


Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
Adam Mickiewicz University
<https://researchportal.amu.edu.pl>

| | |
|---|--|
| Publikacja / Publication | Edukacja emocjonalna a rozwój emocjonalny dziecka, Kubiak Hanna Maria, Kubiak-Frątczak Aleksandra |
| DOI wersji wydawcy / Published version DOI | http://dx.doi.org/10.14746/se.2022.67.2 |
| Adres publikacji w Repozytorium URL / Publication address in Repository | https://researchportal.amu.edu.pl/info/article/UAM759b2da6fb53412291621402aa9e77a4/ |
| Data opublikowania w Repozytorium / Deposited in Repository on | 24 mar 2023 |
| Rodzaj licencji / Type of licence | Attribution (CC BY 4.0)  |
| Cytuj tę wersję / Cite this version | Kubiak Hanna Maria, Kubiak-Frątczak Aleksandra: Edukacja emocjonalna a rozwój emocjonalny dziecka, Studia Edukacyjne, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, nr 67, 2022, s. 23-38, DOI:10.14746/se.2022.67.2 |

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 67/2022



POZNAŃ 2022

STUDIA EDUKACYJNE

Czasopismo naukowe Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
wydawane w formie kwartalnika, indeksowane w European Reference Index for the Humanities

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

Zastępca Redaktora Naczelnego – Ewa Solarczyk-Ambrozik (Adam Mickiewicz University)

Sekretarze – Katarzyna Kabacińska-Łuczak (Adam Mickiewicz University),
Magdalena Biela-Cywka (Adam Mickiewicz University)

Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University),
Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University),
Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University),
Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton),
Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice),
Aleksander Zandecki (Adam Mickiewicz University)

Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)
Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)
Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)
Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)
Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)
Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)
Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)
Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)
Melinda Pierson (pedagogika specjalna)
Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)
Alena Vališová (pedagogika szkolna)
Aleksander Zandecki (pedagogika szkoły wyższej)

Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)
Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyśko

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2022



Wersja elektroniczna publikacji jest dostępna na licencji Creative Commons
– Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe

ISSN 1233-6688 DOI: 10.14746/se

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

| | |
|---|-----|
| DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK, „Powinieneś umieć się uczyć” – staropolskie rady jak się uczyć, aby się nauczyć (ciąg dalszych rozważań o tym, że wszystko już było) | 7 |
| HANNA KUBIAK, ALEKSANDRA KUBIAK-FRĄTCZAK, Edukacja emocjonalna a rozwój emocjonalny dziecka | 23 |
| MAŁGORZATA CICHECKA-WILK, Przemoc prenatalna w obrazie klinicznym pregoreksji..... | 39 |
| MICHALINA KASPRZAK, <i>Creativity in Pedagogical Research – Review of Selected Concepts ..</i> | 57 |
| DAGMARA DOBOSZ, <i>Współczesna kobiecość i męskość w opiniach młodych dorosłych – analiza w kontekście stereotypów płci oraz własnych koncepcji tożsamości płciowych badanych</i> | 69 |
| AGNIESZKA RUMIANOWSKA, <i>Rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych. O potrzebie uzupełnienia ujęcia psychologicznego o refleksję filozoficzną</i> | 85 |
| PATRYCJA LEWANDOWSKA, ANNA JAKONIUK-DIALLO, <i>Oczyma wyobraźni – o znaczeniu zabawy w rozwoju dzieci niewidomych.....</i> | 95 |
| AGATA KRÓL, <i>Zabawki „mówiące” w rozwoju mowy dziecka do trzeciego roku życia.....</i> | 105 |

II. RECENZJE I NOTY

| | |
|--|-----|
| Agnieszka Michalkiewicz-Goroł, (2020). <i>Aksjologiczny wymiar paidei w rozważaniach Sebastiana Petrycego z Pilzna</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 216 (BOGUSŁAW ŚLIWERSKI)..... | 121 |
| Lidia Bielinis, (2022). <i>Uczenie się w przestrzeniach cyfrowych uniwersytetu. Studium teoretyczno-empiryczne</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 336 (MICHAŁ KLICHOWSKI) | 123 |
| Dobrochna Hildebrandt-Wypych, Alexander W. Wiseman (red.), (2021). <i>Comparative Perspectives on School Textbooks. Analyzing Shifting Discourses on Nationhood, Citizenship, Gender, and Religion</i> . London: Palgrave MacMillan, ss. 393 (MARTA STAWSKA) | 124 |

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

| | |
|--|-----|
| Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej „W poszukiwaniu prawdy i człowieczeństwa w dobie wojny”, Leszno, 21 - 26.08.2022 roku (ANNA GULCZYŃSKA, EWA DOBIAŁA) | 131 |
|--|-----|

| | |
|------------------------------|-----|
| Informacje o autorach..... | 137 |
| Lista Recenzentów | 139 |
| Informacje dla autorów | 141 |

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

| | |
|---|-----|
| DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK, <i>“You Should Know How to Learn” – Old Polish Tips on How to Learn in Order to Learn (Continuing to Reflect on the Fact that Everything Has Already Been Done)</i> | 7 |
| HANNA KUBIAK, ALEKSANDRA KUBIAK-FRĄTCZAK, <i>Emotional Education and the Emotional Development of a Child</i> | 23 |
| MAŁGORZATA CICHECKA-WILK, <i>Prenatal Abuse in the Clinical Picture of Pregorexia...</i> | 39 |
| MICHALINA KASPRZAK, <i>Creativity in Pedagogical Research – Review of Selected Concepts</i> | 57 |
| DAGMARA DOBOSZ, <i>Modern Femininity and Masculinity in the Opinions of Young Adults – Analysis of Gender Stereotypes and Subjects’ Own Conceptions of Gender Identities</i> | 69 |
| AGNIESZKA RUMIANOWSKA, <i>Resolving Interpersonal Conflicts. On the Need to Complement Psychological Approach with Philosophical Reflection</i> | 85 |
| PATRYCJA LEWANDOWSKA, ANNA JAKONIUK-DIALLO, <i>In the Mind’s Eye – on the Significance of Pay for the Development of Blind Children</i> | 95 |
| AGATA KRÓL, <i>„Talking” Toys in the Speech Development of a Child up to Three Years Old</i> | 105 |

II. REVIEWES AND NOTES

| | |
|---|-----|
| Agnieszka Michalkiewicz-Gorol, (2020). <i>Aksjologiczny wymiar paidei w rozważaniach Sebastiana Petrycego z Pilzna</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 216 (BOGUSŁAW ŚLIWERSKI)..... | 121 |
| Lidia Bieliniś, (2022). <i>Uczenie się w przestrzeniach cyfrowych uniwersytetu. Studium teoretyczno-empiryczne</i> . Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 336 (MICHAŁ KLICHOWSKI) | 123 |
| Dobrochna Hildebrandt-Wypych, Alexander W. Wiseman (red.), (2021). <i>Comparative Perspectives on School Textbooks. Analyzing Shifting Discourses on Nationhood, Citizenship, Gender, and Religion</i> . London: Palgrave MacMillan, ss. 393 (MARTA STAWSKA)..... | 124 |

III. SCIENTIFIC LIFE

| | |
|--|-----|
| Report on the International Scientific and Training Conference „In search of truth and humanity in wartime”, Leszno, 21-26.08.2022 (ANNA GULCZYŃSKA, EWA DOBIAŁA)..... | 131 |
| Information of Authors | 137 |
| List of Reviewers..... | 139 |
| Information for Authors..... | 141 |

I. STUDIA I ROZPRAWY

DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK

ORCID 0000-0002-4075-3002

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

„POWINIENES UMIEĆ SIĘ UCZYĆ” - STAROPOLSKIE RADY JAK SIĘ UCZYĆ, ABY SIĘ NAUCZYĆ (CIAĞ DALSZYCH ROZWAŻAŃ O TYM, ŻE WSZYSTKO JUŻ BYŁO¹)

ABSTRACT. Żołądź-Strzelczyk Dorota, „Powinieneś umieć się uczyć” – staropolskie rady jak się uczyć, aby się nauczyć (ciąg dalszych rozważań o tym, że wszystko już było) [“You Should Know How to Learn” – Old Polish Tips on How to Learn in Order to Learn (Continuing to Reflect on the Fact that Everything Has Already Been Done)]. *Studia Edukacyjne* no. 67, 2022, Poznań 2022, pp. 7-21. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.67.1

In old Polish philosophical and pedagogical thought, comments on learning appear rarely. As a rule, the relevant recommendations are addressed to those who teach and show how and what to teach, how to educate, and how to deal with the learner. The perspective of the other side, i.e. the learner, is most often omitted in general treatises, but is found in texts addressed to specific individuals, such as parental instructions or letters.

The article draws on the works of Szymon Marycjusz and Stanisław Sokołowski where such remarks appear as well as on parental instructions written down when sons have left their family homes and set off for schools or on educational journeys. Both the authors and the fathers drew attention to several issues related to the subject under discussion. These include recommendations on how to organize work appropriately, cautions relating to wasting time, and tips on how best to schedule time. They also include remarks on how to learn by emphasizing the importance of memorizing, practicing memory, taking notes, reading and conversation.

Key words: learning, guidance, pedagogical treatises, parental instructions, Old Polish era

Data przesłania tekstu: 03.01.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 15.01.2023.

¹ Nawiązuję do moich artykułów poświęconych dojrzałości szkolnej: „O którym czasie rodzicy syna do szkoły na nauki mają dawać” – staropolska debata nad dojrzałością szkolną, *Studia Edukacyjne*, 2011, 17, s. 27-38 oraz miejsca nauki „Jeśli lepiej doma osobno czyli wespółek w szkołach dzieciom się uczyć” – odwieczny dylemat edukacyjny – nauka domowa czy szkolna w poglądach pisarzy staropolskich, *Studia Edukacyjne*, 2014, 31, s. 45-58.

Uczenie się, w myśl współczesnej definicji, to

proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte². To proces zamierzonego zdobywania wiadomości, umiejętności i nawyków³.

Jest jedną z podstawowych, obok pracy, zabawy i działalności społeczno-kulturalnej, form działalności człowieka. Znaczący wpływ na efektywność uczenia się mają: zapamiętywanie, umiejętność sprawnego czytania oraz sporządzanie notatek⁴. Niezmiernie istotna jest również dobra organizacja czasu pracy. Zagadnieniami z tym związanymi zajmuje się współczesna dydaktyka, wprowadzając co raz to nowe zalecenia dotyczące efektywnego uczenia się, ale w przeszłości również dostrzegano ten problem i udzielano wskazówek w tym zakresie.

Wśród wielu różnorodnych zagadnień poruszanych przez pisarzy staropolskich wypowiadających się na temat edukacji młodych ludzi pojawiają się również zalecenia dotyczące tego, jak powinno się uczyć. Jednakże, należy podkreślić, iż uwagi tego rodzaju są raczej sporadyczne, nawet w dziele Jana Amosa Komeńskiego *Wielka dydaktyka* znajdujemy ich niewiele⁵. Zasadniczo zalecenia skierowane są do osób nauczających i pokazują, jak i czego uczyć, jak wychowywać, jak postępować z wychowankiem. Perspektywa drugiej strony, osoby uczącej się, jest najczęściej pomijana w traktatach o charakterze ogólnych rozważań, ale występuje w tekstach skierowanych do konkretnych osób, takich jak wskazówki rodzicielskie, czy listy, w których pojawiają się zalecenia dotyczące odpowiedniego rozkładu czasu, czy sposobów uczenia się. Wyjątkiem jest dzieło Szymona Marycjusza, który w rozdziale „O obowiązkach słuchacza”, wychodząc od stwierdzenia „powinieneś umieć się uczyć”⁶, daje takie wskazówki.

Podstawa źródłowa

W tekście wykorzystano wypowiedzi pochodzące z różnego rodzaju źródeł z epoki staropolskiej. Pierwszą grupę przekazów stanowią traktaty filozoficzno-pedagogiczne pochodzące zasadniczo z wieku XVI, który został

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 433.

³ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 184.

⁴ M. Janowicz, *Uczenie się - wybrane zagadnienia*, Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis, 2009, 56, s. 78.

⁵ W niniejszym tekście pominięto uwagi pochodzące z dzieł J.A. Komeńskiego oraz innych najwybitniejszych myślicieli. Celowo ograniczono się do rozważań autorów staropolskich.

⁶ Sz. Marycjusz z Pilzna, *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje*, przekł. A. Danysz, wstęp H. Barycz, Wrocław 1955, s. 176.

uznany przez wybitnego badacza kultury i edukacji Łukasza Kurdybachę za szczyt rozwoju polskiej myśli pedagogicznej⁷. Wśród nich znaczące w polskim piśmiennictwie pedagogicznym dzieło Szymona Marycjusza *O szkołach, czyli akademiach ksiąg dwoje*, w którym autor obok wielu różnych zagadnień dotyczących polskiego szkolnictwa swoich czasów zawarł, jak wspomniano, również wskazówki dla uczących się⁸.

Interesujące uwagi znajdują się w stosunkowo mało znanym traktacie *De ratione studii* Stanisława Sokołowskiego⁹. Powstał on w 1572 roku i doczekał się wydania drukiem w roku 1619, już po śmierci autora. Utwór został dedykowany Mikołajowi Wolskiemu, którego Sokołowski był preceptorem od 1566 roku. W roku powstania traktatu przebywał on za granicą, odbywając zwyczajową podróż edukacyjną. Jak sądzi Tadeusz Bieńkowski, „tekst mógł być mu przesłany jako swego rodzaju pomoc w studiowaniu”¹⁰. We wstępie, skierowanym do Wolskiego, Sokołowski określa swoje uwagi „niewielką rozprawą dotyczącą programu studiów” i prosi adresata, aby zaplanował według niej swoje studia¹¹.

Drugą grupę, niezmiernie interesującą pod względem zawartych uwag, stanowią instrukcje wychowawcze, a szczególnie instrukcje podrózne¹². Te specyficzne, niekiedy bardzo rozbudowane, przekazy, spisywane przez ojców lub matki na potrzeby wyruszających do szkół bądź w podróże edukacyjne młodych ludzi i ich opiekunów, powstawały w XVII i XVIII stuleciu na ziemiach Rzeczypospolitej w kręgach szlacheckich. Zawarte w nich wskazówki dotyczyły trasy podróży, życia w jej trakcie, ale przede wszystkim zakresu i miejsca zdobywania umiejętności, programu nauk. W niektórych pojawiają się zalecenia, jak się uczyć, jak dobrze rozplanować czas, aby korzyści z podróży były jak największe. W tekście sięgnięto do opublikowanych instrukcji, zawartych w dwóch podzielonych chronologicznie tomach. Interesujące nas uwagi zamieszczono we wskazówkach zarówno wcześniejszych, z XVII stulecia¹³, jak i pochodzących z kolejnego wieku, chociaż wiele z tych

⁷ Ł. Kurdybacha, *Staropolski ideał wychowawczy*, [w:] Ł. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, wybrał i wstępem opatrzył J. Miąso, t. I, Warszawa 1976, s. 38-46.

⁸ Sz. Marycjusz z Pilzna, *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje*, szczególnie rozdział „O obowiązkach słuchacza”, s. 170-183.

⁹ T. Bieńkowski, *Stanisława Sokołowskiego traktat o kształceniu młodzieży szlacheckiej*, Rozprawy z Dziejów Oświaty, 2000, 39, s. 3-9. Traktat ten został wydany w wersji dwujęzycznej, por. *Stanisława Sokołowskiego o programie studiów*, [w:] W. Ryczek, *Rhetorica christiana. Teoria wymowy kościelnej Stanisława Sokołowskiego*, Kraków 2011, s. 245-281.

¹⁰ T. Bieńkowski, *Stanisława Sokołowskiego traktat*, s. 5.

¹¹ *Stanisława Sokołowskiego o programie studiów*, s. 245.

¹² D. Żołędź-Strzelczyk, „O przedsięwzięciu peregrynacyjnej”. *Edukacyjne wojaże szlachty z Rzeczypospolitej w świetle instrukcji podróźnych*, Wilanów 2020.

¹³ *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstępem i objaśnieniami opatrzył D. Żołędź-Strzelczyk i M.E. Kowalczyk, Wrocław 2017.

późniejszych zaleceń ma mniej konkretny charakter i są niekiedy ograniczone do pouczeń religijno-moralnych¹⁴. Z XVII-wiecznych instrukcji interesujące uwagi pochodzą ze wskazówek Jakuba Sobieskiego (1640, 1645), Piotra Myszkowskiego (1602), Jakuba Michałowskiego (1656), Krzysztofa Radziwiłła (1622-1628), Aleksandra Piaseczyńskiego (1642), Andrzeja Maksymiliana Fredry (1660, 1667) i Stanisława Jana Jabłonowskiego (1682). Z kolejnego stulecia zaś – z instrukcji Józefa Wandalina Mniszcha (1736, 1742), Michała Kazimierza Radziwiłła zw. Rybeńko (1742-1743), Józefa Kantego Ossolińskiego (ok. 1753), Wacława Rzewuskiego (1755).

„Czas szanować trzeba”

Uwagi na temat, jak byśmy obecnie powiedzieli, odpowiedniej organizacji pracy pojawiają się u wielu autorów. Przestrzegają przed marnowaniem czasu, niekiedy wskazując, jak go dobrze zorganizować, aby jak najlepiej wykorzystać.

Rozdział siódmy traktatu Sokołowskiego zatytułowany został „Jakie winno być rozporządzenie czasem dla uczącego się czytać i pisać?”¹⁵. Autor zwraca w nim uwagę na to, iż marnowanie czasu jest stratą, albowiem czas „jest to pod każdym względem rzecz najcenniejsza i największa (...) iluż miesiącom, a wreszcie latom, pozwalamy upłynąć daremnie!”¹⁶. A przecież nasze życie ma „ograniczoną długość” i znaczną jego część zajmują „choroby, nieszczęścia oraz sam wiek młodzieńczy i starczy”. Życie przemija i „żadnymi prośbami, bogactwami ani siłami nie można go odzyskać”. Tracąc czas „tracimy po części siebie samych”. Zatem, „powinniśmy (...) być oszczędnymi rządcami czasu, a nasze wszystkie studia odnosić do jego rachuby”.

Podobne spostrzeżenie poczynił Szymon Marycjusz w dziele *O szkołach, czyli akademiach książ dwoje*. Nakazuje czytelnikowi uświadomić sobie „jak wielką szkodę wyrządza strata choćby najkrótszego czasu, jak szybko i niepostrzeżenie upływa życie”¹⁷. W związku z tym, nie należy nic odkładać na później i nie marnować czasu pozostając bez zajęcia. Nawet Mikołaj Rej w *Żywocie człowieka poczciwego* porusza ten problem, pisząc, iż należy się czymś zająć, a nie marnie czas tracić „co jest drogi klejnot, a który już upłynie, już się nigdy nazad wrócić nie może, a nic nie może być szkodliwszego mło-

¹⁴ *Przestrogi i nauki dla dzieci. Instrukcje rodzicielskie (XVIII w.)*, wstępem i objaśnieniami opatrzyły M.E. Kowalczyk i D. Żołądź-Strzelczyk, Wrocław 2017.

¹⁵ *Stanisława Sokołowskiego o programie studiów*, s. 265.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Sz. Marycjusz z Pilzna, *O szkołach, czyli akademiach*, s. 178.

demu człowiekowi jako nikczemne próżnowanie”¹⁸. Czas upływa i nic go nie zatrzyma, ani nie zawróci, dlatego nie należy go marnować.

Motyw upływu i odpowiedniego wykorzystywania czasu pojawiał się w instrukcjach podróży. Spisujący uwagi ojcowie często zwracali uwagę na upływający czas, który nie powinien być marnowany, tylko odpowiednio wykorzystany. Było to tym ważniejsze, że marnowanie czasu oznaczało również marnotrawstwo ojcowskich pieniędzy. Zagraniczne podróże stanowiły poważne wyzwanie dla rodzinnych budżetów. Ojcowie nakazywali więc, aby synowie poważnie podchodzili do nauki i z pożytkiem spędzali czas za granicą.

Piotr Myszkowski napominał syna i jego opiekuna, aby

oszczędzali każdą chwilkę czasu i nigdy nie pozwalali sobie na opieszałość albo zaniechanie. Bowiern przyzwolenie na jedno niewielkie zaniedbanie pociąga za sobą drugie i staje się w końcu krokiem do lenistwa, które przeciągane przez nieustanne odkładanie pracy, niszczy człowiekowi całe życie. Miejcie się więc na baczności i z uporem pilnujcie się sami oraz waźcie i szacujcie każdą zużytą chwilę. Pilność powinna uzupełnić wszystko, czego brak powoduje krótkość czasu¹⁹.

Myszkowski zdawał sobie sprawę, że pobyt syna za granicą, mimo że kilkuletni, jest w zasadzie krótki i aby w pełni go wykorzystać, zalecał oszczędzanie czasu, pilną naukę i unikanie odkładania czegokolwiek na później.

Podobnie Jakub Michałowski uczulał syna, aby nie zmarnował czasu, który upływa nieubłaganie. Młodzi ludzie nie przywiązują do tego wagi i tracą go bezpowrotnie, marnując wiele godzin na niepotrzebnych zajęciach:

najdroższy i najkosztowniejszy jest czas – pisał – który nieznacznie upływać i uchodzić młodym ludziom zwykły, dlatego pilne oko i staranie w tym swoje mieć, aby wszystko *a tempo* (na czas) czynić, ani długim snem, albo niepotrzebnym leżeniem *et vanis cogitibus* (czczynmi rozmyślaniami), by które pospolicie w młodych leniwych zawierać się zwykły ludziach (...) obiadem i mniej potrzebnymi inszemi i wieczerzą długiego siedzenia także czasu nie tracić, prędko i krótko wszystko ekspedując *quo ad corpus, quo ad animum cum deliberatione* (decydując z rozważą co dotyczy ciała, a co ducha)²⁰.

Nie powinno się więc tracić czasu na zbyt długi sen, wylegiwanie się, długie posiłki i inne zajęcia, które faktycznie nie potrzebują spędzania przy nich wielu godzin. Wymagał, aby syn zdawał sprawę z wykorzystanego

¹⁸ M. Rej, *Żywot człowieka poczciwego*, s. 31.

¹⁹ Piotra Myszkowskiego instrukcja [...] dla syna z 1602 r., [w:] *Ojcowskie synom przestrogi*, s. 69.

²⁰ J. Michałowski, *Instrukcja dla syna Melchiora udającego się za granicę* (1656), [w:] Tamże, s. 341.

czasu²¹, chciał dokładnie wiedzieć, czym się młodzieniec zajmował, jakiej pracy poświęcał czas.

O szanowaniu czasu pisał Józef Wandalin Mniszech, według którego dobre rozplanowanie i wykorzystanie czasu jest bardzo ważne w życiu człowieka.

Po P[anu] Bogu czas szanować trzeba. *Tempus tantum valet quantum Deus* (czas znaczy tyle, co Bóg). I umieć go wziąć do każdej akcji, a zawsze porządnie mieć dysponowany, gdyż przez jedną godzinę dobrze dysponowaną więcej się zrobić może aniżeli przez cały dzień, lubo z pracą i fatywą, bez porządku strawiony. Tak tedy czasu zażywać do każdej rzeczy, żeby rozporządzenie onego P[anu] Bogu chwałę, zdrowiu konserwacją, aplikacyi pożytek, a chwalebnej dla nauki ciekawości ukontentowanie i profit w cnotach przynosiło. Czasu najwięcej zabierać zwykły kompanije, zaczym i w tych potrzebna przezorność jako, kiedy i z kim zażywać. Podłych i które żadnego honoru nie czynią, unikając, a w godnych bywając, i w każdej starając się w czym profitować codziennie. *Discipulus sit priori posterior dies* (dzień następny niech będzie uczniem dnia poprzedniego)²².

Dobrze rozplanowany czas gwarantuje lepsze rezultaty w nauce lub pracy.

Podobne uwagi czynili ojcowie w listach słanych do synów przebywających w cudzych krajach. Pisał o tym między innymi Aleksander Ługowski

mam tę nadzieję pewną w tobie, że mi w krajach tamtecznych darmo czasu nie trawisz, mając przed oczyma koszt ten, który ja dla ciebie ważę, tudzież i to, że prostakiem być na świecie jest rzecz brzydka i między ludźmi mądrymi miejsca pościwego taki nie może mieć ani też do żadnej godności nie przyjdzie²³.

W tym fragmencie pojawia się, obok nadziei ojca, że syn nie marnuje czasu, również uwaga dotycząca kosztów peregrynacji. Tak więc w tym przypadku marnowanie czasu łącznie jest z dodatkowymi stratami finansowymi, na które narażony był rodzinny majątek. W innym z listów Aleksander wspomina o „czasie nieprzeplaconym lat młodych syna mego (...) którego by pościęgnąć niepodobna”²⁴ i ubolewa, że chłopiec nie czyni zbyt rychłych postępów w naukach.

O odpowiednim gospodarowaniu czasem wspominał Adam Kazimierz Czartoryski w uwagach dla syna Adama Jerzego, kiedy w 1789 roku wyruszał w kolejną podróż do Anglii.

Sukces twojego pobytu w Anglii zależy od odpowiedniej organizacji czasu. Wystarczy ci go, jeśli będziesz umiał dobrze nim gospodarować. Trzeba go dzielić

²¹ Tamże, s. 347.

²² J.W. Mniszech, *Instrukcja ojcowska dana synom wyjeżdżającym w cudze kraje (1736 i 1742)*, [w:] *Przestrogi i nauki dla dzieci*, s. 112.

²³ *Jasia Ługowskiego podróże do szkół w cudzych krajach 1639-1643*, oprac. i wstępem poprzedziła K. Muszyńska, Warszawa 1974, s. 102-103.

²⁴ Tamże, s. 149.

roztropnie i umiejętnie, aby co do minuty precyzyjnie wiedzieć, która jest godzina i co w danej chwili należy zrobić, i gdzie się udać. W odpowiednim czasie należy przypomnieć sobie o osobach, które na nas czekają, sprowadzić powóz pół godziny wcześniej, aby jechać je odwiedzić. Nie należy pozwolić przeciekać czasowi przez palce, marnować kolejnej godziny, poświęcając się jakiejś rzeczy, zamiast przejść do czegoś innego. Można być przecież leniwie pracowitym, podobnie jak można znaleźć ludzi, którzy są leniwymi żarłokami – potrafią napchać się jednym daniem, nie mając już sił kosztować kolejnego, uszczknąć z niego nawet kawałka, choć może i mieliby na to ochotę²⁵.

Jak można zauważyć, zdawano sobie sprawę ze znaczenia czasu, który upływa nieubłaganie. Młodość to okres, kiedy człowiek powinien zdobywać wiedzę i umiejętności niezbędne w dalszym życiu, należy więc uważać, aby ten czas nie mijał bezpowrotnie stracony.

„Czasu rozrządzenie” – „dystrybucja godzin na wszystko”

Aby zatem nie marnować cennego czasu, należało odpowiednio go wykorzystać, a pierwszym krokiem do tego było staranne rozplanowanie dnia. W analizowanych źródłach pojawiają się mniej lub bardziej szczegółowe zalecenia dotyczące rozplanowania czasu przeznaczonego na naukę.

Jaki powinien być rozkład zajęć w ciągu dnia wskazuje wspomniany Sokołowski. I tak, „pierwsza godzina po śnie albo nawet dłużej powinna zostać poświęcona Boskiej czci”, wtedy pozostałe zajęcia będą „przebiegać pomyślniej”. Po takim rozpoczęciu dnia praca z pewnością będzie lepiej szła i więcej z niej człowiek skorzysta. Kolejnych „dwie lub więcej godzin będzie poświęcone na czytanie, słuchanie i pisanie”. Reszta czasu przed posiłkiem może zostać przeznaczona na zabiegi i ćwiczenie ciała. „Wreszcie po spożyciu pokarmu, po najdalej trzech godzinach, powinno się wrócić do studiów, na które przeznaczymy co najmniej dwie, a najwięcej cztery [godziny], a resztę czasu poświęcimy na załatwienie spraw domowych i dbanie o zdrowie”. Następnie „po kolacji [nastaje] właściwy czas na zajmowanie się studiami”, wtedy można „czytać coś lekkiego i przyjemnego, co sprowadzi miły sen i odpoczynek”.

A wieczorem należy „przeczytać kilkakrotnie to, czego trzeba się będzie nauczyć rano. Jak zaś godziny poranne należy poświęcić trudniejszym studiom, tak popołudniowe przeznaczają się na przyjemniejsze i łatwiejsze studia”. Należy robić wszystko, aby żaden dzień nie był bez nauki.

²⁵ A.K. Czartoryski, *Instrukcja dla syna Adama Jerzego (1789)*, [w:] *Przestrogi i nauki dla dzieci*, s. 400.

O ile bowiem bezustanne uczenie się stępia i niszczy zdolności, o tyle przerwa jest najpewniejszym sprawcą zapomnienia i niewiedzy. W tej sprawie powinniśmy być sami dla siebie najpilniejszymi i najbardziej surowymi strażnikami²⁶.

Myszkowski w zaleceniach związanych z podróżą syna zauważał, że nie należy zaniedbywać rozplanowania czasu, ponieważ „przez źle zaplanowane godziny albo zgodę na ich bezcelowe upływanie zostają zmarnowane całe lata”²⁷. Każdy dzień, nawet świąteczny, nie powinien być wolny od pracy. Zamiast wprowadzania dni wolnych, należy

każdego dnia przeznaczyć część na pracę oraz część na odpoczynek. Mianowicie w taki oto sposób: niech osiem godzin zajmie sen, osiem inny odpoczynek, posiłki i troska o ciało, a pozostałe osiem zajęcia naukowe²⁸.

Taki układ dnia gwarantował, zdaniem Myszkowskiego, że młody człowiek nie będzie marnował czasu, a co za tym idzie – pobyt za granicą będzie owocny.

Ażeby się czas tak drogi darmo nie trawił, mieć godziny porzannie rozpisane i *stata temporat* (wyznaczony czas) do każdej pocziwej zabawy, abyś ty w swym rządzie jako zegar dobrze nakręcony – zalecał w instrukcji dla syna Aleksander Piaseczyński²⁹.

Krzysztof Radziwiłł również chciał w życiu oraz naukach swego jedyne go syna Janusza wprowadzić pewien porządek i sygnalizował to w spisanych wskazówkach, zalecając, aby

dzień na godziny policzony mając, pewnych godzin nauk pilnował, pewnych godzin jadał, pewnych godzin rekreacje miewał, pewnych na ostatek godzin spać chodził, a ze spania niech go nikt nie wybija, bo takowe czasu rozrządzenie zdrowiu siła pomaga i młodym ludziom do nauk potrzebne³⁰.

Podobnie miało być podczas zagranicznej podróży

w tamtych krajach mieszkając, dzień na godziny podzielony mieć będzie, przeto odprawiwszy te godziny, które nabożeństwu, naukom i jadłu należeć będą, insze na przystojnych rekreacjach (melancholią, której on *naturaliter* podległ, wykorzystających) trawic³¹.

²⁶ Stanisława Sokołowskiego o programie studiów, s. 267.

²⁷ Piotra Myszkowskiego instrukcja [...] dla syna z 1602 r., [w:] *Ojcowskie synom przestrogi*, s. 69.

²⁸ Tamże.

²⁹ A. Piaseczyński, *Punkta i przestrogi powszechne*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi*, s. 337.

³⁰ K. Radziwiłł, *Informacja ode mnie Krzysztofa Radziwiłła [...] z strony dozoru i ćwiczenia syna mego*, [w:] Tamże, s. 201.

³¹ K. Radziwiłł, *Nad generalną o instytucji syna mego Janusza Radziwiłła*, [w:] Tamże, s. 241.

Inny przedstawiciel Radziwiłłów, Michał Kazimierz zwany Rybeńko, przeszło sto lat później uznał rozplanowanie dnia, jak pisał „dystrybucję godzin na wszystko” za „najpryncypalniejszą regułę” życia swych synów. Wskazówkom w tym zakresie poświęcił punkt drugi instrukcji dla gubernera swych bliźniaczych synów Janusza Tadeusza i Karola Stanisława³². Chłopcy powinni „jeść, uczyć się zawsze o jednej godzinie postanowionej, także rekreacji używać według zdania i dyskrecyi” opiekuna, chodzić spać „punktualnie o godzinie dziewiątej i czasowali się plus minus przez godzin dziewięć”³³, po obiedzie każdego dnia powinni „egzercytować się (...) przez całe półgodziny, bez wymówki ekskuzy i upora”.

Bardzo dokładne wskazówki – rozplanowanie dnia zawarł w swej instrukcji dla syna Józef Kanty Ossoliński. W jego zaleceniach znajduje się punkt: „Studiuj, zachowując porządek. Porządek jest duszą studiów i zajęć”³⁴. Uzupełnia go plan dnia, w którym godzina po godzinie Ossoliński rozpisał synowi co ma robić. Dzień zaczynać powinna pobudka o godzinie szóstej, potem modlitwy, msza, od godziny 7 do 11 nauka, następnie obiad „wzbożony mądrym dyskursem” i czas wolny, w którym młodzieniec powinien ćwiczyć „umiejętność korzystania i znajomości map geograficznych”, od godziny 13 ponownie nauka do kolacji o 18. Wieczorem jeszcze „przypomnienie zajęć całego dnia”, od dwudziestej modlitwa przed snem³⁵. Jak można zauważyć, dzień młodego szlachcica miał być wypełniony nauką i modlitwą. Nawet chwile, które ojciec nazwał czasem wolnym poświęcone były utrwalaniu konkretnych umiejętności.

Znaczenie odpowiedniej organizacji czasu podkreślał Adam Kazimierz Czartoryski, który uważał, że syn musi umieć dobrze gospodarować czasem. „Trzeba go dzielić roztropnie i umiejętnie – pisał – aby co do minuty precyzyjnie wiedzieć, która jest godzina i co w danej chwili należy zrobić, i gdzie się udać”³⁶. Nie można pozwolić „przebiegać czasowi przez palce, marnować kolejnej godziny, poświęcając się jakiejś rzeczy, zamiast przejść do czegoś innego”³⁷.

Aby dobrze wykorzystać czas nauki, powinien być on przerywany odpoczynkiem, czasem wolnym. Już od starożytności podnoszono konieczność odpoczynku, który potrzebny jest dla „wytchnienia i zachowania zdrowia”

³² M.K. Radziwiłł zw. Rybeńko, *Instrukcja dla Imci Pana Ronchberga gubernera J.O.O. książąt Ichmców ordynatów nieświeżskiego i otyckiego*, [w:] *Przestrogi i nauki dla dzieci*, s. 121-122.

³³ Tamże, s. 121.

³⁴ J.K. Ossoliński, *Sposób studiowania dla najznakomitszego i najdostojniejszego oraz szlachetnie urodzonego pana Józefa Ossolińskiego*, [w:] *Przestrogi i nauki dla dzieci*, s. 134.

³⁵ Tamże, s. 134-135.

³⁶ A.K. Czartoryski, *Instrukcja dla syna Adama Jerzego (1789)*, [w:] *Przestrogi i nauki dla dzieci*, s. 400.

³⁷ Tamże.

– pisał, przywołując wypowiedzi Arystotelesa, Cyserona i innych antycznych myślicieli, Szymon Marycjusz³⁸. Nauka powinna być, według niego, przeplatana chwilami relaksu, aby „człowiek mógł wytrzymać ciężar pracy”³⁹.

Wyżej przytoczona wypowiedź Myszkowskiego dzieliła dobę na części, z których jedna poświęcona była na sen, druga na inny rodzaj odpoczynku, wreszcie ostatnia na naukę. Tak „skomponowany” dzień dawał gwarancję, że będzie dobrze wykorzystany. Andrzej Maksymilian Fredro zalecał „w dni świąteczne, w czasie wolniejszym od zajęć, przed lub po spacerze” jednak czegoś się uczyć⁴⁰, aby „umysł nie był całkiem beczynny”⁴¹. Mimo to chciał, aby syn

w pewnych godzinach koniecznie miał czas wolny, zarówno służący odprężeniu ducha, jak i stanowiący ulgę w pracy. Inaczej, jeśli nie ma przerw między studium i czasem wolnym, łatwo rodzi się w umysłach niechęć do studiów i znużenie⁴².

Jak się uczyć: powtarzanie i ćwiczenie pamięci, notowanie, czytanie, konwersacja

Rzymska maksyma *repetitio est mater studiorum* często była przywoływana i nadal jest uważana za jedną z ważniejszych podstaw uczenia się. Pisarze staropolscy również zachęcali do powtarzania. Według Marycjusza, „korzystną rzeczą jest to, czego się uważnie wysłuchało, powtarzać sobie częściej bądź samemu, bądź w towarzystwie”⁴³. Zalecał on powtarzanie połączone z ćwiczeniem pamięci.

Jeżeli bowiem do treści i słów nie stosuje się pamięci, tej skarbnicy i ostoi wszechrzeczy – pisał – i częściej wprawy, która wyżej stoi niż wszelkie przepisy profesorów, próżnym będzie twój trud. Lecz jeżeli rzeczy słyszane i czytane złożysz w pamięci i następnie je wprawisz w dysputach i publicznych przemówieniach lub piśmiennych elaboratach, wtedy dopiero pozyskasz wiedzę⁴⁴.

Ważną rolę w nauce odgrywało, według Piotra Myszkowskiego, „ćwiczenie pamięci”. Bez tego „zajmowanie się naukami uważam za daremne” – pi-

³⁸ Sz. Marycjusz z Pilzna, *O szkołach, czyli akademiach*, s. 178.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ A.M. Fredro, *Rodzic synowi Jerzemu Bogusławowi Fredro, [w:] Ojcowskie synom przestrogi*, s. 375.

⁴¹ Tamże, s. 373.

⁴² Tamże, s. 380.

⁴³ Sz. Marycjusz, *O szkołach, czyli akademiach*, s. 179.

⁴⁴ Tamże, s. 180.

sał⁴⁵. Zalecał także systematyczność i powtarzanie, jako zasadne w lepszym przyswajaniu wiedzy. „Niech nie traci żadnego dnia, żeby w ciągu wspomnianej godziny nie nabyć jakiejś wiedzy, zaś nabytą niech jak najczęściej utrwała i do niej powraca”⁴⁶. Podobnie uważał Jakub Michałowski, który przytaczając i wykorzystując porady francuskiego humanisty Marca-Antoine’a Mureta, zalecał ćwiczenie pamięci, co najmniej godzinę dziennie. Następnie zachęcał do codziennej lektury Cyserona i zapisywania jego „bardziej wytwornych powiędzeń” i „co zgrabniejszych figur i tropów”. Ponadto, jego syn powinien każdego dnia nauczyć się „przynajmniej jednej sentencji”⁴⁷ na pamięć.

Jedną z czynności zalecanych w związku z uczeniem się było notowanie, zapisywanie. Miało to z jednej strony pomóc w zapamiętaniu, było utrwaleniem ważnych kwestii, ale mogło też pokazać rodzicom czy opiekunom, czego uczą się młodzi ludzie.

Jakub Michałowski zalecał zapisywanie w „osobnej księdze, abym wiedział, czym i kiedy się zajmujesz oraz jaki w tej pracy czynisz postęp”⁴⁸. Fredro podobnie polecał „sporządzać ręcznie zapiski” tak, aby „na podstawie owych notatek można było w domu starannie uzupełnić” to, co pominięto, o czym zapomniano wcześniej lub co niedokładnie wyjaśniono⁴⁹. Po przeczytaniu wyznaczonych tekstów uczeń miał sporządzić „notatki dotyczące ważniejszych zagadnień”⁵⁰. Do sporządzania notatek polecał zakup odpowiednich ksiąg: „dla tegoż dwie zaraz książki introligowane kupić, jedną dla materyjej, druga dla rzeczy komponowanych (albo też jedna spora wystarczy)”⁵¹.

Stanisław Jan Jabłonowski instruując synów, w jaki sposób najlepiej się uczyć, nakazywał:

cokolwiek się czytać albo słyszeć będzie, to trzeba notować i na to mieć księgę sporządzoną i tak ją mieć rozdzieloną. W jednej części pisać sentencyje, w drugiej historyjki, w trzeciej *dicteria* (opowieści) piękne, *locos communes* (wspólne zwroty), słowa niezwykajne. Mieć sobie *pro familiari usu* (do częstego użytkowania) tych autorów, z których styl, erudycja, *comptus sermo* (staranny język) w dyskursach, [p]racach i oracyjach piękniejszy⁵².

Ważne w uczeniu się było czytanie. Jakub Sobieski zalecał synom rozkochanie się w lekturze prywatnej, czyli nie związanej z zasadniczym pro-

⁴⁵ Piotra Myszkowskiego instrukcja, s. 72-73.

⁴⁶ Tamże, s. 72.

⁴⁷ J. Michałowski, *Instrukcja dla syna Melchiora*, s. 346-347.

⁴⁸ Tamże, s. 347.

⁴⁹ Tamże, s. 374.

⁵⁰ Tamże, s. 376.

⁵¹ Tamże, s. 383.

⁵² S.J. Jabłonowski, *Kopia instrukcyjnej napisanej własną ręką Jaśnie Wielmożnego Jmci Pana Stanisława Jana na Jabłonowie Jabłonowskiego*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi*, s. 474-475.

gramem. Sam, jak pisał, „teraz jako jeno mam czas wolny, księgi z ręku nie wypuszczę” i wspomina wiele wybitnych osób, które służyły z czytania książek przy każdej okazji, jak na przykład Jerzy Ossoliński, który „kradnie sobie czas na czytanie”⁵³. Młodzieńcy mieli, zgodnie z zaleceniami ojca, poświęcać codziennie pół godziny na prywatną lekturę, a kiedy „ją posmakujecie, to zaś was i od księgi nie oderwie”. Częste czytanie, również poza obowiązkowymi szkolnymi lekturami, zalecał Andrzej Maksymilian Fredro, najlepiej w godzinach porannych.

Wymienionych przez ojca autorów synowie Jabłonowskiego powinni „nie raz przeczytać, a czytając i w samym autorze podkreślać co pięknego, i w swoje księgi notować, bo tym kształtem wbije się to w pamięć”⁵⁴. Do tych notatek należy często sięgać i powtarzać zapisane tam sentencje. Jabłonowski nakazywał, aby ćwiczenia retoryczne oraz lektura wskazanych autorów były systematyczne, najlepiej codzienne, „niech ma czas naznaczony każdego dnia – pisał – żeby przeczytał cokolwiek autorów wzwyż wymienionych”⁵⁵. Wacław Rzewuski, który był, jak pisał Adam Kucharski, „zwoleńnikiem wyteżonej pracy umysłowej i zdeklarowanym przeciwnikiem marnowania czasu”, zalecał synowi Józefowi czytanie nawet podczas jazdy powozem⁵⁶. Czytanie książek ważne było nie tylko w młodym wieku. W rodzinie Rzewuskich doceniano znaczenie lektury, o czym świadczą spisy książek zachowane w zbiorach archiwalnych⁵⁷.

W nauce języków polecano rozmowę. Metodę taką zalecał Jakub Sobieski w instrukcjach dla brata i synów. „Kożdy język – pisał – by najtrudniejszy *exercitio suo* (ćwiczeniem go) i mówieniem najprędzej się nauczy, a mówienie z konwersacyjej”⁵⁸. I dodaje „milcząc się pewnie nie nauczycie żadnego języka”. W swoich instrukcjach nakazywał wykorzystywanie każdej nadarzającej się okazji do rozmowy, z zastrzeżeniem, aby konwersować z odpowiednimi ludźmi. Młodzi Sobiescy

doma u siebie, gdy obcych nie będzie (...) i przy obiedzie, i doma inszych godzin, kiedy gości nie będzie, będą mówić, po łacinie z panem Rozenkiewiczem i wyrostkiem, po niemiecku z panem Zdarowskim, zaś pan Orchowski *in conversatione* (w rozmowie) po turecku ich uczył posługując im, grając z nimi, biegając⁵⁹.

⁵³ J. Sobieski, *Instrukcja synom moim do Paryża*, s. 319.

⁵⁴ S.J. Jabłonowski, *Kopia instrukcyjnej napisanej*, s. 475.

⁵⁵ Tamże, s. 476.

⁵⁶ A. Kucharski, *Lektury oświeconego wojażera-Sarmaty w świetle katalogu ksiąg zabranych w podróz przez Seweryna Rzewuskiego (1778)*, Folia Toruniensia, 2017, 17, s. 47.

⁵⁷ Por. tamże, s. 45-57.

⁵⁸ J. Sobieski, *Instrukcja synom moim do Paryża*, s. 317.

⁵⁹ J. Sobieski, *Instrukcja Jmć Pana Jakuba Sobieskiego [...] dana Jmć Panu Orchowskiemu, jako dyrektorowi Jmć Pana Marka, Jana Sobieskich, gdy ich na studia do Krakowa oddawał*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi*, s. 301-303.

Sam Sobieski znał kilka języków, których nauczył się głównie podczas młodzieńczych peregrynacji. Zdawał sobie także sprawę ze znaczenia znajomości języków w karierze publicznej. Swoje doświadczenia w tej dziedzinie mógł więc wykorzystać w zaleceniach dla synów i ich opiekunów.

Podsumowanie

Przytoczone fragmenty źródeł pokazują, że podstawowe metody uczenia się nie zmieniły się przez wieki. Zarówno w dawnych czasach, jak i współcześnie efektywność uczenia się zwiększały ćwiczenia pamięciowe, notowanie, czytanie, rozmowa, podobnie jak odpowiednia organizacja pracy. Dostrzegali to niekiedy autorzy traktatów, w których uwagi na ten temat pojawiają się jednak stosunkowo rzadko. Częściej światli ojcowie polecali je synom w swoich zaleceniach związanych z wyjazdami do szkół czy podczas podróży edukacyjnych. Wynika to zapewne ze specyfiki źródeł; traktaty miały charakter ogólnych wskazówek, kierowanych zazwyczaj do osób uczących lub jeszcze bardziej ogólnie wskazywały konieczność zmian w zakresie edukacji młodych ludzi. Natomiast instrukcje wychowawcze były adresowane do konkretnych osób i zawierały różnego rodzaju praktyczne wskazówki, związane z podróżowaniem, życiem na obczyźnie, zdobywaniem wiedzy, umiejętności i ich zakresem. Stąd, wskazówki dotyczące efektywnego uczenia się odnajdujemy w zaleceniach ojcowskich.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Bierkowski T., *Stanisława Sokołowskiego traktat o kształceniu młodzieży szlacheckiej*, Rozprawy z Dziejów Oświaty, 2000, 39.
- Czartoryski A.K., *Instrukcja dla syna Adama Jerzego (1789)*, [w:] *Przestrogi i nauki dla dzieci. Instrukcje rodzicielskie (XVIII w.)*, red. D. Żołądz-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Fredro A.M., *Informatio circa stylum*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstęp i objaśnienia D. Żołądz-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Fredro A.M., *Rodziec synowi Jerzemu Bogusławowi Fredro*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstęp i objaśnienia D. Żołądz-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Jabłonowski S.J., *Kopia instrukcyjnej napisanej własną ręką Jaśnie Wielmożnego Jmci Pana Stanisława Jana na Jabłonowie Jabłonowskiego*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstęp i objaśnienia D. Żołądz-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Janowicz M., *Uczenie się – wybrane zagadnienia*. Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis, 2009, 56, 78.
- Jasia Ługowskiego podróże do szkół w cudzych krajach 1639-1643, (1974), opracowanie i wstęp K. Muszyńska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
- Kucharski A., *Lektury oświeconego wojażera-Sarmaty w świetle katalogu ksiąg zabranych w podróż przez Seweryna Rzewuskiego (1778)*, Folia Toruniensia, 2017, 17, 47.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kurdybacha Ł., *Staropolski ideał wychowawczy*, [w:] Ł. Kurdybacha, *Pisma wybrane*, t. I, wybrał i wstępem opatrzył J. Miąso, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1976.
- Marycjusz z Pilzna Sz., *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje*, przekł. A. Danysz, wstęp H. Barycz, Zakład im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław 1955.
- Michałowski J., *Instrukcja dla syna Melchiora udającego się za granicę (1656)*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstęp i objaśnienia D. Żołądz-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Mniszech J.W., *Instrukcja ojcowska dana synom wyjeżdżającym w cudze kraje (1736 i 1742)*, [w:] *Przestrogi i nauki dla dzieci. Instrukcje rodzicielskie (XVIII w.)*, red. D. Żołądz-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstęp i objaśnienia D. Żołądz-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Ossoliński J.K., *Sposób studiowania dla najznakomitszego i najdosjniejszego oraz szlachetnie urodzonego pana Józefa Ossolińskiego*, [w:] *Przestrogi i nauki dla dzieci. Instrukcje rodzicielskie (XVIII w.)*, red. D. Żołądz-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Piaseczyński A., *Punkta i przestrogi powszechne*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstęp i objaśnienia D. Żołądz-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Piotra Myszkwoskiego instrukcja [...] dla syna z 1602 r., [w:] *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstęp i objaśnienia D. Żołądz-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.

- Przestrogi i nauki dla dzieci. Instrukcje rodzicielskie (XVIII w.), wstęp i objaśnienia M.E. Kowalczyk, D. Żołądź-Strzelczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Radziwiłł K., *Informacja ode mnie Krzysztofa Radziwiłła [...] z strony dozoru i ćwiczenia syna mego*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstęp i objaśnienia D. Żołądź-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Radziwiłł K., *Nad generalną o instytucji syna mego Janusza Radziwiłła*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstęp i objaśnienia D. Żołądź-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Radziwiłł M.K. zw. Rybeńko, *Instrukcja dla Imci Pana Ronchberga gubernera J.O.O. książąt Ichnarów ordynatów nieświeżskiego i otyckiego*, [w:] *Przestrogi i nauki dla dzieci. Instrukcje rodzicielskie (XVIII w.)*, red. D. Żołądź-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Rej M., *Żywot człowieka poczciwego*, Drukarnia A. Gałęzowskiego, Warszawa 1828.
- Sobieski J., *Instrukcja synom moim do Paryża*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstęp i objaśnienia D. Żołądź-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Sobieski J., *Instrukcja Jmć Pana Jakuba Sobieskiego [...] dana Jmć Panu Orchowskiemu, jako dyrektorowi Jmć Pana Marka, Jana Sobieskich, gdy ich na studia do Krakowa oddawał*, [w:] *Ojcowskie synom przestrogi. Instrukcje rodzicielskie (XVI-XVII w.)*, wstęp i objaśnienia D. Żołądź-Strzelczyk, M.E. Kowalczyk, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2017.
- Stanisława Sokółowskiego o programie studiów, [w:] W. Ryczek, *Rhetorica christiana. Teoria wymowy kościelnej Stanisława Sokółowskiego*, Wydawnictwo UNUM, Kraków 2011.
- Żołądź-Strzelczyk D., „O którym czasie rodzicy syna do szkoły na nauki mają dawać” – staropolska debata nad dojrzałością szkolną, *Studia Edukacyjne*, 2011, 17.
- Żołądź-Strzelczyk D., „Jeśli lepiej doma osobno czyli wespółek w szkołach dzieciom się uczyć” – odwieczny dylemat edukacyjny – nauka domowa czy szkolna w poglądach pisarzy staropolskich, *Studia Edukacyjne*, 2014, 31.
- Żołądź-Strzelczyk D., „O przedsięwzięciu peregrynacyjnej”. *Edukacyjne wojaże szlachty z Rzeczypospolitej w świetle instrukcji podróży*, Muzeum Pałacu Króla Jana w Wilanowie, Wilanów 2020.

HANNA KUBIAK

ORCID 0000-0002-1795-8528

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ALEKSANDRA KUBIAK-FRĄTCZAK

ORCID 0000-0001-7531-1637

Uniwersytet Zielonogórski

EDUKACJA EMOCJONALNA A ROZWÓJ EMOCJONALNY DZIECKA

ABSTRACT. Kubiak Hanna, Kubiak-Frątczak Aleksandra, *Edukacja emocjonalna a rozwój emocjonalny dziecka* [Emotional Education and the Emotional Development of a Child]. *Studia Edukacyjne* no. 67, 2022, Poznań 2022, pp. 23-38. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.67.2

In recent years, the need to consciously care for the emotional development of children has been increasingly recognized in the social space. The concepts of emotional intelligence (Goleman, 2007) or emotional competence (Saarni, 1988, pp. 115-82) reflect the interest in this particular sphere of development. This type of intelligence includes the ability to understand one's own and others' emotions, which is the source of competences related to reading emotions, being aware of and "managing" them. They are to enable the achievement of a wide range of goals: interpersonal, professional and related to self-development. Realizing this potential largely depends on the course of the emotional development process. The aim of this article is to outline the framework for the emotional development of a child, to search for ways to strengthen protective factors and to indicate methods of supporting children and adults – parents, teachers, educators, psychologists, and doctors.

Key words: development of emotional regulation, emotional education

Data przesłania tekstu: 02.11.2022. Data przyjęcia tekstu do druku: 28.11.2022.

Fundamenty rozwoju emocjonalnego

Rozwój emocji, mający swe podstawy w zapisanym genetycznie programie rozwoju (Panskepp, 1998), realizującym się już w życiu płodowym,

rozpoczyna się od ukształtowania tak zwanej orientacji emocjonalnej (Kornas-Biela, 2012, ss. 147-171), rozumianej jako predyspozycja do pozostawania w stanie niepokoju lub rozluźnienia, poczucia bezpieczeństwa lub zagrożenia, optymizmu lub pesymizmu. Co istotne, zakłada się, że już w tym okresie rozwoju dziecko prenatalne jest „dynamicznie rozwijającym się podmiotem reagowania, orientacji, ekspresji” (Kornas-Biela, 2012, s. 147), pozostającym w związku ze środowiskiem wewnątrzmacicznym, a zatem z doświadczeniami matki i pośrednio – z szerszym środowiskiem społecznym. Ważne jest zatem, w jaki sposób matka przeżywa stres, jaka jest jej indywidualna odpowiedź neurohormonalna na różnego typu sytuacje. Zapisana w społecznej świadomości wartość spokojnego przeżywania okresu ciąży przez kobietę okazuje się w świetle wiedzy o rozwoju układu nerwowego istotnym czynnikiem tworzącym korzystny kontekst emocjonalnego rozwoju dziecka. Uznano, że warunkiem podstawowym prawidłowego przebiegu tego rozwoju jest doświadczanie wrażliwej i wystarczająco dobrej opieki w całym okresie dzieciństwa – od początku życia do zakończenia procesu indywidualizacji (Bomba, 2009, ss. 35-429). Odczytywanie i zaspokajanie dziecięcych potrzeb wymaga od rodziców emocjonalnej dostępności, zdolności do okazywania troski, umiejętności cieszenia się kontaktem z dzieckiem (Kopec, Kubiak, 2018). W korzystnym przebiegu rozwoju dziecięce emocje są regulowane w toku kojących interakcji z rodzicami (Gerhardt, 2004), a z czasem nabywa ono tej umiejętności i potrafi przyjąć swój smutek czy lęk. Początkowo, to dojrzały umysł rodzica mieści i reguluje emocjonalne doświadczenia dziecka, a poczucie „bycia zaopiekowanym” tworzy warunki dojrzewania dla dziecięcego mózgu (Siegel, 2009). Jedną z najważniejszych potrzeb w tym okresie rozwoju jest zbudowanie relacji przywiązaniowej z opiekunem. Dziecko rodzi się po to, aby wchodzić w kontakt z drugim człowiekiem (Trevarthen, 2007, ss. 101-123). Tworząca się relacja między dzieckiem a jego opiekunem/nami stanowi, według Bowlby’ego, matrycę kolejnych relacji, w jakie osoba będzie wchodziła na późniejszych etapach życia (Bowlby, 2007). Ta podstawowa relacja określana jest mianem rozwojowego tygla (Stawicka, Górka, 2016, ss. 42-64) i pełni rolę regulatora zjawisk emocjonalnych, poznawczych, fizjologicznych oraz neuropsychologicznych, które są ze sobą ściśle powiązane. Praktycznie, wszystkie wychowywane w rodzinach niemowlęta nawiązują ze swoimi opiekunami relacje przywiązaniowe. Różnią się one jednak pod względem jakości i najbardziej korzystny z punktu widzenia rozwoju jest bezpieczny typ więzi. Natomiast, pozabezpieczne relacje przywiązaniowe (lękowo-unikające, lękowo-ambivalentne i zdeorganizowane) wiążą się z ryzykiem rozwojowym. Wczesne doświadczenia relacyjne zostają uwewnętrznione przez dziecko w postaci tak zwanych modeli operacyjnych, zawierających przekonania na temat siebie samego (w tym odnośnie własnej skuteczności w regu-

lowaniu swojego stanu pobudzenia), figury przywiązania (w tym tego, czy na pojawiające się potrzeby dziecka reaguje responsywnie i skutecznie) oraz panujących między nimi relacji (w tym sposobów zachowania dziecka, które skutkują bliskością ze strony opiekuna). Reprezentacje te mają istotny wpływ na przebieg procesów regulacji emocjonalnej, gdyż w znaczącym stopniu decydują o sposobie interpretacji sytuacji zachowań innych ludzi także na późniejszych etapach życia dziecka (Czub, 2014).

Pojęcie relacji odnosi się nie do charakterystyki poszczególnych osób, ale do tego, co dzieje się w przestrzeni pomiędzy nimi. Zatem, rozwój dziecka, także emocjonalny, pozostający w związku z ową podstawową relacją, jest ściśle związany ze społeczną sferą rozwoju, a na jeszcze bardziej podstawowym poziomie – ze społeczną naturą niemowlęcia (Carpendale, Lewis, 2015, ss. 381-424). Rodzic może być skutecznym przewodnikiem dziecka w świecie doświadczeń emocjonalnych, jeżeli sam radzi sobie ze swoimi emocjami. Jedną z ważniejszych kompetencji rodzicielskich jest mentalizowanie, czyli zdolność do odczytywania stanów umysłu własnego oraz dziecka (Allen, Fonagy, Bateman, 2014). Umiejętność rozpoznania swoich stanów emocjonalnych, orientowanie się w świecie własnych myśli, postaw i motywacji otwiera możliwość ich zmiany, jeśli zaistnieje taka potrzeba. Wysokie kompetencje w zakresie mentalizacji umożliwiają też rodzicowi trafne odczytywanie potrzeb niemowlęcia, a w konsekwencji – responsywne na nie reagowanie, a także prawidłowe odzwierciedlanie dziecięcych stanów emocjonalnych, co stanowi bazę dla rozwoju mentalizacji u dziecka (Stawicka, Górka, 2016, ss. 42-65).

W miarę upływu czasu i rozszerzania się świata dziecięcych doświadczeń, podczas wchodzenia w rzeczywistość przedszkola czy szkoły, kompetencje związane ze sferą emocjonalną rozwijają się (Cole, 2014, ss. 203-207). Zmiany dotyczą ekspresji emocji, ich rozumienia i wreszcie regulowania (Kielar-Turska, 2012, ss. 202-233). Dokonują się one zawsze w kontekście społecznym (Kielar-Turska, 2012, ss. 202-233). Dzieci w wieku przedszkolnym doskonalą się w umiejętności rozpoznawania i nazywania emocji, coraz lepiej wiążą ich pojawianie się z określonymi sytuacjami. Mają jeszcze problem z regulowaniem emocji czy rozpoznawaniem emocji mieszanych (Kielar-Turska, 2012, ss. 202-233), a te kompetencje są kluczowe dla jakości życia człowieka.

Regulacja emocji w kontekście rozwojowym

Konstrukty regulacji emocjonalnej uważany jest za podstawowy dla opisanego przebiegu rozwoju emocjonalnego od ponad 25 lat (Silk, 2019, ss. 2009-2014). Zdrowie emocjonalne opiera się na umiejętności „zarządzania” emocja-

mi, akceptowania i ich regulowania. Część tego procesu przebiega w obszarze nieobjętym refleksją, zwłaszcza jeżeli mechanizm jest sprawny, a osoba reguluje emocje adekwatnie do wieku i sytuacji. Cele regulowania emocji mogą być bardzo różne. Należą do nich na przykład pozostawanie w przyjemnym, pozytywnym nastroju, utrzymywanie działania w drodze do celu, czy powściągnięcie impulsów, których realizacja może szkodzić osobie lub otoczeniu (np. w napadzie złości). Nie istnieje mierzalny wzorzec odczuwania emocji czy ich natężenia. Można powtórzyć za Arystotelesem, że emocja jest adekwatna, „kiedy jest dostosowana do sytuacji i wyrażona z intensywnością proporcjonalną do okoliczności” (Andre, Jolien, Ricard, 2017, s. 94). Oczywiście, ocena proporcjonalności lub jej braku pozostaje subiektywna. Podobnie kryterium adaptacyjności emocji, uwzględniające, czy emocja pozwala zbliżyć się osobie do osiągnięcia celu, można podać w wątpliwość – bo kto miałby oceniać sam cel. Pozostaje przyjąć, że człowiek uczy się w toku życia regulowania emocji i takiego nimi zarządzania, aby pomagały mu one osiągnąć zdrowie i zadowolenie z życia, przy uwzględnieniu kontekstu środowiskowego – zatem między innymi nie krzywdzeniu innych.

Początkowo to matka czy ojciec w pełni reguluje emocje dziecka, przy czym oczywiście jest, że opiekunowie bywają w różnym stopniu biegli w tej sztuce. Mogą posługiwać się jedną z wielu strategii zmierzających do tego celu lub kilkoma z nich po kolei, w zależności jak zareaguje dziecko (Juffer, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, 2015). Na przykład, rodzice mogą decydować, czy dziecko pozostaje z nimi w kontakcie cielesnym – mogą brać dziecko na ręce lub tego nie czynić, kłaść je koło siebie na łóżku lub z tego zrezygnować. Mogą też uspokajać dziecko patrząc mu w oczy, mówiąc do niego nasyconym emocjami tonem, śpiewając, zapewniając mu pełne uczucie pieśczoły (pocałunki, głaskanie). Inną strategią jest zwracanie dziecięcej uwagi na obiekty zewnętrzne, co w trudnych emocjonalnie momentach również może pomagać dziecku obniżyć poziom napięcia.

Wybór strategii regulującej emocje przez dorosłego opiekującego się dzieckiem¹ zależy między innymi od czynników kulturowych. Jak wynika z badań prowadzonych przez Lavelli i jej zespół (2019), na przykład matki włoskie wybierają raczej strategie obejmujące pozostawanie z dzieckiem twarzą w twarz, natomiast matki z Kamerunu nadają strukturę dziecięcym reakcjom poprzez nasycony rytmem kontakt cielesny z dzieckiem. Oczywiście, czynniki indywidualne, temperament, osobowość i przeżycia matki niewątpliwie mają swój udział w budowaniu wzorów regulacji emocjonalnej, jednak warto zwrócić uwagę na to, że elementem pośredniczącym między biologicznymi predyspozycjami a wzorcem zachowań związanych z pełnieniem roli

¹ Czynniki kulturowe mają znaczenie także przy wyborze strategii samoregulacyjnych.

macierzyńskiej są doświadczenia, które zachodzą zawsze w określonym kontekście kulturowym (Lavelli, Carra, Germano, 2019, ss. 1850-1867).

W badaniach dotyczących jakości relacji matka-dziecko, analizowanych metodą videotreningu (Juffer, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, 2007), również zwraca się uwagę na elastyczność matki, to znaczy jej umiejętność doboru strategii regulującej emocje w zależności od reakcji dziecka. Podejmowanie określonych działań w celu kojenia emocji dziecka jest działaniem aktywnym i stanowi wyraz świadomego dążenia do kierowania emocjami dziecka. Okazuje się, że przynajmniej tak samo istotny w regulowaniu tychże jest sam kontekst społeczny, w którym dziecko przebywa – sama obecność rodziny, a potem również rówieśników może wpływać kojąco na dziecięce emocje. Oznacza to jednocześnie, że w przypadku „negatywnego” kontekstu społecznego dziecko w kontakcie z innymi będzie doświadczać frustracji. Czynniki społeczne są zatem tymi najważniejszymi, wpływającymi na dobrostan dziecka lub jego brak (Silk, 2019, ss. 2009-2014). Co istotne, zachowania przejawiane przez bliskie osoby stają się dla dziecka swoistym wzorcem reagowania i rozumienia świata (na skutek modelowania) (Czub, 2014).

W pierwszych doświadczeniach społeczno-emocjonalnych dziecko zazwyczaj może liczyć na pomoc dorosłego – najpierw rodzica, następnie nauczyciela przedszkola, a potem szkoły. Funkcjonowanie w grupie rówieśniczej, dające możliwość swobodnej zabawy, testowania ról społecznych, ustalania własnego miejsca w hierarchii grupy, potrzebuje już określonego poziomu kompetencji emocjonalnych (Viddal, Berg-Nielsen, Belsky, Wichstrøm, Lars, 2017, ss. 1316-1329). Dziecko w tym wieku uczy się również rozwiązywania problemów społecznych, co wymaga między innymi przetwarzania informacji społecznych, przyjmowania cudzej perspektywy, przewidywania społecznych konsekwencji i rozważania wyników działania (Kielar-Turska, 2012, ss. 202-233). W zależności od metod wychowawczych stosowanych przez opiekunów, dziecko przedszkolne może rozwijać w sobie motywację wewnętrzną, której źródłem są odczucia własne (takie jak zadowolenie lub spełnienie) lub wrażliwość na motywację zewnętrzną (zależną od kar i nagród stosowanych przez środowisko – np. rodziców, nauczycieli, dziadków). Rozwojowi motywacji wewnętrznej sprzyja prowadzenie z dzieckiem rozmów na temat jego zachowań, potrzeb i pragnień, a także stwarzanie mu możliwości dokonywania własnych wyborów i planowania działań (Matejczuk, 2014).

Dziecko kompetentnie funkcjonujące w grupie społecznej korzysta więc z zasobów poznawczych, społecznych i emocjonalnych, których rozwój jest ze sobą powiązany. Oznacza to również, że rozwój umiejętności emocjonalnych prowadzi do rozwoju w innych sferach i zarazem z niego wynika. Widać to na przykładzie kompetencji związanych z uwagą, że zdolność tworze-

nia wspólnego pola uwagi, pełniąca ważne funkcje społeczne (por. koncepcja epizodów wspólnego zaangażowania się – Schaffer, 2006), powiązana jest ściśle z rozwojem języka, który według Wygotskiego (1972) stanowi podstawowe narzędzie kulturowe, służące poznawaniu i rozumieniu świata. Z badań wynika, że dzieci panujące nad swoimi emocjami i zachowaniem (co jest skutkiem sprawnie działającego mechanizmu samoregulacji) osiągają lepsze rezultaty również w nauce (Davoudzadeh, McTernan, Grimm, 2015, ss. 183-192). Wiadomo, że umiejętność powściągnięcia frustracji umożliwia osiągnięcie różnych celów (por. koncepcja Wooda (rusztowanie) – np. Schaffer, 2010), a funkcje regulacji emocjonalnej i poznawczej są ze sobą powiązane.

Natura emocji, jak wspomniano powyżej, jest zasadniczo adaptacyjna – stanowią one sygnał informujący człowieka o znaczeniu sytuacji, w jakiej się znajduje (Greenberg, 2015). Jednak w niektórych wypadkach, w przypadku dzieci – zazwyczaj z powodów związanych z brakiem wystarczających zasobów w środowisku (przede wszystkim społecznym) lub brakiem dopasowania między dzieckiem a środowiskiem (np. temperamentem dziecka i rodzica) – ten mechanizm sygnałowy nie funkcjonuje dobrze, nie służy dziecku; emocje nie zostają wówczas odpowiednio odczytane lub uwzględnione w postępowaniu dziecka (oraz względem niego).

Ważne jest, aby uznać, że nie istnieje jedna najlepsza strategia radzenia sobie z emocjami. O wysokich kompetencjach w tym obszarze będzie świadczyć raczej elastyczność w ich stosowaniu, umiejętność dopasowania do kontekstu, natężenia emocji, celu, niż posługiwanie się konkretnym narzędziem służącym regulowaniu emocji (Benson, English, Conroy, Pincus, Gerstorff & Ram, 2019, ss. 1951-1964). Dzieci uczą się okazywać i regulować emocje również w określonym kontekście społecznym. Zatem, może okazać się, że sposoby dobrze działające i odbierane w jednym środowisku, nie pełnią tej samej funkcji w innym – na przykład zwracanie się o pomoc do dorosłego może być dobrze widziane i skuteczne w rodzinie, ale nie w grupie rówieśniczej. Z badań wynika, że efektywność strategii regulowania emocji różni się w zależności od tego, kto i w jakim kontekście emocjonalnym je stosuje. Na przykład, odwracanie uwagi od bodźców wywołujących emocje jest skuteczniejsze w obecności innej osoby, niż w samotności w przypadku chłopców z wysokim poziomem lęku, ale takiej zależności nie można potwierdzić w całej populacji chłopców. Oznacza to, że skuteczność zastosowania strategii zależy od bardzo wielu czynników. Można założyć, że w toku życia mamy szansę stać się ekspertem w odniesieniu do samego siebie – możemy obserwować, jakie strategie są dla nas skuteczne i w jakich sytuacjach, natomiast uogólnianie tej wiedzy na całą populację jest obciążone dużym ryzykiem błędu. W najbardziej korzystnej sytuacji będą zatem osoby dysponujące szerokim spektrum strategii radzenia sobie z emocjami i takie, które jeśli doświadczą

porażki w próbach „okielźnienia” własnych emocji, zechcą spróbować kolejny raz, w nieco inny sposób.

Podsumowując, bezpieczna więź, wsparcie rodziców i innych opiekunów, ich uważność na dziecięce potrzeby i emocje oraz możliwość zabawy w gronie rówieśników tworzą kontekst sprzyjający rozwojowi poznania, społecznego bycia, poznawania i regulowania własnych emocji. Rośnie społeczna świadomość dotycząca wagi tych czynników dla prawidłowego przebiegu rozwoju dziecka. Wyżej wymienione korzystne zdarzenia można traktować jako czynnik ochronny, minimalizujący ryzyko wystąpienia zaburzeń emocjonalnych i – szerzej – psychicznych.

Z drugiej jednak strony, w ostatnich latach obserwuje się wysokie tempo przemian społecznych (w tym: zwiększającą się liczbę rozwodów, wzrost bezrobocia, emigracji w celach zarobkowych oraz czasu przeznaczanego na pracę (Namysłowska, 2011, ss. 5-11), a także pojawianie się zagrożeń związanych z nowymi technologiami (Mazur, Małkowska-Szkutnik (red.), 2018), rosnącą częstotliwość zaburzeń psychicznych u dzieci i dorosłych (już niemal co czwarte dziecko jest wychowywane przez rodzica z zaburzeniami psychicznymi (Reupert, Maybery, 2007, ss. 362-369; Kubiak, w druku), występujące u dzieci problemy ze snem, nastrojem i napięciem (Mazur, Małkowska-Szkutnik (red.), 2018), wreszcie – ograniczoną dostępnością leczenia psychiatrycznego i wsparcia terapeutycznego (Namysłowska, 2013, ss. 4-9). Okoliczności te można traktować jako czynniki ryzyka z obszaru zdrowia psychicznego. Oznacza to, że istnieje konieczność uwzględnienia ich w procesie wychowania i edukacji emocjonalnej, rozumianej jako rozwijanie podstawowych kompetencji społecznych i emocjonalnych dziecka (Grant, 1997, ss. 1-2; Jasielska, 2009). Jak wskazano powyżej, ta edukacja od początku odbywa się w ramach relacji z bliską i ważną osobą, choć z czasem, kiedy staje się w coraz większym stopniu uświadamiana przez osobę edukowaną i edukującą², może się od relacji odrywać i dokonywać w szerszej przestrzeni społecznej (niekiedy wykluczającej osobistą relację)³.

Rozwijanie kompetencji emocjonalnych

W niniejszej części artykułu zaproponowane zostaną wybrane metody wspomagania rozwoju emocjonalnego dzieci i towarzyszących im dorosłych.

Rozwój kompetencji emocjonalnych, jak wskazano powyżej, odbywa się w relacji dziecka z bliskimi, a więc w przestrzeni intymnej i zazwyczaj je-

² Jeśli uznamy szeroką definicję edukacji, możemy przyjąć, że przebiega ona w ramach procesów o różnym stopniu uświadamiania.

³ Na przykład, w toku kampanii społecznych czy samokształcenia.

dynie w określonym stopniu dostępnej „z zewnątrz”. Jednakże, analiza skuteczności programów dla rodziców, opiekunów i nauczycieli małych dzieci, ukierunkowanych na rozwój kompetencji rodzicielskich, wrażliwości i uważności, wskazuje na wysoki stopień skuteczności tych oddziaływań. Poniżej opisano pokrótce takie metody, jak: 1) VIPP-SD; 2) terapia skoncentrowana na emocjach; 3) program Self-Reg (który może być co prawda rozumiany jako element terapii skoncentrowanej na emocjach, ale odnosi się do tak kluczowych kompetencji i zyskał tak dużą popularność, że opisano go w niniejszym tekście nieco szerzej).

Ze wspomnianego powyżej znaczenia relacji przywiązaniowej dla rozwoju emocjonalnego w ogóle, a regulacji emocji w szczególności, można wnioskować, że najważniejsze metody wspomagające funkcjonowanie dzieci **we wczesnym dzieciństwie** będą ukierunkowane na wspieranie bezpiecznej więzi między nimi a ich opiekunami. Jedną z metod stanowiących przykład psychoterapii diady rodzic-dziecko o udowodnionej skuteczności jest *Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD)* (Juffer, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, 2007, 2015) – metoda krótkoterminowa, obejmująca siedem wizyt w domu rodzinnym dziecka. Składa się ona z trzech faz: celem pierwszej (sesja pierwsza i druga) jest nawiązanie pozytywnej relacji pomiędzy terapeutą a opiekunem dziecka, druga (sesja trzecia i czwarta) ukierunkowana jest na korektę zachowań dorosłego i wzmocnienie pozytywnych odniesień do dziecka, a w trzeciej (sesja piąta, szósta i siódma) ma dojść do utrwalenia przyswojonych umiejętności (Mesman, Stolk, van Zeijl, Alink, Juffer, Bakermans-Kranenburg, van IJzendoorn, Koot, 2008). Metoda VIPP-SD opiera się na wykorzystywaniu wideofeedbacku w toku szczegółowej obserwacji zachowań dziecka i reakcji rodzica (opiekuna). Podczas pracy dokonywana jest mikroanaliza interakcji matka-dziecko, przy czym terapeuta zwraca uwagę matki na ekspresję mocnych stron dziecka i pozytywnych momentów w interakcji pomiędzy dzieckiem a opiekunem (Kopeć, Kubiak, 2018). Rodzic jest dla siebie modelem, a zatem ma możliwość doświadczać siebie jako podmiotu okazującego wrażliwość, responsywnego i troskliwego wobec dziecka.

Ramy teoretyczne VIPP-SD stanowią dwie teorie – teoria przywiązania J. Bowlby’ego oraz teoria przymusu Pattersona (za: Kopeć, Kubiak, 2018). Obydwa podejścia uzupełniają się w poszukiwaniu rozwiązań dotyczących reagowania na zachowania dziecka, stanowiące ekspresję jego frustracji. Z jednej strony praca ukierunkowana jest na zmianę modelu relacji, promuje bezpieczną więź, ma wzmacniać rodzicielską wrażliwość i responsywność, z drugiej – na poszukiwanie reakcji niewzmacniających eksternalizacyjnych zachowań dziecka, a wskazujących mu na granice. Efektem tej pracy jest obniżenie poziomu stresu rodzicielskiego. Stosowana w grupach ryzyka roz-

wojowego, może znaleźć zastosowanie również jako element profilaktycznej edukacji emocjonalnej.

Celem interwencji zmierzających do poprawy jakości więzi między rodzicem a dzieckiem nie jest nauczenie dorosłych konkretnych zachowań służących radzeniu sobie z emocjami dziecka. Tym celem jest zmiana rodzicielskiej postawy tak, aby rodzic we wrażliwy i elastyczny sposób mógł towarzyszyć dziecku w rozwoju, także emocjonalnym. Tę postawę można nazwać czułą obecnością, wyrażającą się gotowością bycia przy dziecku w jego radościach i problemach, udzielaniu mu potrzebnego wsparcia, ale jedynie w zakresie, w jakim dziecko rzeczywiście tego potrzebuje.

Temu samemu celowi służą również inne programy wspomagania rozwoju emocjonalnego dzieci. Istnieje wiele sposobów wpływania na własne emocje czy ich kształtowania. Poniżej omówiono krótko jedynie wybrane, przedstawione na podstawie koncepcji terapii skoncentrowanej na emocjach (Benson i in., 2019, ss. 1951-1964). Zgodnie z tym ujęciem, „kompetencja emocjonalna obejmuje a. dostęp do doświadczenia emocjonalnego, b. umiejętność regulowania i przekształcania nieadaptacyjnych emocji oraz c. rozwój pozytywnych narracji tożsamościowych” (Greenberg, 2015).

Tak zwane zasady zmiany emocjonalnej (Greenberg, 2015) można traktować jako wskazówki dotyczące tego, jakie kompetencje emocjonalne u dzieci należy rozwijać. Są to (Greenberg, 2015):

- a) świadomość emocji,
- b) ekspresja emocji,
- c) regulacja emocji,
- d) refleksja nad doświadczeniem emocjonalnym,
- e) transformacja emocji,
- f) korygujące doświadczenie emocjonalne.

Zanim osoba podejmie czynności zmierzające do regulowania emocji, musi je sobie uświadomić (a), to jest **rozpoznać i przyjąć**, zaakceptować, że taka emocja występuje. Dziecko uczy się rozpoznawania własnych emocji od swoich najbliższych, ale najpierw to oni je u niego identyfikują i nazywają. Rozwijaniu tej kompetencji poświęcono między innymi kilka popularnych książek dla rodziców, autorstwa Faber i Maslish (2013). W społecznej świadomości istnieje wiedza dotycząca potrzeby towarzyszenia dziecku w procesie rozpoznania jego emocji, natomiast na pewno ważne i przydatne jest ćwiczenie tej umiejętności. Treningi temu poświęcone⁴ są ukierunkowane na rozwijanie rodzicielskiej wrażliwości, tylko w nieco innym kontekście, niż ma to miejsce w treningu VIPP-SD, adresowanym głównie do rodzin z małymi dziećmi. W toku tego samego treningu można się uczyć również

⁴ Prowadzone na przykład w ramach tak zwanych szkół dla rodziców w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

ekspresji emocji (b) dopasowanej do sytuacji. Dzieci rozwijające się⁵ prawidłowo, okazują zazwyczaj emocje w sposób zrozumiały dla wrażliwego otoczenia, a edukacja emocjonalna w tym obszarze skupiona jest na okazywaniu emocji nie krzywdząc innych i dopasowując ekspresję do wymogów sytuacji. Specjalnego postępowania wymagają dzieci, u których ekspresja emocji nie przebiega prawidłowo – na przykład niektóre dzieci z ASD (nauce m.in. tej kompetencji poświęcone są treningi umiejętności społecznych) czy z zaburzeniami eksternalizacyjnymi (por. trening kontroli gniewu Kendall, 2010).

O **regulacji** emocji (c) wspomniano już powyżej (w podrozdziale: Regulacja emocji w perspektywie rozwojowej), wskazując na interpersonalne korzenie intrapersonalnej docelowo funkcji⁶. Warto dodać, że znalezienie bezpiecznego, życzliwego i niekrzywdzącego środowiska jest warunkiem sprawnego regulowania emocji (Greenberg, 2015) nie tylko w dzieciństwie, ale także później. Jednakże, w miarę upływu czasu pozostawanie w takim środowisku staje się możliwe dzięki wyborom człowieka; w okresie wczesnego dzieciństwa, jeśli zaistnieje, jest wynikiem kompetencji opiekunów dziecka. Dużą rolę w regulacji odgrywają także umiejętności uspokajania się – choćby poprzez świadome oddychanie, liczenie (po kolei i wspak), odwracanie uwagi, skupianie się na tu i teraz (Snel, 2016)⁷, czy bardziej zaawansowane – zmienianie mowy wewnętrznej i tolerowania cierpienia, dyskomfortu, niewygody (Andre, 2015; Miller, Rathus, Linehan, 2011). Ta ostatnia zdolność, choć nie zawsze doceniana, ma podstawowe znaczenie z punktu widzenia przebiegu i jakości całego ludzkiego życia.

Brak zgody na cierpienie niesie ze sobą najczęściej skłonność do unikania oraz złość i smutek, czyli poczucie krzywdy przeżywane w wyniku niepowodzenia tego unikania, do którego zawsze dochodzi. Jeśli założyć, że cierpienie wpisane jest w życie, to unikać go zawsze nie sposób. Jak wskazują przedstawiciele psychologii pozytywnej, ważne jest, aby nie cierpieć zbyt długo i zbyt mocno (Andre, 2015). Kojenie emocji – dokonywane wobec kogoś czy siebie – zawiera w sobie element współczucia (Greenberg, 2015), uznania, że osoba pocieszająca, „kojąca” chce pomóc komuś lub sobie doznać spokoju. W toku rozwoju człowiek uczy się również **refleksji nad emocjami** (d), co wiąże się niewątpliwie z rozwojem języka, samoświadomości i szerzej – kształtowaniem się Ja. Z badań wynika (Pennebaker, Smyth, 2018), że proces zrozumienia i zaakceptowania przeżywanych przez człowieka emocji może znacząco wspomóc ekspresywne pisanie, którego istotą jest opisywanie (a przez to

⁵ W przeciwieństwie do dzieci z niektórymi zaburzeniami rozwojowymi, na przykład w toku ASD.

⁶ Por. historię nabywania kompetencji w teorii Wygotskiego.

⁷ Por. założenia *mindfulness*, na przykład pozycje poświęcone pracy z dziećmi.

porządkowanie) doświadczeń emocjonalnych, zwłaszcza uważanych przez podmiot za trudne. Zatem, jak najbardziej warto uczynić wzmacnianie tych umiejętności tematem pracy z dziećmi i młodzieżą.

Kolejnym etapem opracowywania emocjonalnych doświadczeń jest **ich transformacja** (e) (Greenberg, 2015). Jej istota polega na niwelowaniu nieadaptacyjnych stanów emocjonalnych przez inne, adaptacyjne. Ważne, aby prób transformacji nie dokonywać zbyt szybko, zanim informacja zawarta w pierwszym doświadczeniu zdąży dotrzeć do osoby. „Nowe” emocje zastępują te pierwsze (pod względem kolejności pojawiania się w danej sytuacji) na skutek rozszerzenia uwagi i dostrzeżenia tych reakcji, które w odpowiedzi na sytuacje występują, ale nie w centrum pola uwagi, lecz na jej peryferiach (Greenberg, 2015). Trudność stanowić może, zwłaszcza na początku procesu uczenia się wydobywania peryferyjnych emocji, ich dostrzeżenie – siła tych wcześniejszych może być tak duża, że osoba je przeżywająca może mieć kłopot nawet przy stwierdzeniu nieadaptacyjności przeżywanej emocji, w poszukiwaniu „czegoś jeszcze” odczuwanego wobec sytuacji/problemu. Jeżeli jednak osoba nauczy się zwracać uwagę na te dotąd pomijane przeżycia, może to zapoczątkować rekonstrukcję jej wspomnień. Zatem, wprowadzenie nowych myśli, emocji, refleksji do wspomnień zmienia je i może uruchomić nowy sposób reagowania na podobne bodźce mogące pojawić się w przyszłości.

Praca ta wygląda oczywiście inaczej na poszczególnych etapach rozwoju – u dziecka dokonuje się najczęściej w wyniku wspierającego kontaktu z dorosłym, wspomagającym jej inicjowanie i przebieg. Dzieci mogą na przykład tworzyć i omawiać rysunki dotyczące sytuacji wywołujących emocje, słuchać opowiadań i rozmawiać o nich, brać udział w zabawach symbolicznych zawierających kontekst społeczny, wreszcie – uczestniczyć w terapii ukierunkowanej między innymi na wskazane wyżej cele. W ostatnim czasie zaproponowano wiele programów dla dzieci – rozwijających identyfikację, ekspresję, regulację emocji i refleksję nad nimi. Należy do nich na przykład metoda samoregulacji Self-reg (Shanker, Barker, 2016) (zastosowanie samoregulacji wymaga też uruchomienia innych kompetencji emocjonalnych).

Z uwagi na szerokie zastosowanie wyżej wymienionej metody, poniżej zostanie ona w skrócie zaprezentowana.

W myśl założeń Self-reg, rodzic pełni rolę partnera dziecka w procesie nabywania przez nie umiejętności samoregulacyjnych, to jest kompetencji umożliwiających zachowanie równowagi psychofizjologicznej lub powrót do niej mimo działania bodźców o charakterze stresującym. Stan równowagi rozumiany jest tutaj jako optymalny dla jednostki poziom pobudzenia wewnętrznego. Opiekun małego dziecka zamiast koncentrować się na próbach kontroli zachowań problemowych, wynikających z nadmiernego lub niedo-

statecznego poziomu pobudzenia, powinien pełnić rolę „zewnętrznego regulatora” (Shanker, Barker, 2016, s. 49) dziecięcych stanów. Takie działanie składa się z pięciu etapów. Pierwszy polega na rozpoznaniu nadmiernego stresu u dziecka i wymaga od dorosłego uważności na dziecięce sygnały, a także umiejętności przeformułowywania obserwowanych zachowań oraz odczytywania ich jako objawów podwyższonego lub obniżonego poziomu pobudzenia u dziecka. Drugi etap opiera się na określeniu stresorów, a kolejny – na ich redukcji. Wyróżnia się pięć rodzajów stresorów, które mogą oddziaływać na człowieka. Są to: a) stresory biologiczne, do których należą między innymi nieodpowiednia dieta, hałas, zbyt wysoka lub zbyt niska temperatura, niedostateczna ilość snu, ruchu lub odpoczynku; b) stresory emocjonalne, takie jak silne, złożone i nowe emocje oraz uwikłanie emocjonalne; c) stresory poznawcze, na przykład przeciążenie informacyjne, wymagania dotyczące zbyt długiego względem możliwości okresu koncentracji lub niezrozumiałe wrażenia sensoryczne; d) stresory społeczne, w tym konflikty interpersonalne, doświadczenie bycia ofiarą (lub świadkiem) przemocy, niejasne sytuacje; e) stresory prospołeczne, na przykład konflikty pomiędzy wartościami własnymi a osób bliskich, sytuacje wieloznaczne w sensie moralnym, poczucie winy. Przewrotny dorosły będzie starał się zauważyć, jak zmiany wprowadzane przez niego do środowiska (nierzadko metodą prób i błędów) wpływają na samopoczucie dziecka. Kolejny etap – budowanie samoświadomości – opiera się na uczeniu dziecka, w jaki sposób może rozróżnić stan spokoju od stanu pobudzenia, a także na wspólnym odkrywaniu, co je u niego wywołuje. Pomocne w tym procesie może być wykonywanie ćwiczeń oddechowych oraz stosowanie technik *mindfulness*. Na etapie piątym – pomocy dziecku w tworzeniu własnych strategii samoregulacyjnych – dziecko przy pomocy opiekuna szuka konkretnych sposobów, które prowadzą do osiągnięcia przez nie przyjemnego stanu zrelaksowania (Shanker, Barker, 2016). Samodzielność dziecka dotycząca wdrażania kompetencji samoregulacyjnych rozszerza się wraz z upływem czasu. Refleksyjna funkcja umysłu przejawia się w pełni w adolescencji, a młodzież wykazująca się rozwojowo egocentryzmem emocjonalnym (Oleszkiewicz, Senejko, 2013) często ujawnia skłonność do analizowania własnych emocji; w tym okresie rozwoju może więc wymagać raczej pomocy w odszukaniu w tej refleksji konstruktywnych elementów.

W dorosłości edukacja emocjonalna jest najczęściej skutkiem uświadomionej i ukierunkowanej pracy nad sobą, uwzględniającej oczywiście pomoc innych osób – terapeutów, pedagogów, psychologów. Jeżeli osoba doświadczała w przeszłości wstydu, odrzucenia, czy niezrozumienia, podczas okazywania swoich emocji potrzebuje zrównoważenia tych sytuacji poprzez poczucie bycia zaakceptowanym w relacji z drugim, bliskim i ważnym człowiekiem. Zmiana w sposobie przeżywania emocji poprzedzona jest (f) **kory-**

gującym doświadczeniem emocjonalnym (Greenberg, 2015) Może ono zaistnieć w przestrzeni terapeutycznej, ale również w kontakcie z życzliwym nauczycielem, opiekunem, a niekiedy rodzicem, zwłaszcza jeżeli ten dokonał refleksji nad pełnioną przez siebie rolą rodzicielską, wprowadził zmianę w traktowaniu dziecka.

Podsumowanie

Powyżej przedstawiono podstawy rozwoju emocjonalnego dzieci, wskazując, że jego prawidłowy przebieg wymaga obecności wspierających, życzliwych i zaangażowanych dorosłych. Zazwyczaj są to osoby stanowiące naturalne środowisko wychowawcze dziecka – jego rodzice, nauczyciele, dziadkowie, niekiedy starsze rodzeństwo. W kontekście coraz częściej pojawiających się trudności emocjonalnych u dzieci i młodzieży, a także wskazywanej w przestrzeni społecznej „zapaści” psychiatrii dziecięco-młodzieżowej, bardzo istotna staje się prawidłowo prowadzona edukacja emocjonalna. Warto upowszechniać jej znaczenie poprzez wskazywanie dzieciom i młodzieży, ale także dorosłym, kierunku rozwoju, jakim jest głębsze poznawanie siebie, również w obszarze emocji. Wiedza ta stanowi pierwszy krok do świadomego kierowania własnym życiem. Prowadzi zatem do wewnętrznej wolności, której poszukiwanie jest jedną z wartości zawsze dostępnych, niezależnych od biegu życiowych zdarzeń. We współczesnym, płynnym i zmiennym, świecie poszukiwanie pewności staje się koniecznością, stanowiącą antidotum na lęk i zagubienie.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

- Allen, J., Fonagy, P., Bateman, A. (2014). *Mentalizowanie w praktyce klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Andre, Ch. (2015). *I nie zapomnij być szczęśliwy*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca
- Andre, Ch., Jolien, A., Ricard, M. (2017). *Trzech przyjaciół w poszukiwaniu mądrości*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca
- Benson, L., English, T., Conroy, D., Pincus, A., Gerstorf, D., Ram, N. (2019). *Age differences in emotion regulation strategy use, variability, and flexibility: An experience sampling approach*. *Developmental Psychology*, 55, 1951-1964
- Bomba, J. (2009). *Spojrzenie na depresję z perspektywy psychoterapii*. *Psychoterapia*, 1 (148), 35-429
- Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Carpendale, J., Lewis, Ch. (2015). *The development of social understanding*. W: R. Lerner, L. Lynn, U. Müller (red.), *Handbook of child psychology and developmental science: Cognitive processes*, 2 (ss. 381-424). New York: John Wiley & Sons
- Cole, P. (2014). *Moving ahead in the study of the development of emotion regulation*. *International Journal of Behavioral Development*, 38, 203-207
- Czub, M. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesne dzieciństwo*. W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Davoudzadeh, P., McTernan, M., Grimm, K. (2015). *Early school readiness predictors of grade retention from kindergarten through eighth grade: A multilevel discrete-time survival analysis approach*. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 183-192
- Faber, A., Mazlish, E., (2013). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Media Rodzina
- Gerhardt, S. (2004). *Znaczenie miłości. Jak uczucia wpływają na rozwój mózgu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina (oryginał 1995)
- Górska, D., Stawicka, M. (2016). *Mentalizacja w kontekście przywiązania*. W: L. Cierpiakowska, D. Górska (red.), *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej* (ss. 42-64). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Grant, G. (1997). *Cinsortium on the School-Based Promotion of Social Competence. Curriculum Content for Enhancing Social and Emotional Functioning. Addressing Barriers to Learning*, 2, 1-2
- Greenberg, L. (2015). *Terapia skoncentrowana na emocjach*, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Jasielska, A. (2015). *Analiza wpływu stereotypu płci w obszarze emocji na edukację emocjonalną*. *Forum Oświatowe*, 40
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M., van IJzendoorn, M. (2015). *Manual VIPP-SD. Video-feedback Intervention to promote Positive parenting and Sensitive Discipline*. Leiden: Centre for Child and Family Studies, Leiden University
- Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M., van IJzendoorn, M. (2007). *Promoting positive parenting. An attachment-based intervention*. New York - London: Lawrence Enbaun Associates
- Kielar-Turska, M. (2012). *Średnie dzieciństwo - wiek przedszkolny*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (ss. 202-233). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kopeć, D., Kubiak, H. (2018). *Metoda Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline (VIPP-SD) w pracy terapeutycznej z rodzicami dzieci z grupy ryzyka rozwojowego* [The method of Video-feedback Intervention to promote Positive Parent-

- ing and Sensitive Discipline (VIPP-SD) in therapeutic work with parents of children in the development risk group]. *Studia Edukacyjne*, 49
- Kornas-Biela, D. (2012). *Okres prenatalny*. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (ss. 147-171). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kubiak, H. *Sytuacja dzieci rodziców z zaburzeniami psychicznymi – w druku*
- Lavelli, M., Carra, C., Germano, R. (2019). *Culture-Specific Development of Early Mother – Infant Emotional Co-Regulation: Italian, Cameroonian, and West African Immigrant Dyads*. *Developmental Psychology*, 55 (9), 1850-1867.
- Matejczuk, J. (2014). *Opieka i wychowanie. Wiek przedszkolny*. W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Mazur, J., Małkowska-Szkatnik, A. (red.) (2018). *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka
- Mesman, J., Stolk, M.N., van Zeijl, J., Alink, L.R.A., Juffer, F., Bakermans-Kranenburg, M.J., van IJzendoorn, M., Koot, H.M. (2008). *Extending the video-feedback intervention to sensitive discipline. Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline. The early prevention of antisocial behaviour*. W: F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn (red.), *Promoting positive parenting. An attachment – based intervention*. New York – London: Lawrence Erlbaum Associates
- Miller, A., Rathus, J., Linehan, M. (2011). *Dialektyczna terapia behawioralna nastolatków z tendencjami samobójczymi*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Namysłowska, I. (2011). *Transformacja rodziny – przejawy i implikacje dla psychoterapii*. *Psychoterapia*, 1 (156), 5-11
- Namysłowska, I. (2013). *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość*. *Postępy Nauk Medycznych*, 1, 4-9
- Oleszkiewicz, A., Senejko, A. (2013). *Psychologia dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Panskepp, J. (1998). *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford: Oxford University Press
- Pennebaker, J., Smyth, J. (2018). *Terapia przez pisanie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Reupert, A., Maybery, D. (2007). *Families Affected by Parental Mental Illness: A Multiperspective Account of Issues and Interventions*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2997, 77 (3), 362-369
- Saarni, C. (1998). *Emotional competence: how emotions and relationships become integrated*. *Nebraska Symposium on Motivation*, 36, 115-82
- Schaffer, R. (2010). *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Schaffer, R. (2006). *Rozwój społeczny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Shanker, S., Barker, T. (2016). *Metoda regulacji Self-reg. Jak pomóc dziecku (i sobie) nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*. *Mamania*
- Siegel, D. (2009). *Rozwój umysłu. Jak stajemy się tym, kim jesteśmy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Silk, J. (2019). *Context and Dynamics: The New Frontier for Developmental Research on Emotion Regulation*. *Developmental Psychology*, 55 (9), 2009-2014
- Snel, E. (2016). *Uważność i spokój żabki*. Warszawa: Wydawnictwo CoJaNaTo
- Trevarthen, C. (2007). *Postawy intersubiektywności: rozwój rozumienia innych ludzi i rozumienia kooperacyjnego u małych dzieci*. W: B. Bokus, G. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka* (ss. 101-123). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

- Viddal, K., Berg-Nielsen, T., Belsky, J., Wichstrøm, L., Lars, L. (2017). *Change in Attachment Predicts Change in Emotion Regulation Particularly Among 5-HTTLPR Short-Allele Homozygotes*. *Developmental Psychology*, 53 (7), 1316-1329.
- Wygotski, L. (1972). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

MAŁGORZATA CICHECKA-WILK

ORCID 0000-0001-8753-9970

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

PRZEMOC PRENATALNA W OBRAZIE KLINICZNYM PREGOREKSJI

ABSTRACT. Cichecka-Wilk Małgorzata, *Przemoc prenatalna w obrazie klinicznym pregoreksji* [Prenatal Abuse in the Clinical Picture of Pregorexia]. *Studia Edukacyjne* no. 67, 2022, Poznań 2022, pp. 39-56. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.67.3

Prenatal abuse, its causes and consequences, are an important focus of prenatal psychology, a discipline that since the 1920s has occupied scholars studying the earliest stage of human psychological development. The term is used to describe all behavior of the mother towards the child, i.e. her various actions or omissions that negatively affect the child's health, physical and psychosocial development and life. They can be intentional and deliberate but can also result from unintentional actions. The sources of prenatal abuse are manifold, one of which may be the mother's illness, for example pregorexia, which is anorexia nervosa in pregnant women. These mothers engage in a range of pathological behaviors that undermine the welfare of their developing children. This is evidenced by the numerous negative consequences, which are manifestations of actions that damage their health and, in some cases, even destroy their lives. Their presence prompts a search for solutions that can prevent or help reduce this phenomenon. There are certain possibilities in the dissemination of correct knowledge about pregorexia and its consequences, adequate social support for pregnant mothers, as well as teaching women parental responsibility and the appropriate attitude towards their prenatal children.

Key words: prenatal abuse, pregorexia, pregnancy, eating disorders

Data przesłania tekstu: 30.12.2022. Data przyjęcia tekstu do druku: 25.01.2023.

Wprowadzenie

Przemoc jest definiowana jako intencjonalne¹ działanie lub zaniechanie jednej osoby wobec drugiej, które wykorzystując przewagę sił, narusza prawa i dobra osobiste jednostki, powodując cierpienia i szkody. Stosowana wobec

¹ W dalszej części niniejszego tekstu zaprezentowano szersze rozumienie przemocy jako działań lub zaniechań, które mogą być nieintencjonalne i nieświadome.

dziecka zauważona została późno, a w odniesieniu do dziecka prenatalnego² do dziś bywa niedostrzegana lub lekceważona. Być może z tego powodu, że dokonuje się w skrytym, niewidocznym otoczeniu, jakim jest łono matki. Wielu badaczy interesuje się jednak wszelkimi formami złego traktowania człowieka, które krzywdzą go od prenatalnego jego początku. Ich prace zwracają uwagę na zachowania kobiet w ciąży, mogące w istotny sposób zagrażać zdrowiu i życiu ich poczętych dzieci.

Problem ten jest niebagatelny, ponieważ znaczna liczba ciężarnych kobiet z wielu różnych powodów podejmuje działania, które odbierają ich dzieciom możliwość prawidłowego rozwoju, uszczuplają ich zdrowotny potencjał i skazują na doświadczenie fizycznych oraz psychicznych zaburzeń. Ważne jest zatem, żeby możliwie wcześniej rozpoznawać potencjalne źródła zagrożeń prenatalną przemocą i uprzedzić ich zgubne następstwa.

Przemoc prenatalna jako przedmiot zainteresowania psychologii prenatalnej

Psychologia prenatalna jest dziedziną, która w Polsce ma jeszcze krótką historię, sięgającą zaledwie lat 80. XX wieku. Na zachodzie Europy i w USA jej początki datowane są na lata 20. ubiegłego wieku. Ogólnie można więc stwierdzić, że przedmiot psychologii prenatalnej jest obiektem naukowego zainteresowania od niedawna. Istotny wkład w rozwój tej dziedziny wiedzy mieli psychoanalitycy, którzy zgłębiając najwcześniejsze wątki życia swoich pacjentów, zwrócili uwagę na prenatalne i okołoporodowe źródło zaburzeń psychicznych lub innych problemów w ich funkcjonowaniu. Oni właśnie wskazali na konieczność uwzględnienia prenatalnego okresu życia jako znaczącego w całej biografii jednostki³. Poza tym, skłaniała do tego idea rozwoju człowieka w toku całego życia⁴ oraz działań profilaktycznych, związana z pracami badawczymi nad czynnikami prenatalnymi, które

² Dziecko prenatalne – pojęcie, którego wprowadzenie zaproponowała Dorota Kornas-Bieła (2001, s. 226), jako określenie dziecka w prenatalnym okresie rozwoju. Terminem tym można więc objąć trzy etapy rozwoju prenatalnego: zygoty, zarodka i płodu. Pojęcie to podkreśla człowieczeństwo nienarodzonej osoby i ogólniej wyznacza pierwszy etap w jej rozwoju. W *Encyklopedii pedagogicznej* pod redakcją Wojciecha Pomykały za dziecko autorzy również uznali „jednostkę ludzką w najwcześniejszej fazie jej rozwoju” (1997, s. 152). Zasadność użycia terminu „dziecko” w odniesieniu do istoty na tym etapie rozwoju potwierdzają też prawnicy (Smyczyński, 1991; Łakoma, 2006; Żelichowski, 2000).

³ W 1924 r. Gustav Hans Graber, a także Otto Rank postulowali uwzględnienie okresu prenatalnego jako istotnego etapu życia człowieka. Pierwszy z nich uznawany jest za „ojca” psychologii prenatalnej.

⁴ Pod koniec XX wieku reaktywowana została psychologia rozwoju człowieka w ciągu życia, tj. od poczęcia do śmierci (ang. *life span developmental psychology*).

mogą optymalizować bądź zaburzać rozwój człowieka. Inspiracją dla rozwoju psychologii prenatalnej był również postęp w technologii medycznej. Pozwolił on eksplorować środowisko wewnątrzmaciczne i poznać rozwijającego się w nim człowieka jako podmiot odpowiadający na jego warunki. Zdolny do działań – reagowania, orientacji, ekspresji oraz uczenia się, zapamiętywania i doświadczania, czyniąc go tym samym ciekawym obiektem badań psychologicznych. W Polsce rozwój tej dyscypliny podyktowany był w głównej mierze potrzebami związanymi z wdrożeniami polskiego programu szkoły rodzenia (zajęć przygotowujących do porodu) i psychoprofilaktyki porodowej⁵. Miał także związek z faktem legalizacji aborcji na żądanie kobiety⁶, który prowokował pytania o status dziecka prenatalnego. Pojawienie się psychologii prenatalnej w naszym kraju jest zasługą lekarzy, którzy w swojej pracy dostrzegli realną potrzebę wyłonienia się jej w ramach psychologii (Kornas-Biela, 2017).

Współcześnie w krajach zachodnich psychologia prenatalna jest dziedziną multidyscyplinarną⁷, poświęconą zgłębianiu psychologicznego wymiaru reprodukcji człowieka i ciąży, a także psychicznego i emocjonalnego rozwoju prenatalnego oraz okołoporodowego. Integruje ona dorobek wielu dziedzin w holistyczne podejście do prenatalnego okresu rozwoju człowieka, ciąży i narodzin. W Polsce, zgodnie z szerszym rozumieniem przedmiotu⁸ tej dyscypliny, uznaje się, że jest ona zainteresowana zagadnieniami związanymi z rozwojem anatomiczno-funkcyjnym poszczególnych struktur organizmu, postrzeganym jako podstawa stopniowo pojawiających się przejawów psychiki i rozwoju psychomotoryki, kompetencji wszystkich zmysłów, zdolności zapamiętywania i uczenia się, świadomości, emocji oraz komunikowania. Zajmuje się badaniem tego, w jaki sposób określone warunki wspomagają lub utrudniają rozwój dziecka, przebieg ciąży, poród, adaptację dziecka po porodzie i kontakty między rodzicami a dzieckiem, w tym karmienie piersią. W związku z tym, że w prenatalnym okresie życia dziecko jest ściśle związane z matką, a poprzez nią z jej fizycznym i osobistym środowiskiem, psychologia prenatalna podejmuje również zagadnienia dotyczące psychospołecznych

⁵ Twórcą polskiego modelu szkoły rodzenia i psychoprofilaktyki porodowej był prof. Włodzimierz Fijałkowski – lekarz ginekolog-położnik, pionier psychologii prenatalnej w naszym kraju. Pierwszy napisał o rozwoju dziecka przed urodzeniem, psychologicznych aspektach ciąży, porodu i położu.

⁶ Chodzi o ustawę z roku 1956 o dopuszczalności przerwania ciąży, pozwalającą na aborcję na żądanie kobiety do końca 12. tygodnia ciąży.

⁷ Psychologia prenatalna łączy wiele dziedzin nauki: psychologię, antropologię, medycynę, pedagogikę, psychologię społeczną, psychologię kultury, a także fizykę kwantową.

⁸ Węższe rozumienie przedmiotu i charakteru psychologii prenatalnej definiuje ją jako fragment psychologii rozwojowej, dotyczący rozwoju dziecka przed urodzeniem i w czasie okołoporodowym.

aspektów przebiegu ciąży (np. doświadczeń i zachowań rodziców oraz tzw. osób znaczących i ich stosunku do nich, jak i poczętego dziecka). Przedmiotem jej dociekań są także czynniki, które mogą wpływać na takie doświadczenia rodziców i pośrednio ich dziecka, jak: przygotowanie do rodzicielstwa, postawy wobec płodności, sytuacja prawna dziecka poczętego, kontekst kulturowy związany z ciążą i porodem, sytuacja zdrowotna matki, warunki materialne, czy sytuacja rodzinna. Psychologię prenatalną interesuje mechanizm transferu przeżyć psychicznych matki do dziecka oraz ich wzajemny wpływ dokonujący się na drodze fizjologicznej, psychicznej i behawioralnej, a także dalekosiężne skutki, jakie dotyczą dziecko w związku z przeżywanym przez matkę stresem, niepokojem oraz silnymi i długotrwałymi stanami uczuciowymi – depresją, agresją, rozpaczą. Dyscyplina ta bada także zagadnienie przyczyn i konsekwencji różnych form przemocy wobec dziecka prenatalnego⁹, mających postać na przykład znęcania się czy zaniedbywania (ang. *fetal abuse*). Zajmuje się ona prawidłowym oraz nieprawidłowym rozwojem procesów psychicznych i zachowań dziecka przed urodzeniem, w trakcie narodzin i w pierwszych dniach życia, a także w sytuacjach trudnych, między innymi w przypadku ciąży specjalnej troski¹⁰ (Kornas-Biela, 2007).

Wyjątkowo ważkim zagadnieniem będącym przedmiotem uwagi psychologii prenatalnej, dotyczącym patologii rozwoju, jest przemoc wobec dziecka prenatalnego. Mianem tym określane są wszelkie zachowania matki skierowane przeciw dziecku (Kornas-Biela, 2009). A zatem, są nimi różne działania lub zaniechania, które negatywnie oddziałują na zdrowie, rozwój fizyczny, psychospołeczny i życie dziecka. Działania te mogą być podejmowane świadomie i intencjonalnie, na przykład kiedy matka specjalnie upada na schody, żeby spowodować poronienie. Mogą one także być świadome, ale nieintencjonalne, na przykład kiedy ciężarna kobieta pali papierosy wiedząc, że są szkodliwe dla dziecka, ale robi to nie chcąc go skrzywdzić. Bywa też, że przemoc wobec dziecka jest aktem nieświadomym, niezamierzonym, na przykład wynikającym z braku wiedzy i kompetencji opiekuńczo-wychowawczych matki, jej nieprzygotowania do rodzicielstwa, niewydolności intelektualnej, niezaradności życiowej, niedojrzałej osobowości, doznanych w życiu traum, trudnych sytuacji związanych z prokreacją i tym podobnych (Palczak, Mańdziuk, Cyganik, 2018). Przemoc prenatalna może więc dokonywać się z rozmysłem lub działa niejako niechcący, przez zaniechanie. W obu przypadkach

⁹ Pojęcie „dziecko prenatalne” zaproponowała Dorota Kornas-Biela, określając w ten sposób dziecko w prenatalnym okresie rozwoju, analogicznie do terminów nazywających dzieci na dalszych etapach życia, np. określenia „niemowlak” wobec dzieci będących w niemowlęcym okresie rozwoju (Kornas-Biela, 2001).

¹⁰ Niewątpliwie, za taką można uznać również ciążę przebiegającą w warunkach opisywanego w niniejszym artykule zaburzenia, jakim jest peregoreksja.

jednak podobnie godzi w dobro dziecka prenatalnego, zagrażając jego życiu lub zdrowiu fizycznemu i psychicznemu.

Oblicza przemoc wobec dziecka prenatalnego są rozliczne, dlatego trudno wyszczególnić wszystkie jej przejawy. Można jednak stwierdzić, że w dużej mierze znajduje ona swój wyraz w antyzdrowotnych zachowaniach ciężarnej matki. Zatem, jej świadectwem mogą być: niedbałość o odpowiednią ilość snu nocą, brak odpoczynku w ciągu dnia, brak ruchu na świeżym powietrzu, noszenie ciężarów, uciskanie/krępowanie brzucha, uprawianie ekstremalnych sportów (Sochocka, Komenda-Kołecka, 2014), przeciążenie pracą, brak opieki lekarskiej. Przykładem jest także narażanie dziecka na działanie teratogenów¹¹ o charakterze środków psychoaktywnych, przez używanie na przykład nikotyny (w tym ekspozycja na dym tytoniowy), alkoholu, narkotyków, kawy, czy niekonsultowanych z lekarzem leków, a także innych szkodliwych czynników środowiskowych, na przykład promieniowania jonizującego, pól elektromagnetycznych emitowanych przez różne urządzenia (kuchenki mikrofalowe, telefony komórkowe, terminale komputerowe, linie energetyczne itp.), wibracji i hałasu, zanieczyszczeń powietrza i wody oraz pożywienia (Kornas-Biela, 2004). Oznaką przemocy wobec dziecka prenatalnego jest również niedostateczne lub nieprawidłowe odżywianie się matki, a także jej długotrwały stres i niepokój (Coe, Lubach, 2008). Szkodzące oddziaływanie stresu jest bezpośrednie – przez hormony stresu i pośrednie, gdyż sprzyja on podejmowaniu zachowań ryzykownych, a tym samym wystąpieniu niedożywienia, niedotlenienia, niedokrwienia i zatrucia dziecka toksynami, jak również zaburzenia jego ruchliwości (Visser, 2003). Ponadto, przemoc prenatalna może zaznaczyć się w wielu innych formach, aczkolwiek jej najbardziej wyrazistym przejawem jest negatywny stosunek matki do rozwijającego się w niej dziecka, skutkujący bezpośrednimi działaniami mającymi na celu zniszczenie jego życia. Warto dodać, że stosowanie przemocy prenatalnej jest ważnym predyktorem stosowania przemocy wobec dzieci w okresie postnatalnym. Okazuje się bowiem, że wiele z nich, o ile przeżyją przemocowe doświadczenia okresu prenatalnego, narażonych jest na dalsze krzywdy, najczęściej w postaci zaniedbania opieki (Palczak, Mańdziuk, Cyganik, 2018).

Przemoc wobec dzieci prenatalnych może mieć różny obraz, ale też swój specyficzny kontekst i wynikające z niego uwarunkowania. Wiadomo na przykład, że jej natężenie ma związek z wiekiem matki. Jakkolwiek modyfikowany innymi zmiennymi, jak wykształcenie, sytuacja osobista, wsparcie bliskich, zależy także od poziomu uświadomienia na temat zachowań za-

¹¹ Teratogeny to różnego rodzaju czynniki (biologiczne, chemiczne, fizyczne) pochodzące ze środowiska zewnętrznego, na które narażenie w okresie życia wewnątrzmacicznego może skutkować wystąpieniem u dziecka różnych wad wrodzonych, a czasami może nawet prowadzić do jego śmierci.

grążających zdrowiu i życiu poczętych dzieci, poziomu posiadanej wiedzy, jej adekwatności oraz dojrzałości biopsychospołecznej kobiet (Wójcik, 2008). Jej wątek może również wiązać się z chorobą matki. W dalszej części artykułu zostanie on pokazany na przykładzie pregoreksji.

Pregoreksja czyli jadłowstręt psychiczny kobiet w ciąży

Pregoreksja jest określeniem używanym na potrzeby nazwania jadłowstrętu psychicznego (inaczej anoreksji) występującego u kobiet w ciąży (ang. *pregnancy* – ciąża i *anorexia* – anoreksja). Nie jest to pojęcie mające status terminu medycznego, ale nazwa wywodzi się z psychologii popularnej. Zaczęto ją stosować w roku 2008, kiedy w amerykańskim programie telewizyjnym „The Early Show”, emitowanym na kanale CBS – Columbia Broadcasting System, podjęto próbę zdefiniowania zaburzeń odżywiania się występujących u kobiet ciężarnych, które nadmiernie zmniejszają liczbę kalorii w swojej diecie i wykonują intensywne ćwiczenia fizyczne, żeby kontrolować przyrost masy i kształt swojego ciała (Takimoto, Mitsuishi, Kato, 2011). Pierwsze wzmianki na ten temat pojawiły się już w 2004 roku, kiedy w czasopiśmie „New York Magazine” opublikowano artykuł „The Perfect Little Bump”, opisujący życie ciężarnych kobiet zaabsorbowanych własnym wyglądem, jak też martwiących się o uzyskanie idealnego i szczupłego ciążowego ciała (Kaczyńska, 2017). Obecnie pojęcie pregoreksji używane jest coraz częściej, także przez specjalistów różnych dziedzin (ginekologów, neonatologów, psychiatrów, psychologów klinicznych, dietetyków). W języku polskim stosowane są niekiedy odpowiadające mu takie nazwy, jak: ciążoreksja, anoreksja ciążowa, anoreksja w ciąży. Zjawisko pregoreksji stało się przedmiotem badań naukowych i jest opisywane przez naukowców oraz klinicystów (Kubaszewska i in., 2012; Harasim-Piszczatowska, Krajewska-Kułak, 2017), chociaż wciąż nie stanowi zagadnienia obszernie charakteryzowanego, a tym bardziej wystarczająco rozpoznanego. Tymczasem, badania dowodzą, że nawet co piąta kobieta spodziewająca się dziecka podejmuje nieprawidłowe zachowania żywieniowe, a u 1,5-5,0% matek rozwija się pregoreksja. Pierwsze jej przypadki stwierdzono w Stanach Zjednoczonych, a obecnie stanowi ona jednak społeczny problem w Nowej Zelandii, Wielkiej Brytanii, Anglii, a także w Polsce (Stachowicz, 2021). Jego właściwością jest stan podwójnego zagrożenia – i dla matki, i dla dziecka – prowokowany niszczącym mechanizmem zaburzenia odżywiania się ciężarnej. W niniejszym artykule uwagę skupiono jednak wyłącznie na osobie dziecka, dla którego konsekwencje choroby matki są znacząco poważniejsze

i nieodwracalnie zaznaczające doznaną krzywdę. Wynikają one z działań, jakie podejmują będące w ciąży chore, spełniające kryteria jadłowstrętu psychicznego.

Zachowania matek chorych na pregoreksję

Kobiety chore na tak zwaną pregoreksję spełniają¹² podstawowe kryteria rozpoznania jadłowstrętu psychicznego, określające ten rodzaj zaburzenia odżywiania się. Pregoreksja w swoim zasadniczym obrazie klinicznym nie różni się bowiem od jadłowstrętu psychicznego mogącego występować u innych osób. Nie jest więc uznana za odrębną jednostkę chorobową. Dlatego, w najnowszej klasyfikacji DSM-5 nie uwzględniono jej nazwy i nie określono osobnych kryteriów rozpoznania dla jadłowstrętu psychicznego występującego u kobiet w ciąży. Niektórzy specjaliści dostrzegają jednak potrzebę wyróżnienia pregoreksji jako odmiany anoreksji występującej u ciężarnych, aby zaznaczyć specyfikę określanego w ten sposób zaburzenia odżywiania, które przebiegając u matki będącej w ciąży, ma jednak swój znamieny obraz i wymaga uwzględnienia osoby dziecka jako również doświadczającej stanu choroby i jej konsekwencji.

Kryteria rozpoznania jadłowstrętu psychicznego według DSM-5¹³ przewidują występowanie trzech głównych objawów. Pierwszym jest celowe ograniczanie przez osoby chore podaży energii, które stopniowo prowadzi do wystąpienia u nich niedostatecznej masy ciała, określonej w odniesieniu do ich wieku, płci, trajektorii rozwoju i stanu zdrowia. Przez niedostateczną masę ciała dorosłych rozumie się masę utrzymującą się poniżej minimalnej prawidłowej masy ciała (DSM-5, 2016). W przypadku kobiet w ciąży za taką uznawana jest masa ciała mniejsza niż 85% masy zalecanej dla jej wieku i wzrostu oraz oczekiwanego przyrostu masy ciała w ciąży¹⁴ (Stachowicz, 2021). Kolejny

¹² W sytuacji, kiedy nie są spełnione wszystkie kryteria jadłowstrętu psychicznego, według DSM-5 przypadek kwalifikowany jest do kategorii „inne określone zaburzenie jedzenia i odżywiania”.

¹³ Kryteria rozpoznania jadłowstrętu psychicznego podawane są również w ICD-10 (dziesiątej wersji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych, sporządzonej przez Światową Organizację Zdrowia), jednak autorka odwołuje się do najnowszej edycji klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5.

¹⁴ Oczekiwany przyrost masy ciała kobiet w ciąży bywa w różnych krajach określany inaczej, a w niektórych (np. w Wielkiej Brytanii) normy przyrostu masy ciała kobiet w ciąży wcale nie są wyznaczone. Zauważane rozbieżności w zaleceniach i podejściu do kwestii dotyczących masy ciała ciężarnych kobiet mogą wynikać z trudności w określeniu jej wartości optymalnej, która zapewni zdrowie matki i prawidłowy rozwój jej dziecka (Takimoto, Mitsuiishi, Kato, 2011). W Polsce uznaje się, że oczekiwany przyrost masy ciała kobiety w ciąży zależy od tego, w jakim przedziale wskaźnika masy ciała (BMI – ang. *Body Mass Index*) mieściła się jej masa ciała przed ciążą.

objaw stanowi silna obawa przed zwiększeniem masy ciała lub przytyciem, albo utrzymujące się zachowania wpływające na zmniejszenie masy ciała nawet wówczas, kiedy jest ona poniżej normy. Trzecie z kolei kryterium wymaga rozpoznania zakłóceń w postrzeganiu masy lub kształtu własnego ciała, nadmiernego wpływu masy ciała lub jego kształtu na samoocenę, lub uporczywego braku dostrzegania występującego u siebie problemu zbyt niskiej masy ciała (DSM-5, 2016).

Biorąc pod uwagę, że objawy jadłowstrętu psychicznego są tożsame z tymi, które charakteryzują pregoreksję, typowe jest, że ciężarne kobiety na nią chore nadmiernie kontrolują masę swojego ciała, ograniczają spożycie pokarmów i obsesyjnie liczą kalorie, lekceważąc wartość odżywczą przyjmowanego pożywienia. Poza tym, wykonują forsowne ćwiczenia fizyczne niedozwolone w ich stanie, a także prowokują wymioty oraz przyjmują leki moczopędne, przeczyszczające i hamujące apetyt (promisesbehavioralhealth.com, 2013; Stachowicz, 2021). Kobiety te w patologiczny sposób przeżywają związany z ciążą przyrost masy ciała. Wszystkie jej naturalne oznaki, jak powiększanie się brzucha, piersi i gromadzenie tkanki tłuszczowej błędnie traktują jako świadectwa otyłości i uznają za obniżające ich poziom atrakcyjności fizycznej (promisesbehavioralhealth.com, 2013). Dlatego, podejmują różne działania w celu zminimalizowania lub uniknięcia potencjalnego znacznego przytycia, wykazując przy tym zapamiętałą dbałość o zachowanie możliwie smukłej sylwetki do czasu porodu.

Specyfika obrazu klinicznego jadłowstrętu psychicznego u kobiet w ciąży i dominanta ich zachowań podyktowane są jego postacią. Jedną z nich to tak zwana postać ograniczająca. Rozpoznawana wtedy, gdy chore podczas ostatnich trzech miesięcy nie podejmowały regularnie takich zachowań, jak objadanie się lub przeczyszczanie – przez prowokowanie wymiotów, nadużywanie substancji przeczyszczających, środków moczopędnych lub wlewów przeczyszczających. Ich zachowania, mające na celu spadek masy ciała, polegają przede wszystkim na stosowaniu diet odchudzających, głodzeniu się i/lub przesadnie ciężkich ćwiczeniach fizycznych. Drugą postacią jadłowstrętu psychicznego przebiega natomiast z napadami objadania się/przeczyszczaniem. Diagnozowana jest u chorych, które podczas ostatnich trzech miesięcy podejmowały regularne zachowania, takie jak objadanie

Kiedy wartość wskaźnika BMI (masa ciała sprzed ciąży w kg/ wzrost w m) przed ciążą oznaczała niedowagę (BMI < 18,5), oczekiwana masa ciała ciężarnej wynosi 12,5-18 kg, w przypadku, gdy kobieta przed ciążą miała prawidłową masę ciała (BMI 18,5-24,9), oczekuje się, że przytyje 11,5-16 kg, gdy przed zajściem w ciążę jej masa ciała osiągała wartość nadwagi (BMI 25-29,9), uznaje się, że powinna przytyć 7-11,5 kg, natomiast kiedy przed ciążą kobieta była otyła (BMI ≥ 30), jej waga oczekiwana w ciąży powinna zwiększyć się o 5-9 kg (Krauss, 2019). Oczekiwana masa ciała kobiety zależy też od jej stanu zdrowia oraz czy ciąża jest pojedyncza czy bliźniacza.

się lub przeczyszczanie, z zastosowaniem wyżej wymienionych sposobów (DSM-5, 2016). Ciężarne kobiety prezentujące tę postać zwykle też ograniczają ilość spożywanego pokarmu, ale jednocześnie regularnie mają okresy objadania się lub prowokowania wymiotów i nadużywania leków przeczyszczających oraz moczopędnych. Postać jadłowstrętu psychicznego w istotny sposób decyduje więc o obrazie klinicznym analizowanego zaburzenia, ma również znaczący wpływ na okresowe zmiany wskaźnika masy ciała BMI (Fraga i in., 2015). Jest to wyjątkowo ważne, ponieważ ilość masy ciała przybrana w czasie ciąży uważana jest za najlepszy miernik prawidłowego odżywienia ciężarnej (Kandys, 2000; Wdowiak i in., 2011), która może warunkować bezpośrednio i przysze zdrowie rozwijającego się w niej dziecka (Lindberg, 2020).

Oprócz zachowań charakterystycznych dla jadłowstrętu psychicznego, chore na pregoreksję ujawniają jeszcze inne poczynania, obserwowane wyłącznie u kobiet będących w ciąży. Na przykład, zdarza się, że kobiety te udają brak ciąży lub ukrywają ją w obawie, że ktoś zwróci uwagę na przyrost masy ich ciała. W związku z tym mogą podejmować działania uwiarygodniające swoją postawę i tym samym negujące stan ciąży. Jedną z takich praktyk jest chociażby obciskanie brzucha ciasną odzieżą. Niektóre kobiety stosują ją także w celu uniemożliwienia jego powiększania się. Inne przez cały okres ciąży palą papierosy oraz nadużywają kofeiny, ograniczając w ten sposób łaknienie i starają się nie dopuścić do zbyt dużego przyrostu wagi (Siega-Riz, 2008). Praktyka kliniczna pokazuje również, że ciężarne chorujące na pregoreksję domagają się niekiedy celowego wykonania u nich cesarskiego cięcia w ósmym miesiącu ciąży, aby zapobiec naturalnemu, intensywnemu przyrostowi masy ciała w ostatnich jej tygodniach. Po rozwiązaniu natomiast kobiety te skupiają się głównie na usilnym dążeniu do jak najszybszego odzyskania masy ciała, którą miały przed zajściem w ciążę. W związku ze swoimi działaniami chore na pregoreksję często doświadczają silnych wewnętrznych konfliktów. Niektóre przeżywają stany psychicznego rozdarcia, wynikające z jednoczesnego doświadczania poczucia odpowiedzialności za rozwijające się w ich ciele dziecko i chęci jego wspierania oraz przemożnej potrzeby kontroli własnego ciała, panowania nad jego wyglądem i funkcjonowaniem. Inne chore relacjonują przykre w ich odczuciu doznania presji społecznej dotyczącej stereotypu roli kobiety ciężarnej troszczącej się przede wszystkim o mające narodzić się dziecko, która nie daje się pogodzić z ich osobistymi dążeniami skoncentrowanymi na własnym ciele (Bąk-Sosnowska, 2018). Z badań wynika też, że wiele chorych na pregoreksję matek może przeżywać silny lęk przed ciążą i niechęć wobec dziecka, a poprzez symptomy zaburzenia usiłować nie dopuścić do jego rozwoju. Liczba nieplanowanych pierwszych

ciąż u kobiet chorujących na jadłowstręt psychiczny jest bowiem wyższa niż w całej populacji pierworódek (Bukik i in., 2010).

Ponadto, w obrazie klinicznym pregoreksji można również dostrzec znaczący się niepokój, stany depresyjne, zachowania obsesyjno-kompulsyjne oraz izolację społeczną. Chore kobiety przejawiają nadmierną ambicję i perfekcjonizm, poczucie moralnej wyższości, wynikające z umiejętności zapanowania nad głodem, skłonność do rywalizacji związanej z masą ciała, ograniczeniami żywieniowymi i aktywnością fizyczną. Mają także tendencję do posługiwania się kłamstwem oraz manipulacją w celu ukrycia zachowań służących redukcji masy ciała (Bąk-Sosnowska, 2018). Tłumaczą się na przykład brakiem apetytu, wynikającym z odczuwanych w ciąży mdłości, lub racjonalizują mówiąc, że rozwijające się w ich ciele dziecko nie potrzebuje wiele. Zachowania te bardzo utrudniają rozpoznanie zaburzenia, tym bardziej że niechęć do jedzenia i nudności występują w trakcie ciąży naturalnie. Należy też dodać, że chore na pregoreksję kobiety zazwyczaj nie chcą ujawnić swojego problemu zaburzenia odżywiania się, z obawy przed ostracyzmem społecznym ze strony najbliższych, ale też psychologów, lekarzy, czy dietetyków (Stachowicz, 2021). Dojmującą konsekwencją jest brak możliwości udzielenia pomocy i zapobiegnięcia następstwom, które najdotkliwiej godzą w dziecko chorej matki.

Oddziaływanie zachowań matek chorych na pregoreksję na zdrowie i życie ich dzieci

Patologiczne zachowania kobiet chorych na pregoreksję są działaniami skierowanymi przeciwko rozwijającym się w ich ciałach dzieciom. Świadczą o tym liczne negatywne następstwa, będące przejawem działań szkodzących ich zdrowiu, a w niektórych przypadkach nawet niszczących ich życie.

Badania naukowe dowodzą, że dzieci pregorektycznych matek są bardzo narażone na wystąpienie różnego rodzaju wrodzonych wad rozwojowych. Szczególnie częste są przypadki wad cewy nerwowej (dysrafie¹⁵). Ustalono bowiem, że odchudzanie podczas ciąży wiąże się z niedoborem mikroelementów, co istotnie zwiększa ryzyko pojawienia się wad cewy nerwowej u płodu (Cohen, Kim, 2009; Takimoto, Mitsuishi, Kato, 2011). Poza tym, zmagające się z pregoreksją ciężarne nierzadko zażywają środki na zmniejszenie apetytu i odchudzanie, które mogą wywierać działanie toksyczne na płody i/lub powodować u nich wystąpienie różnego typu wad rozwojowych. Te

¹⁵ Dysrafie - zespół wrodzonych wad układu nerwowego (ang. NTD - *Neural Tube Defects*), których podstawową cechą są zaburzenia w tworzeniu i zamykaniu cewy nerwowej w toku rozwoju płodowego.

z kolei stanowią jedną z głównych przyczyn zgonów w prenatalnym i noworodkowym okresie rozwoju. Dlatego, dzieci matek chorych na pregoreksję obarczone są wyższym współczynnikiem umieralności niemowląt (Wojtal, Żurawicka, 2013). Zwiększone ryzyko śmierci na tak wczesnym etapie życia dotyczy zwłaszcza chłopców. Stwierdzono, że kobiety chore na pregoreksję wydają na świat mniejszy odsetek noworodków płci męskiej. W hipotezach wyjaśniających zjawisko bierze się pod uwagę uwarunkowaną nieznanymi czynnikami preferencję komórek jajowych do łączenia się z plemnikami rodzaju żeńskiego, a także większą wrażliwość zarodków męskich na deficyty składników odżywczych w organizmie matki i związaną z tym tendencję do obumierania (Stachowicz, 2021). U dzieci matek chorych na pregoreksję obserwuje się także wyższą częstotliwość występowania opóźnień w rozwoju i nieprawidłowości procesów poznawczych (Cieplak, 2018). Ponadto, dzieci te w wysokim stopniu zagrożone są przedwczesnym porodem i niską masą urodzeniową (< 2500 g), która, jak wynika z ustaleń naukowych, zwiększa prawdopodobieństwo występowania licznych problemów zdrowotnych w okresie noworodkowym, a także podnosi ryzyko chorób cywilizacyjnych w późniejszych latach życia (Feig, Naylor, 1998; Sebire i in., 2001). Niesprzyjające rozwojowi prenatalnemu warunki powodowane działaniami chorych na pregoreksję matek związane są również z występowaniem u ich dzieci zaburzonego łaknienia, mniejszego obwodu głowy i innych deformacji, a także problemów z oddychaniem (Raevuori, Linna, Keski-Rahkonen, 2014). Z tego też względu dzieci te często uzyskują niższe wyniki w skali APGAR, oznaczające słaby (4-7 punktów) bądź zły (0-3 punkty) stan noworodka po urodzeniu (Dąbska, 2019). Konsekwencje szkodliwych zachowań ciężarnych kobiet z rozpoznaniem jadłowstrętu psychicznego mogą więc dotknąć ich dzieci bardzo wcześnie. Bywa jednak, że świadectwa doznanej krzywdy ujawniają się dopiero po czasie, na przykład w postaci zaburzeń w rozwoju biologicznym i psychomotorycznym oraz zwiększonego ryzyka miażdżycy, otyłości, nadciśnienia i cukrzycy w życiu dorosłym. Badania ujawniają również, że potomstwo kobiet odchudzających się w ciąży częściej w ciągu życia zapada na depresję (Stachowicz, 2021).

Ustalenia naukowe pokazują więc, że zachowania chorych na pregoreksję kobiet są niebezpieczne dla rozwoju dziecka oraz przebiegu ciąży i porodu. Stosowane przez nie praktyki mające ograniczyć przyrost masy ciała, jak również niewłaściwa atmosfera emocjonalna wokół płodu stanowią silny stres (Lou i in., 1994) i tworzą swoisty „stan klęski ekologicznej w łonie” (Trempla, 2011, s. 167), który poważnie zagraża zdrowiu i życiu dzieci w prenatalnym okresie życia, a także na dalszych etapach ich rozwoju. Fakt ten skłania do zapytań o możliwości przeciwdziałania i środki zaradcze przemocy prenatalnej mającej miejsce w przebiegu pregoreksji.

Możliwości zapobiegania zjawisku przemocy prenatalnej w pregoreksji

Ewentualna możliwość prewencji przemocy prenatalnej wobec dzieci matek chorych na pregoreksję zwraca uwagę na jej etiologię. Eliminowanie czynników sprawczych tego zaburzenia jest bowiem jednoczesnym sposobem przeciwdziałania jego następstwom w postaci aktów prenatalnej przemocy. Jednakże, przyczyn pregoreksji istnieje bardzo wiele, bowiem jest ona uwarunkowana wieloczynnikowo. Na jej rozwój wpływają zarówno czynniki biologiczne, psychologiczne, jak i społeczno-kulturowe. Nie sposób w tym miejscu wyeksponować wszystkie, nie jest to też zasadne, ponieważ wiele z nich nie daje dostępnej (np. czynniki genetyczne) czy też w miarę doraźnej (np. czynniki osobowościowe) sposobności oddziaływania mogącego powstrzymać lub ograniczyć to zjawisko. Dlatego, wskazane zostaną jedynie wybrane elementy etiologii jadłowstrętu psychicznego kobiet w ciąży w kontekście możliwych oddziaływań prewencyjnych.

W związku z tym, że pierwsze wzmianki dające podstawy pojawienia się pojęcia pregoreksji mają związek z przekazem medialnym (Kaczyńska, 2017), na pewno warto zwrócić uwagę na czynniki o charakterze społeczno-kulturowym. Tym o kluczowym znaczeniu jest, swoisty w kulturach zachodnich, reżim piękna podyktowany kultem młodego, pięknego i szczupłego kobiecego ciała, które traktowane jest jako symbol atrakcyjności fizycznej, samokontroli i szeroko pojętego sukcesu (Pilecki, Sałapa, Józefik, 2016). Okazuje się bowiem, że objął on swoim wpływem również kobiety ciężarne, które nie tylko koncentrują się na szybkim powrocie do masy ciała i sylwetki sprzed ciąży, ale coraz częściej dążą do możliwie minimalnego przyrostu masy ciała i utrzymania nienaganej sylwetki już w czasie ciąży (Stachowicz, 2021). Łączy się to bezpośrednio z ich zachowaniami żywieniowymi i rozwijającymi się na tym podłożu zaburzeniami (Bąk-Sosnowska, 2018). Wzrost zainteresowania szczupłym wyglądem w ciąży wynika z promowanego w mediach (programach telewizyjnych, kolorowych czasopismach, mediach społecznościowych) wizerunku znanych kobiet (np. aktorek, celebrytek, piosenkarek, blogerek modowych), które będąc dla wielu innych autorytetem, przekonują je, że powinny dążyć do idealnie szczupłego ciała również w czasie trwania ciąży. Dlatego, wiele oczekujących dziecka matek sprowadza swoje funkcjonowanie w tym czasie do jednego celu, jakim jest piękny wygląd z możliwie najmniejszym balastem kilogramów (Chruścińska-Dragan, 2019), zaniedbując jednocześnie aspekt troski o dobro i bezpieczeństwo rozwijającego się w nich człowieka. Badania przeprowadzone na Uniwersytecie w Swansea wykazały, że ponad połowa kobiet w ciąży przyrównuje się do popularnych osób w mediach społecznościowych. Stwierdzono, że kobiety, które nie miały

dostępu do mediów społecznościowych były bardziej zadowolone ze swojego ciała w ciąży w porównaniu z tymi, które miały do nich dostęp (Lavan, 2017). Można zatem stwierdzić, że ważne w odniesieniu do możliwości przeciwdziałania krzywdzie dzieci pregorektycznych matek jest ograniczanie medialnej zachęty do patologicznych zachowań ciężarnych i zastąpienie jej rozpowszechnianiem rzetelnych informacji na temat pregoreksji i jej konsekwencji dla prenatalnych dzieci chorujących na nią kobiet.

Istotnym wątkiem mającym związek z zagadnieniem możliwości przeciwdziałania pregoreksji i towarzyszącej jej przemocy prenatalnej jest także reakcja otoczenia, a przede wszystkim męża/partnera¹⁶ na informację o ciąży i ogólnie rodzaj wsparcia społecznego dostępnego ciężarnej. Ważną rolę odgrywa psychologiczny klimat w rodzinie, sposób wchodzenia jej członków w relacje i rozwiązywanie przez nich konfliktów (Minuchin, Rosman, Baker, 2009). Badania przeprowadzone przez M. Topór-Pamułę zwracają uwagę na znaczenie umysłowej reprezentacji rodzica i partnera kobiety w ciąży. Warunkuje on bowiem jej obraz ciała, który z kolei wpływa na sposób postrzegania przez nią jej nienarodzonego dziecka (Topór-Pamuła, 2013). Z badań naukowych wynika, że zaburzenia obrazu ciała polegające na negatywnym stosunku emocjonalnym do swojego ciała i/lub zniekształconym postrzeganiu własnego wyglądu niekorzystnie wpływają na samoocenę, zdrowie psychiczne, ocenę stanu zdrowia somatycznego, jakość życia, poziom szczęśliwości i relacje z innymi ludźmi. W przypadku kobiet negatywny obraz ciała skutkuje również zaburzeniami w obszarze zachowań żywieniowych (Shahrbanoo, Azadbakht, Firoozeh, 2013). Wyniki części badań sugerują, że u niektórych kobiet satysfakcja z własnego ciała podczas ciąży ulega obniżeniu. Według Danielle Symons Downs i innych, wiele kobiet w ciąży doświadcza konfliktowych, sprzecznych uczuć wobec własnego ciała, w tym zmartwienia z powodu wzrostu jego wagi (Downs, DiNallo, Kirner, 2008). Tymczasem, przeżywanie ciąży jako doświadczenia postrzeganego głównie przez przyzmat przybierania na wadze i stawania się kobietą coraz mniej atrakcyjną jest istotnym czynnikiem mogącym inicjować rozwój pregoreksji, której niszczyielski mechanizm dotyka również dziecko. Dlatego, ważna rola w procesie zapobiegania opisywanemu zjawisku przypada bliskiemu i dalszemu otoczeniu społecznemu kobiet ciężarnych, którego przyjmujące i wspierające nastawienie może znacząco pomóc matkom podejmować decyzje chroniące je same, a także ich prenatalne dzieci.

Grupą kobiet ciężarnych, która wymaga szczególnej uwagi ze względu na zwiększone ryzyko wystąpienia u nich pregoreksji i wyższe w związku

¹⁶ Według badań C.D. Kroelingera i K.S. Oths, pozytywna reakcja partnera na wieść o ciąży sprzyja większej akceptacji dziecka przez kobietę.

z tym prawdopodobieństwo rozwojowego zagrożenia ich dzieci są kobiety, które przed zajściem w ciążę zmagają się z jadłowstrętem psychicznym bądź innymi zaburzeniami odżywiania się. Badania przeprowadzone przez australijskich badaczy pokazały, że kobiety chorujące na zaburzenia odżywiania się trzy miesiące przed zajściem w ciążę. znajdują się w grupie ryzyka jadłowstrętu psychicznego będąc w ciąży i jeszcze przez rok po jej rozwiązaniu (Coker, Matchell-Wong, Abraham, 2013). Lekkim optymizmem napawa fakt, że w niektórych badaniach okazuje się, że okres ciąży dla kobiet z zaburzeniami odżywiania jest czasem większej skuteczności terapii leczniczej, z uwagi na ich obawy o zdrowie dziecka (Ward, 2008). Szacuje się, że remisja tych chorób u kobiet ciężarnych dotyczy 29-78% (Hoffman, Zerwas, Bulik, 2011). Badacze zwracają jednak uwagę, że chociaż obserwowalne zaburzone zachowania żywieniowe często zmniejszają się w czasie ciąży, wysoki poziom obaw związanych z wagą i sylwetką, których nie można łatwo zaobserwować i które mogą nie być swobodnie ujawniane, często utrzymują się (Bannatyne i in., 2018). Z tego względu zaleca się, żeby kobiety z zaburzeniami odżywiania odkładały decyzję o macierzyństwie do czasu wyleczenia. Wiele z nich ma błędne przekonanie o niemożliwości zajścia w ciążę z powodu zaburzeń miesiączkowania, co niestety zwiększa ryzyko nieplanowanej ciąży i prawdopodobieństwo nawarstwienia się patogennych czynników (Stachowicz, 2021).

Potrzebna jest zatem odpowiednia edukacja potencjalnych matek, pogłębiająca świadomość ich ciała, która pomoże im, nawet w stanie zaburzenia odżywiania, podejmować odpowiedzialne decyzje rodzicielskie. Sprzyjać im może również działanie na rzecz lepszego rozumienia przez kobiety procesu rozwoju ich prenatalnych dzieci, a przede wszystkim pomoc w dostrzeżeniu w nich osób, które od momentu poczęcia mają prawo do dobrego traktowania i pełnego wykorzystania swojego rozwojowego potencjału.

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było zwrócenie uwagi na problem przemocy prenatalnej dotyczący dzieci kobiet chorych na pregoreksję, ujawniający się w obrazie klinicznym tego zaburzenia. Jest to specyficzny przypadek jadłowstrętu psychicznego, który dotycząc ciężarnej matki, niesie największe zagrożenie dla jej dziecka – jego życia i prawidłowego rozwoju. Wywołane chorobą patologiczne działania i przeżycia pregorektycznych matek sprawiają, że odnoszą się one do swoich dzieci w sposób niezgodny z łączącą je relacją i bez odpowiedniej troski, wynikającej z charakteru tej relacji. Dokonujące się akty poczynań chorych na pregoreksję matek przeciw ich własnym dzieciom są więc pokłosiem choroby, która nawet wbrew macierzyńskim skłon-

nościom popycha je do wyrządzania im krzywdy. Biorąc pod uwagę fakt, że mamy w tym wypadku do czynienia ze stanem podwójnego zagrożenia i wysokim prawdopodobieństwem wzmożenia się patologii, należy dokładać starań, aby we wszelki możliwy sposób niwelować szkodliwe wpływy sprzyjające rozwojowi zaburzenia, jakim jest pregoreksja i jej skutku w postaci przemocy wobec prenatalnych dzieci.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- American Psychiatric Association (2016). *Kryteria diagnostyczne z DSM-5*. Wrocław: Edra Urban & Partner, 167-168
- Bukik, C.M., Hoffman, E.R., Von Holle, A. i in. (2010). *Unplanned pregnancy in women with anorexia nervosa*. *Obstetrics and Gynecology*, 116 (5), 1136-1140
- Coe, Ch.L., Lubach, G.R. (2008). *Fetal programming. Prenatal origins of health and illness*. *Current Directions in Psychological Science*, 17 (1), 36-41
- Cohen, J.H., Kim, H. (2009). *Sociodemographic and Health Characteristic Associated with Attempting Weight Loss During Pregnancy*. *Preventing Chronic Disease*, 6(1), 1-4, 44
- Coker, E., Matchell-Wong, L., Abraham, S. (2013). *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?* *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 92, 1407-1412
- Downs, D., DiNallo, J., Kirner, T. (2008). *Determinants of Pregnancy and Postpartum Depression: Prospective Influences of Depressive Symptoms, Body Image Satisfaction, and Exercise Behavior*. *Annals of Behavioral Medicine*, 36 (1), 54-63
- Feig, D.S., Naylor, C.D. (1998). *Eating for two: are guidelines for weight gain during pregnancy too liberal?* *Lancet*, 351, 1054-1055
- Fraga, A., Caggianese, V., Carrera, O. i in. (2015). *Seasonal BMI differences between restrictive and purging anorexia nervosa subtypes*. *International Journal of Eating Disorders*, 48 (1), 35-41
- Głębocka, A. (2009). *Niezadowolone z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Harasim-Piszczatowska, E., Krajewska-Kułać, E. (2017). *Pregoreksja – anoreksja kobiet ciężarnych*. *Pediatrics i Medycyna Rodzinna*, 13 (3), 363-367
- Hoffman, E.R., Zerwas, S.C., Bulik, C.M. (2011). *Reproductive issues in anorexia nervosa*. *Expert Review of Obstetrics & Gynecology*, 6(4), 403-414
- Kanady, W. (2000). *Przyrost masy ciała w ciąży. Relacja z przedciążową masą ciała*. *Ginekologia Pol*, 71, 34, 680-683
- Kubaszewska, S., Sioma-Markowska, U., Machura, M. i in. (2012). *Zaburzenia odżywiania w ciąży – pregoreksja*. *Gin Pol Med Project*, 2, 25-35
- Kornas-Biela, D. (2001). *Dziecko prenatalne jako przedmiot zainteresowań psychologicznych organizacji i stowarzyszeń naukowych*. W: D. Kornas-Biela (red.). *Oblicza dzieciństwa* (s. 226). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL
- Kornas-Biela, D. (2004). *Okres prenatalny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2 (ss. 17-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kornas-Biela, D. (2007). *Psychologia prenatalna człowieka*. *Medycyna Praktyczna – Ginekologia i Położnictwo*, 1, 14-23
- Kornas-Biela, D. (2009). *Pedagogika prenatalna*. Lublin: Wydawnictwo KUL
- Kornas-Biela, D. (2017). *The Beginnings of Prenatal Psychology in Poland*. *Roczniki Pedagogiczne*, 9(45), 3, 43-64
- Krauss, H. (red.). (2019). *Fizjologia żywienia*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL
- Łakoma, S. (2006). *O wieloznaczności pojęcia „dziecko”*. *Studia Prawno-Ekonomiczne*, 74, 51-76
- Lou, H.C., Hansen, D., Nordentoft, M., Pryds, O., Jensen, F., Nim J. (1994). *Prenatal stressors of human life affect fetal brain development*. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 36, 826-832

- Minuchin, S., Rosman, B.L., Baker, L. (2009). *Psychosomatic Families: Anorexia Nervosa in Context*. Cambridge: Harvard University Press
- Pilecki, M.W., Sałapa, K., Józefik, B. (2016). *Socio-cultural context of eating disorders in Poland*. *Journal of Eating Disorders*, 4, 11
- Raeuuri, A., Linna, M., Keski-Rahkonen, A. (2014). *Prenatal and Perinatal Factors in Eating Disorders: Descriptive Review*. *International Journal of Eating Disorders*, 47(7), 676-685
- Sebire, N.J., Jolly, M., Harris, J. i in. (2001). *Is maternal underweight really a risk factor for adverse pregnancy outcome? A population-based study in London*. *British Journal of Obstetrics and Gynecology*, 108, 61-66
- Shahrbanoo, D., Azadbakht, L., Firoozeh, M. (2013). *Relationship between body satisfaction with self esteem and unhealthy body weight management*. *Journal of Education and Health Promotion*, 31(2), 29
- Siega-Riz, A.M., Haugen, M., Meltzer, H.M. i in. (2008). *Nutrient and food group intakes of women with and without bulimia mercosa and binge eating disorder during pregnancy*. *American Journal of Clinical Nutrition*, 87(5), 1346-1355
- Smyczyński, T. (1991). *Pojęcie i status osobowy dziecka w świetle konwencji praw dziecka i prawa polskiego*, Państwowa Inspekcja Pracy, 4, 48
- Sochocka, L., Komenda-Kołecka, J. (2014). *Zaniedbanie – (nie)świadomą formą przemocy wobec dziecka*. *Medycyna Środowiskowa – Environmental Medicine*, 17, 1, 83-89
- Takimoto, H., Mitsuishi, C., Kato, N. (2011). *Attitudes toward pregnancy related changes and self-judged dieting behavior*. *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition*, 20, 212-219
- Trempała, J. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Visser, G.H.A. (2003). *Fetal behaviour: a commentary*. *Neurobiology of Aging*, 24 (Suppl. 1), 47-49
- Ward, V.B. (2008). *Eating disorders in pregnancy*. *BMJ*, 336, 93-96
- Wdowiak, A., Kanadys, K., Lewicka, M. i in. (2011). *Przyrost masy ciała w ciąży a wybrane elementy oceny stanu noworodka*. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 92(2), 281-285
- Wojtal, M., Żurawicka, D. (red.). (2013). *Wybrane aspekty opieki pielęgniarskiej i położniczej w różnych specjalnościach medycyny*. Opole: Instytut Śląski Wydawnictwo
- Wójcik, W. (2008). *Zaniedbanie prenatalne – wyzwanie dla edukacji zdrowotnej od chwili poczęcia*. *Chowanna*, 31(2), 95-106
- Żelichowski, M., *Embrion też dziecko*. „Rzeczpospolita”, 11 marca 2000, A3

Źródła internetowe

- Bannatyne, A.J., Hughes, R., Stapleton, P., Watt, B., MacKenzie-Shalders, K. (2018). *Signs and symptoms of disordered eating in pregnancy: a Delphi consensus study*. *BMC Pregnancy Childbirth*, 18:262; pobrane 19 lipca 2021 z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6019208/>
- Bąk-Sosnowska, M. (2018). *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*; pobrane 06 lipca 2021 z: <https://www.forumginekologii.pl/artukul/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje>
- Chruścińska-Dragan, M. (2018). *Anoreksja w ciąży. Niebezpieczna moda wśród młodych mam. W skrajnych przypadkach może doprowadzić do śmierci*; pobrane 16 lipca 2021 z: <https://dziennikzachodni.pl/anoreksja-w-ciazy-niebezpieczna-moda-wsrod-mlodych-mam-w-skrajnych-przypadkach-moze-doprowadzic-do-smierci/ar/c1-15432551>
- Cieplak, W. (2018). *Nietypowe zaburzenia odżywiania – pregoreksja*; pobrane 16 lipca 2021 z: <https://www.akademidietetyki.pl/dietetyka/nietypowe-zaburzenia-odzywiania-pregoreksja/>

- Dąbska, O. (2019). *Co to jest pregoreksja? Przyczyny, konsekwencje i sposoby leczenia ciążoreksji*; pobrane 10 lipca 2021 z: <https://zdrowie.tvn.pl/a/co-to-jest-pregoreksja-przyczyny-konsekwencje-i-sposoby-leczenia-ciazoreksji>
- Kaczyńska, M.J. (2017). *Pregoreksja*; pobrane 14 lipca 2021 z: <https://www.wspolczesnadietetyka.pl/psychodietetyka/pregoreksja>
- Lavan, G. (2017). *Pregorexia*; pobrane 16 lipca 2021 z: <https://bodymatters.com.au/pregorexia/>
- Lindberg, S. (2020). *Could You Be Experiencing 'Pregorexia'? Here's How to Break the Cycle*; pobrane 8 lipca 2021 z: <https://www.healthline.com/health/pregnancy/pregorexia>
- Palczak, R., Mańdziuk, M., Cyganik, W. (2018). *Program wsparcia psychoprofilaktycznego i pielęgnacyjnego kobiet w ciąży i młodych matek oraz rodziców zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem społecznym*; pobrane 30 sierpnia 2021 z: https://rpo.podkarpackie.pl/images/dok/2019/wup/nabory/8.3_39_28.06.2018/Za%C5%82_21_Program_wsparcia_psychoprofilaktycznego_i_piel%C4%99gnacyjnego_kobiet_w_ci%C4%85%C5%Bcy.docx
- promisesbehavioralhealth.com (2013). *What is pregorexia?* pobrane 10 lipca 2021 z: <https://www.promisesbehavioralhealth.com/addiction-recovery-blog/what-is-pregorexia/>
- Stachowicz, J. (2021). *Zaburzenia odżywiania w ciąży – pregoreksja*; pobrane 13 lipca 2021 z: <http://zobaczjestem.pl/zaburzenia-odzywiania-w-ciazy-pregoreksja/>
- Topór-Pamuła, M. (2013). *W jednym ciele – analiza obrazu ciała i jego związków z reprezentacjami partnera, rodzica i dziecka u kobiet w pierwszej ciąży*; pobrane 18 lipca 2021 z: <http://depotuw.ceon.pl/handle/item/186>

MICHALINA KASPRZAK

ORCID 0000-0003-4106-6391

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

CREATIVITY IN PEDAGOGICAL RESEARCH - REVIEW OF SELECTED CONCEPTS

ABSTRACT. Kasprzak Michalina, *Creativity in Pedagogical Research - Review of Selected Concepts* [Twórczość w badaniach pedagogicznych – przegląd wybranych koncepcji]. *Studia Edukacyjne* no. 67, 2022, Poznań 2022, pp. 57-68. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.67.4

The article attempts to systematize selected concepts of creativity in the field of pedagogical research. Researchers undertake various studies in each area of study due to many aspects, among others, the ambiguity and multidimensionality of the concept of creativity. The paper presents selected approaches to defining creativity and reviews theories concerning psycho-pedagogical aspects of the structure of the creative process.

Key words: creativity, creative process, creativity theories

Submitted: 30.12.2022. Accepted: 25.01.2023.

Introduction

Creativity is defined by many representatives of scientific disciplines, i.e., anthropology, philosophy, pedagogy, psychology, or cognitive science. The dynamic development of research in these areas makes the concept increasingly ambiguous and multidimensional, which means that there is no clear answer to the question of what exactly creativity is. On the one hand, this allows researchers the freedom to direct their research, but on the other hand, it leads to some difficulties in theoretical framing. Therefore, the study of creativity in the pedagogical field (and beyond) poses a challenge to researchers and, at the same time, introduces the need to provide definitional findings.

In historical terms, the definition of creativity comes from the Latin language – ‘creare’ (create), ‘creatio’ (creation), and ‘creator’ (creator). It was used in the context of divine actions. In the Renaissance, it was noted that a human being could also create. Still, the scope of creativity was referred only to art as creating new work, giving shape, and introducing order (Kabat-Szymaś, 2001). Then, creativity was discussed in the context of art and poetry. The first annotation of the concept of creativity – in the colloquial vocabulary of the English language was found at the end of the 19th century (Szmids, 2013). Slightly later, creativity in terms of art, broadly defined, was presented in dictionaries of the Polish language (Szymczak, 1998).

In the pedagogical and psychological discourse, the discussion on creativity is most often taken in four dimensions: (1) creativity as a result (product), (2) as a process, (3) as intellectual or personality abilities (qualities), or (4) as a set of social stimulators (Popok 1988). Representatives of this type of definition of creativity were, e.g., Mirosław Szymański and Stanisław Popok – viewing creativity as a product that should meet specific characteristics, e.g., novelty, originality, generativity, and gain social acceptance (Uszyńska-Jarmoc, 2003). The creative effect is no longer as easy to study and describe in such a statement. By Morris I. Stein (1953), Carl R. Rogers (1954), Henry A. Murray (1959), Rollo May (1959), Donald W. MacKinnon (1963) or Richard J. Suchman (1957), creativity is the process of producing a new creation that is acceptable and useful to a particular group of people, at a specific time (Strzałeczki, 1969). Zbigniew Pietrasiński noted that creative products should be both new and socially valuable (Pietrasiński, 1969). A similar thesis was adopted by Polish and foreign researchers, emphasizing the creator’s intellect and personality traits in creating reality originally and unexpectedly (Trojanowska-Kaczmarzka, 1971).

In another view, researchers focus on the 4P’s model of creativity: person, process, press, and product. Therefore, beyond the product and the creative process (discussed above), there is the press, i.e., the closest human environment: home, school, work, and the person as the creator i.e., the research pays attention to the set of personalities traits and intelligence, motivation or neurobiology (Sawyer, 2012). The creator’s personality or the individual’s creative qualities is a research perspective that allows pedagogy to focus primarily on the child and the teacher. In other discourse on creativity, one can see a combination of all the elements mentioned earlier, that creativity is “the interaction among aptitude, process, and the environment by which an individual or group produces a perceptible product that is both novel and useful as defined within a social context” (Plucker, Beghetto, Dow, 2004, p. 90).

A well-known concept is also to view creativity through the prism of bipolarity, that is, the elitist and egalitarian approaches, otherwise known as the cre-

ativity of “big C” and “little c”. The first refers to gifted and eminently capable individuals whose creations are not only original but have a significant impact on the development of culture or, more broadly, the arts or sciences. It means “(big C creativity or BCC) refers to the creativity of the genius, seen in people such as Mozart, Picasso, and Einstein” (Ferrari, Cachia, Punie, 2009, p. 15). The egalitarian approach (little c or LCC), on the other hand, indicates that every person is creative, but to a varying degree, such as “could be seen as behavior and mental attitude, or as the ability to find new and effective solutions to everyday problems” (Ferrari, Cachia, Punie, 2009, p. 15). Thus, in research, this group, in particular, can include children – as creators (Nęcka, 2012; Szmidt, 2013), who, from a pedagogical point of view, can develop their potential when adequately supported and stimulated by adults (teachers and parents).

Selected theories of the creative process structure

We can better understand the phenomenon we are considering through theories, but we can also build our avenues of exploration based on them. A scientific approach, which is developed and expanded with new aspects and categories, (if necessary) changes the basic findings to remain independent, impartial, and morally grounded. Thus, the theory is neutral to anything that could introduce some contradictions (Pilch, Bauman, 2010). In the literature, one can find many positions on the theory of creativity. According to Edward Nęcka, the creative process is a mental process leading to producing a new and valuable idea (Nęcka, 2012). Thus, it is not only a thinking process but should also be supported by a theory characterized by high informational value, explanatory power, and heuristic (Popper, 1999). This means that attention, perception, imagination, memory, other cognitive processes, and some emotional states are also significant in the creative process (Nęcka, 2012).

This subchapter will present selected classical, cognitive, systemic, and cultural concepts. One of them is the approach of James C. Kaufman, who divided creativity into thinkers, including, e.g., Plato, Galton, and Freud, and researchers of creativity, e.g., Guilford (Kaufman, 2011). At first, researchers were interested in the creator’s person, then the cognitive processes that led to new products. These trends allowed for the establishment of undeniable theses about who a creative person is, what features they should have, and that the creative process is not just a thinking process. However, this concept did not explain all the concepts related to the nature of creativity. One of the proposals for consideration of the theory of creativity was the socio-cultural approach, which allows a much broader look at the creative individual and

their works. This conceptual trend can also be seen in contemporary theories. Another suggestion is the paradigms for studying the phenomenon of creativity and the dimensions of creativity. Among others, Robert J. Sternberg and Todd I. Lubart whose understanding explained the theory of creativity due to mystical, pragmatic, psychodynamic, psychometric, cognitive, and social-personalist approaches (Sternberg, Lubart, 1999).

Classical theories

Classical theories on creativity include associative, behaviorist, character (Gestalt), and psychodynamic approaches.

In the associative view, the mind is represented and described as connecting according to the association's certain (unusual or distant) rules, i.e., ideas that come together based on similarities, associations, or random juxtapositions (Szmidt, 2013). Representatives of this theory include Sarnoff Mednick and Arthur Koestler. Mednick presented the mechanism of creativity as the distant association of ideas, characterized by three ways: unexpected associations of foreign ideas, similarities, hidden associations, and the use of random combinations of stimuli. He also attempted to explain the phenomenon of individual and interpersonal differences in the context of creativity. He assumed that each person differs from another in the probability distribution. He also created a test of distant associations as a tool for measuring creative abilities (Nęcka, 2012).

On the other hand, Koestler made the theory of bisociation a mechanism based on fundamentals that are the same in every person (i.e., the logical part of idea formation is the same in every act of the creative process). This mechanism, however, involves capturing one idea in two different frames of reference simultaneously and, at a later stage, detecting previously hidden similarities (Szmidt, 2013). Associative theories have enjoyed success among other activists who focus on methods and human abilities toward creative thinking. Mednick and Koestler's approaches are still being used, especially in creative thinking training, creative thinking, and others related to generating new ideas and combining new solutions.

Behaviorists believe that creativity is a process that allows the generation of new forms of behavior. Usually, representatives consider it a special kind of causal behavior or an internal mediating process. Representatives of behaviorism in creativity theories include Daniel E. Berlyne and Robert Epstein.

Berlyne derived the theory of a new form of behavior based on Clark L. Hull's theory. In his thesis, productive thinking is creative when it produces socially beneficial effects (Nęcka, 2012). The concept of generativity by Epstein, on the other hand, refers to new forms of behavior resulting from

previously formed habits. In his understanding, the generation of new things and concepts serves to adapt to change or solve uncomplicated problems (Krauze-Sikorska, 2006). However, behaviorists are not in the habit of using the term creativity. They are likelier to use synonyms such as novelty, originality, etc. They also believe that the generation of new forms of behavior is fostered by competition, through which original behavior is reinforced. Thus, according to the behaviorist trend, the creative process generates new forms of behavior – both can be learned, strengthened, and modeled.

Character theories (Gestalt) are associated with a holistic understanding of human creativity. The term Gestalt from German means “configuration” or “perceptual pattern” (Szmidt, 2013). Thus, representatives of character theory claim that the brain creates a perceptual whole from raw stimulation, which is not just the sum of individual sensory components, but something far broader and larger (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010). The authors of this concept distinguish between reproductive and productive thinking, in which we repeat our established patterns of reasoning and use new ways. Such situations also function in terminology as “incomplete structures” (Szmidt, 2013; Nęcka 2012). When we think “closing” is more challenging than imagining a figure, the solution we create is not always accurate. In this theory, the creative process is the ability to reorganize our perceptions. The process is a fusion of latent multisensory perceptions or a new configuration of already-known elements (Krauze-Sikorska, 2006).

Psychodynamic theories refer to the unconscious workings of the mind. Among the representatives of these concepts is Sigmund Freud, along with the conflict of id versus superego. Freud mentioned thinking in two types: primary and secondary. He described the former as impulsive, guided by the pleasure principle, while the latter is logical and subordinated to realism. In his view, creative activity is a symbolic struggle of conflicts in the unconscious sphere (Nęcka, 2012).

On the other hand, Graham Wallas’ concept of illumination says that the creative process is divided into four primary phases: preparation, incubation, illumination, and verification (Sternberg, 2001). Ernst Kris’ concept refers to creativity through the lens of a young child free from certain limitations anchored in adulthood (Nęcka, 1995). In conclusion, within the framework of psychodynamic concepts, the creative process is a spontaneous and unconscious striving for realization through action, which results in the products of the cold and conscious spheres of the personality.

Representatives of classical theories are often criticized, which seems to be justified. First, its incompleteness (because it describes only a selected part of the creative process) and its theoretical oversimplifications work against the classical concept. In analyzing creativity, classical concepts lack, among other things, intuition, logical reasoning, and hermaphroditic forms of thinking.

Cognitive theories

In these theories, cognitive processes are considered here as the basic components of the creative process. Despite the many well-known concepts, this trend continues to develop. In recent studies of the cognitive approach, special attention is paid to metacognitive strategies. Popular cognitive theories include the theory of divergent thinking, the idea of creative interaction, theories of creative problem solving, and the two tier model of the creative process by Mark A. Runco.

The theory of divergent thinking is reflected in contemporary approaches to creativity pedagogy. The concept of Joy P. Guilford presents theses and research tools for measuring creative potential known and still used by representatives of cognitive psychologists. Guilford divided the thinking process into convergent (convergent) and divergent (divergent) production. He also identified the factors of divergent thinking, which are essential measures of the level of creative aptitude: fluency, flexibility, originality of thinking, and sensitivity to problems. Guilford's research proves that there is no single general creative ability and that each person has the same basic skills regardless of the field of creative activity (Guilford, 1968). His research and tests have been criticized, especially for simplifications in the context of thinking. However, they are still very much used and are among the best-known in psychology and creativity pedagogy. Guilford's research was continued by Ellis P. Torrance, who added a factor: an elaboration. It is studied by analyzing the care and aesthetics of the execution of a given work, additional supplementary elements that fill a shared space of the work, and the number of details that relate to the description of a given work, idea, or concept.

In the theory of creative interaction, the creative process is treated as a phenomenon subject to the principle of self-control at different levels, i.e., the strategic, control, and execution levels. The creative interaction itself is continuous and reciprocal. Critical thinking is necessary for the work to be recognized in creative exchange. In critical thinking, the required elements are the consideration of evaluation and valorization, which favor the general acceptance of the work and its publication. Nęcka's theory of creative interaction has many merits (Nęcka, 2012), but its critics have a meaningful argument because it is not grounded in empirical research.

Theories of creative problem-solving are among the most popular concepts. Here, creative activities are conceived as solving a problem. One of the representatives of this trend is John Dewey, who distinguished the following five phases of problem-solving: sensing the difficulty, defining the problem, producing solution ideas, verifying ideas, and selecting a solution (Brown, 2012). His approach initiated thinking of creative activity as a set of actions

to address problems. This line of thinking was adopted in Poland by, among others, Jozef Koziellecki, who considered creativity as otherwise solving new problems: scientific, artistic, and organizational (Koziellecki, 1992).

The Creative Problem Solving (CPS) model is one of the best-known in Poland and the world in psychology and creativity pedagogy and, for example, in business. In Poland, in addition to Koziellecki, representatives of this model are Zbigniew Pietrasinski, Jan Antoszkiewicz, and Andrzej Góralski. While in the world, the most popular are Sidney Parnes, Scott G. Isaksen, K. Brian Dorval, and Donald J. Treffinger. The most popular CPS model in creativity pedagogy is divided into three phases: understanding the problem, gathering ideas, and planning action by Parnes, Noller, Firestein, Isaksen, Treffinger, Dorval, Puccio, and Murdock. The CPS model has been empirically verified many times, but it continues to receive criticism for being simplistic and prescriptive.

The two tier model of the creative process by Mark A. Runco is one of the best-known proposals for viewing creativity in creative psychology. In Runco's view, creativity should be understood comprehensively as syndromes of cognitive abilities and traits revealed and developed under favorable social circumstances and the influence of divergent tasks (Runco, 1995; Runco, 2003). The idea of perceived creativity is based on two critical stages in the creative process: the stage of problem discovery and formulation (problem motivation) and the stage of idea generation (the principle of fluidity, flexibility, and originality of the idea) (Runco, 2007). In addition, Runco also develops a "Simple Theory of Creativity" in which he assumes that the most important thing is the creative process, not the product and that a creative person values creativity and consciously invests time and effort in creative activities (Ruth, 2007). He believes that creative potential is in every person, not just and only in gifted or talented people. In pedagogy, the teacher should support the creativity of students by encouraging them to think creatively (Abraham, 2007) while modeling creative behavior and, above all, creating space for creative thinking (Sundararajan, Averill, 2007).

Among the most significant weaknesses in cognitive theories is that, in the context of pedagogy and creative psychology, they focus on the person of the creator and his mental processes, ultimately moving away from the socio-cultural context, which is given priority in modern research.

System and cultural theories

Systemic and cultural theories mainly revolve around the socio-cultural context, which is most desirable today. These theories include the idea of creativity by Teresa M. Amabile, the system theory by Mihaly Csikszentmihalyi,

the creativity model by Klaus K. Urban, the ecological theory by Roman Schulz, investment theory of creativity by Robert J. Sternberg and Todd I. Lubart, and creative class theory by Richard Florida. The sociocultural approach to creativity should include the interacting psychological, pedagogical, sociological, and anthropological studies of creativity. Thus, systemic and cultural concepts are to treat creativity in an integrated and at the same time, interdisciplinary way.

The theory of creativity by Teresa M. Amabile is component-based, meaning that its main theses consist of three components: directional ability, creative ability, and intrinsic motivation. In her view, creativity should be defined based on the product's characteristics, not the creative process, the creative person, or the creative environment. She points out that the creative trait should guide people responsible for recognizing whether something is creative. Amabile believes that the creative potential that resides in every person should be considered because of the three components mentioned above. However, only their intersection, not each part separately, can lead to high creative achievements (Amabile, 1993).

An assumption in the systemic theory by Mihaly Csikszentmihalyi is the thesis that creativity should not be considered a purely psychological phenomenon but also a sociocultural one and that only the works of gifted individuals or their creative person cannot be taken for its analysis. Creativity is a social system that makes creative judgments (Krauze-Sikorska, 2006). The author is concerned with where creativity is, not what it is. In Csikszentmihalyi's approach, three main systems are important: the individual - the individual context, the field of action - the social context, and the domain - the cultural context. The creative process is created when all systems begin to interact. This approach indicates that the creative process takes time because before all the elements begin to interact and produce changes to the existing domain or create new parts, a whole series of creative principles and rules must take effect (Krauze-Sikorska, 2006). Csikszentmihalyi's theory has numerous critics, primarily for its lack of empirical confirmation and inconsistent approach in the context of, among other things, treating the creative person as a system that produces a product and culture as a separate system that gives the product its creative value.

The model of creativity by Klaus K. Urban assumes that to live, we need to increase our creative potential, which should be developed and supported by society and education at large (Urban, 2003). The author relies on a four-facet paradigm for interpreting creativity (creativity as a person, a process, a product, and an external influence). To this paradigm, he adds the dimension of the problem and the environment. Factors inherent in the environment affect the creative person, the creative process, and the creative product, but also the acceptance of a given problem in the social context.

Urban also created a model that integrates the following six components: divergent thinking, general competence, specific knowledge and skills, task commitment, motives and motivation, and openness and tolerance of ambiguity (Urban, 2003). All these components work together in the creative process. In his view, creativity can be analyzed at three levels: individual, group, and social (global).

Roman Schulz's ecological theory appeals to the search for answers to the question: Where does creativity come from? What does creativity consist of? etc. Schulz recognized that creativity is the work of people, together with other creators, at a specific time, under specific sociocultural conditions (Schulz, 1990). In his opinion, creative activity can be based on various forms and domains, e.g., autonomous cultural-creative activity, modern human labor, socially innovative behavior, self-creation, and dimensions of creativity: due to the creative subject, creative process, creative product and sources of creativity (Szmidt, 2013). In each field and each size of creativity, a person adopts a specific personality and activity. Different creative processes take place in them, and it is in this diversity that man's creative behavior is (Krauze-Sikorska, 2006). A common feature in the various fields of creativity can be innovation, a modern product, a change in the social context, or a program for self-development (Szmidt, 2013).

The investment theory of creativity by Robert J. Sternberg and Todd I. Lubart includes a metaphor for buying and selling. Investing in the context of creativity means choosing a topic, but one that will lead to a new and valuable product. In this regard, the authors give several strategies for investing. First, anyone can be creative in an area they decide to take on. In the following steps, the authors mention the combined influence of resources, i.e., intellect, knowledge, thinking style, personality, motivation, and social environment. In each of these groups, some elements favor and hinder creativity. However, the effect of these factors can be non-linear, cumulative, or compensatory (Nęcka, 2012). Sternberg and Lubart's concept is grounded in empirical research. It is considered one of the more essential system theories in describing creativity.

The last, the concept of the creative class by Richard Florida, is one of the more recent approaches to analyzing creativity. It assumes that the creative class was formed mainly on the demand of society and the provision of creativity. Nowadays, there is a growing demand for creativity, and as a result, people are engaged in it. According to Florida, they are becoming more and more cohesive. He proposes a division between creative professionals and creators of new forms, who constitute the core of the creative class, according to the author. He includes, among others, computer scientists, architects, artists, mathematicians, engineers, athletes, teachers, designers, and consultants. Therefore, the ranks of creative professionals include salespeople, managers, health care, lawyers, and

technicians (Szmidt, 2013). In Florida's view, the creative class faces the challenge of creating new forms of social cohesion. One can have many objections to Florida's concept from a pedagogical point of view. Still, some of his theses call for reflection on the necessity of developing creative lifestyles and innovations, which today play an essential role in human functioning.

These theories are radically different from classical or cognitive ones. The voice of criticism toward these concepts primarily refers to education's reference to creativity treated as a system. However, they have an undeniable sociocultural approach and attention to the fact that the creative process is not only about cognitive processes. One of their greatest strengths is that they encourage research of an interdisciplinary nature. In recent years, interest in this aspect of creativity has grown significantly in pedagogical research.

Summary

Creativity in the social sciences is a multidimensional concept. Each field (including pedagogy) can also be analyzed from different perspectives. On the one hand – there is no accepted universal definition of creativity – this allows for openness in research contexts. On the other, however, it can cause chaos, caused of the hard-to-define, still mysterious nature of the concept. However, regardless of whether the definition of creativity starts from the subject, object, or socio-cultural conditioning, it can be studied in pedagogy in many ways. Previous attempts by researchers to understand and describe creativity allow the creation of ever newer concepts.

The concepts presented above in the approach to understanding creativity are only selected proposals in the pedagogical research approach. Among the numerous authors who study the phenomenon of creativity in pedagogy and psychology, there is a consensus on internal conditions (concerning the creative person himself) and external conditions (the broad environment in which the creative person resides).

In addition to subject and object definitions of creativity, it can also be interpreted in terms of levels. Whatever concepts are chosen – classical, cognitive or systemic, and cultural – they will depend on several internal and external determinants. At the same time, the multiplicity of creative concepts and research approaches leaves room for researchers to expand, deepen existing knowledge, create new analyses on creativity, and search for its new dimensions in pedagogy and interdisciplinary context.

Author contributions

The author confirms being the sole contributor of this work.

REFERENCES

Studies

- Abraham, F.D. (2007). *Cyborgs, cyberspace, cybersexuality: The evolution of everyday creativity*. In: R. Richards, (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives*. Washington: American Psychological Association, 241-259
- Amabile, T.M. (1993). *What Does a Theory of Creativity Require?.* *Psychological Inquiry*, 4, 3, 179-181
- Brown, M. (2012). *John Dewey's Logic of Science*. *HOPOS: The Journal of the International Society for the History of Philosophy of Science*, 2, 258-306
- Ferrari, A., Cachia, R., Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC)*. Luxembourg: JRC European Commission and IPTS
- Guilford, J.P. (1968). *Creativity, intelligence and their educational implications*. San Diego: CA: EDITS/Knapp
- Kabat-Szymaś, M. (2001). *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu
- Kaufman, J.C. (2011). *Kreatywność*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Kozielecki, J. (1992). *Myślenie i rozwiązywanie problemów*. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Krauze-Sikorska, H. (2006). *Edukacja przez sztukę: o edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Nęcka, E. (2012). *Psychologia twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Plucker, J.A., Beghetto, R.A., Dow, G.T. (2004). *Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research*. *Educational Psychologist*, 39, 83-96
- Popek, S. (1988). *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*. W: S. Popek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Popper, K.R. (1999). *Droga do wiedzy. Domyśły i refutacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Runco, M.A. (2003). *Education for Creative Potential*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 3, 317-324
- Runco, M.A. (2007). *To understand is to create: An epistemological perspective on human nature and personal creativity*. In: R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives*. Washington: American Psychological Association, 91-107
- Runco, M.A., Chand, I. (1995). *Cognition and Creativity*. *Educational Psychology Review*, 7, 3, 243-267
- Ruth, R. (2007). *Twelve potential benefits of living more creatively*. In: R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature: Psychological, social, and spiritual perspectives*. Washington: American Psychological Association, 289-319
- Sawyer, R.K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation*. New York: Oxford University Press

- Schulz, R. (1990). *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sternberg, R.J. (2001). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Sternberg, R.J., Lubart, T.I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms*. In: R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 3-15
- Strzalecki, W. (1969). *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Sundararajan, L., Averill, J.R. (2007). *Creativity in the everyday: culture, self and emotions*. In: R. Richards (Ed.), *Everyday creativity and new views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives*. Washington: American Psychological Association, 195-220
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Szymczak, M. (red.), (1998). *Słownik języka polskiego*, t. I-III, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Trojanowska-Kaczmarska, A. (1971). *Dziecko i twórczość*. Wrocław: Wydawnictwo PAN
- Urban, K.K. (2003). *Toward a componential model of creativity*. In: D. Ambrose, L.M. Cohen, A.J. Tannenbaum (Eds.), *Creative intelligence. Toward theoretic integration*. New Jersey: Hampton Press, Cresskill, 81-112
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka: teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana
- Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

DAGMARA DOBOSZ

ORCID 0000-0003-2230-3208

Uniwersytet Śląski w Katowicach

WSPÓŁCZESNA KOBIECOŚĆ I MĘSKOŚĆ W OPINIACH MŁODYCH DOROŚŁYCH - ANALIZA W KONTEKŚCIE STEREOTYPÓW PŁCI ORAZ WŁASNYCH KONCEPCJI TOŻSAMOŚCI PŁCIOWYCH BADANYCH

ABSTRACT. Dobosz Dagmara, *Współczesna kobiecość i męskość w opiniach młodych dorosłych – analiza w kontekście stereotypów płci oraz własnych koncepcji tożsamości płciowych badanych* [Modern Femininity and Masculinity in the Opinions of Young Adults – Analysis of Gender Stereotypes and Subjects' Own Conceptions of Gender Identities]. *Studia Edukacyjne* no. 67, 2022, Poznań 2022, pp. 69-84. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.67.5

The analysis of the characteristics that society considers to be characteristic of each gender is one of the oldest perspectives in the study of gender stereotypes. Bearing in mind the changes taking place in the lifestyles of modern women and men as well as the fact that each era creates its own specific image of femininity and masculinity, the respondents (N = 450) were asked about what they consider to be the characteristic features of modern women and men. In addition, they were asked to identify the characteristics that best describe them. Analysis of the responses showed that the respondents attributed to modern women characteristics indicating the stereotype of a career-focused woman, while in the case of the male respondents, the indicated attributes of a modern woman, were a combination of the stereotype of a female sex object and a businesswoman. In the opinions of both groups of respondents, the masculinity is based on the characteristics traditionally attributed to men, gently expanded characteristics of the stereotype of a man, i.e. a life partner who is involved in family life. The question about self-perception in terms of femininity and masculinity showed that the vast majority of women surveyed described themselves using traits considered as typically masculine or combining masculine and feminine traits. In contrast, when describing themselves, men chose traits characteristic of traditional masculinity, while traits associated with femininity (e.g., caring) were only supplementary.

Key words: femininity, masculinity, gender, gender stereotypes

Data przesłania tekstu: 29.12.2022. Data przyjęcia tekstu do druku: 25.01.2023.

Wprowadzenie

Tożsamość płci i rodzaju to społecznie oraz kulturowo ukształtowane wyobrażenie własnej osoby jako przedstawiciela danej płci, które zaczyna się kształtować w okresie wczesnodziecięcym w procesie socjalizacji. Jednostka uczy się wówczas dostrzegać stawiane jej społeczne oczekiwania i je wypełniać. W tym ujęciu możemy mówić o tożsamości jednej lub wielu z ról płci (Frąckowiak, 2003, s. 65). Tożsamość kobiet i mężczyzn jest determinowana przez role związane z płcią oraz stereotypy kobiecości i męskości funkcjonujące w danym społeczeństwie (Miluska, 1996, s. 85). Społeczny system ról płciowych jest zjawiskiem złożonym. S. Bem scharakteryzowała go poprzez trzy tak zwane przyzmaty rodzaju, wymieniając w tym względzie:

- polaryzację rodzaju - jednostkom w zależności od płci biologicznej przydzielane są odmienne zadania oraz odmienne obszary działania;
- androcentryzm - sytuowanie mężczyzn i męskiego doświadczenia w centrum jako normy lub standardu, zaś kobiecości jako „inności”, wyższe wartościowanie tego, co wiąże się z aktywnością i cechami męskimi, traktowanie kobiety jako gorszej;
- esencjalizm biologiczny - nurt racjonalizujący i uzasadniający dwa poprzednie przyzmaty, podkreśla odmienną psychologiczną kobiet i mężczyzn, i uzasadnia ją jako naturalną oraz niezmienną (Bem, 2000, ss. 15-16).

Role rodzajowe stanowią podstawę stereotypów związanych z płcią (Gooldman, 2009, s. 169), a zdaniem Kate Millet rola płciowa,

to harmonijny i skomplikowany kod zachowań, gestów i postaw obu płci. Rola płciowa przeznacza kobiety do usług domowych i opieki nad dziećmi, rezerwując resztę ludzkich przedsięwzięć, zainteresowań i ambicji dla mężczyzn. Ograniczenia roli wyznaczonej kobiecie mają na celu utrzymanie jej w granicach doświadczeń czysto biologicznych. W konsekwencji nieomal wszystko, co da się opisać jako aktywność rdzennie człowieczą (zwierzęta również dają życie i na swój sposób opiekują się potomstwem), zostaje przypisane mężczyznom (Millet, 1982, s. 62).

Role pełnione przez mężczyzn są postrzegane jako sprawcze i czynne, kobiety zaś mają większe znaczenie dla tworzenia wspólnoty, są też bardziej ekspresyjne (Marszałek, 2008, s. 269). Kulturowo i społecznie zdefiniowana rola matki oraz związek kobiety z gospodarstwem domowym leży u podstaw niższego, w porównaniu z sytuacją mężczyzn, statusu kobiet we wszystkich ludzkich społecznościach (Baer, 1997, ss. 219-225). I rzeczywiście, w większości kultur role męskie są uważane za bardziej wartościowe i lepiej nagradzane niż żeńskie (Giddens, 2004, s. 133).

Mimo dostrzeganych nierówności, wpływ tradycyjnych ról płciowych na zachowania kobiet i mężczyzn jest bardzo silny. Człowiek, doświadczają-

jąc presji społecznej, która nakazuje mu dostosowanie się do odpowiednich norm, najczęściej dostosowuje się do wymogów roli, nie chcąc ryzykować zbiorowego napiętnowania wywołanego naruszeniem tych norm. Społeczne oczekiwania to samospełniające się proroctwo, bowiem wywołują oczekiwane zachowania, a działania zgodne z narzuconą rolą pozwalają rozwijać umiejętności przypisane danej płci (Marszałek, 2008, s. 269). Opisany wyżej system ról płciowych, choć od stu lat ewoluuje w kierunku większej równości i mniejszego oddzielenia od siebie światów męskiego i kobiecego, to jednak, mimo prawnych i obyczajowych zmian, wciąż uwidacznia się w praktyce życia społecznego oraz w świadomości ludzi (Pankowska, 2005, ss. 3-4).

Stereotypy płci, rozumiane jako zespoły uogólnionych i sztywnych ocen, opisują przekonanie, że określone zachowania charakteryzują jedną płć, nie odnosząc się do drugiej (Królikowska, 2011, s. 388). Inne definicje mówią o stereotypach płci jako o opisach „męskiego mężczyzny” i „kobiecej kobiety”, które są uznane przez ogół społeczeństwa i powstają w wyniku wychowania i socjalizacji w tym społeczeństwie (Kostrzewa, 2012, s. 309). Stereotypy tradycyjne zakładają wyższą pozycję mężczyzn poprzez cechy i atrybuty związane z dominacją, władzą i eksploracją świata zewnętrznego, kobietę zaś lokują w rolach ekspresyjnych i domowych. Natomiast, w ramach egalitarnych ról płciowych następuje zrównanie ról pełnionych przez przedstawicieli obu płci (Bajkowski, 2010, ss. 36-37).

W ramach stereotypów kobiecości i męskości badacze dodatkowo wyróżnili pewne ich podtypy, przy czym są one bardziej wyraźne i łatwiejsze do wyodrębnienia w ramach stereotypu kobiecości, na przykład stereotyp (Grabowska, 2007, s. 21):

- gospodyni domowej i stereotyp „króliczka” – badania Cliftona i współpracowników;
- obiektu seksualnego, kobiety kariery, gospodyni domowej i sportsmenki – wyróżnione przez Noseworthy i Lotta;
- matki/żony, karierowicza i obiektu seksualnego u Ashmore’a i innych;
- biznesmena, sportowca, pracownika fizycznego i macho w badaniach Deaux.

W przeszłości przekazy socjalizacyjne dotyczące stereotypów i ról płciowych były jasno określone. Współcześnie paradygmaty kobiecości i męskości nie są już tak przejrzyste; stanowią kompilację tradycyjnych i egalitarnych wzorców, które występują równocześnie i konkurują ze sobą, powodując, że role społeczne kobiet i mężczyzn stają się niejednoznaczne (Paprzycka, 2010, s. 33). Stereotypy kobiece są w wielu społeczeństwach postrzegane jako silniej zmieniające się na przestrzeni lat (Lopez-Zafra, Garcia-Retamero, 2012, ss. 169-183), co można odnieść do koncepcji strukturalno-społecznej, zgodnie z którą cechy przypisywane kobietom i mężczyznom zmieniają się wraz

ze zmianą podejmowanych przez nich ról społecznych. Ponieważ kobiety są coraz bardziej aktywne na rynku pracy oraz podejmują zawody zarezerwowane wcześniej dla mężczyzn, zmienia się postrzeganie przypisywanych im cech. Równocześnie zmiana ról męskich jest znacznie bardziej ograniczona, a co za tym idzie, nie są oni postrzegani jako przejmujący/rozwijający u siebie cechy kobiece (Diekman, Eagly, 2000, ss. 1171-1188).

Metodologia badań oraz charakterystyka grupy badanej

Zaprezentowane w artykule wyniki badań stanowią część większego projektu badawczego, którego celem była diagnoza sposobów postrzegania wzorców kobiecości i męskości przez młodych dorosłych (definicja własna badanych oraz kulturowe reprezentacje, z którymi się utożsamiają). Wzorce rozumiane były przez mnie jako zbiór cech i zachowań związanych z płcią, zgodnych ze stereotypami panującymi w danej kulturze. W kategoriach tych mieszczą się takie cechy związane z płcią, jak anatomia, atrybuty osobowościowe, podział obowiązków i role społeczne kobiet oraz mężczyzn. Kategorie kobiecości i męskości są ze sobą ściśle powiązane, chociaż każda kultura i epoka tworzą określone wzorce kobiecości i męskości (Grochola-Szczepanek, 2008, ss. 62-68). Badana grupa liczyła 450 osób. Kryterium doboru stanowiły wiek oraz płeć. Skoncentrowano się na badaniu osób w przedziale od 18 do 24 r.ż. Zgodnie z klasycznymi ujęciami faz rozwojowych, osoby w tym wieku reprezentują fazę wczesnej dorosłości (Lipska, Zagórska, 2011, s. 14). Średnia wieku w badanej grupie wyniosła 20,15 lat. Najliczniejszą grupę stanowili badani w wieku 19 i 20 lat (łącznie 62,89%). Liczebność grup ze względu na płeć wyniosła łącznie $n_1 = 225$ kobiet i $n_2 = 225$ mężczyzn. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety.

Wyniki

Analiza cech, jakie w społeczeństwie uważa się za charakterystyczne dla każdej z płci jest jedną z najstarszych perspektyw w badaniu stereotypów płciowych (Deaux, Kite, 2002, s. 360; Best, 2003, ss. 11-12). Mając na uwadze przemiany zachodzące w stylu życia współczesnych kobiet i mężczyzn oraz fakt, że każda epoka kreuje specyficzny dla siebie obraz kobiecości i męskości, zapytano badanych o, ich zdaniem, charakterystyczne cechy kobiet i mężczyzn. W tym celu przygotowano listę 57 cech uznawanych za typowo ko-

biece lub męskie, która została stworzona na podstawie przeglądu literatury, a następnie odpowiednio skrócona (opracowanie własne na podstawie: Bajkowski, 2010; Deaux, Lewis, 1984, ss. 991-1004; Korzeń, 2006, ss. 37-50; Szarzyńska-Lichtoń, 2004, ss. 353-368; Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson, Rosenkrantz, 1972, ss. 59-78; Nelson, 2003, ss. 263-306; Williams, Satterwhite, Best, 1999, 40, ss. 513-525). Zadaniem badanych było wybranie po 5 cech, typowych, w ich opinii, dla współczesnych kobiet i mężczyzn (osobno dla każdej płci).

Zestaw atrybutów charakterystycznych dla współczesnych kobiet, w ocenie respondentek, wiązał się z takimi cechami, jak ambicja (64,89%), koncentracja na pracy zawodowej (60%), seksapil (42,67%), aktywność (41,78%), czy dominacja (33,78%). Badani mężczyźni wymieniali natomiast takie cechy, jak seksapil (49,78%), ambicja (43,56%), aktywność (36,44%), koncentracja na pracy zawodowej (36%), czy kokieteryjność (27,56%). Szczegółowy rozkład procentowy cech, które otrzymały najwyższe wyniki zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1
Opinie badanych na temat cech charakteryzujących współczesne kobiety

| Kobiecość obecnie | | |
|-------------------|-----------------------|-------------------------|
| Cechy do wyboru | kobiety (n1 = 225) | mężczyźni (n2 = 225) |
| Agresywność | 11,11% | 3,56% |
| Aktywność | 41,78% | 36,44% |
| Ambicja | 64,89% | 43,56% |
| Bałaganiarstwo | 0,00% | 0,00% |
| Bezpośredniość | 14,22% | 8,89% |
| Brak inicjatywy | 0,00% | 0,00% |
| Chłód | 24,44% | 4,44% |
| Ciekawość | 19,11% | 13,78% |
| Ciepło | 4,89% | 11,56% |
| Czułość | 0,00% | 5,33% |
| Delikatność | 3,11% | 14,67% |
| Dokładność | 1,78% | 0,00% |
| Dominacja | 33,78% | 16,44% |
| Elegancja | 8,44% | 12,00% |
| Emocjonalność | 0,00% | 13,78% |
| Grzeczność | 0,00% | 0,00% |
| Impulsywność | 5,33% | 27,11% |

| | | |
|---|--------|--------|
| Kłótność | 2,22% | 9,33% |
| Kokieteryjność | 10,67% | 27,56% |
| Kompetencja | 6,22% | 14,67% |
| Koncentracja na pracy | 60,00% | 36,00% |
| Koncentracja na rodzinie | 0,00% | 16,89% |
| Konkretność | 5,78% | 4,44% |
| Łagodność | 0,00% | 6,22% |
| Łatwość podejmowania decyzji | 0,00% | 8,44% |
| Niezależność | 20,00% | 21,33% |
| Odwaga | 1,78% | 9,78% |
| Opanowanie | 0,00% | 2,67% |
| Opiekuńczość | 0,00% | 5,78% |
| Pasywność | 0,00% | 0,00% |
| Pewność siebie | 24,00% | 6,67% |
| Plotkarstwo | 0,00% | 0,00% |
| Podporządkowanie | 0,00% | 0,00% |
| Pomysłowość | 0,00% | 0,89% |
| Powab | 2,22% | 0,00% |
| Przebojowość | 15,11% | 4,00% |
| Racjonalność | 0,00% | 0,00% |
| Radzenie sobie w trudnych sytuacjach | 17,78% | 2,67% |
| Schludność | 0,00% | 0,00% |
| Seksapil | 42,67% | 49,78% |
| Skłonność do płaczu | 0,00% | 0,00% |
| Skromność | 4,00% | 1,33% |
| Spokój | 1,78% | 2,67% |
| Stanowczość | 0,00% | 1,78% |
| Świadomość swojej wartości | 23,11% | 10,67% |
| Trudność w podejmowaniu decyzji | 0,00% | 0,00% |
| Uczuciowość | 0,00% | 0,00% |
| Uległość | 0,00% | 4,89% |
| Upór | 5,33% | 0,89% |
| Wrażliwość na uczucia i potrzeby innych | 0,00% | 13,78% |
| „Wyzywająca” seksualność | 11,11% | 1,78% |

| | | |
|--|-------|--------|
| Zadbanie | 4,00% | 14,22% |
| Zaradność | 0,00% | 3,56% |
| Zdolność do poświęcania się dla innych | 0,00% | 0,00% |
| Zdolności przywódcze | 7,56% | 2,67% |
| Zdystansowanie | 0,00% | 0,00% |
| Zorganizowanie | 1,78% | 3,11% |

Źródło: badania własne.

Cechy wymienione w odpowiedziach respondentek sugerują odejście od tradycyjnego modelu kobiecości w stronę stereotypu kobiety skoncentrowanej na karierze zawodowej. Natomiast, atrybuty wskazane przez mężczyzn stanowią połączenie stereotypu kobiety - obiektu seksualnego oraz kobiety - kariery. Bardzo ciekawym zjawiskiem jest wysoka pozycja seksapilu w tym zestawieniu, rozumianego przeze mnie, za *Słownikiem języka polskiego*, jako atrakcyjny seksualnie wygląd. Interesujące także, że w cechach wskazywanych przez mężczyzn pojawiła się również taka cecha, jak kokieteryjność, czyli zalotne zachowanie mające na celu spodobanie się komuś, szczególnie osobie płci przeciwnej. Możliwe, że wysoki wynik jaki uzyskały te cechy związany jest z młodym wiekiem badanych oraz charakterystycznymi dla tej fazy życia zadaniami rozwojowymi. Według Erika Eriksona, głównym kryzysem rozwojowym wczesnej dorosłości jest kryzys intymność - samotność. Jednostka koncentruje się wówczas na poszukiwaniu i tworzeniu bliskich związków z innymi ludźmi oraz na poszukiwaniu partnera, przeważnie odmiennej płci, z którym mogłaby stworzyć trwałą relację emocjonalną i seksualną (Birch, Malim, 2002, s. 132). Rozpoczęta w okresie adolescencji aktywność seksualna ulega konsolidacji, kształtują się indywidualne preferencje oraz potrzeby w zakresie sfery seksualnej. Oprócz tego osiągnięcie pełnoletniości, zakończenie okresu dojrzewania i wejście w dorosłość często wiąże się z możliwością odczuwania szczytowej satysfakcji z własnego wyglądu i kondycji; ciało jednostki jest najczęściej w tym okresie w najlepszej formie i najbliższe mu do prezentowanych w mediach ideałów. Równocześnie wzrasta świadomość ciała i pewność w sposobie korzystania z niego, co może wpływać na samoocenę (Kochan-Wójcik, Piskorz, 2010, s. 23).

Ponadto, analizując otrzymane wyniki, można zauważyć, iż współczesny obraz kobiecości, w opinii respondentów obu płci, wzbogacił się o wiele elementów tradycyjnie przypisywanych płci męskiej. Chodzi o takie cechy, jak: agresywność, aktywność, ambicja, bezpośredniość w wyrażaniu myśli, chłód, ciekawość świata, dominacja, kompetencja, koncentracja na pracy zawodowej, konkretność, łatwość podejmowania decyzji, niezależność, od-

waga, pewność siebie, przebojowość, radzenie sobie w trudnych sytuacjach, czy świadomość swojej wartości. Badani z dużo mniejszą częstotliwością byli skłonni przypisywać współczesnym kobietom takie cechy, jak: brak inicjatywy, ciepło, czułość, delikatność, emocjonalność i wrażliwość, łagodność, opiekuńczość, pasywność, plotkarstwo, podporządkowanie, schludność, skłonność do płaczu, skromność, spokój, trudność w podejmowaniu decyzji, uczuciowość, uległość, czy zdolność do poświęcania się dla innych. Współczesne kobiety są natomiast uważane za bardziej kokieteryjne, ale też impulsywne oraz kłótlive. Co ciekawe, koncentracja na rodzinie została wskazana przez 16,89% respondentów płci męskiej jako cecha charakteryzująca współczesne kobiety. Dla porównania, ten sam atrybut nie został wskazany przez ani jedną respondentkę.

Natomiast cechy, które obecnie można przypisać mężczyznom, to, zdaniem respondentek, koncentracja na pracy zawodowej (48,89%), zadbanie (29,78%), ambicja (25,33%), bałaganiarstwo (21,78%) i koncentracja na rodzinie (20,89%). Badani mężczyźni wymieniali natomiast takie cechy, jak: ambicja (48,44%), koncentracja na pracy zawodowej (36,44%), aktywność (33,78%), pewność siebie (21,33%), zadbanie i koncentracja na rodzinie (po 19,11%). Dokładne wyniki procentowe zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2

Opinie badanych na temat cech charakteryzujących współczesnych mężczyzn

| Męskość obecnie | | |
|-----------------|-----------------------|-------------------------|
| Cechy do wyboru | kobiety (n1 = 225) | mężczyźni (n2 = 225) |
| Agresywność | 6,22% | 8,00% |
| Aktywność | 13,33% | 33,78% |
| Ambicja | 25,33% | 48,44% |
| Bałaganiarstwo | 21,78% | 5,33% |
| Bezpośredniość | 0,00% | 9,78% |
| Brak inicjatywy | 19,11% | 6,67% |
| Chłód | 2,22% | 0,89% |
| Ciekawość | 9,33% | 17,33% |
| Ciepło | 0,00% | 16,44% |
| Czułość | 5,33% | 13,33% |
| Delikatność | 15,56% | 12,89% |
| Dokładność | 0,00% | 0,00% |
| Dominacja | 9,33% | 16,44% |
| Elegancja | 13,33% | 9,78% |

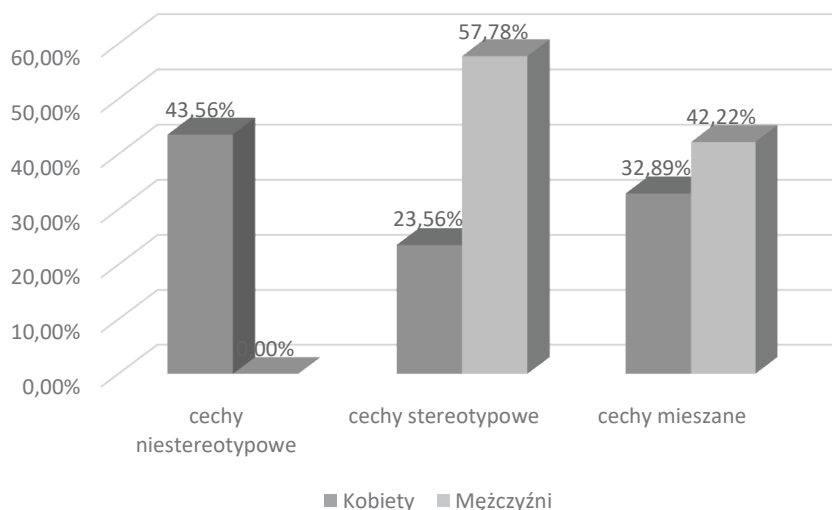
| | | |
|--------------------------------------|--------|--------|
| Emocjonalność | 17,33% | 6,67% |
| Grzeczność | 1,78% | 0,00% |
| Impulsywność | 5,78% | 6,22% |
| Kłótność | 7,11% | 1,78% |
| Kokieterystyka | 0,00% | 0,00% |
| Kompetencja | 3,56% | 16,89% |
| Koncentracja na pracy | 48,89% | 36,44% |
| Koncentracja na rodzinie | 20,89% | 19,11% |
| Konkretność | 7,56% | 9,78% |
| Łagodność | 15,11% | 15,56% |
| Łatwość podejmowania decyzji | 8,89% | 1,78% |
| Niezależność | 8,89% | 4,00% |
| Odwaga | 0,00% | 0,00% |
| Opanowanie | 0,00% | 2,22% |
| Opiekuńczość | 12,44% | 11,56% |
| Pasywność | 1,33% | 0,89% |
| Pewność siebie | 13,33% | 21,33% |
| Plotkarstwo | 1,78% | 0,89% |
| Podporządkowanie | 0,00% | 0,00% |
| Pomysłowość | 1,78% | 0,00% |
| Powab | 0,00% | 0,00% |
| Przebojowość | 0,00% | 10,22% |
| Racjonalność | 4,00% | 7,11% |
| Radzenie sobie w trudnych sytuacjach | 16,44% | 7,56% |
| Schludność | 1,78% | 1,78% |
| Seksapil | 0,00% | 6,22% |
| Skłonności przywódcze | 1,78% | 2,22% |
| Skłonność do płaczu | 0,00% | 0,00% |
| Skromność | 0,00% | 0,00% |
| Spokój | 6,67% | 0,89% |
| Stanowczość | 20,44% | 13,33% |
| Świadomość swojej wartości | 7,56% | 9,78% |
| Trudność w podejmowaniu decyzji | 16,44% | 4,44% |
| Uczuciowość | 15,11% | 1,78% |
| Uległość | 6,67% | 8,00% |
| Upór | 12,44% | 12,89% |

| | | |
|---|--------|--------|
| Wrażliwość na uczucia i potrzeby innych | 14,22% | 5,78% |
| „Wyzywająca” seksualność | 0,00% | 0,00% |
| Zadbanie | 29,78% | 19,11% |
| Zaradność | 17,78% | 17,78% |
| Zdolność do poświęcania się dla innych | 5,78% | 1,33% |
| Zdystansowanie | 4,00% | 13,33% |
| Zorganizowanie | 1,78% | 2,22% |

Źródło: badania własne.

Cechy wymieniane w charakterystykach mężczyzny współczesnego wskazują na przesunięcia w opiniach obu płci w stronę stereotypu mężczyzny - partnera życiowego, który jest zaangażowany w codzienne obowiązki i bierze czynny udział w wychowaniu dzieci. Podobnie, jak miało to miejsce we współczesnym obrazie kobiecości, wysoki wynik uzyskała także właściwość nawiązująca do wyglądu zewnętrznego - zadbanie, szczególnie podkreślana w opiniach respondentek. W obecnym obrazie męskości duże znaczenie miały takie cechy, jak ambicja, aktywność, zaradność, pewność siebie, koncentracja na pracy zawodowej, ale też cechy powszechnie kojarzone jako kobiece, jak: emocjonalność, czułość, delikatność, łagodność, uczuciowość.

Kolejno, poproszono respondentów, aby posługując się powyższą listą cech, wymienili najlepiej opisujące ich samych. Indywidualne koncepcje siebie jako kobiety lub mężczyzny stanowią bowiem ważny element tożsamości płciowej. Posługując się stereotypami kobiecości i męskości, opisanymi przez Brannon oraz Deaux i Lewis, poszczególnym cechom z listy przypisano punkty: 1 dla cechy stereotypowej oraz -1 dla cechy niestereotypowej w ramach obrazu kobiecości i męskości, a następnie obliczono wynik ogólny dla każdego badanego. Zabieg ten pozwolił na sprawdzenie, czy badani identyfikują się z tradycyjnymi czy też egalitarnymi wzorcami kobiecości i męskości oraz na ile opisy własne badanych pokrywają się z cechami przypisanymi współczesnym kobietom i mężczyznom. Wyniki okazały się zróżnicowane ze względu na płeć. Mężczyźni opisując siebie, najczęściej przypisywali sobie cechy zgodne z tradycyjnymi koncepcjami męskości. Ten typ samoopisu reprezentowało 57,78% badanych, pozostałą część badanych (42,22%) stanowiły osoby łączące w sobie cechy psychiczne charakterystyczne zarówno dla mężczyzn, jak i kobiet. Respondentki natomiast najczęściej (43,56%) charakteryzowały się za pomocą cech tradycyjnie przypisanych mężczyznom lub łączyły w swoich opisach cechy typowo kobiece i męskie (32,89%). Najmniej liczną grupę badanych (23,56%) stanowiły respondentki, które określały siebie w kategoriach właściwości tradycyjnie przypisywanych kobietom.



Ryc. 1. Obraz siebie jako kobiety lub mężczyzny
- analiza w kategorii cech uznawanych za typowe dla danej płci

Analizując odpowiedzi badanych, zauważono również, że respondenci płci męskiej częściej, niż to miało miejsce w przypadku kobiet, opisując w pytaniu pierwszym współczesnego mężczyznę, posługiwali się cechami, które następnie wymieniali jako własne. Przykładowe cechy wymieniane przez badanych do opisu siebie zawarto w tabeli 3.

Tabela 3
Sposoby definiowania siebie przez badanych – przykładowe cechy

| Przykładowe cechy wymieniane przez badanych | Opisy niestereotypowe | Opisy stereotypowe | Opisy mieszane |
|---|--|--|--|
| Badane kobiety | <ul style="list-style-type: none"> - opanowanie - pewność siebie - zdystansowanie - przebojowość, dominacja - racjonalność, konkretność - upór - zaradność, zorganizowanie, ambicja | <ul style="list-style-type: none"> - ciepło w relacjach z innymi - czułość - delikatność - grzeczność - skłonność do płaczu, zadbanie - spokój - uczuciowość, kłótność - łagodność - uległość - wrażliwość - zadbanie | <ul style="list-style-type: none"> - aktywność, przebojowość - czułość, pomysłowość - emocjonalność - kłótność - niezależność, stanowczość - spokój - wrażliwość - czułość |

| | | | |
|------------------|--------|---|--|
| Badani mężczyźni | - brak | <ul style="list-style-type: none"> - ambicja - impulsywność - odwaga - kompetencja - koncentracja na pracy - opanowanie, racjonalność, zdystansowanie - pewność siebie - przebojowość - skłonności przywódcze - stanowczość, niezależność - upór | <ul style="list-style-type: none"> - ambicja - ciekawość świata - ciepło - dominacja - emocjonalność - czułość - łagodność - niezależność, ambicja - opiekuńczość, odwaga - schludność - spokój, zorganizowanie - zdolność do poświęcania się dla innych |
|------------------|--------|---|--|

Źródło: badania własne.

Co istotne, w przypadku obu płci w indywidualnych opisach siebie jako kobiety i mężczyzny dużo rzadziej, niż w pytaniu o cechy charakterystyczne współczesnych kobiet i mężczyzn, wymieniano cechy związane z wyglądem fizycznym, jak zadbanie czy seksapil. Jeśli już były wymieniane, to wyłącznie u badanych reprezentujących tradycyjny stereotyp kobiecości.

Interpretacja i dyskusja wyników

W badaniu założono, że percepcja cech uważanych za charakterystyczne dla współczesnych kobiet i mężczyzn, w pewnym stopniu może odzwierciedlać rzeczywiste doświadczenia i obserwacje badanych związane z kobiecością i męskością. Odnosząc odpowiedzi badanych do stereotypów płci w percepcji respondentów, kobiecość ewoluuje w kierunku przejmowania przez kobiety cech zarezerwowanych dawniej dla mężczyzn (zob. Twenge, 1997, ss. 35-51)¹. Wzorzec męskości, choć również się zmienia, to jednak dalej opiera się przede wszystkim na stereotypowych właściwościach, przy czym charakterystyczne kiedyś dominację, agresywność, czy stanowczość zastąpiły takie cechy (nadal mieszczące się w repertuarze stereotypu męskiego), jak niezależność, ambicja, czy pewność siebie (zob. Lopez-Zafra, Garcia-Retame-

¹ Jean Twenge już pod koniec lat 90. XX wieku wskazywała, że kobiety i mężczyźni stają się coraz bardziej podobni do siebie w odniesieniu do cech uważanych kiedyś za stereotypowo męskie.

ro, 2012, ss. 169-183; por. Wilde, Diekman, 2005, ss. 188-196; March, Van Dick, Hernandez Bark, 2016, ss. 681-692)². Takie cechy kojarzone z kobiecością, jak emocjonalność czy wrażliwość stanowią jedynie uzupełnienie współczesnej męskości. Otrzymane wyniki różnią się od danych otrzymanych na przykład przez M. Chomczyńską-Rubachę i D. Pankowską, u których w badaniach w rankingu najpopularniejszych cech, przez pryzmat których badani opisywali mężczyzn, dominowały cechy neutralne lub kobiece (Chomczyńska-Rubacha, Pankowska, 2014, ss. 133-146)³.

Interesujący jest także wzrost znaczenia atrakcyjności fizycznej we współczesnych obrazach płci, czego sygnałem jest wysoka wartość seksapilu u kobiet i bycia zadbanym u mężczyzn. W przypadku obrazu kobiecości stereotyp kobiety - obiektu do podziwiania czy obiektu seksualnego jest mocno zakorzeniony w kulturze (Babicka, 2008, ss. 32-33), a uroda, kokieteria, wdzięk i dbałość o wygląd są cechami uważanymi w wielu badaniach za charakterystyczne i pożądane u kobiet (Paprzycka, 2009, ss. 164-165; Bajkowski, 2010, ss. 99-100; Karwatowska, 2013, ss. 117-130). Co się zaś tyczy mężczyzn, jak pisze K. Siewicz, współcześnie piękno przestało być zarezerwowane dla kobiet i fizyczna atrakcyjność zaczyna stanowić ważną cechę męskości (Siewicz, 2013, ss. 9-11).

Współczesny mężczyzna w dobie kultury masowej, poprzez wszechobecne media i reklamę, został więc niejako zmuszony do zainteresowania się swoim ciałem. Atrakcyjność fizyczna jest bowiem obecnie postrzegana jako istotny czynnik osiągnięcia sukcesu, tak w życiu zawodowym, jak i prywatnym (Piotrowska, 2015, s. 342).

Indywidualne konceptualizacje własnej kobiecości-męskości pokazały, że znakomita większość badanych kobiet określa siebie używając cech uważanych za typowo męskie bądź łączące w sobie cechy męskie i kobiece. Można przypuszczać, że niezależność, ambicja, silny charakter, pewność siebie, czyli cechy kojarzone dotąd z męskością, wykazywane przez kobiety są istotne lub promowane we współczesnych modelach kariery, pracy zawodowej i samorealizacji (zob. Eagly, Karau, 2002, ss. 573-598)⁴. Co się

² Podobne wnioski z badań wysnuli Esther Lopez-Zafra i Rocio Garcia-Retamero, którzy również badali przemiany ról społecznych i stereotypów związanych z mężczyznami i kobietami w Hiszpanii. Zdaniem badaczy, stereotypy związane z płcią obejmują aspekty dynamiczne (zmiennie w czasie), jednak treść tych stereotypów jest silnie zakorzeniona w rolach społecznych. Role i stereotypy kobiece były postrzegane przez respondentów jako silniej zmieniające się w czasie. Kobiety były również postrzegane jako nabierające cech męskich, w przeciwieństwie do mężczyzn, którzy nie byli postrzegani jako internalizujący cechy uważane za typowo kobiece. Analogiczne wnioski dotyczą także badań prowadzonych w Niemczech czy USA.

³ Choć, jak zaznaczają Autorki, mogło to wynikać z nadreprezentacji kobiet w grupie badanej.

⁴ Zdaniem A. Eagly i S. Karau, kobiety, zwłaszcza aspirujące do wyższych stanowisk, stoją w obliczu tzw. podwójnego standardu i podwójnego wiązania, to znaczy, jeśli chcą być po-

zaś tyczą badanych mężczyzn, zdają się swoimi odpowiedziami ilustrować słowa K. Arcimowicza:

zdecydowana większość mężczyzn we współczesnych społeczeństwach Zachodu realizuje w swoim życiu wartości i wzory zachowań stanowiące kontaminację elementów pochodzących z patriarchalnej i nowoczesnej wersji męskości, przy czym nasilenie cech tradycyjnych i charakterystycznych dla nowego modelu może być różne – z przewagą jednej bądź drugiej opcji (Arcimowicz, 2014, s. 24).

Może być i tak, że w obliczu rozmycia się wzorców męskości (Melosik, 2002, s. 30) otrzymany wysoki wynik identyfikacji z tradycyjnym, stereotypowym wzorcem stanowi bezpieczną i dobrze znaną opcję.

Wysoka identyfikacja kobiet i mężczyzn z „typowo męskimi” cechami oraz zerowa identyfikacja badanych płci męskiej z cechami wyłącznie niestereotypowymi mogą być także spowodowane przypisywaniem wyższej społecznej wartości cechom męskim i większymi korzyściami wynikającymi z ich posiadania (zob. Lisowska, 2008, s. 67).

Podsumowanie

Reasumując, omówione powyżej wyniki odnoszą się do nurtu, szczególnie obecnego w psychologii społecznej, związanego z badaniem stereotypów płci, rozumianych jako konsensualne przekonania na temat atrybutów kobiet i mężczyzn. Choć może się wydawać, że najważniejsze ustalenia zostały w tej dziedzinie opisane już kilka dekad temu, badacze na całym świecie wciąż monitorują zmiany w zakresie treści stereotypów dotyczących płci (Eagly, Szczesny, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01965/fulltext> [dostęp: 20.06.22]). Zaprezentowane wyniki wpisują się w nurt badań wskazujących na mniej tradycyjne spojrzenie na współczesną kobiecość i męskość oraz odejście od spolaryzowanych obrazów płci na rzecz bardziej egalitarnych.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

strzegane np. jako kompetentne, muszą wykazać się tym samym poziomem profesjonalizmu, a nawet przewyższyć swoich męskich współpracowników pod tym względem, a jednocześnie muszą odgrywać cechy stereotypowo kobiece, aby zmniejszyć negatywne reperkusje (np. zmniejszenie sympatii) związane z naruszeniem roli płciowej.

REFERENCES

Opracowania

- Baer, M. (1997). *Ewolucja myśli feministycznej w antropologii kulturowej. Szkic na podstawie wybranej literatury*. W: E. Pakszys, D. Sobczyńska (red.), *Humanistyka i płeć. Kobiety w poznaniu naukowym wczoraj i dziś*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Bajkowski, T. (2010). *Kobiecość i męskość w percepcji młodzieży akademickiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Bem, S.L. (2000). *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Best, D.L. (2003). *Gender stereotypes*. W: C.R. Ember, M. Ember (red.), *Encyclopedia of sex and gender*. Boston: Springer
- Birch, A., Malim, T. (2002). *Psychologia rozwojowa z zarysów – od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Broverman, I.K., Vogel, S.R., Broverman, D.M., Clarkson, F.E., Rosenkrantz, P.S. (1972). *Sex – role stereotypes. A current appraisal*. Journal of Social Issues, 28, 59-78
- Deaux, K., Lewis, L. (1984). *The structure of gender stereotypes. Interrelationship among components and gender label*. Journal of Personality and Social Psychology, 46, 991-1004
- Deaux, K., Kite, M. (2002). *Stereotypy płci*. W: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmiennie spojrzenia na różnice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Diekmann, A.B., Eagly, A.H. (2000). *Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future*. Personality and Social Psychology Bulletin, 26(10), 1171-1188.
- Eagly, A.H., Karau, S.J. (2002). *Role congruity theory of prejudice toward female leader*. Psychological Review, 109(3), 573-598.
- Frąckowiak, M. (2003). *Role rodzinne, zawodowe i konsumenckie jako czynniki konstruowania tożsamości kobiet i mężczyzn w warunkach „różnorodności teraźniejszości”*. Roczniki Socjologii Rodziny. Tom XV – *Blaski i cienie życia rodzinnego*, 63-83
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Goodman, N. (2009). *Wstęp do socjologii*. Poznań: Zysk i Sk-a Wydawnictwo
- Grabowska, M. (2007). *Stereotypy płci we wczesnej dorosłości. Wybrane uwarunkowania*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW
- Karwatowska, M. (2013). *Ciało kobiece vs. ciało męskie (na podstawie werbalizacji studentów)*. Białostockie Archiwum Językowe, 13, 117-130
- Kochan-Wojcik, M., Piskorz, J. (2010). *Zmiany w zakresie postrzegania i oceny własnego ciała wśród kobiet od okresu dojrzewania do dorosłości*. Psychologia Rozwojowa, 15, 3, 21-32
- Korzeń, R. (2006). *Nowa charakterystyka psychometryczna Inwentarza Oceny Płci Psychologicznej (IPP)*. Studia Psychologica, 6, 37-50
- Kostrzewa, Y. (2012). *Gender w organizacjach*. W: B. Glinka, M. Kostera (red.), *Nowe kierunki w organizacji i zarządzaniu. Organizacje, konteksty, procesy zarządzania*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska
- Królikowska, S. (2011). *Rola stereotypów płci w kształtowaniu postaw kobiet i mężczyzn wobec zdrowia*. Nowiny Lekarskie, 5, 387-393
- Lipska, A., Zagórska, W. (2011). *„Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia*. Psychologia Rozwojowa, 16, 1, 9-21
- Lisowska, E. (2008). *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH
- Lopez-Zafra, E., Garcia-Retamero, R. (2012). *Do gender stereotypes change? The dynamic of gender stereotypes in Spain*. Journal of Gender Studies, 21(2), 169-183

- March, E., Van Dick, R., Hernandez Bark, A. (2016). *Current prescriptions of men and women in differing occupational gender roles*. *Journal of Gender Studies*, 25(6), 681-692
- Marszałek, L. (2008). *Kulturowe uwarunkowania roli kobiety we współczesnym społeczeństwie*. *Seminare*, 25, 267-279
- Melosik, Z. (2006). *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Millet, K. (1982). *Teoria polityki płciowej*. W: T. Hołówka (red.), *Nikt nie rodzi się kobietą*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik
- Miluska, J. (1996). *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Nelson, T. (2003). *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Pankowska, D. (2005). *Role płciowe a przemoc*. *Niebieska Linia*, 2, 3-5
- Paprzycka, E. (2009). „Kobiecość” współczesnych kobiet żyjących w pojedynkę. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica*, 34, 159-183
- Paprzycka, E. (2010). *Ambiwalencja – analiza socjalizacji kobiet w perspektywie gender*. *Przegląd Socjologiczny*, 59, 3, 33-53
- Piotrowska, A. (2015). *Męskość w wersji „pop”, czyli jaki jest współczesny mężczyzna celebryta? Studium przypadku*. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 16
- Siewicz, K. (2013). *Wpływ przekazu medialnego na współczesny wzorzec męskości a implikacje dla edukacji*. *Kultura – Media – Teologia*, 15, 8-21
- Szarzyńska-Lichtoń, M. (2004). *Stereotypy płci i ich realizowanie w rolach życiowych w kontekście historycznym i kulturowym – szkic*. W: A. Kuczyńska, E.K. Dzikowska (red.), *Zrozumieć płć. Studia interdyscyplinarne II*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
- Twenge, J.M. (1997). *Attitudes toward women, 1970 - 1995: A meta-analysis*. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 35-51
- Wilde, A., Diekman, A. (2005). *Cross-Cultural Similarities and Differences in Dynamic Stereotypes: A Comparison Between Germany and the United States*. *Psychology of Women Quarterly*, 29(2), 188-196
- Williams, J.E., Satterwhite, R.C., Best, D.L. (1999). *Pancultural gender stereotypes revisited: the five factor model*. *Sex Roles*, 40, 513-525

Źródła internetowe

- Eagly, A., Szesny, S. (2022), *Editorial: Gender Roles in the Future? Theoretical Foundations and Future Research Directions*; pobrano z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01965/full> [dostęp: 20.06.22]
- Grochola-Szczepanek, H. (2022). *Kobiecość, męskość czy może płć komplementarna i neutralna?*; pobrano z: <http://www2.almamater.uj.edu.pl/101/18.pdf> [dostęp: 01.03.2022]

AGNIESZKA RUMIANOWSKA

ORCID 0000-0001-5508-8781

Akademia Mazowiecka w Płocku

ROZWIĄZYWANIE KONFLIKTÓW INTERPERSONALNYCH. O POTRZEBIE UZUPEŁNIENIA UJĘCIA PSYCHOLOGICZNEGO O REFLEKSJĘ FILOZOFICZNĄ

ABSTRACT. Rumianowska Agnieszka, *Rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych. O potrzebie uzupełnienia ujęcia psychologicznego o refleksję filozoficzną* [Resolving Interpersonal Conflicts. On the Need to Complement Psychological Approach with Philosophical Reflection]. *Studia Edukacyjne* no. 67, 2022, Poznań 2022, pp. 85-94. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.67.6

Analysing contemporary works on patterns of interpersonal conflict formation and resolution, one can quite easily notice the predominant tendency to reduce the problem of interpersonal disputes exclusively to psychological and pedagogical issues. Thus, matters such as the root causes of conflicts, attitudes towards them and conflict resolution strategies predominate. Conclusions arising from the research are reflected in recommendations and proposals with regard to conflict resolution in the school, work or family environment. Not denying in any way the importance of the research results on the psychological determinants of problematic interpersonal relations and the resulting recommendations, it is worth asking whether psychological knowledge, awareness of one's own needs, communication and negotiation skills are sufficient to effectively confront difficulties in interpersonal relations and fulfil oneself as a person. This article attempts to argue for the inclusion of philosophical issues in the discussion of interpersonal conflict resolution, with a special focus on issues derived from existential philosophy of a theistic nature and personalism.

Key words: interpersonal conflict, pedagogy, existentialism, personalism, philosophy

Data przesłania tekstu: 17.01.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 30.01.2023.

Pojęcie konfliktu. Postawienie problemu

Doświadczenie konfliktów (intrapersonalnych i interpersonalnych) jest naturalnym i integralnym elementem życia ludzkiego, wyrazem zderzania się (w jednym podmiocie lub między podmiotami) przeciwstawnych pra-

gnień, dążeń i sił działania. Doświadczanie konfliktów rodzi naturalną potrzebę odzyskania równowagi pomiędzy wymaganiami a możliwościami realizacyjnymi podmiotu oraz dążenie do poprawy stanu emocjonalnego (Borecka-Biernat, 2015, s. 138). Próba powrotu do stanu homeostazy wiąże się z podejmowaniem przez jednostkę określonych działań i dokonywaniem wyborów w konkretnym kontekście sytuacyjnym. Człowiek stosuje przy tym różne strategie radzenia sobie z konfliktem, począwszy od unikania i dostosowywania się, poprzez podejmowanie działań opartych na współpracy i kompromisie, na rywalizacji kończąc. O ile u źródeł unikania i akomodacji leży potrzeba odsunięcia od siebie problemu, wytrzymania napięcia, czy też zawieszenia własnych potrzeb na korzyść poprawy samopoczucia partnera, rywalizacja, a szczególnie jej egocentryczna postać, niesie ze sobą ryzyko pojawienia się zachowania agresywnego, gwałtownych reakcji emocjonalnych, stosowania manipulacji, intryg, gróźb, czy też innych działań destrukcyjnych.

Pojęcie konfliktu jest różnie definiowane – w zależności od wybranej perspektywy badawczej i teoretycznej. Elementem wspólnym większości definicji jest wskazanie na obecność przynajmniej dwóch stron, tendencji działania, sił, czy też podmiotów. Kolejną cechą konfliktu, niebudzącą większych zastrzeżeń, jest niekompatybilność, sprzeczność, czy też przeciwstawność występujących w nim elementów. Problematiczną pozostaje natomiast kwestia percepcji sytuacji konfliktowej oraz zagadnienie napięcia towarzyszącego człowiekowi. Napięcie odnosi się w tym przypadku do poczucia zagrożenia sfery społecznej i osobistej, lęku i z troskaniem ewentualnymi konsekwencjami tego stanu. O ile dla Ludwika Pongratza (1961, s. 265), Karen Horney (1994, s. 25) i Heinza Rolfa Lückerta (1972a, s. 492) najważniejszą oznaką konfliktu jest stan wewnętrznego napięcia, którego źródła człowiek często sobie nie uświadamia, dla Williama Wilmota i Yoyce Hockera kluczową kwestią jest percepcja, to jest spostrzeganie celów jako sprzecznych, dostrzeganie ryzyka zakłócenia, czy też zablokowania działań podmiotu. Ci ostatni definiują konflikt jako

spór przynajmniej dwóch współzależnych stron, które dają mu wyraz. Owe strony uznają, że ich cele są niezgodne, a zasoby ograniczone, oraz stwierdzają, że wzajemnie przeszkadzają sobie w realizacji swoich celów (Wilmot, Hocker, 2011, s. 32).

Autorzy podkreślają w swoim ujęciu takie cechy konfliktu, jak: wzajemną zależność jednostek, uznanie celów jako odmiennych, poczucie deprywacji potrzeb i własnej wartości oraz świadomość przeszkadzania sobie nawzajem w osiągnięciu pożądanego efektu.

Sposób podejścia do problemu, ustosunkowania się do niego i podjęcia w reakcji na niego określonych działań to główny czynnik decydujący o dalszych konsekwencjach wynikających z sytuacji konfliktu, w tym poczuciu

własnej wartości i spełnianiu swoich osobowych potencjalności. Konstruktynie rozwiązany konflikt może skutkować wzrostem samoświadomości, odkryciem nowych możliwości i perspektyw, sprawdzeniem siebie w obliczu problematyczności własnego istnienia, wprowadzeniem do swojego życia twórczych zmian i zyskaniem sił witalnych. I odwrotnie, zastosowanie destrukcyjnych sposobów działania, to ryzyko przekształcenia sytuacji konfliktu w długotrwały, eskalujący spór, pogłębiający stan wewnętrznego napięcia, różnice między ludźmi i trudności w funkcjonowaniu w życiu społecznym.

Brak rozwiązania konfliktów interpersonalnych. Przyczyny i konsekwencje

Zagrożeniem dla utraty godności ludzkiej jest eskalacja konfliktu. Jej objawami są: poszerzanie się liczby zaangażowanych osób, przechodzenie do coraz bardziej destruktywnych form walki, wzrost intensywności stosowanych nacisków i środków przymusu, rozszerzanie się zakresu konfliktu, wydłużanie listy zagadnień spornych, wzrost ogólności spornych kwestii oraz angażowanie coraz większych zasobów, czasu, pieniędzy i energii na walkę z przeciwnikiem (por. Reykowski, 2009; Deutsch, 1973; Głasiński, 2004). Wygrana staje się sprawą honoru, przegrana zaś odbierana jest jako utrata twarzy. Kiedy konflikt eskaluje, działania destruktywne stają się coraz intensywniejsze, a uczestnicy konfliktu szukają coraz nowszych sposobów wyrządzenia krzywdy przeciwnikowi, rezygnując z przestrzegania obowiązujących zasad i norm. Następuje wzrost gotowości do poświęceń własnych zasobów w celu pokonania przeciwnika oraz intensyfikacja negatywnych uczuć i wrogich postaw. Co ważne, własne agresywne oraz wrogie zachowanie wobec partnera tłumaczy i usprawiedliwia się istnieniem wyższych wartości. Ponieważ postępowanie drugiej strony postrzegane jest jako brutalne, złośliwe i wrogie, podjęcie niszczących działań w stosunku do przeciwników wydaje się usprawiedliwione (Balawajder, 2010, s. 304). Charakterystyczna jest tu również tendencja do konstruowania w sobie negatywnego obrazu partnera, a zarazem przypisywania sobie wyłącznie pozytywnych zamiarów, wybielania siebie, uwalniania się w ten sposób od poczucia odpowiedzialności i winy. Próba zrzucenia z siebie odpowiedzialności za konflikt utrudnia porozumienie się stron i podjęcie współpracy w celu znalezienia rozwiązania problematycznej sytuacji.

Wymieniana w literaturze przedmiotu lista czynników utrudniających rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych jest dość długa, obejmująca swoim zakresem uwarunkowania sytuacyjne, osobowościowe, psychospołeczne i emocjonalne. Najczęściej wymienia się: negatywne, silne emocje, znie-

kształcenia percepcyjne oraz egocentryzm uczestników (Balawajder, 1994, s. 22). Emocje utrudniają trafną ocenę sytuacji, rzetelne, adekwatne rozpoznanie źródeł sporu, elastyczne myślenie i dialog między partnerami. Frustracja, niezadowolenie, żal i złość, utrzymujące się przez cały czas trwania konfliktu, utrwalają przyjęty sposób postrzegania sytuacji i powodują, że człowiekowi coraz trudniej jest zmienić perspektywę działania i wykonać jakiś gest dobrej woli wobec drugiego człowieka. Efektem występowania negatywnych emocji są liczne zniekształcenia percepcyjne, takie jak: stronniczość, myślenie w kategoriach „albo-albo”, lekceważenie lub pomijanie pozytywnych informacji, czy też wyolbrzymianie negatywnych zdarzeń.

Negatywny wpływ na rozwiązywanie konfliktu ma również egocentryzm uczestników konfliktu i co za tym idzie – postrzeganie problematycznej sytuacji wyłącznie przez pryzmat własnych zagrożonych interesów, zranionych uczuć, urażonej ambicji, poczucia krzywdy i niesprawiedliwości, zawiedzionych nadziei i tym podobnych. Egocentryzm ma w sytuacji konfliktowej zdecydowanie zachowawczy i defensywny charakter, co wiąże się z bardzo niskim stopniem elastyczności psychicznej i społecznej. Człowiek skupia się jedynie na własnych potrzebach i obronie własnego stanowiska, będąc szczególnie wyczulonym na wszystkie przykrości, które go spotykają. Ponieważ nie jest zainteresowany zrozumieniem położenia strony przeciwnej, lekceważąc jej interesy i pragnienia, szuka argumentów i sposobów, aby ją przekonać i złamać jej opór.

Propozycje rozwiązywania konfliktów z perspektywy psychologicznej

Większość propozycji wysuwanych przez psychologów, a dotyczących rozwiązywania konfliktów interpersonalnych można przypisać do dwóch obszarów. Zalecenia należące do pierwszego z nich sprowadzają się do zwiększenia poziomu samoświadomości, wiedzy na temat własnych predyspozycji osobowościowych, swoich mocnych i słabych stron, znajomości różnic dzielących strony, a także wiedzy na temat mechanizmów leżących u podstaw konfliktów. Sugestie odnoszą się również do potrzeby obiektywnego, wielostronnego widzenia różnych aspektów sytuacji konfliktowej, korygowania zniekształconych obrazów rzeczywistości oraz skupiania się na problemie, to jest głównych kwestiach spornych.

Druga grupa propozycji dotyczy rozwijania właściwych umiejętności komunikacyjnych i negocjacyjnych, jasnego formułowania problemu, precyzyjnego wyrażenia swoich stanowisk, potrzeb i emocji, a także stosowania technik aktywnego słuchania (parafrazowania, przeformułowania i klaryfikacji).

Szczegółne miejsce zajmuje w tym zestawieniu umiejętność uruchomienia własnej wyobraźni, opracowania różnych możliwych rozwiązań konfliktu, podejmowania działań kooperacyjnych, kontrolowania emocji, rozładowania napięć poprzez wykorzystanie poczucia humoru, czy też stosowanie adekwatnych taktyk negocjacyjnych (Cybulko, 2009, 2009a; Rosenberg, 2008; Chełpa, Witkowski, 2015). Odrębną uwagę zwraca się na świadomość stanu własnych potrzeb, relacji pomiędzy potrzebami oraz uczuciami i co za tym idzie – zdolność rozpoznania i nazwania swoich pragnień oraz wypowiadania się w pierwszej osobie (Sujak, 1978, s. 226).

Oryginalne zestawienie technik rozwiązywania konfliktów proponują Stanisław Chełpa i Tomasz Witkowski (2015), wymieniając między innymi partycypację w podejmowaniu decyzji, technikę przeciwnych reakcji, integracyjne rozwiązywanie sporów, negocjacje oparte na zasadach, prowokowanie wątpliwości, strategię „wspólnego celu”, zamianę ról oraz burzę mózgow. Przygotowane przez autorów strategie ukierunkowane są na uruchomienie myślenia twórczego, zmianę sposobów myślenia oraz pragmatyczne podejście do problemu.

Rozwiązywanie konfliktów w świetle filozofii

Mając na uwadze powyższe zestawienie propozycji wysuwanych przez psychologów w odniesieniu do rozwiązywania konfliktów międzyludzkich, łatwo zauważyć, że myślenie o przezwyciężaniu trudności w relacjach z drugim człowiekiem zostaje sprowadzone wyłącznie do wymiaru psychicznego funkcjonowania jednostki, jej możliwości poznawczych, społecznych i emocjonalnych. Dominuje tu wizja człowieka jako bytu psychofizycznego, wyposażonego w odpowiednie dyspozycje i dającego się scharakteryzować poprzez pewien profil działania. Kwestia duchowości pozostaje wyraźnie zmarginalizowana na rzecz wymiaru empirycznego oraz mierzalnych kategorii pojęciowych, takich jak wola, poznanie, emocjonalność, percepcja, osobowość, czy też inteligencja emocjonalna.

Co ważne, problem rozwiązywania konfliktów nabiera zupełnie innego znaczenia, kiedy punktem wyjścia do refleksji uczyni się wizję człowieka jako bytu fizyczno-psychiczno-duchowego (noetycznego), posiadającego wartość ontologiczną i stanowiącego zintegrowaną konstrukcję tego, co somatyczne, psychiczne i duchowe. Takie rozumienie istoty ludzkiej jest charakterystyczne dla personalizmu oraz egzystencjalizmu teistycznego (por. Tarnowski, 1982; Marcela, 1959; Mounier, 1964; Jaspers, 199; Frankl, 2017). W obu nurtach nacisk kładzie się na to co niezachwiane, stałe i niezmiennie w człowie-

ku, a jednocześnie co nieuchwytnie, zmienne i tajemnicze. Podkreśla się przy tym ontologiczną problematyczność istnienia ludzkiego, która implikuje, że stosunek człowieka do samego siebie, innych i świata nigdy nie jest raz na zawsze określony i trwały, wręcz przeciwnie – jego egzystencja stanowi wiecznie otwarty problem, wymagający dokonywania wyborów i urzeczywistnienia się na drodze nieustannego rozstrzygnięcia o samym sobie. Człowiek jest istotą stale poszukującą racji własnego istnienia, rozumiejącą, wartościującą, istotą dynamiczną i „niedomkniętą”, to jest nie zamykającą się w granicach swojego egzystencjalnego usytuowania, lecz potencjalnie zdolną do przekraczania aktualnego stanu. Jest on – jak zauważa Mieczysław A. Krąpiec (2005, s. 25) – „jaźnią osobową w materii (naturze) i przez materię ‘wypowiadającą się’ jako byt unikalny”. W tym rozumieniu jednostkowe istnienie ludzkie jest wyjątkowe, wymykające się próbom przypisania go do jakichkolwiek kategorii. Człowiek jest bytem zmieniającym się nieustannie od wewnątrz, transcendującym istniejące uwarunkowania i przejawiającym swoje osobowe cechy działania. Jest osobowością potencjalną, taką, która poprzez swe wybory, działania i akty doskonali się, wzrasta wewnętrznie, buduje, spełnia i aktualizuje swoją osobową potencjalność.

Ponieważ istota ludzka może na mocy własnej wolności przekraczać swój status, własne dyspozycje somatyczne i całość otaczającej ją sytuacji, może też wznieść się poza obiektywne uwarunkowania sytuacji konfliktowej, konstytuując samą siebie pod kątem wartości i sensu istnienia, realizując wartość wybaczenia, altruizmu, czy też miłości. Kluczowa jest w tym ujęciu kategoria transcendencji, która – jak przekonuje Viktor Frankl (2017, ss. 75-76) – jest ukierunkowana na coś lub kogoś innego niż sam człowiek, jakiś sens lub zewnętrzna siła ponadosobową. Człowiek jest według austriackiego myśliciela wolnością do bycia odpowiedzialnym w horyzoncie własnego sumienia. Być sługą swojego sumienia, to być panem swojej woli, być w pełni świadomym swojego człowieczeństwa, pojmowanego tu w kategoriach odpowiedzialności. Człowiek jest sługą swojego sumienia przez fakt, że sumienie ma transcendentalną właściwość, to znaczy – jest referentem transcendencji, zjawiskiem wykraczającym poza istotę człowieka, występując niejako w imieniu czegoś innego niż własne „ja”. Można go zatem zrozumieć wyłącznie w wymiarze pozaludzkiem, to jest w sensie odpowiadania nie tyle przed samym sobą, co przed tym, co absolutne. Sumienie, to jest tajemniczy głos transcendencji, stanowi najważniejszą instancję umożliwiającą osobie realizację jej wolności poprzez odszukanie w problematycznych, w tym również konfliktowych sytuacjach życia, jedynej i niepowtarzalnego sensu. Viktor Frankl wyraźnie podkreśla, że sumienia nie sposób zrozumieć w kategoriach psychologicznej faktyczności. Pozostaje ono bowiem w sprzeczności z fenomenem kalkulacji, zysków i strat, z wartościami materialnymi i instrumentalnymi. Posiadać su-

mienie to posiadać świadomość, że człowiek wprawdzie odpowiada za siebie, za swoje decyzje i wybory, niemniej jednak „w ostatecznym rozrachunku nigdy nie odpowiada sam przed sobą” (Frankl, 2017, s. 81). Osoba ludzka w rozumieniu tegoż myśliciela jest bytem duchowym, dla którego wiodącą motywacją działania stanowi poszukiwanie sensu i przekraczanie swoich ograniczeń, słabości, a także możliwości dotychczasowego rozwoju psychologicznego i duchowego.

Z perspektywy egzystencjalno-personalistycznej głównym czynnikiem utrudniającym rozwiązywanie konfliktów międzyludzkich jest zatem nie tyle brak adekwatnej wiedzy i umiejętności, co raczej brak uświadomienia sobie własnej duchowości, przejawiającej się pod postacią specyficznie ludzkich potrzeb, głębokich tęsknot, dążeń i wartości noetycznych. Duchowość jest warunkiem jedności osobowej człowieka, wznoszenia się ponad granice własnego ja i podstawą aktualizowania się jako osoba. Zmarginalizowanie duchowego wymiaru ludzkiej egzystencji, to w tym rozumieniu ryzyko pojawienia się poczucia frustracji, bezsensu i bezdomności egzystencjalnej.

Koncepcja agape i powinności moralnej

W kontekście rozważań na temat kategorii sensu istnienia, duchowości i transcendencji w odniesieniu do problematycznych relacji międzyludzkich, na odrębną uwagę zasługuje pojęcie agape. Jak przekonuje Paul Ricoeur (2004, s. 225), idea agape nie ma nic wspólnego z sądzeniem, ocenianiem, porównaniem się z drugim człowiekiem, czy też kalkulacją zysków i strat. Daleka jest również od formułowania oczekiwań odwzajemnienia uczynionego dobra. Akcent położony jest raczej na napełnianie własnego istnienia sensem, przekraczanie obiektywnych barier, wznoszenie się ponad własne żale, dawanie daru i puszczenie w niepamięć zniewag i krzywd, co nie oznacza bynajmniej ich zaprzeczenia, lecz raczej wezwanie do ich wybaczenia. Agape jest czymś głębokim, bezinteresownym, zawierającym pierwiastek duchowy, element heroizmu, ofiarności i miłości. „Człowiek agape” nie myśli w kategoriach sprawiedliwości, lecz słuszności, kierując się głosem własnego sumienia. Jest on ukierunkowany na dobro, dąży do dobra, szuka go pomimo uciążliwości życia i wbrew doświadczanemu przez siebie cierpieniu, wzrastając duchowo. W optyce myślenia o agape ważny jest motyw czynienia dobra, samoświęcenie oraz takie cnoty, jak łagodność, miłość bliźniego, szlachetność, wrażliwość i serdeczność. Agape – jak stwierdza Franciszek Drączkowski (1983, s. 97) – przyjmuje cechy osoby, która wierzy, pokłada nadzieję, wytrzymuje przeciwności losu, ma zaufanie do świata i otaczającej ją rzeczywistości. To siła napędowa do pełnienia dobra, wyzbywania się zawiści, fałszywej

ambicji i nienawiści, siła pozwalająca na przeciwstawianie się egoizmowi, rywalizacji i egocentrycznej samorealizacji. Te ostatnie negatywne przymioty stanowią przyczynę podejmowania destrukcyjnych działań, skutkujących skłóceniem, zatraceniem sensu, wyzbyciem się tego, co najbardziej wartościowe i cenne. Agape to przeciwieństwo dążenia do tego co powierzchowne, mierne i wykalkulowane.

Idea agape jest bliska myśleniu o drugim człowieku w kategoriach obowiązku miłowania, bezwarunkowego obdarzania go miłością i szacunkiem bez względu na okoliczności, odgraniczenia i trudności. U jej źródeł leży poczucie powinności moralnej. Powiązanie agape z powinnością jest szczególnie charakterystyczne dla Sorena Kierkegaarda, który odnosi powinność do zachowania bezwzględного posłuszeństwa wyznawanym przez siebie wartościom, zachowania godności i posłuszeństwa wobec samego siebie i drugiego człowieka. Nie ma tu miejsca na jakiegokolwiek wymówki, próby usprawiedliwienia siebie ze względu na zmieniające się okoliczności, lecz jest wykonywanie swojego obowiązku miłowania mimo wszystko. Tak rozumiana powinność ma w interpretacji Kierkegaarda moc uzdrawiającą, wyzwalającą i uszlachetniającą, moc pozwalającą zachować samego siebie. Filozof pisze:

najbardziej niebezpiecznym zdrajcą jest ten, którego każdy człowiek ma w sobie. Ta zdrada, która albo polega na tym, że kocha się samego siebie w sposób egoistyczny, albo na tym, że egoistycznie nie chce kochać się samego siebie w sposób właściwy, ta zdrada z pewnością jest tu tajemnicą (Kierkegaard, 2015, s. 44).

Powinność moralna jest w tej interpretacji podstawą odnowy moralnej i uwolnienia się od niewłaściwych bodźców sfery zmysłowej.

Przenosząc ideę agape na grunt pedagogiczny, można by powtórzyć za Józefem Tischnerem (1994, s. 92), że zasadniczym celem wychowania jest w tym ujęciu przede wszystkim „wyzwolenie w człowieku zdolności do głębokiego i wszechstronnego rozumienia drugiego człowieka”, nauczanie go poświęcenia za bliźniego, zaszczepienie w nim nadziei, że miłość doskonała jest możliwa, chociaż jej urzeczywistnienie wcale nie jest łatwe. Koncepcja agape stoi wyraźnie w opozycji do tendencji oddzielających wychowanie moralne od wychowania intelektualnego oraz myślenia poznawczego od myślenia filozoficznego zorientowanego na sens i realizację wartości. Ponieważ agape, powinność moralna i potrzeba sensu są wartościami dominującymi i nadrzędnymi wobec innych wartości, w tym sprawiedliwości, solidarności i równości społecznej, można je potraktować jako punkt docelowy wszystkich zabiegów wychowawczych ukierunkowanych na rozwiązywanie konfliktów między ludźmi, przezwycięzanie trudności

w relacjach interpersonalnych i ćwiczenia się w cnotach pokory, miłości, heroizmu i bezinteresowności.

Zakończenie

Ciekawym dopełnieniem, a jednocześnie podsumowaniem refleksji na temat rozwiązywania konfliktów interpersonalnych wydają się słowa Hannah Arendt, która stwierdza:

Bezmyślność to nie to samo co głupota. Spotkać ją można nawet u wysoko inteligentnych ludzi. Jej przyczyną nie jest bezduszość, lecz prawdopodobnie coś odwrotnego, zło może powstać na skutek bezmyślności (Arendt, 1979, s. 23).

Bezmyślność to całkowity brak wyobraźni, oderwanie od rzeczywistości, a przede wszystkim brak krytycznego i refleksyjnego myślenia, myślenia zorientowanego na sens. Tego ostatniego nie można się wyuczyć, wyćwiczyć, sprawnie wykorzystując wiedzę psychologiczną, stosując techniki negocjacyjne, czy wielorakie strategie komunikacyjne. W kontekście pedagogicznym stwierdzenie to pociąga za sobą określone konsekwencje, wśród których na czoło wysunąć należy postulat o powiązanie perspektywy psychologicznej z filozoficzną. W tym ujęciu rolę wychowawcy jest nie tylko wyposażanie wychowanka w odpowiednie umiejętności i wiedzę, lecz również, czy też przede wszystkim, wprowadzenie go w świat wartości, zachęcenie do prowadzenia niekończącego się dialogu z samym sobą, poszukiwania nowych perspektyw znaczeniowych, korygowania swojego dotychczasowego sposobu bytowania, wznoszenia się ponad własne ograniczenia, słabości i niskie pobudki.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.



REFERENCES

- Arendt, H. (1979). *Vom Leben des Geistes. Das Denken*. Band I. München-Zürich: Piper Verlag
- Balawajder, K. (1994). *Konstruktywne rozwiązywanie konfliktów w związkach interpersonalnych*. *Chowanna*, 2, 17-28
- Balawajder, K. (2010). *Eskalacja konfliktu interpersonalnego w perspektywie teoretycznej i empirycznej*. *Czasopismo Psychologiczne*, 16, 2, 301-309
- Borecka-Biernat, D. (2015). *Rola emocji i modelującego wpływu rodziców na kształtowanie agresywnej strategii radzenia sobie gimnazjalistów w sytuacji konfliktu społecznego*. *Pedagogika Rodziny*, 5(4), 137-155
- Chęłpa, S., Witkowski, T. (2015). *Psychologia konfliktów. Praktyka radzenia sobie ze sporami*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven: Yale University Press
- Drączkowski, F. (1983). *Kościół Agape według Klemensa Aleksandryjskiego*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski
- Cybulko, A. (2009). *Konflikt*. W: E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wolters Kluwer
- Cybulko, A. (2009). *Komunikacja interpersonalna*. W: E. Gmurzyńska, R. Morek (red.), *Mediacje. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wolters Kluwer
- Frankl, V.E. (2017). *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*. Przekł. A. Wolnicka. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca
- Glasl, F. (2004). *Konfliktmanagement. Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Stuttgart: Haupt Verlag
- Horney, K. (1994). *Nasze wewnętrzne konflikty. Konstruktywna teoria nerwic*. Przekł. A. Gomola. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji*. Przekł. D. Lachowska, A. Wołkowicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Kierkegaard, S. (2015). *Czyni miłości. Kilka rozważań chrześcijańskich w postaci mów S. Kierkegarda*. Przekł. A. Szwed. Kęty: Wydawnictwo Marek Drzewiecki
- Krąpiec, M.A. (2005). *Człowiek – dramat natury i osoby*. W: F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne*. Kraków: Wydawnictwo WAM
- Lückert, E.R. (1972). *Konflikt-Psychologie: Einführung und Grundlegung*. München: Reinhardt
- Marcel, G. (1959). *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*. Przekł. P. Lubicz. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax
- Mounier, E. (1964). *Wprowadzenie do egzystencjalizmów*. Przekł. E. Krasnowolska. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Pongratz, L.J. (1961). *Psychologie menschlicher Konflikte*. Göttingen: Hogrefe
- Reykowski, J. (2009). *O możliwości kontrowania konfliktów grupowych*. *Czasopismo Psychologiczne*, 15, 2, 207-221
- Ricoeur, P. (2004). *Drogi rozpoznania. Wykłady Instytutu Nauk o Człowieku w Wiedniu*. Przekł. J. Margański. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Rosenberg, M.B. (2008). *Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy*. Przekł. B. Wyczesany. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca
- Tarnowski, J. (1982). *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej
- Tischner, J. (1994). *Świat ludzkiej nadziei. Wybór szkiców filozoficznych 1966-1975*. Kraków: Wydawnictwo Znak
- Wilmot, W.W., Hocker, J.L. (2011). *Konflikty między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

PATRYCJA LEWANDOWSKA

ORCID 0009-0005-2576-1599

*Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 2
w Strzelnie*

ANNA JAKONIUK-DIALLO

ORCID 0000-0003-3973-8160

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

OCZYMA WYOBRAŹNI – O ZNACZENIU ZABAWY W ROZWOJU DZIECI NIEWIDOMYCH

ABSTRACT. Lewandowska Patrycja, Jakoniuk-Diallo Anna, *Oczyrna wyobraźni – o znaczeniu zabawy w rozwoju dzieci niewidomych* [In the Mind's Eye – on the Significance of Play for the Development of Blind Children]. *Studia Edukacyjne* no. 67, 2022, Poznań 2022, pp. 95-104. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.67.7

The Article points to the meaning of children's play time, in the stimulation of development in blind People. The authors highlight the role of specialized types of play, i.e. didactical and rehabilitation, in the process of supporting early development.

Key words: play time, rehabilitation, blind child, toy, development

Data przesłania tekstu: 01.01.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 25.01.2023.

Wprowadzenie

Zabawa definiowana jako czynność jest podejmowana dla przyjemności, bez względu na jej końcowy rezultat. Udział w niej jest dobrowolny, a ona sama ma ustalone granice przestrzeni oraz czasu i odbywa się według dowolnie przyjętych reguł. W tym kontekście aktywność zabawowa stanowi cel sam w sobie. Z perspektywy znaczenia roli tej aktywności w życiu dziecka jest ona niezbędna dla ogólnego rozwoju, ponieważ kształtuje osobowość, wzbogaca i doskonali siły fizyczne oraz psychiczne, wypełnia radością czas

wolny oraz stwarza okazję do budowania wiary we własne siły (Marszałek, Moraczewska, 2008; Zaćlona, 2012).

Dzieci niewidome w okresie poniemowlęcym i przedszkolnym podejmują spontanicznie aktywność zabawową, która dla nich stanowi główną formę spędzania czasu wolnego. Jest przy tym zarówno sposobnością czerpania przyjemności z aktywności ruchowej, w tym manipulacyjnej, jak i warunkiem jej doskonalenia. Ruchy dziecka niewidomego stają się w toku zabawy coraz bardziej precyzyjne i szybkie, a ona sama wpływa także na rozwój poznawczy dziecka z uszkodzeniem wzroku, ponieważ pobudza dziecięcą ciekawość i stymuluje polisensorycznie układ nerwowy do przetwarzania bodźców dotykowych, słuchowych, zapachowych oraz smakowych.

Bezpieczne i bogate w bodźce otoczenie oraz same zabawki dostarczają dziecku, które nie widzi dużej ilości informacji o właściwościach przedmiotów i osobach opiekujących się nim podczas zabawy. Dziecko z niepełnosprawnością wzroku nabywa w jej toku sprawności fizycznej, doskonali wykonywanie czynności praktycznych, których osiągnięcie jest utrudnione z powodu braku możliwości obserwacji i naśladownictwa na drodze wzrokowej. Aktywność ruchowa towarzysząca zabawie dziecka niewidzącego sprzyja kształtowaniu się u niego prawidłowych wzorców motorycznych i dobrej orientacji przestrzennej, poszerzaniu wiedzy o różnych elementach materialnych i społecznych otaczającego środowiska oraz uczeniu się czynności życia codziennego, w tym także rozwijaniu umiejętności efektywnego oraz bezpiecznego korzystania z różnych narzędzi i przyborów, co wpływa na stopniowe zwiększanie się stopnia samodzielności i autonomii. Kompetencje nabywane przez dziecko niewidome podczas aktywności zabawowej zapewniają swobodę działania i radość z własnych osiągnięć, stymulując korzystnie dalszy rozwój. Tworzenie warunków zachęcających dziecko z niepełnosprawnością wzroku do podjęcia zabawy pełni, w świetle powyższego, nie tylko funkcję kształcącą, wychowawczą i relaksacyjną, ale także rehabilitacyjną.

Znaczenie zabaw tematycznych i dydaktycznych w stymulowaniu rozwoju dzieci niewidomych

W niniejszym tekście chcieliśmy zwrócić uwagę na dwie, istotne z punktu widzenia rozwoju i rehabilitacji dzieci niewidomych, formy zabawy. Pierwszą jest tak zwana zabawa tematyczna, którą dzieci podejmują zazwyczaj w wieku od 3 do 6 lat. W zabawie tej przyjmują one i odgrywają rozmaite role, związane z własnym doświadczeniem w różnych obszarach życia. Są to więc na przykład zabawy w dom, lekarza, przedszkole lub szkołę. Dzieci biorące

w niej udział dzielą się określonymi wcześniej rolami i zadaniami. Zazwyczaj bowiem tego typu zabawę realizują w diadzie lub większej grupie. Już same tematy zabaw stymulują, z racji odgrywanych przez dziecko ról, rozwój kompetencji komunikacyjnej i językowej, myślenia przyczynowo-skutkowego oraz wyobraźni. Wpływają pozytywnie na nabywanie umiejętności społecznych, bowiem dzięki współdziałaniu dzieci biorące w nich udział przyswajają sobie normy społeczno-moralne (Appelt, 2005; Dmochowska, 2006).

Zabawa tematyczna dziecka z niepełnosprawnością wzroku uczy je swoistych schematów zachowań społecznych, ponieważ w toku tego typu aktywności poznaje ono zasady współpracy z partnerem. Wchodząc w nowe role i podejmując nowe funkcje, zgodne z tematem zabawy, dziecko uczy się opanowywania niezbędnych czynności (np. posługiwania się przyborami), wyrażania emocji w sposób kontrolowany, a także podporządkowywania się regułom współdziałania z innymi. Udział w tego typu zabawie pozwala dziecku z niepełnosprawnością wzroku zdobyć informacje o działaniach ludzi wykonujących różne zawody oraz prace życia codziennego, których nie ma możliwości zdobyć samorzutnie, poprzez obserwację i naśladownictwo. Ten rodzaj aktywności zabawowej stanowi okazję do uzyskania nowych wiadomości o świecie, a także do weryfikacji zdobytych już wcześniej. Pozwala na konfrontację dziecięcych wyobrażeń o ludziach, przedmiotach i zjawiskach z nimi samymi. Podczas tej konfrontacji świat przynoszony do niewidomego dziecka może być zestawiony z tym, do którego jest ono zabierane.

Drugą, istotną z punktu widzenia stymulowania rozwoju dziecka niewidomego, formą aktywności zabawowej jest tak zwana zabawa dydaktyczna, inicjowana przez osobę dorosłą. Jej celem jest zachęcenie dziecka niewidzącego do wykonania wysiłku intelektualnego w zakresie analizy i syntezy informacji. Ten rodzaj zabawy, pomimo że w pewnym stopniu ogranicza swobodę działań dziecka poprzez narzucony i określony przez dorosłego opiekuna tok działań, pełni jednak funkcję stymulującą. Korzyścią wynikającą z tego typu zabawy jest w głównej mierze wyzwalanie dziecięcej ciekawości poznawczej oraz zainteresowań i rozbudzanie motywacji do działania poprzez aktywizację kreatywnej postawy (Meyer, 2009).

Zabawy dydaktyczne odgrywają bardzo ważną rolę w procesie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością wzroku. Koncentrują się na rozwijaniu sprawności, niezbędnych dla skutecznego przezwyciężania konsekwencji uszkodzenia wzroku. Dorośli (rodzice oraz profesjonaliści) umożliwiają wykorzystanie zróżnicowanych pod względem stopnia trudności zadań dydaktycznych, które ukierunkowane są na: powiększanie zasobu pojęć, rozwijanie orientacji w małej oraz dużej przestrzeni, wzmacnianie koordynacji słuchowo-ruchowej, usprawnianie percepcji dotykowej, naukę rysowania i czytania rysunków wypukłych i tym podobnych. Ten rodzaj

zabawy nie powinien jednak dominować wśród innych aktywności dziecka z uszkodzeniem wzroku, z uwagi na ograniczanie swobody wyboru.

W rzeczywistości, większość zabaw dzieci z niepełnosprawnością wzroku inicjowana jest przez osoby dorosłe, ponieważ dzieci te potrzebują „przewodników po zabawie”. To opiekun, towarzysz zabawy, zapewnia dziecku niewidomemu komfort psychofizyczny oraz poczucie bezpieczeństwa, wpływając tym samym pozytywnie na kształtowanie dziecięcej postawy aktywnej badacza rzeczywistości. Kluczową rolę w strategiach zabawowych dzieci niewidomych odgrywiają spostrzeżenia dotykowe, słuchowe, kinestetyczno-ruchowe, zapachowe oraz smakowe. Stwarzanie odpowiedniego środowiska dla bawiącego się dziecka z dysfunkcją wzroku wymaga uwzględniania poznania bezwzrokowego, przede wszystkim istotnych w praktyce różnic pomiędzy percepcją wzrokową a słuchowo-dotykową (Schafer, 2016). Dziecko widzące odbiera szereg bodźców wzrokowych, rozbudzających ciekawość poznawczą i zachęcających do aktywnej eksploracji otoczenia. Brak funkcjonalnego widzenia skutkuje mniejszą ilością bodźców motywujących do zabawy i utrudnia dziecku przewidywanie zmian w najbliższej przestrzeni, co negatywnie wpływa na poczucie bezpieczeństwa. W konsekwencji, dziecko niewidome zachowuje większą ostrożność w doświadczaniu środowiska, boi się dyskomfortu w kontakcie z napotkaną przeszkodą, czuje niepokój oraz pewną dezorientację. Najistotniejsze w organizowaniu zabawy dziecku niewidomemu jest więc zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa oraz pełnego komfortu emocjonalnego. Można to uzyskać poprzez zapoznanie dziecka z przestrzenią, jaka została przewidziana na zabawę. Dobra znajomość miejsca, w którym bawi się dziecko niewidzące stanowi bardzo ważny wyznacznik jego aktywności. Zapoznając dziecko z daną przestrzenią, korzystnie jest zwrócić jego uwagę na specyficzne właściwości dźwiękowe i dotykowe otoczenia, które mogą wpłynąć na ułatwienie orientacji oraz samodzielne przemieszczanie się. Osoba dorosła wybierając miejsce zabawy, powinna zauważyć wszystkie potencjalnie niebezpieczne elementy, usunąć je bądź zabezpieczyć, aby zminimalizować ryzyko urazu fizycznego niewidomego dziecka. Należy mieć na uwadze, że wszelkie przykre doświadczenia, które są związane z samodzielnym przemieszczaniem się (ból, dyskomfort) mogą zwiększać lęk dziecka i skutkować rozpoczęciem zabaw jedynie w pozycjach stacjonarnych. Istotne jest zatem uporządkowanie w sposób logiczny obiektów w pomieszczeniu tak, aby ułatwić dziecku wyobrażeniowej mapy układu funkcjonalnego danego wnętrza. Na poczucie bezpieczeństwa wpływ będzie miała także niezmiennność otoczenia oraz przekonanie, że o wszystkich ewentualnych zmianach dziecko zostanie powiadomione przez dorosłego.

Dziecko niewidome potrzebuje także wystarczającej ilości czasu na wielomysłowe poznanie zabawek oraz innych przedmiotów wykorzystywanych w zabawie, ponieważ musi wytworzyć sobie całościowe wyobrażenie obiektu. Jest to trudne i czasochłonne. Obserwacja dotykowa stanowi dla dziecka bardzo duży wysiłek intelektualny, ponieważ pozyskiwane informacje są powoli, skrupulatnie, fragment po fragmencie otrzymywane, a ich pełna interpretacja nie zawsze jest w pełni możliwa (Czerwińska, Stępińska, Wiśniewska, 2014). Bardzo trudne dla dzieci niewidomych jest odwoływanie się podczas zabawy do wyobrażeń oraz pojęć obiektów i zjawisk odległych, o wielkości trudnej do uchwycenia dotykiem (bardzo małych lub bardzo dużych), bądź o specyficznym charakterze (np. w lotnej postaci). O zabawie tego typu możemy mówić, że odbywa się ona – jak wskazałyśmy w tytule niniejszego tekstu – oczyma wyobraźni. Tylko opowiadanie samego dziecka o tym, co podczas takiej zabawy sobie wyobraża, może pozwolić opiekunowi na weryfikację tego, na ile dziecięce wyobrażenia zbieżne są z rzeczywistością.

Zadaniem zabawy jest każdorazowo dostarczanie dziecku niewidomemu wielu różnych okazji do aktywnego poznawania rzeczywistości i budowania w ten sposób jej bezpośredniej reprezentacji umysłowej. Gromadzone doświadczenia sensoryczne są podstawą tworzenia adekwatnych pojęć; dane spostrzeżeniowe zarejestrowane przez niewidome dziecko podczas praktycznej działalności są uzupełniane poprzez dodatkowe informacje płynące od osoby dorosłej, która ustnie opowiada o przebiegu zabawy, opisuje cechy różnych obiektów i działań, niedostępnych wzrokowemu poznaniu.

W procesie rozwoju umiejętności zabawy u dziecka z niepełnosprawnością wzroku w wieku przedszkolnym ważną rolę odgrywają także rówieśnicy. Andrzej Twardowski (2008) wskazuje, że korzystne rozwojowo są wszelkie kontakty z innymi dziećmi, bez względu na to, jakie kompetencje posiadają. To właśnie poprzez kontakt z rówieśnikami odbywa się w naturalny sposób nauka reguł życia społecznego: nawiązywania kontaktu, kończenia i podtrzymywania relacji, wyrażania swoich potrzeb, udzielania pomocy oraz jej przyjmowania, jak też uprawomocnienia siebie i innych.

Zachęcanie dziecka z uszkodzonym wzrokiem do aktywności zabawowej z rówieśnikami jest korzystne z wielu powodów, między innymi:

- zdrowotnych (poprawa kondycji fizycznej);
- rehabilitacyjnych (rozwijanie umiejętności motorycznych, prawidłowej postawy ciała, zmniejszenie lęku przed przemieszczaniem się);
- profilaktycznych (intensywna stymulacja kinestetyczno-przedsionkowa);
- społecznych (naturalny wpływ wspólnej zabawy na integrację).

Rola zabawek w stymulowaniu rozwoju dziecka niewidomego

Zabawka stanowi nierozzerwalny element aktywności zabawowej. Jako główny obiekt zabawy jest znana ludziom od zawsze. Współcześnie pojęcie zabawki można ujmować z różnych perspektyw, jednak dominuje ujęcie wiążące je z zastosowaniem przedmiotu wykorzystywanego w zabawie. Można dojść do wniosku, że zabawką może stać się wszystko, co służy zabawie, kiedy dziecko uaktywni swoją wyobraźnię oraz działanie (Brzezińska, Bątkowski, Kaczmarska, Włodarczyk, Zamęcka, 2011).

Beata Manterys (2001) określa zabawkę „jako przedmiot najbliższy dziecku, przedmiot, po który ono chętnie sięga, który prowokuje go do manipulowania nim, sprawia mu wiele radości”. Aleksander Nalaskowski (2009) pisze, że „podstawowym zadaniem zabawki jest pobudzenie wyobraźni poprzez wytworzenie specyficznej fikcji”. Zabawka wpływa na socjalizację dziecka, a wykorzystanie jej jest szczerze oraz autentyczne. Zabawką można określić także przedmiot lub grupę przedmiotów, które są wykorzystywane, aby pobudzić aktywność zabawową dziecka, stwarzając okazję do zdobywania doświadczeń i etapowego opanowania rzeczywistości (Guyton, 2011). Postrzeganie zabawki w tych kategoriach pokazuje jej funkcje rozwojowe. Może ona stanowić inspirację do podejmowania aktywności przez dziecko oraz rozbudzać jego osobowość, zainteresowanie światem. Powyższe definicje zabawki pokazują, że ma ona nie tylko walory edukacyjne, ale także wartości wychowawcze. Jest przedmiotem lub obiektem, który nie służy tylko doznawaniu przyjemności, lecz sprzyja przyswajaniu wiedzy oraz gromadzeniu doświadczeń.

Dobra zabawka powinna wywoływać w dziecku autentyczną radość. Ta cecha zachęca oraz motywuje dziecko do zabawy. Bardzo ważny jest wielozmysłowy odbiór zabawki, aby dziecko mogło poznać wszystkie jej właściwości. Zabawka ma stwarzać warunki do swobodnej manipulacji oraz powinna być dostosowana adekwatnie do wieku dziecka. Istotny jest element bezpieczeństwa, umiejętność dostosowania do sfery najbliższego rozwoju, estetyka i wytrzymałość. Aby zabawka zaciekała dziecko niewidome i była dla niego wartościowa rozwojowo, jej elementy powinny być w pełni dostępne wielozmysłowo. Dedykowana dziecku niewidomemu, powinna uwzględniać specyfikę odbioru bezwzrokowego, na przykład:

- posiadać przyjemną fakturę i strukturę, która zachęca do dotykania;
- zawierać drobne elementy, które znajdują się w wyczuwalnej dotykem odległości;
- mieć odpowiedni ciężar oraz wielkość, które umożliwią nieskrępowane użytkowanie.

Wypracowanie biegłości przy posługiwaniu się daną zabawką wymaga od dziecka niewidomego precyzyjnego jej poznania oraz wielokrotnego powtarzania czynności. Anna Brzezińska (2011) dzieli przy tym zabawki na trzy grupy: gotowe, odkrywane oraz stworzone przez dziecko.

Gotowe zabawki to te, które się kupuje lub samodzielnie wykonuje i w końcowej postaci oddaje dziecku do zabawy. Ten rodzaj zabawek jest tak zrobiony, aby zachęcić dziecko do zamierzonych działań. Dziecko używając zabawek gotowych, bawi się w sposób zaplanowany przez twórcę zabawki. Do grupy tych zabawek można zaliczyć: gotowe zestawy do zabawy w fryzjera, pocztę czy lekarza, samochody, statki, lalki, zestawy kuchenne i tym podobne. Mimo że wszystkie te przedmioty mają pomniejszoną wielkość, są dokładnym odwzorowaniem rzeczy w realnym świecie. Ten rodzaj zabawki jest bardzo ważny w procesie stymulowania rozwoju poznawczego dzieci niewidomych. Realne odwzorowanie rzeczywistych przedmiotów w postaci zabawek, które nie są dostępne na co dzień dotykowemu poznaniu, daje możliwość zgromadzenia przez dziecko informacji na temat ich budowy, umiejscowienia poszczególnych elementów, możliwości zastosowania i tym podobne, co w konsekwencji pozwala na wytworzenie w umyśle dziecka odpowiednich, adekwatnych do rzeczywistości, wyobrażeń oraz pojęć (Kornarska, 2010; Czerwińska, Stępińska, Wiśniewska, 2014). Ważne, aby włączać w aktywności dziecka wielu różnych przedstawicieli z konkretnej kategorii przedmiotów, które mają różnicowane cechy fizyczne. Poprzez swobodne badanie, użytkowanie, manipulowanie nimi, dziecko niewidome może odkrywać różnice oraz podobieństwa pomiędzy obiektami.

Kolejną grupę stanowią zabawki odkrywane. Są to takie przedmioty, które można kupić jako zabawkę, jednak różnią się od gotowych zabawek tym, że dziecko może się nimi bawić i wykorzystywać, w zależności jakie nada im znaczenie. Do tej kategorii zaliczyć można różne pudełka, kubki, klocki, wiaderka i inne. Dziecko nadaje znaczenie tym przedmiotom i wykorzystuje do własnych celów.

Zabawki stworzone przez dziecko, które zrobione są przez nie samodzielnie bądź z niewielką pomocą osoby dorosłej, to na przykład narzędzia z patyków, ludziki z plasteliny, młotek z kamienia i tym podobne. Dziecko w tej formie ukazuje swoją twórczość. Dorośli podczas takiej zabawy powinni zapewniać odpowiednie warunki, podsuwać nowe pomysły i pomagać w sytuacjach, w których dziecko oczekuje wsparcia (Guyton, 2011).

Ważną grupę zabawek stanowią zabawki dydaktyczne. Są one wykorzystywane do zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz rehabilitacyjnych. Mają na celu pobudzenie dziecka do działania, udoskonalanie jego sprawności, jak również rozwój procesów poznawczych. Ten rodzaj zabawek pozwala łączyć zabawę z nauką. Wśród zabawek tego typu można wyróżnić

zabawki dydaktyczne: miękkie i pluszowe, wzbogacające wyobraźnię i rozwój umiejętności manualnych. Przyczyniają się one również do rozwoju charakteru dziecka oraz samodzielności, opiekuńczości, czy też odpowiedzialności.

Większość zabawek, które wspomagają rozwój dzieci niewidomych ma specyficzny charakter; są docelowo dla tych dzieci produkowane oraz ukierunkowane na wyćwiczenie jednej konkretnej umiejętności, czy też zestawu kompetencji, które zmniejszają negatywne następstwa niepełnosprawności wzroku (Kornaś, 2014). W tej grupie zabawek znajdziemy między innymi przedmioty przygotowujące dziecko do nauki czytania i pisania punktowego (np. puzzle, domina dotykowe, kostki brajlowskie itp.), które rozwijają orientację w małej przestrzeni oraz ćwiczą czynności samoobsługowe. Istotne dla dzieci niewidomych są pierwsze książeczki dotykowe, które wprowadzają je w świat reprezentacji graficznych.

Dobierając zabawkę, niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności dziecka, które będzie jej użytkownikiem, powinniśmy mieć na uwadze przede wszystkim dziecięcą radość płynącą z użytkowania obiektu zabawy. Zabawka jest nie tylko łącznikiem pomiędzy dzieckiem a samą aktywnością zabawy, ale też warunkiem wielostronnego rozwoju. Jej właściwości odzwierciedlają bodźce aktywizujące dziecięce funkcje poznawcze, rozwijające ciekawość świata i umożliwiające nawiązywanie kontaktów z otaczającą rzeczywistością, w tym tę o charakterze społecznym. Wybór zabawki powinien być więc przemyślany tym bardziej, im więcej ograniczeń w funkcjonowaniu poznawczym występuje po stronie dziecka, które będzie z niej korzystać.

Zakończenie

Zabawa dla każdego dziecka jest naturalną i podstawową formą aktywności. Właściwa organizacja jej miejsca i odpowiedni dobór zabawek dają szansę na skuteczną kompensację ograniczeń, które wynikają na przykład z dysfunkcji wzroku. Dziecko z uszkodzonym wzrokiem właśnie dzięki aktywności zabawowej może zdobyć wiele informacji o obiektach, zjawiskach, osobach oraz ich działaniach, których nie dowiedziałoby się samorzutnie. Dzięki zabawie, dziecko które nie widzi może poszerzać swoją wiedzę o otaczającym świecie, wypełniać luki poznawcze, wynikające z braków sensorycznych, doprecyzowywać dotychczas posiadane, czasem niepełne wyobrażenia, uczyć się zasad życia społecznego. Bawiąc się w stymulującym otoczeniu, dziecko z niepełnosprawnością wzroku poprzez własną aktywność może rozwinąć wiele umiejętności sfery poznawczej oraz emocjonalno-motywacyjnej, które przygotowują je do podjęcia w przyszłości nowych ról. Biorąc pod uwagę zasó-

by prorozwojowe oraz rehabilitacyjne aktywności zabawowej dziecka niewidomego, powinniśmy myśleć o niej, jako istotnym elemencie procesu wczesnego wspomaganie rozwoju. Kluczowym zadaniem, w kontekście wsparcia udzielanego osobom ze środowiska dzieci niewidomych, jest zatem poszerzenie kompetencji rodziców i specjalistów w zakresie właściwej organizacji zabawy z dzieckiem, które nie widzi.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy.

REFERENCES

- Appelt, K. (2005). *Wiek poniemowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Brzezińska, A.I., Bątkowski, M., Kaczmarska, D., Włodarczyk, A., Zamecka, N. (2011). *O zabawce*. *Wychowanie w Przedszkolu*, 11, 5-12.
- Czerwińska, K., Stępińska, J., Wiśniewska, D. (2014). *Rozwój poznawczy małych dzieci z niepełnosprawnością wzroku*. W: K. Czerwińska (red.), *Wybrane aspekty rozwoju małego dziecka z niepełnosprawnością wzroku*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Czerwińska, K., Konieczna, I. (2015). *Rola zabawy w rozwoju dziecka z niepełnosprawnością wzroku w wieku przedszkolnym*. W: K. Czerwińska (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością wzroku – w kręgu diagnozy i terapii*. Warszawa: Wydawnictwo APS
- Dmochowska, H. (2006). *Zabawa tematyczna istotnym czynnikiem wspomagającym rozwój małego dziecka*. W: B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Guyton, G. (2011). *Using toys to support infant-toddler learning and development*. *Young Children*, 66, 5, 50-54
- Konarska, J. (2010). *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidomego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego
- Kornaś, D. (2014). *Rola zabawek edukacyjnych we wczesnym wspomaganiu dziecka z dysfunkcją wzroku*. W: G. Gunia, D. Baraniewicz (red.), *Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością*. Tom 3.1. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego
- Manterys, B. (2001). *Miękka zabawka dydaktyczna wśród pięcioletków*. *Wychowanie w Przedszkolu*, 10, 595-599
- Marszałek, L., Moraczewska, B. (2008). *Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka z niepełnosprawnością*. Cz. I. *Szkoła Specjalna*, 1
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Meyer, M. (2009). *Zabawy dydaktyczne w życiu dziecka*. *Blżej Przedszkola*, 10
- Nalaskowski, A. (2009). *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Sarota, B. (2010). *O zabawkach kształtujących świadomość estetyczną u dzieci*. *Blżej Przedszkola*, 5, 104
- Twardowski, A. (2008). *Wpływ nauczających relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami na rozwój dzieci z niepełnosprawnościami*. W: T. Żółkowska, M. Wlazło (red.), *Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Tom III. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński
- Zaclona Z. (2012). *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej

AGATA KRÓL

ORCID 0000-0003-3911-2045

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ZABAWKI „MÓWIĄCE” W ROZWOJU MOWY DZIECKA DO TRZECIEGO ROKU ŻYCIA

ABSTRACT. Król Agata, *Zabawki „mówiące” w rozwoju mowy dziecka do trzeciego roku życia* [„Talking” Toys in the Speech Development of a Child up to Three Years Old]. *Studia Edukacyjne* no. 67, 2022, Poznań 2022, pp. 105-120. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2022.67.8

Speech development is a special period in the life of every human being, when we acquire the ability to communicate non-verbally and verbally, e.g. as a result of language immersion. However, the development of speech is impacted by many factors that can be both negative and positive. The article presents the results of the author's own research, whose aim was to determine the potential threats to the proper speech development of a child up to 3 years of age, resulting from the use of “talking” toys in line with the manufacturers' recommendations. During the analysis of recordings presented by “talking” toys, special attention was paid to their articulation and linguistic correctness, prosody and the meaning of spoken words. The article includes a description of the various stages of speech acquisition up to the age of three and a review of terminological and legal issues regarding toys.

Key words: “talking” toys, interactive toys, speech development

Data przesłania tekstu: 03.01.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 25.01.2023.

Wprowadzenie

Mowa, a także sam potencjał nabywania przez dziecko języka stanowi umiejętność wrodzoną, warunkowaną genetycznie (Bekus-Richane, 2017, s. 29). Proces nadawania komunikatów językowych generowany jest w mózgu – to właśnie tam tworzy się myśl, mowa wewnętrzna, interpretacja rzeczywistości, czy sama intencja komunikacji. W tym też miejscu dochodzi do odczytywania kodów językowych, używania reguł gramatyki na wszystkich jej poziomach, zapamiętywania i rozumienia zasad rządzących słownictwem oraz słowotwórstwem (Kroll, 2011, s. 143). Mózg odpowiada również za zaplanowanie ruchów poszczególnych mięśni aparatu artykulacyjnego, fonacyjnego

i oddechowego, aby pozwolić na wypowiedzenie danej głoski, wyrazu, czy całego zdania (Dingman, 2019, s. 87). W XIX wieku wybitny chirurg Paul Broki oraz lekarz psychiatra i neurolog Carl Wernicke zlokalizowali dwa ośrodki mózgowo odpowiadające za funkcje językowe. Udowodnili, że w przypadku mowy i języka można zaobserwować specjalizację czynnościową mózgu, nazywaną obecnie asymetrią półkulową lub lateralizacją (Dingman, 2019, s. 91). Na podstawie współczesnych badań neuroobrazowych wiemy już, że w proces analizowania oraz konstruowania wypowiedzi słownych zaangażowane są różne części mózgu, a nie tylko obszar mowy zlokalizowany przez Broki i Wernickego (Panasiuk, 2021, s. 41).

Jednakże, na możliwość uczenia się mowy wpływa wiele czynników, także społecznych, gdyż jest to zjawisko złożone, a proces jego przyswajania nie jest oczywisty (Kamińska, Siebert, 2012, s. 237). Okres rozwoju mowy trwa do około 6.-7. roku życia. Na jej nabywanie wpływa zarówno środowisko dziecka, w którym jest wychowywane, jak i choroby, przyjmowane leki, wady narządów artykulacyjnych, zaburzenia integracji sensorycznej, zaburzenia miofunkcyjne oraz przedmioty mogące tę mowę rozwijać. Obecnie na rynku producenci reklamują zabawki edukacyjne, przy użyciu których dziecko między innymi nauczy się „poprawnie” mówić i liczyć. W wielu miejscach zabawki te są często kupowane, aby „pomogły” dzieciom rozwijać umiejętność komunikacji i nabywania słownictwa czynnego oraz biernego. Jednakże, pojawia się zasadnicze pytanie: Czy tego typu zabawki rzeczywiście uczą poprawnej mowy?

Celem moich badań było ustalenie potencjalnych zagrożeń dla prawidłowego rozwoju mowy dziecka do trzeciego roku życia, wynikających z użytkowania zabawek „mówiących” zgodnie z zaleceniami producentów. Analiza źródła materialnego (zabawki „mówiącej”) pozwoliła mi poznać jego funkcjonowanie oraz umiejętności „mówienia”. Na tej podstawie określiłam możliwość wystąpienia zaburzenia w rozwoju mowy małego dziecka. Przedmiotem badań były tak zwane zabawki „mówiące”, które wyodrębniłam, analizując ofertę jednej z najpowszechniejszej sieci sklepów w Polsce z akcesoriami, zabawkami oraz ubraniami dla dzieci. Postawiłam również następujące pytania badawcze: 1) Jakie są właściwości zabawek mówiących?; 2) Jakie zagrożenia dla prawidłowego rozwoju mowy dziecka na poszczególnych jego etapach do trzeciego roku życia wynikają z użytkowania zabawek „mówiących” zgodnie z zaleceniami producentów?

Rozwój mowy dziecka do trzeciego roku życia

Na podstawie znanych badań można wyróżnić sześć etapów nabywania języka, dzieląc je na fazy: przedjęzykową (1. rok życia); wypowiedzi jedno-

wyrazowych (12.-16. miesiąc życia); wypowiedzi dwuwyrazowych (17.-27. miesiąc życia); wypowiedzi kilkuwyrazowych (20.-40. miesiąc życia); pełnych zdań (26.-42. miesiąc życia) oraz osiągnięcia pełnej kompetencji językowej i komunikacyjnej (od 4. do 9. roku życia) (Kamińska, Siebert, 2012, ss. 237-238).

Najczęściej wykorzystywaną w polskiej literaturze logopedycznej periodyzacją rozwoju mowy jest podział Leona Kaczmarka (por. Kaczmarek, 1953). Wyodrębnił on pięć stadiów kształtowania się tego procesu u dziecka, z czego na potrzeby tego artykułu omówione zostaną cztery z nich. Pierwszy etap to etap przygotowawczy, który obejmuje 3.-9. miesiąc życia płodowego. Jest to czas, w którym powstają narządy artykulacyjne, a także ich funkcjonowanie. Ssanie, połykanie i oddychanie kształtuje się w pełni w 32. tygodniu ciąży, tworząc tak zwaną „specyficzną triadę”, która warunkuje przyszłe samodzielne przyjmowanie przez dziecko pokarmu, a to z kolei powiązane jest też z przygotowaniem artykulatorów do mówienia (Rządźka, 2020, s. 16). Natomiast, sam narząd fonacyjny, który umożliwia wytwarzanie dźwięku, w pełni ukształtowany jest pod koniec 3. miesiąca życia płodowego (Rządźka, 2020, s. 16). Nie należy zapominać o rozwoju narządu słuchu, który odgrywa znaczącą rolę podczas poprawnego nadawania i odbioru mowy. Między 4. a 5. miesiącem ciąży dziecko jest w stanie reagować na dźwięki dochodzące do niego ze świata zewnętrznego oraz potrafi rozpoznać głos mamy (Masgutowa, Regner, 2009, s. 81). Ponadto, posiada też możliwość przyswajania prozodycznych cech mowy poprzez odbieranie melodii, akcentu, czy rytmu słyszanych dźwięków na drodze pozaakustycznej (Masgutowa, Regner, 2009, s. 81). Pod koniec prenatalnej fazy rozwoju dziecka dojrzewają już wszystkie normatywne odruchowe reakcje oralne (Kaczmarek, 1977, ss. 50-52).

W okresie melodii (1. rok życia) dziecko uczy się dźwięków charakterystycznych dla wypowiedzi słownych (Kaczmarek, 1977, ss. 50-52). Najwcześniejsze próby komunikacji – płacz i krzyk, pojawiają się zaraz po narodzeniu. Około 3. miesiąca życia zaczyna się głużenie, charakteryzujące się przypadkową produkcją dźwięków na skutek zabawy narządami artykulacyjnymi. Dziecko uczy się wtedy pierwszych ruchów warunkujących artykulację, choć posiada jeszcze wciąż ograniczony arsenał głosek (Masgutowa, Regner, 2009, s. 82). Podczas głużenia produkowane są dźwięki gardłowe i nosowe, które wynikają „z niezbyt silnego naporu wydechu na zamknięte usta przy opuszczonym podniebieniu miękkim” (Smoczyński, 1995, s. 20). Należy zaznaczyć, że aktywność tę będzie podejmować każde niemowlę – nawet z uszkodzonym słuchem – gdyż jest to odruch bezwarunkowy. Umiejętność ta stanowi też jedną z istotnych cech różnicujących głużenie od gaworzenia, które uznaje się za intencjonalną próbę produkcji dźwięków opartych na kontroli słuchowej (Kamińska, Siebert, 2012, s. 239). Narządy artykulacyjne sześciomiesięcznego dziecka stają się coraz sprawniejsze, stąd w jego mowie pojawiają się głoski

przypominające [p], [b], [m], a nawet [t], [d], [l] (Stecko, 2013, s. 28). Niemowlę, w wyniku naśladowania komunikacji językowej bliskich, zaczyna tworzyć bardziej zróżnicowane kombinacje dźwięków, które początkowo przypominają już sylaby o strukturze otwartej, gdzie spółgłoska łączona jest z samogłoską, na przykład [pa] (Banaszkiewicz, 2021, s. 75). „Wypowiedzi” dziecka są na tym etapie już silnie nacechowane emocjonalnie (Masgutowa, Regner, 2009, s. 83). Zaobserwować można również tak zwane protokonwersacje, czyli pierwsze próby porozumiewania się między dzieckiem a jego opiekunami za pomocą „protojęzyka” (Kuszak, 2014, s. 46), dzięki czemu kształtują się wczesne umiejętności społeczne, umiejętność wyrażania własnych emocji, naśladowania oraz naprzemienności w komunikacji werbalnej.

Między 9. a 10. miesiącem życia niemowlę intensywnie gaworzy, tworząc łańcuchy sylab, które niekiedy przypominają już pierwsze słowa, na przykład [mama] czy [baba] (Masgutowa, Regner, 2009, s. 83). Coraz częściej można wówczas zauważyć, że wokalizacje nie służą tylko stymulacji aparatu artykulacyjnego, ale noszą również wczesne znamiona systemu językowego, w którym „zanurzone” jest dziecko (Stecko, 2013, s. 31)¹. Może wtedy występować również echolalia rozwojowa, która powinna zaniknąć w około 30. miesiącu życia (Siegel, 2012, s. 60). Należy zaznaczyć, że dziecko w tym okresie rozwoju mowy doskonali umiejętność tak zwanego słuchu fonemowego (Kamińska, Siebert, 2012, s. 239). Przyjmuje się, że pod koniec pierwszego roku życia powinno ono używać od 3. do 5. słów, a rozumieć ich dwa razy więcej (Ligeza, 1999).

Leon Kaczmarek drugi rok życia nazwał okresem wyrazu bądź sygnału jednoklasowego (Kaczmarek, 1977, s. 52). Na tym etapie percepcja dźwięków mowy nadal dominuje nad ich realizacją. Dziecko między 18. a 20. miesiącem życia powinno używać w komunikacji werbalnej już około 50. słów, a rozumieć dwa razy więcej (Kamińska, Siebert, s. 240). Pod koniec tego etapu rozwoju mowy słownik czynny może zawierać od 50 do 200, a nawet 300 wyrazów (Kamińska, Siebert, ss. 239-240). Z łatwością można zauważyć, że dzieci w tym okresie używają pojedynczych słów oraz „ich ułamków, onomatopei lub agramatycznego zestawienia wszystkich wymienionych struktur” (Waryszak, 2021, s. 33). W wypowiedziach występuje również holofraza, czyli nadawanie jednemu wyrazowi funkcji zdania (Bekus, Richane, 2017, s. 37). Dziecko korzysta w swojej mowie z rzeczowników (głównie nazw osób, zwierząt lub części ciała), czasowników w funkcji żądania, czy informacyjnej, w celu zakomunikowania dokonania danej czynności. Pod koniec tego etapu powinno ono poprawnie wymawiać samogłoski: [a], [o], [e], [u], [y],

¹ Według Elżbiety Stecko, artykułowane wówczas sylaby zaczynają pełnić rolę nazwy, choć na tym etapie przejawia się to w intencjonalnym używaniu onomatopei, które niemowlę uznaje za określenie konkretnego desygnatu (np. [miau] oznacza kota).

[i], a także spółgłoski: [p], [b], [m], [t], [d], [n], [k], [g], [f], [v] (Banaszkiewicz, 2021, s. 76). Mogą pojawiać się wtedy także głoski z szeregu ciszącego, czyli: [ś], [ź], [ć], [ź] (Waryszak, 2021, s. 33). Charakterystyczne jest zatem występowanie substytucji rozwojowych oraz upraszczanie grup spółgłoskowych. Dziecko przejawia wtedy również tendencje do wymawiania tylko pierwszej lub ostatniej sylaby usłyszanego słowa (Kamińska, Siebert, 2012, ss. 239-240).

Okres zdania (sygnału dwuklasowego) przypada między 2. a 3. rokiem życia, kiedy znacznie zauważalny jest wzrost kompetencji językowych dziecka. Wtedy rozpoczynają się pierwsze próby nauki gramatyki, choć sprawia to trudności oraz skutkuje popełnianiem wielu błędów. Pod koniec okresu zdania dziecko powinno wymawiać poprawnie wszystkie głoski, poza: [s], [z], [c], [ź], [ś], [ź], [ć], [ź] i [r]. Dopuszczalne jest dokonywanie substytucji owych spółgłosek oraz zmiękczenie głosek szumiących i syczących. Jest to zjawisko uznawane za rozwojowe w związku z wciąż kształtującymi się możliwościami aparatu artykulacyjnego, a także kompetencjami językowymi. Pierwsze zdania, które dziecko samodzielnie tworzy i wypowiada mają charakter twierdzący oraz składają się z dwóch wyrazów – podmiotu i orzeczenia. Po nich pojawiają się dopiero wykrzyknienia i pytania. Wraz z kolejnymi etapami rozwoju psychoruchowego dziecko zaczyna wykazywać coraz większą ciekawość oraz zainteresowanie wobec otaczającej go rzeczywistości, stąd pojawiają się zdania warunkowe, które rozpoczynają się od słowa „bo”, a także spędzające sen z powiek każdemu rodzicowi pytania „dlaczego”. Zasób słownictwa oscyluje wokół tych wyrazów, które pozwolą na komunikację z otoczeniem oraz zawiadomienie o swoich potrzebach. W około 3. roku życia zaczyna rozwijać się również dziecięca teoria umysłu, która pozwala dziecku rozpoznawać proste emocje, a także zauważać je i reagować na nie (Bekus-Richane, 2017, ss. 37-39).

Zabawki „mówiące” - ustalenia terminologiczne

Jan Bujak za zabawkę uznał

przedmiot materialny specjalnie wykonany do celów zabawowych, który zawiera w sobie treści kulturowe właściwej dla niego epoki lub epok minionych z zakresu kultury materialnej, duchowej lub społecznej i przekazuje je w sposób budzący określone postawy ludyczne, a za ich pośrednictwem kształtuje rozwój fizyczny, psychiczny lub emocjonalny (Bujak, 1988, s. 15).

Natomiast według Witolda Doroszewskiego, zabawka to każdy przedmiot, który intencjonalnie zostaje wykorzystany do zabawy (SJP PWN 1a).

Definicje te akcentują jedną z podstawowych funkcji zabawki – ludyczną. Warto zatem przytoczyć słowa Katarzyny Kabacińskiej, która zauważa, że

zabawką może być zarówno przedmiot specjalnie wykonany do zabawy – *stricte* zabawka (lalka, miś, klocki np. lego, koń na biegunach), jak i każdy przedmiot, którego dziecko używa, wchodząc w drugą rzeczywistość – patyk, kamień, źdźbło trawy itp. (Kabacińska, 2010, s. 126).

W niniejszych analizach przyjęto wąskie znaczenie zabawki jako przedmiotu celowo wykonanego do zabawy.

Zabawki oprócz funkcji ludycznej pełnią także wiele innych, między innymi kształcącą, wychowawczą, terapeutyczną oraz socjalizacyjną. Pozwalają rozwijać wyobraźnię, zainteresowania, motywację do działania i funkcje poznawcze, ale również kształtować zachowania społeczne oraz przekazywać podstawową wiedzę o świecie. Jan Bujak podkreślił jednak przede wszystkim znacznie funkcji ludycznej i kształcącej zabawek, gdyż poprzez pobudzenie do zabawy, jednocześnie możliwy jest psychiczny i fizyczny rozwój dziecka (Kabacińska-Łuczak, Wojewoda, 2020, s. 77).

Współczesna oferta zabawkarska dla dzieci wydaje się koncentrować głównie na popularyzacji zabawek elektronicznych, które często zyskują miano interaktywnych, niekiedy mylnie postrzeganych wręcz jako „edukacyjne”. Producenci dokonują wszelkich starań, aby ich produkty były postrzegane jako przedmioty umożliwiające dzieciom wszechstronny rozwój – zarówno fizyczny, poznawczy, emocjonalny, jak i komunikacyjny. Często składają tym samym obietnice rodzicom, którzy liczą, że taka zabawka oprócz funkcji „edukacyjnej” pozwoli zastąpić towarzystwo osoby dorosłej (Sadowska, 2018, s. 152). Ten stan rzeczy nakłonił mnie do dokonania przeglądu producenckich sugestii i skonfrontowania ich z obecną wiedzą na temat rozwoju mowy dziecka. Ponadto, na potrzebę niniejszej publikacji wyodrębniłam kategorię zabawek „mówiących”.

Za pierwowzór owych zabawek „mówiących” można uznać zabawki mechaniczne, których rozkwit produkcji przypadał na lata 1880-1920. Wydawały one dźwięki lub miały możliwość poruszania się dzięki wbudowanemu nakręcanemu mechanizmowi. Rosnąca ich popularność zwróciła wówczas uwagę nie tylko środowisk medycznych, ale także pedagogicznych i psychologicznych, które dostrzegły różne wady tych zabawek, o których pisali między innymi Janina Rodysówna, Władysław Nowicki, czy Lucyna Mieroszevska (Żołądź-Strzelczyk, Gomułka, Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska, 2016, ss. 97-98). Ważnym argumentem występującym w dyskusji o zabawkach mechanicznych był fakt, że nie rozwijają one wyobraźni, a ponadto są niepraktyczne, drogie i łatwo było je uszkodzić. Teodor Matecki w jednym z poradników XIX wieku określał je mianem bezmyślnych, gdyż nie wypeł-

niały odpowiedniej funkcji edukacyjnej, a ich właściwości polegały jedynie na obserwowaniu poruszających się elementów, zaś samemu dziecku miały tylko szkodzić (1848, za: Żołądz-Strzelczyk, Gomułka, Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska, 2016, s. 96). Ponadto, uważał, że tego typu zabawki są „zbyt skomplikowane, a postawiony przed dzieckiem telegraf kieszonkowy przegra z pajacem – zabawką ojca i dziadka” (1848, za: Żołądz-Strzelczyk, Gomułka, Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska, 2016, s. 98). Nietrudno zatem zauważyć, że specjaliści odradzali ich używania, przestrzegając rodziców przed ich kupnem. Tym samym, podkreślali zalety zabawek prostych i tradycyjnych, które umożliwiały dziecku rozwój wyobraźni, a także zajmowały je o wiele częściej i o wiele dłużej (Żołądz-Strzelczyk, Gomułka, Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska, 2016, ss. 309-312).

Zabawka „mówiąca” nie bez powodu została zapisana przeze mnie w cudzysłowie, gdyż „mówi” ona tylko z pozorów, tak samo zresztą, jak i z pozorów jest ona edukacyjna. Pozwoliłam sobie wyodrębnić ją jako podkategorię zabawek interaktywnych, które charakteryzują się tym, że podobnie jak nowoczesne technologie, „świecą, wydają dźwięki, niektóre z nich nie mają stosownych wyłączników, lecz włączają się zawsze wtedy, gdy nastąpi ruch” (Sadowska, 2018, s. 152). Uznałam – na potrzeby niniejszej publikacji – że zabawka zakwalifikowana do kategorii „mówiących” powinna spełniać następujące warunki: występować pod postacią pluszaka posiadającego twarz wraz z jej narządami percepcyjnymi, jak oczy, uszy, usta, nos; posiadać możliwość uruchomienia dźwięku, którego zadaniem jest imitowanie mowy człowieka bądź jego śpiew; być nieruchoma.

Zabawki „mówiące” – analiza badań własnych

Producenci zabawek zapewniają o ich edukacyjnych walorach, umieszczając na opakowaniach informacje, iż dziecko będzie w stanie nauczyć się pierwszych słów, kolorów, części ciała, alfabetu, liczb i liczenia oraz codziennych czynności. Ponadto, zabawki te są często, zgodnie z intencją producentów, przeznaczone dla dzieci już od 6. miesiąca życia.

W tym miejscu pojawia się wątpliwość legislacyjna, bowiem prawo nie uściśla, w jaki sposób producenci zabawek powinni dostosowywać swoje produkty do danych kategorii wiekowych, tym samym dając im swobodę w interpretacji przepisów. W wyniku analizy Rozporządzenia Ministra Rozwoju i Finansów z 20 października 2016 roku w sprawie wymagań dla zabawek (dalej określaną jako rozporządzenie MRiF), a także dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady 2009/48/WE z 18 czerwca 2009 roku w sprawie bezpie-

czeństwa zabawek (dalej określaną jako dyrektywę PEiR) należy stwierdzić, że tak naprawdę brakuje klarownych regulacji prawnych w kontekście dedykowania zabawek konkretnym kategoriom wiekowym, biorąc pod uwagę ich rozwój psychoruchowy, poznawczy, czy językowy. Ustalenia aktów prawnych skupiają się na aspekcie bezpieczeństwa zabawek, jednak tylko w kontekście fizycznym, dbając, aby dziecko w wyniku użytkowania danego produktu nie zrobiło sobie krzywdy poprzez uduszenie, zadławienie, przynięcenie, czy uszkodzenie podstawowych narządów percepcyjnych. Należy przyznać, że pod tym względem rozporządzenie bardzo szczegółowo określa swoje wymagania. Jedynym zapisem, który w jakikolwiek sposób odnosi się do rozwoju poznawczego i psychoruchowego dziecka w kontekście bezpieczeństwa zabawek, jest §5, pkt. 2 rozporządzenia MRiF, mówiący o tym, iż

podczas projektowania i produkowania zabawek uwzględnia się zdolności dzieci, a tam, gdzie jest to uzasadnione, również ich opiekunów, w szczególności w przypadku zabawek przeznaczonych dla dzieci w wieku poniżej 36 miesięcy lub z innych określonych grup wiekowych (Rozporządzenie, 2016).

Stwierdzenie to nie jest jednak wyczerpujące i klarowne. Zapis ten umożliwia producentom własną interpretację, czym są owe „zdolności” oraz jak kształtują się ramy ich nabywania, gdyż samo rozporządzenie tego nie precyzuje i jasno nie wskazuje konkretnych periodyzacji dotyczących rozwoju poznawczego, psychoruchowego lub językowego. Należałoby stwierdzić, że przydałaby się tutaj pewna systematyzacja owych pojęć, a także większa dbałość o ich doprecyzowanie na podstawie najnowszych doniesień i badań naukowych.

Zapewnienia producentów odnośnie bezpieczeństwa i walorów edukacyjnych zabawek podważają także badania z 2016 roku nad wpływem doboru rodzaju zabawki na ilość oraz jakość komunikacji rodzic-dziecko podczas zabawy, przeprowadzone przez Annę Vogel Sosa. Kontrolowany eksperyment miał miejsce w naturalnym środowisku komunikacyjnym rodzica i dziecka. W tym celu proszono, aby przez parę dni realizowano sesje polegające na zabawie trzema różnymi zestawami zabawek. Próba badawcza obejmowała 26 diad rodziców i ich dzieci (w wieku 10-16 miesięcy). Badani zostali wyposażeni w sprzęt do nagrywania dźwięku oraz trzy typy zabawek (tradycyjne, elektroniczne oraz książki). Dyktafon rejestrował do 16. godzin materiału dźwiękowego, a jego system przeprowadzał automatyczną analizę oraz generował szacunkowy spis między innymi ilości produkowanej mowy przez dorosłych w środowisku dziecka, dziecięcych wokalizacji, rozmów pomiędzy rodzicem a dzieckiem oraz badał czas ekspozycji na tak zwany „szum elektroniczny”, pochodzący na przykład z telewizora. Wyniki eksperymentu dowiodły, iż używanie zabawek elektronicznych wiąże się ze spadkiem ilo-

ści oraz jakości nabywania systemu językowego (a także samej mowy) w porównaniu z zabawą z użyciem książek lub tradycyjnymi zabawkami, jak na przykład klocki czy lalki. Ponadto, analiza zarejestrowanych nagrań wykazała, że zabawa zabawkami elektronicznymi rzadziej angażuje rodziców do aktywności komunikacyjnej, w porównaniu z wykorzystywaniem w tym samym celu zabawek tradycyjnych lub książek. Zabawki interaktywne (wbrew pozorom) powodują mniejszą motywację do występowania dziecięcych wokalizacji. A.V. Sosa odradza zabawę zabawkami elektronicznymi na poczet wykorzystywania tych tradycyjnych, określając je mianem „lepszej alternatywy”, zwłaszcza jeśli czytanie książek nie jest preferowaną przez dziecko aktywnością (Sosa, 2016, ss. 132-136).

Na podstawie przeprowadzonej przeze mnie analizy warstwy językowej zabawek „mówiących” można wskazać potencjalne zagrożenia w rozwoju mowy dziecka, jakie niesie zabawa tymi przedmiotami. Analizy zostały przeprowadzone w czerwcu-sierpniu 2022 roku. Wybrano zabawki „mówiące”, które można kupić w jednym z bardziej znanych sklepów sieciowych z artykułami dla dzieci. Na potrzeby badań nie zostanie podana jego nazwa. Spośród wielu zabawek znajdujących się w sklepie pod uwagę wzięto te z nich, które były przeznaczone (według zaleceń producenckich) dla dzieci od 6. miesiąca życia do 3. roku życia, miały postać pluszaka, nie ruszały się, ale „mówiły” po naciśnięciu wskazanego przycisku. Każda z tych zabawek miała narządy percepcyjne, jak oczy, uszy, usta, nos. Ponadto, wszystkie były podobnej wielkości. Po zapoznaniu się ze stanem badań nad zabawkami wpływającymi na rozwój mowy, rozpoczęłam analizę językową podawanych przez zabawkę komunikatów. Parokrotnie odsłuchałam nagrania, zwracając szczególną uwagę na poprawność artykulacyjną, językową, prozodię, a także na znaczenia wypowiedzianych słów. Wyodrębniłam również cztery ich właściwości – o potencjalnym negatywnym wpływie na rozwój mowy dziecka do 3. roku życia. Jest to: brak desygnatu wypowiedzianego słowa (rozumianego poprzez „przedmiot, osobę lub zjawisko, do których odnosi się dana nazwa” (SJP PWN 1b)), brak ruchów aparatu artykulacyjnego podczas „mowy”, występowanie nieprawidłowości w zakresie prozodii wypowiedzi, występowanie nieprawidłowości w zakresie artykulacji oraz poprawności językowej.

Po pierwsze, brak desygnatu słowa artykułowanego przez zabawkę wydaje się jedną z najbardziej zauważalnych właściwości zabawek „mówiących”. Taka zabawka wydaje zazwyczaj dźwięki poprzez naciśnięcie jednego z przycisków ukrytych w miejscach, które mają oznaczać narządy percepcyjne (np. uszy, nos). Wówczas zaczyna nazywać dane części ciała. Jednakże, w wielu przypadkach (np. pluszowym misiu) dochodzi do sytuacji, kiedy po naciśnięciu serduszka zabawka opowiada o krowie lub naśladuje jej odgłos, jednocześnie nie ukazując nigdzie desygnatu (przedstawienia graficznego)

danego wyrazu. W ten sposób w umyśle dziecka (zwłaszcza półrocznego, które dopiero poznaje system językowy) może nie pojawić się skojarzenie słowa „krowa” z tym, jak ona w rzeczywistości wygląda. Możemy osiągnąć efekt przyporządkowania danego dźwięku do konkretnej zabawki lub jej części, nie zaś do desygnatu słowa. Zatem, w tym przypadku maluch, choć pozna warstwę dźwiękową wyrazu, może nie nauczyć się jego znaczenia i nie będzie mógł go prawidłowo używać. Natomiast, dziecku trzyletniemu, które ma już w swoim słowniku mowy czynnej i biernej poprawnie rozumiany wyraz „krowa”, łatwiej będzie rozpoznać prezentowany przez zabawkę komunikat. Warto jednak podkreślić, że w tym przypadku maluch owego słowa dzięki danej zabawce się nie nauczył – może jedynie utrwalić wcześniej już poznane pojęcie i wykorzystać je w swojej zabawie.

Producenci obiecują, że dziecko podczas zabawy pluszakiem pozna kolory, kształty oraz liczby i podstawy liczenia. Rozumienie pojęć arytmetycznych powiązane jest z ruchem, a także ze wskazywaniem konkretnych obiektów. Ewa Swoboda zauważa, że sama wiedza geometryczna „wywodzi się z percepcji, głównie wzrokowej” (2012 za: Semadeni, 2018, s. 46) oraz z „kinestezji (opartej na czuciu głębokim własnej pozycji oraz świadomości ułożenia części ciała i wykonywanych ruchów, poprzez receptory w mięśniach i stawach)” (2012, za: Semadeni, 2018, s. 46). Przy braku ukazania graficznego symbolu danego przedmiotu, podmiotu lub zjawiska oznaczającego dany wyraz, dziecko nie zrozumie, czym jest cyfra, kształt oraz kolor, nie mówiąc już o bardziej rozbudowanych kompetencjach matematycznych, jak liczenie. Pojęcia te są dla niego zbyt abstrakcyjne na tym etapie rozwoju. Początkowo dziecko myśli za pomocą przedmiotów, które są „narzędziami jego myślenia i łącznikami ze światem” (Michalak, 2017, s. 25). Następnie między 3. a 4. rokiem życia jest w stanie odróżnić pismo od zwykłych rysunków (Kielar-Turska, 2000, s. 85). Odnosząc się do nauki kształtów, warto zaznaczyć, iż trzylatek jest w stanie już reprodukowac koło, a zanim osiągnie sześć lat, umie kopiować kwadrat (Kielar-Turska, 2000, s. 85). Pierwsze dwa lata życia dziecka nazwane zostały przez Jeana Piageta stadium inteligencji sensomotorycznej. Między 8. a 12. miesiącem życia stabilizuje się pojęcie stałości i wielkości obiektu, co oznacza, że maluch potrafi przypisać już danemu przedmiotowi niezmienny kształt, zamiast pojmować go tylko pod względem własnej zmiennej percepcji (Wadsworth, 1998, s. 59). Przez cały okres drugiego roku życia dziecko odkrywa właściwości wielu rzeczy ze swojego otoczenia na podstawie obcowania i manipulacji nimi, aby wreszcie pod koniec tego etapu zrozumieć w pełni pojęcie przyczynowości, przestrzeni oraz przedmiotu, co Barry J. Wadsworth uznaje za przykłady pojęć logiczno-matematycznych (Wadsworth, 1998, s. 70). Mimo to nabycie umiejętności liczenia na tym etapie może być jeszcze niemożliwe, zwłaszcza kiedy dziecko nie widzi tego, co ma policzyć, czy kształtu, którego nazwy ma się nauczyć.

Na podstawie analizy właściwości niektórych z zabawek „mówiących” mogę uznać, że podjęta nauka liczenia nie jest odpowiednia. Do opisanego zjawiska posłużę się przykładem jednego z pluszaków, który po naciśnięciu ręki uruchamia następujące nagranie (zawierające nieprawidłową wymowę wyrazu „trzy”): „[kum | kum | kum | tśy żaby | |]” („Kum, kum, kum – tśy żaby”). Według mnie, zabawka ta – kształtem przypominająca słonia – nie prezentuje „kumkających” żabek, dlatego niezrozumiałe dla dziecka są słyszane dźwięki. Ponadto, ma na tyle niską jakość dźwięku, że trudno zrozumieć, co właściwie chce nam przekazać na zarejestrowanym nagraniu głosowym. Należałoby zastanowić się, w jaki sposób dziecko (zwłaszcza sześciomiesięczne) ma wiedzieć, co oznacza słowo „kum”, „żaba” i „tśy” (trzy), a także skąd posiadać wiedzę, że „kum” to charakterystyczny wyraz dźwiękonaśladowczy przypisany żabie. Tym bardziej trudno domyśleć się, że usłyszenie każdego kolejnego „kum” odzwierciedla daną liczbę żab, co zresztą ma na celu zaprezentować również sposób wykonywania prostego obliczenia matematycznego, jakim jest dodawanie. Wszystko to oczywiście przy braku desygnatu tych pojęć i niskiej jakości dźwięku.

Po drugie, kolejną właściwością zabawek „mówiących”, która może mieć potencjalnie negatywny wpływ na rozwój mowy dziecka do trzeciego roku życia, jest brak ruchów aparatu artykulacyjnego podczas „mowy”. Dorota Emiluta-Roza i Dorota Lipiec podkreślają, że jednym z czynników warunkujących rozwój artykulacji jest prawidłowy wzorzec wymowy otoczenia (Emiluta-Roza, Lipiec, 2021, s. 336). Oznacza to, że człowiek uczy się wymawiać poszczególne głoski między innymi poprzez obserwację ułożenia poszczególnych narządów mowy podczas artykulacji rozmówcy. Dzięki naśladowictwu ruchów dziecko jest w stanie wypracować poprawną wymowę głosek w zakresie fonetyki danego systemu językowego. Wszystkie zabawki poddane analizie nie poruszają ustami, językiem, czy nawet całą twarzą podczas „mowy”. Należy zatem wysnuć wniosek, że maluch może nie nauczyć się poprawnej wymowy wybranych słów prezentowanych przez zabawkę „mówiącą”.

Po trzecie, w wypowiedziach po analizie zabawek można zauważyć także nieprawidłowości w zakresie prozodii. Język polski charakteryzuje się głównie paroksytonicznym akcentem wyrazowym, który pada na drugą od końca sylabę w wyrazie (choć są od tego wyjątki) (Gutowska, Merska, Kołos, Jończy, Moszczeńska, 2017, s. 57). Zdarza się, że niektóre z „mówiących” zabawek mają tendencję do akcentowania inicjalnego lub oksytonicznego. Oznacza to, że wbrew zasadom polskiej fonetyki i gramatyki dochodzi do nieprawidłowego podkreślenia pierwszej bądź ostatniej sylaby w wyrazie. Oprócz akcentu również intonacja i tempo wypowiedzi „mówiącego” pluszaka często są nieprawidłowe. Analiza owych zabawek wykazała tendencję producentów

do nadawania swoim produktom wysokiego tonu głosu. Jest to poniekąd zrozumiały zabieg, jako że młodsze dzieci początkowo preferują takie dźwięki, a poza tym pasują one do niewinnego wyglądu pluszaka. Należy jednak podkreślić pewną zależność między występowaniem tego zjawiska a powstawaniem (omówionych w dalszej części artykułu) wad wymowy. Wysoki ton głosu nagrania zamieszczonego w zabawce sprzyja powstawaniu paralalii na skutek zmiękczenia głosek syczących ([s], [z], [c], [ʒ]) i szumiących ([ʃ], [ʒ], [č], [ʒ]). Ponadto, zazwyczaj niska jakość dźwięku połączona jest ze zbyt szybkim tempem wypowiedzanych słów oraz całych zdań, co uniemożliwia także prawidłową percepcję dźwięku przez odbiorcę. Potencjalnym zagrożeniem dla rozwoju mowy do trzeciego roku życia jest przejęcie przez dziecko błędnego wzorca akcentowania danego słowa, a także zaburzenie prozodii wypowiedzi poprzez stosowanie nieprawidłowej intonacji i/lub tempa mowy.

Po czwarte, mowa zabawek „mówiących” nie jest wolna od wad wymowy. Wynik analizy nagrań dźwiękowych zabawek „mówiących” wykazuje występowanie substytucji głosek z szeregu syczącego ([s], [z], [c], [ʒ]) i szumiącego ([ʃ], [ʒ], [č], [ʒ]) na głoski z szeregu ciszącego ([ś], [ź], [ć], [ż]). Należy podkreślić, iż jedną z przyczyn występowania u dzieci zaburzeń artykulacyjnych są czynniki środowiskowe. Leon Kaczmarek nazywał je „funkcjonalnymi” (1981, za: Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 63), wskazując tym samym na nieprawidłowy wzorzec wymowy znajdujący się w otoczeniu dziecka (Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 63). Hanna Rodak zwraca uwagę na „brak troskliwości rodziców i opiekunów o wymowę” (1992, Sołtys-Chmielowicz, 2016, s. 64) w kontekście powstawania wad artykulacyjnych. Natomiast D. Emiluta-Rozya w swojej klasyfikacji etiologicznej zaburzeń artykulacyjnych wyróżnia dyslalię środowiskową, wskazując na nieprawidłowe wzory wymowy środowiska dziecka, co w następstwie generuje powstawanie patomechanizmu polegającego na naśladownictwie błędnie realizowanych głosek (Emiluta-Rozya, 2006, ss. 104-105). Zatem, można przypuszczać, że uczenie mowy z wykorzystaniem zabawek „mówiących” niepoprawnie fonetycznie może determinować ich przejęcie przy braku korekty osoby dorosłej, zwłaszcza że rozwój systemu językowego nadal nie jest zakończony. Oczywiście, przy założeniu, iż dziecko bawi się samo zabawką, a nie w obecności dorosłego, który może/powinien korygować błędy.

Wszystkie zabawki zakwalifikowane przez ze mnie do kategorii „mówiących” posiadały właściwość, nazwaną przez producentów „nauką alfabetu”. Nie spełniają one w większości swojej funkcji, zwłaszcza że uczą dzieci nieprawidłowej formy przedstawienia głoski fonetycznie. Zabawki zaczynając recytować alfabet, robią to między innymi w następujący sposób: „[be | iak | balon | |]” („be jak balon”); „[ce | iak | cytryna | |]” („ce jak cytryna”). Należy pamiętać o rozróżnieniu głoski i litery. Te ostatnie są natomiast

bardzo istotnym wstępem do nauki czytania. W Polsce dzieci nie zapoznają się z literami poprzez naukę alfabetu, lecz poprzez trening fonologiczny, z którym mają do czynienia tak naprawdę od samego początku swojego życia (Awramiuk, 2014). Jak zauważa Elżbieta Awramiuk,

kiedy nauczyciel przeprowadza analizę słuchowo-wzrokową, wymawia głoski, pokazując litery, zatem dzieci poznają litery poprzez wartość fonetyczną odpowiadających im głosek (Awramiuk, 2014).

Prawidłowo wypowiedziana głoska [b], to przecież nie [be], lecz [by], tak samo zresztą jak [c] to nie [ce] a [cy]. Większość zabawek „mówiących” poddanych analizie ograniczała się jednak do wypowiedzania jedynie pierwszych trzech lub czterech liter polskiego alfabetu. Nie spełniała to obietnic nauki całego abecadła, składającego się z 32 liter (Mizerski, 2014, s. 79). Ucząc dzieci prawidłowej wymowy głosek, ograniczając przy tym czytany alfabet, pozwolimy im zaoszczędzić trudu i niepotrzebnego stresu podczas pierwszych prób czytania i nabywania tej umiejętności. Należy podkreślić, iż dziecko ma nikielne szanse przyswojenia wypowiedzianej przez zabawkę „mówiącą” nazwy liczby, litery, kształtu lub pojedynczego słowa przy braku jej desygnatu, nieprawidłowej artykulacji i niskiej jakości nagrań.

Zakończenie

Producenci – zgodnie z wykładnią prawną – dedykując używanie zabawek interaktywnych czy „mówiących” dzieciom od 6. miesiąca życia, prawdopodobnie kierują się dwoma przesłankami. Po pierwsze, zabawki „mówiące” mają pomóc w rozwoju mowy dziecka. Od 6. miesiąca życia zaczyna rozwijać się umiejętność gaworzenia. Wówczas pojawiają się pierwsze próby naśladowania i powtarzania głosek, stąd pomysł, że rozwojowi tych umiejętności pomóc mogą zabawki „mówiące”. Po drugie, dziecko od 6. miesiąca życia zaczyna uczyć się siadać, później wstawać, więc prawdopodobnie założono, że będzie mogło samodzielnie bawić się „mówiącym” pluszakiem.

Podsumowując, na podstawie przeprowadzonych analiz można stwierdzić, że zabawki „mówiące” mogą stwarzać potencjalne zagrożenie dla rozwoju mowy dziecka na poszczególnych jego etapach do trzeciego roku życia. Uważam, że walor edukacyjny wykorzystania zabawek „mówiących” jawi się jedynie w momencie, w którym w zabawie uczestniczy opiekun dziecka. Może on wówczas powtarzać za zabawką poszczególne słowa, a tym samym ukazywać poprawną artykulację poprzez ruchy narządów artykulacyjnych (pod warunkiem, że sam nie ma wad wymowy), prozodię oraz wskazać konkretny przedmiot, podmiot lub zjawisko, który dany wyraz opisuje (ukazy-

wanie desygnatu). Należy pamiętać, że możliwości artykulacyjne i psychofizyczne dziecka w interesującym nas okresie ciągle rozwijają się, a liczba głosek w zasobie fonacyjnym systematycznie wzrasta. Ponadto, wyrazy artykułowane przez zabawki „mówiące” niejednokrotnie są zbyt trudne, a używane określenia często niezrozumiałe dla maluchów na tym etapie rozwoju. Dzieci powyżej trzeciego roku życia mają nabyte już pewne podstawy systemu językowego, a także rozwinięte niektóre wzorce komunikacyjne i artykulacyjne, dzięki czemu zmniejsza się wtedy prawdopodobieństwo nieprawidłowego rozwoju mowy w związku z używaniem zabawek „mówiących”.

Należy także pamiętać, że zabawki „mówiące”, tak samo jak i interaktywne, bazują na mrugających, kolorowych światłach oraz grających elementach, które mogą doprowadzić do przebodźcowania układu nerwowego dziecka, a w konsekwencji również do kłopotów z zasypianiem, nadmiernymi reakcjami emocjonalnymi, jak rozdrażnienie czy płacz, problemami z koncentracją uwagi, a w końcu wystąpieniem nawet opóźnionego rozwoju mowy (Mistal, 2021). Ponadto, wykorzystują one schematyczne oraz sekwencyjne metody zabawy i taką też zabawę zazwyczaj generują, co nie sprzyja rozwojowi kreatywności oraz wyobraźni (Sadowska, 2018, s. 152). Zwracał na to uwagę już w XIX wieku między innymi Teodor Matecki (1845, za: Żołędź-Strzelczyk, Gomułka, Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska, 2016, s. 97). Warto również podkreślić, iż zabawki interaktywne stymulują głównie rozwój prawej półkuli mózgu, która zajmuje się zasadniczo przetwarzaniem bodźców obrazowych, a to z kolei hamuje kształtowanie się ośrodków mowy znajdujących się w półkuli lewej (Cieszyńska-Rożek, 2019). Należy zaznaczyć, że badania A.V. Sosa wykazały, iż dzieci bawiące się głównie zabawkami elektronicznymi mają mniejszy zasób słów i rzadziej nawiązują kontakt z innymi osobami (Sosa, 2016, s. 132). Niniejsze rozważania nie wyczerpują podejmowanych kwestii zabawek „mówiących”, a stanowią tylko pewien głos w dyskusji na temat wpływu zabawek interaktywnych na rozwój małego dziecka.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Banaszkiewicz, A. (2021). *Akwizycja mowy w pierwszych latach życia*. W: K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna* (ss. 72-81). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis
- Bekus-Richane, M. (2017). *Jak zachęcić 2-latkę do mówienia? Logopedyczny poradnik dla rodziców*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Bujak, J. (1988). *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Dingman, M. (2019). *Twój mózg bez tajemnic*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Emiluta-Rozya, D. (2006). *Dyslalia – w teorii logopedycznej i praktyce pedagogicznej*. W: J. Bałachowicz, S. Frycie (red.), *Język – literatura – wychowanie. Praca zbiorowa dedykowana Annie Kowalskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP
- Emiluta-Rozya, D., Lipiec, D. (2021). *Zaburzenia artykulacji – przyczyny, symptomatologia, klasyfikacje*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna*. Tom I. *Rozwój sprawności językowych. Podstawowe problemy logopedyczne* (ss. 330-362). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis
- Gutowska, M., Merska, M., Kołos, Z., Jończy, J., Moszczeńska, H. (red.), (2017). *Teraz matura. Język polski. Poziom rozszerzony. Vademecum z zadaniami*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era
- Kabacińska, K. (2010). *Od grzechotki do ... – słów kilka o zabawkach dziecięcych* (ss. 125-138). Studia Edukacyjne, 11
- Kabacińska-Luczak, K., Wojewoda, A. (2020). *Zabawy i zabawki dziecięce*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (ss. 63-86). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kaczmarek, L. (1977). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie
- Kaczmarek, L. (1953). *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań: Prace Komisji Filologicznej Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, XV, 2
- Kamińska, B., Siebert, B. (2012). *Podstawy rozwoju mowy u dzieci* (ss. 236-243). Forum Medycyny Rodzinnej, 6, 5
- Kielar-Turska, M. (2000). *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (ss. 83-121). Tom 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kroll, A. (2011). *Jak mózg uczy się dialogu, czyli o wczesnych początkach nauki mowy. Neurobiologiczne podstawy komunikacji językowej* (ss. 143-150). „Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu 2009-2011”, sympozja I. Szczecin: Wydawnictwo Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie
- Kuszek, K. (2014). *Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki* (ss. 45-67). Studia Edukacyjne, 33
- Ligeza, M. (2003). *Podstawy psycholingwistyki rozwojowej*. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi* (ss. 278-297). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Masgutowa, S., Regner, A. (2009). *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensomotorycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo
- Michalak, R. (2017). *Neurokognitywne uwarunkowania przestrzeni rozwoju dziecka*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeni i inne przestrzenie dzieciństwa* (ss. 15-32). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Mizerski, W. (red.), (2014), *Małe tablice. Język polski*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Adamantan

- Panasniuk, J. (2021). *Neurologiczne uwarunkowania rozwoju mowy*. W: K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna* (ss. 36-48). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis
- Rządзка, M. (2020). *Odruchy oralne u noworodków i niemowląt. Diagnostyka i stymulacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Sadowska, K. (2018). *Zabawy i zabawki wieku wczesnodziecięcego we współczesnym świecie* (ss. 139-155). *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 3, 13, 49
- Semadeni, Z. (2018). *Porównanie poziomów rozwoju pojęć geometrycznych u uczniów Hejnego z poziomami van Hielów* (ss. 45-68). *Journal of Modern Science*, 2/37
- Siegel, K. (2012). *Echolalia w mowie dziecka z całościowymi zaburzeniami rozwoju. Sposób na ucieczkę czy na komunikację?* (ss. 59-70). *Studia Pragmalingwistyczne*, 4
- Smoczyński, P. (1995). *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu językowego*. Łódź: Wydawnictwo: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Sołtys-Chmielowicz, A. (2016). *Zaburzenia artykulacji. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Sosa, A.V. (2016). *Association of the Type of Toy Used During Play With the Quantity and Quality of Parent-Infant Communication* (ss. 132-137). *JAMA Pediatrics*, 170(2)
- Steco, E. (2013). *Logopedia małego dziecka*, b.m.w., Wydawnictwo dr. Steco
- Wadsworth, B.J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne
- Waryszak, M. (2021). *Rozwój sprawności artykulacyjnych*. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Logopedia przedszkola i wczesnoszkolna. Tom I. Rozwój sprawności językowych. Podstawowe problemy logopedyczne* (ss. 26-47). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis
- Żołądź-Strzelczyk, D., Gomułka, I., Kabacińska-Łuczak, K., Nawrot-Borowska, M. (2016). *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*. Wrocław: Wydawnictwo Chronicon

Źródła internetowe

- Awramiuk, E. (2014). *Nazwy liter* [online], kursy.operon.pl; pobrany z: <https://kursy.operon.pl/Blogi/Okiem-jezykoznaawcy.-Blog-dr-hab.-Elzbiety-Awramiuk/Nazwy-liter> [dostęp: 08.07.2022]
- Cieszyńska-Rożek, J. (2019). *Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym* [online], centrummetodykrakowskiej.pl; pobrany z: <https://centrummetodykrakowskiej.pl/blog/wplyw-technologie-na-dzieci/> [dostęp: 01.07.2022]
- Mistał, P. (2021). *Zabawki grające negatywnie wpływają na rozwój małego dziecka* [online], panilogopedyczna.pl; pobrany z: <https://panilogopedyczna.pl/tag/zabawki-grajace/> [dostęp: 01.07.2022]
- SJP PWN 1a: *Słownik języka polskiego PWN. Zabawki – Wielki słownik W. Doroszewskiego PWN* [online], sjp.pwn.pl; pobrany z: <https://sjp.pwn.pl/doroszewski/zabawka;5523664.html> [dostęp: 19.06.2022]
- SJP PWN 1b: *Słownik języka polskiego PWN. Desygnat – Słownik języka polskiego PWN* [online], sjp.pwn.pl; pobrany z: <https://sjp.pwn.pl/sjp/desygnat;2554873.html>, [dostęp: 31.01.2023]

Akty prawne

- Rozporządzenie 2016: Rozporządzenie Ministra Rozwoju i Finansów z 20 października 2016 roku w sprawie wymagań dla zabawek (DzU z 2016 r., poz. 1730)

II. RECENZJE I NOTY

AGNIESZKA MICHALKIEWICZ-GOROL, (2020). *Aksjologiczny wymiar paidei w rozważaniach Sebastiana Petrycego z Pilzna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 216

Podoktorska monografia Agnieszki Michalkiewicz-Gorol stanowi interesujące studium historyczno-filozoficzne w dziedzinie aktualności myśli pedagogicznej Sebastiana Petrycego (1554-1626). W ostatniej dekadzie problematyka aretologiczna bywa podejmowana coraz częściej przez młode pokolenie badaczy, które łączy swoje zainteresowania filozoficzno-etyczne z zagadnieniami wychowania i kształcenia młodych pokoleń. Jest to niewątpliwie odpowiedź na ponowoczesność, otwartość na pluralizm idei (światopoglądowy, wyznaniowy, filozoficzny, teoretyczny, ideologiczny itp.), w wyniku której dochodzi z jednej strony do poszukiwania korzeni polskiej myśli społeczno-wychowawczej, z drugiej zaś – także do wzbogacania współczesnej myśli i praktyki pedagogicznej o wciąż aktualne, a słabo dostrzegane wątki w literaturze z zakresu szeroko pojmowanej humanistyki.

Studiujący pedagogikę mogą spotkać się z syntetycznym omówieniem poglądów tego arystotelika, który przecież nie napisał żadnego osobnego dzieła o kształceniu czy wychowaniu. Twórczością Petrycego interesowali się bowiem bardziej literaturoznawcy i filozofowie, aniżeli pedagodzy. Podjęcie tego zagadnienia jest przejawem zainteresowania badaczki wyłuskaniem z pola własnych zainteresowań poznawczych kwestii, które nie były dotychczas przedmiotem głębokiej diagnozy i interpretacji. Jak wiemy, zakres prowadzonych przez historyków wychowania analiz nie uwzględniał w szerszym zakresie kwestii, jaką jest w tym studium koncepcja dzielności (cnót) i dążeń do doskonałości człowieka w toku wychowania. Dla historii myśli pedagogicznej czy badań z dziejów oświaty oraz pedagogiki filozoficznej tego typu badania są wartościowe ze względu na ich interdyscyplinarny charakter.

Niniejsza książka ma znaczenie dla współczesnej pedagogiki ogólnej i komparatystyki myśli pedagogicznej. Pozwala bowiem współczesnym aretologom pedagogicznym zobaczyć i porównać, w jakiej mierze filozoficzno-pedagogiczna koncepcja Sebastiana Petrycego jest ponadczasowa oraz czy wzbudza potrzebę powrotu do stawiania nauczycielom i wychowawcom pytań pierwszych. W końcu, problem istoty i jakości wychowania jest tak stary, jak kulturowa świadomość

i spór na temat owego fenomenu w dziejach nauki. Jak twierdzi Autorka książki już we wstępie, przedmiotem jej analityczno-krytycznych badań są te rozważania Petrycego, które lokują się w obszarze antropologii filozoficznej i etyki pedagogicznej. Zatem, zakres własnych analiz został dobrze ulokowany na tle dotychczasowych badań. Klarownie zostało także określone pole problemowe, charakterystyka przyjętych założeń metodologicznych. Co ważne, badaczka dokonała ciekawej interpretacji renesansowych idei Petrycego, przedstawiając jego myśl pedagogiczną w zupełnie nowym świetle i kontekście historyczno-kulturowym.

Treść monografii uświadamia nam, jak historia kołem się toczy, pośrednio obnażając słabości i nieskuteczność edukacji, która przez wieki nie była i nie jest w stanie dokonać „moralnej przemiany społeczeństw i obywateli” w procesie wychowania dzieci i młodzieży. Możemy dzięki temu studium rozpoznać odwieczny dylemat, w jakim stopniu każde kolejne pokolenie jest nieskuteczne w tej sferze wychowania społeczno-moralnego pomimo posiadanej przecież świadomości uwarunkowań procesów, które powinny być coraz lepiej wzmacniane. W toku lektury pojawia się pytanie, jak to jest możliwe, że przekonania Kwintyliana – o roli nauczyciela, Vivesa – o byciu wzorem osobowym dla podopiecznych, czy Petrycego – o istocie i uwarunkowaniach szlachectwa nadal są wyzwaniem czy zobowiązaniem etycznym, a nie kanonem kulturowym w relacjach międzyludzkich. Może rację mieli humaniści naszych dziejów, że nieustannie z pokolenia na pokolenia, źle i/lub nieskutecznie wychowujemy dzieci i młodzież, gdyż zbyt wiele jest w środowisku życia toksyn oraz nierugowalnych patologii postaw wśród części ludzi dorosłych. Czyż nie mamy obecnie dylematu napięcia między entuzjazmem a zwątpieniem w pracy wychowawczej?

Książkę Agnieszki Michalkiewicz-Gorol cechuje bogactwo wykorzystanej literatury przedmiotu, co świadczy zarazem o erudycji Autorki i wysokim poziomie kompetencji poznawczych w zakresie filozofii epoki renesansu. Tego typu studia wymagają trafnego poszukiwania źródeł, docieklivosti poznawczej oraz umiejętności budowania własnej narracji. Rozprawa powinna zainteresować nie tylko pedagogów, ale także współczesnych politologów czy filozofów polityki, gdyż znajdują w niej wciąż aktualne przesłanie dotyczące właściwego doboru osób do pełnienia funkcji publicznych, urzędowych (lepiej zlecić urząd bogatemu, żyjącemu zgodnie z cnotą, niż biednemu, bez czci, honoru i cnoty), by nie tylko nie rzadzili źle, ale i nie czynili tego kosztem obywateli (problem korupcji).

Pedagodzy zaś odnajdą w niej także to, co stanowi przedmiot współczesnych sporów i kontrowersji kulturowych, oświatowych, edukacyjnych, czy naukowych, jak na przykład kwestia eugeniki, ale i naturalnego karmienia noworodków, wychowania moralnego i estetycznego, problem pozycji kobiety w rodzinie i społeczeństwie, macierzyństwa, wychowania w zgodzie z płcią biologiczną, zakresu koniecznego wykształcenia nauczycieli, błędów wychowania dzieci elit, roli swobody i przymusu w edukacji, demokratyzacji, praw i obowiązków obywateli, orzekania o dojrzałości szkolnej, roli wychowania fizycznego i zdrowotnego, kształcenia mówcy (por. dzisiaj autoprezentacja), trudności tłumaczenia cudzych tekstów, zachowania tożsamości znaczeń kulturowych czy aksjonormatywnych, metody badania tekstów humanistycznych i tym podobnych.

Kategorie cnót, między innymi męstwa, dzielności, nie są bez znaczenia w świecie iluzji, powierzchowności czy migotających znaczeń. Autorka książki znakomicie radzi sobie z figurami retorycznymi tak odległych przecież stylistyk, za co należą się jej wyrazy szczególnego uznania. Treść pracy nie pozostawi czytelnika bez oddźwięku własnych myśli i emocji, a może budować przestrzeń do dialogu wewnętrznego. Niezwykle wartościowe są także porównania myśli Petrycego z rozważaniami jego następców, kontynuatorów, czy jedynie nawiązujących do nich lub czyniących z nich przedmiot własnych dociekań. Dzięki temu widzimy, jak ulegała ona rozszczepianiu, parcjalnemu zastosowaniu w innych podejściach do wychowania czy kształcenia, jak stawała się – mówiąc językiem J.H. Pestalozziego – „odżywką” dla ducha kolejnych pokoleń humanistów, w tym także pedagogów. Polecam niniejszą rozprawę nie tylko historykom wychowania, ale także teoretykom i filozofom wychowania.

Bogusław Śliwerski

ORCID 0000-0002-3875-8154

LIDIA BIELINIS, (2022). *Uczenie się w przestrzeniach cyfrowych uniwersytetu. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 336

Książka Lidii Bielinis, adiunktki pracującej w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Metodologii Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, powstała na podstawie rozprawy doktorskiej, przygotowanej pod kierunkiem prof. dra hab. Henryka Mizerka i dr Moniki Grochalskiej, zatytułowanej *Doświadczenie przestrzeni cyfrowej w procesie uczenia się młodych dorosłych (na przykładzie grup edukacyjno-dyskusyjnych w mediach społecznościowych)*. Recenzentami w postępowaniu doktorskim byli prof. dr hab. Roman Leppert oraz prof. UAM dr hab. Jacek Pyżalski. Zarówno bazowy manuskrypt doktoratu, jaki i jego książkowa odsłona stanowią dzieła wybitne, odkrywcze i wnoszące istotny wkład w dyskurs naukowy.

Praca dotyczy skąpo omawianego w literaturze problemu i wyjątkowo rzadko badanego zagadnienia, a mianowicie technologicznego wspomaganego uczenia się młodzieży akademickiej. Choć bowiem badacze z całego świata debatują nad tym, jak nowatorskimi rozwiązaniami technologicznymi można wspierać proces uczenia się dzieci oraz uczniów i uczennic szkół podstawowych czy średnich, wyjątkowo rzadko podejmują kwestię technologicznych wzmocnień aplikowanych w procesie uczenia się uniwersyteckiego. W konsekwencji, uczenie się szczebla wyższego „styka się” z technologiami głównie w kontekście kursów online, czy wykorzystywania rzeczywistości wirtualnej podczas realizacji praktycznych kursów, na przykład z zakresu ratownictwa medycznego. Autorka znakomicie wypełniła tę lukę, podejmując pogłębione i interdyscyplinarne studia, świetnie osadzone w aktualnym dyskursie naukowym, a jednocześnie odzwierciedlające obecne potrzeby społeczne.

Książka Doktorki Bielinis nie tylko jednak uzupełnia naszą wiedzę, ale także stanowi przykład pracy perfekcyjnie zaprojektowanej metodologicznie i niezwykle uczciwej oraz rzetelnej w dziedzinie zastosowanych procedur naukowego wnioskowania. Autorka prowadząc swój erudycyjny wywód, jest zawsze badaczką zdystansowaną, bazującą na danych, a jednocześnie śmiało zonglującą licznymi nowymi teoriami, takimi jak choćby konektywizm, generatywizm, czy smart education. W konsekwencji, praca ta ukazuje ugruntowany, wiarygodny i kapitalnie udokumentowany obraz znaczeń i sensów nadawanych przez młodych dorosłych procesowi uczenia się podczas zajęć akademickich, zapośredniczonemu różnorodnymi strefami cyfrowymi, takimi jak na przykład portale społecznościowe. Po raz pierwszy uzyskaliśmy zatem poważny wgląd w proces akademickiego uczenia się osadzonego w świecie Web 2.0, a także poznaliśmy konkretne wskazówki w zakresie tego, które fragmenty tej złożonej sieci technologicznej mogą stać się przestrzeniami efektywnego uczenia się studentów i studentek, a które stanowią raczej obszary edukacyjnie niefunkcjonalne. Ponadto, badania Autorki znacznie rozwijają teorię smart learning, szczególnie w zakresie nowej jej interpretacji, zakładającej, iż „inteligentne uczenie się” w swej istocie jest koncepcją kierowaną do wąskiej grupy uczących się, o specyficznych cechach poznawczych, a współczesne nauki o edukacji powinny skoncentrować się w dużym stopniu na skonstruowaniu bardziej uniwersalnej koncepcji wspomagania uczenia się z wykorzystaniem nowych narzędzi technologicznych.

Oprócz tego, że książka Lidii Bielinis jest bez wątpienia dziełem świetnie przygotowanym, merytorycznie bezbłędnym, a ponadto ważnym społecznie i potrzebnym nam wszystkim, została także znakomicie napisana. Autorka pisze lekko, ale jest też precyzyjna. Jej narracje są wciągające i pobudzające do przemyśleń. Książkę czyta się więc szybko, ale jej treści nie uciekają z umysłu – po jej przeczytaniu nie sposób nie myśleć o przyszłości uniwersyteckiej dydaktyki. Polecam zatem lekturę tej pozycji nie tylko wszystkim akademikom i akademikom, ale każdemu, komu bliski jest edukacyjny wymiar uniwersytetu, oraz wszystkim naukowcom i naukowczyniom szukającym inspirujących wzorców publikacyjnych.

Michał Klichowski

0000-0002-1614-926X

DOBROCHNA HILDEBRANDT-WYPYCH, ALEXANDER W. WISEMAN (RED.) (2021). *Comparative Perspectives on School Textbooks. Analyzing Shifting Discourses on Nationhood, Citizenship, Gender, and Religion*. London: Palgrave MacMillan, ss. 393

Publikacja, stanowiąca przedmiot niniejszej recenzji, traktuje o roli jednego – z kluczowego we współczesnym szkolnictwie środka dydaktycznego – podręcznika szkolnego w czterech wybranych, a zarazem fundamentalnych i wzajemnie uzupełniających się perspektywach porównawczych. Jest to między innymi

tożsamość obywatelska i próby jej (re)konstrukcji, kreowanie poczucia narodowości, kwestia złożoności płci kulturowej w poruszonym dyskursie normatywnym oraz krzyżowanie się kultury z religią i zbadanie jej roli we współczesnym świecie. Wybór tych czterech, odmiennych wymiarów jest nieprzypadkowy. Autorzy bowiem na wstępie zakładają, że to właśnie te aspekty stanowią największe znaczenie dla kształtowania założeń prowadzonej polityki edukacyjnej we wszystkich państwach na całym świecie. Skupienie się na tylu obszernych tematach jednocześnie pozwala ponadto na spostrzeżenie pewnego rodzaju niedostrzegalnych na pierwszy rzut oka wytycznych, wyznaczanych przez dominujące grupy społeczne. Jest to związane z założeniem, iż zawartość podręczników szkolnych odtwarza cele grup hegemonicznych oraz wyrażanych przez nie przekonań politycznych. Fakt ten wpływa bezpośrednio na treści przekazywane w szkole, a także formułowane programy nauczania poszczególnych przedmiotów społecznych (tj. edukacja obywatelska, historia, wiedza o społeczeństwie...). Tym samym, kreują one określony ideał obywatelski, wraz z oczekiwaną społecznie tożsamością płciową czy religijną, w zależności od państwa w którym są wykorzystywane.

Publikacja składa się z wprowadzenia, w którym w sposób uporządkowany omówiono cel i koncepcję całej pracy, a ponadto przedstawiono zawartość treściową poszczególnych tekstów wchodzących w skład recenzowanej książki. Strukturę wyznacza łącznie 13 rozdziałów, które zostały podzielone na cztery logiczne sekcje: w pierwszej z nich – *The Role of School Textbooks in Developing Nationhood* – autorzy podjęli wysiłek opisanie i określenia roli podręczników szkolnych w rozwijaniu statusu narodowego. W pierwszym, a tym samym rozpoczynającym polemikę, rozdziale Marie Carlson w tekście *“Swedish” Values and Norms in Language Courses and Social Orientation for Adult Migrants in Sweden: A Critical Analysis of Teaching Materials and Education Since the 1960s* podejmuje krytyczne rozważania nad przeobrażeniami i ewolucją szwedzkich wartości oraz norm przekazywanych w SFI (*Swedish For Immigrants*), czyli podręcznikach do nauki języka szwedzkiego, które zostały opracowane dla przybywających do kraju imigrantów. Przez cykliczny napływ uchodźców i imigrantów, do chwili obecnej toczą się ożywione dyskusje społeczne odnośnie konieczności zdefiniowania szwedzkich wartości i norm oraz tego, jak najlepiej przekazać je nowo „przybyłym” w celu zapewnienia im lepszej inkluzji społecznej. W tym kontekście autorka zbadła, jakie treści, przekazywane nie tylko w dokumentach rządowych, ale właśnie środkach dydaktycznych, ukazały czy uwydatniły się w perspektywie zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Dzięki kompleksowo przeprowadzonej analizie, M. Carlson trafnie wyeksponowała braki i niedoskonałości w treściach przekazywanych w oferowanych podręcznikach językowych. Wnioski wynikające z pracy (m.in. fakt, iż w SFI brakuje krytycznych, zachęcających do dyskusji tekstów problematyzujących i omawiających szeroko pojęte zagadnienie dyskryminacji, jednocześnie bezkrytycznie przekazując wartości, normy i sposoby myślenia dominujące w szwedzkim społeczeństwie) stanowią niewątpliwie ważne i cenne źródło odnośnie ewolucji dyskursów związanych z płcią, kulturą oraz etniczną fragmentaryzacją współczesnej Szwecji. W drugim rozdziale, au-

torstwa Laury J. Dull, zatytułowanym *Citizenship and Nationhood in Black and White: Silences of Slavery in Textbooks*, podjęto się analizy anglojęzycznych podręczników szkolnych z sześciu krajów (Ghany, Namibii, Południowej Afryki, Australii, Anglii, Szkocji) i tego, jak przedstawiana jest w nich historia niewolnictwa oraz handlu niewolnikami na świecie. Autorka zbadła, jakie narracje podręcznikowe dominują w tych poszczególnych, wymienionych państwach. W trakcie przeprowadzonego przeglądu okazało się, że w zależności od miejsca, a tym samym związanych z tym czynnikiem odmiennych interesów grup hegemonicznych, temat niewolnictwa jest mniej lub bardziej cenzurowany i wyciszany. Mimo że na rynku wydawniczym istnieje już kilka publikacji o podobnej tematyce, w tym konkretnym przypadku należy uznać, że autorka stosownie i zgodnie z etyką naukową opisała omawiane kwestie z wyczuciem i w sposób taktowny. W końcowej części rozdziału, Laura J. Dull artykułuje ważny wniosek, iż taki stan rzeczy i brak perspektyw na zmianę owej narracji przyczynia się do utrwalania nacjonalistycznych stereotypów dotyczących obywatelstwa i narodowości. Trzeci tekst, którego autorką jest Stacie B. Berman, *Books Have Their Own Stories: LGBTQ+ History in U.S. History Textbooks, 1990-2015*, traktuje o społeczności LGBTQ+ i jej miejscu w amerykańskich podręcznikach szkolnych od historii. Autorka w sposób rzeczowy i z dużą starannością przeanalizowała problem upraszczania i stereotypizacji w opisach ważnych z perspektywy społeczności wydarzeń oraz postaci, ogólnie panującą narrację i jej ewolucję na przestrzeni lat. Najciekawszy w całym tekście jest wniosek wysnuty z przeprowadzonego badania jakościowego. Wykazano, że docelowi odbiorcy treści – uczniowie, w zależności między innymi od miejsca zamieszkania czy posiadanego poziomu wiedzy i umiejętności, niejako „dyktują” warunki oraz zakres przedstawiania ważnych wydarzeń i postaci LGBTQ+. Ostatni w tej sekcji tematycznej rozdział napisany przez Evę Zamojską, *Nation and Gender in Polish and Czech School Textbooks*, jest syntetyczną prezentacją wyników badań o charakterze porównawczym, jakie zostały przeprowadzone w dwóch krajach Europy Środkowej – Polsce oraz Czechach. Głównym celem badawczym było sprawdzenie, w jakim stopniu podręczniki szkolne i treści w nich zawarte uwzględniają przemiany współczesnego świata (tj. globalizację, zagadnienie wielokulturowości, prymat indywidualności nad interesami grupowymi, emancypację kobiet). Autorka tekstu poprzez wnikliwą i precyzyjną analizę wykazała, że problematyka opisywanego przedmiotu w obu państwach nie jest znacząco odmienna, a wręcz wykazują cechy podobieństwa. Zarówno w polskim, jak i czeskim systemie edukacyjnym przekazywana jest między innymi narracja, która jest typowo homogeniczna etnicznie, w taki też sposób zobrazowany został ogół społeczeństwa. Ponadto, płęć i powiązane z nią role społeczne przedstawiane są w typowo stereotypowy i tradycyjny sposób. Tym samym, stwierdzono, że w podręcznikach obu krajów kwestie związane z wielokulturowością, równością obywatelską, równością płci nie znajdują swojego odzwierciedlenia w przekazywanych treściach. Przeprowadzone badanie i wynikające z niego wnioski posiadają duży potencjał oświatowy, bowiem mogą służyć jako wyznacznik i drogowskaz dla specjalistów zajmujących się tworzeniem i procesem zatwierdzania podręczników szkolnych. Konkluzje zawarte w końcowej części rozdziału mogą

zostać wykorzystane w celu zwiększania świadomości uczniów odnośnie wyżej wspomnianych aspektów współczesnego świata i zachodzących w nim przemian.

Druuga sekcja tematyczna – *Creating Citizenship through School Textbooks* odnosi się do kształtowania się poczucia obywatelstwa za pomocą podręczników szkolnych, a w jej skład wchodzi trzy rozdziały. Pierwszy z nich, wspólnego autorstwa Isidory Sáez-Rosenkranz oraz Moniki Popow, podejmuje analizę porównawczą dyskursywnych konstrukcji obywatelstwa w chilijskich i polskich podręcznikach historii. Autorki skupiły się w nim na konkretnym momencie historycznym, jakim było przejście od reżimu totalitarnego do demokracji, przy czym przeanalizowały ważną rolę instytucji państwowych w nauczaniu historii współczesnej. Godny uznania i zaznaczenia jest nieoczywisty wybór państw wziętych do analizy, pomimo iż Chile i Polska mają zupełnie inne, kulturowe i polityczne uwarunkowania, obydwa te kraje w przeszłości doświadczyły totalitaryzmu, co stanowi punkt wyjścia dla autorek opisujących zagadnienia idei obywatelskiej. W drugim rozdziale, zatytułowanym *Shaping Civic Attitudes in Civic Education Textbooks in Poland: Globalization Processes and Fragmentation of Reality*, Daria Hejwosz-Gromkowska podjęła się jakościowej analizy podręczników szkolnych z zakresu wiedzy o społeczeństwie na poziomie gimnazjalnym. Autorka podejmuje niezwykle ważną, z perspektywy funkcjonowania współczesnych państw europejskich, tematykę kreowania aktywności społecznej młodych osób i bada, w jaki sposób szkoła – jako miejsce socjalizacji, a co za tym idzie – kształtowania odpowiedzialnych obywateli oraz dostępne materiały edukacyjne pozwalają na spełnienie tego celu. Poprzez wnikliwą, a także przemyślaną i konstruktywną analizę wyciągnęła kilka ogólnych, aczkolwiek ważnych z perspektywy edukatorów wniosków dotyczących szkolnego wymiaru edukacji obywatelskiej. Ostatni w tej sekcji tematycznej rozdział, autorstwa Celiny Czech-Włodarczyk, *Neoliberalism and Citizenship Education: Critical Discourse Analysis of Citizenship Education Textbooks in Public Secondary Education in Canada (Ontario) and Poland*, podejmuje tematykę edukacji obywatelskiej w dwóch wybranych państwach – Kanadzie oraz Polsce. Autorka wskazuje na związek i powiązania między ideologią neoliberalną oraz jej ekonomicznymi priorytetami, postępującymi procesami globalizacyjnymi i działalnością instytucji międzynarodowych, a ich odzwierciedleniem w podręcznikach szkolnych, które traktują o edukacji obywatelskiej.

Trzecia sekcja, nazwana *The Complexity of Gender Through the Lens of School Textbooks*, skupia się na prezentacji wielowymiarowości przedstawiania płci w podręcznikach szkolnych. W jej skład treściowy wchodzi dwa rozdziały. Pierwszy, napisany wspólnie przez trzy autorki – Iwonę Chmurę-Rutkowską, Edytę Głowacką-Sobiech oraz Izabelę Skórzyńską, zatytułowany został *“Deleted-Repeated” or Textbook Strategies for Telling the History of Women’s Emancipation in the Time of Educational Change in Poland*. W jego ramach autorki opisały i prześledziły, w jaki sposób reformy dotyczące struktury systemu edukacji i zmiany w programie nauczania przełożyły się na zawartość merytoryczną i narrację zawartą w podręcznikach szkolnych, a konkretnie – zawierających treści odnoszące się do emancypacji kobiet z przełomu XIX i XX wieku. Drugi rozdział, napisany przez Thursicę Kovinthan Levi, zatytułowany *Mothers and Soldiers: Gendered Citi-*

zenship Education in Post-War Sri Lankan Textbooks, na warsztat wziął podręczniki szkolne ze Sri Lanki oraz w jaki sposób, poprzez stereotypowe przedstawianie ról społecznych kobiet i mężczyzn, przyczyniają się do pogłębiania występujących nierówności płciowych i wykluczania grup mniejszościowych. Obydwie prace na temat wizerunku kobiet – przeszłego oraz współczesnego – są niezwykle interesujące, ale przede wszystkim – i co najważniejsze, wspomnienia – dają rzetelne fundamenty, które są potrzebne do zrozumienia i zweryfikowania wiedzy własnej na temat miejsca kobiet w dyskursie historycznym i społecznym.

Ostatnia sekcja tematyczna – *Religion and Culture in School Textbooks* skupia się na zagadnieniu krzyżowania się religii oraz kultury. W skład treściowy wchodzi cztery odmienne rozdziały. Pierwszy, napisany przez Alexandra W. Wisemana, *Contrasting Images of Islam and Arab Societies in Western Secondary Textbooks*, analizuje treści oraz obrazy religijności, które przedstawiane są we współczesnych, zachodnich podręcznikach szkolnych. Autor skupia się konkretnie na tej zawartości, która nawiązuje i opisuje religię islamu oraz kulturę arabską. Za pomocą krytycznej i porównawczej analizy zestawil jej dwa sprzeczne oblicza. Z jednej strony, średniowiecznego islamu, który przedstawiany jest jako bardzo ważny dla rozwoju cywilizacji, a z drugiej – współczesną reprezentację, która zdominowana jest przez przemoc i konflikty. Tekst napisany przez Alexandra W. Wisemana wyróżnia się spośród innych publikacji zajmujących się tą tematyką, bowiem autor dodatkowo podjął wysiłek ukazania, jak poszczególne perspektywy państwa – polityczne, socjalne i kulturowe – wpływają na reprodukcję i obrazowanie opisywanej problematyki. W drugim rozdziale, *Portrayal of Religion Against the Backdrop of Progress and Modernity in the US and Canadian Social Science Textbooks from 1850 to 2010*, napisanym przez dwóch autorów – Seungaha S. Lee oraz Jeremy’ego Jiméneza, również przeanalizowano obraz religijności w podręcznikach szkolnych, ale w tym przypadku obrano dyskurs dotyczący religii chrześcijańskiej. Godny uznania jest fakt, jak długą historyczną perspektywę obrali autorzy, bowiem przeanalizowali dane z aż 527 podręczników szkolnych wykorzystywanych od 1850 do 2010 roku, z dwóch sąsiadujących państw – Stanów Zjednoczonych oraz Kanady. Analiza ta pozwoliła na zbadanie przeszłego i obecnego stanu narracji oraz jak zmieniała się ona na przestrzeni wieków. Trzeci rozdział, zatytułowany *Religiously Framed Nation-Talk in Polish History Textbooks: John Paul II. and St. Jadwiga as National Heroes*, napisany przez Dobrochnę Hildebrandt-Wypych, na warsztat wziął zbadanie, a tym samym poddanie krytycznej analizie dwóch bohaterów narodowych pojawiających się w polskich podręcznikach szkolnych – Jana Pawła II oraz Świętą Jadwigę. Na duże uznanie zasługuje umieszczenie narracji o bohaterstwie narodowym w szerszym aspekcie budowania reprezentacji narodu polskiego oraz wzbudzania emocjonalnej identyfikacji z pojęciem polskości wśród uczniów. Czwarty, a zarazem ostatni w tej sekcji tematycznej, rozdział, napisany przez Agnieszkę Cybal-Michalską, *Education, Literature, and Social Phenomena in the Age of Globalization*, wysuwa tezę, iż każde pokolenie pozostawia po sobie ślad w postaci dzieł literackich, a zatem literatura danej epoki stanowi obiektywizację zachowań i doświadczeń społecznych. Wszystkie wspomniane rozdziały są z pewnością godne polecenia, chociażby ze względu na rzetelne

opracowanie wybranych problemów znajdujących się na skrzyżowaniu kultury i religii. Każdy autor dokonał także rzetelnego przeglądu – w zależności od wybranego tematu – podręczników szkolnych, postaci historycznych, czy teorii.

Podsumowując, *Comparative Perspectives on School Textbooks. Analyzing Shifting Discourses on Nationhood, Citizenship, Gender, and Religion* jest wysoce wartościową, teoretycznie oraz metodologicznie poprawną publikacją. Pierwszorzędną kwestię, pojawiającą się u wszystkich autorów bez wyjątku, stanowi niewątpliwie trafnie dobrana oraz umiejętnie wykorzystana dostępna literatura przedmiotu. Praca oferuje ogromny wybór tekstów wykorzystujących przede wszystkim metodę jakościową, polegającą na analizie podręczników szkolnych i programów nauczania. Pozwala to na ujrzenie szerszego kontekstu dotyczącego różnic pomiędzy systemami edukacyjnymi w wybranych i opisanych przez autorów państwach. Zbiór tekstów oferuje kompleksowe, a zarazem wielokulturowe porównanie politycznych uwarunkowań nauczania edukacji obywatelskiej, historii i innych przedmiotów społecznych na całym świecie. Tym samym, ukazuje, jak wewnętrzna polityka edukacyjna wpływa na produkcję przekazywanych wartości i poszczególnych norm społecznych. Prowadzona narracja w konkretnych rozdziałach jest bardzo szczegółowa, zawiera wyczerpujące opisy rekonstrukcji tożsamości współczesnej młodzieży, dyskursy oraz krytyczne analizy, co zmusza Czytelnika do pogłębionej refleksji. Problemy podejmowane w opracowaniu przedstawiono, dzięki odpowiedniemu doborowi autorów, w sposób interdyscyplinarny, co zasługuje na szczególne wyróżnienie. Książka niewątpliwie stanowi ważny wkład do rozwoju współczesnych nauk, zajmujących się szeroko pojętą edukacją, edukacją obywatelską, historią, religią oraz kulturą.

Marta Stawska

ORCID 0000-0002-2299-171X

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Szkoleniowej „W poszukiwaniu prawdy i człowieczeństwa w dobie wojny”

Leszno, 21 - 26.08.2022 roku

Wojna na Ukrainie zmieniła oblicze współczesnej Europy. Z jednej strony pojawiło się realne zagrożenie, wywołane ekspansją wojsk rosyjskich na tereny Ukrainy, z drugiej spowodowało masowe ucieczki, głównie kobiet i dzieci, z terenów dotkniętych działaniami militarnymi. Do sierpnia 2022 roku zdecydowana większość, czyli ponad 90% uchodźców, znajdowało się na obszarze Polski. Psychologowie, psychoterapeuci, lekarze, pedagodzy, nauczyciele, czy pracownicy społeczni – zarówno ukraińscy, jak i polscy – musieli sprostać niespotykanemu wcześniej przedsięwzięciu, jakim była pomoc ludziom w warunkach wojny. Zarówno pomoc tym, którzy zostali walcząc o wolną Ukrainę, jak i zmuszonym uciekać. Pojawiła się zatem realna potrzeba zorganizowania międzynarodowej konferencji, podczas której zostałyby poruszone tematy wyzwań, w szczególności w obszarze szeroko rozumianego wsparcia emocjonalnego, w tym dla: uchodźców, cywilów i wojskowych, którzy pozostali na Ukrainie oraz osób udzielających tym grupom pomocy.

Konferencja zatytułowana „W poszukiwaniu prawdy i człowieczeństwa w dobie wojny” była też wydarzeniem, podczas którego przybliżono modele pracy stabilizacji emocjonalnej w sytuacji traumy w różnych modalnościach pomocowych. Wydarzenie zostało zorganizowane przez: Leszczyńskie Centrum Psychoterapii Pozytywnej, Ukrainian Institute of Positive Psychotherapy, Katowickie Centrum Psychoterapii Pozytywnej, WAPP Support Project Society, International Medical Corp., przy współorganizacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM oraz Kmelnytskyi National University, Department of Psychology and Pedagogy, Ukriane.

W skład komitetu naukowego konferencji wchodziły: dr Ewa Dobiała – Leszczyńskie Centrum Psychoterapii Pozytywnej, Światowe Stowarzyszenie Psycho-

terapii Pozytywnej i Transkulturowej, WAPP Support Project Association; dr Ludmiła Moskalenko – Ukrainian Institute of Positive Psychotherapy; dr Anna Gulczyńska – Wydział Studiów Edukacyjnych UAM. Natomiast w składzie komitetu organizacyjnego znajdowały się wymienione wcześniej: Ewa Dobiała oraz Ludmiła Moskalenko, a także mgr Katarzyna Marquardt – Katowickie Centrum Psychoterapii Pozytywnej; dr Anna Wyszadko – Uniwersytet Medyczny w Gdańsku oraz mgr Magda Franka – Leszczyńskie Centrum Psychoterapii Pozytywnej.

W konferencji uczestniczyło 431 osób, w tym 180 w formule online – były to osoby z Ukrainy, Stanów Zjednoczonych, Bułgarii, Niemiec, Rosji, Polski i Kanady – oraz 251 osób stacjonarnie – z Ukrainy, Polski, Niemiec, Sanów Zjednoczonych, Etiopii, Białorusi, Gruzji, Czech, Hiszpanii, Słowacji, Luxemburga, Chorwacji, Włoch, Litwy i Francji. Wykłady tłumaczono w czterech językach: polskim, ukraińskim, angielskim oraz rosyjskim, natomiast warsztaty – w zależności od potrzeb zapisanych osób. Program konferencji został podzielony na część teoretyczną oraz warsztaty. Codziennie od godziny 10:00 do 12:30 miały miejsce wykłady w formule hybrydowej, natomiast od godziny 14:30 do 18:30 uczestnicy mogli wziąć udział w dowolnie wybranych dwóch warsztatach. Wykłady odbywały się w auli Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Lesznie, natomiast warsztaty – w innych dedykowanych miejscach.

Konferencja rozpoczęła się uroczystym otwarciem w Leszczyńskiej Bibliotece Publicznej, stanowiąc również okazję do uczczenia Ukraińskiego Dnia Wdzięczności. Słowa powitania skierowali do uczestników: Piotr Józwiak – prezydent miasta Leszna, Ewa Dobiała, Hamid Peseschkian – prezydent Światowego Stowarzyszenia Psychoterapii Pozytywnej i Transkulturowej, James Gordon – prezes Founder & CEO of Center for Mind and Body Medicine, Michelle Engels – International Medical Corp., Nataliia Khanetska – Ukrainian Institute of Positive Psychotherapy oraz Olga Lytvynenko – członkini zarządu Światowego Stowarzyszenia Psychoterapii Pozytywnej i Transkulturowej. Pomiędzy wystąpieniami ukraińskie pieśni i piosenki wykonywał zespół muzyczny „Arabeska i Kalina” z Leszna.

Oficjalna część Międzynarodowej Konferencji Szkoleniowej „W poszukiwaniu prawdy i człowieczeństwa w dobie wojny” rozpoczęła się w poniedziałek 22 sierpnia 2022 roku. Pierwsza słowa powitania do zebranych skierowała Ewa Dobiała z Leszczyńskiego Centrum Psychoterapii Pozytywnej oraz Światowego Stowarzyszenia Psychoterapii Pozytywnej i Transkulturowej. Przemawiający następnie dr Ludmiła Moskalenko oraz Volodimir Karikash z Ukrainian Institute of Positive Psychotherapy podziękowali za zorganizowanie konferencji, podkreślając jednocześnie, że jest to pierwsze tak duże i międzynarodowe spotkanie w skali światowej. Zebranych powitała prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska – Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu Adama Mickiewicza. Życząc owocnych obrad, zwróciła uwagę na ogromną rangę konferencji oraz konieczność naukowego dyskursu w tak ważnych kwestiach, jak współpraca w obszarach związanych z szeroko rozumianym wsparciem. Następnie słowa uznania dla organizatorów, zebranych oraz samego międzynarodowego przedsięwzięcia wyraziła prof. Taisiia Komar z Chmielnitsky National University, Ukraine, pod-

kreślając konieczność kontynuacji zapoczątkowanej tu współpracy. Z kolei, prezydent Światowego Stowarzyszenia Psychoterapii Pozytywnej i Transkulturowej Hamid Peseschkian poprowadził wykład, zatytułowany „Znaczenie psychoterapii i psychoterapeutów dla utrzymania wewnętrznego i zewnętrznego pokoju”, podkreślając znaczenie działań pomocowych w niestabilnych momentach historii. Kolejny mówca – Volodimir Karikash, akcentując aspekty psychodynamiczne, międzykulturowe i egzystencjalne, poruszył znaczenie dużych grup refleksyjnych jako narzędzia stabilizacji emocjonalnej psychoterapeutów. Następnie o wstydzie i doświadczeniu traumy z perspektywy Gestalt mówiła Renata Mizerska – certyfikowany psychoterapeuta i superwizor, psycholog, pracująca w nurcie humanistyczno-doświadczeniowym. Część wykładową tego dnia zakończyło wystąpienie dra Jamesa Gordona, który skupił się na kwestii konieczności dokonywania transformacji traumy, jako drodze do nadziei i uzdrowienia.

Drugi dzień konferencji rozpoczęło wystąpienie Romana Kechura z Ukrainy, zatytułowane „Wojna i światopogląd liberalny w psychoterapii niedyrektywnej”, następnie Tetiany Zhumatii z Ukrainy mówiące o „Doświadczeniu traumatycznego wydarzenia: od chroniących złudzeń po rozszerzanie koncepcji”. Niezwykle absorbujący temat poruszyła Olena Lutsenko z Ukrainy, która ilustrując przeszłymi i aktualnymi fotografiami i filmami, opowiedziała o życiu podczas wojny w Charkowie, w kontekście działań samopomocowych oraz wsparcia osób potrzebujących. Część wykładową tego dnia zakończyło wystąpienie Joanny Ławickiej, zatytułowane: „Trauma wojenna i positum w rodzinach z osobami w spektrum autyzmu”, w którym prelegentka dzieliła się wiedzą oraz praktycznymi implikacjami związanymi z pomocą osobom z ASD z Ukrainy przebywającym w Polsce. Jak wskazywała, aspekty opiekuńcze i wychowawcze oraz edukacyjne stanowią ogromne wyzwanie w stabilizacji emocjonalnej i adaptacji społecznej osób w spektrum autyzmu, często dotkniętych wtórną traumatyzacją z uwagi na diagnozę, przymusowe przesiedlenie oraz przystosowanie do nowych warunków życia.

W środę, 24 sierpnia, część wykładową rozpoczęła Olga Litvinienko z Ukrainy, prezentując zagadnienie „Wojna i empatia”. Następnie kwestię „Egzystencjalnych aspektów psychoterapii pozytywnej jako odpowiedzi na wyzwania czasu wojny” poruszyła Svitlana Kyrychenko. Kontynuacją podjętego tematu była prelekcja Iryny Lukecha z Ukrainy, dotycząca zasad pracy psychologicznej z różnymi grupami ukraińskich uchodźców. Tę część dnia wykładowego zakończyła prezentacja Arbera Zeka, Mumina Sadiku oraz Valbone Ramai z Kosowa na temat diagnozy i pomocy psychoterapeutycznej w przebiegu Zespołu Stresu Porażowego więźniów, pracowników cywilnych i obsługi medycznej w obszarach objętych działaniami wojennymi.

Kolejny dzień Międzynarodowej Konferencji Szkoleniowej „W poszukiwaniu prawdy i człowieczeństwa w dobie wojny” rozpoczęła prelekcja Natalii Khanetskiej z Ukrainy, zatytułowana: „Praca grupowa według modelu pięciu kroków N. Peseschkiana we wspieraniu stabilizacji w pierwszych miesiącach wojny (doświadczenia w prowadzeniu grup samopomocy, grup wsparcia dla wolontariuszy, uchodźców, nauczycieli)”. Kolejnym tematem, dotyczącym również sposo-

bów przywracania i utrzymywania homeostazy, był wykład Svitlany Podlipskiej z Ukrainy: „Praca na rzecz stabilizacji relacji w rodzinie w czasie wojny”. Perspektywą „Doświadczenia pracy z konfliktem podstawowym w psychoterapii pozytywnej jako przykładem udzielania pomocy psychologicznej rodzinom ukraińskim w Polsce w okresie konfliktu militarnego” podzieliła się Irina Sukhota. Wykład kończący tę część wygłosiła Natalija Mysan z Ukrainy: „Stabilizacja psychologiczna i rehabilitacja personelu wojskowego”.

W ostatnim dniu konferencji część wykładową rozpoczęło wystąpienie, będące osobistym doświadczeniem w przezwyciężaniu stresujących sytuacji związanych z wojną, Sviatłany Otenko z Ukrainy. Następnie zgromadzeni mogli wysłuchać prelekcji Mariny Gorchakovej z Ukrainy: „Transformacja relacji terapeutycznej i dylematy etyczne w pracy terapeuty w czasie wojny”. Wykładem kończącym formalną część konferencji była refleksja Solomona Abebe z Etiopii, jedynego w całym kraju psychoterapeuty, który podzielił się rozważaniami dotyczącymi „Siły grupowego leczenia traumy”. Z kolei, Ewa Dobiała dokonała podsumowania konferencji oraz podziękowała wszystkim osobom oraz przedstawicielom instytucji, dzięki którym zaangażowaniu merytorycznemu i pomocy materialnej konferencja mogła się odbyć. Następnie, zaprosiła do dzielenia się doświadczeniami oraz przemyśleniami, jakie mogły stać się udziałem uczestników. Wiele osób skorzystało z tej możliwości, dziękując zarówno za merytorykę i wiedzę, jak też otrzymane wsparcie emocjonalne, kulturalne spotkania i bogaty program socjalny. Należy zaznaczyć, że podczas wykładów uczestnicy mogli zadawać pytania, bądź dzielić się swoimi refleksjami oraz sugestiami również na czacie, dostępnym dla osób zalogowanych.

Każdego dnia konferencji zgromadzeni uczestnicy mogli wybrać dowolne dwa warsztaty, które odbywały się wyłącznie w formule stacjonarnej, z tłumaczeniem dostosowanym do potrzeb językowych zgłoszonych w danej grupie. Poniżej prezentujemy zestawienie warsztatów ze wszystkich dni konferencji i opis trzech wybranych.

1. Psychospołeczna gra transkulturowa jako narzędzie w grupowym poradnictwie i terapii na rzecz budowania odporności w obliczu wojny, konfliktów zbrojnych i przymusowych przesiedleń – Etion Parruca, Niemcy.

2. Teatr Improwizacji jako narzędzie zmiany perspektywy – Jean-Marie Boutequin, Niemcy.

3. Leczenie urazów obejmujących całą populację, poprzez samoopiekę i wsparcie grupowe – praktyczne podejście oparte na faktach – James Gordon, USA.

4. Łączenie elementów psychodramy i pisania ekspresyjnego w procesie terapii traumy – Wiktor Żłobiński, Wrocław, Polska.

5. Humanistyczna i empiryczna psychoterapia ciałem – Renata Mizerska, Polska.

6. Połączenie ruchu i czucia – Krzysztof Karauda, Łódź, Polska.

7. „Oddech wolności” – warsztat głosu i oddechu, osadzony w tradycyjnych pieśniach ukraińskich – Piotr Starzyński, Katarzyna Marquardt, Katowice, Polska.

8. Nawigowanie w niepewności: odkrywanie elastyczności i przestrzeni dla ewolucji w naszej praktyce zawodowej – Michelle Engels, Australia, Maryna Hukasian Ukraina (tylko dla trenerów).

9. Wyzwania pracy psychoterapeutycznej w Polsce z ukraińskimi uchodźcami z grup mniejszości seksualnych – Magdalena Smaś-Myszczyszyn, Warszawa, Polska.

10. Troska o siebie u osób pracujących w obszarze zdrowia psychicznego: przejście od wiedzy do praktyki – Michelle Engels, Australia, Maryna Hukasian Ukraina.

11. Terapia biosugestywna w korygowaniu objawów psychosomatycznych u osób z okupowanych przedmieść Kijowa – Olena Gubska, Alexander Szrasnij, Ukraina.

12. Wojna i empatia – grupa dyskusyjna – Olga Lytvyenko, Ukraina.

13. W poszukiwaniu znaczenia i zasobów na ścieżce bohatera – Olga Lytvyenko, Ukraina.

14. Psychodrama i społeczna bibliodrama – Olena Gubska, Iryna Prozhoha, Ukraina.

Szczególnie interesującą formą pracy, dedykowaną szczególnie dzieciom i młodzieży, a mało znaną w Polsce, stąd wartą bliższego opisanie, jest „Psychospołeczna gra transkulturowa”, stanowiąca narzędzie w grupowym poradnictwie i terapii na rzecz budowania psychicznej odporności. Warsztat miał na celu zapoznanie uczestników z innowacyjnym narzędziem opracowanym na podstawie założeń Psychoterapii Pozytywnej i Transkulturowej (PPT) przez Etiona Parrucę. Wojna i konflikty zbrojne, skutkujące przymusowymi przesiedleniami i migracjami mas ludności, mogą mieć poważne konsekwencje dla holistycznego zdrowia dotkniętych nimi osób, w tym dla ich zdrowia psychicznego. Praktyka i badania pokazują, że zarówno dzieci, jak też dorośli są podatni i reagują na traumę poprzez żalobę, wykazując objawy stresu, niepokoju, depresji, agresji, a także stresu pourazowego, PTSD oraz innych zaburzeń. Psychospołeczna gra transkulturowa okazuje się nie tylko skutecznym sposobem dotarcia do dużych grup potrzebujących wsparcia w czasie kryzysu, ale także skutecznym holistycznym podejściem, które mobilizuje całą jednostkę do aktywnej pracy z pierwotnymi i wtórnymi potencjalnościami. Forma prezentowana podczas warsztatów składała się z treningu interpersonalnego, połączonego z psychospołecznymi grami transkulturowymi, debriefingu grupowego oraz krótkich prezentacji i dyskusji na temat koncepcji, jak też zasad na bazie Transkulturowej Psychoterapii Pozytywnej. Udowodniono, że dzięki stosowaniu tej metody możliwa jest pomoc grupom dzieci, młodzieży i dorosłym w odbudowaniu odporności, przezwyciężaniu kryzysów oraz wyjściu z traumy.

Wysoko oceniony przez uczestników był warsztat wokalnoterapeutyczny pracy z głosem i oddechem, osadzony w tradycyjnych pieśniach ukraińskich, zatytułowany „Oddech wolności”. Zajęcia poprowadził Piotr Starzyński od strony pracy wokalnej, natomiast nad sferą emocjonalną i terapeutyczną czuwała Katarzyna Marquardt. Celem spotkania było zainspirowanie uczestników do wielogłosowej podróży przez dorobek kulturowy z różnych okresów historycznych

oraz regionów Ukrainy. Ważny ślad w propozycji repertuarowej stanowiły również pieśni z odległych okresów liturgicznych. Zabieg ten miał na celu świadome sięganie do korzeni uczestników warsztatów oraz możliwość osobistego połączenia z rodzimym dziedzictwem kulturowym.

Warsztatem związanym bezpośrednio z odreagowywaniem trudności zapisanych w ciele była propozycja Krzysztofa Karaudy. W utrzymaniu zdrowia i poczucia bezpieczeństwa ważne są zarówno warunki zewnętrzne i procesy poznawcze, jak też same właściwości organizmu, w tym jego zdolność do automatycznego reagowania na zagrożenie i przywracania bezpiecznej regulacji. Teoria poliwalgalna Stephena Porges'a potwierdza wiele takich obserwacji; okazuje się też ważnym narzędziem do pracy z osobami doświadczającymi skutków przeróżnych urazów; pozwala również znacznie lepiej rozumieć zjawiska traumatyzacji wtórnej i zastępczej, które szczególnie mocno dotyczą ludzi zajmujących się zawodowo pomaganiem. Warsztat stanowił okazję do praktycznego przeglądu zagadnień z obszaru pracy z ciałem na podstawie teorii poliwalgalnej, metod pracy z ciałem oraz psychoterapii przez ciało.

Podczas konferencji nie zabrakło również części integracyjnych i artystycznych, szczególnie istotnych, jako że w środę 24 sierpnia przypadła Dzień Niepodległości Ukrainy. To święto narodowe upamiętnione zostało występem w Publicznej Bibliotece w Lesznie, przygotowanym przez Dom Ukraiński w Lesznie. Podczas uroczystości zaprezentowano zgromadzonym prelegentom, uczestnikom, a także osobom z Ukrainy mieszkającym w Lesznie i okolicach oraz zaproszonym mieszkańcom, program artystyczny. Jego tematyka związana była zarówno z historią, jak i aktualną sytuacją panującą w Ukrainie, kondycją ludzi walczących na froncie, przymusowymi i nagłymi wyjazdami z kraju, ogromną niepewnością, lękiem i jednocześnie nadzieją. Wierszom, opowieściom i dzieleńniu się osobistym doświadczeniem towarzyszyła muzyka, zarówno ta przejmująca instrumentalna, jak i tradycyjne pieśni ukraińskie.

Zgodnie z bezpośrednimi relacjami prelegentów i uczestników, a także pisemnymi ewaluacjami, Międzynarodowa Konferencja Naukowo-Szkoleniowa „W poszukiwaniu prawdy i człowieczeństwa w dobie wojny”, która odbyła się w Lesznie 21 - 26.08.2022 roku, była ważnym wydarzeniem naukowym, a także społeczno-emocjonalnym dla jej prelegentów i uczestników. Na dzisiaj stanowiła jedyne na świecie tak kompleksowe i liczne spotkanie socjalistów z różnych krajów i modalności pomocowych.

Anna Gulczyńska

ORCID 0000-0003-4317-4839

Ewa Dobiata

ORCID 0000-0003-1952-8756

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK, prof. dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

HANNA KUBIAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ALEKSANDRA KUBIAK-FRĄTCZAK, mgr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Zielonogórski

MALGORZATA CICHECKA-WILK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MICHALINA KASPRZAK, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

DAGMARA DOBOSZ, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

AGNIESZKA RUMIANOWSKA, dr, Wydział Nauk Humanistycznych, Akademia Mazowiecka w Płocku

PATRYCJA LEWANDOWSKA, mgr, Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 2 w Strzelnie

ANNA JAKONIUK-DIALLO, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGATA KRÓL, lic., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

II. RECENZJE I NOTY

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, prof. dr hab., Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

MICHAŁ KLICHOWSKI, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

MARTA STAWSKA, lic., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

ANNA GULCZYŃSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EWA DOBIAŁA, dr, Poradnia Zdrowia Psychicznego Dzieci, Młodzież, Dorośli, Leszno i Leszczyńskie Centrum Psychoterapii Pozytywnej

LISTA RECENZENTÓW

EWA BIELSKA, prof. UŚ dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

PIOTR BŁAJET, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

MARIA DEPTUŁA, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

WITOLD JAKUBOWSKI, prof. UWr dr hab., Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

EWA JAROSZ, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

MIROSLAW KOWALSKI, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

ROMAN LEPPERT, prof. dr hab., Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

INETTA NOWOSAD, prof. UZ dr hab., Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii, Uniwersytet Zielonogórski

BEATA PRZYBOROWSKA, prof. dr hab., Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI, prof. dr hab., Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ALENA VALIŠOVÁ, prof. PhDr. CSc. Czech Technical University in Prague

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

Procedura recenzowania artykułów w czasopiśmie odwołuje się do zaleceń Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Autorzy, przysyłając artykuł do publikacji w czasopiśmie, wyrażają zgodę na proces recenzji. Nadesłane artykuły są poddawane ocenie formalnej przez Redakcję, a następnie recenzowane przez dwóch recenzentów niebędących członkami Redakcji pisma, posiadających co najmniej tytuł doktora habilitowanego, którzy nie są zatrudnieni w jednostce wydającej czasopismo. Nadesłanych artykułów nie wysyła się do recenzentów z tej samej placówki, z której pochodzi autor. Prace recenzowane są anonimowo – autor nie zna nazwisk recenzentów, a recenzenci nazwiska autora (tzw. „podwójnie ślepa recenzja”). Artykułowi nadawany jest numer redakcyjny, identyfikujący go na dalszych etapach procesu wydawniczego. Autor jest informowany o wyniku procedury recenzenckiej.

Lista recenzentów publikowana jest w czasopiśmie raz w roku (co cztery numery).

Wskazówki edytorskie

Tekst powinien być napisany w edytorze tekstowym Word i zaopatrzony w przypisy harwardzkie – system podawania źródeł w nawiasach znajdujących się bezpośrednio w tekście i zawierających: nazwisko autora, rok wydania, ewentualnie stronę. Prosimy nie wprowadzać podziału wyrazów, nie przerywać pojedynczych liter kończących wers do nowego wiersza. Tekst prosimy napisać czcionką: Times New Roman, wielkość 12, interlinia 1,5, wyrównanie do lewej. Prosimy nie stosować pogrubień i rozstrzeżeń. Wszelkie rysunki i wykresy muszą być wykonane samodzielnie (nie ma możliwości przedruków z innych wydawnictw). Artykuł musi być zaopatrzony w: (1) abstrakt w języku angielskim, (2) przetłumaczony na język angielski tytuł oraz (3) słowa kluczowe (min. 3, maks. 5) w języku polskim i angielskim oraz (4) podać numer ORCID.

Wzór References

Książka

Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., McCann, V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Tekst w pracy zbiorowej

Kornas-Biela, D. (2004). *Okres prenatalny*. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2 (ss. 17-46). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Artykuł z czasopisma

Coker, E., Matchell-Wong, L., Abraham, S. (2013). *Is pregnancy a trigger for recovery from an eating disorder?* *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 92, 1407-1412

Artykuły z gazety

Żelichowski, M., *Embrion też dziecko*. „Rzeczpospolita”, 11 marca 2000, A3

Artykuł internetowy

Bąk-Sosnowska, M. (2018). *Pregoreksja – objawy, uwarunkowania, konsekwencje*; pobrane 06 lipca 2021 z: <https://www.forumginekologii.pl/artykul/pregoreksja-objawy-uwarunkowania-konsekwencje>

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak

Redaktor techniczny i łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 10,25 Ark. druk. 9,00

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9