradzić sobie lepiej jest prawdopodobnie łatwiejsze do zniesienia niż stawianie czoła prawdzie i uznanie swojej całkowitej bezsilności.

Szczególnie dotkliwe poczucie winy dotyka tych weteranów wojennych lub osoby uczestniczące w katastrofach, które były świadkami lub uczestniczyły w zachowaniach, jakie były niezbędne do przeżycia, ale nie są akceptowane społecznie. Ofiara taka zaczyna patrzeć na siebie jako na bezwartościową, upadłą, jak na osobę, która zniszczyła wszystkie normy mające znaczenie przed katastrofą²⁶.

²³ Ibidem, s. 758.

²⁴ J.L. Herman, op. cit., s. 54.

²⁵ Ibidem, s. 55.

²⁶ M. Lis-Turlejska, op. cit., s. 69-70.

Objawy nadmiernego pobudzenia

System samoobrony osoby, która przeżyła traumatyczne wydarzenie i cierpi na PTSD, pozostaje w ciągłej gotowości, jak gdyby niebezpieczeństwo mogło w każdej chwili powrócić. Fizjologiczne oznaki pobudzenia nie zmniejszają się. Pourazowe zmiany fizjologii centralnego układu nerwowego są rozległe i długotrwałe. Pacjenci cierpią z powodu uogólnionego stanu niepokoju, jak i konkretnych obaw. Reagują gwałtownym strachem na niespodziewane hałasy, takie jak na przykład rozrusznik samochodu czy wybuchy dziecięcych petard, przejawiają intensywne reakcje na specyficzne bodźce skojarzone z traumatycznym wydarzeniem. Nagle bez uchwytnej dla zwykłego człowieka powodu mogą stać się drażliwi, agresywni; uczucie zagrożenia i napięcia jest przyczyną niekontrolowanych, wybuchowych reakcji²⁷.

Wzrost pobudzenia przejawia się również w zaburzeniach snu. Ofiary urazu mają trudności w zasypianiu, są wrażliwe na hałas, często budzą się w nocy. Mają również problemy z koncentracją i zapamiętywaniem bieżących informacji. Niekiedy osoby z PTSD cierpią na ataki paniki, które są wynikiem ekstremalnego strachu, jaki przeżyły podczas traumy i który pozostał nierozwiązany w ich późniejszym życiu.

Dzieci mogą demonstrować obok objawów ogólnego pobudzenia także takie objawy jak bóle głowy i bóle żołądka.

Oprócz trzech głównych grup objawów PTSD występują również w ramach tego zespołu tak zwane objawy towarzyszące. Wiele osób cierpiących na PTSD może próbować uwolnić się od bólu wywołanego powracającymi wspomnieniami urazu, samotnością, atakami paniki, przez nadużywanie alkoholu i narkotyków. Poza wymienionymi wyżej zaburzeniami depresyjnymi i poczuciem winy z powodu ocalenia objawom stresu pourazowego mogą towarzyszyć dysfunkcje somatyczne i seksualne. Osoby z PTSD mogą wykazywać słabą kontrolę zachowań impulsywnych oraz istnieje u nich zwiększone ryzyko podjęcia próby samobójstwa i innych zachowań autodestrukcyjnych²⁸.

Badanie stresu pourazowego u dzieci jest utrudnione, gdyż wiele kryteriów stosowanych do diagnozy u ludzi dorosłych trudno zastosować w badaniach dzieci. Dziecko w wieku przedszkolnym nie opisze swoich stanów wewnętrznych oraz reakcji unikania²⁹.

Jednak podobnie jak u dorosłych, kryteriami diagnostycznymi są trzy grupy objawów: objawy wtargnięcia, unikania i pobudzenia. Objawy wtargnięcia u dzieci wykorzystywanych seksualnie polegają na uporczywym przeżywaniu powracającej traumy, głównie jako natarczywe wspomnienia traumatycznego zdarzenia, traumatyczne sny oraz zabawy zawierające różne aspekty przeżytego urazu. Objawy unikania polegają na zmniejszonej aktywności i zmniejszonym zainteresowaniu otoczeniem. Dziecko emocjonalnie odcina się w kontaktach od rodziców i innych

²⁷ J. Heizman, *Wymiary traumatycznego stresu*, „Psychiatria Polska” 2003, nr 5, s. 779.

²⁸ Ibidem, s. 780-781.

²⁹ Zob. W.N. Friedrich, op. cit., s. 46.

dzieci. Obniżona tolerancja na bodźce sprawia, że dziecko unika potencjalnych urazów. Objawy pobudzenia przejawiają się w postaci tak zwanego pogotowia lękowego, oczekiwania, że za chwilę coś złego się wydarzy, zaburzeń snu, zaburzeń koncentracji uwagi oraz generalizacji lęku na wszystkie bodźce przypominające traumę³⁰.

Nie wszystkie dzieci będące ofiarami wykorzystania seksualnego przejawiają objawy PTSD. W zależności od badań procent dzieci mających objawy PTSD waha się od 40 do 70³¹. O tym, że powstaną i będą się rozwijać objawy PTSD dziecka-ofiary przemocy seksualnej – decydują trzy czynniki: jak poważny był doznany uraz, jak poważnie przeżyli to rodzice i ile czasu minęło od traumatycznego zdarzenia. Podkreśla się, że wsparcie rodziców może zapobiec rozwojowi stresu pourazowego³².

2.2. Objawy występujące u dzieci wykorzystywanych seksualnie w różnych fazach rozwojowych w perspektywie terapeutycznej

Najbardziej usystematyzowane kategoryzacje objawów dzieci wykorzystywanych seksualnie przedstawiają terapeutycy pracujący z takimi dziećmi. To oni biorą pod uwagę, w jakim okresie życia doszło do przemocy seksualnej, jakie objawy dziecko przejawia i jakie cele muszą być realizowane podczas terapii w kontekście nie tylko samej traumy, ale i fazy rozwojowej, w której dziecko się znajduje.

Terapeuci pracujący z dziećmi, które doświadczyły (doświadczały) przemocy seksualnej, opisują objawy tych dzieci i specyficzne cele terapii w następujących okresach rozwojowych:

- dzieci w wieku do 4. roku życia,
- dzieci w wieku od 5. do 7. roku życia,
- dzieci w wieku od 8. do 12. roku życia,
- dzieci w wieku od 13. do 15. roku życia
- dzieci w wieku 16 lat i starsze.

W wyróżnionych okresach podkreśla się specyfikę objawów dziecka wykorzystywanego seksualnie ze względu na fazę rozwojową, jego reakcję na wykorzystanie i cele terapeutyczne³³.

Pracując z dzieckiem najmłodszym (0-4 lat), wykorzystuje się zabawy tematyczne i projekcyjne organizowane tak, aby dotyczyły niepokojących zachowań dziecka lub sytuacji, w której brało udział. Czasami dziecko samo może opowiedzieć, jeśli już mówi, o seksualnych zachowaniach dorosłej osoby wobec niego, zwłaszcza jeśli uważa, że takie relacje z osobą dorosłą są czymś normalnym. Jeśli

³⁰ Zob. A. Izdebska, op. cit., s. 49.

³¹ W. Friedrich, op. cit., s. 47.

³² J.A. Cohen, A.P. Mannarino, *Factors that mediate treatment outcome in sexually abused preschoolers*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry” 1996, no. 35, s. 1402-1410.

³³ Z. Sobolewska, *Interwencje, diagnoza, terapia dzieci-ofiar przemocy seksualnej*, „Dziecko Krzywdzone” 2002, nr 1, s. 114.

natomiast dziecko zostało zastraszone przez sprawcę, wtedy nic nie powie. O wykorzystaniu dziecka świadczyć może jego erotyzacja, czyli zachowania niezgodne z jego wiekiem rozwojowym oraz zaburzenia psychosomatyczne. Silne reakcje emocjonalne w kontakcie z konkretnymi osobami, na przykład po zobaczeniu sąsiada.

Z punktu widzenia terapeutycznego najważniejsza jest pomoc tym dzieciom w pozbyciu się poczucia winy i wstydu oraz poczucia odpowiedzialności. Dzieci w tym okresie bardzo często uważają, że to one są winne temu, co się stało, ponieważ są złe. Edukacja w zakresie dobrego i złego dotyku oraz w zakresie konieczności ujawniania „złych tajemnic” może pomóc tym dzieciom w pozbyciu się winy i wstydu.

Po przejściu terapii dalsze losy dziecka zależą od postawy rodziców i opiekunów, którzy powinni pomóc dziecku na nowo budować „zdrowe” relacje z dorosłymi, dbać o to, aby wszystkie korzyści z terapii nie zostały zaprzepaszczone i oczywiście zapewnić bezpieczeństwo dziecku³⁴.

W kolejnym okresie rozwojowym między 5. a 7. rokiem życia dziecka kontakt z nim jest prostszy dla terapeuty. Dziecko przejawia większe możliwości ekspresji słownej i ma większą świadomość sytuacji, co nie oznacza wcale, że dla dziecka sytuacja jest prostsza. Wprost przeciwnie, ma większe poczucie winy i wstydu, zdrady i upokorzenia w porównaniu z dzieckiem młodszym. Czuje coś, czego nie czuje dziecko młodsze, że ktoś w stosunku do niego zachował się niegodziwie. Odczucia takie często sprawiają, że dzieci w tym wieku nie ujawniają tego, co im się przydarzyło. Dzieci boją się również konsekwencji ze względu na swoją rodzinę. Szczególnie chłopcy w tej grupie wiekowej z większym trudem niż dziewczynki ujawniają traumatyczne zdarzenia.

Pomoc terapeutyczna, podobnie jak w poprzednim okresie, dotyczy pracy nad poczuciem winy dziecka, poczuciem wstydu i odpowiedzialności za zdarzenie. Ważna jest również praca nad zachowaniami seksualnymi (jeśli takie są), odtwarzanymi w stosunku do rówieśników, a których wcześniej dzieci były ofiarami. Istotne jest również, aby przepracować wszystkie objawy, które każą unikać dziecku kontaktów z innymi, zarówno z dziećmi, jak i dorosłymi. A wszystko z powodu lęku przed potencjalnymi urazami³⁵.

W kolejnym okresie, w między 8. a 12. rokiem życia, specyficzne jest to, że chłopcy będący ofiarami przemocy seksualnej przejawiają więcej takich zaburzeń w zachowaniu, jak: agresja, ucieczki, kradzieże, podczas gdy dziewczęta przejawiają zaburzenia snu, odżywiania, czyli zaburzenia psychosomatyczne.

To, co różni tę grupę wiekową od poprzednich, to większa liczba zgłoszeń przemocy seksualnej. Dzieci często same już po jednokrotnym przekroczeniu intymnych granic ciała ujawniają ten fakt. A jeśli nie same, to po zapewnieniu, że ktoś może im pomóc, decydują się mówić.

Należy ponadto zaznaczyć, że w tym okresie wiekowym dochodzi również do seksualnej przemocy rówieśniczej. Przyczyną takiej przemocy może być fakt,

³⁴ Ibidem, s. 120.

³⁵ Ibidem, s. 122.

że jakieś dziecko wykorzystane seksualnie w przeszłości powtarza, odtwarza aktualnie z rówieśnikami to, czego samo doświadczyło. Przemoc seksualna w grupie rówieśniczej może też być połączona z agresją, jest formą kary i sankcji w sytuacjach konfliktowych³⁶.

W kolejnej grupie wiekowej – między 12. a 15. rokiem życia jeszcze częściej niż w poprzednich okresach dochodzi do ujawnienia przez dzieci aktów przemocy seksualnej wobec nich, zarówno tych aktualnych, jak i tych z przeszłości. Dzieci przez ujawnienie traumatycznych zdarzeń chcą i wierzą, że mogą uwolnić się od bolesnej tajemnicy lub od patologicznych związków ze sprawcą.

W tym wieku zwiększa się ryzyko jednorazowych aktów przemocy seksualnej (gwałtów) wobec tych dzieci w przypadkowych sytuacjach: oddalenie się od grupy kolegów, wyjazdy z rówieśnikami i tym podobne. Zostaje wtedy zaburzone poczucie bezpieczeństwa i odzyskanie go staje się punktem wyjścia terapii. Kolejnym krokiem jest przepracowanie negatywnych emocji wobec sprawcy i chęci zemsty.

Objawy psychosomatyczne występujące w tym okresie polegają na: zaburzeniach łaknienia czy snu, przewlekłym odczuwaniu bólu. Objawy autodestrukcji mogą polegać na: samookaleczeniach, próbach samobójczych, uzależnieniach, prostytutce dziecięcej i tym podobnych. Z innych objawów może wystąpić problem z tożsamością seksualną, jeśli dziecko było wykorzystywane przez lata od dzieciństwa³⁷.

Ostatni okres obejmuje młodzież w wieku 16 lat i starszą. W tej grupie coraz więcej osób szuka pomocy po doświadczeniu przemocy seksualnej. Przemoc ta jest doświadczana zarówno ze strony osób dorosłych, jak i rówieśników. Pomoc terapeutyczna obejmuje terapię indywidualną i grupową³⁸.

Podsumowując – we wszystkich wyróżnionych przedziałach wiekowych ofiar podstawowym celem terapeutycznym jest obniżenie ich poczucia winy i wstydu oraz poczucia odpowiedzialności za zdarzenie. Im więcej jest zaburzonych zachowań seksualnych przejawianych przez dziecko, wynikających z wciągnięcia dziecka w seksualność dorosłych, im dłużej się one utrzymują, tym większe poczucie winy i wstydu. W terapii dziecka wykorzystywanego seksualnie należy zajmować się wieloma aspektami wypełniającymi jego życie, aby szukać obszarów zdrowego, satysfakcjonującego funkcjonowania, i wzmacniać je. Należy szukać mocnych stron dziecka, tak żeby mogło poradzić sobie z przeżyta traumą. Dziecko na nowo powinno nauczyć się budować relacje z dorosłymi, na nowych zasadach. Jest to ważne, żeby w przyszłości trauma seksualna nie była jedynym czynnikiem regulującym funkcjonowanie dziecka.

Analizowanie z dzieckiem wielu sfer jego funkcjonowania ma na celu zbadanie wpływu traumy na aktywność dziecka. Dzieci wykorzystywane seksualnie często w poczuciu mniejszej wartości i w poczuciu swojej inności, co jest konsekwencją traumy, rezygnują z wielu form aktywności ważnej dla własnego rozwoju.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem, s. 123.

³⁸ Ibidem.

Efekty pracy terapeutycznej zależą nie tylko od samej terapii, ale i od wsparcia rodziny. Po uporaniu się z urazem dzieci są w stanie koncentrować się na aktualnym życiu, nie unikając relacji społecznych. Ale zawsze dla utrwalenia efektów terapii ważna jest postawa rodziców i to przez dłuższy czas.

Są dzieci, które po przeżytej traumie nigdy nie miały wsparcia terapeutycznego, a ponadto nie miały również wsparcia rodziców. Ważna jest postawa rodziców od samego początku, zaraz po zdarzeniu. Ale rodzice wtedy często sami są w szoku i nie są w stanie być podporą dla własnego dziecka³⁹. Istotne więc jest, aby po zdarzeniu wykorzystania seksualnego także rodzice dziecka otrzymali wsparcie psychologiczne po to, by w kolejnych tygodniach, miesiącach, latach byli wsparciem dla swojego dziecka. Będzie to możliwe, gdy z pomocą psychologa najpierw sami uporają się z własnym poczuciem winy, z przekonaniem, że czegoś nie dopilnowali.

Są jednak dzieci, które nigdy pomocy terapeutycznej nie otrzymały, a także pomocy ze strony rodziców. Rodzice albo nie wierzą dziecku, albo jeśli wierzą, to obarczają je winą za zaistniałe zdarzenie. Dzieci pozostają więc same ze swoją traumą i to one o traumatycznym zdarzeniu zaczynają mówić po wielu, nawet kilkudziesięciu latach, kiedy dopiero jako ludzie dorośli same próbują się uwolnić od traumy.

Podsumowanie

Na kliniczny obraz zaburzeń dziecka wykorzystywanego seksualnie ma wpływ wiele czynników. Jednak szczególne znaczenie trzeba przypisać traumatycznym mechanizmom, to jest traumatycznej seksualizacji, poczuciu zdrady, bezsilności i stygmatyzacji. To one decydują o tym, jakie objawy i jak długo będą się utrzymywać po traumie. Kolejnym istotnym czynnikiem jest stwierdzenie, czy i jakie zmiany wystąpiły w centralnym układzie nerwowym dziecka pod wpływem traumy. Ważna jest również diagnoza, czy trauma doprowadziła do rozwoju objawów PTSD.

W kontekście tych wszystkich wyróżnionych czynników należy rozważyć jeszcze postawę rodziców wobec dziecka po traumie. Ich postawa może bowiem modyfikować działanie wyróżnionych czynników, na przykład brak wsparcia rodziców może doprowadzić do rozwoju PTSD, może też zniweczyć rezultaty oddziaływań terapeutycznych. Postawa wspierająca może natomiast do minimum ograniczyć konsekwencje urazu.

³⁹ Por. I.M. Kijowska, *Chory w rodzinie – dezorganizacja czy reorganizacja funkcjonowania systemu rodzinnego?*, [w:] *Rodzina – wybrane wymiary środowiska rodzinnego dziecka*, red. J.M. Kijowska, M. Przybysz-Zaremba, Wydawnictwo PWSZ w Elblągu, Elbląg 2011, s. 113.

Literatura

1. Cohen J.A., Mannarino A.P., *Factors that mediate treatment outcome in sexually abused preschoolers*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry” 1996, no. 35, s. 1402-1410.
2. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edition, American Psychiatric Association, Washington 1994.
3. Finkelhor D., Browne A., *The traumatic impact of child sexual abuse: A conceptualisation*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1985, no. 4, s. 530-541.
4. Friedrich W.N., *Bezpośrednie konsekwencje wykorzystywania seksualnego dzieci*, „Dziecko Krzywdzone” 2012, nr 41, s. 41-50.
5. Heitzman J., *Wymiary traumatycznego stresu*, „Psychiatria Polska” 2003, nr 5, s. 771-786.
6. Heitzman J., *Zespół pourazowego stresu – kryteria diagnostyczne, zastosowanie kliniczne i orzecznicze*, „Psychiatria Polska” 1995, nr 6, s. 751-766.
7. Herman J.L., *Przemoc – uraz psychiczny i powrót do równowagi*, GWP, Gdańsk 1998.
8. Izdebska A., *Konsekwencje przemocy seksualnej wobec dzieci*, „Dziecko Krzywdzone” 2009, nr 4, s. 37-55.
9. Kiembłowski P., *Przemoc seksualna doznawana w okresie dzieciństwa i adolescencji*, „Dziecko Krzywdzone” 2002, nr 1, s. 85-112.
10. Kijowska I.M., *Chory w rodzinie – dezorganizacja czy reorganizacja funkcjonowania systemu rodzinnego?*, [w:] *Rodzina – wybrane wymiary środowiska rodzinnego dziecka*, red. J.M. Kijowska, M. Przybysz-Zaremba, Wydawnictwo PWSZ w Elblągu, Elbląg 2011.
11. Lis-Turlejska M., *Psychologiczne następstwa skrajnie stresowych przeżyć*, „Nowiny Psychologiczne” 1992, nr 2, s. 65-76.
12. Oszwa U., *Skrzywdzony mózg*, „Charaktery” 2004, nr 12, s. 24-26.
13. Sobolewska Z., *Interwencje, diagnoza, terapia dzieci-ofiar przemocy*, „Dziecko Krzywdzone” 2002, nr 1 s. 113-126.
14. Teicher M.H., *Neurobiologia przemocy*, „Świat Nauki” 2002, nr 5, s. 62-69.

REASONS FOR VARIATION OF SYMPTOMS IN SEXUALLY ABUSED CHILDREN

Abstract: *The article attempts to determine the factors which have a decisive influence on variation of symptoms found in sexually abused children (children who have experienced sexual trauma). It has been assumed that the following four categories of factors are essential: operation of traumatogenic mechanisms, which decide about traumatic sexualisation, feeling of betrayal, helplessness and child stigmatisation; occurrence of specific changes in the child's central nervous system as a result of sexual violence; occurrence of posttraumatic stress disorder symptoms; the child's age at the moment of experiencing trauma. Furthermore, the attitude of the child's parents has been noted as the factor which modifies the significance of the above mentioned factors – both in the positive and negative sense.*

Lucyna Hurło

POTRZEBA BEZPIECZEŃSTWA I SAMOPOCZUCIE UCZNIÓW W SZKOLE

Globalny świat oferuje wiele niebezpieczeństw. Poczucie bezpieczeństwa to priorytetowa potrzeba każdego człowieka. W artykule omówiono znaczenie poczucia bezpieczeństwa i konsekwencje wynikające z braku jego poczucia wśród uczniów w środowisku szkolnym. Opisano style oddziaływania wychowawczego i sposoby dyscyplinowania uczniów. Dodatkowo przedstawiono zależności pomiędzy organizacją pracy szkoły a obowiązkami nauczyciela.

Wprowadzenie

Celem pracy jest wskazanie zależności między stopniem zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa i samopoczuciem uczniów w szkole a ich zachowaniem. Wyjaśnione zostanie, dlaczego wskazana zależność jest również istotna dla jakości funkcjonowania szkoły oraz możliwości efektywnego porozumiewania się nauczycieli z wychowankami. Nacisk w prezentacji problemu położono na różne uwarunkowania poczucia bezpieczeństwa u uczniów w szkole. W końcowej części pracy zaakcentowano rolę współpracy nauczycieli z rodzicami jako warunku skutecznej realizacji poczucia bezpieczeństwa u ucznia.

1. Znaczenie poczucia bezpieczeństwa dla uczniów

Dla dzieci i młodzieży uczęszczających do szkoły zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa ma znaczenie fundamentalne. Warunki życia szkolnego niesprzyjają nabywaniu czy trwaniu tego poczucia, niekorzystnie oddziałują na ogólną kondycję psychomotoryczną uczniów. Stają się oni niespokojni, apatyczni, bierni, wycofują się z udziału z życia szkolnego i działają stereotypowo. Obawiają się więzi z kolegami czy nauczycielami. Brak poczucia bezpieczeństwa jest źródłem dyskomfortu, może prowadzić do szkolnych fobii, nieprzystosowania czy patologii.

2. Konsekwencje braku poczucia bezpieczeństwa u ucznia

Brak zaspokojenia potrzeby poczucia bezpieczeństwa i złe samopoczucie uczniów w szkole ma negatywne konsekwencje w ich zachowaniu. Żyjąc w stanie zagrożenia, wykazują oni objawy braku przystosowania i strachu przed ludźmi, unikają kontaktu z rówieśnikami. Wzmocnieniu ulegają szkodliwe nawyki czy nieakceptowane sposoby postępowania. Co więcej, niezaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa nie tylko wzbudza gwałtowne i czasowe odczucia lękowe, lecz także może prowadzić do względnie nieodwracalnych nieprawidłowości w funkcjonowaniu systemu nerwowego. Psychologia kliniczna ważnym elementem swego przedmiotu badań czyni kwestie lęku odczuwanego przez dzieci i młodych ludzi jako podłoża wielu nerwic¹. Początków tworzących się postaw lękowych należy szukać w okresie nauki szkolnej dziecka. Szkoła bowiem należy do tych miejsc, w którym uczniowie doświadczają sytuacji zagrożenia. Mogą one mieć najróżniejszy charakter i mogą wynikać z wielu rozmaitych uwarunkowań.

3. Uwarunkowania poczucia bezpieczeństwa u uczniów w szkole

Poczucie bezpieczeństwa wychowanka w szkole nie polega jedynie na gwarancji zapewnienia jemu warunków, które chronią go przed utratą zdrowia na terenie szkoły, uszkodzenia ciała czy groźbami padającymi ze strony rówieśników. Poczucie braku zagrożenia, odnoszące się do potrzeby bezpieczeństwa, wiąże się ściśle z następującymi kwestiami²:

- jaki program kształcenia, realizowany jest w szkole,
- jakie style oddziaływania wychowawczego stosowane są przez nauczycieli,
- jakie są metody dyscyplinowania uczniów,
- jaki jest przebieg zajęć międzylekcyjnych,
- czy w szkole są wprowadzane innowacje pedagogiczne,
- jaki jest zakres i przebieg innowacji pedagogicznych,
- jaka jest organizacja pracy szkoły,
- jaki styl kierowania reprezentują działania dyrektora szkoły.

Wskazane czynniki mogą rodzić poczucie zagrożenia, ale uczeń może z nich także czerpać poczucie bezpieczeństwa.

¹ K. Klimasiński, *Zaburzenia zachowania, w których uczenie się jest ważnym czynnikiem etiologicznym*, [w:] *Elementy psychopatologii i psychologii klinicznej*, red. K. Klimasiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 153.

² K. Polak, *Uczniowie i nauczyciele w przestrzeni szkolnej*, [w:] *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, red. K. Polak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 79.

4. Program kształcenia a poczucie bezpieczeństwa ucznia

Wiele zależy od programu kształcenia w kwestii realizacji poczucia bezpieczeństwa ucznia. Program ten może utwierdzać ucznia w tym, że szkoła zapewnia mu poczucie zaufania i opieki. Dostosowany do potrzeb uczniów stwarza im nie tylko większe możliwości działania poprzez zapewnienie wszystkim jednakowych szans. Wiele placówek oświatowych indywidualizuje program kształcenia, dostosowując go do rzeczywistych potrzeb uczniów. Są to tak zwane programy kompensacyjne stosowane wobec grupy uczniów najmłodszych zaniedbanych wychowawczo. Badania przeprowadzane w amerykańskich szkołach nad skutecznością programów kompensacyjnych w przypadku najmłodszych dzieci wykazały, że absolwenci programów kompensacyjnych rzadziej trafiali do klas wyrównawczych, rzadziej powtarzali klasę, rzadziej byli wydalani ze szkoły, mieli lepsze wyniki w nauce matematyki i testach zrozumienia czytania, charakteryzowali się też w większym stopniu „orientacją na osiągnięcia” niż uczniowie nieobjęci programem³. W polskiej szkole programy kształcenia tego typu stosowane są od lat 90. XX wieku i funkcjonują pod nazwą programów zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Istotną kwestią programu kształcenia jest uświadomienie uczniom konieczności przyjęcia postawy niezgody na agresję wśród rówieśników.

W cyklu lekcji wychowawczych, spotkań z pedagogiem lub psychologiem szkolnym powinno następować uwrażliwienie uczniów na wszelkie przejawy agresji. Pogadanki, dyskusje na ten temat powinny kształtować empatię uczniów wobec ofiar stosowanej przez rówieśników przemocy. Tematyka spotkań wychowawczych powinna dotyczyć przede wszystkim sposobów wspólnego z pedagogami przeciwdziałania agresji rozumianej jako zamierzone działanie w formie otwartej czy symbolicznej – mające na celu wyrządzenie komuś szkody. Nauczyciele powinni kierować się w procesie wychowawczym wiedzą o tym, że agresja w wieku szkolnym przybiera złożoną postać. Może być reakcją na frustrację, wyrazem gniewu czy odpowiedzią na inną agresję. Przemoc szkolna przybiera wiele postaci: może być fizyczna, psychiczna, słowna. Taką najłatwiej dostrzec i przerwać, ale bywa i bierna. Wówczas jest trudna do zauważenia, wyraża się ciętym niezadowoleniem ucznia, negatywizmem i jednocześnie „bezwładem”⁴.

W szkołach wśród uczniów do najczęstszych przejawów agresji zalicza się: bójki, groźby, kłótnie, wyśmiewanie, straszenie, niszczenie cudzych rzeczy. W ostatnich latach istotnym problemem dotyczącym poczucia bezpieczeństwa jest cyberprzemoc.

³ *W trosce o pracę. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2004*, red. S. Golimowska, M. Boni, UNDP, Warszawa 2004, s. 37.

⁴ N. Grochowska, *Co robić, kiedy nie wiadomo co robić. Podpowiednik dla nauczyciela*, Wydawnictwo Seventh Sea, Warszawa 2001, s. 80.

5. Style oddziaływania wychowawczego

Jeśli nauczyciel stosuje w swojej pracy prawidłowy styl oddziaływania wychowawczego, wówczas niepokój ucznia słabnie, a wzrasta poczucie bezpieczeństwa. Znikają powody do konfliktów⁵. Organizacja pracy w grupach w czasie zajęć lekcyjnych jest jedną z metod charakteryzujących prawidłowy styl oddziaływania wychowawczego. Dzieje się tak, dlatego że uczniowie w pracy grupowej traktują siebie jak autorytety, to oni sami mogą wpłynąć na decyzje grupy, której są członkiem. Organizowanie warsztatów typu: „Dlaczego mamy agresję wśród ludzi” jest kolejnym przykładem pozytywnego oddziaływania wychowawczego stosowanego przez nauczycieli. Nauczyciel w czasie zaplanowanych zajęć może modyfikować rozmowę wśród uczniów klas starszych na temat: „Jakie warunki muszą być spełnione, aby dyskusja była udana”. Kolejnym rozpatrywanym razem z uczniami zagadnieniem może być rozpatrywanie problemu: „Dlaczego występuje agresja wśród uczniów?”. Nauczyciel może zaproponować uczniom rejestrację pomysłów dotyczących zagadnienia: „Co można zrobić, aby ograniczyć agresję?”. Jako swoiste podsumowanie dyskusji proponuje uczniom sformułowanie deklaracji na temat: „Co ty zrobisz, aby zmniejszyć lub zlikwidować te problemy?”.

6. Metody dyscyplinowania uczniów

Sposoby dyscyplinowania uczniów nie powinny być siłowe, chociażby ze względu na zasadę, że agresja rodzi agresję. Przed podjęciem jakichkolwiek działań nauczyciele powinni zorientować się, jakie zachowania uczniowie przejawiają najczęściej. Jeśli nauczyciele nie chcą zauważać problemu tak częstej obecności agresji elektronicznej, wówczas uczniowie nie czują się bezpiecznie w szkole. Agresja elektroniczna polega na przykład na rozpowszechnianiu w Internecie nieprawdziwych informacji dotyczących zarówno uczniów, jak i samych nauczycieli. Nauczyciel będzie skutecznie dyscyplinował uczniów i nie dopuszczał do cyberprzemocy wówczas, gdy jego znajomość przepisów dotyczących agresji elektronicznej będzie ciągle aktualizowana. W tej sytuacji ważne jest, aby dokumenty wewnętrzne, na przykład statut, uwzględniały obok tradycyjnych zachowań niewłaściwych także te związane z nowymi mediami. Na naganne zachowania dzieci i młodzieży nauczyciel najczęściej odpowiada pouczeniem i karaniem. Obie te reakcje są odczuwane przez ucznia jako wrogie i tak naprawdę nie uczą go niczego pozytywnego. Jedynym wyraźnym efektem jest rosnące przekonanie wychowanka, że wszyscy są przeciw niemu. Uczniowi może pomóc jedynie refleksja, zastanowienie się nad swoimi czynami i ich możliwymi konsekwencjami. Do takiej refleksji pobudza rozmowa z pedagogiem szkolnym lub psychologiem.

⁵ M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 120.

Niestety rozmowy tego typu również bywają odbierane przez uczniów jako element szkolnego reżimu. Przyczynia się do tego wielu nauczycieli, mówiąc na przykład: „Jak się będziesz tak dalej zachowywał, wyślę cię do pedagoga”. Wynika stąd, że sama szkoła ogranicza pozytywny wpływ psychologów, pedagogów, sprowadzając ich rolę do siły szybkiego reagowania.

Wydaje się, że bardzo skuteczne byłoby zwiększenie umiejętności wychowawców klas w reagowaniu na sytuacje negatywne. Pierwszym krokiem w takich przypadkach byłoby nakłonienie do rozmów osób w nie zaangażowanych. Należy pozwolić uczniom, zarówno sprawcom, jak i poszkodowanym, mówić własnym językiem o tym, co czują, o emocjach, jakie wywołało w nich dane zdarzenie. Bezpośredni przekaz na linii sprawca–poszkodowany, wyrażony słowami, którymi na co dzień posługują się uczniowie, jest zdecydowanie skuteczniejszy niż jakiegokolwiek pouczenia. Zadaniem nauczyciela byłoby doprowadzenie do rozmowy uczniów, pilnowanie ich bezpieczeństwa, a przede wszystkim ośmielenie ich, by mówili o własnych odczuciach. Po takiej rozmowie nauczyciele powinni również indywidualnie rozmawiać z uczniami, wysłuchać ich. Dowiedzieć się na przykład, czego sprawca zdarzenia nauczył się o sobie, o swoim sposobie komunikowania się ze światem, o swoich możliwościach skutecznego, pozytywnego działania. Nie można go jednak zmuszać, aby przyznał się, że źle postąpił, że powinien się zmienić i zasługuje na karę.

7. Przebieg zajęć międzylekcyjnych

Uczniowie często podkreślają, że mają większe poczucie bezpieczeństwa w czasie lekcji niż przerw. Uczniowie ci wskazują szatnie, toalety, korytarze szkolne czy boisko jako miejsca wymagające zwiększenia bezpieczeństwa. Dlatego potrzeba zaradzenia ze strony nauczycieli niewłaściwym sytuacjom jest w tym przypadku bardzo duża. Dyrekcja i rada pedagogiczna szkoły jest zobligowana do podjęcia działań, które mają na celu eliminowanie zagrożeń we wskazanych miejscach, określanych przez uczniów i ich rodziców jako miejsca o obniżonym poziomie bezpieczeństwa. W szkole powinien być zainstalowany monitoring, a także powinno się zwiększyć liczbę nauczycieli dyżurujących podczas przerw międzylekcyjnych oraz przeprowadzać kontrolę osób postronnych wchodzących na teren obiektu.

8. Zakres i przebieg innowacji pedagogicznych

Innowacje pedagogiczne zgodnie z semantyką wyrazu pojęcia oznaczają odnowienie dotychczasowego sposobu kształcenia, „zmiany ulepszające system,

w tym głównie treści programowe, pracę nauczycieli (jej metodę i środki), pracę uczniów bądź warunki materialno-społeczne edukacji⁶.

Innowacje to proces tworzenia albo przyswajania nowych rozwiązań edukacyjnych. Planowanie zakresu i przebiegu innowacji pedagogicznych w głównej mierze bazuje na wynikach anonimowych ankiet przeprowadzanych wśród uczniów. Kwestionariusz ankiety może zawierać następujące, przykładowe pytania wraz z proponowanymi odpowiedziami, spośród których uczeń wybiera tę, która jest zgodna z jego odczuciami:

1. Czy czujesz się bezpiecznie w swojej szkole? (a. tak, zawsze, b. czasami, c. nie, nigdy),
2. Czy byłeś/aś świadkiem agresywnego zachowania wśród kolegów? (a. tak, zawsze, b. czasami, c. nie, nigdy),
3. Jakie zachowania agresywne zaobserwowałeś/aś wśród kolegów? (uczeń może zaznaczyć kilka odpowiedzi: a. wyzywanie, b. poniżanie, c. groźby, d. krytykowanie, e. bicie, f. popychanie, g. kopanie, h. policzkowanie, i. ciągnięcie za włosy, j. szarpanie, k. wymuszanie pieniędzy, l. inne, jakie?),
4. Czy w stosunku do Ciebie ktoś zachował się lub zachowuje się agresywnie? (a. tak, zawsze, b. czasami, c. nie, nigdy),
5. Które z wymienionych w pytaniu 3 form agresji użyto w stosunku do Ciebie? (.....),
6. Kto w stosunku do Ciebie zachował się w sposób agresywny? (uczeń może zaznaczyć kilka odpowiedzi: a. inny uczeń z klasy, b. inny uczeń ze szkoły, c. nauczyciel, d. inny pracownik szkoły, e. ktoś z rodziny),
7. Do kogo zwróciłeś się o pomoc, gdy ktoś zachował się wobec Ciebie agresywnie? (a. do rodziców/rodzeństwa, b. do wychowawcy, c. do ulubionego nauczyciela, d. do pedagoga szkolnego, e. do psychologa szkolnego, f. do kolegi z klasy, g. do nikogo, ponieważ),
8. Dlaczego, Twoim zdaniem, niektórzy uczniowie stosują przemoc wobec innych? (uczeń może zaznaczyć kilka odpowiedzi: a. mają problemy uczuciowe, b. doświadczają przemocy w domu, c. chcą zdobyć i utrzymać ważną pozycję w klasie, d. chcą dostosować się do norm narzuconych przez kolegów, e. odreagowują własne negatywne emocje, f. jest to jedyny sposób uzyskania akceptacji kolegów, g. dążą do podporządkowania sobie innych kolegów, h. jest to skuteczny sposób załatwienia swoich interesów, i. jest to wyraz bezsilności i niemocy, j. nie mają pieniędzy, k. piją alkohol, l. inne, jakie?),
9. Czy zdarzyło Ci się zachować agresywnie na terenie szkoły? (a. tak, zawsze, b. czasami, c. nie, nigdy),
10. Wobec kogo zachowałeś się agresywnie? (a. inny uczeń z klasy, b. młodszy uczeń ze szkoły, c. starszy uczeń ze szkoły, d. nauczyciel, e. inny pracownik szkoły),

⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 345.

11. Gdzie na terenie szkoły jest Twoim zdaniem najmniej bezpiecznie? (a. na korytarzach, b. przed szkołą, c. w klasach, d. w toaletach, e. w szatni, h. inne, jakie?,)
12. Co Twoim zdaniem mogłoby spowodować, żeby w szkole było bezpieczniej? (uczeń może zaznaczyć kilka odpowiedzi: a. wzmożone dyżury nauczycieli w czasie przerw, b. umożliwianie wejścia na teren szkoły tylko uczniom z identyfikatorami, c. dodatkowy monitoring (kamery), d. inne rozwiązania, jakie?,)
13. Czy Twoim zdaniem agresywne zachowania w szkole da się całkowicie wyeliminować? (a. tak/raczej tak, b. raczej nie, c. jestem pewien, że nie, uzasadnij:,).

Nauczyciel, na podstawie uzyskanych wyników ankiet, może opracować adekwatne do sytuacji oddziaływanie wychowawcze. Niektóre z nich mogą być klasyfikowane jako zmiany ulepszające system wychowawczy i edukacyjny szkoły. Odpowiedzią grona pedagogicznego szkoły na problem braku realizacji potrzeby bezpieczeństwa uczniów może być propozycja dydaktyczna nauczyciela polonisty. W czasie lekcji języka ojczystego nauczyciel podejmuje starania zaangażowania uczniów w rozwiązywanie istniejącego problemu. Pierwszym krokiem jest forma dramy, jedna z metod aktywizujących proces nauczania. Drama to metoda, która umożliwia uczniom odgrywającym role znaleźć się w sytuacjach podobnych do tych, które zdarzają się w otaczającej ich rzeczywistości. W rezultacie tego typu interakcja prowadzi do poznania rzeczywistości i zrozumienia motywów ludzkiego działania. Niekiedy nauczyciele w dramie stosują tak zwaną metodę odwróconych ról, która polega na tym, że osoby biorące udział w ćwiczeniu wymieniają się rolami i identyfikują z osobą prezentującą przeciwny punkt widzenia.

Chociaż „teatr w klasie” ma charakter okazjonalny, nauczyciel stara się właśnie w tej grupie uczniów, których obserwacja wskazuje, że są prowodyrami sytuacji zagrażających bezpieczeństwu w szkole, stosować dramę tak często, jak to było możliwe. Postępuje tak dlatego, że uczniowie bardziej dyscyplinują się w czasie zajęć *quasi*-teatralnych. Wspólna teatralna praca klasy wymaga współodpowiedzialności za jej efekt. Tym bardziej że uczniowie wydawało by się tak niechętni pracy społecznej z reguły przystają na propozycję przygotowania spektaklu. Po przeprowadzonych ćwiczeniach nauczyciel podejmuje kolejne próby rozmów z uczniami na temat dotychczasowych problemów w szkole. Stara się ich aktywnie słuchać, odczytywać ich problemy z ich punktu widzenia (konieczna w przypadku słuchającego postawa empatii, serdeczności). We właściwej ocenie uczniów sprawiających problemy pomagają opinie poradni psychologicznej. Zawierają one informacje określające poziom umysłowy uczniów, opis występujących trudności oraz podają przyczyny ich występowania. We wskazaniach proponowanej zmiany oddziaływania wychowawczego nacisk położony zostaje na stosowanie różnorodnych form aktywizujących uczniów oraz na to, że uczniowie potrzebują szybkiej informacji zwrotnej dotyczącej sposobu i wyniku wykonanego zadania. Szybka informacja zwrotna od innych uczniów i nauczyciela znacznie wpływa na obniżenie ich niepokoju i sprzyja koncentracji na kolejnych, stawianych

im zadaniach. Zajęcia teatralne sprzyjają realizacji sugestii zawartych w opiniach poradni psychologicznej. Umiejętnie prowadzony teatr w klasie od początku do końca nie jest dla uczniów przykrym obowiązkiem, ale formą spontanicznego przeżycia, wymagającą wyrzeczenia się osobistych pragnień na rzecz powodzenia wspólnego, klasowego przedsięwzięcia. Spektakl teatralny prezentowany rodzicom i społeczności szkolnej jest wartościowym przeżyciem zarówno dla rodzicielskiej widowni, jak i dla uczniów. Sami rodzice dzieci z problemami przyznają, że wybrana forma wpływa pozytywnie na ich dzieci. Problemy w nauce i zachowaniu uczniów związane są z sytuacją emocjonalną uczniów. Agresja w zachowaniu jest spowodowana obniżoną samoocena i brakiem akceptacji. Tacy uczniowie mają silną potrzebę uznania, bardzo chcą być podziwiani przez otoczenie, ale jednocześnie prezentują małą wiarę w siebie, co obniża ich motywację do pracy i poziom aspiracji. Dokonując ewaluacji zastosowanej metody dramy, podkreślić należy fakt, że nauczyciel w swojej pracy dydaktycznej stara się zrozumieć uwarunkowania zaburzeń zachowania uczniów oraz zaplanować skuteczną pomoc. W przeciwnym wypadku problemy te nasiliłyby się, co przyniosłoby negatywne skutki dla społeczności klasy i szkoły. Nauczyciel powinien podejmować się zadania kształtowania zainteresowań uczniów metodą oddziaływania szeroko pojętej sztuki (muzyka, teatr, filharmonia, kino, książka).

Zaniechanie oddziaływań wobec uczniów z problemami emocjonalnymi czy niechęcią wobec innych może skutkować narastaniem agresji w szkole. Jeśli uczniowie nie będą mieli żadnego wsparcia ze strony nauczycieli, ich motywacja do nauki w ogóle obniży się, co spowoduje dalsze pogarszanie się wyników nauczenia. Ci uczniowie, o których mowa w analizowanym przypadku, oskarżani o brak pracowitości, przy braku zrozumienia przez grono pedagogiczne charakteru ich deficytów, byłiby dalej demotywowani. Uczniowie poza szkołą szukaliby rozwiązań swoich problemów, ich notoryczna nieobecność na zajęciach pogłębiłaby ich niepowodzenia szkolne. Nasililiby się negatywne relacje interpersonalne w klasie. Wreszcie realnymi stałyby się zagrożenia patologiami społecznymi (narkomania, alkoholizm, konflikt ucznia z prawem).

Każda proponowana innowacja pedagogiczna zaakceptowana na posiedzeniu rady pedagogicznej powinna być zgłaszana organowi prowadzącemu szkołę i kuratorowi oświaty⁷.

9. Organizacja pracy szkoły

Probierzem efektywnej organizacji pracy szkoły na płaszczyźnie bezpieczeństwa jest misja szkoły. Jeśli jest ona odpowiednia do zadań wychowawczych,

⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, Dz. U. z 2011 r. Nr 176, poz. 1051.

motywuje nauczycieli do pracy, uczniów do nauki, a w otoczeniu społecznym szkoła wzbudza zaufanie. Odzwierciedla się w niej to, do czego szkoła dąży, co uważa się w niej za fundament działań edukacyjnych. Misja szkoły powinna podkreślać takie wartości jak harmonia stosunków wewnętrznych. Praca nauczycieli w dobrze zorganizowanej szkole powinna być ukierunkowana na wszystkich uczniów: od najlepszych do tych, którzy napotykają największe trudności w nauce. Czas i energia nauczycieli oraz administracji zostają spożytkowane na zaspokajanie nie tylko potrzeb edukacyjnych uczniów, ale także tych emocjonalnych dotyczących realizacji poczucia bezpieczeństwa. W szkole zorganizowanej jako placówka bezpieczna, troszcząca się o ucznia, trwa nieustanne poszukiwanie dróg doskonalenia procesu dydaktyczno-wychowawczego. Funkcje placówki oświatowej powinny być każdorazowo dopasowane do specyfiki warunków, w jakich działa szkoła (osiedla, gminy, dzielnicy). W organizacji szkoły treści i zakres funkcji spełnianych przez dyrektora są podstawową determinantą jej sprawności organizacyjnej. Dyrektor, aby mógł pełnić swoje funkcje organizacyjne w sposób efektywny, powinien cechować się przede wszystkim określonym zasobem wiedzy organizacyjnej oraz posiadać wrażliwość w zakresie dostrzegania pozytywnych i negatywnych zjawisk organizacyjnych. Role organizacyjne dyrektora szkoły są widoczne w tym, jak organizuje proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły, jakim jest opiekunem i wychowawcą personelu szkoły, w jakim stopniu realizuje politykę oświatową państwa.

Organizacja pracy szkoły powinna mieć na celu stworzenie optymalnych warunków do pracy nauczycieli oraz nauki i pobytu w szkole uczniów. W tym celu dyrektor placówki analizuje potrzeby i oczekiwania uczniów, rodziców i nauczycieli oraz poziom ich zaspokojenia. W organizacji szkoły uwzględniane są działania zapewniające bezpieczeństwo. Podczas zajęć i między zajęciami uczniowie mają zapewnioną opiekę. W tym celu szkoła wyposażona jest organizacyjnie w sprawny i skuteczny system uzyskiwania i obiegu informacji.

10. Styl kierowania szkołą przez dyrektora

Styl kierowania szkołą obrany przez dyrektora przekłada się na relacje nauczycieli z uczniami. Jeśli w kontaktach z nauczycielem uczeń zamiast odbierać sygnały akceptacji i sympatii otrzymuje niekończącą się listę nakazów i zakazów, to traci poczucie bezpieczeństwa i uruchamia wiele mechanizmów kompensujących, składających się w rezultacie na rozmiar oporu wobec szkoły. Jeśli uczeń nie ma możliwości wyrażania w szkole swoich poglądów bez nieustannego narażania się na cenzurowanie, rezygnuje z podejmowania działania, nie chcąc popełnić błędu. Wreszcie, jeśli odczuwa lęk przed zadawaniem pytań nauczycielowi w obawie przed karą, jeśli musi nieustannie pilnować swoich rzeczy w obawie przed kradzieżą, jego poczucie bezpieczeństwa w takiej szkole jest patologicznie niskie.

Zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa u ucznia wiąże się nierozdzielnie z potrzebą poczucia bezpieczeństwa u nauczyciela. To poczucie jest kształtowane przez dyrektora zarządzającego szkołą. Dlatego jeśli szkoła ma być miejscem bezpiecznym dla uczniów, musi być również bezpieczna dla nauczycieli. Konsekwencje utraty bezpieczeństwa przez nauczycieli wcześniej czy później dotkną samych uczniów. Nie powinno być tak, że energia i czas nauczyciela są absorbowane i wykorzystywane przede wszystkim na samoobronę w szkole. Jeśli takie sytuacje stwarza sam dyrektor szkoły, wówczas nauczyciel niewiele ma do zaoferowania uczniowi. Dla nauczyciela, podobnie jak dla ucznia, bezpieczna szkoła oznacza miejsce, w którym szanuje się cudze poglądy i opinie, docenia się wkład pracy, umożliwia się uczestnictwo w procesach decyzyjnych, w którym można zawsze liczyć na pomoc dyrektora i innych nauczycieli i nie bać się o tę pomoc prosić. Z tego względu najbardziej optymalny styl zarządzania szkołą to styl demokratyczny. Dyrektor demokrata zdecydowanie „zachęca grupę podlegających jemu nauczycieli do podejmowania decyzji w zakresie ustalenia celów jej działania, zadań prowadzących do ich realizacji i podziału czynności. Jednocześnie sam bierze udział w pracy wykonywanej przez grupę”⁸. To właśnie dyrektor jest odpowiedzialny za realizację w szkole takiego programu wychowawczego, który w sposób gwarantujący zapewnienie uczniom i nauczycielom poczucia bezpieczeństwa, umożliwi realizowanie adekwatnych z tym zadaniem wartości i norm życia szkolnego. To od jego decyzji zależy, jakie normy zachowań są zawarte w szkolnych programach i regulaminach. Dyrektor ma decydujący wpływ na to, jaki model ucznia i model życia zbiorowego w szkole realizują te programy, jaki typ etyczny jest w nich zawarty i jakie systemy oceniania zachowań uczniowskich dominują w jego szkole.

Zgodnie z zapisem ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela dyrektor jest odpowiedzialny za⁹:

- dydaktyczny i wychowawczy poziom szkoły,
- realizację zadań zgodnie z uchwałami rady pedagogicznej i rady szkoły, podjętymi w ramach ich kompetencji stanowiących, oraz zarządzeniami organów nadzorujących szkołę,
- tworzenie warunków do rozwijania samorządnej i samodzielnej pracy uczniów i wychowanków,
- zapewnienie pomocy nauczycielom w realizacji ich zadań i doskonaleniu zawodowym,
- zapewnienie w miarę możliwości odpowiednich warunków organizacyjnych do realizacji zadań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych,
- zapewnienie bezpieczeństwa uczniom i nauczycielom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę.

Zadania opiekuńcze szkoły są przez dyrektora szkoły planowane i skutecznie realizowane. Dyrektor jest zobligowany do analizy zasobów, jakimi dysponuje

⁸ P. Żukowski, A. Muszyński, H. Łazowska, *Techniki zarządzania i style kierowania*, BWSH, Koszalin 1998, s. 54.

⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2006 r., Nr 97. poz. 674 z późn. zm.

szkoła i których posiadanie determinuje jakość pracy szkoły również w zakresie bezpieczeństwa. Analiza dotyczy trzech kwestii: zasobów materialnych (w tym również finansowych), zasobów niematerialnych oraz zasobów ludzkich, czyli kwalifikacji oraz kompetencji nauczycieli, ich postaw i zachowań, systemu wartości reprezentowanych przez osoby związane ze szkołą.

Ważnym obowiązkiem dyrektora jest współpraca z pozaszkolnymi podmiotami, które są odpowiedzialne za bezpieczeństwo i porządek, w szczególności z policją i strażą miejską. W ramach tej współpracy dyrektor powinien organizować spotkania pedagoga oraz nauczycieli z policjantami. Wspólnie z policjantami powinien przygotowywać spotkania tematyczne dla dzieci i młodzieży, dotyczące między innymi odpowiedzialności nieletnich za popełnione czyny, prawnych aspektów przemocy, zasad bezpieczeństwa, zachowań ryzykownych i sposobów unikania zagrożeń. Dyrektor szkoły informuje policję, gdy na terenie placówki mają miejsce zdarzenia o znamionach przestępstwa, które stanowią zagrożenie dla życia lub zdrowia uczniów. Przekazuje również policji informacje o przejawach demoralizacji dzieci i młodzieży, prosi o pomoc w rozwiązywaniu wyjątkowo trudnych problemów wychowawczych. Wspólnie z policjantami bierze udział w lokalnych programach profilaktycznych.

Policja powinna być wzywana, gdy wyczerpią się środki dostępne szkole w danej niebezpiecznej sytuacji. Dyrektor powiadamia najbliższą jednostkę również wtedy, gdy w otoczeniu szkoły zauważy zagrożenie dla dzieci młodzieży. Na przykład grupę bijących się, spożywających alkohol lub nieodpowiednio zachowujących się ludzi.

11. Współpraca dorosłych warunkiem zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa uczniów – podsumowanie

W części podsumowującej podkreślenia wymaga fakt, że jednym z podstawowych warunków przeciwdziałania nagannym zachowaniom uczniów jest ścisła współpraca dorosłych, w tym nauczycieli z rodzicami. Dorośli powinni wspólnie ustalić, jakie zachowania można zaakceptować, a z jakimi należy walczyć. Należy uświadomić rodzicom, jak ważne dla poczucia bezpieczeństwa ich dziecka jest ich zaangażowanie w życie szkoły, ich zainteresowanie szkolnymi sprawami dziecka. Uczniowie, których rodzice nie chodzą na wywiadówki, nie interesują się szkołą i nie utrzymują z nią stałego kontaktu, ulegają przemocy lub tę przemoc stosują. Zerwanie kontaktu między szkołą a domem zawsze zwiększa ryzyko i skale patologii. Rodzice są szkole potrzebni, szkoła powinna być potrzebna rodzicom. To wymóg wspólnej odpowiedzialności dorosłych za kierunek wychowania dzieci i młodzieży.

Szkoła nie może być postrzegana jedynie w kontekście problemów, które były kiedyś udziałem samych dorosłych. Potrzebna jest koalicja dorosłych na rzecz promowania pozytywnych wartości, jakie edukacja wnosi w życie każdego człowieka.

Literatura

1. Grochowska N., *Co robić, kiedy nie wiadomo co robić. Podpowiednik dla nauczyciela*, Wydawnictwo Seventh Sea, Warszawa 2001.
2. Klimasiński K., *Zaburzenia zachowania, w których uczenie się jest ważnym czynnikiem etiologicznym*, [w:] *Elementy psychopatologii i psychologii klinicznej*, red. K. Klimasiński, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
3. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
4. Polak K., *Uczniowie i nauczyciele w przestrzeni szkolnej*, [w:] *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, red. K. Polak, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, Dz. U. z 2011 r. Nr 176, poz. 1051.
6. Śnieżyński W., *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
7. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz. U. z 2006 r., Nr 97. poz. 674 z późn. zm.
8. *W trosce o pracę. Raport o rozwoju społecznym. Polska 2004*, red. S. Golimowska, M. Boni, UNDP, Warszawa 2004.
9. Żukowski P., Muszyński A., Łazowska H., *Techniki zarządzania i style kierowania*, BWSH, Koszalin 1998.

THE NEED OF SECURITY AND COMFORT OF PUPILS IN THE SCHOOL

Abstract: *Global world explores many dangers. The sense of safety is a prior need for any modern human being. In this article I discuss the importance of a sense of security and the resulting consequences of its lack among the students in the school environment. I also describe the impact of parental styles and ways of disciplining students. In addition, the relation between the organization of school work and responsibilities of the teacher are pointed in the following article.*

(NIE)ZDROWA ŻYWNOŚĆ W SKLEPIKACH SZKOLNYCH

Tekst prezentuje wyniki badań na temat produktów, dostępnych w sklepikach szkolnych. Badania przeprowadzono wśród stuosobowej grupy uczniów ze szkół: podstawowej, gimnazjum oraz szkoły średniej (liceum) usytuowanych w mieście Elbląg i jego okolicach. W badaniu zastosowano kwestionariusz ankiety składający się z 16 pytań zamkniętych oraz 2 pytań otwartych. Wyniki tych badań pozwalają na wysunięcie wniosku: uczniowie są świadomi konsekwencji niezdrowego odżywiania, ale nie zawsze mają możliwość zakupu zdrowych produktów w sklepikach szkolnych. W końcowej części tekstu opracowano wybrane propozycje i zalecenia, które należałoby wprowadzić w niejednej szkole w Polsce.

Zamiast wprowadzenia. Czy wiem, co jem?

Czy sklepiki szkolne zaopatrzone są w zdrową żywność? Okazuje się, że nie. Nadal można w nich kupić produkty, które nie zawsze zalicza się do „zdrowych”. Najczęściej w sklepikach szkolnych można kupić słodczyce, chipsy, napoje energetyzujące, które swoim wyglądem (opakowaniem) przyciągają wzrok uczniów oraz kuszą do zakupu, a coraz częściej także „szybką żywność” (*fast food*)¹. W asortymencie sklepików szkolnych rzadko oferuje się uczniom zdrowe produkty, typu kanapki czy też surówki warzywne, które wymagają wcześniejszego przygotowania. Sklepiki szkolne proponują więc wszystko to, co jest „niezdrowe”, gdyż produkty te dostarczane są najczęściej z hurtowni w postaci gotowej lub półproduktów wymagających jedynie podgrzania.

Uczniowie, mając do dyspozycji ograniczony budżet, zarządzają nim po swojemu, często w nieprzemyślany sposób, aczkolwiek dla nich atrakcyjny. Zakup w sklepiku szkolnym niezdrowej żywności podyktowany jest właśnie ograniczonym budżetem uczniów oraz zaspokojeniem głodu w danej chwili, poprawieniem sobie humoru czy też wypełnieniem czasu podczas przerw pomiędzy zajęciami. Te czynniki oraz atrakcyjność opakowania danego produktu, a także jego smak przyczyniają się do częstego zakupu przez uczniów niezdrowej żywności.

¹ *Fast food* – rodzaj pożywienia szybko przygotowywanego i serwowanego na poczekaniu, na ogół taniego. Pożywienie to posiada wysoką wartość kaloryczną – zawiera dużą ilość tłuszczów i węglowodanów, przy równoczesnym niedoborze cennych dla organizmu substancji – błonnika, witamin i minerałów. „Szybka żywność” jest najczęściej serwowana w popularnych sieciach gastronomicznych: KFC, McDonald’s, Pizza Hut, Telepizza, a coraz częściej również w szkolnych sklepikach.

Wyniki badań przeprowadzonych na użytek niniejszego tekstu wskazują, że uczniowie chętnie zamieniliby produkty, typu *fast food* na coś zdrowszego, na przykład warzywa i owoce, posiłki wegetariańskie, dania na parze, placki ziemniaczane oraz różnego rodzaju sałatki warzywne – niestety tego rodzaju żywność nie zawsze znajduje się w ofercie sklepiku szkolnego. Osoby prowadzące sklepik szkolny oferują uczniom w większości niezdrową żywność, kierując się chęcią zysku przy niewielkim nakładzie pracy, a nie zdrowiem młodych ludzi. Szczególnie „niebezpieczne” są tak zwane ciepłe produkty: frytki, hamburgery, hot-dogi sprzedawane uczniom podczas przerw. Literatura dotycząca omawianej problematyki wskazuje, że, na przykład „podczas obróbki termicznej frytek powstają duże ilości akryloamidu, który jest substancją silnie toksyczną o działaniu rakotwórczym. Akryloamid przyczynia się do występowania nowotworów przewodu pokarmowego oraz uszkodzeń układu nerwowego (jest neurotoksyną)”². Z kolei hamburger z plasterkiem sera żółtego zawiera około 300 kalorii, na które składają się różnego rodzaju związki chemiczne. Do najważniejszych z nich należą: „białko (zawartość jego w zależności od rodzaju mięsa wynosi od 10,1 do 24,2%), tłuszcze (od 8,2 do 20,5%), węglowodany (w zależności od rodzaju mięsa od 0,6 do 20,5%), sól (w zależności od rodzaju mięsa od 0,6 do 2,4%), substancje wzmacniające smak, między innymi azotyn sodu (w zależności od rodzaju mięsa od 0,0005 do 0,0088%), wapń – od 0,02 do 0,44%, cynk oraz miedź – od 4,3 do 49,9 mg/kg, kwasy tłuszczowe nasycone od 10,8 do 47,8% oraz zawartość cholesterolu, która mieści się w granicach od 0 aż do 453,7 mg/100 g produktu”³.

Słodycze zawierają głównie duże ilości cukrów prostych. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO, *World Health Organization*) zaleca „spożywanie jedynie 10% cukrów prostych w całej diecie – ich nadmiar może być przyczyną otyłości, cukrzycy, próchnicy oraz nadpobudliwości. Natomiast chipsy zawierają duże ilości tłuszczu oraz soli. Spożywanie ich w nadmiarze może zaburzać stopień zbilansowania diety. I tak, na przykład mała paczka chipsów zawiera połowę dziennej dawki sodu, która jest znacznie przekraczana po dostarczeniu do organizmu dziennego pożywienia. Może to prowadzić do nadwagi, nadciśnienia, chorób krążenia, a pośrednio także chorób nowotworowych”⁴. W skład napojów energetyzujących wchodzi głównie „substancje biologicznie aktywne, takie jak: kofeina, tauryna, inozytol, guarana, glukuronolakton oraz karnityna. W niektórych napojach znajdują się również ekstrakty roślinne, takie jak wyciąg z żeń-szenia, miłorzębu japońskiego czy innych egzotycznych roślin, które zawierają składniki o nie do końca określonym działaniu na organizm człowieka”⁵. „Spożywanie przez młodzież napojów energetyzujących początkowo wpływa pozytywnie na organizm, to jest głównie poprawia nastrój, działa pobudzająco na centralny układ nerwowy, co umożliwia

² R. Krzyszkowska, *Obiad z neurotoksyn*, <http://www.prasa.wiara.pl/> [dostęp 23.10.2009].

³ K. Krygier, K. Maksimowicz, *Jakość hamburgerów dostępnych na polskim rynku*, „Przemysł Spożywczy” 2008, nr 1, s. 27-29.

⁴ M. Stańczyk, K. Piotrowiak, *Przekąski na cenzurowanym*, <http://www.dz.com.pl> [dostęp 23.10.2009].

⁵ M. Hoffmann, F. Świderski, *Napoje energetyzujące i ich składniki funkcjonalne*, „Przemysł Spożywczy” 2008, nr 9, s. 8-13.

zwiększenie koncentracji uwagi, sprawności, logicznego myślenia, zdolności do przyswajania informacji, poprawę pamięci i szybkości reakcji, a także zmniejszenie senności. Jednak częste spożywanie tego rodzaju napojów może prowadzić do zaburzeń fizjologicznych organizmu, typu: podrażnienie żołądka i ścian jelit, moczo-pędnosć, zakłócenie koordynacji ruchów i drżenie, bezsenność, niepokój, zwiększenie częstości skurczów serca, nudności, podwyższenie poziomu fosforu. Może także wystąpić podwyższenie ciśnienia krwi, które prowadzi do zawału⁶.

1. Przegląd wybranych eksploracji badawczych dotyczących asortymentu sklepików szkolnych

Krzysztof Krygier oraz Katarzyna Maksimowicz przeprowadzili w roku 2006 badania na temat jakości hamburgerów sprzedawanych na polskim rynku. Badania zostały powtórzone w roku 2007. Wynika z nich, iż „jakość tego produktu jest bardzo niska. Z przebadanych 21 produktów typu hamburger wynika, iż tylko jeden ich rodzaj odpowiada klasycznej, tradycyjnej definicji produktu otrzymanego z mielonego mięsa wołowego, co przekłada się w bezpośredni sposób na wysoką jakość tego produktu. Natomiast większość pozostałych objętych badaniami produktów jest wytwarzana z mięsa oddzielonego mechanicznie, zwłaszcza drobiowego. Produkty te zawierają bardzo wiele dodatków teksturotwórczych (wypełniających), smakowo-zapachowych i konserwujących oraz dużą zawartość cholesterolu⁷. Można zatem domniemywać, że hamburgery sprzedawane po niższej cenie zawierają mięso oddzielone mechanicznie, a więc nie nadają się do sprzedaży, a tym bardziej do spożywania.

Wyniki badań przeprowadzonych przez K. Krygier oraz K. Maksimowicz potwierdzają badania przeprowadzone w roku szkolnym 2005/2006 przez Jolantę Świderską-Kopacz, Jerzego T. Marcinkowskiego oraz Katarzynę Jankowską wśród młodzieży gimnazjalnej Gorzowa Wielkopolskiego. Z badań tych wynika, iż „ponad 38% gimnazjalistów spożywa słodczyce codziennie, a ponad 48% kilka razy w tygodniu. Dużym powodzeniem wśród gimnazjalistów cieszyły się również napoje energetyzujące (gazowane), które piło codziennie ponad 28% badanych, a ponad 34% piło je kilka razy w tygodniu⁸. W większości produkty te sprzedawane są w sklepikach szkolnych.

⁶ Ibidem, s. 8-13.

⁷ Ibidem, op. cit., s. 29. Badania zostały przeprowadzone na przełomie 2006 i 2007 roku na 21 hamburgerach zakupionych w McDonald's w Warszawie. Analizowane produkty zawierały mięso czerwone typu: wieprzowina, wołowina, mięso mieszane (wieprzowo-drobiowe), drobiowe oraz hamburgery niemięsne, tj. rybne i wegetariańskie.

⁸ J. Świderska-Kopacz, J.T. Marcinkowski, K. Jankowska, *Zachowania zdrowotne młodzieży gimnazjalnej i ich wybrane uwarunkowania. Cz. IV Sposób żywienia*, „Problemy Higieniczno-Epidemiologiczne” 2008, nr 2, s. 241-245. Spośród 5109 gimnazjalistów gorzowskich badaniami objęto 1263 uczniów (24,7% ogółu): 615 (48,7%) uczniów klas I i 648 (51,3%) uczniów klas III, w tym 636

Również badania przeprowadzone przez Fundację Pedagogium wskazują, iż „dużym powodzeniem wśród gimnazjalistów cieszą się głównie napoje energetyzujące. Ponad połowa badanej młodzieży stwierdziła, że nie rozstaje się z tak zwanymi «dopalaczami»⁹, a aż ponad 63% wskazało, że w ciągu ostatniego miesiąca piło napoje energetyzujące”¹⁰. Na forach internetowych przeczytać można następujące wypowiedzi młodzieży spożywającej napoje energetyzujące¹¹:

- „Piję napoje na pusty żołądek, bo wtedy jestem bardziej pobudzony” – Łukasz, 14-letni gimnazjalista z Białoleki,
- „Codziennie po przyjściu ze szkoły ślęczę do nocy nad książkami. Rano nie mam siły iść do szkoły, dlatego zaraz kiedy wstaję z łóżka, wypijam pierwszy napój. Czasami w drodze do szkoły otwieram kolejną puszkę. Wydaję pieniądze, które dostaję od rodziców na drugie śniadanie” – gimnazjalista,
- „Coca-cola już mi się znudziła. Ile można pić tego samego? Przerzuciłem się na «energy drinki»” – 16-letni warszawski gimnazjalista,
- „To śmieszne! Przecież po tych napojach nic złego się ze mną nie dzieje. Bez problemu mogę ich wypić nawet kilka” – gimnazjalista”.

Powyższe wypowiedzi wskazują, że napoje energetyzujące są spożywane przez gimnazjalistów bardzo często. Są one traktowane przez młodzież jako „dopalacze”, które „stawiają ich na nogi”, „naładowują” wycieńczony nauką organizm. Młodzież nie jest świadoma tego, że spożywa niezdrowe napoje, które wpływają niekorzystnie na organizm, szczególnie przy spożyciu dużych ich ilości. Dla młodych ludzi liczy się chwila obecna i normalne funkcjonowanie – młodzież nie zastanawia się nad tym, jakie mogą być tego konsekwencje, dlatego przeznaczają na zakup „dopalaczy” oraz „niezdrowej ciepłej żywności” niemalże wszystkie swoje oszczędności, w tym również kieszonkowe.

2. Otyłość jako skutek niezdrowego odżywiania

Pomimo iż wyniki przeprowadzonych badań nie wskazały na występowanie otyłości wśród badanej młodzieży, to jednak już teraz należy podejmować odpowiednie działania profilaktyczne w tym kierunku. Problem otyłości dotyczy dzieci i młodzieży na całym świecie. Według Raportu *International Obesity Task Force* (IOTF) 155 mln dzieci na świecie będących w wieku szkolnym wykazuje nadwagę

(50,4%) chłopców i 627 (49,6%) dziewcząt; uczniowie klas I mieli w zdecydowanej większości 13 lat, a klas III – 16 lat.

⁹ W opinii młodzieży „dopalacze” to napoje energetyzujące, które działają pobudzająco, dostarczają siły i energii.

¹⁰ M. Cessanis, P. Głaczowska, *Gimnazjaliści na dopalaczach*, <http://www.zw.com.pl> [dostęp 10.10.2009].

¹¹ A. Wittenberg, *W szkołach dzieci ładują energię jak leci*, <http://www.zw.com.pl> [dostęp 08.09.2009].

lub otyłość. Wśród nich 30-45 mln to otyłe dzieci i młodzież w wieku 5-17 lat oraz 22 mln otyłych dzieci w wieku poniżej 5 lat. W Finlandii w ciągu dwóch ostatnich dziesięcioleci XX wieku liczba dzieci ze zbyt dużą masą ciała wzrosła do 16,7% w populacji chłopców i do 9,8% w populacji dziewcząt. W Hiszpanii 26,6% uczniów w wieku 9-13 lat ma nadwagę, a 3,9% jest otyłych. Według raportu IOTF, w krajach Europy Północnej nadwagę stwierdzono u 10-20% dzieci, a w krajach Europy Południowej – u 20-35% dzieci. Największy jednak problem dotyczący nadwagi występuje wśród dzieci i młodzieży w Grecji, dotyczy on 28,9% chłopców oraz 16,4% dziewcząt¹². Youfa Wang, Carlos Monteiro oraz Barry M. Popkin „na podstawie wyników badań przeprowadzonych w ciągu ostatnich 2-3 dziesięcioleci w Brazylii, Stanach Zjednoczonych, Chinach oraz Rosji dokonali analizy porównawczej występowania nadwagi i otyłości u dzieci w wieku od 6 do 18 lat. Liczba dzieci z nadmierną masą ciała wzrosła: z 4,1% do 13,9% w Brazylii, z 6,4% do 7,7% w Chinach oraz z 15,4% do 25,6% w Stanach Zjednoczonych. Tylko w Rosji liczba dzieci z nadmierną masą ciała zmniejszyła się z 15,6% do 9%”¹³. Opracowania polskie dotyczące problemu nadwagi i otyłości u dzieci również wskazują na występowanie tej patologii. „Badania przeprowadzone w ramach Programu «Wczesna profilaktyka nadciśnienia tętniczego oraz nadwagi i otyłości u dzieci i młodzieży w Łodzi» wykazały, iż nadwaga i otyłość dotyczy około 15,7% dzieci i młodzieży w wieku szkolnym i występuje z podobną częstością u obu płci”¹⁴. Natomiast z danych Instytutu Matki i Dziecka w Warszawie wynika, iż „ponad 13% młodzieży w wieku 13-15 lat ma problem z nadwagą. Na przestrzeni 35 lat liczba otyłych nastolatków wzrosła w Polsce dziewięciokrotnie”¹⁵. „Współcześnie nadwaga jest najpowszechniej występującym problemem zdrowotnym wieku dziecięcego. Wraz z nasileniem się tej patologii, wzrasta ryzyko wystąpienia wśród dzieci cukrzycy typu 2, nadciśnienia tętniczego, problemów ze snem, jak również problemów psychospołecznych. Dodatkowo statystyki dowodzą, że większość dorosłych osób otyłych miało nadwagę już w młodości: otyłe dzieci wyrastają najczęściej na otyłych dorosłych. Może mieć to wyraźny wpływ na długość i jakość życia mieszkańców Europy w przyszłości. Brytyjskie Ministerstwo Zdrowia prognozuje, że do roku 2050 średnia długość życia mężczyzn zmniejszy się o pięć lat”¹⁶.

¹² Por. A. Obuchowicz, *Epidemiologia nadwagi i otyłości – narastającego problemu zdrowotnego w populacji dzieci i młodzieży*, „Endokrynologia, Otyłość i Zaburzenia Przemiany Materii” 2005, nr 3, s. 9-12.

¹³ Por. M. Weber-Zimmermann, K. Ciechanowska, J. Szymańska, M. Łukowicz, *Otyłość u dzieci – problemem zdrowotnym i społecznym*, [w:] *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, red. A. Czajkowska, W. Otwinowski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2009, s. 429.

¹⁴ Biuro WHO w Polsce, *10 faktów dotyczących otyłości, o których należy wiedzieć*. Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2005/2006. Objęto nimi ponad 27 tys. łódzkich dzieci i młodzieży.

¹⁵ M. Stańczyk, K. Piotrowiak, op. cit.

¹⁶ *Policy options for responding to the growing challenge from obesity*, Instytut Żywności i Żywienia, Warszawa 2006.

„Otyłość wynikająca z nadmiernej masy ciała powoduje także dodatkowe obciążenie układu kostno-stawowego. Układ ten przystosowany jest do obciążeń wynikających z prawidłowej budowy, a zwiększona waga powoduje, że kości, stawy i więzadła nie wytrzymują tych przeciążeń. Zwiększa to ryzyko powstania często rozległych zmian zwyrodnieniowych w dużych stawach kończyn dolnych oraz w stawach kręgosłupa. U dzieci objawia się to między innymi płaskostopiem i koślawością kolan”¹⁷.

Jeffrey B. Schwimmer, Tasha M. Burwinkle oraz James W. Varni wskazują, że „oprócz zaburzeń fizycznych otyłość prowadzi do poważnych konsekwencji natury socjalnej oraz psychologicznej, między innymi poprzez obniżenie jakości życia. Dzieci otyłe często nie akceptują własnego wyglądu, mają niską samoocenę, czują się izolowane i cierpią na depresję”¹⁸. Badania przeprowadzone przez Jane Wardle, Chloe Volz oraz Cecilie Golding wśród dzieci w wieku od 4 do 11 lat wskazują, że „już u małych dzieci wytwarza się negatywny stosunek do otyłych rówieśników. Dziecko otyłe ma mniej przyjaciół, jest posądzane o lenistwo, niższą inteligencję i skłonność do kłamstwa, jak również staje się obiektem złośliwych żartów”¹⁹. Podobne wnioski sformułowano na podstawie badań przeprowadzonych przez Jeffreya Sobala, Vasiliki Nicolopoulos oraz Jennifer Lee wśród uczniów szkół średnich. I tu również „osoby otyłe są niechętnie akceptowane przez rówieśników, jako kandydaci na partnera zabaw i randek. Szczególnie negatywne opinie dotyczą otyłych dziewcząt”²⁰. Psycholodzy zwracają uwagę na fakt, że „starsze otyłe dziecko cierpi nie tylko z powodu zniekształconej sylwetki, lecz także z powodu poczucia winy za swoją otyłość. Janes D. Sargent oraz David G. Blanchflower stwierdzili, że otyłość wpływała ujemnie na wysokość zarobków młodych dziewcząt i kobiet”²¹.

3. Analiza badań przeprowadzonych wśród uczniów wybranych szkół na terenie miasta Elbląg i jego okolic

Niniejszy tekst ma na celu przedstawienie produktów, w które zaopatrzone są sklepiki działające na terenie wybranych szkół usytuowanych w Elblągu oraz jego okolicach, świadomości młodzieży na temat kupowanych produktów oraz skutków spożywania niezdrowej żywności, która przyswajana codziennie i w nadmiernych ilościach może prowadzić do otyłości.

¹⁷ A.L. Rosenbloom, *Increasing incidence of type 2 diabetes in children and adolescents: treatment considerations*, „Paediatr Drugs” 2002, no. 4, s. 209-210.

¹⁸ J.B. Schwimmer, T.M. Burwinkle, J.W. Varni, *Health-related quality of life of severely obese children and adolescents*, „JAMA” 2003, no. 289, s. 1813-1819.

¹⁹ Por. M. Weber-Zimmermann, K. Ciechanowska, J. Szymańska, M. Łukowicz, op. cit., s. 433.

²⁰ Ibidem, s. 433.

²¹ Ibidem, s. 433.

3.1. Założenia metodologiczne

Celem przeprowadzonych badań było poznanie opinii uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum oraz liceum na temat produktów (żywności), w które zaopatrzone są sklepiki szkolne. Uczniowie mieli wskazać, jakiego rodzaju produkty występują w ich sklepiku szkolnym oraz jakie produkty są najczęściej przez nich kupowane. Celem było również poznanie świadomości uczniów w zakresie skutków nadmiernego spożywania niezdrowej żywności.

W ramach prowadzonych badań postawiono następujące problemy badawcze:

- Jaka jest opinia uczniów szkół: podstawowej, gimnazjalnej oraz licealnej na temat zaopatrzenia sklepików szkolnych?
- Jakie produkty uczniowie wyżej wymienionych szkół najczęściej kupują?
- Czy uczniowie szkół: podstawowej, gimnazjalnej oraz licealnej są świadomi skutków nadmiernego spożywania niezdrowej żywności?

W celu poznania opinii uczniów szkół na temat zaopatrzenia sklepików szkolnych oraz skutków nadmiernego spożywania niezdrowej żywności zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, która obejmuje „wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania oraz opinie i poglądy określonych zbiorowości”²². Zastosowana metoda w pełni odpowiada więc przyjętemu celowi badań. W badaniu zastosowano technikę ankiety. Kwestionariusz ankiety składał się z 16 pytań zamkniętych z dwóch pytań otwartych.

Badania prowadzone były w ramach sekcji naukowej pedagogów, działającej w Instytucie Pedagogiczno-Językowym PWSZ w Elblągu, pod kierunkiem autorki tekstu. Przeprowadzono je na grupie stuosobowej uczniów wybranych szkół: podstawowej, gimnazjum oraz szkoły średniej (liceum). Szkoły te znajdowały się w Elblągu i okolicach. Pośród badanych 26 uczniów uczęszczało do szkoły podstawowej (16 chłopców, tj. 32,7%, i 10 dziewcząt, tj. 19,6%), 22 uczniów do gimnazjum (9 chłopców, tj. 18,4%, 13 dziewcząt, tj. 25,5%), zaś 52 uczniów do liceum (24 chłopców, tj. 49%, 28 dziewcząt, tj. 54,9%).

Badani uczniowie znajdowali się w przedziale wiekowym od 9 do 20 lat. I tak, w szkole podstawowej dominowali uczniowie znajdujący się w wieku 9 lat (75% wszystkich badanych chłopców tej szkoły oraz 80% wszystkich badanych dziewcząt tej szkoły). W gimnazjum największą grupę stanowili uczniowie będący w wieku 15 lat (chłopcy stanowili 88,9% ogółu badanych chłopców tej szkoły, zaś dziewczęta stanowiły 84,6% ogółu wszystkich badanych dziewcząt tej szkoły). Natomiast w liceum, największą grupę stanowili uczniowie znajdujący się w wieku 17 lat (chłopcy stanowili 54,2% ogółu wszystkich badanych chłopców tej szkoły, dziewczęta stanowiły 67,9% ogółu wszystkich badanych dziewcząt tej szkoły).

²² T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 79-80.

3.2. Interpretacja i omówienie wyników badań

Przeprowadzone badania potwierdziły dotychczas wysuwane opinie, że sklepiki szkolne pomimo licznych kontroli nadal zaopatrzone są w różnego rodzaju niezdrowe produkty. Są to głównie chipsy, słodycze, napoje, hot dogi, pizze, zapiekanki, frytki (czyli również tzw. niezdrowa ciepła żywność). We wszystkich sklepikach badanych placówek można kupić słodycze, chipsy, napoje – tylko młodzież uczęszczająca do gimnazjum nie wskazała na występowanie w ich sklepiku szklonym napojów energetyzujących. Nie we wszystkich sklepikach szkolnych można także kupić „niezdrową ciepłą żywność”. I tak, na przykład pizzy nie można kupić w sklepiku znajdującym się w liceum, a frytek w szkole podstawowej – być może dlatego, iż warunki lokalowe, jakie posiada sklepik szkolny, nie dają możliwości na przygotowywanie tego typu posiłków. Inne rodzaje niezdrowej żywności jak najbardziej można zakupić w sklepikach szkolnych badanych placówek – respondenci wskazywali na nie dość często. W szkole podstawowej wszystkie badane dziewczęta wskazały na możliwość zakupu w sklepiku szkolnym słodyczy, natomiast w przypadku badanych chłopców tej placówki 75% wskazało na chipsy. W przypadku młodzieży uczęszczającej do gimnazjum największy odsetek (chłopcy stanowili prawie 89%, dziewczęta stanowiły prawie 85%) dotyczył możliwości zakupu hot dogów. Licealiści zaś wskazywali na możliwość zakupu w ich sklepiku szkolnym zapiekanek – wskazało na nie ponad 58% badanych licealistów i ponad 78% licealistek, oraz hot dogów – ponad 58% chłopców i ponad 57% dziewcząt. Dane te szczegółowo obrazuje tabela 1.

Licealiści wskazali także na możliwość zakupu w ich sklepiku szkolnym hamburgerów, chińskich zupek, „gorącego kubka” oraz kanapek z kapustą (w tab. 1 występują jako „inne”) – produkty te najczęściej były kupowane przez licealistki (25% z nich udzieliło takiej odpowiedzi).

Tabela 1. Rodzaje niezdrowej żywności najczęściej występujące w sklepikach szkolnych badanych placówek

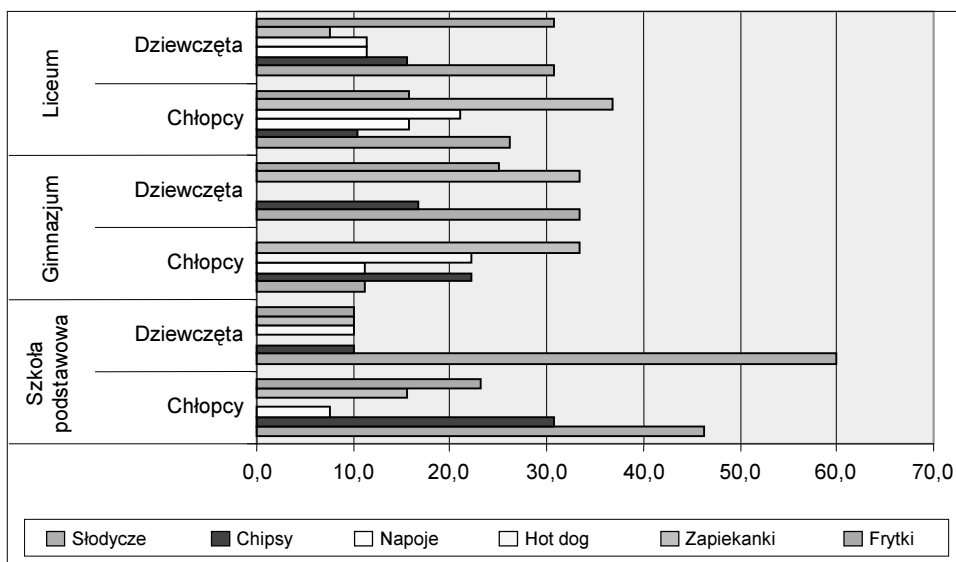
Odpowiedzi	Rodzaj szkoły											
	Szkoła podstawowa				Gimnazjum				Liceum			
	Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Chipsy	12	75,0	7	70,0	6	66,7	5	38,5	7	29,2	13	46,4
Słodycze	9	56,3	10	100,0	3	33,3	3	23,1	7	29,2	11	39,3
Napoje energetyzujące	6	37,5	1	10,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	14,3
Hot dogi	7	43,8	1	10,0	8	88,9	11	84,6	14	58,3	16	57,1
Pizza	3	18,8	1	10,0	5	55,6	6	46,2	0	0,0	0	0,0
Zapiekanki	0	0,0	1	10,0	6	66,7	9	69,2	14	58,3	22	78,6
Frytki	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	7,7	2	8,3	0	0,0
Inne	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	8,3	7	25,0

Odsetki nie sumują się do 100,0, ponieważ badani wskazywali na kilka odpowiedzi.

Źródło: Opracowanie własne.

Z danych zawartych na rysunku 1 wynika, iż młodzież najczęściej kupuje w sklepiku szkolnym różnego rodzaju słodycze. Największym powodzeniem słodycze cieszą się wśród uczniów szkoły podstawowej. Badania wykazały, iż ponad 46% chłopców oraz 60% dziewcząt uczęszczających do tej placówki najczęściej kupuje w sklepiku szkolnym słodycze, a prawie 31% badanych chłopców również chipsy. W przypadku zaś gimnazjalistów najczęściej wybieranym rodzajem niezdrowej żywności były głównie zapiekanki. Wśród dziewcząt tej placówki znacznym powodzeniem cieszą się także słodycze (ponad 33%). Chłopcy natomiast do gimnazjum wskazywali również na chipsy oraz hot dogi (wskaźnik dla obu rodzajów tych produktów wyniósł tyle samo, tj. po 22,2%). Licealiści oprócz słodyczy najczęściej kupują w sklepiku szkolnym „ciepłą niezdrową żywność”. Badania wykazały, iż były to głównie: zapiekanki (prawie 37% chłopców i niespełna 8% dziewcząt), hot dogi (ponad 21% chłopców oraz 11,5% dziewcząt), frytki (około 16% chłopców i ponad 30% dziewcząt).

Uczniowie, którzy najczęściej kupują ten rodzaj żywności nie zdają sobie sprawy ze szkodliwości składników, które znajdują się w tych produktach. Jest to żywność, która dostarcza tak zwanych pustych kalorii, węglowodanów prostych i tłuszczów, zawiera tylko śladowe ilości witamin, składników mineralnych i błonnika. Na przykład mała porcja frytek z ketchupem zawiera około 270 kalorii.

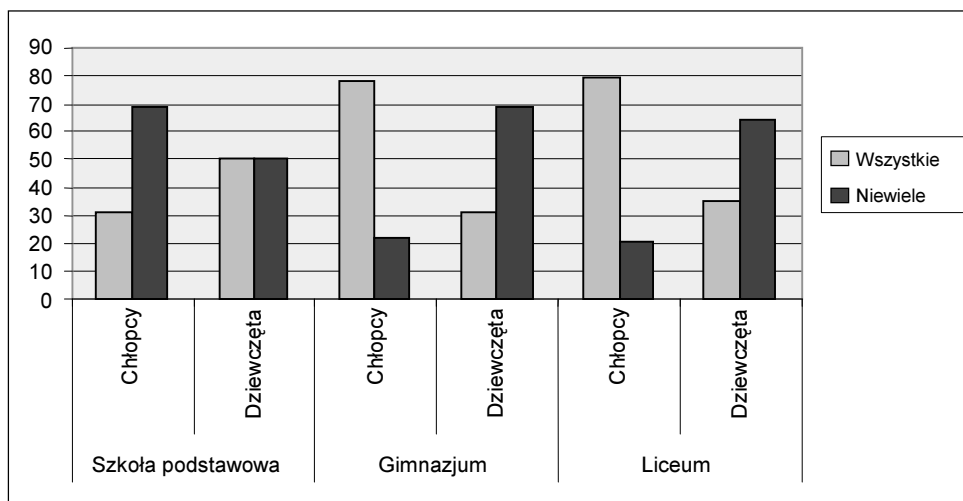


Rys. 1. Rodzaje niezdrowej żywności najczęściej kupowane przez badaną młodzież (w %)

Źródło: Opracowanie własne.

Przeprowadzone badania wykazały, że znacznie częściej chłopcy przeznaczają na zakup niezdrowej żywności wszystkie posiadane środki pieniężne – w liceum prawie 80% badanych chłopców, w gimnazjum – około 78%, a w szkole podstawowej – ponad 30% (rys. 2). Zadowolająca jest jednak odpowiedź chłopców uczęszczających do szkoły podstawowej – prawie 70% z nich wskazało, iż na

zakup niezdrowej żywności przeznaczają „niewielkie”²³ kwoty pieniężne. Fakt ten znajduje zapewne uzasadnienie w tym, iż rodzice dużą uwagę przywiązują do odżywiania się swoich dzieci – przygotowują im kanapki na drugie śniadanie oraz że często w tego rodzaju placówkach są wydawane darmowe obiady (szczególnie dla dzieci ubogich). W przypadku chłopców uczęszczających do gimnazjum oraz liceum wskaźnik dotyczący wysokości środków przeznaczanych na zakup niezdrowej żywności był najwyższy i wynosił – w przypadku gimnazjalistów prawie 80%, zaś wśród licealistów 80%. Tak wysokie wskaźniki mogą znaleźć uzasadnienie między innymi w tym, iż chłopcy tych szkół nie zawsze zabierają ze sobą do szkoły kanapki na drugie śniadanie i nie zawsze mogą liczyć na ciepły posiłek w szkole. Również dziewczęta badanych placówek przeznaczają na zakup niezdrowej żywności znaczącą ilość środków pieniężnych. Badania wykazały, iż najwyższy wskaźnik zanotowano wśród uczennic szkoły podstawowej – wynosił on 50% ogółu badanych dziewcząt tej placówki, a następnie wśród dziewcząt uczęszczających do liceum – około 36% ogółu badanych dziewcząt tej placówki. Najniższy natomiast wskaźnik wystąpił wśród dziewcząt uczęszczających do gimnazjum. Tylko około 31% badanych dziewcząt tej placówki przeznaczają na zakup niezdrowych produktów wszystkie posiadane środki pieniężne.



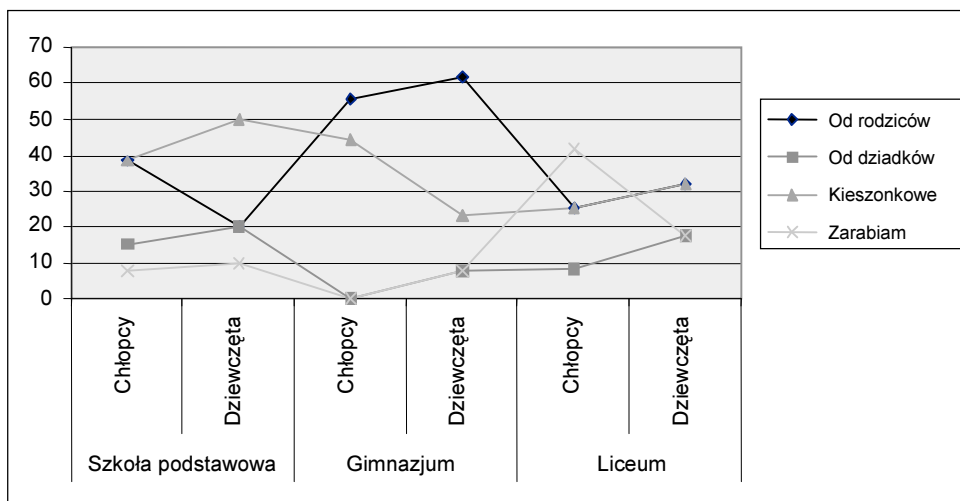
Rys. 2. Środki pieniężne przeznaczane przez badanych na zakup niezdrowej żywności w sklepiku szkolnym (w %)

Źródło: Opracowanie własne.

Badana młodzież na zakup niezdrowej żywności przeznaczają własne środki pieniężne. Uczniowie uczęszczający do szkoły podstawowej oprócz własnego kieszonkowego otrzymywanego od rodziców na zakup niezdrowej żywności przeznaczają także dodatkowe środki pieniężne otrzymane od rodziców bądź

²³ „Niewielkie” kwoty pieniężne to według badanych pewna część środków otrzymanych jako kieszonkowe bądź pewna część dodatkowych środków otrzymanych od rodziców lub dziadków.

dziadków (dziewczęta – 40%, chłopcy – 53,8%). Niekiedy podejmują drobne prace na rzecz domu w celu „zarobienia” dodatkowych środków – najczęściej jest to wynoszenie śmieci lub też wyjście z psem. Młodzież gimnazjalna środki pieniężne otrzymuje zaś głównie od rodziców w postaci kieszonkowego (rys. 3). Warto zwrócić uwagę, iż gimnazjaliści bardzo rzadko otrzymują środki pieniężne od swoich dziadków (tylko 7,7% dziewcząt tej placówki).



Rys. 3. Źródła czerpania przez uczniów środków pieniężnych (w %)

Źródło: Opracowanie własne.

Głównym źródłem pozyskiwania przez licealistów środków pieniężnych, szczególnie w grupie chłopców, było podejmowanie przez nich różnego rodzaju prac zarobkowych (ok. 42% badanych chłopców podejmowało prace zarobkowe) bądź też otrzymywanie kieszonkowego lub dodatkowych środków od rodziców na określony cel, które często były przeznaczone na zakup niezdrowej żywności. Licealistki środki pieniężne otrzymywały głównie od rodziców w postaci kieszonkowego, rzadziej natomiast zdarzało się, że podejmowały prace zarobkowe lub też otrzymywały środki od dziadków.

Młodzież posiadająca niewielkie ilości środków pieniężnych (głównie kieszonkowe) nie zastanawia się nad odpowiednim zarządzaniem swoim skromny budżetem. Przyczyn tego należy upatrywać w środowisku rodzinnym, które jest odpowiedzialne za prawidłowy proces socjalizacji swojego dziecka. Rodzina, w której bardzo mało prowadzi się rozmów z dziećmi na tak zwane tematy życiowe, rzadko porusza rozmowę dotyczącą prawidłowego zarządzania własnym budżetem. Młodzież nie jest do tego przygotowana, dysponuje swoim budżetem na własny sposób, najbardziej dla niej atrakcyjny – niejednokrotnie dokonując zakupów nieprzemyślanych, często polegających na zakupie niezdrowej żywności, która pozwala zaspokoić głód oraz jest najtańsza – niestety również niebezpieczna.

Pomimo iż uczniowie wszystkich badanych placówek są świadomi, że znajdujące się w sklepiku szkolnym produkty są niezdrowe, to jednak nie rezygnują z ich zakupu. Kupując je w sklepiku szkolnym, kierują się tym, aby coś w danej chwili przekąsić, zaspokoić głód bądź też poprawić sobie humor, na przykład po otrzymaniu złej oceny. Uczniowie nie znają składu substancji wchodzących w skład danego produktu – na to nie ma czasu. Przeprowadzone badania wykazały, iż w większości młodzież spożywa niezdrową żywność, ponieważ poprawia ona samopoczucie. Najwyższy wskaźnik w zakresie spożywania niezdrowej żywności dla poprawy samopoczucia zanotowano wśród chłopców. W szkole podstawowej wynosił on 62,5% ogółu badanych chłopców tej placówki, w gimnazjum – około 78%, a w liceum – 62,5%. Dziewczeta zaś w mniejszym stopniu spożywają niezdrową żywność dla poprawy samopoczucia. We wszystkich badanych placówkach wskaźnik ten był nieco niższy niż w przypadku chłopców, a u dziewcząt uczęszczających do gimnazjum o wiele niższy i wynosił 38,5% ogółu badanych gimnazjalistek.

Odnosząc się do powyższego, można z całą pewnością stwierdzić, iż uczniowie, którzy kupują w sklepiku szkolnym niezdrową żywność, są zmuszani do jej zakupu. Jak sami przyznali, „jeżeli w sklepiku szkolnym byłby duży asortyment «zdrowej żywności» za przystępną cenę, to zrezygnowalibyśmy z zakupu niezdrowych produktów, niezdrowej żywności”. Uczniowie wskazywali również, że niezdrową żywność chętnie zamieniliby na coś zdrowego, na przykład owoce, sałatki warzywne, przetwory nabiałowe bądź też domowy obiad, ale jest on zbyt drogi, aby móc sobie na niego pozwolić. Licealiści wskazywali także na chęć zakupu takich produktów/posiłków, które rzadko są przez nich spożywane w domu. Wskazywali między innymi na: posiłki wegetariańskie, dania na parze, placki ziemniaczane. W niewielkim zaś stopniu uczniowie wskazywali na zakup kanapek (tylko dziewczęta uczęszczające do liceum – ponad 7%). Taki stan rzeczy może mieć uzasadnienie w tym, iż ta grupa badanych zabiera z domu kanapki na drugie śniadanie przygotowane wcześniej przez rodziców (głównie młodzież ze szkoły podstawowej oraz gimnazjum).

Zamianę niezdrowej żywności na zdrową badani uzasadniali między innymi obawą o nadwagę ciała oraz chorobami żołądka. Na szczęście problem nadwagi wśród badanych uczniów występuje w niewielkim stopniu. Dotyczy on głównie młodzieży licealnej (8,3% chłopców oraz ponad 21% dziewcząt) oraz gimnazjalistek (15,4%). Pomimo iż niektórzy badani wskazywali, że mają nadwagę, to jednak wydaje się to przesadzone. Podczas prowadzenia badań wśród uczniów tychże placówek nie zauważono, aby któryś z badanych miał problem z nadwagą. Wysunięcie przez badanych takowego stwierdzenia może znaleźć uzasadnienie w tym, iż wśród nastoletnich dziewcząt każdy dodatkowy kilogram ciała postrzegany jest przez nie jako występowanie nadwagi, co niekiedy określane jest przez nie jako otyłość.

3.3. Propozycje i zalecenia niezbędne w walce z otyłością

Przedstawione dane oraz skutki otyłości, których mogą doświadczyć także badani uczniowie, alarmują, a jednocześnie wskazują, iż problem ten może w przyszłości przyjąć rozmiary patologii społecznej. Ważne jest zatem, aby już teraz podjąć odpowiednie działania w tym kierunku. Konieczne jest, aby:

- dyrektorzy wszystkich szkół poddawali dokładnej analizie asortyment szkolnych sklepików, które najbardziej „naszpikowane” są niezdrową żywnością. Jako wzór do naśladowania należy podać jedną ze szkół gdyńskich, w której dyrektor dokładnie przeanalizował produkty, w które zaopatrzony był sklepik szkolny – w efekcie doszło do jego zamknięcia. Obecnie placówka nie posiada sklepiku, ale zatrudniła dietetyczkę oraz pielęgniarkę, które podejmują wspólne działania promujące wśród uczniów zdrowe odżywianie,
- szkoły powinny podejmować różnorakie działania profilaktyczne promujące zdrowy styl życia, na przykład „Trzymaj formę”, „Owoce w szkole” i tym podobne, nie tylko na terenie szkoły, ale również uczestniczyć w programach organizowanych przez środowisko lokalne,
- kadra nauczycielska powinna brać udział w szkoleniach na temat zdrowego stylu życia, aby móc promować taki styl życia wśród uczniów oraz ich rodziców,
- dla uczniów oraz ich rodziców konieczne jest organizowanie spotkań z dietetykami, którzy jako specjaliści najlepiej przybliżą szkodliwe skutki spożycia niezdrowej żywności,
- warto również pomyśleć nad wprowadzeniem do siatki przedmiotowej dodatkowego obowiązkowego przedmiotu w zakresie prawidłowego żywienia. Jest to tym ważniejsze, aby wykształcić w dziecku nawyk prawidłowego odżywiania się,
- szkoła – rodzina – środowisko lokalne to główne „przestrzenie” życia dziecka. Owe środowiska powinny integrować się i wspólnie zapobiegać otyłości, z którą walka współcześnie jest uważana za priorytetowe zadanie, konieczne do zrealizowania.

Podsumowanie

Reasumując, należy podkreślić, że problem otyłości coraz bardziej się nasila – ma poważne konsekwencje zdrowotno-społeczne, którym należy zapobiegać już w początkowym etapie. Autorka tekstu apeluje zatem, aby poprzez odpowiednio skonstruowane przepisy ministerialne narzucić dyrektorom szkół obowiązek oceny asortymentu, w jaki zaopatrzone są sklepiki szkolne, a tym samym natychmiastowe usunięcie niezdrowych produktów. Tylko poprzez działania odgórne można wykształcić nawyk zdrowego odżywiania. Takie działania prowadzone są między innymi na Litwie. Podczas pobytu w polskich szkołach na Litwie autorka poddała ogólnej ocenie produkty, w które zaopatrzone są sklepiki szkolne. Ku jej zdziwieniu żaden ze sklepików nie zawierał niezdrowych produktów, typu: chipsy, słodczyce,

napoje gazowane. Znajdowały się w nich natomiast soki, woda mineralna niegazowana, owoce oraz bułki. Wszystkie dzieci uczęszczające do szkoły objęte były programem żywienia – otrzymują po trzy ciepłe posiłki.

Konkludując, szkoły w Polsce, w tym głównie osoby zarządzające nimi, mogą brać przykład z polskich szkół na Litwie, w których głównym priorytetem jest zdrowie dziecka.

Literatura

1. Biuro WHO w Polsce, *10 faktów dotyczących otyłości, o których należy wiedzieć*.
2. Cessanis M., Głaczkowska P., *Gimnazjaliści na dopalaczach*, <http://www.zw.com.pl> [dostęp 10.10.2009].
3. Donner J., *Fast foody pod lupą*, „Super Linia” 2006, nr 11.
4. Hoffmann M., Świdorski F., *Napoje energetyzujące i ich składniki funkcjonalne*, „Przemysł Spożywczy” 2008, nr 9, s. 8-13.
5. Jędrzejko M., *Marihuana. Fakty. Marihuana. Mity*, Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe „Alta2”, Wrocław 2011.
6. Krygier K., Maksimowicz K., *Jakość hamburgerów dostępnych na polskim rynku*, „Przemysł Spożywczy” 2008, nr 1, s. 27-29.
7. Krzyszkowska R., *Obiad z neurotoksyn*, <http://www.prasa.wiara.pl/> [dostęp 23.10.2009].
8. Obuchowicz A., *Epidemiologia nadwagi i otyłości – narastającego problemu zdrowotnego w populacji dzieci i młodzieży*, „Endokrynologia, Otyłość i Zaburzenia Przemiany Materii” 2005, nr 3, s. 9-12.
9. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
10. *Policy options for responding to the growing challenge from obesity*, Instytut Żywności i Żywienia, Warszawa 2006.
11. *Rakotwórcza substancja we frytkach, chipsach i chrupkim pieczywie*, <http://medycyna.servis.pl/> [dostęp 23.10.2009].
12. Rosenbloom A.L., *Increasing incidence of type 2 diabetes in children and adolescents: treatment considerations*, „Paediatr Drugs” 2002, no. 4.
13. Schwimmer J.B., Burwinkle T.M., Varni J.W., *Health-related quality of life of severely obese children and adolescents*, „JAMA” 2003, no. 289.
14. Stańczyk M., Piotrowiak K., *Przekąski na cenzurowanym*, <http://www.dz.com.pl> [dostęp 23.10.2009].
15. *Szkolne sklepiki muszą wyrzucić chipsy i batony*, <http://www.bankier.pl/wiadomosc> [dostęp 24.10.2009].
16. Świdorska-Kopacz J., Marcinkowski J.T., Jankowska K., *Zachowania zdrowotne młodzieży gimnazjalnej i ich wybrane uwarunkowania. Cz. IV Sposób żywienia*, „Problemy Higieniczno-Epidemiologiczne” 2008, nr 2, s. 241-245.
17. Walancik M., *Symbol jako czynnik regulujący proces postrzegania przez nas otaczającego świata*, „Auxilium Sociale Novum” 2008, nr 4.

18. Weber-Zimmermann M., Ciechanowska K., Szymańska J., Łukowicz M., *Otyłość u dzieci – problemem zdrowotnym i społecznym*, [w:] *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, red. A. Czajkowska, W. Otwinowski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2009, s. 429-435.
19. Wittenberg A., *W szkołach dzieci ładują energię jak leci*, <http://www.zw.com.pl> [dostęp 08.09.2009].

UNHEALTHY FOODS IN TUCK SHOPS

Abstract: *The paper presents results of researches concerning selection of products which can be bought in tuck shops. Research involved 100 pupils of primary, middle and high schools in Elbląg and the area around it. The survey questionnaire, which consisted of 16 closed and two opened questions was used in the research. Results of this research let draw following conclusion: pupils are aware of consequences of unhealthy diet, but they not always have opportunity to buy healthy foods in tuck shops. Chosen propositions and recommendations, which should be introduced at numerous schools in Poland, were presented in the final part of the paper.*

INNOWACYJNE ELEMENTY PROCESU DYDAKTYCZNEGO W ZAKRESIE NAUK PRZYRODNICZYCH

W artykule przedstawiono wyniki badań nad możliwością wdrożenia oraz oceną skuteczności metody eksperymentu do nauczania przedmiotów przyrodniczych na poziomie szkoły gimnazjalnej w polskim systemie edukacji.

Wprowadzenie

Raport Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej (OKE) w Łomży z 2010 roku¹, wskazuje na niezadowalające osiągnięcia gimnazjalistów na egzaminie gimnazjalnym w obszarach umiejętności o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy:

- umiejętność stosowania terminów, pojęć i procedur z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w praktyce i dalszym kształceniu (41% w województwie warmińsko-mazurskim, 42% w skali kraju),
- wskazywanie i opisywanie faktów, związków i zależności w szczególności przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, przestrzennych i czasowych (40% w województwie warmińsko-mazurskim, 42% w skali kraju).

Na podstawie wyników egzaminu gimnazjalnego w części matematyczno-przyrodniczej publikowanych przez OKE w Łomży w roku 2012² widać, że wyniki uzyskiwane w Elblągu (45,9%) są wyraźnie niższe od średniej uzyskiwanej w Polsce (50%) oraz niższe od średniej województwa warmińsko-mazurskiego (48,5%). Zdawalność części humanistycznej w Polsce wyniosła (65%) w Elblągu (57,6%).

Przedmiotem odgrywającym olbrzymią rolę w gimnazjalnym teście matematyczno-przyrodniczym (aktualnie tylko w teście przyrodniczym) jest niewątpliwie

¹ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego*, Łomża 2010, <http://www.oke.lomza.pl> [dostęp 10.11.2013].

² Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego*, Łomża 2012, <http://www.oke.lomza.pl> [dostęp 10.11.2013].

fizyka. Rola fizyki w tym miejscu nie odnosi się jedynie do procentowej zawartości pytań w teście, lecz głównie do kluczowych umiejętności uczniów w zakresie opisu świata rzeczywistego, co bezsprzecznie powiązane jest z takimi przedmiotami jak chemia czy geografia. Nauczanie fizyki w szkole gimnazjalnej w aktualnej strukturze polskiej edukacji jest bardzo ważnym elementem kształcenia młodzieży. Duża liczba szkół ogólnokształcących i niewielka liczba szkół technicznych powoduje, że obraz kształcenia wyższego w Polsce jest ukierunkowany w stronę nauk humanistycznych, a narodowa i europejska gospodarka boryka się z coraz większym zapotrzebowaniem na wysoko wyspecjalizowanych inżynierów. Jak podaje Główny Urząd Statystyczny (GUS), w roku szkolnym 2011/2012 w Polsce licea ogólnokształcące stanowiły 47% wszystkich szkół ponadgimnazjalnych, natomiast technika zaledwie 28%³.

Znacznie szersze badania publikowane w „Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA – Wyniki badania 2009 w Polsce” wskazują, że polscy gimnazjaliści znacznie ustępują międzynarodowym rówieśnikom w zadaniach wymagających samodzielności w budowaniu tezy lub w zadaniach wymagających przeprowadzenia wywodu logicznego⁴. W publikacji tej czytamy również, że „(...) jest przed nami wiele krajów, które potrafią znacznie skuteczniej wciągnąć piętnastolatków w myślenie o naukach przyrodniczych. Bez wątplenia warto inwestować we wzrost zainteresowania młodzieży naukami przyrodniczymi i jest to ważne działanie prorozwojowe”.

1. Wyniki badań

W ramach projektu „Eksperyment edukacją przyszłości – innowacyjny program kształcenia w elbląskich szkołach gimnazjalnych. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego”, przeprowadzono badania za pomocą ankiety skierowanej do uczniów szkół gimnazjalnych z terenu Elbląga. Badania miały na celu zbadanie aktualnego stanu procesu dydaktycznego w zakresie przedmiotu fizyka w szkole gimnazjalnej. W pierwszej części pracy analizowano raport OKE w Łomży, w którym szczegółowo podawane są wyniki elbląskich gimnazjalistów. Wybrano raport tej Komisji ze względu na możliwość przebadania całej populacji elbląskich gimnazjalistów. Ankietę wypełniło 1700 uczniów. Pytania dotyczyły głównie sposobu prowadzenia zajęć z fizyki, używanych metod i środków dydaktycznych. Poniżej zamieszczono wyniki ankiety z podziałem na poszczególne pytania.

³ GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, Warszawa 2012.

⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA – Wyniki badania 2009 w Polsce, IFiS PAN.

1. Czy łatwo jest zrozumieć fizykę?

Zdecydowanie tak.	(9%)
Raczej tak.	(37%)
Raczej nie.	(33%)
Zdecydowanie nie.	(21%)

2. Czy chcesz kontynuować naukę w szkole ponadgimnazjalnej w klasie o profilu matematyczno-fizycznym, technicznym lub politechnicznym?

Zdecydowanie tak.	(9%)
Raczej tak.	(24%)
Raczej nie.	(38%)
Zdecydowanie nie.	(29%)

3. Czy lubisz, gdy na lekcjach fizyki są doświadczenia?

Zdecydowanie tak.	(71%)
Raczej tak.	(25%)
Raczej nie.	(2%)
Zdecydowanie nie.	(2%)

4. Zaznacz „X” przy zdaniu, z którym się zgadzasz.

Więcej zapamiętuję z lekcji fizyki, jeśli były na niej doświadczenia.	(81%)
Uważam, że na lekcjach z doświadczeniami niczego się nie można nauczyć.	(3%)
Fizyka z doświadczeniami, czy bez doświadczeń – to nie ma znaczenia.	(16%)

5. Jak często na lekcji fizyki była wykorzystywana metoda doświadczeń wykonywanych przez ucznia?

Bardzo często.	(2%)
Często.	(6%)
Czasem.	(17%)
Rzadko.	(38%)
Nigdy.	(37%)

Odpowiedzi na pytanie: „Czy łatwo jest zrozumieć fizykę?”, przedstawiają stosunek uczniów gimnazjum do samego przedmiotu fizyka. Uczniowie uważają go za bardzo trudny. Takie nastawienie uczniów powoduje brak zainteresowania przedmiotem, a w konsekwencji brak motywacji do podjęcia wysiłku uczenia się fizyki, skoro i tak jest bardzo trudna. Taka opinia wskazuje, że jest wiele do zrobienia w dziedzinie samego warsztatu dydaktyki fizyki na poziomie gimnazjum. Przytaczając słowa Nicolasa Tesli, „Współcześni naukowcy zastępują eksperymenty matematycznymi formułami i błędząc pomiędzy równaniami, budują świat, który nie ma powiązania z rzeczywistością”, naturalnym wydaje się kierunek badania świata przyrodniczego przez doświadczenie i intuicyjne wprowadzanie zasad fizycznych w dydaktyce fizyki na poziomie gimnazjum. Odejście od takiego modelu i skierowanie się w stronę przekształceń matematycznych powoduje, że młody człowiek traktuje fizykę jako naukę oderwaną od życia codziennego,

a przecież trudno znaleźć naukę bliższą codziennej rzeczywistości. Odpowiedzi na pytania 3 i 4 jednoznacznie wskazują, że uczniowie oczekują prowadzenia zajęć z przedmiotów przyrodniczych w formie doświadczeń. Gimnazjaliści twierdzą, że lepiej uczą się nowych treści, gdy przedstawiane są one z wykorzystaniem eksperymentów. Niestety odpowiedzi na pytanie 5 wskazują, że obecnie nauczyciele stosują metodę eksperymentu w nauczaniu fizyki w bardzo ograniczonym zakresie. Eksperyment uczniowski, czyli narzędzie, które wydaje się najbardziej właściwe w dydaktyce nauk przyrodniczych, jest stosowane w wąskim zakresie. Prawie 200 uczniów z 1700 nie widziało żadnego doświadczenia na lekcji fizyki. Jest to wyraźny sygnał, że metoda eksperymentu nie jest aktualnie doceniana wśród nauczycieli. Jak wskazują wyniki ankiety, uczniowie bardzo rzadko spotykają się z metodą eksperymentu na lekcjach fizyki, a zupełnie sporadycznie wykonują doświadczenia samodzielnie.

2. Propozycja innowacyjnych elementów procesu dydaktycznego

W ramach wspomnianego projektu opracowano *Poradnik metodyczny dla nauczycieli do nauczania fizyki metodą eksperymentu*. Został on z powodzeniem przetestowany poprzez zastosowanie w pracy z uczniami klas II gimnazjum. Poradnik składa się z dwóch zasadniczych części. Pierwszą stanowią wydrukowane scenariusze zajęć lekcyjnych z opisem efektów kształcenia, użytych metod i środków dydaktycznych. Druga część to płyta CD, na której znajdują się wyodrębnione ze scenariuszy karty pracy ucznia oraz wszystkie niezbędne dodatki multimedialne. Scenariusze zajęć są ukierunkowane na aktywizowanie ucznia w każdej fazie lekcji, także podczas wprowadzania nowych pojęć zawartych w podstawie programowej. Wypełniając kartę pracy, uczniowie samodzielnie wykonują niezbędne eksperymenty. Scenariusze z wykorzystaniem filmu interaktywnego, nagranych w pracowni fizycznej, również kładą nacisk na aktywne formy nauczania: uczniowie „biorą udział” w pomiarach, obliczeniach, dyskusji oraz wypełniają przygotowane karty pracy na podstawie doświadczenia przedstawionego w filmie.

Innowacja prezentowanej metody nie polega wyłącznie na zastosowaniu doświadczeń na lekcjach fizyki, ale eksperyment jest jedynie narzędziem wspomagającym zastosowanie metod heurystycznych w dydaktyce fizyki. Scenariusze prezentowane w niniejszym poradniku są tak skonstruowane, aby uczniowie mogli w pewnych sytuacjach powtórzyć legendarne słowa Archimedesesa z Syrakuz „Heureka”, czyli „Odkryłem”. Stosując trzy kategorie innowacji, efekty projektu „Eksperyment edukacją przyszłości – innowacyjny program kształcenia w elbląskich szkołach gimnazjalnych. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego” należy rozumieć jako innowację wzbogacającą przede wszystkim w pomoce dydaktyczne zakupione na

potrzeby projektu, które po jego ukończeniu trafią do elbląskich szkół oraz jako innowację w zakresie metod i technik kształcenia, której wyznacznikiem jest opracowany i pilotażowo wdrożony *Poradnik metodyczny dla nauczycieli do nauczania fizyki metodą eksperymentu*.

Innowacja wzbogacająca widoczna jest również w części multimedialnej niniejszego poradnika. Dołączona płyta CD zawiera w szczególności pięć scenariuszy lekcji z wykorzystaniem filmu interaktywnego. Jest to alternatywa dla słabo wyposażonych pracowni fizycznych w szkołach gimnazjalnych. Filmy są tak skonstruowane, że uczniowie wirtualnie uczestniczą w eksperymencie prezentowanym na filmie, natomiast najistotniejsza interakcja następuje w momencie, gdy uczniowie wypełniają kartę pracy stanowiącą integralną część tych scenariuszy.

Innowacja w zakresie metod i technik kształcenia realizowana jest w omawianym poradniku w oparciu o podejście heurystyczne oraz algorytmiczne, które wspiera rozwijanie procesu rozumowania traktowanego jako proces umysłowy, polegający na formułowaniu wniosków na podstawie przesłanek. W projekcie wykorzystano trzy typy rozumowania:

- dedukcję – w tym typie rozumowania wiedza zawarta jest w przesłankach, więc uczniowie podczas pracy na lekcji wykonują określone czynności doświadczalne, a następnie za pomocą ogólnych praw próbują wyjaśnić wyniki obserwacji. Przykładowe scenariusze, w których zastosowano metodę dedukcyjną, to: termometr Galileusza, miraż, wstający bączek, młynek Crooksa,
- indukcję – w której na podstawie skończonej liczby obserwacji empirycznych wnioskuje się o istnieniu ogólnego prawa lub reguły, uczniowie na podstawie wyników otrzymanych w samodzielnie wykonywanych eksperymentach próbują zapisać ogólne zasady przyrody. Przykładowe scenariusze, w których zastosowano metodę indukcyjną, to: badanie prawa zachowania energii, badanie prawa Ohma, elektryzowanie ciał, badanie prawa Archimedesesa,
- rozumowanie przez analogię – polega na dostrzeganiu podobieństwa między dwoma obiektami, przy czym musi być to podobieństwo strukturalne, czyli podobieństwo relacji łączących poszczególne elementy obu obiektów, a nie tylko ich wspólna cecha. Przykładowe scenariusze, w których zastosowano metodę rozumowania przez analogię, to: badanie prawa zachowania energii, badanie prawa Archimedesesa, zwierzaki na równi pochyłej, badanie dźwięku, badanie wahadła sprężynowego.

Twórcze rozwiązywanie zadań, a więc stosowanie heurystyki, wymaga odejścia od rutyny krępującej twórczość oraz przyjęcia postawy nastawionej na innowacyjność. Dzięki temu można odkrywać nieznaną dotąd rzeczy, poprzez wykrywanie cech łączących fakty. Najlepsze jednak efekty można osiągnąć przy wspomaganie samodzielnego dochodzenia do rozwiązania problemu czy zadania. W poradniku wykorzystano także inne metody i techniki rozwijające ciekawość poznawczą uczniów, ich kreatywność, inspirujące oraz stymulujące rozwój poznawczy gimnazjalistów, na przykład w pięciu scenariuszach zastosowano metodę gier i zabaw, w czasie których uczniowie opisują fizyczne właściwości zabawek dydaktycznych. Ich tajemnicze własności powodują olbrzymie zainteresowanie uczniów podczas lekcji wykorzystujących te środki dydaktyczne.

Opisywana innowacja idealnie odpowiada na problemy polskich gimnazjów przedstawionych w Programie Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA – Wyniki badania 2009 w Polsce, w którym dyrektorzy szkół gimnazjalnych wyraźnie wskazują, że brak lub nieodpowiednie wyposażenie w sprzęt i materiały laboratoryjne do nauczania nauk przyrodniczych stanowi poważne ograniczenie edukacyjne w zakresie realizacji podstawy programowej⁵. Wszystkie zakupione pomoce dydaktyczne niezbędne do realizacji projektu trafią do elbląskich gimnazjów, co z pewnością wzbogaci wyposażenie tych placówek w nowoczesne środki dydaktyczne. Są to kompletne zestawy pozwalające wykonać doświadczenie z fizyki w pełnym zakresie podstawy programowej dla gimnazjum. Zestawy pozwalają również na realizację eksperymentów wykraczających poza podstawę programową i mogą stanowić podstawę w czasie realizacji jednostek dydaktycznych w ramach przyrodniczych kół zainteresowań.

3. Ocena skuteczności proponowanych rozwiązań

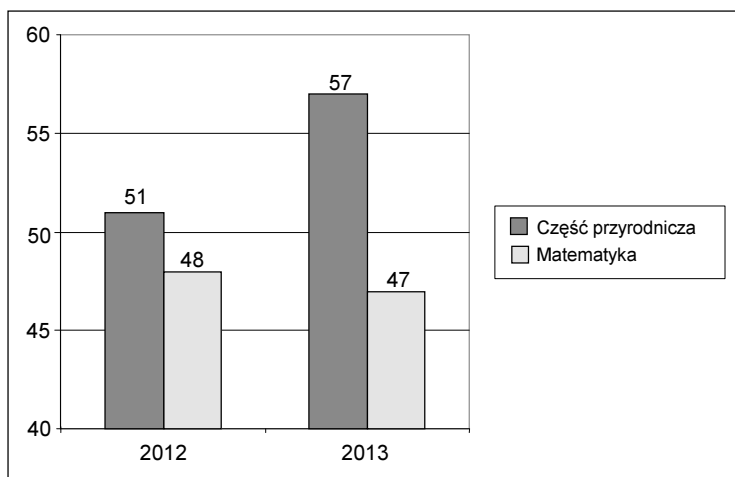
Jak wskazuje Raport z ewaluacji zewnętrznej projektu⁶ wykonany przez Ośrodek Edukacyjno-Badawczy EDU z Warszawy, dzięki współpracy nauczycieli fizyki ze szkół gimnazjalnych ze środowiskiem akademickim w wyniku projektu został opracowany poradnik metodyczny, który może stać się bardzo przydatną pomocą dydaktyczną dla nauczycieli fizyki, nawet tych najbardziej doświadczonych, a w szczególności dla nauczycieli, którzy nie są absolwentami kierunku fizyka, a kwalifikacje do nauczania zdobywali w ramach studiów podyplomowych. Ponadto w wyniku wprowadzenia projektu zaobserwowano wzrost poziomu umiejętności rozumowania, analizowania, praktycznego stosowania wiedzy, a także umiejętności wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego. Zaproponowane atrakcyjne zajęcia spotkały się z aprobatą uczniów i ich rodziców.

W celu określenia skuteczności produktu finalnego w końcowej fazie badań testujących skierowano do uczniów uczestniczących w innowacyjnych zajęciach dydaktycznych tak zwany test na wyjściu. Dla porównania ten sam test został skierowany do uczniów klas III gimnazjum, którzy nie uczestniczyli w zajęciach projektowych. Uczniowie uczęszczający na innowacyjne zajęcia projektowe otrzymali wyższy wynik średni (74%) niż uczniowie o rok starsi (49%). Należy podkreślić, że testy były prowadzone w drugiej połowie kwietnia 2013 roku, gdy uczniowie klas III są tuż przed testem gimnazjalnym i powinni cechować się większą wiedzą. Obiektywnym narzędziem oceny skuteczności nauczania fizyki przez eksperyment są wyniki testu gimnazjalnego publikowane przez OKE

⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej, Podstawa programowa przedmiotu fizyka, III etap edukacyjny, Warszawa 2009.

⁶ Ośrodek Edukacyjno-Badawczy EDU, *Raport z ewaluacji zewnętrznej projektu Eksperyment edukacją przyszłości – innowacyjny program kształcenia w elbląskich szkołach gimnazjalnych*, Warszawa 2013.

w Łomży⁷. Na rysunku 1 przedstawiono wyniki egzaminu uzyskane przez elbląskich gimnazjalistów w latach 2012 i 2013 z podziałem na część matematyczną i przyrodniczą. Należy podkreślić, że uczniowie uczestniczący w zajęciach testujących innowacyjny sposób prowadzenia zajęć z fizyki test gimnazjalny pisali w roku 2013.



Rys. 1. Wyniki testu gimnazjalnego dla uczniów z elbląskich gimnazjów w latach 2012 i 2013 (w %)
 Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawione wyniki wyraźnie potwierdzają skuteczność metody eksperymentu w odniesieniu do nauczania przedmiotów przyrodniczych na poziomie gimnazjum. Odchylenia standardowe prezentowanych wyników w zakresie przedmiotów przyrodniczych kształtowały się następująco: 18,6% w roku 2012 i 18,0% w roku 2013. Wzrost o 6 punktów procentowych średniego wyniku uzyskiwanego przez elbląskich gimnazjalistów w zakresie części przyrodniczej, przy niezmiennym poziomie części matematycznej, jest niekwestionowanym osiągnięciem zaproponowanej metody.

Podsumowanie

Krajowa Sieć Tematyczna na podstawie Uchwały nr 115 Krajowej Sieci Tematycznej w obszarze Edukacja i Szkolnictwo Wyższe Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki z dnia 9 sierpnia 2013 roku podjęła decyzję o pozytywnej walidacji produktu finalnego, czyli *Poradnika dla nauczycieli do nauczania fizyki metodą*

⁷ Podstawa programowa przedmiotu fizyka; Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, Wyniki egzaminu gimnazjalnego, Łomża 2013, <http://www.oke.lomza.pl> [dostęp 10.11.2013].

eksperymentu. Jej uzyskanie pozwala na upowszechnienie poradnika w liczbie 1000 egzemplarzy w całym kraju. Autor innowacji, dr inż. Stanisław Kwitnewski, zaprezentował założenia projektu podczas międzynarodowej konferencji „XLI Zjazdu Fizyków Polskich – Lublin 2011” w sekcji „Popularyzacja i nauczanie fizyki”, a także dystrybuował bezpłatnie finalny poradnik podczas „XLII Zjazdu Fizyków Polskich – Poznań 2013”. Produkt trafił bezpośrednio do nauczycieli fizyki, a także do centrów doskonalenia nauczycieli.

Literatura

1. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA – Wyniki badania 2009 w Polsce*, IFiS PAN.
2. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa przedmiotu fizyka, III etap edukacyjny*, Warszawa 2009.
3. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego*, Łomża 2010, <http://www.oke.lomza.pl> [dostęp 10.11.2013].
4. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego*, Łomża 2012, <http://www.oke.lomza.pl> [dostęp 10.11.2013].
5. GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, Warszawa 2012.
6. Ośrodek Edukacyjno-Badawczy EDU, *Raport z ewaluacji zewnętrznej projektu Eksperyment edukacją przyszłości – innowacyjny program kształcenia w elbląskich szkołach gimnazjalnych*, Warszawa 2013.
7. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna, *Wyniki egzaminu gimnazjalnego*, Łomża 2013; <http://www.oke.lomza.pl> [dostęp 10.11.2013].

INNOVATIVE ELEMENTS OF DIDACTIC PROCESS IN NATURAL SCIENCES

Abstract: *In the paper are presented results of studies on the possibility to introduce and evaluate effectiveness of the method of experiment in the process of teaching natural subjects at the level of secondary school in the Polish educational system.*

Irena Sorokosz

RZUCZEK, MRÓFKA I PSIKONIK – TYPOLOGIA BŁĘDÓW DYSLEKTYCZNYCH

Artykuł porusza problem błędów dyslektycznych. Autorka przedstawia klasyfikacje trudności dyslektycznych w aspekcie typologii objawowych. Omawia symptomy trudności zarówno w pisaniu, jak i czytaniu z uwzględnieniem specyficznych błędów wynikających z zaburzeń percepcji wzrokowej i funkcji słuchowo-językowych.

Wprowadzenie

Niejeden uczeń, który otrzymał dyktando z dopiskiem „ortografia!”, zadawał sobie pytanie: „Dlaczego inni uczniowie radzą sobie z pisownią, a ja stale popełniam dziwne błędy?”. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu wyjaśnieniem takiej sytuacji byłoby lenistwo, niedostateczna uwaga, niski poziom zdolności poznawczych ucznia. Dzisiaj dysponujemy wiedzą, która pozwala zrozumieć przyczyny trudności w czytaniu i pisaniu oraz liczeniu. Pozwala je także sklasyfikować i zaprojektować indywidualny program pomocy dziecku.

Dyslektycy są bardzo sfrustrowani faktem, że mogą zrozumieć to, co słyszą, ale nie to, co czytają.
Stanisława Mihilewicz

Czytanie i pisanie to formy komunikowania się językowego za pomocą tekstu pisanego oraz czynności metafizyczne. Czynności metajęzykowe to świadomość relacji druk–słowo, świadomość relacji głoska–litera i świadomości korzystania ze środków językowych. Natomiast czynność metapoznawcza to kontrola procesów zaangażowanych w czytanie¹. Czytanie jest złożonym procesem psycholingwistycznym opartym na dekodowaniu i analizie elementów tekstu pisanego w celu zrozumienia zawartych treści. Czytanie przebiega przez kilka poziomów analizy: 1) cech wizualnych, 2) liter, 3) dźwięków, głosek, fonemów, 4) wyrazów,

¹ G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa 2008, s. 282-287.

5) fraz, 6) poszczególnych porcji informacji, następnie głównych idei, aż po analizę całego tekstu². Z kolei pisanie (kodowanie dźwięków przy pomocy znaków graficznych – liter) polega na uaktywnieniu wzrokowo-ruchowych czynności pisania pod wpływem pobudzenia słowem mówionym, pisanym lub pomyślanym. Podstawą kształtowania się umiejętności pisania jest wytworzenie połączeń między korowymi częściami analizatora słuchowego, wzrokowego i kinestetyczno-ruchowego³. W procesie pisania ważne są: 1) znajomość symboli i ich funkcji (litery, znaki interpunkcyjne, zasady pisowni), 2) reprodukowanie (kreślenie graficzne) pojedynczych znaków literowych oraz ich połączeń w sensowne całości tworzące struktury językowe, 3) transponowanie druku na litery pisane (przepisywanie ręczne drukowanych tekstów) oraz 4) stosowanie znaków interpunkcyjnych odpowiednio do treści i składni pisanego tekstu. Opanowanie umiejętności pisania obejmuje technikę i tempo pisania oraz ortografię i pisemne wypowiedzianie się⁴. Kiedy dziecko uczy się, że poprzez łączenie dźwięków tworzy się słowa, korzysta z fonologicznego systemu języka. Natomiast gdy uczy się pisać, poznaje także graficzny system przekazu języka⁵.

Te skomplikowane procesy są podstawą sukcesu szkolnego, lecz w przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (SLD, *specific learning difficulties/disabilities*) stanowią niekiedy barierę nie do pokonania. Trudności dyslektyczne są wyrazem dysfunkcji układu nerwowego i mogą wystąpić w każdym wieku⁶. Większość uczniów dyslektycznych w mniejszym lub większym stopniu ujawnia trudności w czytaniu i pisaniu, a ich analiza pozwala na wyodrębnienie pewnych wzorów.

Przedmiotem wiedzy nie jest to, co jest indywidualne, lecz to, co jest ogólne.
Arystoteles

Podejście, w którym przyczyny stanowią podstawę do klasyfikacji trudności dyslektycznych, jest określane jako typologia objawowa. Takie stanowisko prezentuje Elena Boder, która, wykorzystując doświadczenia praktyczne, opisała trzy podtypy dzieci na podstawie analizy popełnianych przez nie błędów w czytaniu i pisaniu. **Typ dysfoniczny** cechuje się przede wszystkim trudnościami w nabywaniu umiejętności analizy i syntezy fonemowej. Dysfonetycy rozpoznają wyrazy drogą wzrokową, opierają się na obrazie pamięciowym słowa. Mają trudności z rozpoznawaniem i zapisywaniem nowych, nieznanych słów, a w czytaniu popełniają błędy

² Eadem, *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, Harmonia, Gdańsk 2006, s. 53-71.

³ A. Luria, *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu*, PWN, Warszawa 1967.

⁴ J. Malendowicz, *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 6-18.

⁵ A.D. Bragdon, D. Gamon, *Kiedy mózg pracuje inaczej*, GWP, Gdańsk 2006, s. 52-62.

⁶ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza 1996”, nr 1, s. 13-22.

wzrokowe oraz błędy semantyczne. **Typ dyseidyczny** (typ dekodujący) charakteryzuje się pismem i czytaniem fonetycznym oraz znacznie utrudnioną percepcją konfiguracji całego wyrazu. Podczas czytania pojawiają się błędy zgodne z wymową wyrazu, lecz niezgodne z wzorcem ortograficznym. Szczególne trudności występują podczas posługiwania się językiem angielskim, ponieważ brak w nim odpowiedniości grafo-fonemowej. Trzeci typ, **dysfoniczno-dyseidyczny** (alektyczny), cechuje występowanie objawów charakterystycznych dla obu powyższych podtypów (zaburzenia mieszane)⁷.

Sposób czytania i rodzaj popełnianych błędów to także podstawa typologii zaproponowanej przez Andrew W. Ellisa. Wyodrębnia on pięć typów trudności dyslektycznych. Osoby z **dysleksją głęboką** (*deep dyslexia*) przede wszystkim popełniają błędy semantyczne, wzrokowe i błędy derywacyjne (*derivational*). Przejawiają trudności w czytaniu nowych słów i prawidłowym używaniu słów funkcyjnych (np. przyimków). Natomiast łatwiej rozpoznają i odczytują słowa, które mają wyobraźalne, konkretne cechy niż słowa abstrakcyjne. Uczniowie z **dysleksją powierzchniową** (*surface*), gdzie przede wszystkim występują błędy foniczne, czytają, posługując się odpowiedniością głoska – litera. **Dysleksja fonologiczna** (*phonological*) charakteryzuje osoby czytające w oparciu o wzrokowy obraz wyrazu, popełniają one błędy wzrokowe i derywacyjne. Słabo czytają wyrazy nieznanne i bezsensowne. Z kolei **dysleksję typu litera po literze** (*letter by letter*) cechuje poprawna pisownia, ale bardzo wolne tempo czytania, mówienie na głos nazw liter przed zidentyfikowaniem słowa. Nietypowym zaburzeniem jest **hiperleksja** (*hyperlexia*), zwana także dysleksją bezpośrednią (*direct dyslexia*), gdy przy prawidłowej artykulacji oraz tempie i technice czytania występuje bardzo słabe rozumienie przeczytanego tekstu⁸.

Na podstawie analizy dokładności i tempa czytania oraz popełnianych błędów: substancjalnych (*substantive*) i czasowych (*time-consimung*), a także zaangażowania obu półkul mózgowych w trakcie procesu czytania Dirk J. Bakker wyróżnił dysleksję typu **P** (**percepcyjną**) oraz dysleksję typu **L** (**lingwistyczną**)⁹. Jego zdaniem osoby z dysleksją P mają nadmiernie rozwiniętą (*overdeveloped*) prawą półkulę, która dominuje podczas czytania, lecz słabiej rozwiniętą półkulę lewą (*underdeveloped*), lub też obie półkule są za mało aktywne w procesie odbioru tekstów pisanych. Uczniowie z dysleksją P uporczywie opierają się na percepcyjnych cechach tekstu, czytają wolno, z niewielką liczbą popełnianych błędów, robią częste pauzy, głoskują lub sylabizują. Występują u nich przede wszystkim błędy substancjonalne, dotyczące zniekształceń substancji fonicznej na płaszczyźnie segmentacji (opuszczenia, przestawienia), natomiast rzadko zniekształcają czy przekręcają wyrazy. Dysleksja typu L polega na zbyt wczesnym przejściu

⁷ A. Maurer, *Modele wyjaśniania przyczyn trudności w nauce oraz uzasadniania możliwości przeciwdziałania im*, „Psychologia Wychowawcza” 1991, nr 5, s. 420-433.

⁸ A. Borkowska, *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998, s. 38-52.

⁹ A. Wierzejska, *Neuropsychologiczna koncepcja dysleksji Dirka Bakкера*, Fundacja Synapsis, Warszawa 1992, s. 1-16.

dominacji przez lewą półkulę w procesie czytania, w okresie kiedy jeszcze powinna dominować półkula prawa. Uczniowie z dysleksją typu L czytają szybko, lecz niedokładnie. Najczęściej popełniają błędy czasowe, dotyczące substancji fonicznej na płaszczyźnie suprasegmentalnej, tj. pauzy, powtórzenia, głosowanie. Popełniają dużo błędów, takich jak zniekształcenia wyrazu, których nie korygują¹⁰.

Zdaniem niektórych badaczy rodzaj błędów popełnianych zarówno w toku czytania, jak i pisania może wynikać z nieprawidłowego przebiegu sekwencji czasowej, za którą odpowiedzialny jest kod temporalny. Ciągi symboli (grafemów i fonemów) mogą ulegać w związku z tym perseweracjom, zamianie, pomijaniu lub opuszczeniu. Z kolei błędy takie jak inwersja statyczna (mylenie liter o innym położeniu w stosunku do osi pionowej lub poziomej), pismo lustrzane, wadliwy kierunek kreślenia liter mogą stanowić efekt nieprawidłowego funkcjonowania kodu przestrzennego, który rejestruje informacje przestrzenno-konfiguracyjne, kierunek, dystans. Z kolei kody abstrakcyjne, za pomocą których korzystamy ze zgromadzonego doświadczenia, oraz reprezentacja relacji logicznych, mogą wpływać na nadawanie znaczeń¹¹.

Prawdziwa wiedza to znajomość przyczyn.
Francis Bacon

Poszukiwanie objawów dysleksji i przyczyn ich występowania to podstawa konstruowania programów terapeutycznych i kierowania procesem nauczania czytania i pisania. Analiza błędów oraz trudności w czytaniu na głos w języku angielskim i pisowni dokonana przez Andreeasa Warnke'a była podstawą wyodrębnienia następujących objawów dysleksji¹²:

- opuszczanie liter (np. *tee* zamiast *tree*),
- zastępowanie liter, głosek (np. *house* zamiast *home*),
- przekręcanie liter, głosek (np. b-d, u-n),
- odwracanie kolejności liter, głosek (błędy sekwencyjne np. *was* zamiast *saw*)
- zamiana liter, głosek (np. *to-too-two*),
- dodawanie wyrazów, słów lub części wyrazów, słów,
- powolne tempo czytania i pisania,
- doświadczenie niepowodzeń na samym początku nauki czytania,
- kłopoty z obejmowaniem wzrokiem całego tekstu,
- kłopoty z czytaniem ze zrozumieniem.

¹⁰ M. Bogdanowicz, G. Krasowicz, *Diagnoza i leczenie dysleksji rozwojowej – neuropsychologiczna koncepcja D.J. Bakker*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 2, s. 116-130.

¹¹ E. Górniewicz, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995, s. 12-31.

¹² P.A. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, UMCS, Lublin 2002, s. 45-46.

Błędy popełniane przy czytaniu i pisaniu mają szczególny charakter, na co zwraca uwagę Jean Augur, przytaczając listę symptomów¹³.

Tabela1. Symptomy trudności w pisaniu i czytaniu

Błędy w czytaniu	Błędy w pisaniu
Pomijanie lub dodawanie wyrazów	Słaby poziom pracy pisemnej w porównaniu z odpowiedziami ustnymi
Zniekształcanie wyrazów i odczytywanie innych, podobnych wyrazów wskutek błędnego domyślenia się na podstawie pierwszej litery lub kontekstu	Niski poziom graficzny i estetyczny prac pisemnych
Pomijanie linii lub czytaniem jej ponownie	Trudności w różnicowaniu liter b-p, p-g, n-u, m-w,
Częste gubienie miejsca, w którym dziecko czyta	Niewłaściwy dobór liter do głosek podobnych fonetyczne w wyniku ich niewłaściwego różnicowania (np. t-d, b-p, m-n)
Niepewność w czytaniu krótkich wyrazów (np. od, do)	Mylenie nazw liter i głosek (np. i-el, m-em)
Trudności w dzieleniu dłuższych wyrazów na sylaby i syntetyzowanie sylab w wyrazie we właściwym porządku	Niewłaściwe stosowanie małych i wielkich liter
Pomijanie interpunkcji	Trudności w różnicowaniu wyrazów podobnie brzmiących (np. bułka – półka)
Przestawianie liter w wyrazie, co zmienia jego sens	Dodawanie, pomijanie, niewłaściwe umiejscawianie liter lub wyrazów
Trudności w wyszukiwaniu najistotniejszych myśli w danym fragmencie tekstu	Zapisywanie wyrazów na różne sposoby (np. szyja, szja, szyia)
Niewłaściwe łączenie liter	Złe rozmieszczenie pracy pisemnej w przestrzeni
	Tracenie wątku podczas zapisywania opowiadania
	Brak lub niewłaściwe stosowanie interpunkcji

Źródło: Opracowanie na podstawie M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Linea, Lublin 1994, s. 62-64.

W polskiej literaturze przedmiotu wyróżnia się najczęściej¹⁴:

- dysleksję typu wzrokowo-przestrzennego, uwarunkowaną zaburzeniami funkcji wzrokowo-przestrzennych,
- dysleksję typu słuchowo-językowego – uwarunkowaną zaburzeniami funkcji słuchowo-językowych,
- mieszany typ dysleksji – uwarunkowany zaburzeniami funkcji wzrokowo-przestrzennych i funkcji słuchowo-językowych,
- dysleksję typu integracyjnego – uwarunkowaną zaburzeniami koordynacji funkcji percepcyjnych (wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych, dotykowo-kinestetycznych) i motorycznych.

Zakłócenia funkcji językowych i percepcyjno-motorycznych (spostrzegania wzrokowego, słuchowego, motoryki) oraz ich integracji wywołują specyficzne trudności w zakresie czytania i pisania, manifestujące się charakterystycznymi

¹³ M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Linea, Lublin 1994, s. 62-64.

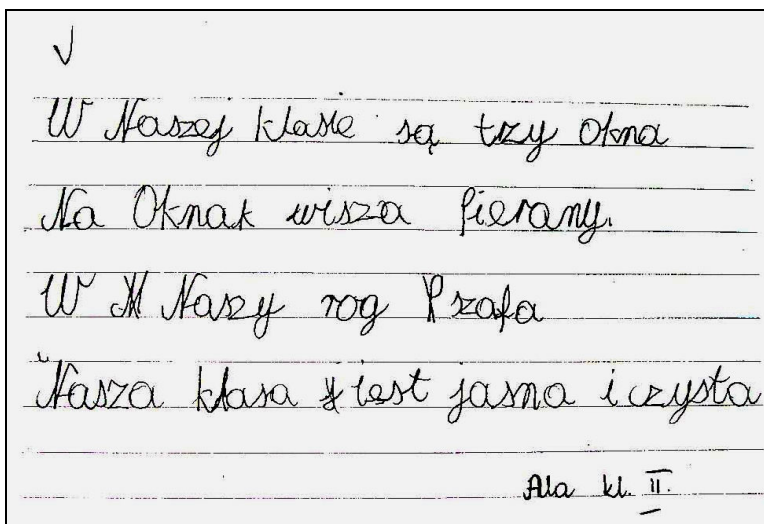
¹⁴ M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000, s. 49-54; M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Operon, Gdynia 2004, s. 9-12.

objawami. Znaczne różnice w symptomach dysleksji zależą od tego, w obrębie jakiej funkcji występują deficyty rozwojowe.

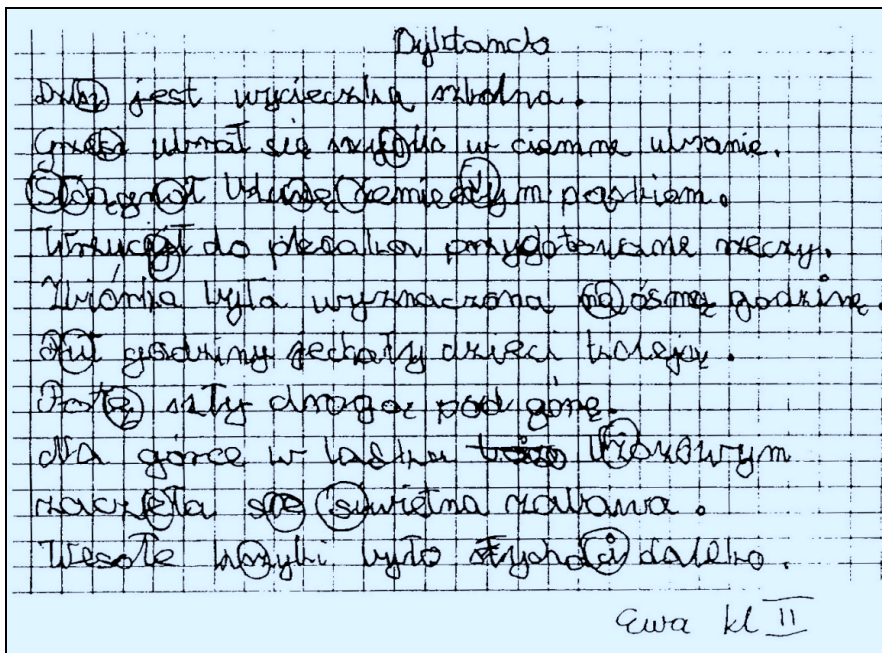
Zaburzenia percepcji wzrokowej (analizy i syntezy wzrokowej, zaburzenia spostrzegania i różnicowania kształtów, rejestracji położenia przestrzennego elementów) powodują występowanie specyficznych błędów oraz właściwości pisania i czytania, które można określić jako:

- mylenie liter o podobnym kształcie, a różniących się drobnymi elementami graficznymi (np. a-o, e-ę, n-ń-m, sz-cz-rz, l-t-ł, h-k),
- nieprawidłowe odzwierciedlanie liter różniących się położeniem w stosunku do osi pionowej (p-b, d-b) lub poziomej (w-m, n-u, b-p, d-g),
- mylenie liter rzadziej używanych (H-f-F, Ł-F),
- mylenie liter i wyrazów podobnych graficznie (kosa – kora – koza),
- dodawanie lub opuszczanie liter, sylab przy przepisywaniu,
- pomijanie drobnych elementów graficznych,
- trudności w pisaniu małych i wielkich liter,
- błędy ortograficzne wynikające z obniżonej pamięci wzrokowej, która utrudnia zapamiętywanie obrazu graficznego,
- w trakcie czytania pomijanie, przestawianie, przekręcanie liter, sylab, wyrazów, opuszczanie końcówek wyrazów,
- pomijanie lub wielokrotne czytanie tej samej linii w tekście,
- trudności w rozumieniu treści przedstawionych graficznie,
- problemy w rysowaniu, odwzorowywaniu kształtów z pamięci i według wzoru.

Dzieci z deficytami percepcji wzrokowej czytają wolniej, a koncentracja na stronie technicznej tego procesu powoduje gorsze rozumienie przeczytanego tekstu, co nie pozostaje bez wpływu na poziom motywacji tych osób.



Rys. 1. Próbką pisma uczennicy klasa II szkoły podstawowej
Źródło: J. Gliniecka, I. Sorokosz, *ABC dysleksji*, PTd, Elbląg 1993, s. 27.

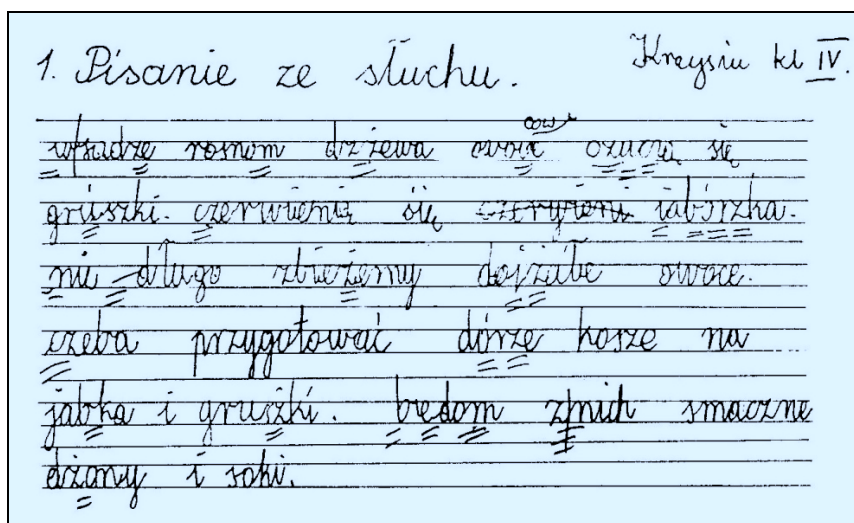


Rys. 3. Próbką pisma ucznia klasy II szkoły podstawowej
 Źródło: J. Gliniecka, I. Sorokosz, op. cit., s. 31.

Zaburzenia umiejętności fonologicznych powodują:

- opuszczanie dodawanie liter, końcówek lub części wyrazów,
- nasilenie błędów w pisaniu ze słuchu,
- przestawianie w zapisie szyku dyktowanych wyrazów,
- długo utrzymujące się głoskowanie,
- wolne tempo i brak płynności czytania,
- błędy w czytaniu (opuszczanie i zamiana liter),
- trudności w scalaniu w dźwiękową całość wyrazów,
- kłopoty w czytaniu wyrazów nieznanymi, niewłaściwa intonacja,
- trudności w rozumieniu czytanych treści.

Zaburzenia funkcji językowych (fonologicznego aspektu języka) mogą również dotyczyć zakłócenia rozwoju aspektu morfologiczno-syntaktycznego. Objawia się to słabą ekspresją słowną, czyli trudnościami w poprawnym wypowiedzianiu się na piśmie (krótkie wypowiedzi, trudności z wyrażeniem swoich myśli za pomocą słów). Typowe dla zakłóceń rozwoju tego aspektu języka są błędy w pisaniu wyrażen przyimkowych, polegające na łączeniu wyrazów lub ich rozdzielaniu czy popełnianiu błędów gramatycznych (agrammatyzmy). Ze względu na utrudniony rozwój aspektu semantycznego języka oraz słabą pamięć słuchową i sekwencyjną uczniowie z dysleksją mają trudności z nauką na pamięć nazw, dat, dni tygodnia, nazw miesięcy, a także wierszy, słów piosenek, tabliczki mnożenia.



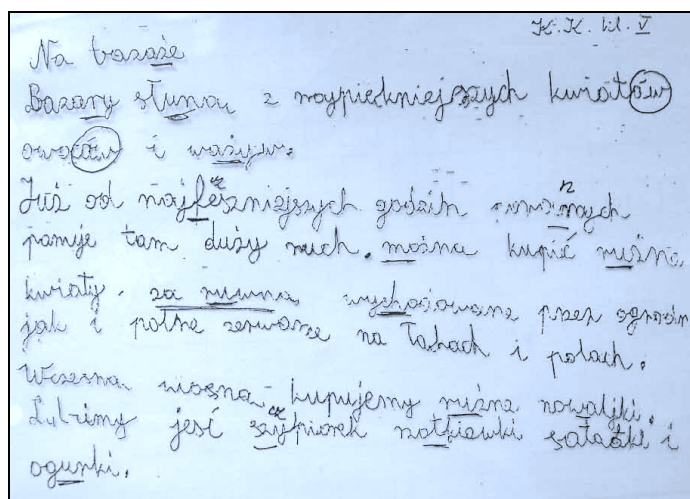
Rys. 4. Próbką pisma ucznia klasy IV szkoły podstawowej
 Źródło: J. Gliniecka, I. Sorokosz, op. cit., s. 30.

Dzieci te również niewiele uczą się ze słuchu na lekcji, dlatego opanowanie materiału programowego wymaga od nich wiele dodatkowej pracy w domu, co nie zawsze przynosi współmierne do wysiłków efekty¹⁶. U dzieci z zaburzeniami funkcji słuchowych dość często obserwuje się opóźnienie rozwoju mowy, co dodatkowo utrudnia nabywanie kompetencji językowych, wpływa na zasób słownictwa i komponowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Osobnym problemem w odniesieniu do popełnianych błędów jest **dysortografia** rozumiana jako specyficzne trudności (zaburzenia) dotyczące opanowania poprawnej pisowni (popełnianie licznych błędów, w tym ortograficznych, mimo znajomości zasad pisowni i interpunkcji). Pisownia polska jest regulowana czterema zasadami: fonetyczną („pisz tak, jak słyszysz”), morfologiczną, historyczną i konwencjonalną. Powszechnie uważa się, że znajomość zasad pisowni ma wpływ na poziom zapisywanych słów. Istnieje bowiem zależność pomiędzy popełnianymi błędami a znajomością reguł poprawnej pisowni (zarówno czynną, jak i bierną). Jednakże znajomość reguł ortografii polskiej nie jest jedynym czynnikiem warunkującym umiejętność poprawnego ortograficznie pisania. Związek między znajomością zasad a sprawnością ortograficzną maleje w klasach wyższych, co stanowi dowód, iż poprawność pisania to bardziej efekt automatyzacji niż refleksji ortograficznej¹⁷.

¹⁶ Style uczenia się uczniów dyslektycznych opisane zostały przez J. Dyrde, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003.

¹⁷ G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras, *Znajomość zasad ortograficznych a poziom poprawności prac pisemnych*, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras, Operon, Gdynia 2008, s. 91-105.



Rys. 5. Próbką pisma ucznia klasy V szkoły podstawowej
 Źródło: Ze zbiorów własnych.

Sama wiedza nie wystarczy, trzeba jeszcze umieć ją stosować.

Johann Wolfgang von Goethe

Niezależnie od etiologii problemów dyslektycznych bardzo ważne jest wczesne stwierdzenie u dziecka występowania zagrożeń problemami w czytaniu, pisaniu i poprawności ortograficznej. Należy zwracać uwagę na aktywizację języka i mowy oraz na takie funkcje, jak: świadomość fonologii, zdolności ruchowe, funkcje wzrokowo-przestrzenne, a także czas koncentracji i połączenie zdolności fonologicznych, wzrokowych i ruchowych. Trzeba również pamiętać, że każdy uczeń z dysleksją jest inny. Oprócz indywidualnych zdolności poznawczych, cech osobowościowych i uwarunkowań społecznych na obraz jego trudności wpływa także czas ich trwania, głębokość deficytów i zakres pomocy, jaką otrzymał w toku realizacji obowiązku szkolnego. Im szybsza diagnoza i podjęcie terapii czy udzielenie wsparcia uczniowi dyslektycznemu, tym większa szansa na kształtowanie się właściwej postawy wobec trudności oraz właściwej samooceny ucznia. Niestety, samoocenie ucznia ze specyficznymi trudnościami towarzyszą często niska motywacja, brak samoakceptacji, zniechęcenie czy też nieporadność. To z kolei w połączeniu z notorycznie popełnianymi błędami prowadzi do stygmatyzacji ucznia z dysleksją jako leniwego, bez ambicji, o niskiej motywacji do nauki.

Literatura

1. Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1, s. 13-22.

2. Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Operon, Gdynia 2004.
3. Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.
4. Bogdanowicz M., Krasowicz G., *Diagnoza i leczenie dysleksji rozwojowej – neuropsychologiczna koncepcja D.J. Bakker*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 2, s. 116-130.
5. Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Linea, Lublin 1994.
6. Borkowska A., *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1998.
7. Bragdon A.D., Gamon D., *Kiedy mózg pracuje inaczej*, GWP, Gdańsk 2006.
8. Dyrda J., *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003.
9. Gindrich P.A., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, UMCS, Lublin 2002.
10. Gliniecka J., Sorokosz I., *ABC dysleksji, PTD*, Elbląg 1993.
11. Górniewicz E., *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1995.
12. Krasowicz-Kupis G., *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, Harmonia, Gdańsk 2006.
13. Krasowicz-Kupis G., Pietras I., *Znajomość zasad ortograficznych a poziom poprawności prac pisemnych*, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, red. Krasowicz-Kupis G., Pietras I., Operon, Gdynia 2008, s. 91-105.
14. Krasowicz-Kupis G., *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa 2008.
15. Luria A., *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu*, PWN, Warszawa 1967.
16. Malendowicz J., *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
17. Maurer A., *Modele wyjaśniania przyczyn trudności w nauce oraz uzasadniania możliwości przeciwdziałania im*, „Psychologia Wychowawcza” 1991, nr 5, s. 420-433.
18. Wierzejska A., *Neuropsychologiczna koncepcja dysleksji Dirka Bakker*, Fundacja Synapsis, Warszawa 1992.

RZUCZEK, MRÓFKA AND PSIKONIK – TYPOLOGY OF DYSLEXIC ERRORS

Abstract: *The article discusses the problem of errors made by the dyslexic. The author presents the classification of dyslexic difficulties in terms of symptomatic typology. It discusses the symptoms of difficulties in the writing and reading processes including the specific errors associated with disorders of the visual perception and auditory-language functions.*

Anna Właszyn
Jolanta Hinc

KSZTAŁCENIE ŚWIADOMOŚCI JĘZYKOWEJ W PROCESIE NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO POPRAZ PORÓWNYWANIE STRUKTUR GRAMATYCZNYCH

Niniejszy artykuł podejmuje temat wspierania rozwoju świadomości językowej ucznia poprzez porównywanie i omawianie struktur gramatycznych. Przedstawione w artykule przykłady analizy kontrastywnej wybranych form językowych odnoszą się do dwóch konstelacji językowych: języka ojczystego i języka obcego oraz dwóch równolegle nauczanych języków obcych. W tym drugim przypadku szczególną uwagę poświęca się powszechnej obecnie w Europie koncepcji nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po języku angielskim.

Wprowadzenie

W niniejszym artykule podjęty został problem kształcenia świadomości językowej w procesie nauczania języka obcego uczniów wielojęzycznych. Jednym ze sposobów, który może znaleźć zastosowanie w kształceniu świadomości językowej, jest porównywanie struktur gramatycznych języków. Porównywanie to dotyczyć może języka ojczystego i jednego języka obcego, równolegle nauczanych języków obcych, a także języka polskiego i równolegle nauczanych języków obcych. Celem ćwiczeń porównawczych powinna być aktywizacja ucznia do strukturyzowania danych językowych oraz badania zachodzących między nimi zależności. Aktywność ta wspiera proces kształcenia świadomości językowej ucznia przez odkrywanie podobieństw strukturalnych, wynikających z topologicznej bliskości języków, a także poprzez zwrócenie uwagi na problem transferu negatywnego. Podjęte w niniejszym artykule rozważania dotyczą języka polskiego jako języka ojczystego oraz języków angielskiego i niemieckiego.

1. Rola świadomości językowej i świadomości uczenia się w nauczaniu języków obcych

We współczesną koncepcję nauczania języków obcych wpisuje się rozwijanie świadomości językowej oraz świadomości uczenia się. Jednym z aspektów rozwijania świadomości językowej jest świadome porównywanie wszystkich języków

ważnych dla uczącego się w danym momencie jego nauki, czyli języka ojczystego oraz języka lub języków obcych. Sigrid Luchtenberg podkreśla, że porównywanie nie powinno ograniczać się wyłącznie do płaszczyzny językowej, lecz obejmować także szeroki zakres tematów społeczno-kulturowych. Omawianie socjokulturowego kontekstu języka wpływa bowiem na kształtowanie postaw wobec przedstawicieli innych narodowości i odmiennych kultur¹.

Claus Gnutzmann definiuje świadomość językową jako „refleksję o języku”, podkreślając przy tym, że refleksja ta oznacza także refleksję o związkach języka ojczystego i języka obcego oraz o związkach między procesami nauczania języka ojczystego i języka obcego². Madeline Lutjeharms wyjaśnia ją jako umiejętność świadomego używania języka³. Annelie Knapp-Pothoff podkreśla z kolei funkcjonalny aspekt świadomości językowej, która stanowi zdolność i gotowość ucznia do wytworzenia subiektywnych teorii o języku i sposobie uczenia się⁴.

W kształceniu świadomości językowej podkreśla się rolę czynników afektywnego oraz kognitywnego. W obszarze afektywnym uczeń rozwija swoją wrażliwość na język obcy, otrzymuje na zajęciach możliwość wykształcenia własnych opinii wobec omawianych zjawisk językowych, a także sposobów ich przedstawiania i omawiania. W obszarze kognitywnym nauka języka obcego jest częścią ogólnego procesu poznawczego i ma wymiar świadomy. Marian Szczodrowski traktuje pojęcie kognitywizmu w nauczaniu języków obcych dwojako: jako ogólny proces poznawczy z właściwymi psycholingwalnymi mechanizmami przetwarzania informacji oraz jako zdydaktyzowany proces kształcenia świadomości językowej realizowany w układzie glottodydaktycznym: nauczyciel–materiał językowy–uczeń⁵. Henning Wode wyróżnia w tym kontekście trzy znaczenia. Oprócz ogólnych procesów poznawczych określa mianem „kognitywny” dydaktykę niebehawiorystyczną, odchodzącą od pasywnej imitacji struktur językowych. Za kognitywną uznaje też, podobnie jak Szczodrowski, dydaktykę wspierającą świadome przyswajanie języka⁶. Maria Dakowska zwraca uwagę, że paradygmat kognitywny nie jest teorią w ramach metodyki nauczania języków obcych ani modelem akwizycji języka obcego. Jest adaptacją wybranych pojęć kognitywistycznych w procesie nauczania języków obcych, jest możliwością traktowania języka jako szczególnego przypadku wykorzystywania przez człowieka systemu

¹ S. Luchtenberg, *Language Awareness oder: Über den bewussten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 1995, Sondernummer, s. 36-41.

² C. Gnutzmann, *Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen*, „Praxis des neusprachlichen Unterrichts” 1997, Nr 3, s. 227-236, a także idem, *Language Awareness*, [w:] *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, hrsg. F. Hallet, F.G. Königs, Klett, Kallmeyer 2010, s. 115-119.

³ M. Lutjeharms, *Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken*, „Fremdsprache Deutsch” 1999, Nr 1, s. 7-11.

⁴ A. Knapp-Pothoff, *Sprach(lern)bewußtheit im Kontext*, „Fremdsprachen lehren und lernen” 1997, Nr 26, s. 9-23.

⁵ M. Szczodrowski, *Kognition, Grammatik und Sprachkommunikation*, „Zielsprache Deutsch” 1984, Nr 4, s. 38-41.

⁶ H. Wode, *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Hueber, Ismaning 1988, s. 48-51; także T.P. Krzeszowski, *O znaczeniu przymiotnika „kognitywny”*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Gruzca, M. Dakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 23-31.

poznawczego do interakcji z otoczeniem⁷. Cel kognitywnego podejścia do nauczania języków obcych formułuje Waldemar Pfeiffer: „W szczególności idzie o to, aby uczniowie rozwinęli umiejętność autonomicznego uczenia się w oparciu o indywidualną strategię poznawania, przetwarzania, magazynowania i używania informacji językowych”⁸.

Kształcenie świadomości uczenia się związane jest z rozwijaniem strategii i technik uczenia się. Ogólną definicję strategii uczenia się formułuje Caroline L. Rieger: „Strategie językowe to plany działania, które wspomagają proces kognitywizacji i proces uczenia się, wspierając rozumienie, magazynowanie, przywoływanie i kreatywne stosowanie obcojęzycznych form, struktur i słownictwa”⁹.

Przemysław Wolski zauważa, że pojęcia „strategie uczenia się” i „techniki uczenia się” nie są synonimiczne, lecz komplementarne. Strategie uczenia się to ogólne schematy działań, dostosowane i wybierane do rozwiązywania zadań kompleksowych, podczas gdy techniki uczenia się stanowią częściowo zautomatyzowane, konkretne działania językowe¹⁰. Rebecca Oxford dokonuje ogólnego podziału strategii uczenia się na bezpośrednie i pośrednie. Te pierwsze są rozwijane w procesie nauczania języka obcego. Należą do nich strategie kognitywne, mnemotechniczne i kompensacyjne. Drugie towarzyszą procesowi uczenia się języka obcego i mają na niego wpływ pośredni. Są to strategie społeczne, afektywne i metakognitywne¹¹. W toku nauczania języka obcego rozwijane powinny być zarówno strategie kognitywne, bezpośrednio związane z przetwarzaniem materiału językowego, jak i strategie uczenia się, wspomagające samodzielne planowanie procesu uczenia się języka obcego oraz operacjonalizację użycia języka¹².

Kształcenie świadomości językowej oraz świadomości uczenia się związane jest bezpośrednio z procesem aktywizacji ucznia. Kazimiera Myczko wyjaśnia ten proces jako stymulowanie ucznia do aktywności mentalnej w różnych zakresach związanych z językiem oraz uczeniem się. Decydującą rolę odgrywa w tym procesie nauczyciel, który odpowiednio kierując procesem nauczania, powinien motywować ucznia do przemyśleń o tym, czym jest język i jak optymalizować proces przyswajania języka¹³.

⁷ M. Dakowska, *Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, s. 99-111.

⁸ W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001.

⁹ C.L. Rieger, *Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache”*, „Fremdsprache Deutsch” 1999, Nr 1, s. 12-14 (tłum. autorki).

¹⁰ P. Wolski, *Strategie uczenia się języków obcych w świetle koncepcji kognitywnej*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, s. 143-147.

¹¹ R. Oxford, *Language learning strategies. What every teacher should know*, Heinle & Heinle Publishers, New York 1990.

¹² W. Pfeiffer, op. cit., s. 105-107; C.L. Rieger, op. cit., s. 12-14; E. Zawadzka, *Kognitywna interpretacja wiedzy językowej i jej glottodydaktyczne implikacje*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, s. 119-124; T. Siek-Piskozub, *Rola świadomości w procesie przyswajania języka: wyniki badań nad strategiami uczenia się języków obcych*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, s. 133-140.

¹³ K. Myczko, *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*, [w:] *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd mierzymy*, red. M. Pawlak, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu, Poznań-Kalisz 2008, s. 21-32.

2. Współczesna gramatyka pedagogiczna

Współczesna koncepcja gramatyki pedagogicznej wychodzi z założenia, że przyswojenie wiedzy gramatycznej w postaci reguł nie jest celem nadrzędnym. Jest nim wykształcenie w uczącym się umiejętności właściwego doboru i prawidłowego stosowania struktur gramatycznych adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej. Aspekt funkcjonalny w gramatyce pedagogicznej wiąże się więc z koniecznością wskazywania alternatywnych struktur językowych dla wyrażenia jednego celu komunikacyjnego. Kontekstualizm sytuacyjny i tekstowy istotny jest także w ekspozycji przykładów i ćwiczeń, które powinny być dostosowane do wieku uczących się. Hennig Bolte uważa, że osadzenie struktury gramatycznej w rzeczywistości i powiązanie jej z autentyczną sytuacją komunikacyjną jest warunkiem skutecznego nauczania gramatyki¹⁴.

Współczesną gramatykę pedagogiczną określa się także często „gramatyką ucznia”. Zajmujący centralną pozycję uczeń potrafi świadomie analizować przykłady i dostosować formę gramatyczną do realnego celu komunikacyjnego realizowanego w języku mówionym lub pisanym. „Gramatyka ucznia” zakłada ponadto kształcenie w uczącym się umiejętności stawiania pytań i zajmowania stanowiska w dyskusji o strukturach gramatycznych. Na początkowym etapie nauki dyskusja ta ze względu na niską kompetencję w języku obcym powinna odbywać się w języku ojczystym.

3. Porównywanie struktur gramatycznych

Współczesna gramatyka pedagogiczna powinna być gramatyką porównawczą. Refleksja nad istotą języka oparta na porównywaniu i analizie form językowych oraz ich cech dystynktywnych powinna wykraczać poza ramy jednego nauczanego języka obcego i obejmować wszystkie języki obce, które uczeń przyswaja równoległe, a także język ojczysty. Romuald Gozdawa-Gołębiowski zwraca uwagę na szczególną rolę języka ojczystego. Eksplikacja struktur gramatycznych języka ojczystego może wpływać korzystnie na rozwój interjęzyka przy rozwijaniu kompetencji pierwszego, a także kolejnego języka obcego¹⁵. O roli języka ojczystego w kształceniu świadomości językowej piszą także Grażyna Lewicka i Roman Lewicki, podkreślając, że im częściej stymuluje się ucznia do refleksji o strukturach języka ojczystego, tym szybciej i łatwiej przyswaja on struktury języka obcego¹⁶.

¹⁴ H. Bolte, „Geheime Wahl” im Unterricht. Kommunikative Handlungsrahmen für Grammatikübungen, „Fremdsprache Deutsch” 1993, Nr 2, s. 10-19.

¹⁵ R. Gozdawa-Gołębiowski, *Błąd językowy i gramatyka pedagogiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 1, s. 95-106.

¹⁶ G. Lewicka, R. Lewicki, *Einige Überlegungen zur Ausbildung der rezeptiven Kommunikationsfähigkeit im Tertiärsprachenunterricht (Deutsch als zweite Fremdsprache in Polen)*, [w:] *Hallo!*

Czynności i analizy porównawcze mają stymulować ucznia do odkrywania różnic i podobieństw w systemach gramatycznych poszczególnych języków i w dalszej perspektywie ułatwić dokonywanie świadomego wyboru formy gramatycznej adekwatnie do założonego celu komunikacyjnego. Omawianie związków i zależności między strukturami gramatycznymi języków może ponadto wpłynąć korzystnie na proces uświadamiania źródła błędów interferencyjnych i ich eliminacji. Wolfgang Tönshoff podkreśla przy tym istotny aspekt kognitywizacji, analiza konfrontatywna pozwala mianowicie połączyć aktualnie omawiany element językowy z materiałem wcześniej poznanym i ugruntowanym w toku ćwiczeń¹⁷.

Jak już wspomniano, w różnych konstelacjach językowych porównywanie języków może obejmować język ojczysty i aktualnie przyswajany język obcy lub równolegle przyswajane języki obce. We współczesnej dyskusji glottodydaktycznej coraz większe znaczenie zyskuje koncepcja nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po języku angielskim. W jej założeniach szczególną uwagę zwraca się na wiek uczącego się. Uczniowie, którzy rozpoczynają naukę drugiego języka obcego, są starsi, mają inną zdolność kognitywną i intelektualną, często wyższą motywację do nauki, która korzystnie wpływa na intensywność procesu uczenia się. Z tego względu wielu glottodydaktyków wskazuje na możliwość eksplikatywnego porównywania elementów językowych języków właściwych danej grupie uczących się. W Polsce powszechna jest obecnie sytuacja: język polski jako język ojczysty oraz języki angielski i niemiecki jako języki obce, przy czym bardzo często język angielski przyswajany jest jako pierwszy język obcy.

Przykładem aktywizowania uczniów do porównawania języków jest metoda interfejsu opracowana przez R. Gozdawę-Gołębiowskiego w oparciu o koncepcję komparatystyczno-kontrastywnej gramatyki pedagogicznej. Metoda interfejsu zakłada dyskusję o formie gramatycznej języka ojczystego przed wprowadzeniem adekwatnej formy gramatycznej języka obcego. Eksplikacja form gramatycznych języka ojczystego ma na celu wprowadzenie uczniów w problematykę zagadnienia i uświadomienie prawidłowości gramatycznych występujących w języku ojczystym. Następnie przedstawia się i objaśnia formy gramatyczne języka obcego. W kolejnej fazie poszukuje się punktu styczności między systemami języków L1 i L2, omawiając odmienności i podobieństwa strukturalne¹⁸. Przykładem zagadnień językowych, które mogą być wprowadzane przy pomocy metody interfejsu, jest szyk wyrazów w zdaniu. Dyskusja o względnie swobodnym szyku wyrazów języka polskiego może wskazać na pewne ogólne, wspólne wielu językom, zasady

Kannst du schon Englisch? Jetzt ist es Zeit, Deutsch zu lernen. Materialien für den Deutsch-Unterricht an Fremdsprachenlehrerinnen in Polen, red. H. Stasiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003, s. 63-70.

¹⁷ W. Tönshoff, *Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1991, s. 30-63.

¹⁸ R. Gozdawa-Gołębiowski, *Interlanguage formation. A study of the triggering mechanisms*, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.

szeregowania informacji nowych i akcentowanych po informacjach znanych i nieakcentowanych. Pokazują to poniższe przykłady¹⁹.

Ostatnie informacje dostałem wczoraj.

Wczoraj dostałem ostatnie informacje.

Na podstawie dyskusji o szyku wyrazów języka ojczystego podejmuje się dyskusję o szyku wyrazów języka obcego, w poniższym przykładzie o szyku wyrazów języka niemieckiego.

Ich habe gestern die letzten Informationen bekommen.

Gestern habe ich die letzten Informationen bekommen.

Die letzten Informationen habe ich gestern bekommen.

Liczne przykłady sekwencji ćwiczeń, umożliwiających porównywanie struktur gramatycznych języków angielskiego i niemieckiego podają Gerhard Neuner i Britta Hufeisen²⁰.

Wprowadzając niemieckie rodzajniki nieokreślone i określone, można odwołać się do angielskich przedimków. W dyskusji z uczniami należy zwrócić uwagę na kategorię rodzaju gramatycznego i zależną od niego formę rodzajnika w języku niemieckim. Podkreślenia wymaga także fakt, że niektóre reguły użycia przedimków/rodzajników nieokreślonych są wspólne dla obu języków, jak na przykład przy opisie obrazka. Szczególnego omówienia wymaga również problem fleksji w języku niemieckim. Czasownik *sehen* używany przy opisie obrazków i zdjęć, wymaga dopełnienia w bierniku, a zatem innej formy rodzajnika dla rodzaju męskiego. Poniższy przykład pochodzi od Neunera i Hufeisen²¹.

	<i>der</i>		<i>ein</i>
<i>the</i>	<i>das</i>	<i>a</i>	<i>ein</i>
	<i>die</i>		<i>eine</i>
<i>the man</i>	<i>a man</i>	<i>der Mann</i>	<i>ein Mann</i>
<i>the child</i>	<i>a child</i>	<i>das Kind</i>	<i>ein Kind</i>
<i>the woman</i>	<i>a woman</i>	<i>die Frau</i>	<i>eine Frau</i>

¹⁹ M.B. Paradowski, *Uczyć, aby nauczyć – rola języka ojczystego w gramatyce pedagogicznej i implikacje dla dydaktyki języków obcych*, [w:] *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, red. J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska, TN KUL, Lublin 2006, s. 125-144.

²⁰ G. Neuner, B. Hufeisen, U. Koithan, A. Kursiša, N. Marx, *Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch. Linguistische Grundlagen und didaktisch – metodische Umsetzung*, Teil 5: *Materialien zur Lehrerfortbildung*, Erprobungsfassung, Goethe Institut Inter Nationes, München 2001, G. Neuner, B. Hufeisen, U. Koithan, A. Kursiša, N. Marx, S. Erlenwein, *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. Fernstudieneinheit*, Langenscheidt, München–Berlin 2003.

²¹ G. Neuner, B. Hufeisen, U. Koithan, A. Kursiša, N. Marx, S. Erlenwein, op. cit.

Bildbeschreibung { *I can see a man, a woman und a house.*
Ich kann einen en Mann, eine Frau und ein Haus sehen.

Odpowiednim przykładem umożliwiającym przedstawienie topologicznej bliskości języków angielskiego i niemieckiego jest struktura często rozpoczynająca wypowiedź. Przy jej omawianiu istotne jest wskazanie różnych form w języku angielskim w odniesieniu do liczby.

There is.../ There are...
Es gibt...

Inną formą gramatyczną, która może być porównywana w językach angielskim i niemieckim, jest stopniowanie przymiotników. W dyskusji z uczniami należy zwrócić uwagę na zbieżność form stopnia wyższego i najwyższego przymiotników jednosylabowych, ale przede wszystkim podkreślić istotną różnicę w tworzeniu formy obu stopni dla przymiotników wielosylabowych. Ilustruje to przykład poniżej:

small – smaller – the smallest
klein – kleiner – der kleinste, das kleinste, die kleinste
! interesting – more interesting – the most interesting
! interessant – interessanter – der, das, die interessanteste

Wielu nauczycieli języka niemieckiego zwraca uwagę na problemy uczniów z poprawnym użyciem przeczenia *nicht mehr* w sytuacjach komunikacyjnych, w których mowa o zjawiskach, procesach czy czynnościach zakończonych. Często obserwowanym błędem jest stosowanie przeczenia *schon nicht* zamiast właściwej dla tej sytuacji struktury *nicht mehr*. Pokazuje to poniższy przykład.

–Arbeitest du noch?
–Nein, ich arbeite schon nicht.
–Nein, ich arbeite nicht mehr.

Przywołanie i omówienie analogicznej struktury w języku angielskim *any more*, a także struktury w języku polskim *już nie*, może pomóc podnieść poziom świadomości językowej uczniów, a przede wszystkim umożliwić prawidłowe użycie niemieckiego przeczenia *nicht mehr*.

–Pracujesz jeszcze?
–Nie, już nie.
–Do you still have this job?
–Not any more.

W dyskusji porównawczej warto omówić funkcję okoliczników *noch*, *still*, *jeszcze*, analizując szerszą gamę przykładów, na przykład wypowiedzi z dopełnieniem bezpośrednim, jak w przykładach poniżej.

- | | |
|--|--|
| – <i>Hast du immer noch Geldsorgen?</i> | – <i>Hast du Geldsorgen?</i> |
| – <i>Nein, nicht mehr.</i> | – <i>Nein.</i> |
| – <i>Do you still have financial problems?</i> | – <i>Do you have financial problems?</i> |
| – <i>Not any more.</i> | – <i>No, I'dont.</i> |
| – <i>Czy masz jeszcze problemy finansowe?</i> | – <i>Czy masz kłopoty finansowe?</i> |
| – <i>Nie, już nie.</i> | – <i>Nie.</i> |

Form gramatycznych, które wykazują zbieżność strukturalną w językach angielskim i niemieckim i mogą stanowić materiał do dyskusji porównawczej, jest szczególnie dużo na początkowym etapie nauki. Oprócz omówionych powyżej wymienić można również takie struktury, jak: szyk wyrazów w zdaniu oznajmującym z czasownikiem *być*, tworzenie pytań przez inwersję, trzy podstawowe formy czasowników (np. *go/went/gone*, *gehen/ging/gegangen*), tworzenie form czasowników regularnych i nieregularnych (np. *cook/cooked*, *kochen/kochte*), niektóre czasowniki modalne (np. *can – kann*) i tak dalej.

Jednak także na wyższych poziomach nauki pewne struktury gramatyczne mogą być podstawą do analizy kontrastywnej i dyskusji wspierającej rozwój świadomości językowej. Dobrym przykładem są zdania warunkowe, odnoszące się zarówno do teraźniejszości, jak i przeszłości.

- If I had a bigger flat I would invite friends more frequently.*
Wenn ich eine größere Wohnung hätte, würde ich öfter Freunde einladen.
If I had taken a map I would't have got lost.
Wenn ich eine Landkarte mitgenommen hätte, hätte ich mich nicht verlaufen.

Oparte na orientacji kognitywnej nauczanie gramatyki języka obcego powinno, jak wspomniano wyżej, uwypuklać strukturalne odmienności między językami. Dyskusja o różnicach może, jak zauważają Neuner i Hufeisen, ułatwić zrozumienie omawianej struktury gramatycznej i zwrócić uwagę uczniów na prawdopodobieństwo popełnienia błędów wynikających z interferencji interlingwalnej w tym zakresie²². Jako przykład służyć może szyk wyrazów w zdaniu oznajmującym z określeniem czasowym, którego pozycja jest w języku polskim swobodna, w języku angielskim ściśle ustalona (końcowa), w języku niemieckim natomiast względnie swobodna.

- Ich muss heute einkaufen gehen. / Heute muss ich einkaufen gehen.*
I have to go shopping today.
Muszę pójść dzisiaj na zakupy. / Muszę dzisiaj pójść na zakupy. / Dzisiaj muszę pójść na zakupy.

W dyskusji o kształceniu świadomości językowej przez porównywanie struktur gramatycznych języka ojczystego i języka lub języków obcych podkreśla się jasno, że założenia tej koncepcji nie są tożsame z założeniami tak zwanej analizy kontrastywnej lat 60. i 70. XX wieku. Nie chodzi bowiem jedynie o to, aby porównywać poszczególne podsystemy języka w celu wskazania obszarów

²² Ibidem.

prawdopodobnej interferencji interlingwalnej, ale przede wszystkim o uwrażliwienie uczących się na język i jego strukturę. Nie mniej istotny jest fakt, że porównywanie języków dalekie jest także od zasady wpisanej w koncepcję dydaktyki komunikacyjnej, która esponuje zalety jednojęzyczności w procesie nauczania języka obcego. Dyskusja o formach gramatycznych języka ojczystego, a także porównywanie tych form ze strukturami języka obcego, może, a na początkowym etapie nauki musi, odbywać się w języku ojczystym. Wynika to bezpośrednio z niskiej kompetencji językowej uczniów w języku obcym. Dyskusja w języku ojczystym może być ponadto znacznie sprawniejsza i efektywniejsza niż czasochłonne i często skomplikowane opisy metagramatyczne w języku obcym. Nie należy wreszcie łączyć porównywania struktur języków z tradycyjną metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Mimo iż pewne formy gramatyczne, ujęte między innymi w przykładach, mogą i powinny być tłumaczone, celem nadrzędnym jest uwrażliwienie ucznia na język ojczysty i język obcy, eksplikacja zjawisk językowych oraz rozwijanie świadomości językowej przez kształcenie umiejętności odkrywania zbieżności i odmienności w różnych systemach języka²³.

4. Postulaty a rzeczywistość edukacyjna

Praktyka szkolna pokazuje, że porównywanie języków w procesie nauczania gramatyki języka obcego jest rzadkie. Przyczyną obiektywną jest brak znajomości, względnie słaba znajomość drugiego języka obcego przez nauczycieli języków obcych. Inną ważną przyczyną jest niewystarczająca organizacja ścieżki doksztalcenia dydaktycznego dla nauczycieli języków obcych. Jedyne sporadycznie organizowane są seminaria doksztalcające, które podejmują temat gramatyki komparatystyczno-kontrastywnej²⁴. Przekłada się to bezpośrednio na sytuację w szkołach i uczelniach wyższych. Najczęściej obserwowanym zjawiskiem jest prowadzenie zajęć językowych wyłącznie w ramach jednego języka obcego, bez porównywania go z językiem ojczystym lub z drugim równolegle nauczany językiem obcym. Takie podejście wynikać może także z ogólnie przyjętego komunikacyjnego podejścia do nauczania języków obcych, w którym rozwijanie kompetencji komunikacyjnej jest celem nadrzędnym. Część glottodydaktyków wyraża swoją krytykę wobec podejścia czysto komunikacyjnego, argumentując, że podejście to koncentruje się wyłącznie na produkcie językowym²⁵. Maria Wysocka tak ujmuje ten problem: „(...) produktem komunikacyjnego podejścia do nauczania języków jest uczący się przeciętny, powierzchowny, zadowolający się tylko sukcesem komu-

²³ R. Gozdawa-Gołębiowski, *Interlanguage formation*; M.B. Paradowski, op. cit., s. 125-144.

²⁴ H. Stasiak, *Przygotowanie nauczycieli do nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po angielskim*, [w:] *Hallo! Kannst du schon Englisch?*, s. 9-24.

²⁵ M. Wysocka, *Metoda kognitywna a tzw. komunikatywne podejście do nauczania języka obcego – próba krytyki*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, s. 127-131.

nikacyjnym, nieprzejawiający zainteresowania jakością swoich produkcji językowych”²⁶. Podobną opinię prezentuje Gozdawa-Gołębiowski: „(...) w warunkach szkolnych orientacja czysto komunikacyjna nie wspomaga ucznia w zmaganiach o klarowność przekazu w języku obcym”²⁷. Autor ten mówi również o konieczności połączenia celu komunikacyjnego z celem kognitywnym, przy realizacji obu wspierana jest świadomość językowa i świadomość uczenia się, a w szerszym kontekście także wielojęzyczność ucznia²⁸.

Neuner konstatuje, że podejście kontrastywne wymaga od uczącego się zwiększonej aktywności. Uczeń, który porównuje i systematyzuje struktury językowe oraz potrafi o nich dyskutować, to uczeń idealny. Neuner zauważa ponadto, że samo podejście kontrastywne nie gwarantuje jeszcze sukcesu dydaktycznego²⁹. Krytyce poddawany jest także brak odpowiednio opracowanych materiałów dydaktycznych. Niestety na polskim rynku tylko niewielka część podręczników do nauki języków obcych skupia się na kształceniu świadomości językowej przez porównywanie struktur gramatycznych w językach ojczystym i docelowym. Jeszcze mniej jest podręczników, które pokazują topologiczną bliskość dwóch powszechnie nauczanych w Polsce języków obcych: angielskiego i niemieckiego. Dobrym przykładem publikacji jest książka autorstwa Lucyny Wille i Zdzisława Wawrzyniaka z 2005 roku, w której zestawione i porównane zostały najważniejsze formy gramatyczne obu języków germańskich, w której wskazano ponadto na prawdopodobieństwo interferencji interlingwalnej przy strukturach odmiennych³⁰. Ci sami autorzy wydali już w 2001 roku pozycję skierowaną do nauczycieli języków obcych z propozycjami dydaktyzacji ćwiczeń dla uczących się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po języku angielskim³¹. Nowością wydawniczą jest z kolei podręcznik autorstwa Zygmunta Tęczy z 2010 roku, stanowiący obszerny, równoległy opis gramatyki języka angielskiego i niemieckiego w ujęciu kontrastywnym³².

²⁶ Ibidem, s. 131.

²⁷ R. Gozdawa-Gołębiowski, *Błąd językowy i gramatyka pedagogiczna*, s. 95.

²⁸ R. Gozdawa-Gołębiowski, *Interlanguage Formation*, s. ; H. Voit, M. Martini, *Selbstentdeckendes, lebendiges Grammatiklernen. Überlegungen zu einigen Beispielen aus einem italienischen Lehrwerk für die Sekundarstufe*, „Fremdsprache Deutsch” 1993, Nr 2, s. 49-54; K. Myczko, op. cit., s. 21-32.

²⁹ G. Neuner, „Deutsch nach Englisch” *Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 1999, Nr 1, s. 15-21.

³⁰ L. Wille, Z. Wawrzyniak, *Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach*, Poliglota, Zielona Góra 2005.

³¹ L. Wille, Z. Wawrzyniak, *Deutsch nach Englisch im Glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001.

³² Z. Tęcza, *Gramatyka angielska i niemiecka w opisie równoległym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

Podsumowanie

Podsumowując niniejsze rozważania, można stwierdzić, że korzyści płynące z kontrastywnego podejścia do nauczania gramatyki języka obcego są, mimo prezentowanych powyżej opinii krytycznych, znaczące. Najistotniejszą cechą tego podejścia jest porównywanie struktur gramatycznych języków. Przez uświadomienie prawidłowości gramatycznych języka ojczystego i kontrastywne przedstawienie struktur gramatycznych języka obcego/języków obcych następuje wzrost świadomości językowej, a proces przyswajania języka docelowego może stać się efektywniejszy. Włączenie do zajęć elementów gramatyki kontrastywnej ułatwia zrozumienie istoty procesu uczenia się i używania kilku języków obcych równoległe. Porównywanie struktur gramatycznych jest bowiem dobrą okazją do omówienia zjawiska interferencji interlingwalnej i przygotowania ucznia do analizy błędów interferencyjnych.

Literatura

1. Bolte H., „*Geheime Wahl*” im Unterricht. *Kommunikative Handlungsrahmen für Grammatikübungen*, „Fremdsprache Deutsch” 1993 Nr 2, s. 10-19.
2. Dakowska M., *Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Grucza, M. Dakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 99-111.
3. Gnutzmann C., *Language Awareness*, [w:] *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, red. F. Hallet, F.G. Königs, Klett, Kallmeyer 2010, s. 115-119.
4. Gnutzmann C., *Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen*, „Praxis des neusprachlichen Unterrichts” 1997, Nr 3, s. 227-236.
5. Gozdawa-Gołębiowski R., *Błąd językowy i gramatyka pedagogiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2005, nr 1, s. 95-106.
6. Gozdawa-Gołębiowski R., *Interlanguage formation. A study of the triggering mechanisms*, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2003.
7. Krzeszowski T.P., *O znaczeniu przymiotnika „kognitywny”*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Grucza, M. Dakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 23-31.
8. Lewicka G., Lewicki R., *Einige Überlegungen zur Ausbildung der rezeptiven Kommunikationsfähigkeit im Tertiärsprachenunterricht (Deutsch als zweite Fremdsprache in Polen)*, [w:] *Hallo! Kannst du schon Englisch? Jetzt ist es Zeit, Deutsch zu lernen. Materialien für den Deutsch-Unterricht an Fremdsprachenlehrerinnen in Polen*, red. H. Stasiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2003, s. 63-70.
9. Luchtenberg S., *Language Awareness oder: Über den bewussten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 1995, Sondernummer, s. 36-41.
10. Lutjeharms M., *Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken*, „Fremdsprache Deutsch” 1999, Nr 1, s. 7-11.

11. Neuner G., „*Deutsch nach Englisch*” *Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” 1999, Nr 1, s. 15-21.
12. Neuner G., Hufeisen B., Koithan U., Kursiša A., Marx N., Erlenwein S., *Deutsch im Kontext anderer Sprachen Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. Fernstudieneinheit. Erprobungsfassung*, Langenscheidt, München–Berlin, 2003.
13. Neuner G., Hufeisen B., Koithan U., Kursiša A., Marx N., *Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch, Linguistische Grundlagen und didaktisch – methodische Umsetzung*, Teil 5: *Materialien zur Lehrerfortbildung*, Erprobungsfassung, Goethe – Institut Inter Nationes, München 2001.
14. Oxford R., *Language learning strategies. What every teacher should know*, Heinle & Heinle Publishers, New York 1990.
15. Paradowski M.B., *Uczyć, aby nauczyć – rola języka ojczystego w gramatyce pedagogicznej i implikacje dla dydaktyki języków obcych*, [w:] *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, red. J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska, TN KUL, Lublin 2006, s. 125-144.
16. Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001.
17. Rieger C.L., *Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache”*, „Fremdsprache Deutsch” 1999, Nr 1, s. 12-14.
18. Siek-Piskozub T., *Rola świadomości w procesie przyswajania języka: wyniki badań nad strategiami uczenia się języków obcych*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Grucza, M. Dakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 133-140.
19. Szczodrowski M., *Kognition, Grammatik und Sprachkommunikation*, „Zielsprache Deutsch” 1984, Nr 4, s. 38-41.
20. Tęcza Z., *Gramatyka angielska i niemiecka w opisie równoległym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.
21. Tönshoff W., *Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion*, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 1991.
22. Voit H., Martini M., *Selbstentdeckendes, lebendiges Grammatiklernen. Überlegungen zu einigen Beispielen aus einem italienischen Lehrwerk für die Sekundarstufe*, „Fremdsprache Deutsch” 1993, Nr 2, s. 49-54.
23. Wille L., Wawrzyniak Z., *Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach*, Poliglota, Zielona Góra 2005.
24. Wille L., Wawrzyniak Z., *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001.
25. Wode H., *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*, Hueber, Ismaning 1988.
26. Wolski P., *Strategie uczenia się języków obcych w świetle koncepcji kognitywnej*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Grucza, M. Dakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 143-147.
27. Wysocka M., *Metoda kognitywna a tzw. komunikatywne podejście do nauczania języka obcego – próba krytyki*, [w:] *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Grucza, M. Dakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 127-131.

28. Zawadzka E., *Kognitywna interpretacja wiedzy językowej i jej glottodydaktyczne implikacje*, [w:] *Podjęcia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, red. F. Gucza, M. Dakowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1997, s. 119-124.

SUPPORTING LANGUAGE AWARENESS
IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE GRAMMAR.
COMPARING LANGUAGES

Abstract: *This paper raises the issue of supporting language awareness by comparing and discussing grammar structures in different languages. The examples of the confrontative analysis of selected grammar forms discussed in this article relate to two language constellations: the mother tongue and the foreign language as well as two foreign languages being learnt simultaneously. In the second case special attention is paid to the concept of teaching German as a second after English foreign language which is currently becoming very popular in Europe.*

NOTA O AUTORACH

Chyczewska Alina, Instytut Pedagogiczno-Językowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu

Hinc Jolanta, Katedra Lingwistyki Stosowanej i Translatoryki Uniwersytetu Gdańskiego

Hurlo Lucyna, Instytut Pedagogiczno-Językowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu

Kwitnewski Stanisław, Instytut Pedagogiczno-Językowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu

Nowak Joanna, Instytut Pedagogiczno-Językowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu

Przybysz-Zaremba Małgorzata, Instytut Pedagogiczno-Językowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu

Sorokosz Irena, Instytut Pedagogiczno-Językowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu

Szramowska Paulina U., Instytut Pedagogiczno-Językowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu

Właszyn Anna, Instytut Pedagogiczno-Językowy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu

ROZPRAWY NAUKOWE I ZAWODOWE PWSZ W ELBLĄGU

Profil czasopisma

Tematyka czasopisma obejmuje szerokie spektrum zainteresowań pracowników instytutów: Ekonomicznego, Pedagogiczno-Językowego, Informatyki Stosowanej i Politechnicznego. Profil czasopisma określają przede wszystkim zagadnienia z zakresu dyscyplin nauk humanistycznych i społecznych, jednak dopuszcza się publikacje z dziedzin informatyki i techniki.

W *Rozprawach Naukowych i Zawodowych PWSZ w Elblągu* publikowane są artykuły o charakterze naukowym oraz poświęcone problemom zawodowym, opracowane zarówno przez pracowników PWSZ w Elblągu, jak i autorów spoza Uczelni.

Artykuły naukowe prezentowane w tym periodyku oceniane są przez recenzentów pod względem oryginalności rozwiązań naukowych w akademickim rozumieniu tego pojęcia. W przypadku prac technicznych wymagana jest prezentacja oryginalnych rozwiązań konstrukcyjnych, technologicznych, diagnostycznych bądź eksploatacyjnych, przy czym wnioski wypływające z analiz, statystyk i innych opracowań powinny wносить nowe spojrzenie na zagadnienie.

Z kolei artykuły poświęcone problemom zawodowym skupiają się wokół spraw praktyk zawodowych, staży, kompetencji zawodowych związanych z określonym kierunkiem studiów oraz analiz i rokowań dotyczących rynku pracy. Poruszane są w nich tematy dotyczące kształcenia zawodowego.

W *Rozprawach* zamieszczane są również krótkie informacje o organizowanych konferencjach, spotkaniach lub zapowiedzi wydarzeń naukowych czy kulturalnych, recenzje i omówienia. Zamieszczane recenzje monografii powinny zawierać zwięzły opis ich zawartości i wyraźnie sformułowaną ocenę własną autora.

Rozprawy Naukowe i Zawodowe PWSZ w Elblągu ukazują się dwa razy w roku (półrocznik).

Czasopismo wydawane jest w wersji drukowanej (wersja pierwotna).

