

**Szkoła Wyższa  
im. Pawła Włodkowica  
w Płocku**



**EDUKACJA OTWARTA**

*2/2017*

**PŁOCK 2017**

## **Rada Naukowa / Research Council**

Prof. nzw. dr hab. inż. Zbigniew Paweł Kruszewski – przewodniczący / chairman

Członkowie / Members:

Prof. dr hab. Włodzimierz Afanasjew (Rosja)

Prof. zw. dr hab. Franciszek Bereźnicki

Prof. dr hab. Romuald Brazis (Litwa)

Prof. dr hab. Halina Gajdamowicz

Prof. dr hab. Elżbieta Górnikowska–Zwolak

Prof. dr hab. Bogdan J. Nowecki

Prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki–wiceprzewodniczący

Prof. dr hab. Michaił Rożkow (Rosja)

Prof. dr hab. Swietłana Sysojewa (Ukraina)

Prof. zw. dr hab. Danuta Walczak–Duraj

Prof. nzw. dr hab. inż. Remigiusz Wiśniewski

Prof. zw. dr hab. Witold Wojdyło–wiceprzewodniczący

## **Redaktorzy / Staff**

Dr Maria Chmielewska – redaktor naczelny / chief editor

Dr Małgorzata Kamińska – zastępca redaktora naczelnego / deputy editor

Redaktorzy działów / departments editors:

*O Nowy kształt edukacji:* doc. dr Daniel Korzan, dr Agnieszka Wielgus

*Badania i innowacje edukacyjne:* dr Maria Chmielewska, dr Małgorzata Kamińska

*Aktualności z życia oświatowego:* dr Jan Harasymowicz, dr Tomasz Kruszewski

*Edukacja otwarta za granicą:* doc. dr Andrzej Gałkowski, dr Julia Mianecka

*Nowości i recenzje:* dr Marek Borowski

Redaktorzy językowi / language editors:

Prof. zw. dr hab. Józef Pólturzycki – *j. polski*

Dr Julia Mianecka – *j. rosyjski*

Mgr Małgorzata Piątek– *j. angielski*

Inż. Jacek Kubacki – sekretarz techniczny

ISSN 1642 – 5227

Adres Redakcji

09-402 Płock, al. Kilińskiego 12

tel. (24) 366 41 30

[www.wlodkowic.pl](http://www.wlodkowic.pl)

e-mail: [pedagogika@wlodkowic.pl](mailto:pedagogika@wlodkowic.pl)

## EDUKACJA OTWARTA 2/2017

### Spis treści

Wprowadzenie .....	7
--------------------	---

### O NOWY KSZTAŁT EDUKACJI

<b>Edyta Bogdańska</b> - Stres w pracy oraz jego wpływ na współczesnego człowieka .....	13
<b>Marcin Złociak</b> – Zagrożenia płynące z uczestnictwa w subkulturach młodzieżowych .....	27

### BADANIA I INNOWACJE EDUKACYJNE

<b>Monika Godos, Barbara Szetela, Izabela Zajdel</b> – Pozytywne i negatywne aspekty posiadania rodzeństwa w opiniach uczniów szkół średnich .....	49
<b>Joanna Renata Syska, Wiktor Jędrzejewski</b> - Uczestnictwo w szkolnym wychowaniu fizycznym dziewcząt zamieszkałych w Polsce i w Norwegii .....	63
<b>Marcin Złociak</b> – Funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w grupach nieformalnych .....	79

### EDUKACJA OTWARTA ZA GRANICĄ

<b>Miroslav Gejdoš, Cristophoro Dziurzyński</b> - Le note al primo istituto di insegnamento in Spišská Kapitula negli anni 1819 – 1870 .....	109
<b>Tatiana Homol'ová, Martina Magová, Henrieta Chromiaková</b> – Využitie prvkov arteterapie vo výchovno-vzdelávacom procese na základnej škole ....	119
<b>Tatiana Homol'ová, Andrea Sunik</b> – The application of CLIL methodology in education at the primary school .....	137
<b>Jana Venzelová</b> - Pedagogical diagnostics of early children literacy, and the national curriculum of pre-primary education from the perspective of teachers .....	155

### AKTUALNOŚCI Z ŻYCIA OŚWIATOWEGO

<b>Maria Chmielewska</b> – Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji „Fiński model edukacji. Budowanie sieci współpracy” – Białystok 2017 .....	169
--	-----

<b>Maria Chmielewska, Julia Mianecka</b> – Sprawozdanie z konferencji „Forum Jakości. O nową jakość edukacji” – Kraków 2017 .....	175
---	-----

## **NOWOŚCI I RECENZJE**

Agnieszka Ogonowska, Grzegorz Ptaszek (red.), <i>Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych</i> , Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2016, ss. 227, ISBN 9788378508885 – <b>recenzja Renaty Tarki</b> .....	187
<b>Recenzenci</b> .....	193
<b>Autorzy</b> .....	195
<b>Informacje dla autorów</b> .....	197
<b>Procedura recenzowania</b> .....	199
<b>Formularz recenzji</b> .....	201
<b>Zabezpieczenie oryginalności artykułów w „Edukacji Otwartej”</b> .....	203

## OPEN EDUCATION 2/2017

<b>Introduction</b> .....	7
---------------------------	---

## TOWARDS NEW EDUCATION

<b>Edyta Bogdańska</b> - Stress at work and its impact on contemporary employee .....	13
<b>Marcin Złociak</b> – Dangers connected with membership in youth subcultures .....	27

## EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATIONS

<b>Monika Godos, Barbara Szetela, Izabela Zajdel</b> – The positive and negative aspects of having siblings according to secondary school students .....	49
<b>Joanna Renata Syska, Wiktor Jędrzejewski</b> – The Attendance at School Physical Education Classes for Schoolgirls in Poland and Norway .....	63
<b>Marcin Złociak</b> – Functioning of disabled people in informal groups .....	79

## OPEN EDUCATION ABROAD

<b>Miroslav Gejdoš, Cristophoro Dziurzyński</b> - The notes about the first teaching institute in Spišská Kapitula in the years 1819 – 1870 .....	109
<b>Tatiana Homol'ová, Martina Magová, Henrieta Chromiaková</b> – The use of artetherapy elements in the educational process at primary school .....	119
<b>Tatiana Homol'ová, Andrea Sunik</b> – The application of CLIL methodology in education at primary school .....	137
<b>Jana Venzelová</b> – Pedagogical diagnostics of early school-aged children literacy, and the national curriculum of pre-primary education from the perspective of teachers .....	155

## CURRENT EVENTS IN EDUCATION

<b>Maria Chmielewska</b> – Report from the international conference "Finnish education model. Building a cooperation network" – Białystok 2017 .....	169
<b>Maria Chmielewska, Julia Mianiecka</b> – Report from the Quality Forum conference "For a new quality of education" Cracow 2017 .....	175

## LATEST TITLES AND REVIEWS

Agnieszka Ogonowska, Grzegorz Ptaszka (editors), Media education in the era of cultural, social and technological contemporary changes, Publishing House Impuls, Cracow 2016, ss. 228, ISBN 9788378509899 – reviewed by **Renata Tarka** .....187

## Wprowadzenie

*Edukacja otwarta* to edukacja dająca przestrzeń do funkcjonowania różnych środowisk, realizacji potrzeb i oczekiwań różnych odbiorców. *Edukacja otwarta* stwarza możliwości wykorzystania różnorodnych metod, form i środków w dążeniu do celów dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych. *Edukacja otwarta* to także dbałość o każdego uczestnika procesu edukacyjnego – o jego dobrostan życiowy, rozwój potencjału intelektualnego i fizycznego, bezpieczeństwo emocjonalno-społeczne. *Edukacja otwarta* to sięganie do dobrych wzorców tradycji nauczania i wychowania oraz czerpanie z dorobku współczesnych osiągnięć pedagogiki i innych dziedzin nauki.

W aktualnym numerze naszego czasopisma Czytelnik będzie miał okazję zapoznać się z problematyką dotyczącą różnorodnych aspektów wychowania szkolnego i pozaszkolnego, programowania nauczania, a także społecznego i emocjonalnego kontekstu relacji interpersonalnych w rodzinie, w miejscu pracy czy w grupach nieformalnych. Część tekstów obcojęzycznych poświęcona jest tematyce nowoczesnego podejścia do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Dla przykładu Tatiana Homolová i Andrea Sunik przedstawiają w swoim artykule możliwości zastosowania metodologii CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*) w edukacji w szkole podstawowej. Metodologia ta zakłada zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, w którym język obcy jest wykorzystywany do nauczania innych przedmiotów. Praktykowanie tej metodologii w nauczaniu wynika z promowanego przez Unię Europejską programu „Uczenia się przez całe życie” (Lifelong Learning Programme) oraz zalecenia w sprawie kompetencji kluczowych, w tym zdolności komunikowania się w językach obcych. W artykule Jany Venzelovej scharakteryzowano obecny krajowy program nauczania przedszkolnego na Słowacji - widziany oczami nauczycieli. Autorka skupiła się na obszarze edukacji ukierunkowanej na rozwój umiejętności literackich i językowych u dzieci w wieku przedszkolnym, co jest ściśle związane z kompetencjami diagnostycznymi współczesnych nauczycieli. Kompetencje te dotyczą zwłaszcza umiejętności oceniania poziomu początkowych oznak umiejętności czytania i pisania u dzieci, które – zdaniem autorki - potrafią czytać i pisać zanim zaczną uczęszczać do szkoły podstawowej. O zaletach stosowania arteterapii w procesie edukacyjnym

przekonują inne autorki: Tatiana Homol'ová, Martina Magová, Henrieta Chromiaková. Według nich wykorzystanie elementów terapii sztuką w procesie edukacyjnym wpływa pozytywnie na klimat w klasie, relacje ucznia, komunikację, współpracę w klasie, spójność w klasie lub rozwiązywanie konfliktu. Opierając się na wiedzy teoretycznej i doświadczeniu praktycznym pokazują możliwości wykorzystania elementów arteterapii w ramach edukacji artystycznej jako połączenia aktywności artystycznej, twórczej z elementami edukacyjnymi i terapeutycznymi.

Kontynuując wątek doświadczeń zagranicznych Miroslav Gejdoš i Krzysztof Dziurzyński omawiają historyczną działalność pierwszego Instytutu Nauczania w Spiskiej Kapitule w latach 1819 – 1870. Autorzy zajmują się problemem wzrostu poziomu wykształcenia ludności w tym okresie, na który duży wpływ miała wówczas wyższa klasa społeczeństwa: kościół i szlachta. Szczególnie zasłużył się pod tym względem biskup Spiszu J. L. Pirker, który natychmiast po przyjęciu siedziby biskupa w 1819 r. odbył cykliczną podróż po swojej diecezji, aby poznać jego życie i potrzeby. Przy tej okazji nie wahał się zwrócić swojej uwagi na stan systemu edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności i aktywności nauczycieli. Szkolnictwo w diecezji w tym czasie kwitło i mogło konkurować ze szkołami krajowymi - liczbą uczniów, a także edukacyjnymi i moralnymi wynikami edukacyjnymi.

Ciekawe wyniki badań porównawczych (na przykładzie Polski i Norwegii) w obszarze szkolnego wychowania fizycznego dziewcząt prezentuje dwoje autorów: Joanna Renata Syska i Wiktor Jędrzejewski. W badaniach ankietowych poszukiwano rozwiązania następujących problemów badawczych: Jakie istnieją przeciwwskazania do uczestnictwa w szkolnym wychowaniu fizycznym w badanych grupach? Czy badane dziewczęta uczęszczają na dodatkowe zajęcia sportowe w ramach pozalekcyjnych form aktywności fizycznej? Okazało się, że najczęstszymi przeciwwskazaniami do uczestnictwa w szkolnym wychowaniu fizycznym w grupie dziewcząt z Polski jest astma i choroby serca, a w grupie uczennic z Norwegii astma i alergja. Zarówno w Polsce, jak i Norwegii badane dziewczęta uczęszczają na dodatkowe zajęcia sportowe w ramach pozalekcyjnych form aktywności fizycznej. Jednak większy odsetek uczennic z Norwegii wybiera zajęcia dodatkowe.

Kolejne teksty dotyczą pedagogicznego spojrzenia na kwestie wychowania w różnych środowiskach. Artykuł Moniki Godos, Barbary Szeteli i



Izabeli Zajdel zawiera omówienie wyników badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół średnich dotyczących pozytywnych i negatywnych aspektów posiadania rodzeństwa oraz ich wpływu na socjalizację uczniów. Badania pokazują, że młodzież dostrzega wiele zalet posiadania rodzeństwa. Widać też jego negatywny wymiar - konflikty z rodzeństwem, które są naturalnym składnikiem życia rodzinnego i wychowania w rodzinie. Tematyką grup nieformalnych (subkultur) tradycyjnie zajmuje się w swoich opracowaniach Marcin Złociak. Tym razem przybliży intrygujący problem uczestnictwa osób z niepełnosprawnością w różnych subkulturach. Jak pisze autor „życie osób niepełnosprawnych nie jest łatwe zważywszy na to, że w swojej codziennej egzystencji muszą się borykać z wieloma problemami. Uczestniczenie w życiu grup o charakterze subkulturowym może być niejako odskocznią od tych problemów”. Jak się okazuje osoby niepełnosprawne dobrze radzą sobie w subkulturach. Raczej nie spotykają się z uprzedzeniami i stereotypami ze strony innych członków grup. W innym artykule ten sam autor przestrzega przed zagrożeniami związanymi z uczestnictwem w środowiskach subkulturowych. Zalicza do nich: rozpad więzi rodzinnej, problemy w szkole, przemoc i agresję, uzależnienia, łamanie prawa, satanizm oraz sekty.

O agresji, jako immanentnym skutku przedłużającego się stresu, dotykającego różnych osób w różnym wieku, wspomina w swoim tekście Edyta Bogdańska. Według niej „eskalacja napięcia emocjonalnego oraz problemy z zaadaptowaniem się do takiej sytuacji wpływają negatywnie na pogarszanie się zdrowia oraz powstawanie zaburzeń psychicznych. W czasie przeżywania nasilonego stresu mogą występować również zmiany w zachowaniu się człowieka, np.: agresja, nadpobudliwość, niecierpliwość, wycofanie oraz apatia. W konsekwencji może to prowadzić nawet do depresji, a nawet samobójstwa. Zagrożenie jest tym większe, gdy emocje te nie są rozładowywane, tylko tłumione. Wg ostatnich danych GUS w 2015 roku stres, depresję i niepokój w miejscu pracy odczuwało 186 tys. osób (co 23 osoba), w większym stopniu kobiety (55,4%), w mniejszym mężczyźni (44,6%).” W tekście znajdujemy także omówienie korelacji stresu z wykonywaniem pracy i towarzyszącymi zjawiskami negatywnymi np. wypadki przy pracy. Autorka wskazuje również na rolę czynników indywidualnych, determinujących sposób spostrzegania i reagowania na stres. Wiele zależy od osobowości i temperamentu człowieka. Szanse radzenia sobie ze stresem wzrastają proporcjonalnie do wiedzy i doświadczenia życiowego każdego z nas.

W tematykę współczesnych zagrożeń dla dzieci, młodzieży i dorosłych wpisuje się książka pod redakcją Agnieszki Ogonowskiej i Grzegorza Ptaszka *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*. Recenzję tej publikacji przygotowała Renata Tarka. Zdaniem autorki „recenzowana publikacja zawiera wiele inspirujących uwag, spostrzeżeń i analiz dotyczących teorii i praktyki edukacji medialnej we współczesnym świecie”. Książka zwraca uwagę na aktualne zadania związane z edukacją medialną jako reedukacją jednostki czyli ponowną edukacją jednostki, która nie potrafi wykorzystać posiadanych kompetencji medialnych w swoim życiu. Niedobór kompetencji medialnych może skutkować m.in. wykluczeniem cyfrowym, uprzedmiotowieniem człowieka, uzależnieniami, ograniczaniem autonomii i wolności - zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży. Podawane są przykłady krajów, gdzie właściwa edukacja medialna daje bardzo dobre efekty np. Szwecja, Finlandia, Dania.

Czytelników zainteresowanym wydarzeniami oświatowymi warto odesłać do dwóch sprawozdań z konferencji edukacyjnych, które odbyły się w Białymstoku i Krakowie. Zostały one interesująco zrelacjonowane przez Marię Chmielewską oraz Julię Mianecką. Co ciekawe, jedna z nich dotyczy również - przywoływanej wcześniej - Finlandii i systemu edukacji w tym kraju.

Polecając Czytelnikom aktualny numer „Edukacji Otwartej” mamy nadzieję, że będzie źródłem nie tylko ciekawej lektury, ale również zachęci do własnych przemyśleń i refleksji nad zagadnieniami poruszonymi w prezentowanych artykułach.

Małgorzata Kamińska  
Maria Chmielewska

# **O NOWY KSZTAŁT EDUKACJI**



*Edyta Bogdańska*

## **STRES W PRACY ORAZ JEGO WPLYW NA WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA**

### **Streszczenie**

Agresja we współczesnym świecie jest zjawiskiem powszechnym, wszechobecnym i ogarniającym wszystkie dziedziny ludzkiej działalności. Staje się w świadomości współczesnego człowieka elementem społecznego pejzażu, trwałym komponentem systemu informacji, życia codziennego, pracy, kultury masowej i rozrywki.

**Słowa kluczowe:** agresja, stres, praca, zdrowie, wypadek

### **Stress at work and its impact on contemporary employee**

Aggression in the contemporary world is a universal phenomenon, ubiquitous and embracing all areas of human activity. In the consciousness of modern man it becomes an element of social landscape, a permanent component of the information system, everyday life, work, mass culture and entertainment.

**Key words:** aggression, stress, work, health, accident

### **Wprowadzenie**

Nie ulega wątpliwości, że stres jest integralną częścią życia każdego człowieka (pracownika) i pokłosiem rosnącego tempa życia. Korzystne zachowania wypierane są przez zachowania wrogie i egoistyczne, prowadzące do powstawania coraz to nowych napięć i napiętych stosunków.

Należy zwrócić uwagę, że współcześnie życie rodzinne uzależnione jest od pracy zawodowej, która wydaje się nadrzędnym segmentem egzystencji i godności człowieka, bowiem zapewnia ona utrzymanie i prestiż społeczny. Jak wskazywał Jan Paweł II „praca jest dobrem człowieka - dobrem jego człowieczeństwa - przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca naturę, dostosowując ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowiek, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Jan Paweł II.

Z tego wynika, że praca jest wartością<sup>2</sup> i nie można negocjować jej zalet, ale pod warunkiem, że wykonywana jest w warunkach godnych psychicznie i czasowo. Aktualnie wyjątkiem jest stosowanie się do przepisów kodeksu pracy, bowiem rynek pracy przechodzi ewolucję i jest bardziej kreatywny. Pojawiają się nowe technologie i systemy, nowatorskie rozwiązania, które wymagają ustawicznego dokształcania, zwiększania czasu, który należy poświęcić na pracę, a co się z tym wiąże – rosną szanse na zwiększenie sytuacji stresogennych i napięć pracowników, którzy muszą dostosować się do zmieniającego rynku pracy.

### Pojęcie stresu

Pojęcie stresu zbadane zostało dość dokładnie przez Hansa Hugona Selye'a<sup>3</sup>, który wskazał w swoich badaniach, że źródłem szeregu chorób somatycznych jest stres, który jest wynikiem nieudolności i nieradzenia sobie w życiu. Tę nieudolność Autor nazwał syndromem ogólnej adaptacji (GAS) i podzielił ten syndrom na 3 etapy. Pierwszy to reakcja alarmowa, w trakcie której pracownik odczuwa zaskoczenie i niepokój. Drugi etap przejawia się odpornością, kiedy nauczyliśmy się już skutecznie i bez nadmiernych zaburzeń radzić sobie ze stojącym przed nami zaburzeniem. I trzeci – ostatni, kiedy dochodzi do wyczerpania organizmu różnymi obciążeniami<sup>4</sup>.

Tabela 1. Ogólny syndrom adaptacyjny (GAS)

<b>Stadium I: reakcja alarmowa (etap wielokrotnie powtarzany w ciągu życia)</b>	<b>Stadium II: odporność (etap wielokrotnie powtarzany w ciągu życia)</b>	<b>Stadium III: wyczerpanie</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Powiększenie kory nadnerczy,</li> <li>• Powiększenie układu limfatycznego,</li> <li>• Wzrost poziomu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obkurczenie się kory nadnerczy,</li> <li>• Powrót węzłów limfatycznych do normalnych rozmiarów,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Powiększenie /dysfunkcja struktur limfatycznych,</li> <li>• Wzrost poziomu hormonów,</li> <li>• Wyczerpanie się</li> </ul>

<sup>2</sup> M. Ossowska, *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986.

<sup>3</sup> Autor nosił przydomek dr Stress.

<sup>4</sup> Hans Hugon Selye'a, *The Stress of Life*, 1956.

<p>hormonów,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reakcja na konkretny stresor,</li> <li>• Wydzielanie adrenaliny związane z wysokim poziomami pobudzenia fizjologicznego i afektem negatywnym,</li> <li>• Zwiększona podatność na choroby.</li> </ul> <p>(Jeśli etap ten przedłuża się, uruchamiane zostają wolniejsze elementy reakcji GAS i rozpoczyna się stadium II).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utrzymanie wysokiego poziomu hormonów,</li> <li>• Wysokie pobudzenie fizjologiczne,</li> <li>• Przeciwdziałanie parasympatycznej części AUN,</li> <li>• Znoszenie stresora; opór wobec dalszych działań osłabiających organizm,</li> <li>• Podwyższona wrażliwość na stres.</li> </ul> <p>(Jeżeli stres przez dłuższy czas utrzymuje się na wysokim poziomie, rezerwy hormonalne ulegają wyczerpaniu, pojawia się zmęczenie i osobnik wchodzi w stadium III).</p>	<p>hormonów adaptacyjnych,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zmniejszona zdolność do opierania się zarówno pierwotnym, jak i nowym stresorom,</li> <li>• Doświadczenie afektywne – często depresja,</li> <li>• Choroba,</li> <li>• Śmierć.</li> </ul>
--	--	--

Źródło: Richard J. Gerring, Philip G. Zimbardo – *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012

Dwa pierwsze etapy są nieodłącznym elementem życia każdego pracownika, natomiast już trzeci może być niebezpieczny dla zdrowia i życia. O ile stres umiarkowany prowadzi do zwiększenia naszych możliwości życiowych, przystosowaniu się do otoczenia, tak stres negatywny przynosi wiele działań niepożądanych<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> <http://www.stress.org/about/hans-selye-birth-of-stress/>, dostęp dnia 7 stycznia 2018 r., godz. 14.45.

Istnieje wiele definicji tego popularnego obecnie hasła. Właściwie określili je Autorzy: Elliot Aronson, Wilson M. Akert, wskazując, że stres występuje wówczas, gdy pojawiają się negatywne uczucia i przekonania, gdy człowiek nie może sobie poradzić z wyzwaniami środowiska<sup>6</sup>. Richard Lazarus podkreśla z kolei, że niekorzystne skutki ma stres subiektywny, a nie obiektywny, a zdarzenie jest stresujące tylko wtedy, gdy je jako takie interpretujemy<sup>7</sup>.

Prawidłowe spostrzeżenia wniósł także Zenon Borucki, interpretując pojęcie stresu, jako spostrzeganie przez jednostkę istnienia znacznej rozbieżności pomiędzy wymaganiami środowiska, a samooceną możliwości ich spełnienia w sytuacji, w której niepowodzenie w spełnieniu tych wymagań wiąże się z poważnymi dla niej konsekwencjami w postaci kary lub utraty możliwej do zdobycia nagrody<sup>8</sup>.

## Model stresu

Tabela 2. Model stresu



Źródło: R. J. Gerrig, Philip G. Zimbardo, *Psychologia...*, op. cit.

<sup>6</sup> E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S – ka, Warszawa 2007, s. 453

<sup>7</sup> E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia...*, op. cit., s.389

<sup>8</sup> Z. Borucki, *Współczesne koncepcje stresu psychologicznego [w]* Zeszyty Naukowe – Psychologia nr 10, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1991.



## **Praca zawodowa a stres - przyczyny występowania stresu**

Należy sądzić, że pracownicy pozostający w stosunku pracy często stają przed wieloma wyzwaniem i trudnościami. Ażeby im sprostać pracują w tzw. nadgodzinach, a tym samym nie regenerują w odpowiedni sposób organizmu. Nadmiar obowiązków prowadzi zatem do przeciążenia i wystąpienia stresu<sup>9</sup>. Problem jest postępujący, bowiem tempo życia, nowoczesne technologie i metody wymuszają przystosowanie do nowych realiów. Nowe realia nie są z kolei korzyścią, szczególnie dla starszych stażem pracowników, którzy nie nadążają za tempem pracy, a tym samym są nieudolni i stają się zbędni dla pracodawcy. To powoduje silny stres i często drogą ucieczki stają się długoterminowe zwolnienia lekarskie.

Jak już wspomniano, kodeksowy czas pracy<sup>10</sup> mało kiedy jest zachowany. Pracownicy pracują za dużo, a to z kolei zaburza prawidłową pracę organizmu. Zaburzony zostaje cykl dobowy, rozumiany jako zespół czynników wewnętrznych regulujących charakter procesów wzrostu i rozwoju, aktywności, snu oraz odżywiania się. Przy nieregularnych godzinach pracy organizm nie jest w stanie prawidłowo dostosować się do wewnętrznego zegara biologicznego. Bardzo częstym, popularnym wręcz powodem powstawania stresu są projekty, które wiążą się z terminem ich ukończenia i karą finansową za nieukończenie na czas.

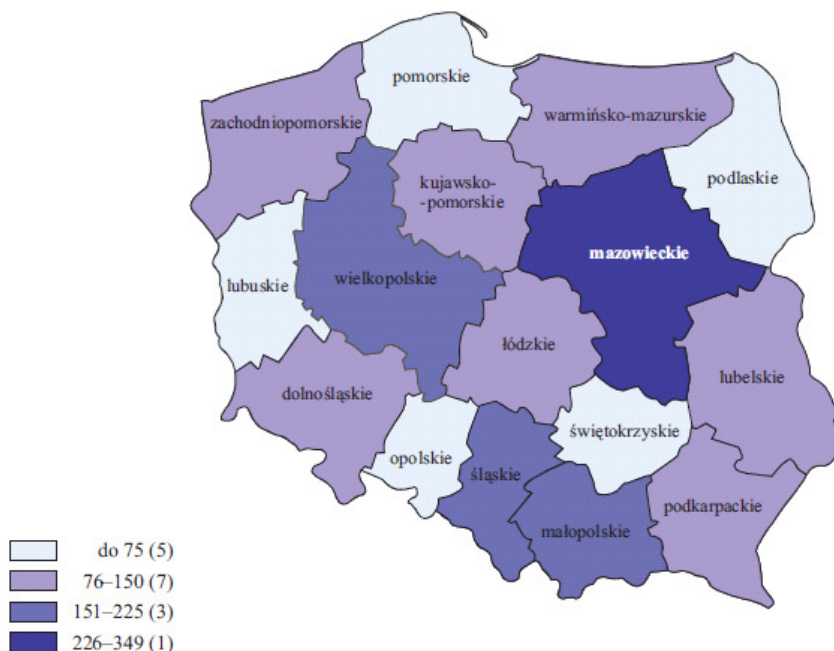
Za kolejną przyczynę występowania stresu należy uznać obciążenie psychiczne osób dojeżdżających do pracy, do klienta i podróżujących służbowo, kiedy pewnych sytuacji i opóźnień przewidzieć się nie da.

---

<sup>9</sup> To samo zjawisko może wystąpić w sytuacji zmniejszenia zakresu zadań do wykonania, a tym samym do wystąpienia zjawiska braku samorealizacji.

<sup>10</sup> Odpowiednio 40, zaś max. 48 godzin tygodniowo

Rysunek 1. Liczba osób dla których stres jest związany z utratą pracy (w tys.)



Źródło: Główny Urząd Statystyczny.

Innym czynnikiem prowadzącym do silnego stresu są niewłaściwe warunki występujące w poszczególnych branżach. Wymienić tu należy nieprzestrzeganie przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy przez pracodawców, niskie wynagrodzenia, niewypłacanie wynagrodzenia na czas lub brak wynagrodzenia w ogóle.

Według Autorki, zjawiskiem dość niebezpiecznym w aktualnych stosunkach pracy wywołującym silny stres jest mobbing i wydaje się, że z uwagi na zwiększającą się popularność tego zjawiska należy mu poświęcić nieco więcej uwagi. Od momentu jego identyfikacji dane statystyczne wskazują na ogromny zasięg i katastrofalne wręcz skutki tego zjawiska dla zdrowia pracownika. Konsekwencji mobbingu jest wiele. Globalnie wymienia się takie zaburzenia jak: zaniżenie poczucia przydatności zawodowej, obniżenie nastroju, stany depresyjne, a także objawy psychosomatyczne (ból głowy, ból mięśni, ból kręgosłupa czy bezsenność). Prowadzone badania ofiar przemocy psychicznej w miejscu pracy wskazują jednak, iż konsekwencje mobbingu mogą być o wiele poważ-

niejsze. Wymienić tu należy zespół stresu pourazowego, zespół ogólnego niepokoju, depresję, a nawet samobójstwo<sup>11</sup>.

Niezaprzeczalnym faktem jest, że w dużych firmach występuje zjawisko tzw. wyścigu szczurów, czyli brutalnej rywalizacji, związanej ze zdobyciem lepszego stanowiska czy poprawą warunków materialnych<sup>12</sup>. Często to sami pracownicy są dla siebie mobberami. Niekiedy mobbing bywa taktyką służącą pozbyciu się pracownika lub sposobem na redukcję zatrudnienia<sup>13</sup>. Należy pamiętać, że czynnikiem sprzyjającym mobbingowi jest pogarszająca się sytuacja na rynku pracy oraz wysokie bezrobocie.

Samo zjawisko mobbingu charakteryzuje się specyficzną dynamiką. Często wynikiem

mobbingu jest utrata pracy przez ofiarę. Osoby, które straciły pracę w ten sposób doświadczają silnego stresu, bowiem utrata pracy wiąże się ze zniszczeniem zawodowej reputacji oraz poważnym załamaniem się poczucia własnej wartości. Należy pamiętać, że w myśl art. 55 § 1 Kodeksu Pracy osoba, która doświadcza mobbingu sama może zdecydować o warunkach rozwiązania stosunku pracy bez wypowiedzenia z winy pracodawcy z powodu ciężkiego naruszenia podstawowych obowiązków wobec pracownika. Pracownik, który decyduje się na oskarżenie pracodawcy o mobbing powinien brać jednak pod uwagę możliwość wstąpienia na drogę sądową z pracodawcą. Często dochodzenie swoich praw jest jednak procesem długotrwałym oraz kosztownym<sup>14</sup> i nie zawsze korzystnym dla pracownika, bowiem to po stronie pracownika leży obowiązek wskazania dowodów na występowanie zjawiska. Najwłaściwszym działaniem dla psychiki ofiary mobbingu w okresie po lobbingu wydaje się analiza całej sytuacji i wyznaczenie nowych celów<sup>15</sup>.

### **Problemy zdrowotne wywołane przez stres**

Badania statystyczne pokazują, że ok. 50-60% absencji chorobowej związanych jest ze stresem w miejscu pracy.

---

<sup>11</sup> Tamże, s. 75.

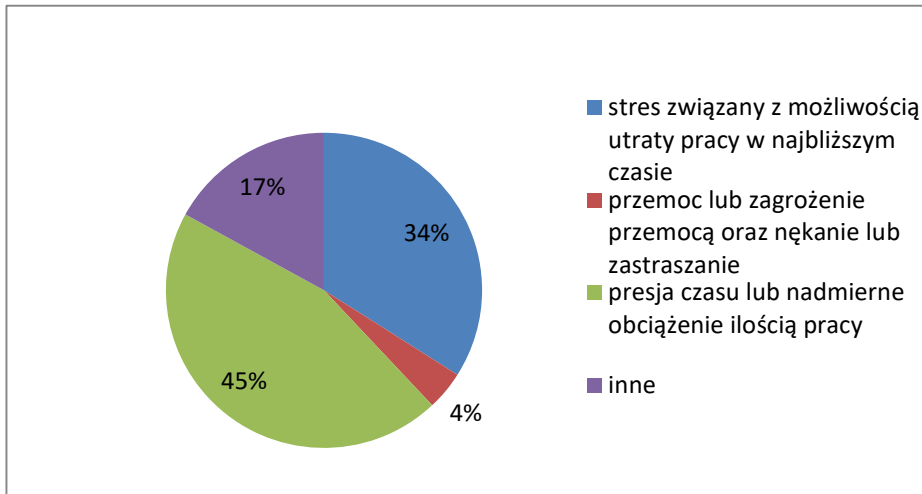
<sup>12</sup> S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1967.

<sup>13</sup> Tamże, s. 52.

<sup>14</sup> M. Chakowski, *Mobbing*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2011, s. 24.

<sup>15</sup> M. T. Romer, M. Najda, *Mobbing w ujęciu psychologiczno – prawnym*, Wydawnictwo LexisNexis, Warszawa 2010, s. 70.

Wykres 1. Struktura zagrożeń psychologicznych



Źródło: Główny Urząd Statystyczny

Eskałacja napięcia emocjonalnego oraz problemy z zaadaptowaniem się do takiej sytuacji wpływają negatywnie na pogarszanie się zdrowia oraz powstawanie zaburzeń psychicznych. W czasie przeżywania nasilonego stresu mogą występować również zmiany w zachowaniu się człowieka, np.: agresja, nadpobudliwość, niecierpliwość, wycofanie oraz apatia. W konsekwencji może to prowadzić nawet do depresji, a nawet samobójstwa. Zagrożenie jest tym większe, gdy emocje te nie są rozładowywane, tylko tłumione. Wg ostatnich danych GUS w 2015 roku stres, depresję i niepokój w miejscu pracy odczuwało 186 tys. osób (co 23 osoba), w większym stopniu kobiety (55,4%), w mniejszym mężczyźni (44,6%).

### **Stres jako przyczyna wypadku - orzecznictwo sądowe**

Przechodząc do stresu, jako jednej z przyczyn wypadków w pracy należy podkreślić, że nieszczęśliwe zdarzenie w pracy, aby zostało uznane za wypadek przy pracy musi spełniać kryteria określone w art. 3 ustawy z 30 października 2002 o ubezpieczeniu społecznym z tytułu wypadków przy pracy i chorób zawodowych (Dz.U. z 2017 r. poz. 1773 ze zm.). Według tego przepisu wypadek przy pracy to nagle zdarzenie wywołane przyczyną zewnętrzną powodujące uraz lub śmierć, które nastąpiło w związku z pracą podczas lub w związku z wykonywaniem przez pracownika zwykłych czynności lub poleceń przełożonych, podczas lub

w związku z wykonywaniem przez pracownika czynności na rzecz pracodawcy, nawet bez polecenia lub w czasie pozostawania pracownika do dyspozycji pracodawcy w drodze między siedzibą pracodawcy a miejscem wykonywania obowiązku wynikającego ze stosunku pracy. W myśl uchwały 7 sędziów należy zaznaczyć, że przyczyną sprawczą zewnętrzną zdarzenia może być każdy czynnik zewnętrzny zdolny wywołać w istniejących warunkach szkodliwe skutki<sup>16</sup>.

Na równi z wypadkiem przy pracy, w zakresie uprawnienia do świadczeń określonych w ustawie, traktuje się wypadek, któremu pracownik uległ w czasie podróży służbowej, chyba że wypadek spowodowany został postępowaniem pracownika, które nie pozostaje w związku z wykonywaniem powierzonych mu zadań, podczas szkolenia w zakresie powszechnej samoobrony lub przy wykonywaniu zadań zleconych przez działające u pracodawcy organizacje związkowe.

Warto w tym miejscu wskazać, że ponadprzeciętny stres psychiczny, związany z wykonywaniem pracowniczych obowiązków, może być, w świetle utrwalonego orzecznictwa Sądu Najwyższego, kwalifikowany jako współistotna przyczyna zewnętrzna takich zdarzeń wypadkowych, jak zawał serca czy udar mózgu. Jak podkreśla SN „nadmierny wysiłek podczas pracy, który z największym prawdopodobieństwem wespół z samoistnym nadciśnieniem tętniczym wywołał u pracownika udar mózgu stanowi przyczynę zewnętrzną wypadku przy pracy”<sup>17</sup>.

W wyroku Sądu Najwyższego z dnia 12 grudnia 1980<sup>18</sup> sąd uznał, że zawał serca może być uznany za wypadek przy pracy, jeżeli został spowodowany silnym przeżyciem psychicznym pracownika wskutek nawarstwienia się szczególnie krzywdzących okoliczności mających związek z pracą. Powstaje zatem pytanie, czy pracownik, który stał się obiektem słownej krytyki, a nawet fizycznej agresji ze strony pracodawcy, który bezpodstawnie zarzucił mu naruszenie obowiązków pracowniczych i ośmieszył go w obecności współpracowników, przeżywający z tego powodu silne wzburzenie, które spowodowało u niego udar mózgu, uległ wypadkowi przy pracy? Wydaje się, że realizowanie kompetencji pracodawcy musi jednak następować w sposób szanujący pracowniczą godność (art. 111 k.p.) i być zgodne z zasadami współżycia społecznego (art. 94

---

<sup>16</sup> Uchwała składu 7 sędziów SN sygn. III PO 15/62.

<sup>17</sup> Wyrok SN z dnia 29 stycznia 1997 sygn. akt II UKN 70/96.

<sup>18</sup> Wyrok SN z dnia 12 grudnia 1980 sygn. akt III PRN 53/79.

pkt 10 k.p.). Nieodpowiednie czy nieuprzejme odnoszenie się pracodawcy do swoich pracowników, nie mówiąc już o przejawianiu wobec nich fizycznej agresji, jest więc zachowaniem niepoprawnym i jeśli nawet dotyczy umówionej pracy, to wystawia pracownika na stres, którego w żadnym razie nie sposób uznać za normalnie związany z jej wykonywaniem. Konkludując, stres psychiczny wywołany zatem nieporozumieniem z przełożonym może być uznany jako „zewnątrzna współprzyczyna udaru mózgu czy zawału, zależnie od źródeł danego konfliktu i form jego przebiegu, nie wyłączając konfliktów dotyczących sposobu czynienia przez przełożonych użytku z kompetencji do wydawania podwładnym poleceń dotyczących pracy”<sup>19</sup>.

### **Przeciwdziałanie negatywnym skutkom stresu w pracy**

Zakładając, że przeciwdziałanie stresowi w pracy powinno obejmować działania skierowane na daną firmę, starania organizacyjne powinny prowadzić do zagwarantowania pracownikowi takich warunków pracy, które minimalizują pojawienie się stresu. Dla przykładu należy wskazać modyfikację zadań, tak aby nie dopuszczać do przeciążania pracą. Może to być zwiększenie ilości stanowisk, wsparcie dla pracowników nowych, doradztwo, spotkania pracownicze czy elastyczny czas pracy. Duże znaczenie ma jasne sprecyzowanie oczekiwań pracodawcy i wskazanie bonusów z tego wynikających.

Negatywnymi skutkami stresu zainteresowała się Państwowa Inspekcja Pracy, która do końca 2016 roku prowadziła kampanię *Przeciwdziałanie negatywnym skutkom stresu*. Celem kampanii było krzewienie wiedzy o negatywnych skutkach stresu, związanego z wykonywaną pracą oraz o innych zagrożeniach psychospołecznych (mobbingu, dyskryminacji - równego traktowania, molestowania, agresji i przemocy) i sposobach radzenia sobie z nimi<sup>20</sup>. Kampania miała zachęcić zarówno pracodawców, jak i pracowników do współpracy w zakresie zarządzania zagrożeniami psychospołecznymi, jakie występują w środowisku pracy. Zarządzanie stresem i zagrożeniami psychospołecznymi pozwala bowiem tworzyć środowisko pracy sprzyjające zdrowiu i komfortowi pracy oraz poprawia wyniki przedsiębiorstwa.

---

<sup>19</sup> Wyrok SN z 11 lutego 1999 r., II UKN 472/98, OSNAPiUS 2000/7, poz. 292.

<sup>20</sup> Program prewencyjny „Przeciwdziałanie negatywnym skutkom stresu w miejscu pracy”, PIP 2016.

Warto pamiętać, że nie można wyeliminować całkowicie stresu ze swojego życia, ale na pewno można wzmocnić swoją odporność na stres i zminimalizować zakres oddziaływania sytuacji stresowych na nasze samopoczucie i zdrowie. Podstawą jest racjonalne myślenie o sukcesie zawodowym. Jest rzeczą interesującą, że stres może mieć na nas pozytywny wpływ, ponieważ w umiarkowanych ilościach pozwala na efektywniejsze działanie, pobudza i motywuje. Dlatego ważniejsze od jego eliminowania jest właściwe nim zarządzanie.

Wyniki badań nad stresem zawodowym wskazują, że skutki stresu w postaci dobrostanu psychicznego i fizycznego wynikają w dużej części z tego co pracownik wnosi do sytuacji stresowej, niż z tego, co wnoszą do pracy warunki pracy. Należy się tutaj odnieść do czynników indywidualnych, które wpływają na sposób spostrzegania i reagowania na stres. W pierwszej grupie należy umieścić osobowość i temperament pracownika. W drugiej zaś system wiedzy i poglądów. Wiadomo jest, że im większa wiedza i wykształcenie, tym większa umiejętność przeciwdziałania skutkom stresu. Dlatego istotnym czynnikiem indywidualnym, wpływającym na radzenie sobie w sytuacjach stresowych jest umiejętność radzenia sobie ze stresem, którą pracownik nabywa wraz ze wzrostem doświadczenia życiowego.

## **Podsumowanie**

Stres jest nieodłącznym elementem pracy każdego człowieka. Istotne jest jednak, aby jego rozmiar był na właściwym poziomie i aby zachęcał do działania. Należy wypracować w sobie umiejętność zarządzania stresem poprzez kontrolę własnych stresogennych myśli, niedopuszczanie do mechanizmu błędnego koła stresu, zajmowanie się elementami, na które mamy wpływ, dbanie o odpowiednią kontrolę oddechu i odpowiednie odstresowanie się po ciężkim dniu. Właściwe kierowanie stresem zapobiega występowaniu negatywnego stresu oraz wielu przykrym objawom prowadzącym do obciążenia i chorób organizmu. Skoro zatem nie można unikać stresu, trzeba nauczyć się sobie z nim radzić.

Standardem jest, że praca pochłania bez reszty. Ciągłe się o niej myśli, często ze strachem, co wywołuje stres i negatywnie wpływa na zdrowie. Każdy pracodawca powinien zdawać sobie sprawę zarówno z istnienia wielu czynników wywołujących stres w pracy, jak i z ujemnych skutków wytworzenia się stresogennego środowiska pracy. Nie-

obecności pracowników z powodu chorób, przepływy kadrowe, niska wydajność i produktywność pracy, niewielkie zyski, reklamacje klientów, czy choroby zawodowe – to tylko ułamek ryzyka cychającego na pracodawców. Aby pracodawca miał wiedzę, czy w przedsiębiorstwie istnieje problem ze stresem, warto, aby poznał opinię pracowników, prowadził z nimi rozmowy lub przeprowadził ogólne badanie. Najistotniejsze jednak jest, aby nie ignorować żadnych oznak stresu i rozwiązać problemy istniejące w przedsiębiorstwie, zanim przyniosą niepożądane skutki.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że współczesne czasy pokazują potrzebę szerszego zrozumienia czynników wywołujących stres zawodowy. Nie istnieje bowiem takie stanowisko, którego wymagania nie stawiają przed pracownikami sytuacji trudnych. Z natury rzeczy chodzi jednak o to, aby one nie dominowały i nie determinowały przebiegu działań.

Chodzi mianowicie o to, że stres towarzyszy w codziennym życiu i coraz trudniej jest nad nim zapanować. Postęp cywilizacji czy też zmieniające się warunki codziennej egzystencji powodują, iż coraz większy odsetek ludzi żyje w bardzo szybkim tempie, narażając się tym samym na wiele sytuacji stresogennych. Ciągła pogoń za polepszeniem warunków życiowych, kariera, stawianie przed sobą wygórowanych wyzwań, skutkuje brakiem czasu na relaks i odprężenie. Gdy się stresujemy, wzrasta poziom kortyzolu, zwanego hormonem stresu, a obniża się poziom serotoniny i dopaminy w mózgu. Te ostatnie substancje są odpowiedzialne za przekazywanie sygnałów między neuronami w ośrodkowym układzie nerwowym. Przeciążenie tego mechanizmu może zatem nieść poważne konsekwencje dla zdrowia. Gdy stres jest bardzo intensywny, zmniejsza się odporność organizmu na kolejne nieprzewidziane zdarzenia. Osoby żyjące w stresie często gorzej się odżywiają, sięgają po używki, jak papierosy, alkohol czy narkotyki, izolują się od przyjaciół i znajomych. Według niezależnych badań stres może w większym stopniu zależeć od cech genetycznych niż od obiektywnych czynników środowiskowych.

W niniejszym artykule Autorka chciała zwrócić uwagę na istnienie problemu stresu, zdając sobie sprawę, że przedstawione zagadnienia nie wyczerpują w pełni kwestii związanych z tym tematem. Z przemyśleniem nie poruszyła problemu wśród dzieci i młodzieży, skupiając się jedynie na pracownikach, gdyż uważa że jego rozmiar zasługuje oddzielnego omówienia. Reasumując, należy wskazać, że dane często przekazy-



wane na powyższy temat mogą być mylące i niewiarygodne, czy też z racji utajnienia wielu aktów, czy też z racji wyolbrzymienia problemu lub fantazjowania i przekazywania go jako własne doświadczenia.

Problem jednak istnieje i zwiększa się, a otwartość życia społecznego go eksponuje, czyniąc go bardziej widocznym. Niezależnie jednak od tego czy zjawisko stresu jest marginalnym przypadkiem, czy regułą należy uczynić wszystko, aby je zminimalizować.

### **Bibliografia:**

1. Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S – ka, Warszawa 2007.
2. Borucki Z., *Współczesne koncepcje stresu psychologicznego* [w:] Zeszyty Naukowe – Psychologia nr 10, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1991.
3. Chakowski M., *Mobbing*, Oficyna wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2011.
4. Cybulski K., *Zarządzanie działem sprzedaży firmy. Prognozowanie – organizowanie – motywowanie – kontrola*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
5. Gerrig R. J., Zimbardo P. G., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
6. Ossowska M., *Socjologia moralności. Zarys zagadnień*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986.
7. Romer M. T., Najda M., *Mobbing w ujęciu psychologiczno – prawnym*, Wydawnictwo LexisNexis Warszawa 2010.
8. Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1967.

### **Czasopisma:**

1. Coaching 1/2012, styczeń - luty 2012.
2. Coaching 3/2012, maja - czerwiec 2012.

### **Akty prawne:**

1. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r., Kodeks pracy, tekst jedn. Dz. U. z 2016 r., poz. 1666.
2. Ustawa z dnia 30 października 2002 r. o ubezpieczeniu społecznym z tytułu wypadków przy pracy i chorób zawodowych, tekst jedn. Dz. U. z 2017 r., poz. 1773.

**Orzecznictwo:**

1. Uchwała składu 7 sędziów SN sygn. III PO 15/62.
2. Wyrok SN z dnia 29 stycznia 1997 sygn. akt II UKN 70/96.
3. Wyrok SN z dnia 12 grudnia 1980 sygn. akt III PRN 53/79.
4. Wyrok SN z 11 lutego 1999 r., II UKN 472/98, OSNAPiUS 2000/7, poz. 292.

**Netografia:**

1. <http://www.stress.org>
2. <http://www.radiopielgrzym.pl>
3. <http://portalwiedzy.onet.pl>

*Marcin Złociak*

## **ZAGROŻENIA PŁYNĄCE Z UCZESTNICTWA W SUBKULTURACH MŁODZIEŻOWYCH**

### **Streszczenie**

Celem artykułu jest pokazanie, że każda subkultura młodzieżowa niesie ze sobą jakieś zagrożenia, zarówno dla właściwego rozwoju młodego człowieka, jak również dla jego zdrowia, a nawet życia. W artykule przedstawiono pojęcia, które w sposób pośredni lub bezpośredni dotyczą grup o charakterze subkulturowym. Wyjaśniono pojęcie subkultury młodzieżowej, jak również przedstawiono zagadnienia związane z wpływem grupy rówieśniczej. Następnie scharakteryzowano zagrożenia płynące z uczestnictwa w grupach subkulturowych, takie jak: rozpad więzi rodzinnej, problemy w szkole, przemoc i agresję, uzależnienia, łamanie prawa, satanizm oraz sekty.

**Słowa kluczowe:** subkultura młodzieżowa, rodzina, zagrożenia, agresja

### **Dangers connected with membership in youth subcultures**

The aim of this article is to show that every youth subculture has a danger connected with it, both for the proper development of a young person and for his health or even life. The notions described in the article affect subculture groups directly or indirectly. The notion of youth subculture was explained and the notions connected with the effect of influence of peer group was shown. In addition to this, the dangers of membership in subculture groups, such as: disintegration of family bound, problems at school, violence and aggression, addictions, law-breaking, satanism and sects were characterised.

**Key words:** youth subculture, family, dangers, aggression.

### **Zjawisko subkultur młodzieżowych w literaturze przedmiotu**

W życiu młodego człowieka zdarzają się sytuacje, kiedy nie radzi sobie z własnymi emocjami, z presją otoczenia, z wymaganiami rodziców i szkolnymi obowiązkami. Ucieczką od problemów są najczęściej grupy nieformalne zwane subkulturami. Każda z grup o charakterze subkultu-

rowym posiada własne cele i wartości, normy zachowań, zwyczaje, odrębność, jak również symbolikę, charakterystyczny język i strukturę<sup>1</sup>. Wymienione czynniki mogą mieć wpływ na to, że młody człowiek zdecyduje się zostać częścią życia subkulturowego, gdzie nie będzie pozostawiony samemu sobie, z własnymi problemami. Co najważniejsze będzie miał wsparcie grupy.

W literaturze przedmiotu widnieje wiele definicji zjawiska subkultur młodzieżowych. Jedną z nich pragnę przytoczyć w niniejszym artykule. W ujęciu opisowym **subkultura** określa wyodrębnioną według jakiegoś kryterium część życia społecznego, jak również jego kulturę. Wspomniane kryterium może być określone z punktu widzenia etnicznego, zawodowego, religijnego lub demograficznego<sup>2</sup>. W ujęciu wartościującym termin **subkultura** bardzo często jest odnoszony do patologii społecznej, a także wiązany jest z prymitywizmem – bardzo małym udziałem w kulturze. Być może jest to związane z etymologią tego pojęcia, gdyż subkultura pochodzi od słowa „sub” oznaczającego „pod kulturą” czyli oznacza coś gorszego od samej kultury<sup>3</sup>.

Grupy o charakterze subkulturowym wywierają duży wpływ na przebieg procesu socjalizacji młodych ludzi, którzy są zaangażowani w funkcjonowanie danej subkultury. Wpływ ten może mieć charakter konstruktywny, jeśli weźmiemy pod uwagę subkultury nastawione przede wszystkim na działalność alternatywną. Może on sprzyjać rozwojowi zainteresowań jej członków, a także umożliwiać swobodną ekspresję<sup>4</sup>. Z drugiej strony „przynależność do subkultur o charakterze dewiacyjnym stanowi (...) realne zagrożenie, zarówno dla prawidłowego rozwoju młodych ludzi (np. ze względu nadużywanie narkotyków czy stosowanie agresji jako regulatora wewnątrzgrupowych relacji), jak i dla porządku publicznego (w przypadku subkultur chuligańskich i przestępczych)”<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> E. Wach, M. Szaszkiwicz, *Przejawy agresji w wybranych podkulturach młodzieżowych*, [w:] P. Kaca, *Hip – hop jako narzędzie resocjalizacji młodzieży*, NOVAE-RES – Wydawnictwo Innowacyjne, Gdynia 2014, s. 56.

<sup>2</sup> M. Filipiak, *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2003, s. 13.

<sup>3</sup> Tamże, s. 14.

<sup>4</sup> P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 57.

<sup>5</sup> Tamże.

## Wpływ grupy rówieśniczej

Rodzina jest pierwszą grupą społeczną, która ma wpływ na dziecko. W drugiej kolejności jest to przedszkole, a w późniejszym okresie szkoła, gdzie zaczynają się tworzyć grupy rówieśnicze<sup>6</sup>. Odgrywają one dużą rolę w procesie socjalizacji młodego człowieka. Wywierają również różnego rodzaju wpływy, które z jednej strony mogą być pozytywne, natomiast z drugiej strony mogą mieć charakter negatywny. Według F. Znanieckiego: „każdy członek takiej grupy wnosi do niej ze sobą wpływy, którym podlega w rodzinie, w otoczeniu sąsiedzkim starszych, w zetknięciu z instytucjami wychowawczymi przygotowującymi go do członkostwa w grupach dorosłych; chociaż wpływy te częściowo się równoważą i neutralizują, jednak niektóre z nich, dodając się lub przeważając mogą uwarunkować w znacznej mierze treść społeczną grupy młodocianych rówieśników”<sup>7</sup>.

Już w wieku 9 - 10 lat zaczynają tworzyć się grupy nazywane potocznie bandami. Składają się one z dzieci mieszkających blisko siebie i doskonale się ze sobą znających. We wczesnym okresie adolescencji rola grupy rówieśniczej wzrasta i zaczyna mieć w życiu młodego człowieka istotne znaczenie. Może zaspokajać wiele potrzeb, które nie są zaspokajane w domu rodzinnym (np. potrzeba bezpieczeństwa)<sup>8</sup>. Daje możliwość budowania poczucia własnej wartości i określa standardy zachowań jej członków. Warto również wspomnieć o przekazywaniu przez grupę wzorców zachowań, a także stwarzaniu warunków do ich naśladowania<sup>9</sup>.

Grupy rówieśnicze mają niebagatelny wpływ na osoby, które do tych grup należą. Pełnią dwie ważne funkcje. Po pierwsze młodzież ma możliwość wyrażenia w nich siebie, a także tego, czego nauczyła się w kontaktach z dorosłymi. Uczestnicząc w życiu grupy młody człowiek samodzielnie rozwija dążenia, jak i osiąga wcześniej określone cele, których tak naprawdę nie jest w stanie realizować przed osiągnięciem dojrze-

---

<sup>6</sup> Tamże, s. 27.

<sup>7</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 85.

<sup>8</sup> Więcej na ten temat można przeczytać w moim artykule *Zaspokajanie potrzeb młodych ludzi poprzez ich przynależność do grup o charakterze subkulturowym*, „Edukacja Otwarta” 2014, nr 2.

<sup>9</sup> R. Oerter, L. Montada, *Entwicklungspsychologie*, [w:] P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 28.

łości społecznej i przed uznaniem go za pełnoprawnego członka danej społeczności. Po drugie grupy rówieśnicze tak naprawdę są naturalną drogą procesu socjalizacji i dzieci i młodzieży. Są również drogą wchodzenia w świat dorosłych, w świat współżycia oraz współdziałania<sup>10</sup>.

Czym zatem jest grupa rówieśnicza i jak możemy ją definiować? F. Elkin i G. Handel<sup>11</sup> opracowali kryteria, które powinny być wzięte pod uwagę, jeśli chcemy w sposób właściwy zdefiniować grupy rówieśnicze:

- skupia osoby w podobnym wieku oraz o podobnej pozycji w stosunku do pozycji osób dorosłych;
- członkowie grupy różnią się od siebie zarówno pozycją, jaką osiągnęli w danej grupie, jak również stopniem prestiżu;
- grupa rówieśnicza skupia się tylko i wyłącznie na własnych zainteresowaniach, natomiast zadaniem dorosłych jest przekazywanie zasad i wartości zgodnie z tradycyjnymi regułami. Cięży na nich również duża odpowiedzialność oraz świadomość, że ich dzieci muszą się nauczyć, jak funkcjonować w społeczeństwie. Grupa rówieśnicza nie ma takiej odpowiedzialności;
- wpływy socjalizacyjne o charakterze długotrwałym, jakie płyną ze strony grup rówieśniczych tak naprawdę pozostają niezmienione. Młodzi ludzie, którzy uczestniczą w życiu grupy rówieśniczej, nie robią tego by przygotować się do dorosłości. Doświadczenia, które nabywają w tego typu grupach mają takie same znaczenie w procesie socjalizacji<sup>12</sup>.

W literaturze przedmiotu **grupę rówieśniczą** definiuje się jako zbiorowość osób, które znajdują się w tym samym otoczeniu, są w podobnym lub tym samym wieku, są nastawione na wzajemne kontakty i mogą wywierać na siebie wzajemny wpływ<sup>13</sup>.

Najbardziej kompletną analizę dotyczącą znaczenia grup rówieśniczych w okresie dorastania młodzieży przedstawił B. Misztal<sup>14</sup>. Według niego **grupa rówieśnicza** to pewna zbiorowość, której członków

---

<sup>10</sup> F. Znaniecki, *Socjologia ...*, op. cit., s. 84-86.

<sup>11</sup> F. Elkin, G. Handel, *The Child and Society: The Process of Socialization*, Random House – Incorporated, New York 1984, s. 165.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć? Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010, s. 70.

<sup>14</sup> B. Misztal, *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1974, s. 76.

łączą zarówno więzi pierwotne, jak również bezpośrednie. To zbiorowość, w której dominuje wspólnota zamieszkania, gdzie przynależność w dużej mierze jest uzależniona od chęci uczestniczenia w danej grupie. Do cech charakterystycznych dla grupy rówieśniczej można zaliczyć przede wszystkim spontaniczność, a także czas ich trwania. Kontakty między członkami grupy zanikają, gdy jej członkowie uzyskają dojrzałość społeczną<sup>15</sup>. Grupy rówieśnicze określane w taki, a nie inny sposób pełnią wiele ważnych dla rozwoju społecznej jednostki funkcji. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że cechy wpływu grup rówieśniczych na rozwój jej członków:

- stanowią bardzo silny i zarazem rzeczywisty układ odniesienia normatywnego,
- zaspokajają potrzebę przynależności, jak również społecznego uczestnictwa,
- stanowią ważny punkt w socjalizacji jednostki;
- stopniowo wprowadzają młodych ludzi w dorosłość i przygotowują ich do pełnienia określonych ról,
- pośredniczą w przyswajaniu przez młode pokolenie: wartości i norm, które regulują zasady życia społecznego; schematów zarówno społecznej struktury, jak również nierówności; dopuszczalnych odchyłeń od wzorów zachowań akceptowanych społecznie, które są uznane za normalne,
- są ważnym czynnikiem kontroli społecznej, która z jednej strony akceptuje realizację przekazywanych treści, natomiast z drugiej strony ma swój udział w usuwaniu tych jednostek, które nie przestrzegają przyjętych przez innych zasad<sup>16</sup>.

### **Zagrożenia płynące z uczestnictwa w życiu subkulturowym**

Na młodych ludzi czyha wiele niebezpieczeństw, które są ściśle związane z uczestnictwem w grupach o charakterze subkulturowym. Będąc członkiem określonej grupy młody człowiek jest narażony na wpływy innych osób, które także współtworzą tę grupę. Wpływy te mogą mieć charakter zarówno pozytywny, jak i negatywny. To jakiemu wpływowi grupy ulegnie będzie miało wpływ na jego przyszłe życie.

---

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże, s. 77.

### **Rozpad więzi rodzinnej**

Więź rodzinna jest najważniejszym rodzajem więzi istniejącej w społeczeństwie. Jest ona wypadkową siły wewnętrznej i zewnętrznej, jaka istnieje w rodzinie i ma wpływ na jej członków. Wspomniane siły mogą wynikać m.in. ze związku małżeńskiego, ze świadomości powiązań genetycznych, jak również przeżyć o charakterze emocjonalnym, stosunków wzajemnej zależności, współistnienia, ale i postaw wobec społeczeństwa, kultury, gospodarki. Mogą wynikać także z czynników prawnych, obyczajowych, a także religijnych<sup>17</sup>.

Z. Tyszka<sup>18</sup> biorąc pod uwagę funkcje, jakie pełni rodzina wyróżnia kilka typów więzi:

- więź ekonomiczną,
- więź opiekuńczą,
- krwi,
- seksualną,
- kontrolną,
- socjalizacyjno – wychowawczą,
- kulturalną,
- towarzyską
- emocjonalno – ekspresyjną.

Grupy subkulturowe, w szczególności te o charakterze destrukcyjnym mogą mieć znaczący wpływ na to czy więź z rodziną będzie silna i będzie trwać nadal, czy też w którymś momencie ulegnie bezpowrotnemu zatarciu. Za przykład może posłużyć łamanie prawa przez młodzież należącą do subkultur młodzieżowych. Nie oznacza to jednak, że prawo łamią tylko członkowie tego typu grup. W momencie łamania prawa młody człowiek jest poza kontrolą rodziców. Dokonuje własnego wyboru, z którego konsekwencjami przyjdzie mu się zmierzyć w przyszłości. Więź socjalizacyjno – wychowawcza również w tym przypadku ulega zatarciu, gdyż metody wychowawcze i zasady, które rodzice wpajali swojemu dziecku nie przyniosły żadnego pozytywnego efektu.

Angażując się w życie subkultury młodzież mniej czasu poświęca sprawom rodziny. Nie angażuje się w jej życie tak, jak w życie grupy, do której przynależy. Przynależąc do subkultury satanistycznej młody czło-

---

<sup>17</sup> L. Dyczewski, *Zmiany w spójności międzypokoleniowej w rodzinie*, [w:] J. Komorowska (red.), *Przemiany rodziny polskiej*, PWN, Warszawa 1975, s. 20.

<sup>18</sup> Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974, s. 57-58.



wiek często popada w konflikty ze swoją rodziną, która wierzy w chrześcijańskiego Boga. Relacje w takim przypadku ulegają znacznemu pogorszeniu, a więź rodzinna ulega przerwaniu.

Członkowie grup o charakterze subkulturowym, którzy nadużywają alkoholu i biorą narkotyki również popadają w konflikty z własnymi rodzinami. Bardzo często w takich domach dochodzi do aktów przemocy. Młody człowiek, który jest pod wpływem alkoholu lub narkotyków nie kontroluje własnych emocji. By coś wymusić staje się bardzo agresywny. Takie sytuacje mogą skończyć się tragicznie.

Wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że relacje panujące w rodzinie są negatywne dla około 52% badanych. W rodzinie dominuje postawa odtrącająca – u około 22% i nadmiernie wymagająca – u około 21% osób badanych<sup>19</sup>.

### **Problemy w szkole**

Członkowie grup o charakterze subkulturowym to najczęściej osoby młode, które zdobywają wykształcenie. Życie subkulturowe jest bardziej atrakcyjne niż chodzenie do szkoły. Spędzanie czasu z osobami słuchającymi tego samego rodzaju muzyki, o podobnych zainteresowaniach, poglądach i sposobie ubierania się wygrywa z szarą, szkolną rzeczywistością.

Subkultura skupia osoby, które przeżywają podobne trudności, mają podobne problemy. Tutaj jest zrozumienie i oparcie. Dlatego też z czasem „pojawia się tendencja do unikania miejsca, które nie daje możliwości zaspokojenia potrzeb uznania i prestiżu (...) obok pogłębiających się problemów szkolnych mogą pojawiać się niekorzystne zachowania w postaci wagarów, używania alkoholu oraz innych nieakceptowanych społecznie zachowań”<sup>20</sup>.

Subkultura młodzieżowa może być odskocznią od niepowodzeń szkolnych. Może także te niepowodzenia szkolne pogłębiać. Złe oceny, nieobecności w szkole źle rokują na przyszłość. Agresywne zachowania będące częścią życia subkulturowego szalikowców mogą być przenoszone na teren szkoły co w konsekwencji może zakończyć się obniżeniem oceny ze sprawowania, wezwaniem policji lub wydaleniem ze szkoły.

---

<sup>19</sup> M. Złociak, *Przynależność do subkultur młodzieżowych*, „Edukacja Otwarta” 2011, nr 1, s. 223.

<sup>20</sup> P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe ...*, op. cit., s. 39-40.

Zbyt duże angażowanie się w życie subkultury młodzieżowej może spowodować zaległości w nauce, a w konsekwencji nie otrzymanie promocji do następnej klasy. Jeżeli taka sytuacja będzie się stale powtarzać może dojść do tego, że młody człowiek w ogóle nie ukończy szkoły.

Warto w tym miejscu wspomnieć o subkulturze gitowców, która pojawiła się w Polsce na początku lat 70 – tych XX wieku, w warszawskich szkołach. Subkultura funkcjonowała na terenie instytucji resocjalizacyjnych, m.in. zakładów wychowawczych i poprawczych. Młodzi ludzie opuszczający tego typu placówki przenosili zasady funkcjonowania subkultury na wolność. Miejscem ich działania były najczęściej szkoły, ale także inne miejsca, gdzie przebywali i spotykali się młodzi ludzie. Przez gitowców młodzież ta była traktowana pogardliwie. Była również przez nich uznawana za „istoty niższe”, nazywane frajerami. Były to osoby wobec których bardzo często gitowcy stosowali przemoc, co było jedną z zasad ich postępowania. Do innych zachowań gitowców można zaliczyć zastraszanie uczniów, wymuszanie pieniędzy, a także niszczenie mienia i prześladowania kolegów<sup>21</sup>.

Prowadzone badania jednoznacznie pokazują, że szkoła nie jest miejscem bezpiecznym. Tak uważa 61,7% badanych uczniów i 31% nauczycieli<sup>22</sup>. Na taki stan rzeczy mogą mieć wpływ zachowania przenoszone na teren szkoły przez członków subkultur młodzieżowych, ale nie tylko. Na zachowania młodych ludzi przede wszystkim ma wpływ rodzina. I to ona w dużej mierze odpowiada za to, jak postępuje ich dziecko.

### **Przemoc i agresja**

W dzisiejszych czasach człowiek ma do czynienia z agresją i przemocą praktycznie każdego dnia. Może być ona obecna w naszym życiu w sposób pośredni, np. poprzez media, które przekazują nam relacje z wydarzeń noszących znamiona przemocy, bądź w sposób bezpośredni, gdzie przemoc i agresję stosujemy sami, bądź jesteśmy jej ofiarami. Podobnie jest w grupach nieformalnych. Istnieją bowiem subkultury młodzieżowe, w których zachowania agresywne i przemoc są sposobem bycia. Tak jest w przypadku szalikowców, jak również skinów.

---

<sup>21</sup> Tamże, s. 63-64.

<sup>22</sup> I. Pufal-Struzik, *Uczeń i nauczyciel w aktach szkolnej agresji*, [w:] I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2007, s. 8.

W literaturze przedmiotu bardzo często podejmuje się próby oddzielenia zjawiska przemocy od zjawiska agresji. I. Pospiszyl uważa, że: „(...) celem agresji jest zaszkodzenie ofierze, podczas gdy celem przemocy jest wywarcie pewnego rodzaju wpływu. W przemocy cierpienie, zaszkodzenie jest sposobem osiągnięcia innego celu, na przykład wymuszenia zachowań pożądaných. Nie musi ona być destruktywna, może kierować się wzniosłymi pobudkami. W agresji zaszkodzenie, cierpienie jest przynajmniej jednym z głównych celów”<sup>23</sup>.

Odnosząc się do poszczególnych grup o charakterze subkulturowym, formą aktywności członków subkultury szalikowców są wszelkiego rodzaju zachowania dewiacyjne, w szczególności noszące charakter agresywny. Członkowie tych grup bardzo często uczestniczą w bójkach<sup>24</sup>, demolują stadiony oraz środki komunikacji. Tego typu występów dopuszczają się najczęściej pod wpływem alkoholu<sup>25</sup>. Można by zadać pytanie: Dlaczego ci młodzi ludzie przejawiają taką agresję? Przyczyn można doszukiwać się w domu rodzinnym. Ci młodzi ludzie najczęściej są zaliczani do grup wysokiego ryzyka. Zalicza się do nich przede wszystkim niepowodzenia szkolne, jak również patologie środowiska rodzinnego (alkoholizm rodziców, przestępczość), życie w złych warunkach ekonomicznych. Można tutaj również zaliczyć przejawianie wszelkiego rodzaju zachowań o charakterze dewiacyjnym<sup>26</sup>. Młody człowiek, który tak naprawdę nie ma żadnego wsparcia ze strony rodziny, jest negatywnie nastawiony do ludzi i do świata, często wszczyna bójki w subkulturze szalikowców szybko znajdzie swoje miejsce. Aby zaimponować starszym kolegom będzie próbował się wykazać. A jednym ze sposobów pokazania siebie z jak najlepszej strony jest udział w „ustawkach” bądź też w starciach z policją. Grupy szalikowców, których jedynym celem jest wykorzystywanie okazji do walki nazywane są *ultras* bądź też *official hooligans*. Grupy te składają się najczęściej z młodych skinheadów, którzy

---

<sup>23</sup> I. Pospiszyl, *Przemoc w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 11.

<sup>24</sup> Bójki odbywają się nie tylko na stadionach, ale również poza nimi. Kibice przeciwnych drużyn umawiają się na tzw. ustawki, gdzie najczęściej w ustronnych miejscach dochodzi między nimi do bójek. W takich sytuacjach młody człowiek może pokazać swoją siłę i umiejętności walki. Może także zdobyć uznanie w oczach swoich kolegów lub nawet znaczącą pozycję w grupie.

<sup>25</sup> P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe ...*, op. cit., s. 97.

<sup>26</sup> Tamże, s. 98.

chodzą na mecze piłkarskie tylko po to, aby sprowokować do bójki kibiców przeciwnej drużyny<sup>27</sup>. Takie zachowania najczęściej prowadzą do łamania prawa, co w konsekwencji kończy się wyrokiem skazującym.

Wspominana wyżej subkultura skinów także może mieć negatywny wpływ na osoby, które do niej przynależą choćby dlatego, że zachowania o charakterze agresywnym i przemocowym są nierozdzielną częścią życia tej grupy. Istnieją jej dwa odłamy. Oba mają charakter negatywny i oba są agresywnie nastawione do swoich wrogów:

- nacjonalistyczny, który zwalcza subkulturę punków,
- anarchistyczny, który w odróżnieniu od odłamu nacjonalistycznego wspiera punków, by w rezultacie stać się ich bardziej radykalną mutacją<sup>28</sup>.

Skinheadzi wykorzystują każdą nadarzającą się okazję by poprzez agresję zaakcentować swoją obecność. Najczęściej są to koncerty rockowe bądź też stadiony, na których odbywają się mecze piłkarskie<sup>29</sup>. Warto w tym miejscu podkreślić, że członkowie tej subkultury są negatywnie nastawieni do innych subkultur młodzieżowych: punków, hipisów i metali. Powodem jest pogląd, że ich członkowie są zaprzeczeniem pojmowanej idei siły, jak również porządku<sup>30</sup>.

Warto w tym miejscu odnieść się do wyników badań, gdzie aż 63% ankietowanych uznała, że nie zachowuje się w sposób agresywny<sup>31</sup>. Nie znaczy to jednak, że przemoc i agresja nie występuje wśród członków subkultur młodzieżowych.

### Uzależnienia

Młodzi ludzie uczestnicząc w życiu subkultury młodzieżowej mogą ulegać różnym pokusom. Jedną z nich jest alkohol, inną mogą być narkotyki. Najczęściej jest tak, że młodzież kieruje ciekawość i chęć spróbowania.

Spożywanie alkoholu przez młodych ludzi pełni pewne określone funkcje. Alkohol pozwala uwolnić się od stresu, poprawia nastrój. Wzmacnia również poczucie identyfikacji z własną płcią. Warto zauwa-

---

<sup>27</sup> Tamże, s. 100.

<sup>28</sup> M. Pęczak, *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1992, s. 90.

<sup>29</sup> Tamże, s. 90-91.

<sup>30</sup> P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe ...*, op. cit., s. 73.

<sup>31</sup> M. Złociak, *Przynależność do ...*, op. cit., s. 224.

żyć, że najczęściej młodzi ludzie piją przebywając w określonej grupie<sup>32</sup>. Taką grupą może być również subkultura młodzieżowa. Koncerty rockowe i festiwale, na które jeżdżą rzesze fanów są okazją do tego, by się napić z kolegami. Na takich młodzieżowych spędach kupienie piwa nie jest żadnym problemem. Tak samo jest na koncertach organizowanych w klubach. Tam również sprzedawane jest piwo, jak i mocniejsze alkohole i bardzo rzadko zdarza się, aby młody, niepełnoletni człowiek był legitymowany zanim kupi piwo. Inną sprawą jest wpływ grupy, do której się przynależy. Chęć zaimponowania innym, starszym kolegom jest w tym przypadku rzeczą najważniejszą.

Picie alkoholu pod wpływem grupy rówieśniczej w okresie adolescencji: „wywiera ciągły wpływ na kształtowanie się relacji z innymi i poczucie tożsamości młodego człowieka. Jeśli utrzymuje on stały kontakt z alkoholem, to można przypuszczać, iż dla niego układem odniesienia wciąż jest grupa nie przestrzegająca uznanych norm. W takim przypadku społeczna funkcja picia jest raczej ograniczona: po prostu umiejętności przywódcy grupy stają się dla młodych ludzi osłoną przed dalszym odrzucaniem ze strony tradycyjnej bazy społecznej”<sup>33</sup>.

Brak wsparcia ze strony rodziny, nawarstwiający się problemy w szkole czy też brak poczucia bezpieczeństwa powodują, że młody, dorastający człowiek będzie szukał sposobu poradzenia sobie z własnymi problemami. W subkulturze młodzieżowej, która skupia ludzi o różnym podejściu do życia, o różnych poglądach i doświadczeniach taka osoba może znaleźć oparcie. Może również być pod silnym wpływem innych co nie zawsze może być korzystne. Odmowa spożycia alkoholu lub narkotyku może się spotkać z niezadowoleniem grupy. Wspomniany wpływ grupy może mieć różny charakter. Po pierwsze może mieć postać wyraźnej i aktywnej presji na rzecz stosowania substancji psychoaktywnej. Po drugie wpływy mogą mieć charakter pasywny. Z jednej strony może to być społeczne modelowanie zachowania, natomiast z drugiej strony może to być niewłaściwe postrzeganie faktu używania substancji psychoaktywnych przez rówieśników<sup>34</sup>. Osoby z niskim poczuciem własnej wartości,

---

<sup>32</sup> G. Lowe, D. R.. Foxcroft, D. Sibley, *Picie młodzieży a style życia w rodzinie*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2000, s. 52.

<sup>33</sup> Tamże, s. 53.

<sup>34</sup> J. W. Graham, G. Marks, W. B. Hansen, *Social influence processes affecting adolescent substance use*, [w:] G. Lowe, D. R.. Foxcroft, D. Sibley, *Picie młodzieży a*

z niską samooceną, zamknięte w sobie, nie posiadające żadnego życiowego celu czy autorytetu, na którym by się mogły wzorować są w grupie tych, którzy są bardziej podatni na wpływy innych, silniejszych psychicznie osób. Próba uzyskania akceptacji w oczach innych może być pierwszym krokiem ku uzależnieniu, gdyż taka osoba nie odmówi spożycia substancji psychoaktywnej. Z drugiej strony po spożyciu może czuć się wyjątkowo, więc to będzie dobry powód by pić częściej.

Obok alkoholu dużym zagrożeniem dla młodych ludzi są narkotyki czy „modne” w ostatnim czasie dopalacze. Tak jak w przypadku alkoholu, tak i tutaj najczęściej wygrywa chęć spróbowania. Młody człowiek może być również pod silnym wpływem grupy lub osoby, która namawia do spróbowania. Na początku jest pewne zafascynowanie działaniem narkotyku oraz doznaniem i możliwościami, jakie się pojawiają podczas ich działania. Z czasem dochodzi do takiego momentu, gdzie osoba eksperymentująca z tego typu środkami zaczyna zaniedbywać szkołę. Pogorszeniu ulegają oceny, zaczyna opuszczać zajęcia lekcyjne. Zmianie ulega podejście do szkoły, do kolegów. Na lekcjach dochodzi do kłótni z nauczycielami. Osoba uzależniona zaczyna mało się interesować tym o czym mowa na zajęciach. Bardzo często przysypia. Z czasem dochodzi do tego, że przestaje uczęszczać do szkoły<sup>35</sup>. Przykładem subkultury, której funkcjonowanie ma bezpośredni związek z narkotykami jest subkultura punków. Bardzo często spotkaniom członków tej grupy oraz koncertom towarzyszy spożywanie dużych ilości taniego alkoholu, a także narkotyzowanie się. W polskich warunkach najbardziej popularnym wśród punków był klej, który drogą inhalacji przedostawał się do organizmu<sup>36</sup>.

Eksperymentowanie z narkotykami to także cecha charakterystyczna dla subkultury hipisów. Według P. Piotrowskiego: „narkotyki, głównie z grupy halucynogenów (marihuana, haszysz, LSD) miały być środkiem służącym wyzwoleniu się od reguł starego świata oraz istotną pomocą na drodze do poszerzenia świadomości i realizacji hipisowskich ideałów: braterstwa, równości i głębokich, opartych na przyjaźni i zrozumieniu stosunków z innymi ludźmi”<sup>37</sup>.

---

*style życia w rodzinie*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2000, s. 53.

<sup>35</sup> G. G. May, *Uzależnienie i łaska. Miłość. Duchowość. Uwolnienie*, Media Rodzina, Poznań 1994, s. 63.

<sup>36</sup> P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe ...*, op. cit., s. 69-70.

<sup>37</sup> Tamże, s. 60-61.

Pomimo tego, że alkohol i narkotyki są zagrożeniami płynącymi z uczestnictwa młodych ludzi w grupach subkulturowych, to tak naprawdę mogą zagrażać młodym ludziom nie tylko w tego typu grupach. Odnosząc się do wyników badań, 46% osób badanych – uczestników grup o charakterze subkulturowym ma obojętny stosunek zarówno do alkoholu, jak również do innych środków psychoaktywnych<sup>38</sup>.

### **Łamanie prawa**

Znane są przypadki łamania prawa przez osoby będące członkami subkultur młodzieżowych. Wspominane wyżej bójki pomiędzy kibicami przeciwnych drużyn, niszczenie mienia (demolowanie stadionów, pociągów), a także uszkodzenie ciała to tylko niektóre przykłady nieprzystosowania społecznego młodych ludzi.

W subkulturze satanistycznej również dochodzi do łamania prawa. Nie popełniają ich sataniści, lecz osoby, które uważają się za satanistów. Są oni nazywani przez zadeklarowanych wyznawców pseudo - satanistami. Ich działania mają charakter manifestacji antychrześcijańskiej. Osoby te najczęściej łamią prawo w stosunku do wolności sumienia i wyznania, także w stosunku do ochrony zwierząt i do ochrony życia i zdrowia ludzkiego. Zdarzają się sytuacje łamania prawa także w stosunku do porządku publicznego. Tego rodzaju przestępstwa mają bardzo niską wykrywalność. Najczęściej jest tak, że nie można ustalić, które z nich zostały popełnione przez satanistów<sup>39</sup>.

Do wykroczeń popełnianych przez osoby uważające siebie za satanistów można zaliczyć namalowanie symbolu satanistycznego w świątyni. Może to być odwrócony krzyż lub pentagram. Bardziej poważnym przestępstwem jest palenie kościołów. Próby tego rodzaju zdarzały się również na terenie Polski na początku lat 90-tych. Wydarzenia te były niejako odzwierciedleniem tego co działo się w Norwegii. Na znak buntu przeciwko chrześcijaństwu wiele kościołów zostało spalonych. Prasa rozpisywała się na ten temat nazywając to co się wydarzyło „świętej wojnie” lub też o „wojnie z chrześcijaństwem”<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> M. Złociak, *Przynależność do ...*, op. cit., s. 224.

<sup>39</sup> P. Szarszewski, *Satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 82.

<sup>40</sup> P. Frelik, *Święta wojna*, Thrash'em All 1993, nr 8, s. 14-15.

Innym czynem niedozwolonym jest znieważanie i okradanie ludzkich zwłok oraz niszczenie miejsc spoczynku osób zmarłych. W tym przypadku tak naprawdę nie wiadomo czemu te czyny mają służyć, gdyż niszczenie nagrobków i znieważanie ludzkich zwłok nie jest elementem kultu Szatana. Uważa się, że jest to najprawdopodobniej wyraz zafascynowania śmiercią. Jeśli chodzi o kości i czaszki ludzkie to są one bardzo często elementem wykorzystywanym podczas odprawiania czarnych mszy.

Warto w tym miejscu wspomnieć o wydarzeniu, które wstrząsnęło opinią publiczną w 1999 r. W miejscowości Ruda Śląska dokonano makabrycznej zbrodni. Podczas odprawiania czarnej mszy dwóch 19-letnich satanistów zabiło swoją koleżankę (19 lat) i młodszego od siebie kolegę (17 lat), którzy notabene również byli wyznawcami Szatana. Złożono ich w ofierze<sup>41</sup>.

W grupach o charakterze satanistycznym dochodzi również do prób samobójczych, które można odczytywać, jako akt oddania własnego życia Szatanowi<sup>42</sup>. Tego typu sytuacje również nie mają nic wspólnego z satanistyczną ideologią, gdyż życie jest dla prawdziwego satanisty rzeczą najważniejszą.

To tylko niektóre przykłady łamania prawa przez członków wybranych grup o charakterze subkulturowym. Niezależnie od tego do jakiej subkultury należy młody człowiek, może być narażony na negatywne wpływy grupy, która prędzej czy później może nakłonić go do popełnienia czynu, który będzie niezgodny z prawem.

### **Satanizm**

Będąc członkiem subkultury metalowej można bardzo łatwo ulec fascynacji mitologią, magią, a także satanizmem. Wiele zespołów grających heavy metal w swoich tekstach odnosi się do takich właśnie treści. Jak wiemy to co nieznanne, niezbadane i tajemnicze przyciąga najbardziej. Młodzi ludzie wchodzący dopiero na drogę dorosłości mogą ulec takiemu wpływowi. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że członkowie subkultury metalowej mogą być jednocześnie członkami subkultury satanistycznej, a elementem łączącym w tym przypadku jest muzyka.

---

<sup>41</sup> P. Szarszewski, *Satanizm ...*, op. cit., s. 46.

<sup>42</sup> E. Siedlecka, *Czarna religia*, „Gazeta Wyborcza” z dnia 08.04.1999, s. 17.



Zapytamy dlaczego młodzi ludzie wybierają satanizm? Osoby badające zjawisko satanizmu wyróżniły przyczyny społeczne i przyczyny psychologiczne. Do pierwszej grupy zaliczyły brak pozytywnych więzi oraz relacji w rodzinie, natomiast do grupy drugiej zaliczyli zachwiania osobowości<sup>43</sup>.

J. W. Wójcik<sup>44</sup> uznał, że na wybór satanizmu duży wpływ mają problemy pojawiające się wewnątrz rodziny, a także nieprzystosowanie społeczne. Dokonał podziału motywów, jakimi kierowały się osoby przystępujące do grup o charakterze satanistycznym:

- *czynniki wewnątrzrodzinne* – zaliczył do nich: brak właściwej opieki wychowawczej, nie okazywanie przez rodziców miłości, brak rodzinnego ciepła, częste awantury i kłótnie między rodzicami (wulgaryzm, prymitywizm), nadużywanie alkoholu, a także negatywną rolę ojca w procesie wychowawczym;
- *czynniki psychologiczne* – zaliczył do nich: brak dojrzałości, egocentryzm, infantylizm, małą odporność na stres, silną potrzebę afiliacji, jak również akceptacji i uznania oraz przewodzenia i imponowania wśród grupy rówieśników, możliwość zrealizowania swoich perwersyjnych seksualnych upodobań;
- *czynniki zewnętrzne* – zaliczył do nich: problemy w szkole, modę, brak innych możliwości spędzania czasu wolnego, naśladowanie innych, a także zwiększającą się klerykalizację życia społecznego co w konsekwencji powoduje potrzebę odreagowania tego stanu poprzez negatywne podejście zarówno do samego Kościoła, jak i do obłudy niektórych księży<sup>45</sup>.

Do czynników psychologicznych leżących po stronie samych członków grup satanistycznych J. W. Wójcik<sup>46</sup> zalicza również fascynację muzyką oraz tekstami piosenek zawierających satanistyczne treści, jak również zainteresowanie obrzędowością, rytuałami, a także symboliką, która jest bardzo atrakcyjna w oczach młodzieży.

---

<sup>43</sup> P. Szarszewski, *Satanizm ...*, op. cit., s. 49.

<sup>44</sup> J. W. Wójcik, *Od hipisów do satanistów*, Wydawnictwo EUREKA, Kraków 1992, s. 188.

<sup>45</sup> J. W. Wójcik, *Od hipisów do satanistów*, [w:] P. Szarszewski, *Satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 50.

<sup>46</sup> J. W. Wójcik, *Od hipisów ...*, op. cit., s. 189.

Według B. Hoffmann<sup>47</sup> jedną z przyczyn wyboru satanizmu przez młodzież jest tzw. moda na mistycyzm i tajemniczość. W czasach kiedy satanizm dotarł do Polski wokół niego krążyło wiele legend, które przyciągały uwagę młodzieży. Sataniści mieli poczucie odrębności, wyjątkowości, a z drugiej strony sam satanizm był tłem, a także inspiracją dla wielu zespołów.

### Sekty

Sekty są zagrożeniem, które nie wynika bezpośrednio z uczestnictwa w grupach nieformalnych. Mimo to młodzi ludzie znajdują się w grupie osób, które mogą być w kręgu ich zainteresowania szczególnie w okresie letnim. Młodzież ma tendencję do jeżdżenia na koncerty lub wszelkiego rodzaju festiwale, które zazwyczaj trwają kilka dni. Zdarza się, że jedno miejsce skupia kilka tysięcy młodych osób spragnionych muzyki. Takimi festiwalami organizowanymi pod gołym niebem są: Jarocin, Woodstock czy choćby Castle Party w Bolkowie. Wśród uczestników są osoby należące do różnych subkultur młodzieżowych. Są również osoby, których zadaniem jest rekrutacja nowych członków do sekt.

Pierwsze spotkanie z potencjalnym członkiem sekty jest bardzo niewinne i przebiega w bardzo przyjaznej atmosferze. Zaprasza się go na spotkanie z innymi członkami sekty oraz z samym mistrzem, o czym tak naprawdę „ofiara” jeszcze nie wie. Na takim spotkaniu wszyscy są bardzo życzliwi i wyrażają chęć niesienia pomocy. Bardzo często zaprasza się nową osobę do zjedzenia wspólnego posiłku lub wypicia kawy. Zdarza się, że w jedzeniu są środki odurzające, które mają za zadanie wywołać uczucie spokoju, relaksu oraz ciepła. Takie działanie ma na celu wywołanie pozytywnego uczucia w psychice potencjalnego członka. Z kolei to uczucie ma on utożsamiać z nowo poznaną grupą<sup>48</sup>.

Na samym początku nie mówi się o religii. Ten temat poruszany jest dopiero po kilku spotkaniach. Wówczas porusza się tematy głęboko filozoficzne, a świat przedstawia się jako miejsce pełne zła i nienawiści. Podkreśla się wiarę w Boga, z którym tylko członkowie sekty mogą mieć pierwszy kontakt, gdyż są osobami przez niego wybranymi. Jedną z naj-

---

<sup>47</sup> B. Hoffmann, *Satanizm Polski mit czy rzeczywistość*, Uniwersytet Warszawski – Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 1991, s. 57.

<sup>48</sup> M. Szostak, *Sekty destrukcyjne. Studium metodologiczno – kryminalistyczne*, Kantor Wydawniczy Zakamycze. Kraków 2001, s. 308.

częściej stosowanych technik manipulacyjnych jest tzw. „bombardowanie miłością”. Grupa wokół wybrańca stwarza taką atmosferę, że czuje się on wyjątkowo. Grupa robi wszystko, aby została przez niego w pełni zaakceptowana. Bardzo często okazywana jest nadmierna życzliwość co w konsekwencji ma doprowadzić do całkowitego podporządkowanie się. W człowieku pojawia się uczucie zobowiązania. Pojawiają się myśli typu: „skoro ja otrzymałem tak wiele od tych ludzi, to powinienem się odwdziżyć w ten sam sposób”. Jednak nie jest on w stanie się odwdziżyć w taki sposób, w jaki oczekuje od niego grupa, przez co wpędzany jest w stan zachwiania równowagi psychicznej. Dlatego też technika manipulacji nazywana „bombardowaniem miłością” najczęściej jest stosowana razem z inną techniką – „regułą wzajemności”<sup>49</sup>.

Dlaczego wielu młodych ludzi daje się wciągnąć do sekt? Istnieje wiele czynników, które są za to odpowiedzialne. Do przyczyn indywidualnych, które leżą po stronie poszczególnych jednostek społeczeństwa należą:

- potrzeba przynależności i wspólnoty<sup>50</sup>,
- poszukiwanie celu i sensu życia, jak również trwałych wartości: przyjaźni, miłości, zaufania,
- dążenie do integralności życia na wszystkich możliwych płaszczyznach,
- poszukiwanie tożsamości zarówno kulturowej, jak i religijnej,
- potrzeba bycia rozpoznanym oraz wyróżnionym,
- poszukiwanie transcendencji,
- chęć przynależenia do elity,
- potrzeba duchowego kierownictwa, a także zaangażowania się i współuczestnictwa<sup>51</sup>.

Do cech o charakterze indywidualnym można również zaliczyć inne specyficzne czynniki, np. osobowość liderów tego typu grup, cel stawiany przez daną grupę, jak również korzyści osiągnane przez osoby, które do tych grup przystępują<sup>52</sup>.

---

<sup>49</sup> Tamże, s. 308-309.

<sup>50</sup> Młodzi ludzie, aby zaspokoić potrzebę przynależności wybierają udział w życiu subkulturowym. Może być również tak, że subkultura nie jest w stanie w pełni zaspokoić tej potrzeby, dlatego też wybierają oni sekty.

<sup>51</sup> M. Szostak, *Sekty destrukcyjne ...*, op. cit., s. 298.

<sup>52</sup> Raport o niektórych zjawiskach związanych z działalnością sekt w Polsce, opracowany w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji przez K. Wiktora, G. Mikruta,

Zawarte w artykule treści związane z problematyką sekt mają jedynie pokazać, że tego typu problem istnieje i tak naprawdę może spotkać każdego, młodego człowieka, także członka grupy subkulturowej, do której należy.

### **Podsumowanie**

W dzisiejszych czasach na młodych ludzi czyha wiele niebezpieczeństw. Zagrożeni są nie tylko członkowie grup o charakterze subkulturowym, których dotyczy niniejszy artykuł, ale również pozostałe osoby, dla których subkultura młodzieżowa są całkowicie obce.

W większości opisywanych w tym miejscu przykładach, młodzi ludzie ulegają presji grupy, do której przynależą, a więc duże znaczenie mają tutaj cechy osobowościowe. Niezaspokajanie potrzeb w domu rodzinnym również sprzyja uleganiu presji otoczenia. Duże znaczenie dla rozwoju i kształtowania osobowości dziecka mają rodzice. Jeśli ten proces zostanie przez nich zaniedbany, bądź będzie realizowany w sposób nieodpowiedni, może to w przyszłości spowodować duże problemy w życiu ich dziecka.

### **Bibliografia:**

1. Dyczewski L., *Zmiany w spójności międzypokoleniowej w rodzinie*, cyt. za: Komorowska J. (red.), *Przemiany rodziny polskiej*, PWN, Warszawa 1975.
2. Elkin F., Handel G., *The Child and Society: The Process of Socialization*, Random House – Incorporated, New York 1984.
3. Filipiak M., *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2003.
4. Frelik P., *Święta wojna*, Thrash'em All 1993, nr 8.
5. Graham J. W., Marks G., Hansen W. B., *Social influence processes affecting adolescent substance use*, cyt. za: Lowe G., Foxcroft D. R., Sibley D., *Picie młodzieży a style życia w rodzinie*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2000.

---

przyjęty na posiedzeniu w dniu 15 maja 2000 r. przez Międzyresortowy Zespół do Spraw Nowych Ruchów Religijnych, s. 14-16.

6. Hoffmann B., *Satanizm Polski mit czy rzeczywistość*, Uniwersytet Warszawski – Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Warszawa 1991.
7. Lowe G., Foxcroft D. R., Sibley D., *Picie młodzieży a style życia w rodzinie*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2000.
8. May G. G., *Uzależnienie i łaska. Miłość. Duchowość. Uwolnienie*, Media Rodzina, Poznań 1994.
9. Misztal B., *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1974.
10. Oerter R., Montada L., *Entwicklungspsychologie*, cyt. za: Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
11. Pęczak M., *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 1992.
12. Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
13. Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
14. Pufal-Struzik I., *Uczeń i nauczyciel w aktach szkolnej agresji*, cyt. za: Pufal-Struzik I. (red.), *Agresja i przemoc w szkole. Przyczyny, rozpoznawanie, zapobieganie*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2007.
15. Raport o niektórych zjawiskach związanych z działalnością sekt w Polsce, opracowany w Ministerstwie Spraw Wewnętrznych i Administracji przez K. Wiktora, G. Mikruta, przyjęty na posiedzeniu w dniu 15 maja 2000 r. przez Międzyresortowy Zespół do Spraw Nowych Ruchów Religijnych.
16. Rigby K., *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć? Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.
17. Siedlecka E., *Czarna religia*, Gazeta Wyborcza z dnia 08.04.1999.
18. Szarszewski P., *Satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
19. Szostak M., *Sekty destrukcyjne. Studium metodologiczno – kryminalistyczne*, Kantor Wydawniczy Zakamycze. Kraków 2001.
20. Tyszką Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1974.

21. Wach E., Szaszkiwicz M., *Przejawy agresji w wybranych podkulturach młodzieżowych*, cyt. za: Kaca P., *Hip – hop jako narzędzie resocjalizacji młodzieży*, NOVAE - RES – Wydawnictwo Innowacyjne, Gdynia 2014.
22. Wójcik J. W., *Od hipisów do satanistów*, Wydawnictwo EUREKA, Kraków 1992.
23. Wójcik J. W., *Od hipisów do satanistów*, cyt. za: Szarszewski P., *Satanizm w Polsce*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
24. Złociak M., *Przynależność do subkultur młodzieżowych*, Edukacja Otwarta 2011, nr 1.
25. Znaniński F., *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

# **BADANIA I INNOWACJE EDUKACYJNE**





Monika Godos, Barbara Szetela, Izabela Zajdel

## POZYTYWNE I NEGATYWNE ASPEKTY POSIADANIA RODZEŃSTWA W OPINIACH UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH

### Streszczenie

Tematyka artykułu dotyczy socjalizacji uczniów przez rodzeństwo. Badania w tym zakresie zostały przeprowadzone wśród uczniów szkół średnich za pomocą ankiety i techniki projekcyjnej. Wyniki badań dowodzą, że młodzież dostrzega wiele pozytywnych aspektów posiadania rodzeństwa. Wskazuje też jego negatywny wymiar i konflikty z rodzeństwem, które są naturalnym składnikiem życia rodzinnego i wychowania w rodzinie.

**Słowa kluczowe:** rodzeństwo, pozytywne i negatywne aspekty posiadania rodzeństwa, konflikty z rodzeństwem.

### The positive and negative aspects of having siblings according to secondary school students

Subject of article concerns the socialization of students by the siblings. Studies in this field have been carried out among high school students by using a survey and projection techniques. Test results show that youth has seen many positive aspects of having siblings. Indicates a negative dimension, and conflicts with siblings.

**Key words:** siblings, positive and negative aspects of having siblings, conflicts with siblings

### Wstęp

Relacje z rodzeństwem odgrywają bardzo ważną rolę w życiu dziecka, a także adolescenta. Fakt posiadania rodzeństwa zdecydowanie wpływa na to, jak rozwija się dziecko, jego sfera emocjonalna czy kompetencje społeczne. Relacje między rodzeństwem, które obejmują pełną skalę odniesień i uczuć – od rywalizacji i nienawiści po solidarność i miłość bezsprzecznie można uznać za dobrą „szkołę życia”. Dorastająca młodzież z perspektywy czasu docenia wpływ rodzeństwa na ich rozwój i życie.

Według *Internetowego Słownika Języka Polskiego PWN* rodzeństwo to „dzieci tych samych rodziców w stosunku do siebie lub brat, siostra, rodzeństwo mające wspólną z kimś matkę a innego ojca lub wspólnego

ojca a inną matkę”<sup>1</sup>. Rodzeństwo jest więc (o ile je posiadamy) najbliższą dla nas rodziną, osobami, z którymi zazwyczaj spędzamy najwięcej czasu. Co ważne, są one często niewiele od nas starsze lub młodsze, więc kontakty z nimi mają inną specyfikę niż kontakty z rodzicami.

Katharina Ley - autorka badań nad rodzeństwem pisała: „W spotykanych ludziach odnajdujemy siostry i braci”<sup>2</sup>. Niewątpliwie jej stwierdzenie jest prawdziwe, gdyż to jak będą układać się nasze relacje z rodzeństwem wpłynie na kształtowanie się naszej tożsamości, umiejętności wchodzenia w role społeczne czy umiejętności współistnienia z innymi.

Stavros Mentzos wskazał, że centralnym konfliktem psychicznym, z którego w trakcie życia wywodzą się inne konflikty nie jest zabieganie dzieci o miłość rodzica płci przeciwnej (kompleks Edypa), ale trwający całe życie konflikt zależności - autonomii. Źródłem jego w równym stopniu są stosunek do rodziców, co więzy między rodzeństwem<sup>3</sup>. Takie zaakcentowanie konfliktów autonomii i zależności daje rodzeństwu (obok rodziców) większe znaczenie.

Warto podkreślić, że relacje między rodzeństwem nie są nigdy nacechowane obojętnością. We wspomnieniach dotyczących rodzeństwa osoby często ujawniają bolesne odczucia takie jak uraza, rozczarowanie czy krzywda. Jednak równocześnie pojawiają się wspomnienia serdecznych i dobrych przeżyć łączących ich z siostrą czy bratem<sup>4</sup>. Ujawnia się zatem pewien dualizm relacji. Z jednej strony rodzeństwo jest źródłem pozytywnych przeżyć, doświadczeń, z drugiej zaś strony niejednokrotnie dostarcza powodów do smutku, poczucia krzywdy czy konfliktów.

W związku z powyższym autorki uważają, że tematy związane z rodzeństwem i badaniami nad rolą rodzeństwa są wciąż mało akcentowane, choć są bardzo ważne i warte badań w świetle teorii i praktyki. Postanowiono zatem zbadać negatywne oraz pozytywne doświadczenia uczniów szkoły średniej w związku z obecnością rodzeństwa w ich życiu. Pragnąc ukazać jak ważną rolę pełni rodzeństwo w życiu człowieka podjęto próbę określenia skutków posiadania rodzeństwa, które są kluczowe dla rozwoju dziecka i nastolatka zarazem.

---

<sup>1</sup> Internetowy Słownik Języka Polskiego PWN, hasło rodzeństwo, [otwarty 28.04.2017] <http://sjp.pwn.pl/slowniki/rodze%C5%84stwo.html>.

<sup>2</sup> K. Ley, *Rodzeństwo – miłość, nienawiść, solidarność*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2004, s. 15.

<sup>3</sup> Zob. S. Mentzos, *Neurotische Konfliktverarbeitung*, Frankfurt 1984.

<sup>4</sup> Zob. K. Ley, *Rodzeństwo – miłość, nienawiść, solidarność*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2004, s. 23 – 24.

### **Założenia metodologiczne badań własnych**

Celem badań własnych było rozpoznanie, jak młodzież licealna postrzega posiadanie rodzeństwa, biorąc pod uwagę dostrzegane przez nich pozytywne i negatywne strony. Przedmiotem badań były opinie uczniów dotyczące akcentowanych zagadnień.

W związku z tym problem badawczy autorki określiły następująco: Jakie pozytywne, a jakie negatywne aspekty posiadania rodzeństwa dostrzega badana młodzież?

Aby otrzymać odpowiedzi na postawiony problem badawczy wykorzystano dwie metody badań, a mianowicie metodę projekcyjną oraz metodę sondażu. Technikami badań były w obrębie metody sondażu - ankieta audytoryjna, a w obrębie metody projekcyjnej - zdania niedokończone. Do opracowania wyników badań w obrębie określonego wcześniej problemu badawczego autorki wykorzystały fragment wcześniej przeprowadzonej ankiety obejmującej szerszą tematykę związaną z rodzeństwem. Kwestionariusz wykorzystany został również do opracowania badania dotyczącego relacji między rodzeństwem opisanego w artykule autorek pt. *Relacje z rodzeństwem w doświadczeniach uczniów szkół średnich*<sup>5</sup>.

Pierwszym narzędziem badawczym, które wykorzystano w niniejszej pracy był kwestionariusz ankiety składający się z metryczki i 14 pytań zamkniętych oraz półotwartych.

Drugim narzędziem badawczym był arkusz ze zdaniami niedokończonymi dotyczącymi rodzeństwa, które brzmiały następująco:

„Cieszę się, kiedy mój/moja brat/siostra...”

„Denerwuję się kiedy mój/moja brat/siostra...”

„Mój/moja brat/siostra często...”

Próba badawcza liczyła 55 uczniów pierwszej klasy liceum oraz technikum z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 w Krośnie. Byli to uczniowie w wieku 15-16 lat, w tym 29 dziewcząt oraz 26 chłopców. Ankieta wraz z testem zdań niedokończonych zostały przeprowadzone 22 listopada 2016 roku w dwóch klasach: pierwszej klasie liceum ratowniczo – obronnego oraz pierwszej klasie technikum logistycznego.

### **Charakterystyka badanych**

Poniższe wyniki dotyczące charakterystyki badanych uczniów stanowią część wspólną niniejszego artykułu oraz artykułu pt. *Relacje z rodzeństwem w doświadczeniach uczniów szkół średnich*<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Zob. M. Godos, B. Szetela, I. Zajdel, *Relacje z rodzeństwem w doświadczeniach uczniów szkół średnich*, „Edukacja Otwarta” 2017, nr 1, s. 79-96.

<sup>6</sup>Tamże, s.79-96.

Pierwsza część pytań w ankiecie dotyczyła posiadanego rodzeństwa oraz stosunku ankietowanych do faktu posiadania (bądź nie) rodzeństwa. Spośród 55 ankietowanych 48 (w tym 27 dziewcząt i 21 chłopców) uczniów odpowiedziało, iż posiada rodzeństwo. Jedynekami jest jedynie 7 ankietowanych w tym 2 dziewcząt i 5 chłopców. Dane przedstawia tabela 1.

**Tabela 1. Ankietowani posiadający rodzeństwo i jedynacy**

Czy posiadasz rodzeństwo?	Dziewczęta N=29		Chłopcy N=26		Ogółem N=55	
	N	%	N	%	N	%
TAK	27	93,1	21	80,8	48	87,3
NIE	2	6,9	5	19,2	7	12,7

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość uczniów, bo aż 87,3% posiada rodzeństwo. Jedynekami, to nieliczna mniejszość, która obejmuje 12,7% ogółu badanych. Wynika z tego, że uczniowie w wieku 15-16 lat w bardzo małym stopniu żyją i funkcjonują w rodzinach o modelu 2+1.

Uczniów, którzy są jedynkami zapytano o to, czy chcieliby mieć rodzeństwo. Spośród 7 jedynaków (2 dziewcząt i 5 chłopców) czworo (w tym 3 chłopców i 1 dziewczyna) odpowiedziało, że chciałoby mieć rodzeństwo, natomiast 3 uczniów (w tym 2 chłopców i 1 dziewczyna) odpowiedziało, że cieszy się z bycia jedynakiem. Zatem zarówno kilkoro z jedynaków chciałoby mieć rodzeństwo, jak i kilkoro jest zadowolonych z bycia jedynakiem.

Kolejne pytania ankiety były przeznaczone tylko dla uczniów posiadających rodzeństwo, więc odnosiły się one do 48 ankietowanych, którzy w pytaniu 1 odpowiedzieli twierdząco na pytanie o posiadanie rodzeństwa. W pytaniu drugim ankietowali wskazywali liczbę posiadanego rodzeństwa. Wyniki przedstawia poniższa tabela.

**Tabela 2. Ilość posiadanego przez ankietowanych rodzeństwa**

Ile posiadasz rodzeństwa?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Jedno	9	33,3	9	42,9	18	37,5

Dwoje	10	37	7	33,3	17	35,4
Troje	4	14,8	4	19	8	16,7
Czworo i więcej	4	14,8	1	4,8	5	10,4

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej uczniów, czyli 37,5% ankietowanych (w tym 33,3% dziewcząt oraz 42,9% chłopców) posiada jedno rodzeństwo. Podobna grupa uczniów – 35,4% (w tym 37% dziewcząt oraz 33,3% chłopców) posiada dwójkę rodzeństwa.

Prawie o połowę mniejsza liczba ankietowanych ma troje rodzeństwa. Na taką odpowiedź wskazało 16,7% uczniów (w tym 14,8% dziewcząt oraz 19% chłopców). Najmniejsza liczba ankietowanych posiada czworo i więcej rodzeństwa. Tylko 10,4% uczniów (w tym 14,8% dziewcząt oraz 4,8% chłopców) wskazało taką odpowiedź. W tym ostatnim przypadku zdecydowanie więcej dziewcząt niż chłopców posiada czworo i więcej rodzeństwa. Podsumowując większość badanych, bo ponad 70% uczniów posiada jedno lub dwoje rodzeństwa.

Następnie uczniowie określali swój stosunek do rodzeństwa – czy cieszą się z posiadania rodzeństwa, czy może woleliby być jedynakami. Wyniki przedstawia tabela 3.

**Tabela 3. Stosunek ankietowanych do posiadanego rodzeństwa**

Stosunek uczniów do rodzeństwa	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Cieszę się z tego, że mam rodzeństwo.	23	85,2	20	95,2	44	91,1
Posiadam rodzeństwo, ale wolałbym/wolałabym być jedynakiem/jedynaczką.	4	14,8	1	4,8	4	8,3

Źródło: opracowanie własne

Prawie wszyscy ankietowani uczniowie mają pozytywny stosunek do faktu posiadania rodzeństwa. Aż 91,1% uczniów cieszy się z tego, że ma rodzeństwo. Takiej odpowiedzi udzieliło 85,2% dziewcząt oraz 95,2%

chłopców. Tylko jeden chłopiec nie cieszy się z faktu posiadania rodzeństwa. Jeśli chodzi o dziewczęta, to 4 z nich wołałyby być jedynaczkami.

Jak ukazują powyższe wyniki badań, ankietowani uczniowie posiadający rodzeństwo cieszą się z tego faktu i tylko niewielka liczba uczniów deklaruje, że chcieliby być jedynakami. W tym przypadku więcej dziewcząt niż chłopców jest niezadowolonych z posiadania rodzeństwa, jednak nadal jest to niewielki odsetek badanych.

### **Pozytywne i negatywne aspekty posiadania rodzeństwa w świetle badań własnych**

Pierwsze z pytań dotyczyło pozytywnych aspektów posiadania rodzeństwa, na które wskazywali ankietowani uczniowie szkół średnich. Rozkład odpowiedzi przedstawia tabela 4.

**Tabela 4. Pozytywne aspekty posiadania rodzeństwa, w opinii ankietowanych**

Jakie są według Ciebie pozytywne aspekty posiadania rodzeństwa?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Brat/siostra dzieli się ze mną różnymi rzeczami.	15	55,5	11	52,4	26	54,2
Brat/siostra w razie potrzeby staje w mojej obronie.	15	55,5	7	33,3	22	45,8
Brat/siostra pomaga mi w nauce.	9	33,3	6	28,6	15	31,3
Dzięki rodzeństwu jestem bardziej otwarty/otwarta w kontaktach z innymi ludźmi.	9	33,3	6	28,6	15	31,3
Brat/siostra wspiera mnie finansowo.	8	29,6	2	9,5	10	20,8
Brat/siostra wspiera mnie w tym, co robię.	7	26	2	9,5	9	18,8
Brat/siostra udziela mi ważnych rad i pomaga podejmować decyzje.	7	25,9	2	9,5	9	18,8
Brat/siostra uczy mnie wykonywania obowiązków w domu i innych różnych rzeczy.	1	3,7	0	-	1	2,1

Źródło: opracowanie własne

Ankietowani wśród pozytywnych aspektów posiadania rodzeństwa najczęściej (54,2% ogółem) wymieniali to, że brat/siostra dzieli się z nimi różnymi rzeczami (55,5% wskazań dziewcząt i 52,4% wskazań

chłopców) oraz, że w razie potrzeby brat/siostra staje w ich obronie (55,5% wskazań dziewcząt i 33,3% wskazań chłopców). Kolejnymi najczęstszymi odpowiedziami było, że rodzeństwo pomaga im w nauce (33,3% dziewcząt i 28,6% chłopców) i dzięki rodzeństwu młodzież staje się bardziej otwarta w kontaktach z innymi ludźmi (33,3% dziewcząt i 28,6% chłopców). Równie często wskazywaną przez dziewczęta odpowiedzią było sformułowanie, że brat lub siostra wspiera je finansowo (29,6% wskazań). Chłopcy zdecydowanie rzadziej (9,5% wskazań) tak podkreślali. Rzadziej wskazywanymi przez dziewczęta pozytywnymi aspektami było to, że brat/siostra wspiera je w tym, co robią (26%). Uważały, że brat/siostra udziela im ważnych rad i pomaga (25,9%), uczy wykonywania domowych obowiązków i innych rzeczy. Z kolei najrzadziej wskazywanymi przez chłopców aspektami było to, że brat/siostra wspiera ich w tym co robią oraz udziela rad i pomaga podejmować ważne decyzje (9,5%). Żaden z chłopców nie wskazał, że brat/siostra uczy go wykonywania domowych obowiązków.

Podsumowując zarówno chłopcy, jak i dziewczęta dostrzegają podobne pozytywne aspekty posiadania rodzeństwa akcentując, że rodzeństwo dzieli się z nimi różnymi rzeczami, staje w ich obronie, a także pomaga w nauce i uczy otwartości w kontaktach społecznych. Są to bardzo ważne aspekty życia młodzieży i jak przedstawiają wyniki własnych badań, rodzeństwo odgrywa w ich życiu pozytywną rolę.

W kolejnym pytaniu ankietowym uczniowie wskazywali dostrzegane negatywne aspekty posiadania rodzeństwa. Wyniki ankiety przedstawia tabela 5.

**Tabela 5. Negatywne aspekty posiadania rodzeństwa, w opinii badanej młodzieży**

Jakie są według Ciebie negatywne aspekty posiadania rodzeństwa?	Dziewczęta N=27		Chłopcy N=21		Ogółem N=48	
	N	%	N	%	N	%
Często się kłócimy „o byle co”.	12	44,4	10	47,6	22	45,8
Rodzice lepiej traktują mojego brata/siostrę.	12	44,4	5	23,8	17	35,4
Mój brat/ siostra korzysta z moich rzeczy bez pytania.	7	25,9	6	28,6	13	27,1
Występuje między nami przemoc psychiczna.	7	25,9	6	28,5	13	27,1
Mój brat/ siostra korzysta z moich	7	25,9	6	28,6	13	27,1

POZYTYWNE I NEGATYWNE ASPEKTY POSIADANIA  
RODZEŃSTWA W OPINIACH UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH

rzeczy bez pytania.						
Muszę dzielić się różnymi rzeczami z rodzeństwem.	7	25,9	5	23,8	12	25
Brat/siostra zmusza mnie do wykonywania za niego/za nią obowiązków.	8	29,6	3	14,3	11	22,9
Muszę zajmować się rodzeństwem.	5	18,5	5	23,8	10	20,8
Występuje między nami przemoc fizyczna.	6	22,2	4	19,0	10	20,8
Muszę dzielić pokój z rodzeństwem.	4	14,8	1	4,7	5	10,4

Źródło: opracowanie własne

Respondenci odpowiadając na pytanie: „**Jakie są według Ciebie negatywne aspekty posiadania rodzeństwa?**” mogli zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź. Wyniki wskazują, że według badanych głównymi negatywnymi aspektami posiadania rodzeństwa, są kłótnie „o byle co” - twierdzi tak 44,4% badanych dziewcząt i 47,6% badanych chłopców. Dziewczęta równie często (44,4%) wskazują, że negatywnym aspektem posiadania rodzeństwa jest to, że rodzice lepiej od nich traktują brata/siostrę. Na tę odpowiedź wskazało zdecydowanie mniej chłopców (23,8%). Wśród odpowiedzi dziewcząt na trzecim miejscu (29,5%) znajduje się opinia, że rodzeństwo zmusza je do wykonywania za nich obowiązków domowych. Wśród chłopców ta odpowiedź pojawiała się o prawie połowę rzadziej (14,3%). Dalej akcentowano, że między badanymi a rodzeństwem występuje przemoc psychiczna. Wskazało na nią 25,9% dziewcząt i 28,5% chłopców. Taka sama grupa dziewcząt wskazała, że rodzeństwo bierze ich rzeczy bez pytania. Na ten aspekt wskazywało 28,6% chłopców. Przemoc fizyczna występuje między badanymi, a ich rodzeństwem rzadziej niż psychiczna. Podkreślało ją 22,2% dziewcząt i 19% chłopców. Rzadziej wskazywano, że młodzież musi zajmować się rodzeństwem (18, 5% dziewcząt i 23,8% chłopców) oraz dzielić pokój z rodzeństwem (14,8% dziewcząt i 4,7% chłopców). Podsumowując ankietowani uczniowie wśród negatywnych aspektów posiadania rodzeństwa najczęściej wymieniają kłótnie „o byle co”, które są nieodłącznym elementem życia rodzeństwa. Uczniowie często skarżyli się, że są traktowani przez rodziców gorzej, jednak może być to odczucie subiektywne niemające odzwierciedlenia w rzeczywistości.

Dopełnieniem badania ankietowego są zdania niedokończone. Pierwsze ze zdań „Cieszę się gdy mój/moja brat/siostra...” ujawniło ko-



rzyści posiadania rodzeństwa i pozytywny stosunek do rodzeństwa, co pozwoliło na stworzenie pełniejszego obrazu relacji w rodzinie.

W przypadku dziewcząt tylko dwie uczennice nie dokończyły pierwszego zdania. Odpowiedzi dziewcząt były zróżnicowane. Pojawiły się opinie mające charakter bardziej egocentryczny, że badane cieszą się, gdy rodzeństwo robi coś konkretnie dla nich, jednak miały one pozytywne emocjonalne zabarwienie i to właśnie takich odpowiedzi było najwięcej. Wśród nich znalazły się:

- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra wyręcza mnie w obowiązkach domowych”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra chce ze mną rozmawiać”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra pomaga mi w nauce”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra coś dla mnie zrobi, bez żadnego powodu z własnych chęci i gdy mi pomaga”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra wykonuje ze mną różne czynności np. obowiązki domowe”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra odnosi się do mnie z szacunkiem i dzieli się ze mną swoimi rzeczami, gdy jest taka potrzeba”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra są dla mnie mili”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra dają mi rzeczy materialne”.

Dalsze wypowiedzi uczennic miały charakter bardziej altruistyczny. Cieszą się one, gdy rodzeństwo coś osiąga, jest szczęśliwe itp., czy po prostu jest obecne w domu. Odpowiedzi te także mają afirmacyjny charakter i uwidacznia się w nich silna więź i pozytywna relacja z rodzeństwem. Takich odpowiedzi wśród ankietowanych dziewcząt było najwięcej:

- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra odnosi sukcesy i powodzi mu się w życiu”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra jest szczęśliwa”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra jest szczęśliwa/y”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra jest szczęśliwa, jest w domu”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra są w domu, rozmawiamy”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra wraca do Polski”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra odwiedzają nas”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra spełnia swoje marzenia”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra nie ma problemów”;

- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra kiedy jest w domu. Kiedy moja siostra pyta mnie o zdanie na jakiś temat”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra jest szczęśliwy”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra jest w domu”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra jest szczęśliwa i układa się jej w życiu”.

Pojawiały się także odpowiedzi w pewien sposób negatywne takie jak: Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra...

- „Jest cicho”;
- „Wypełnia moje polecenia”;
- „Śpi lub nie ma jej w domu”.

W przypadku dziewcząt zdania niedokończone potwierdziły wyniki badania ankietowego. Zdecydowana większość dziewcząt kończąc zdania pisała rzeczy pozytywne, o pozytywnym zabarwieniu emocjonalnym wobec rodzeństwa. Oznacza to, że większość dziewcząt ocenia dobrze lub bardzo dobrze swoje relacje z rodzeństwem i cieszy się z faktu posiadania rodzeństwa. Tylko trzy zdania miały mniej pozytywny charakter.

Spośród ankietowanych chłopców, pięciu z nich nie dokończyło pierwszego zdania. Także pięciu chłopców kończyło zdania stwierdzeniami o altruistycznym charakterze. Twierdzili, że cieszą się, gdy rodzeństwo odniesie sukces, jest szczęśliwe lub jest obecne w domu.

Dzięciu chłopców kończyło zdania stwierdzeniami związanymi z tym, co rodzeństwo robi konkretnie dla nich:

- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra pomaga mi w nauce”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra jest ze mną”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra dzieli się ze mną rzeczami”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra pomaga mi w nauce”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra pomaga mi w nauce”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra kupi mi benzynę bezołowiową 98”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra daje mi pieniądze”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra pomaga mi w nauce”.

Pozostałych trzech chłopców zdania kończyło stwierdzeniami o mniej pozytywnym charakterze w stosunku do swojego rodzeństwa. Były to stwierdzenia takie jak:

- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra zgadza się ze mną”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra siedzi cicho w pokoju”;
- „Cieszę się, gdy mój/moja brat/siostra wychodzi z domu”.

W przypadku chłopców zdania niedokończone również potwierdziły wyniki badania ankietowego. Większość chłopców pisała o swoim rodzeństwie pozytywnie, co ukazuje ich wewnętrzne przekonanie o pozytywnych aspektach związanych z posiadaniem rodzeństwa oraz to, że relacje między respondentami, a rodzeństwem są w większości dobre.

Kolejne zdanie niedokończone miało na celu poznanie sytuacji, jakie mają miejsce pomiędzy respondentami, a badanymi i które wywołują negatywne emocje. Badani zostali poproszeni o dokończenie zdania: „Denerwuję się kiedy mój/moja brat/siostra...”. Spośród 48 respondentów, 5 osób nie udzieliło odpowiedzi -1 ankietowana dziewczyna oraz 4 badanych chłopców.

Odpowiedzi badanych dziewcząt są zbliżone do siebie. Badane, najczęściej deklarują, że denerwują ich sytuacje kiedy rodzeństwo zachowuje się nieodpowiednio, zabiera nie swoje rzeczy, a także ich nie słucha. Najwięcej było następujących odpowiedzi:

- „Denerwuję się, kiedy mój/moja brat/siostra mnie nie słucha”;
- „Denerwuję się, kiedy mój/moja brat/siostra bierze moje rzeczy bez pytania”;
- „Denerwuję się, kiedy mój/moja brat/siostra dokucza mi”;
- „Denerwuję się, kiedy mój/moja brat/siostra robi mi coś na złość”.

Jedna z osób badanych tak dokończyła zdanie: „Denerwuję się, kiedy mój/moja brat/siostra wyzywa mnie, bije itp. wołałabym go nie mieć”. Odpowiedź ta świadczy o negatywnych emocjach badanej względem swojego rodzeństwa. Dziewczyna stwierdza, że wołałaby być jedynaczką.

Badani chłopcy udzielali bardzo zbliżonych odpowiedzi. Deklarowali oni, że najbardziej u rodzeństwa denerwuje ich, kiedy wszczyna konflikty, zajmuje komputer, zabiera nie swoje rzeczy. Ankietowani chłopcy najczęściej kończyli zdania następująco:

- „Denerwuję się, kiedy mój/moja brat/siostra zaczyna”;
- „Denerwuję się, kiedy mój/moja brat/siostra jak mnie denerwuje”;
- „Denerwuję się, kiedy mój/moja brat/siostra bierze moje rzeczy”.

Podsumowując, należy zauważyć, iż powyższe zdania niedokończone potwierdzają wyniki uzyskane z ankiet. Osoby badane deklarują, że negatywne emocje względem rodzeństwa wzbudza w nich sytuacja, kiedy zostają zabierane ich rzeczy prywatne bez ich zgody. Kolejną, również wskazywaną kwestią są różnego rodzaju konflikty, które wszczyna rodzeństwo. Osoby badane deklarują, że chciałby, aby ich rodzeństwo poświęcało im więcej uwagi i słuchało ich cierpliwie.

Ostatnie z zdań niedokończonych brzmiało: „Mój/moja brat/siostra często...” Na to pytanie można było odpowiedzieć zarówno pozytywnie,

jak i negatywnie wyrażając swoje odczucia, emocje. Skłaniało ono także do przedstawienia nawyków, które przejawia rodzeństwo. Trzy uczennice nie dokończyły trzeciego zdania. Odpowiedzi dziewcząt były bardzo podobne. Większość z nich odnosi się jednak do tego zdania w sposób negatywny.

Wśród odpowiedzi znalazły się następujące stwierdzenia:

- „Mój/moja brat/siostra często zabiera moje rzeczy”;
- „Mój/moja brat/siostra często mnie denerwuje”;
- „Mój/moja brat/siostra często mi dogryza i hałasuje”;
- „Mój/moja brat/siostra często robi mi na złość”;
- „Mój/moja brat/siostra często mnie szczypie”;
- „Mój/moja brat/siostra często śmieje się ze mnie”.

Jedno ze zdań wzbudziło w autorkach szczególny niepokój, gdyż jedna z dziewcząt napisała: „Mój brat często mnie denerwuje, dogryza mi, docina. Naprawdę go nienawidzę. Wolalabym, abym to ja się nie urodziła”. Odpowiedź ta świadczy o bardzo negatywnych emocjach badanej względem swojego rodzeństwa. Dziewczyna stwierdza, że nienawidzi swojego brata i wolalaby się nie urodzić.

Pozostałe odpowiedzi dziewcząt były pozytywne, lecz odnosiły się do tego, co rodzeństwo robi konkretnie dla nich, pojawiły się tylko dwie odpowiedzi gdzie rodzeństwo prosi o pomoc badanych. Na szczególną uwagę zasługują takie oto pozytywne zdania:

- „Mój/moja brat/siostra często rozmawia ze mną”;
- „Mój/moja brat/siostra często mi pomaga”;
- „Mój/moja brat/siostra często spędza ze mną czas”;
- „Mój/moja brat/siostra często pozwala korzystać mi z swoich rzeczy”.

W kilku zdaniach niedokończonych uzyskano odpowiedzi, które odnoszą się do nawyków rodzeństwa badanych dziewcząt. Brzmiały one: „Mój/moja brat/siostra często korzysta z komputera, ogląda telewizję, używa telefonu”.

Spśród ankietowanych 7 chłopców nie dokończyło trzeciego zdania. U chłopców wyróżniły się tylko dwie pozytywne odpowiedzi odnoszące się do własnego rodzeństwa i brzmiały one następująco:

- „Mój/moja brat/siostra często kupuje mi prezenty”;
- „Mój/moja brat/siostra często mi pomaga”.

Pozostałe odpowiedzi chłopców mają podobny charakter jak odpowiedzi dziewcząt:

- „Mój/moja brat/siostra często walczy ze mną”;

- „Mój/moja brat/siostra często mnie denerwuje”;
- „Mój/moja brat/siostra często mnie zaczepia”.

Ponadto badani chłopcy także uważają, że ich bracia/ siostry często oglądają telewizję, grają na komputerze, bądź używają telefonu.

## Wnioski

Posiadanie rodzeństwa niesie ze sobą wiele pozytywnych doświadczeń. Rodzeństwo zarówno młodsze, jak i starsze wywiera ogromny wpływ na życie jednostki, pomagając w jej rozwoju. Może go też utrudniać i ograniczać swoją postawą i przekonaniami. Przeprowadzone badania pozwoliły udzielić odpowiedzi na wcześniej określone problemy badawcze.

Przeważająca część badanych cieszy się z faktu jego posiadania. Badani podkreślają dużą rolę, jaką odgrywa rodzeństwo w ich społecznieniu. Wśród pozytywnych aspektów posiadania rodzeństwa ankietowani w większości wymieniali to, że dzięki rodzeństwu są bardziej otwarci w kontaktach z ludźmi. Rodzeństwo także broni ich i chroni, gdy zachodzi taka potrzeba, więc uwidacznia się tutaj duża solidarność między braćmi i siostrami bardzo ważna w kształtowaniu poczucia rodzinnej wspólnoty.

Wśród negatywnych aspektów posiadania rodzeństwa młodzież w większości wskazuje, że kłóć się „o byle co”. Występują konflikty między rodzeństwem, które badani postrzegali negatywnie, jednak w szerszym ujęciu konflikt może rozwijać umiejętności interpersonalne.

Druga część badania, czyli zdania niedokończone są elementem metody projekcyjnej, która polega na ujawnieniu wewnętrznych emocji i przeżyć. Jak można zauważyć, badani wypowiadają się z dużą dozą ciepła i pozytywnego nastawienia względem rodzeństwa. Pojawiają się odpowiedzi zarówno egocentryczne, altruistyczne, jak i o zabarwieniu negatywnym. Odpowiedzi uzyskane techniką zdań niedokończonych stanowią potwierdzenie wyników ankiety. Badani w większości są zadowoleni z posiadania rodzeństwa, jednak widzą też negatywne strony.

W zdaniach nieskończonych: „Denerwuję się, kiedy mój/moja brat/siostra...” oraz „Mój/moja brat/siostra często...” pojawiły się także niepokojące opinie u jednej z badanych: „Denerwuję się kiedy mój brat wyzywa mnie, bije itp. wołałabym go nie mieć. Mój brat często mnie denerwuje, dogryza mi, docina. Naprawdę go nienawidzę”. Taki sposób dokończenia zdania świadczy o bardzo negatywnych emocjach względem rodzeństwa. Dziewczyna stwierdza, że nienawidzi swojego rodzeństwa i wołałaby się nie urodzić. Jednak jest to jednostkowy przypadek, który

należałoby zbadać, by poznać powody takich skrajnie negatywnych emocji.

Wyniki badań ukazały wiele różnych aspektów posiadania rodzeństwa, jakie dostrzega młodzież i wiele ważnych obszarów ich życia, na które rodzeństwo miało istotny wpływ.

### **Bibliografia:**

1. Godos M., Szetela B., Zajdel I., *Relacje z rodzeństwem w doświadczeniach uczniów szkół średnich*, „Edukacja Otwarta” 2017, nr 1.
2. Ley K., *Rodzeństwo - miłość, nienawiść, solidarność.*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2004.
3. Mentzos S., *Neurotische Konfliktverarbeitung*, Frankfurt 1984.

### **Netografia:**

1. *Internetowy Słownik Języka Polskiego PWN*, hasło rodzeństwo, [otwarty 28.04.2017]  
<http://sjp.pwn.pl/slowniki/rodze%C5%84stwo.html>.

*Joanna Renata Syska*  
*Wiktor Jędrzejewski*

## **UCZESTNICTWO W SZKOLNYM WYCHOWANIU FIZYCZNYM DZIEWCZĄT ZAMIESZKAŁYCH W POLSCE I W NORWEGII**

### **Streszczenie**

Celem pracy jest porównanie uczestnictwa badanych dziewcząt z Polski i Norwegii w szkolnym wychowaniu fizycznym. Postawiono następujące pytania badawcze: Jakie istnieją przeciwwskazania do uczestnictwa w szkolnym wychowaniu fizycznym w badanych grupach? Czy badane dziewczęta uczęszczają na dodatkowe zajęcia sportowe w ramach pozalekcyjnych form aktywności fizycznej? W pracy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Jako technikę badawczą zastosowano ankietę.

Narzędziem badawczym, którym się posłużono, był kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym w języku polskim i w języku norweskim. Badaniami objęto 170 dziewcząt w wieku 14 -15 lat. Grupa badawcza z Polski to 117 uczennic z płockich gimnazjów. Natomiast grupa badanych z Norwegii to 53 uczennice z dwóch szkół: w Horten i w Borre.

Najczęstszymi przeciwwskazaniami do uczestnictwa w szkolnym wychowaniu fizycznym w grupie dziewcząt z Polski jest astma i choroby serca, a w grupie uczennic z Norwegii astma i alergia. Badane dziewczęta z Polski i Norwegii uczęszczają na dodatkowe zajęcia sportowe w ramach pozalekcyjnych form aktywności fizycznej. Należy podkreślić, że większy odsetek uczennic z Norwegii wybiera zajęcia dodatkowe.

**Słowa kluczowe:** wychowanie fizyczne, aktywność fizyczna, pozalekcyjne zajęcia.

### **The Attendance at School Physical Education Classes for Schoolgirls in Poland and Norway**

The aim of the project was to compare the attendance of the subjects from Poland and Norway at Physical Education classes at school. The following questions were asked: What are the contradictions against attending Physical Education classes at school for both groups of respondents?; Do the respondents attend any extra sports classes as their after-

school form of physical activity? The project was based on the diagnostic poll method and a questionnaire was used as a research technique. A self-designed survey questionnaire in Polish and Norwegian served as the research tool. One hundred and seventy girls aged 14-15 took part in the research. The respondents from Poland were students of a middle school called Gimnazjum in Płock. The group of the respondents from Norway came from two schools: HoltanUngdomsskole in Horteni and BorreUngdomsskole in Borre.

The most common contradictions against attending the Physical Education classes at school for the Polish respondents are asthma and heart diseases, whereas for the schoolgirls from Norway, they are asthma and allergies. The respondents from Poland and Norway attend extra sports classes as their after-school form of physical activity. It is important to underline that the percentage of girls who choose extracurricular classes is higher in Norway.

**Key words:** physical education, physical activity, extracurricular classes.

## Wstęp

Aktywność fizyczna stanowi podstawowy element życia człowieka zwłaszcza, że funkcjonujemy w czasach dynamicznego postępu cywilizacyjnego. J. Drabik definiuje aktywność fizyczną, jako „celowo zaplanowaną i wielokrotnie powtarzaną pracę mięśni, charakteryzująca się wydatkiem energii powodującym zmęczenie”.<sup>1</sup> Ważnymi czynnikiem zdaniem K. Kwileckiego warunkującymi aktywność fizyczną jest: „status społeczno – zawodowy, poziom wykształcenia, wiek, stan zdrowia, stosunek rodziny do aktywności fizycznej, wielkość czasu wolnego, infrastruktura sportowo – rekreacyjna w miejscu zamieszkania, poziom wiedzy o zdrowiu, tradycje i zwyczaje społeczne (zakazy religijne i kulturalne)”.<sup>2</sup> Jak podkreślają J. Adrian, A. Wieczorek, M. Pietrzak, Ł. Jadczyk, R. Śliwowski „W ciągu ostatnich dekad aktywność fizyczna ludzi istotnie się zmniejszyła.(...) Wykorzystując postęp technologiczny, współczesny człowiek coraz bardziej ogranicza swoją aktywność fizyczną do niezbęd-

---

<sup>1</sup> J. Drabik, *Aktywność fizyczna, czy aktywność ruchowa?* „Antropomotoryka” 2009, 19/46, s. 119-123

<sup>2</sup> K. Kwilecki, *Rozważania o czasie wolnym, wybrane zagadnienia*. GWSH. Katowice 2011.



nego minimum, dążąc przy tym do automatyzacji życia i bezruchu”.<sup>3</sup> W. Drygas<sup>4</sup>, W. Drygas, i wsp.<sup>5</sup>, W. Drygas i wsp.<sup>6</sup>, w swoich badaniach potwierdzają, że aktywność fizyczna w Polsce nie jest na takim samym poziomie jak w innych krajach europejskich. Zjawisko to jest niepokojące, tym bardziej, że badania Z. Żukowskiej<sup>7</sup>, J. Charzewskiego<sup>8</sup>, Z. Cendrowskiego<sup>9</sup> potwierdzają zasadność regularnego uprawiania ćwiczeń, które wpływają na poprawę sprawności fizycznej i zdrowia człowieka.

Jednym z przejawów dbałości o ciało jak podkreśla H. Grabowski jest czynne uczestnictwo w różnych formach kultury fizycznej, a do najbardziej wyspecjalizowanych form należą: rekreacja fizyczna, rehabilitacja ruchowa, sport oraz wychowanie fizyczne, które obejmuje dzieci i młodzież w wieku przedprodukcyjnym.<sup>10</sup> Głównym zadaniem wychowania fizycznego, zdaniem J. Barankiewicza jest „kształtowanie aktywnych postaw aktywnych postaw wychowanka wobec własnego ciała, sprawności fizycznej, zdrowia”.<sup>11</sup> Wymiar obowiązkowych zajęć w szkołach w Polsce wynosi: w szkole podstawowej i gimnazjalnej 4 godziny w tygodniu, a w szkołach średnich 3 godziny.<sup>12</sup> Polska należy do wiodących w Europie krajów pod względem liczby obowiązkowych godzin zajęć

---

<sup>3</sup> J. Adrian, A. Wieczorek, M. Pietrzak, Ł. Jadczyk, R. Śliwowski, *Aktywność fizyczna i sposób spędzania czasu wolnego w rodzinach uczniów szkoły sportowej* [w:] A. Kaiser, M. Sokołowski (red.), *Środowisko społeczno-przyrodnicze a aktywność fizyczna człowieka*, WWSTiZ, Poznań 2010, s. 22.

<sup>4</sup> W. Drygas, *Wielka Ogólnopolska Kampania na rzecz Aktywności Fizycznej Programu Cindy WHO. Uzasadnienie celowości kampanii*. „Medycyna Sportowa” 2001, 17/6, s. 249–251.

<sup>5</sup> W. Drygas, W. Bielecki, P. Pekka, *Ocena aktywności mieszkańców sześciu krajów europejskich. Projekt „Bridging East – West Health Gap”*. „Medycyna Sportowa” 2002, 18/5, s. 169–174.

<sup>6</sup> W. Drygas, M. Kwaśniewska, D. Szczeńska, K. Kozakiewicz, J. Głuszek, E. Wiercińska, B. Wyrzykowski, P. Kurjata, *Ocena poziomu aktywności fizycznej dorosłej populacji Polski. Wyniki programu WOBASZ*. Warszawa 2005, (supl. 4) 1–5.

<sup>7</sup> Z. Żukowska, *Potrzeby i styl życia człowieka wobec zagrożeń cywilizacyjnych i jego zdrowia*. „Wychowanie fizyczne i zdrowotne” 1995, nr 3.

<sup>8</sup> J. Charzewski, *Aktywność sportowa Polaków*. AWF, Warszawa 1997.

<sup>9</sup> Z. Cendrowski, *Pożądana norma aktywności ruchowej człowieka*, „Lider” 2007, nr 196.

<sup>10</sup> H. Grabowski, *Teoria fizycznej edukacji*. WSiP, Warszawa 1997.

<sup>11</sup> J. Barankiewicz, *Poradnik nauczyciela wychowania fizycznego*, WOM, Kalisz, s.237.

<sup>12</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2014r. zmieniające rozporządzenie w sprawach ramowych planów nauczania w szkołach publicznych

wychowania fizycznego<sup>13</sup>. Dla niektórych dzieci i młodzieży wychowanie fizyczne jest jedyną i podstawową zorganizowaną formą systematycznej aktywności fizycznej.

### **Cel badań**

Celem badań jest porównanie uczestnictwa badanych dziewcząt z Polski i Norwegii w szkolnym wychowaniu fizycznym.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakie istnieją przeciwwskazania do uczestnictwa w szkolnym wychowaniu fizycznym w badanych grupach?
2. Czy badane dziewczęta uczęszczają na dodatkowe zajęcia w ramach pozalekcyjnych form aktywności fizycznej?
3. Jak często badane uczennice uczęszczają na dodatkowe zajęcia pozalekcyjne?

### **Metody badawcze**

W pracy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego<sup>14</sup>. Jako technikę badawczą zastosowano ankietę. Narzędziem badawczym, którym się posłużono, był kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym w języku polskim i w języku norweskim. Uzyskane wyniki poddano analizie statystycznej, wyliczając dla badanych zmiennych odsetek procentowy<sup>15</sup>.

### **Materiał badawczy**

Badaniami objęto 170 dziewcząt w wieku 14 -15 lat. Grupa badawcza z Polski to 117 uczennic z płockich gimnazjów. Natomiast grupa badanych z Norwegii to 53 uczennice z dwóch szkół: w Horten i w Borre. W omawianych szkołach gimnazjaliści posiadają dostęp do pełnowymiarowej hali sportowej oraz boiska szkolnego, a także mniejszych salek gimnastycznych. Horten jest miastem położonym nad zatoką Oslofjord. Zamieszkuje w nim ok. 25 tys. mieszkańców. Borre sąsiaduje z tym mia-

---

<sup>13</sup> M. Onefre, AR Marques, AR Moreira, et al., *Physical education and sport in Europe: From individual reality to collective desirability* (part 2). „International Journal of Physical Education” 2012, 2, 17-31. 3.

<sup>14</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*. ŻAK. Warszawa 2001.

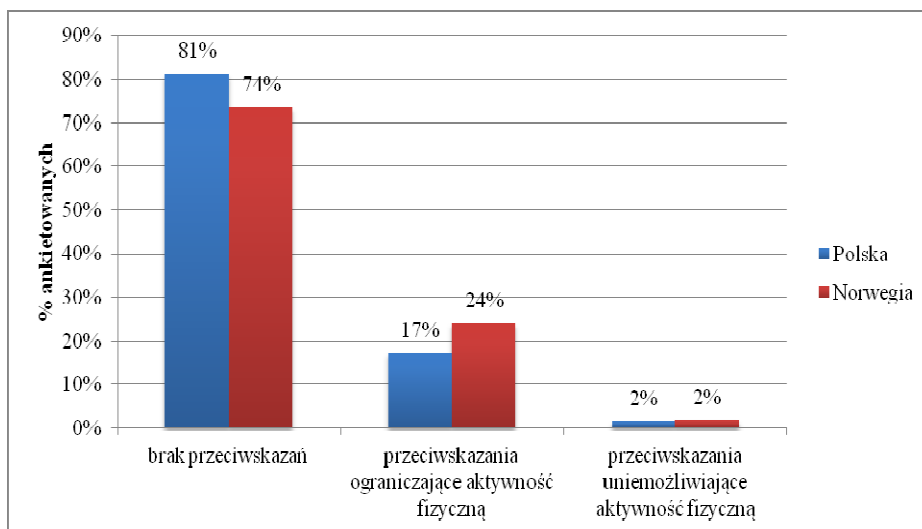
<sup>15</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Impuls, Kraków 2003.

stem i jest wsią, należącą do powiatu Horten. Płock jest miastem położonym nad rzeką Wisłą. Zamieszkuje w nim ponad 120 tys. mieszkańców. Jest to miasto o znacznie bardziej rozwiniętej infrastrukturze niż Horten.

### Wyniki badań

Badania dowodzą, że u 81% Polek i 74% Norweżek nie występują przeciwwskazania do uprawiania aktywności fizycznej (wyk. 1). Natomiast u 24% uczennic ze szkoły norweskiej i 17% uczennic z Polski stwierdzono przeciwwskazania ograniczające aktywność fizyczną. W jednej jak i w drugiej grupie zaobserwowano po 2% uczennic, które ze względu na stan zdrowia nie mogą podejmować aktywności fizycznej.

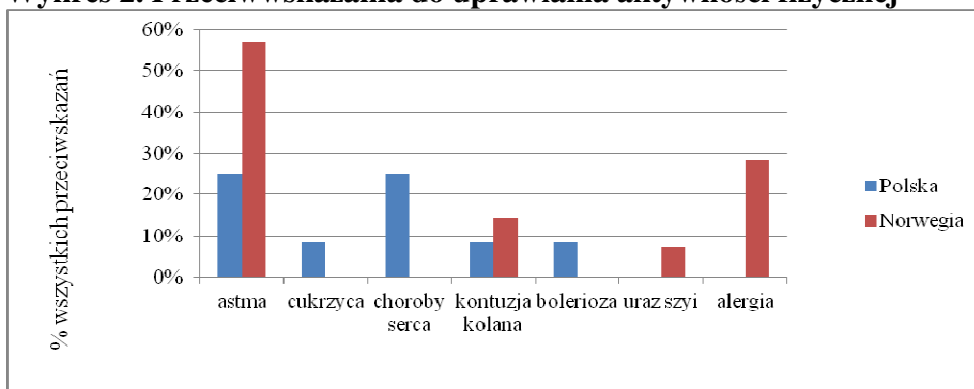
**Wykres 1. Występowanie przeciwwskazań do uprawiania aktywności fizycznej**



Źródło: opracowanie własne

Główny powód ograniczonej aktywności fizycznej dla 25% Polek jest astma i dla 25% badanych choroby serca (wyk. 2). W przypadku 57% Norweżek była również astma i dla 29% alergię. Pozostałe przyczyny ograniczające aktywność fizyczną Polek, to: cukrzyca (8% ogółu badanych), kontuzja kolana (8%) i borelioza (8%). Uczennice z Norwegii wskazywały na kontuzje kolan (14%) oraz na urazy szyi (7%).

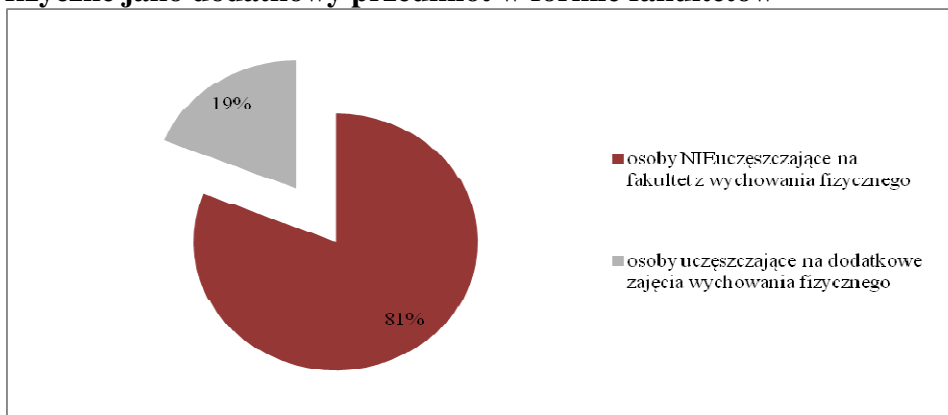
**Wykres 2. Przeciwwskazania do uprawiania aktywności fizycznej**



Źródło: opracowanie własne

Badania dowodzą, że 19% respondentek z norweskiego gimnazjum wybrało wychowanie fizyczne na dodatkowe zajęcia w formie fakultetów (wyk. 3).

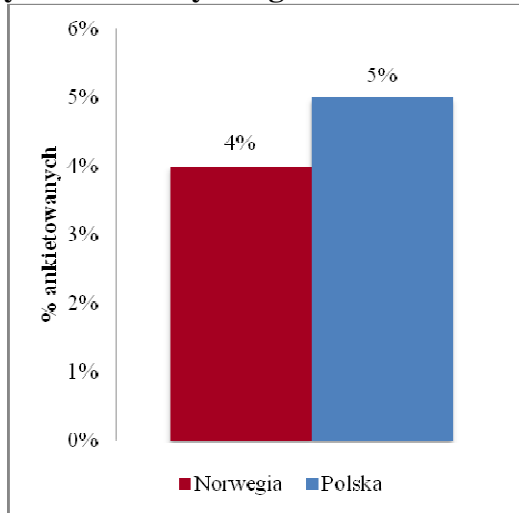
**Wykres 3. Odsetek norweskich dziewcząt wybierających wychowanie fizyczne jako dodatkowy przedmiot w formie fakultetów**



Źródło: opracowanie własne

Analiza wyników dowodzi, że niewielki odsetek ankietowanych z Polski (5%) i z Norwegii (4%) posiada długoterminowe, trwające ponad trzy miesięczne zwolnienie z zajęć wychowania fizycznego (wyk. 4).

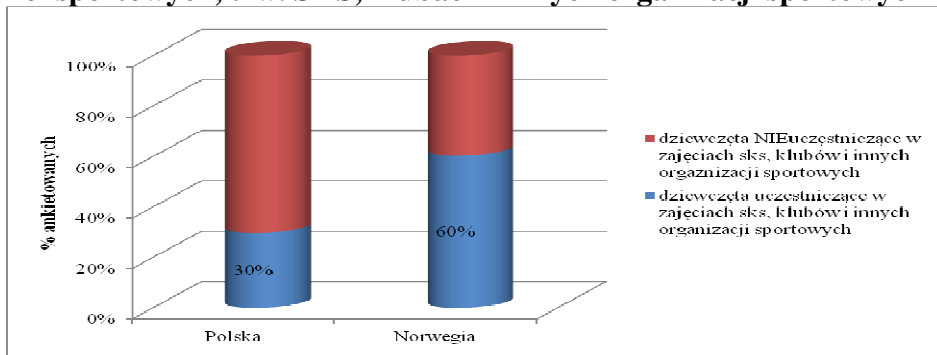
**Wykres 4. Odsetek dziewcząt posiadających długoterminowe zwolnienie z zajęć wychowania fizycznego**



Źródło: opracowanie własne

Zaobserwowano, że znacząco więcej uczennic z Norwegii decyduje się na uczestnictwo w zajęciach Szkolnego Koła Sportowego, klubów i innych organizacji sportowych na terenie szkoły (wyk. 5). Dowiedziono, że 60% Norweżek i 30% Polek decydowało się na ten rodzaj aktywności fizycznej.

**Wykres 5. Odsetek dziewcząt uczestniczących w zajęciach szkolnych kół sportowych, tzw. SKS, klubach i innych organizacji sportowych**

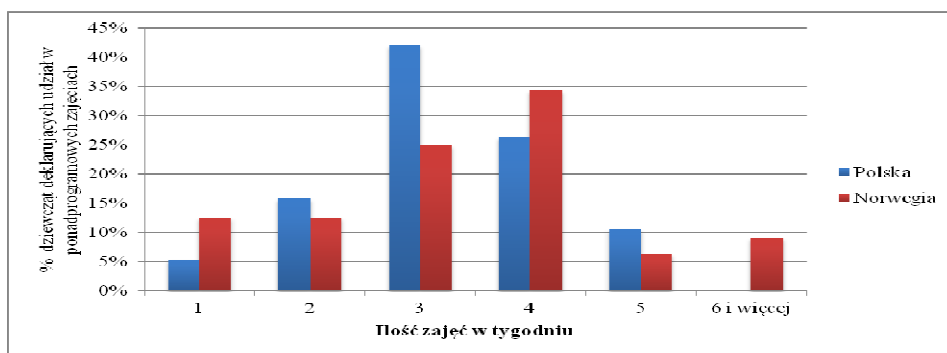


Źródło: opracowanie własne

Ustalono, że 42% badanych Polek najczęściej uczestniczyły w zajęciach trzy razy w tygodniu (wyk.6). Ujawniono, że 26% ankietowanych

cztery razy w tygodniu. Podobnie było w przypadku Norweżek, jednakże procent uczennic odbywających zajęcia cztery razy w tygodniu był wyższy i wynosił 34% respondentek, a trzy razy w tygodniu zadeklarowało 25% ankieterowanych. Dwa razy w tygodniu aktywność podejmuje 16% Polek i 13% Norweżek. Uczennice z Polski częściej decydowały się na uczestnictwo w zajęciach 5 razy w tygodniu (11%), w stosunku do 6% Norweżek. Zaobserwowano różnicę w przypadku zajęć, które odbywają się raz w tygodniu, bo 13% uczennic z Norwegii wskazało na tę odpowiedź i 5% Polek. Stwierdzono, że 9% Norweżek zadeklarowało udział w zajęciach sześć i więcej razy w tygodniu. Żadna polska uczennica nie zadeklarowała takiej ilości zajęć.

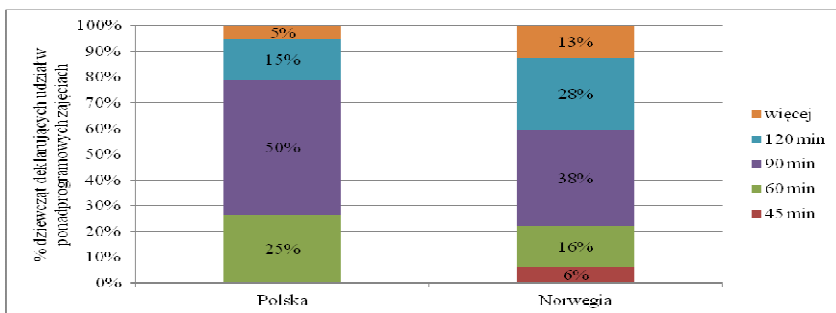
**Wykres. 6 Ilość zajęć szkolnych kół sportowych, tzw. SKS, klubów i innych organizacji sportowych w tygodniu na terenie szkoły**



Źródło: opracowanie własne

Zaobserwowano, że wśród 50% Polek zajęcia dodatkowe trwają zwykle 90 minut (wyk. 7). W przypadku Norweżek najczęściej deklarowano 90 minutowe zajęcia (38%) oraz 120 minutowe (28%). Ujawniono, że 25% Polek i 16% Norweżek uczestniczyło w zajęciach 60 minutowych. Natomiast 28% Norweżek i 15% Polek angażuje się w zajęcia 120 minutowe. Należy również zwrócić uwagę, że 13% uczennic z Norwegii i 5% z Polski zadeklarowała uczestnictwo w zajęciach dłuższych niż 120 min. Żadna z Polek nie zadeklarowała udziału w zajęciach 45 minutowych, a w przypadku Norweżek zeznało tak 6% ankieterowanych.

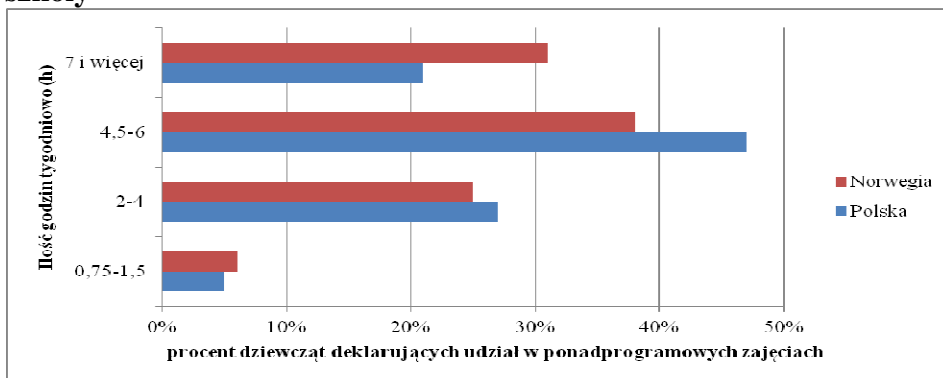
**Wykres 7. Średnia długość dodatkowych zajęć w ramach pozalekcyjnych form aktywności fizycznej**



Źródło: opracowanie własne

Analiza wyników wykazała, że 47% Polek i 38% Norweżek poświęcało od 4,5 do 6 godzin tygodniowo na dodatkowe zajęcia ruchowe (wyk. 8). Wykazano, że wyższy odsetek Norweżek ćwiczyło 7 i więcej godzin tygodniowo, taki czas zajęć zaobserwowano u 31% uczennic z Norwegii i u 21% Polek. Ponadto 27% uczennic z Polski poświęcało od 2 do 4 godzin tygodniowo na ponadprogramowe zajęcia wychowania fizycznego, a odsetek tak deklarujących Norweżek był zbliżony i wynosił 25%. Najmniej respondentek deklarowało spędzanie od 45 minut do 1,5 godziny tygodniowo, ujawniło tak 5% Polek i 6% Norweżek.

**Wykres 8. Ilość godzin tygodniowo spędzanych na zajęciach kół sportowych, tzw. SKS, klubów i innych organizacji sportowych na terenie szkoły**



Źródło: opracowanie własne

## Dyskusja

Badania ujawniły, że respondentki specjalnie nie ograniczały swojej aktywności fizycznej w ramach szkolnego wychowania fizycznego. Zaobserwowano różnicę w występowaniu przeciwwskazań, które umożli-

wiają podejmowanie tylko niektórych aktywności fizycznych. Odsetek Polek był niższy o 8% w stosunku do Norweżek. Procent dziewcząt, które ze względu na stan zdrowia nie mogą podejmować żadnej aktywności fizycznej był niski i wynosił w obydwu przypadkach po 2%. Ponadto zauważono, że odsetek dziewcząt posiadających długoterminowe, trwające ponad trzy miesiące zwolnienia z zajęć wychowania fizycznego, był niewielki. Podobne wyniki uzyskał A. Wojtyła i wsp.<sup>16</sup>, B. Woynarowskiej i wsp.<sup>17</sup>, E. Chabros i wsp.<sup>18</sup> oraz A. B. Pilewskiej – Kozak i wsp.<sup>19</sup>. Pomimo, że odsetek ten jest niski, należy pamiętać, że brano pod uwagę tylko zwolnienia długoterminowe wydawane przez lekarza. Należy podkreślić, że w Norwegii tylko takie zwolnienia są akceptowane<sup>20</sup>. Dużym problemem w Polsce jest zwalnianie dziewcząt z zajęć wychowania fizycznego przez rodziców. W raporcie Instytutu Matki i Dziecka wykazano, że aż 22% dziewcząt było zwalnianych przez rodziców sześć i więcej razy w ciągu roku<sup>21</sup>. Badania B. Woynarowskiej z 2015 roku potwierdzają, że zwolnienia uczniów z lekcji wychowania fizycznego przez rodziców i samych uczniów w Polsce jest zjawiskiem powszechnym ponieważ 75% badanych polskich dziewcząt otrzymuje zwolnienia od rodziców.<sup>22</sup>

Gimnazjalistki z Polski jako przeciwwskazanie do uprawiania aktywności fizycznej najczęściej deklarowały alergię i choroby serca. Wśród Norweżek astma stanowiła ponad połowę wszystkich przeciwwskazań. Na drugim miejscu norweskie dziewczęta deklarowały występowanie u nich

---

<sup>16</sup> A. Wojtyła, P. Biliński, I. Bojar, K. Wojtyła, *Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjalnej w Polsce*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2011, 92/2, s. 335-342.

<sup>17</sup> B. Woynarowska, J. Mazur., A. Oblacińska, *Uczestnictwo uczniów w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2015, 50/1, s. 183-190.

<sup>18</sup> E. Chabros, J. Charzewska, M. Rogalska-Niedźwiedz, B. Wajszczyk, Z. Chwojnowska, J. Fabiszewska, *Mała aktywność fizyczna młodzieży w wieku pokwitania sprzyja rozwojowi otyłości*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2008, 89/1, s.58-61

<sup>19</sup> A. B. Pilewska–Kozak, C. Łepecka–Klusek, G. Stadnicka, B. Dobrowolska, A. K. Pawłowska–Muc, Ł. A. Kozak, A. Ulan, E. Wagner, *Aktywność fizyczna dziewcząt w okresie dojrzewania*. „Journal of Education, Health and Sport” 2015, 5/9, s. 305-316.

<sup>20</sup> M. Onofre, A. Marques, R. Moreira, M. Holzweg, R. M. Repond, C. Scheuer, *Physical education and sport in Europe: From individual reality to collective desirability* (Part 2). “International Journal of Physical Education” 2012, 2, s.17-31.

<sup>21</sup> J. Mazur: *Aktywność Fizyczna Młodzieży Szkolnej w wieku 9-17 lat. Aktualne wskaźniki, tendencje ich zmian oraz wybrane zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2013.

<sup>22</sup> B. Woynarowska, J. Mazur, A. Oblacińska, *Uczestnictwo uczniów w ...*, op.cit., s. 185.



alergii. W badaniu A. Wojtyły i wsp.<sup>23</sup> wykazano, że głównymi przeciwskazaniami do uprawiania aktywności fizycznej są choroby serca i alergie, ale również wskazywano na choroby układu kostnego. B. Woynarowska i wsp.<sup>24</sup> zwracają uwagę na istnienie problemów w precyzyjnym określaniu przez uczniów powodów zwolnień z wychowania fizycznego. Odpowiedzi uogólniono i podano, że są to stany po przebytych urazach oraz choroby, m.in. serca oraz narządów ruchu.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2014r. w polskiej szkole gimnazjalnej powinny odbywać się 4 godziny wychowania fizycznego tygodniowo. Natomiast w norweskim gimnazjum są trzy godziny w pierwszej i drugiej klasie oraz dwie godziny w trzeciej. Dodatkowo norwescy uczniowie mogą wybrać jeden przedmiot opcjonalnie, m.in. wychowanie fizyczne, projektowanie i design, zajęcia teatralne, produkcję towarów i usług, survival, który realizują przez dwie godziny tygodniowo. Niestety w omawianym badaniu tylko 19% dziewcząt wybrało fakultet z wychowania fizycznego.

Dwa razy więcej Norweżek deklarowało udział w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych, tj. zajęciach szkolnego koła sportowego - SKS, klubów i innych organizacji sportowych na terenie szkoły. Dziewczęta z obu krajów najczęściej uczestniczyły w zajęciach trzy lub cztery razy w tygodniu. W przypadku Polek jedno zajęcia trwały zwykle 90 minut, Norweżki natomiast deklarowały najczęściej udział w 90 i 120 minutowych treningach. Wyniki zbliżone do tych uzyskanych wśród Norweżek, zaobserwowano w badaniu M. Giłki i wsp.<sup>25</sup>, gdzie 68% badanych dziewcząt brało udział w zajęciach szkolnego koła sportowego. Zajęcia te odbywały się zwykle dwa razy w tygodniu. Z kolei badania E. Chabros i wsp.<sup>26</sup> Dowodzą, że odsetek dziewcząt stanowił 34,7%, a zajęcia również odbywały się najczęściej od jednego do dwóch razy w tygodniu.

---

<sup>23</sup> A. Wojtyła, P. Biliński, I. Bojar, K. Wojtyła, *Aktywność fizyczna młodzieży ...*, op.cit., s. 335-342.

<sup>24</sup> B. Woynarowska, J. Mazur, A. Oblacińska, *Uczestnictwo uczniów w ...*, op.cit., s. 183-190.

<sup>25</sup> M. Giłka, M. Napierała, M. Cieślicka, R. Muszkieta, W. Zukow, *Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjum nr 52 w Bydgoszczy*. Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz, 2013.

<sup>26</sup> E. Chabros, J. Charzewska, M. Rogalska-Niedźwiedz, B. Wajszczyk, Z. Chwojnowska, J. Fabiszewska, *Mała aktywność fizyczna młodzieży ...* op.cit., s. 58-61.

A. P. Lubowiecki-Vikuk i E. Biernat<sup>27</sup> wykazali natomiast, że podejmowanie zorganizowanych form aktywności fizycznej od dwóch do trzech razy w tygodniu deklarowało 44,3% gimnazjalistek. Zaobserwowano, że istnieją duże rozbieżności pomiędzy badaniami a wynikami uzyskanymi przez E. Chabros i wsp.<sup>28</sup> oraz A.P. Lubowieckiego – Vikuk i E. Biernat<sup>29</sup>. Wynika to prawdopodobnie z faktu, że wpływ na uczestnictwo w zajęciach szkolnego koła sportowego, klubów lub innych organizacji sportowych ma wiele czynników, m.in. dostępność obiektów sportowych oraz rodzaj oferowanych zajęć.

Należy pamiętać, że brak aktywności fizycznej może doprowadzić do zaburzeń w prawidłowym rozwoju. Zwiększa się niebezpieczeństwo występowania chorób cywilizacyjnych. Trafnie podkreśla H. Żółtowska<sup>30</sup>, że „świadoma i aktywna praca kierunku zdrowego stylu życia jest zjawiskiem w dalszym ciągu rzadkim spotykanym w wieku rozwojowym, dojrzłym i podeszłym”. W związku z powyższym powinniśmy „...stwarzać warunki do zwiększania aktywności ruchowej poznając wcześniej jej stan i określając wymiar braków. Poznanie czynników determinujących podejmowanie aktywności ruchowej oraz właściwe wykorzystanie tej wiedzy w praktyce może wpłynąć pozytywnie na obecny i przyszły stan zdrowia społeczeństwa”<sup>31</sup>.

Należy pamiętać, że szkoła to środowisko, które odgrywa kluczową rolę dla rozwoju i funkcjonowania człowieka. Zdaniem D. Lizak „spójność i współpraca (...) i szkoły może dziecko utwierdzić w przekonaniu co do słuszności podejmowanych działań prozdrowotnych”<sup>32</sup>. Na szkole jak zauważa D. Lizak „spoczywa największy ciężar, a zarazem odpowiedzialność za efekty edukacji zdrowotnej”. Jak podkreśla dalej autorka

---

<sup>27</sup> A. P. Lubowiecki-Vikuk, E. Biernat, *Zorganizowane i niezorganizowane formy aktywności fizycznej młodzieży gimnazjalnej w czasie wolnym na tle czynników osobniczych i społeczno-środowiskowych*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2015, 96/2, s. 448-457.

<sup>28</sup> E. Chabros, J. Charzewska, M. Rogalska-Niedźwiedz, B. Wajszczyk, Z. Chwojnowska, J. Fabiszewska, *Mała aktywność fizyczna młodzieży ... op. cit.*, s. 58-61.

<sup>29</sup> A. P. Lubowiecki-Vikuk, E. Biernat, *Zorganizowane i niezorganizowane formy aktywności fizycznej młodzieży ... op. cit.*, s.448-457.

<sup>30</sup> H. Żółtowska H., *Miejsce aktywności ruchowej w życiu słuchaczy szkół policyalnych* [w:] A. Kaiser, M. Sokołowski (red.), *Środowisko społeczno-przyrodnicze a aktywność fizyczna człowieka*. WWSTiZ, Poznań 2010,

<sup>31</sup> Tamże, s. 214.

<sup>32</sup> D. Lizak, *Szkoła jako środowisko wspierające kształtowanie prozdrowotnych postaw – kontekst pedagogiczno-zdrowotny*, „Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu” 2014, 1, s. 69.

„edukacja zdrowotna prowadzona w szkole, może być wstępem do budowania świadomości zdrowotnej młodych ludzi, a zarazem całego społeczeństwa”<sup>33</sup>.

Ważną rolę w promowaniu aktywności fizycznej odgrywają nauczyciele wychowania fizycznego, którzy jak ujawnia W. Osiński „dysponują bardzo cennym środkiem w postaci ćwiczeń ruchowych – ułatwiających adaptację organizmu do zmieniających się warunków środowiska oraz stanowiących szansę pełniejszego wykorzystania potencjału, z jakim dziecko przychodzi na świat”<sup>34</sup>. Oprócz nauczycieli wychowania fizycznego również pozostali pedagodzy mają bardzo duży wpływ na upowszechnianie aktywnego stylu życia. A. Poczarska-Dec potwierdza, że „nauczyciel powinien swoją postawą, estetycznym wyglądem, aktywnym trybem życia dawać przykład dzieciom, młodzieży i całej społeczności lokalnej”<sup>35</sup>. Natomiast R. Gil i A. Dziedziczko zauważają, że „nauczyciele, pedagodzy, psycholodzy współpracujący z dziećmi i młodzieżą muszą mieć poczucie obowiązku kształtowania świadomości zdrowotnej dzieci i młodzieży. Zdrowie jest zjawiskiem wielowymiarowym, procesem utrzymywania dynamicznej równowagi w obrębie wymiaru fizycznego, psychicznego i społecznego oraz pomiędzy nimi”<sup>36</sup>.

Zdaniem E. Kozdroń, „aktywny styl życia i zachowania prozdrowotne oparte na aktywności fizycznej przynoszą długoterminowe korzyści przejawiające się spowolnieniem procesów starzenia oraz wydłużeniem życia”<sup>37</sup>. D. Lizak, twierdzi, że „działania prozdrowotne skierowane do najmłodszej grupy społeczeństwa (...) mogą w perspektywie przynieść wymierne korzyści dla dojrzewającego społeczeństwa”<sup>38</sup>. Autorka zauważa, że „efektywność tych działań może być trudna do oceny w krótkiej perspektywie czasu, ale stan zdrowia przyszłego społeczeństwa może

---

<sup>33</sup> D. Lizak, *Szkoła jako...*, op. cit., s. 69

<sup>34</sup> W. Osiński, *Antropomotoryka*. Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego, Poznań, 2003

<sup>35</sup> A. Poczarska-Dec, *Rola rodziców i nauczycieli wychowania fizycznego w kształtowaniu postaw prozdrowotnych*, „Rozprawy Społeczne” 2011, Nr 1, Tom V, s. 101-106.

<sup>36</sup> R. Gil, A. Dziedziczko, *Pojęcie świadomości zdrowotnej, zdrowia i choroby*, „Zdrowie publiczne” 2004, 114(2), s.250–255.

<sup>37</sup> E. Kozdroń, *Zorganizowana rekreacja ruchowa kobiet w starszym wieku w środowisku miejskim: propozycja programu i analiza efektów prozdrowotnych*. 2006.

<sup>38</sup> D. Lizak, *Szkoła jako środowisko ...*, op.cit., s. 69.

w dużej mierze zależy od skuteczności działań edukacyjnych, oprócz stylu życia jednostki czy funkcjonującego systemu ochrony zdrowia”<sup>39</sup>.

Należy pamiętać, że ruch nie musi być trudny ani nudny! Należy wybrać tylko taką formę aktywności fizycznej, która stanie się naszą pasją i będziemy regularnie podejmować wyzwania ruchowe.

### **Wnioski**

Na podstawie przeprowadzonej analizy można wysnuć następujące wnioski:

1. Najczęstszymi przeciwwskazaniami do uczestnictwa w szkolnym wychowaniu fizycznym w grupie dziewcząt z Polski jest astma i choroby serca, a w grupie uczennic z Norwegii astma i alergia.
2. Badane dziewczęta z Polski i Norwegii uczęszczają na dodatkowe zajęcia sportowe w ramach pozalekcyjnych form aktywności fizycznej. Należy podkreślić, że większy odsetek uczennic z Norwegii wybiera zajęcia dodatkowe.
3. Badane uczennice z Polski na dodatkowe zajęcia w ramach pozalekcyjnych form aktywności fizycznej uczęszczają trzy razy w tygodniu, a dziewczęta z Norwegii cztery razy w tygodniu.

### **Bibliografia:**

1. Adrian J., Wieczorek A., Pietrzak M., Jadczyk Ł., Śliwowski R., *Aktywność fizyczna i sposób spędzania czasu wolnego w rodzinach uczniów szkoły sportowej* [w:] A. Kaiser, M. Sokołowski (red.), *Środowisko społeczno-przyrodnicze a aktywność fizyczna człowieka*. WWSTiZ, Poznań 2010.
2. Barankiewicz J., *Poradnik nauczyciela wychowania fizycznego*, WOM, Kalisz 1992.
3. Chabros E., Charzewska J., Rogalska-Niedźwiedz M., Wajszczyk B., Chwojnowska Z., Fabiszewska J., *Mała aktywność fizyczna młodzieży w wieku pokwitania sprzyja rozwojowi otyłości*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2008, 89/1.
4. Charzewski J., *Aktywność sportowa Polaków*. AWF, Warszawa 1997.
5. Cendrowski Z., *Pożądana norma aktywności ruchowej człowieka*, „Lider” 2007, nr 196.
6. Drabik J., *Aktywność fizyczna, czy aktywność ruchowa?* „Antropomotoryka” 2009, 19/46.

---

<sup>39</sup> Tamże, s. 69.

7. Drygas W. (2001): *Wielka Ogólnopolska Kampania na rzecz Aktywności Fizycznej Programu Cindy WHO. Uzasadnienie celowości kampanii*. „Medycyna Sportowa” 2001, 17/6.
8. Drygas W., Bielecki W., Pekka P., *Ocena aktywności mieszkańców sześciu krajów europejskich. Projekt „Bridging East – West Health Gap”*. „Medycyna Sportowa” 2002, 18/5.
9. Drygas W., Kwaśniewska M., Szcześniewska D., Kozakiewicz K., Głuszek J., Wiercińska E., Wyrzykowski B., Kurjata P., *Ocena poziomu aktywności fizycznej dorosłej populacji Polski. Wyniki programu WOBASZ*. „Kardiologia Polska” 2005, 6/63, Warszawa,(supl. 4) 1–5.
10. Gil R, Dziedziczko A., *Pojęcie świadomości zdrowotnej, zdrowia i choroby*, „Zdrowie Publiczne” 2004, 114(2).
11. Giłka M., Napierała M., Cieślicka M., Muszkieta R., Zukow W., *Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjum nr 52 w Bydgoszczy*. Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2013
12. Grabowski H., *Teoria fizycznej edukacji*. WSiP, Warszawa 1997.
13. Kozdroń E., *Zorganizowana rekreacja ruchowa kobiet w starszym wieku w środowisku miejskim: propozycja programu i analiza efektów prozdrowotnych*. Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa 2006.
14. Kwilecki K., *Rozważania o czasie wolnym, wybrane zagadnienia*. GWSH, Katowice 2011.
15. Lizak D., *Szkoła jako środowisko wspierające kształtowanie prozdrowotnych postaw – kontekst pedagogiczno-zdrowotny*, „Polski Przegląd Nauk o Zdrowiu” 2014, 1 (38).
16. Lubowiecki-Vikuk A.P., Biernat E., *Zorganizowane i niezorganizowane formy aktywności fizycznej młodzieży gimnazjalnej w czasie wolnym na tle czynników osobniczych i społeczno-środowiskowych*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2015, 96/2.
17. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Impuls, Kraków 2003.
18. Mazur J., *Aktywność fizyczna młodzieży szkolnej w wieku 9-17 lat. Aktualne wskaźniki, tendencje ich zmian oraz wybrane zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania*. Instytut Matki i Dziecka. Warszawa 2013.
19. Onofre, M., Marques, A., Moreira, R., Holzweg, M., Repond, R. M., Scheuer, C. (2012): *Physical education and sport in Europe: From*

- individual reality to collective desirability* (Part 2), "International Journal of Physical Education" 2012, 2.
20. Osiński W., *Antropomotoryka*. Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego. Poznań 2003.
  21. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych*. ŻAK, Warszawa 2001.
  22. Pilewska-Kozak A.B., Łepecka-Klusek C., Stadnicka G., Dobrowolska B., Pawłowska-Muc A. K., Kozak Ł. A., Ulan A., Wagner E.(2015): *Aktywność fizyczna dziewcząt w okresie dojrzewania*. „Journal of Education, Health and Sport” 2015, 5/9.
  23. Poczarska-Dec A., *Rola rodziców i nauczycieli wychowania fizycznego w kształtowaniu postaw prozdrowotnych*, „Rozprawy Społeczne” 2011, nr 1, Tom V.
  24. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2014r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. L 1993)
  25. Wojtyła A., Biliński P., Bojar I., Wojtyła K., *Aktywność fizyczna młodzieży gimnazjalnej w Polsce*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2011, 92/2.
  26. Woynarowska B., Mazur J., Oblacińska A., *Uczestnictwo uczniów w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2015, 50/1.
  27. Żółtowska H., *Miejsce aktywności ruchowej w życiu słuchaczy szkół policealnych* [w:] A. Kaiser, M. Sokołowski (red.), *Środowisko społeczno-przyrodnicze a aktywność fizyczna człowieka*. WWSTiZ, Poznań 2010.
  28. Żukowska Z., *Potrzeby i styl życia człowieka wobec zagrożeń cywilizacyjnych i jego zdrowia*. WSiP, Warszawa 1995.

## **FUNKCJONOWANIE OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH W GRUPACH NIEFORMALNYCH**

### **Streszczenie**

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób osoby niepełnosprawne funkcjonują w grupach nieformalnych, mających charakter subkulturowy? Przedstawiono w nim zagadnienia dotyczące niepełnosprawności i subkultury młodzieżowej. W pierwszej części zaprezentowano podstawy teoretyczne badań własnych: wyjaśniono pojęcia niepełnosprawności, kalectwa i upośledzenia, przedstawiono także klasyfikację i rodzaje niepełnosprawności. W dalszej części wyjaśniono pojęcie subkultury młodzieżowej i zaprezentowano typologię grup o charakterze subkulturowym. Następnie wyjaśniono kwestie postawy, uprzedzenia i stereotypu, z którymi to osoby niepełnosprawne mają do czynienia na co dzień. W dalszej kolejności przedstawiono przyczyny i skutki przynależności osób niepełnosprawnych do grup subkulturowych. W drugiej części pracy przedstawiono podstawy metodologiczne badań własnych oraz uzyskane wyniki badań. W szczególności skupiono się na przeszkodach we właściwym funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych w grupach o charakterze subkulturowym.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność, subkultury młodzieżowe, postawy, stereotypy, uprzedzenia

### **Functioning of disabled people in informal groups**

This article is an attempt to answer a question: how do disabled people function in informal, subculture, groups? The issues outlined below concern disability and youth subculture. The theoretical basis of own research are presented in the first part: the notions of disability, impairment and handicap and the classification and types of disabilities. The notion of youth subculture is explained and the typology of subculture groups is presented in the further part. Furthermore, the issues of attitude, prejudice and stereotype, with which disabled people have to deal on everyday basis are outlined. Furthermore, the reasons and effects of membership of disabled people to subculture groups are presented. In the

second part of this thesis the methodological basis of own research and its results are presented. The main focus is on the obstacles which disabled people meet in the subculture groups.

**Key words:** disability, youth subculture, attitudes, stereotypes, prejudice

### **Problematyka niepełnosprawności w literaturze przedmiotu**

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji niepełnosprawności. W języku potocznym termin „niepełnosprawność” używany jest zamiennie z takimi słowami jak „kalectwo” czy też „upośledzenie”. Obejmuje on także ogół problemów o charakterze medycznym, społecznym lub kulturalnym, które mają jakikolwiek związek z dyskomfortem spowodowanym inwalidztwem<sup>1</sup>. Według Światowej Organizacji Zdrowia – WHO (World Health Organization) „**niepełnosprawność**” to nic innego, jak ograniczenie (w zakresie tematyki zdrowotnej) lub utrata (wynikająca z okaleczenia) zdolności do wykonywania działalności zarówno na sposób, jak również w zakresie uznawanym za prawidłowe dla człowieka<sup>2</sup>.

Zgodnie z Ustawą z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych **niepełnosprawność** oznacza: „trwałą lub okresową niezdolność do wypełniania ról społecznych z powodu stałego lub długotrwałego naruszenia sprawności organizmu, w szczególności powodującą niezdolność do pracy”<sup>3</sup>.

Według A. Sękowskiego **niepełnosprawność** jest obniżonym w stosunku do norm charakterystycznych dla danej populacji stanem sprawności naszego organizmu, który powoduje utrudnienia, ale również ogranicza funkcjonowanie zarówno fizyczne, psychiczne, jak również zdolność do pełnienia określonych ról społecznych<sup>4</sup>.

Bardzo ciekawym ujęciem niepełnosprawności jest ujęcie rozpatrywane w kontekście pracy socjalnej. I tak **niepełnosprawność** to: „każ-

---

<sup>1</sup> *Wielka Encyklopedia Medyczna*, Tom 13, Biblioteka Gazety Wyborczej, Warszawa 2011, s. 256.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych, (Dz. U. 1997 Nr 123 poz. 776, Art. 2, pkt. 10), (dalej jako ustawa o rehabilitacji zawodowej).

<sup>4</sup> A. Sękowski, *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994, s. 12.



de ograniczenie lub jej brak – wynikający z ograniczeń – zdolność wykonywania jakiejś czynności w sposób lub w zakresie uważanym za normalny dla człowieka. Za osobę niepełnosprawną uważa się człowieka nie mogącego samodzielnie, częściowo lub całkowicie zapewnić sobie normalnego życia indywidualnego lub społecznego, na skutek wrodzonego lub nabytego upośledzenia sprawności fizycznych lub psychicznych<sup>5</sup>.

L. Pytka<sup>6</sup> uważa, że niepełnosprawność obejmuje nie tylko uszkodzenia typu organicznego naszego ciała, ale również te, które nie są powiązane ze stanem zdrowia w dosłownym tego słowa znaczeniu, na przykład niepełnosprawność społeczna czy też wyuczona niezaradność.

Warto w tym miejscu przytoczyć również definicje wspomnianego wyżej „kalectwa” i „upośledzenia”. „**Kalectwo**” wskazuje utratę bądź też zaburzenia struktury biologicznej lub funkcji psychologicznej, fizjologicznej czy też anatomicznej. Natomiast „**upośledzenie**” wyraża stan sytuacji, która jest niekorzystna (jest konsekwencją niepełnosprawności lub kalectwa), ogranicza człowieka lub też uniemożliwia mu pełnienie roli w życiu codziennym w sposób prawidłowy, zgodny z jego wiekiem, płcią oraz funkcją, jaką pełni w społeczeństwie. Funkcja ta powinna być pełniona przede wszystkim poprzez rozwój potencjału indywidualnych cech każdego człowieka<sup>7</sup>.

### **Klasyfikacja i rodzaje niepełnosprawności**

Osoby niepełnosprawne są grupą zróżnicowaną pod wieloma względami, między innymi pod względem rodzaju, a także stopnia niepełnosprawności, okresu życia, w którym niepełnosprawność się pojawiła czy też czynników społecznych, do których można zaliczyć stan rodziny, miejsce zamieszkania, a nawet wykształcenie i kwalifikacje zawodowe danej osoby<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> T. Bulenda, J. Zabłocki, *Ludzie niepełnosprawni w środowisku społecznym*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 371.

<sup>6</sup> L. Pytka, *Edukacja specjalna* [w:] *Edukacja osób niepełnosprawnych*, A. Hulek (red.), Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN – O”, Warszawa 1993, s. 71.

<sup>7</sup> *Wielka Encyklopedia ...*, op. cit., s. 256-257.

<sup>8</sup> T. Majewski, C. Miżejewski, W. Sobczak, *Gmina a niepełnosprawność. Podręcznik dla samorządów gminnych z zakresu aktywizacji zawodowej i rehabilitacji społecznej osób niepełnosprawnych*, Krajowa Izba Gospodarczo – Rehabilitacyjna, Warszawa 2007, s. 21.

Z uwagi na fakt, że praca nie jest poświęcona tylko i wyłącznie niepełnosprawności, a jedynie ma wprowadzić czytelnika do tej tematyki, dlatego przedstawiono podział osób niepełnosprawnych tylko z uwzględnieniem rodzaju naruszenia organizmu (rodzaju niepełnosprawności). Mając na uwadze wszelkiego rodzaju uszkodzenia narządów oraz ich czynności, osoby niepełnosprawne można podzielić na:

▪ **osoby z niepełnosprawnością fizyczną**

Można do nich zaliczyć *osoby z niepełnosprawnością ruchową* (inaczej motoryczną). Osoby te w swoim życiu doznały różnego rodzaju uszkodzeń narządu ruchu. Jak wiadomo jest on niezbędny człowiekowi w wykonywaniu wszelkich ruchów, czynności, w poruszaniu się w przestrzeni czy też w prowadzeniu działań typu praktycznego. Do tej grupy można także zaliczyć *osoby z niepełnosprawnością narządów wewnętrznych*. Są to osoby ze schorzeniami, na przykład układu oddechowego (płuca), układu sercowo – naczyniowego (serce, naczynia krwionośne), układu trawiennego itd.<sup>9</sup>

▪ **osoby z niepełnosprawnością sensoryczną – zmysłów**

Do osób z tego typu niepełnosprawnością można zaliczyć *osoby cierpiące na schorzenia wzroku* czyli osoby niewidome, osoby słabo widzące, które mają ograniczoną zdolność widzenia, *osoby mające problemy ze słuchem* – osoby niesłyszące, osoby niedosłyszące, które mają ograniczoną zdolność słyszenia<sup>10</sup>.

▪ **osoby z niepełnosprawnością psychiczną**

Do tej grupy osób można zaliczyć osoby z upośledzeniem umysłowym i osoby z zaburzeniami psychicznymi.<sup>11</sup> Upośledzenie umysłowe to inaczej niepełnosprawność intelektualna. Tego terminu używa się niezwykle rzadko. Wskazuje na opóźnienie w rozwoju umysłowym lub też na ograniczone zdolności poznawcze. W przypadku, gdy mamy do czynienia z upośledzeniem umysłowym nabytym we wczesnym dzieciństwie stosowany jest termin *oligofrenia*<sup>12</sup>.

Według M. Grzegorzewskiej<sup>13</sup> **upośledzenie umysłowe** jest niedorozwojem umysłowym od urodzenia dziecka lub też od najwcześniej-

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 21.

<sup>10</sup> Tamże, s. 21-22.

<sup>11</sup> Tamże, s. 22.

<sup>12</sup> *Wielka Encyklopedia Medyczna*, Tom 8, Biblioteka „Gazety Wyborczej”, Warszawa 2011, s. 346.

<sup>13</sup> M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna*, PIPS, Warszawa 1964, s. 17.

szego dzieciństwa. Zawsze w tego rodzaju przypadkach występuje wstrzymanie rozwoju mózgu oraz wyższych czynności nerwowych, podczas gdy tak zwane otępienie występuje później między innymi jako osłabienie rozpad procesów korowych, uszkodzenie czynności umysłowych, które do tej pory były pełnowartościowe. Inne podejście do problematyki upośledzenia umysłowego ma K. Kirejczyk, według którego *upośledzenie umysłowe* jest niższym od przeciętnego w danym środowisku rozwojem umysłowym jednostki, z nasilonymi trudnościami zarówno z zakresu uczenia się, jak również przystosowania, który został „wywołany” we wczesnym okresie rozwoju przez czynniki mające charakter dziedziczny, wrodzony lub też nabyty zaraz po urodzeniu. Czynniki te wywołują nieodwracalne zmiany w funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego<sup>14</sup>.

▪ **osoby z niepełnosprawnością złożoną**

Do tej grupy należą osoby z uszkodzeniami kilku narządów, ich czynności, bądź z dodatkowo przewlekłymi chorobami. Za przykład mogą posłużyć osoby, które są zarówno niewidome, jak również z niepełnosprawnością intelektualną<sup>15</sup>.

W literaturze przedmiotu można się również spotkać z terminem „**niepełnosprawności trwałe**”. Jest to stan kalectwa, którego nie da się już skorygować. Przyjmuje różny stopień, który jest uzależniony od zakresu, w jakim zostaje uwzględnione wspomniane wyżej upośledzenie<sup>16</sup>.

Według Ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych obowiązują **trzy stopnie niepełnosprawności**:

- znaczny,
- umiarkowany,
- lekki<sup>17</sup>.

**Znaczny stopień niepełnosprawności** posiadają osoby z tak zwaną naruszoną sprawnością organizmu, niezdolne do jakiegokolwiek pracy lub też zdolne do pracy, ale tylko i wyłącznie w warunkach pracy chronionej. W celu pełnienia ról społecznych takie osoby wymagają stałej lub też długotrwałej opieki, a także pomocy osób trzecich, gdyż nie są w sta-

---

<sup>14</sup> K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa 1981, s. 45.

<sup>15</sup> T. Majewski, C. Miżejewski, W. Sobczak, *Gmina ...*, op. cit., s. 22.

<sup>16</sup> *Wielka Encyklopedia ...*, op. cit., s. 257.

<sup>17</sup> Ustawa o rehabilitacji zawodowej, art. 3.

nie samodzielnie egzystować. Warto w tym miejscu przytoczyć znaczenie słów „niezdolność do samodzielnej egzystencji”. Oznacza to naruszenie sprawności organizmu w takim stopniu, że wymaga on przy zaspokajaniu podstawowych potrzeb życiowych (samoobsługa, poruszanie się, komunikacja) pomocy innych osób<sup>18</sup>.

Do **umiarkowanego stopnia niepełnosprawności** zalicza się te osoby, u których stwierdzono naruszenie sprawności organizmu, niezdolność do pracy bądź też zdolność do pracy, ale tylko w warunkach pracy chronionej. Osoby te, by we właściwy sposób mogły pełnić role społeczne wymagają czasowej lub też częściowej pomocy osób trzecich<sup>19</sup>.

**Lekki stopień niepełnosprawności** posiadają te osoby, u których stwierdzono naruszenie sprawności organizmu w ten sposób, że w sposób bardzo istotny spowodowało obniżenie zdolności do wykonywania pracy „w porównaniu do zdolności, jaką wykazuje osoba o podobnych kwalifikacjach zawodowych z pełną sprawnością psychiczną i fizyczną lub mająca ograniczenia w pełnieniu ról społecznych dające się kompensować przy pomocy wyposażenia w przedmioty ortopedyczne, środki pomocnicze lub środki techniczne”<sup>20</sup>.

### **Subkultura młodzieżowa – ustalenia terminologiczne**

Grupy nieformalne to nie tylko koła zainteresowań funkcjonujące na terenie szkoły, grupy znajomych czy też grupy sąsiedzkie. Można do nich zaliczyć także grupy o charakterze subkulturowym. Na terenie Polski istnieje ich bardzo wiele. Różnią się od siebie symboliką, ideologią, sposobem ubierania się, sposobem spędzania czasu wolnego czy też rodzajem słuchanej muzyki. Zapewne każdy z nas wie, jak wyglądają hipisi, skinheadzi, metale czy osoby należące do ostatnio mało aktywnej grupy punków. Jak zatem można zdefiniować subkulturę młodzieżową? T. Pałeczny uważa, że **subkultura młodzieżowa** jest częścią grupy kulturowej, która odrzuca lub też neguje pojedyncze normy i wartości bądź w pewien sposób próbuje zakwestionować funkcjonalność całego istniejącego porządku, na który składa się system norm i wzorów kultury, którym podlega i jest zmuszona się im podporządkować<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Ustawa o rehabilitacji zawodowej, art. 4, pkt. 1 i 4.

<sup>19</sup> Ustawa o rehabilitacji zawodowej, art. 4, pkt. 2.

<sup>20</sup> Ustawa o rehabilitacji zawodowej, art. 4, pkt. 3.

<sup>21</sup> S. Zgrajewska, *Subkultury młodzieżowe w Polsce i ich możliwości wpływania na młodych ludzi*, Studenckie Zeszyty Naukowe nr 12, Wydawnictwo WSEI, Lublin 2006, s. 33.

Subkultura młodzieżowa bardzo często jest kojarzona z patologią społeczną, jak również z nieprzystosowaniem społecznym<sup>22</sup>. Dlaczego tak się dzieje? Przyczyny takiego podejścia można doszukiwać się w negowaniu istniejących norm i zasad postępowania, przyjętych i akceptowanych przez ogół społeczeństwa. Niezadowolenie młodych ludzi, będących członkami grup o charakterze subkulturowym, ale nie tylko, bardzo często wyrażane jest postawą buntowniczą. Są to także zachowania negatywne, takie jak przemoc i agresja, które są bardzo charakterystyczne dla wspomnianej wyżej patologii społecznej, jak również nieprzystosowania społecznego<sup>23</sup>. Warto w tym miejscu wspomnieć o tym, że: „termin „subkultura” zaczął być z czasem używany w znaczeniu wartościującym (być może z racji swojej etymologii: „sub”, czyli coś co jest „pod” kulturą, co jest od niej niższe, gorsze)”<sup>24</sup>.

Biorąc pod uwagę powyższe można stwierdzić, że subkultura nie odstaje zbyt od kultury, z którą mamy do czynienia na co dzień, a wręcz jest jej nierozzerwalną częścią. Określa bowiem wyodrębniony według określonego kryterium „fragment” życia społecznego oraz jego kulturę. Może to być kryterium zawodowe, religijne, jak również demograficzne. Dlatego też możemy mówić o subkulturze żołnierzy, bezrobotnych, świadków Jehowy itd.<sup>25</sup>

### **Typologia grup o charakterze subkulturowym**

Najczęściej spotykanym i przytaczanym w literaturze przedmiotu podziałem grup o charakterze subkulturowym jest podział opracowany przez M. Jędrzejewskiego.<sup>26</sup> Autor dzieli subkultury młodzieżowe na:

#### **1. alternatywne, do których zalicza:**

##### *a) grupy o charakterze religijno – terapeutycznym*

Jak sama nazwa wskazuje podłożem tego typu grup jest religia. Członkowie mają za zadanie samodzielnie doskonalić własną osobowość czy też

---

<sup>22</sup> M. Filipiak, *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003, s. 13.

<sup>23</sup> Więcej na ten temat można przeczytać w mojej pracy *Przynależność do subkultur młodzieżowych*, „Edukacja Otwarta” 2011, nr 1.

<sup>24</sup> M. Filipiak, *Od subkultury ...*, op. cit., s. 14.

<sup>25</sup> Tamże, s. 13.

<sup>26</sup> M. Jędrzejewski, *Młodzież, a subkultury*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 21.

wznosić się na wyższy poziom duchowości, a tym samym pogłębiać zasoby własnej wiedzy. Przykładem tego typu grup są sekty, a także nowe ruchy religijne.

*b) grupy o charakterze ekologiczno – pacyfistycznym*

Członkowie tego typu grup działają na rzecz pokoju, a także ochrony środowiska. Są przeciwni wszelkim działaniom zbrojnym, a także łamaniu praw człowieka. Są przeciwni zabijaniu zwierząt. Przykładem tego typu grup są hipisi, a także rastafarianie.

**2. buntu i ucieczki**, do których zalicza:

*a) grupy buntu społeczno - obyczajowego*

Członkowie tego typu grup posiadają własny program zmian społecznych. Można stwierdzić, że szanują każde indywidualne działania, których efektem są pożądane zmiany. Bardzo dobrym przykładem grup tego typu są punki.

*b) grupy, które izolują się od społeczeństwa*

Cechą charakterystyczną tego typu grup jest przemoc fizyczna w stosunku do innych ludzi. Członkowie to najczęściej byli wychowankowie zakładów poprawczych oraz zakładów karnych. Emanują nienawiścią, której efektem są bójki. Do tej grupy zaliczyć można skinheadów.

**3. kreacyjne**

Dla członków tego typu grup bardzo ważny jest twórcy rozwój. Twórczość ma charakter niezależny i jest poza wcześniej wypracowanymi kanonami. Członkowie swoją twórczość wyrażają poprzez tworzenie muzyki alternatywnej, na przykład heavy metalowej, która jest wyrazem buntu, skierowanego przeciwko istniejącemu porządkowi. Za przykład subkultury kreacyjnej może posłużyć subkultura heavy metalowa i punkowa. Muzyka to nie jedyny sposób wyrażania siebie. Młodzi ludzie czynią to także poprzez malarstwo i pisarstwo. W obrębie grup kreacyjnych istnieją:

*a) grupy „bycia w drodze”*

Tego typu zjawisko dotyczy miejsc spotkań młodzieży należącej do grup o charakterze subkulturowym, niezależnie o tego do jakiej subkultury ona należy. Dobrym przykładem takich miejsc są festiwale w Jarocinie, a także festiwal Woodstock. Można tam spotkać członków subkultur zarówno punkowej, metalowej, skinów, jak również hipisów, członków pomarańczowej alternatywy czy gotów.

*b) grupy działalności happeningowej*

Członkowie poprzez swoje działania – uczestniczenie we wszelkiego rodzaju zgromadzeniach, demonstracjach, pochodach itp. szukają możliwości wyrażenia siebie. Taką grupą są graficyarze, którzy swoje emocje wyrażają poprzez malowanie na murach.

#### **4. konfliktowe**

To grupy, których członkowie sami rozwiązują swoje problemy, najczęściej za pomocą siły, sprytu lub umiejętności negocjacji. Członkowie tego rodzaju grup wywodzą się z obszarów, które są pozbawione kontroli społecznej bądź też, gdzie ta kontrola jest bardzo słaba. Tam też nie wytworzyły się silne więzi między ludźmi.

#### **5. narkomańskie**

Do tego typu grup należą osoby uzależnione od narkotyków, jak również te, które z nimi eksperymentują. Członkowie wycofują się z życia społecznego. Jest to ich indywidualny wybór. Przyczyną takiego stanu rzeczy są zaburzone relacje tych ludzi zarówno z rówieśnikami, jak i z dorosłymi.

#### **6. przestępcze i para przestępcze**

Członkowie tego typu grup najczęściej są byłymi pensjonariuszami zakładów poprawczych oraz zakładów karnych. W relacjach z innymi liczy się tylko siła i pokazywanie jej na każdym kroku. Za przykład może posłużyć subkultura skinów oraz blokiersów<sup>27</sup>.

Poza wyżej wymienionym podziałem grup o charakterze subkulturowym istnieją jeszcze podziały wśród konkretnych subkultur młodzieżowych. Weźmy za przykład subkulturę metalową. Tutaj podział dotyczy członków grupy na tych, którzy słuchają podgatunków muzyki heavy metalowej. Tak więc osoby zafascynowane black metalem nazywane są black metalowcami lub też black maniakami. Osoby słuchające death metalu w środowisku subkulturowym nazywane są death metalowcami bądź też death maniakami. Z kolei dla tych, dla których nie liczy się nic poza gothic metalem nazywani są gotami. Innym przykładem jest subkultura satanistyczna. W tym przypadku członkowie dzielą siebie na tych, którzy są zafascynowani filozofią Antona Szandora LaVey'a – autora

---

<sup>27</sup> Tamże, s. 21-22.

Biblii Satanistycznej i założyciela Kościoła Satanistycznego w San Francisco w 1966 r., czy na tych, którzy żyją według filozofii Aleister'a Crowley'a – twórcy dzieła „Liber Al Vel Legis” zwanego potocznie przez zainteresowanych „Księgą Prawa”.<sup>28</sup> Warto zauważyć, że większość członków należących do subkultury satanistycznej jest także członkami subkultury metalowej, chociażby poprzez rodzaj słuchanej muzyki - heavy metal<sup>29</sup>.

### Osoba niepełnosprawna w subkulturze młodzieżowej

Osoby niepełnosprawne czy to z niepełnosprawnością ukrytą, czy też z tą widoczną przez nas gołym okiem każdego dnia borykają się z problemami. Są one związane z barierami architektonicznymi, z nie przestrzeganiem ich praw, z dyskryminacją czy też z negatywnymi postawami innych ludzi. Zdarza się, że przez to izolują się od społeczeństwa i zaczynają żyć we własnym świecie, którym najczęściej jest ich własny dom. Tam bowiem czują się najbezpieczniej. Nie są narażeni na stres i upokorzenia. Ale nie wszystkie osoby dotknięte niepełnosprawnością stronią od ludzi. Są też takie, które chcą być i są częścią społeczeństwa, w którym przyszło im żyć, w pełnym tego słowa znaczeniu. Wiele osób wręcz uczestniczy w jego życiu, biorąc udział w zajęciach Warsztatów Terapii Zajęciowej, kół zainteresowań, pracując i ucząc się. Są także osoby, które uczestniczą w życiu grup o charakterze subkulturowym. Mogłoby się wydawać, że postawy członków tychże grup wobec osób niepełnosprawnych są zazwyczaj negatywne. Ale czy faktycznie tak jest?

Według E. Aronson'a<sup>30</sup> **postawa** to: „trwała ocena (pozytywna lub negatywna) ludzi, przedmiotów i pojęć. Postawy mają komponent wartościujący (emocjonalny), jak również komponent poznawczy.” Warto w tym miejscu przytoczyć termin „**uprzedzenia**”. To nic innego, jak negatywna (czasami również i wroga) postawa wobec grupy ludzi, która z jakichś powodów wyróżnia się z tłumu. Postawa negatywna wobec tych ludzi ma miejsce tylko i wyłącznie przez to, że ci ludzie do tej grupy na-

---

<sup>28</sup> P. Szarszewski, *Satanizm w Polsce. Próba analizy zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 23.

<sup>29</sup> Informacje dotyczące podziału wewnątrz subkultury metalowej, jak i satanistycznej zostały uzyskane poprzez rozmowy z członkami tych subkultur, jak również na podstawie własnych doświadczeń (członkostwo w subkulturze metalowej).

<sup>30</sup> E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 453.



leżą<sup>31</sup>. Nie tylko osoby niepełnosprawne narażone są na negatywne zachowania ze strony innych osób. Za przykład może posłużyć subkultura skinheadów, której członkowie negatywnie nastawieni są do wszystkich członków subkultury punkowej oraz metalowej<sup>32</sup>.

Postawy negatywne wobec osób niepełnosprawnych mają ogromny wpływ na przebieg życia tych osób. Ważną rolę odgrywają tutaj stereotypy. **Stereotyp** to uproszczone uogólnienie, które dotyczy określonej grupy ludzi – przypisywanie im takich cech, które są zgodne z uprzedzeniami danej osoby<sup>33</sup>. Każdy z nas posługuje się na co dzień stereotypami. Dlaczego tak jest? Powód jest bardzo prosty. Nie znamy określonych osób, bądź mamy z nimi sporadyczny kontakt, przez co nie jesteśmy w stanie wyrobić sobie o nich własnego zdania. I tutaj do głosu dochodzą opinie na bazie stereotypu co z kolei pociąga za sobą powielanie zachowań, które ów stereotypy wyznaczyły. Warto zaznaczyć, że posługiwanie się stereotypami powoduje utrwalanie niezgodnych z prawdą informacji o danej grupie (w tym przypadku zarówno grupie osób niepełnosprawnych, jak i subkultur młodzieżowych). Powoduje również to, że powstają niewłaściwe zachowania w stosunku do osób należących do w/w grup<sup>34</sup>. Odpowiadając na wyżej postawione pytanie stereotypów używamy wtedy, kiedy nie posiadamy sprawdzonych i rzetelnych informacji na temat danej grupy lub osoby. Dlatego z tego powodu ludzie, którzy nie znają problematyki subkultur młodzieżowych, jak również niepełnosprawności mają do nich negatywne podejście.

Uprzedzenia i stereotypy to postawy negatywne, z którymi borykają się osoby niepełnosprawne zarówno w swoim codziennym życiu, jak również w życiu subkulturowym. Nie wszystkie jednak postawy wobec tych osób są negatywne. Wiele osób podchodzi do nich w sposób bardzo życzliwy, czasami nawet ze współczuciem. W swoim podejściu nie kierują się stereotypami i uprzedzeniami, jak ma to miejsce w postawach negatywnych. Tutaj na pierwszym miejscu stoi chęć poznania człowieka, a także jego zalet. W swoim podejściu chcą również poznać możliwości tych osób, czego można się po nich spodziewać, czy można na nie liczyć

---

<sup>31</sup> Tamże, s. 455.

<sup>32</sup> P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe, Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 73.

<sup>33</sup> E. Aronson, *Człowiek ...*, op. cit. s. 454.

<sup>34</sup> H. Tajfel, *Stereotypy społeczne i grupy społeczne*, „Studia Psychologiczne” nr 2, tom 20, Warszawa 1982.

itd. Pozytywne nastawienie osób w pełni sprawnych do osób z niepełnosprawnością wyraża się także poprzez obiektywne dostrzeganie ich osiągnięć, a także poprzez znajomość ich potrzeb i sposobów ich zaspokajania<sup>35</sup>. Warto nadmienić, że osoby mające pozytywne podejście do niepełnosprawności odrzucają izolację, akceptują to, że dana osoba jest niepełnosprawna i ingeruje w życie danego społeczeństwa. Ma przy tym pełne prawo do uczestniczenia i pełnienia ról społecznych. Istotnym jest także to, że pozytywne zachowania społeczne oznaczają także współżycie i współpracę z osobami niepełnosprawnymi na różnych polach<sup>36</sup>.

### Przyczyny i skutki przynależności

Jak już wyżej wspomniano osoby niepełnosprawne bardzo często stronią od kontaktów z innymi ludźmi, nie uczestnicząc przy tym w życiu społecznym. Co jednak skłania je do tego by współtworzyć grupy o charakterze subkulturowym? Przyczyn może być wiele. Są one podobne do przyczyn, dla których zdrowi ludzie współtworzą tego typu grupy. Na pierwszym miejscu pojawia się **poczucie bezpieczeństwa**. Grupa sprawia, że jest ono zaspokajane. Subkultura w jakimś stopniu może zastępować rodzinę lub ją w niektórych aspektach uzupełniać. Osoba niepełnosprawna poprzez swoją niepełnosprawność może być w domu rodzinnym narażona na wszelkiego rodzaju negatywne zachowania rodziców i rodzeństwa. Do takich sytuacji może dochodzić także na terenie szkoły. Poczucie bezpieczeństwa osoby z niepełnosprawnością zostaje w pewien sposób zachwiane. Młody człowiek, który dopiero wchodzi w dorosłość zaczyna się zastanawiać nad swoim życiem. Grupa subkulturowa, która jest niejako ucieczką od problemów dnia codziennego zaczyna być czymś więcej niż tylko grupą znajomych, z którymi można miło spędzić czas przy słuchaniu ulubionej muzyki. Zaczyna być częścią życia. W grupach o charakterze subkulturowym osoba nie tylko niepełnosprawna odnajduje samego siebie. Subkultura sprawia, że poczucie bezpieczeństwa ich członków jest zaspokajane. Niekiedy jednak zdarza się i tak, że osoba, która w jakikolwiek sposób „jest inna” narażona jest na szykany, poniżanie i upokorzenia. Subkultura młodzieżowa nie jest tutaj żadnym wyjątkiem.

---

<sup>35</sup> A. E. Sękowski, *Psychologiczne determinanty ...*, op. cit. s. 25.

<sup>36</sup> Tamże.

**Akceptowanie** przez innych członków grupy także jest bardzo ważne. Sprawia, że rośnie poczucie własnej wartości. Samoocena przechodzi na wyższy poziom. Traktowanie osób niepełnosprawnych w taki sposób, jakby tej niepełnosprawności nie było stawia takie osoby na równi z osobami pełnosprawnymi. Nie muszą czuć się gorsze, odrzucane i niepotrzebne. Są pełnoprawnymi członkami subkultury młodzieżowej. To, że poruszają się na wózkach inwalidzkich czy też chodzą przy pomocy kuli nie jest w tym momencie ważne. Ważne jest to, że innym to nie przeszkadza.

Będąc w grupach subkulturowych młody człowiek może osiągnąć **stabilizację własnej osobowości**<sup>37</sup>. Innymi słowy chodzi tutaj o osiągnięcie dojrzałości. Składa się na nią wiele czynników, jak choćby zdolność rozumienia samego siebie, dojrzałość emocjonalna, entuzjastyczne podejście do życia, posiadanie dystansu do samego siebie – samokrytyka, poczucie humoru, posiadanie własnej życiowej filozofii, a także umiejętność zaspokajania własnych wewnętrznych potrzeb bez konfliktów<sup>38</sup>. Człowiek dojrzały zna swoje mocne i słabe strony. W pełni akceptuje siebie i swoje niedoskonałości. W tym przypadku swoją niepełnosprawność. Nie boi się odrzucenia. Czerpie radość zarówno ze swojej pracy zawodowej, jak również z czasu wolnego, który może spędzać na wiele różnych sposobów. Dużą satysfakcję dają mu kontakty z innymi ludźmi, a także okazywanie im zrozumienia<sup>39</sup>.

Dla osób niepełnosprawnych kontakty z innymi ludźmi są niezwykle ważne. Pozwalają na pokazanie siebie, jako osoby wartościowej, mającej dużą wiedzę i chcącej się tą wiedzą podzielić. Przez wymianę własnych poglądów i odpowiednie podejście do innych ludzi buduje się ich zaufanie, a także szacunek. To z kolei powoduje, że **poczucie własnej wartości** staje się wyższe<sup>40</sup>. Ktoś nam ufa, a ktoś inny szanuje nas za to jakimi jesteśmy. Niepełnosprawność nie musi być tutaj barierą nie do pokonania. Poczucie to staje się jeszcze wyższe, gdy dana osoba ma poważanie u innych osób. W ich oczach jest kimś ważnym. Kimś, kto ma ciekawe poglądy na wszelkiego rodzaju tematy, odpowiednią wiedzę czy

---

<sup>37</sup> P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe ...*, op. cit. s. 28.

<sup>38</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Dojrza%C5%82a\\_osobowo%C5%9B%C4%87](https://pl.wikipedia.org/wiki/Dojrza%C5%82a_osobowo%C5%9B%C4%87) [otwarty 28.08.2016.].

<sup>39</sup> S. Siek, *Struktura i formowanie osobowości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986, s. 118.

<sup>40</sup> P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe ...*, op. cit. s. 28.

też doświadczenie. Każda rozmowa z inną osobą może dawać osobie niepełnosprawnej wiele satysfakcji, a także powoduje, że czuje się potrzebna, doceniana za to jaka jest.

Grupa, w której młody człowiek się znalazł określa **standardy zachowania**<sup>41</sup>. Wielu członków subkultury satanistycznej zafascynowanych La Vey'em postępuje zgodnie z kodeksem „Lex Satanicus” (Jedenaście satanistycznych praw Ziemi) oraz z Dziewięcioma Twierdzeniami Satanizmu<sup>42</sup>. To one określają „drogę”, którą należy podążać. W subkulturze skinów, która ma określoną ideologię (głównie skrajnie nacjonalistyczną) zachowania mające charakter rasistowski są na porządku dziennym<sup>43</sup>. Subkultura niejako narzuca swoim członkom zachowania agresywne. Zapewne są oni tego świadomi. Gdyby nie byli na pewno nie przystąpili by do tego typu grupy. Inaczej jest w subkulturze metalowej. W tym przypadku główną rolę odgrywa muzyka, która łączy wszystkich członków grupy. Spotykanie się i wspólne słuchanie muzyki, jeżdżenie na koncerty i kilkudniowe festiwale, wymienianie się informacjami dotyczącymi nowych płyt zespołów, muzyków, prezentowanie muzyki na portalu społecznościowym facebook itp. to zachowania, które są charakterystyczne dla członków tej subkultury. Narzucane standardy zachowań powodują podporządkowywanie się regułom i zasadom panującym w danej grupie.

Osoby z niepełnosprawnością (jak i osoby w pełni zdrowe) poprzez swoje członkostwo w grupach subkulturowych zaspokajają **potrzebę przynależności**<sup>44</sup>. Osoby niepełnosprawne chcą być częścią życia społecznego. Nie wszystkie, ale zapewne większość. Bycie w grupie osób, które słuchają tego samego rodzaju muzyki powoduje, że taka osoba czuje się jej częścią. Czuje się potrzebna. Współtworzy grupę. Udziela się w niej i zaznacza swoją obecność, choćby przez to, jaką ma osobowość i podejście do niektórych spraw. Dzięki tej przynależności tworzą się **więzy przyjaźni**, a jak wiemy przyjaźń ma ogromne znaczenie dla młodego człowieka. Osoba niepełnosprawna nie jest pozostawiona samej sobie. Może liczyć na pomoc innych. Jest wiele przykładów, gdzie zbiera się pieniądze dla osób, które czekają na jakiś zabieg. Najczęściej cała akcja

---

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> P. Szarszewski, *Satanizm ...*, op. cit. s. 30-31.

<sup>43</sup> P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe ...*, op. cit. s. 73.

<sup>44</sup> Tamże, s. 44.

jest inicjatywą przyjaciół i znajomych, dla których los ich kolegi nie jest obojętny. Nie zawsze jest tak, że osoby niepełnosprawne czują się częścią swoich rodzin. Zdarza się, że są gorzej traktowane przez bliskie im osoby. Nie liczy się nikt z ich zdaniem i uczuciami. Są spychane na plan dalszy życia rodzinnego. Niestety takie sytuacje także mają miejsce.

**Rozwijanie własnych kompetencji społecznych** w grupie również jest bardzo ważne. Umiejętność życia wśród ludzi, a przy tym i umiejętność pracy w grupie, wykorzystywanie własnych umiejętności i wiedzy oraz właściwy stosunek do drugiego człowieka mają duże znaczenie dla członków grupy<sup>45</sup>. Dzięki kompetencjom społecznym i ich rozwojowi młody człowiek się doskonali, choćby w stosunkach interpersonalnych. Współpraca z innymi przechodzi wtedy na wyższy poziom. Osoby niepełnosprawne kompetencje społeczne muszą mieć bardzo dobrze rozwinięte, gdyż nie każda osoba chora umie żyć wśród ludzi zdrowych

i jeszcze się dobrze czuć w ich towarzystwie. Musi na każdym kroku przekonywać wszystkich, że jest wartościową osobą i potrafi współpracować z innymi, mimo że ma pewne ograniczenia zdrowotne.

Każda grupa, w tym także subkultura młodzieżowa swoim członkom **przekazuje charakterystyczne dla niej wzorce zachowań**. Stwarza również warunki do ich naśladowania<sup>46</sup>. To w jaki sposób członek grupy się zachowuje uzależnione jest od samej grupy, z którą się identyfikuje. Przykładem są grupy szalikowców, którzy preferują zachowania przemocowe w stosunku do kibiców wrogich klubów piłkarskich. Na porządku dziennym są tak zwane ustawki, podczas których dochodzi do bójek.

Subkultura młodzieżowa stwarza szansę **rozwijania własnych zainteresowań**. Zwiększanie zasobów własnej wiedzy na temat muzyki, zainteresowanie historią, rozwijanie umiejętności gry na instrumentach to tylko niektóre przykłady kierunków rozwoju młodych ludzi, jakie daje subkultura metalowa. To w jakim kierunku i czy w ogóle dana osoba będzie się rozwijała zależy tylko i wyłącznie od niej. Osoby z niepełnosprawnością fizyczną zazwyczaj są nastawione na własny rozwój. Ich

---

<sup>45</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kompetencje\\_spo%C5%82eczne](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kompetencje_spo%C5%82eczne) [otwarty 04.09.2016].

<sup>46</sup> P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe ...*, op. cit. s. 28.

ograniczenia spowodowane brakiem zdrowia nie są dla nich barierą, której nie da się pokonać<sup>47</sup>.

To w jaki sposób spędzamy czas wolny również zależy od nas samych. **Sposób spędzania czasu wolnego** w poszczególnych grupach o charakterze subkulturowym jest odmienny. To właśnie on przyciąga młodych ludzi i zachęca ich do tego by wstępowali do grup tego typu. Czynnikiem, który zachęca jest na pewno muzyka i wszystko co jest z nią związane, np. koncerty, granie w zespołach, wspólne wyjazdy na festiwale, weekendowe spotkania na mieście itp. W subkulturze satanistycznej takim czynnikiem z pewnością jest tajemniczość grupy, chęć poznania nieznanego, ideologia. Wśród szalikowców są to na pewno bójki z innymi kibicami, które niejako mają wyzwolić pokładane w nich zasoby negatywnej energii.

Innym powodem, dla którego młodzi ludzie obciążeni niepełnością decydują się na przynależenie do subkultur młodzieżowych jest **samokształcenie**. Składa się na nie poznawanie innych ludzi i świata, doskonalenie swoich umiejętności, rozwijanie talentu. To wszystko ma duży wpływ na kształtowanie się właściwych postaw, jak choćby stosunku do zwierząt i innych ludzi.

U młodych ludzi, którzy przynależą do grup nieformalnych kreuje się własny światopogląd, rozwija się poczucie własnej wartości, a także umiejętność wyrażania własnego zdania. To z kolei umożliwia **negocjowanie z dorosłymi zasad postępowania, które już obowiązują**<sup>48</sup>. Młody człowiek zaczyna rozumieć co jest dla niego najlepsze i broni własnych przekonań.

Jak widać istnieje wiele powodów, dla których osoby z niepełnością decydują się brać udział w życiu grup subkulturowych. Dla każdej z nich powody te są inne. Ale tak naprawdę głównym powodem jest **chęć bycia wśród innych ludzi**. Człowiek jest istotą społeczną, a kontakty z drugim człowiekiem są wpisane w naszą świadomość i nasze życie. W grupie jest bezpieczniej. Od innych można się wiele nauczyć i doświadczyć tego, czego nie można było doświadczyć samodzielnie poza grupą. Ważna jest także możliwość rozmowy z innymi ludźmi, dyskusji, wyrażenia siebie i własnych emocji, a także przedstawienia własne-

---

<sup>47</sup> Wnioski przedstawione w tym miejscu są efektem rozmów z osobami niepełnosprawnymi, będącymi jednocześnie członkami subkultury metalowej.

<sup>48</sup> P. Piotrowski, *Subkultury młodzieżowe ...*, op. cit. s. 28.

go punktu widzenia. Ważne jest również to, że osoba niepełnosprawna nie jest pozostawiona samej sobie, nie czuje się samotna i nie jest skazana tylko i wyłącznie na własne towarzystwo.

### **Założenia metodologiczne**

Głównym założeniem badań było uzyskanie informacji dotyczących funkcjonowania osób niepełnosprawnych w grupach nieformalnych, które noszą charakter subkulturowy. W związku z tym sformułowałem następujące problemy badawcze:

- W jaki sposób osoby niepełnosprawne funkcjonują w grupach o charakterze subkulturowym?
- Czy niepełnosprawność jest barierą we właściwym funkcjonowaniu młodych ludzi w grupach subkulturowych?
- Jakie podejście do niepełnosprawnych członków subkultur młodzieżowych mają inni członkowie tego typu grup?
- Dlaczego osoby niepełnosprawne zdecydowały się współtworzyć grupy subkulturowe?
- Co daje osobom niepełnosprawnym uczestniczenie w życiu grup o charakterze subkulturowym?
- Jaki wpływ na życie osób niepełnosprawnych mają grupy nieformalne?

Przedmiotem badań były opinie niepełnosprawnych członków subkultur młodzieżowych na temat ich funkcjonowania w tego typu grupach. W prowadzonych badaniach sformułowałem następujące hipotezy badawcze:

1. Niepełnosprawność jest dużą przeszkodą we właściwym funkcjonowaniu młodych ludzi w grupach o charakterze subkulturowym.
2. Stosunek członków subkultur młodzieżowych do osób niepełnosprawnych należących do tych samych grup jest negatywny.
3. Członkowie subkultur są uprzedzeni do niepełnosprawnych członków tego typu grup.
4. Powodem uczestniczenia osób niepełnosprawnych w życiu subkultur jest chęć bycia wśród ludzi.
5. Osoby niepełnosprawne nie czują się bezpiecznie w grupach nieformalnych.
6. Niepełnosprawni członkowie subkultur młodzieżowych zawsze mogą liczyć na pomoc innych osób, należących do tego typu grup.

7. Subkultury młodzieżowe nie mają wpływu na życie swoich niepełnosprawnych członków.
8. Uczestniczenie w życiu grup o charakterze subkulturowych nie daje żadnych korzyści ich niepełnosprawnym członkom.

W swoich badaniach wykorzystałem metodę sondażu diagnostycznego. Technika, z której skorzystałem była ankieta. Natomiast narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety, na który złożyło się 14 pytań zamkniętych i półotwartych. Kwestionariusz ankiety zawierał także metryczkę składającą się z 7 pytań dotyczących wieku, płci, miejsca zamieszkania, wykształcenia, subkultury młodzieżowej, do której należą respondenci, posiadanego stopnia niepełnosprawności oraz rodzaju niepełnosprawności. Pytania zawarte w kwestionariuszu dotyczyły niepełnosprawności, jako przeszkody we właściwym funkcjonowaniu w subkulturze młodzieżowej, stosunku innych osób do niepełnosprawnych członków subkultur, przejawów pozytywnych i negatywnych zachowań członków grup w stosunku do osób niepełnosprawnych, które do tych grup także należą, częstotliwości uprzedzeń innych osób do niepełnosprawnych członków subkultur młodzieżowych, powodów przystąpienia osób niepełnosprawnych do tego typu grup, sposobów spędzania czasu wolnego, poczucia bezpieczeństwa w subkulturze, pomagania niepełnosprawnym członkom grup subkulturowych, korzyści związanych z uczestniczeniem w życiu subkultury, wpływu subkultur na życie ich niepełnosprawnych członków.

Dobór respondentów do badania był celowy. Zaplanowałem przeprowadzenie badań wśród osób niepełnosprawnych, które należały do grup nieformalnych, mających charakter subkulturowy. Osoby te podzieliłem na dwie grupy. Do pierwszej zaliczyłem osoby, udzielające się na portalu społecznościowym facebook. W związku z tym, że dotarcie do osób niepełnosprawnych jest niezwykle trudne (co było dla mnie nie lada wyzwaniem) przede wszystkim dlatego, że osoby te są bardzo skryte i zamknięte w sobie. Nie „chwalą się” swoją niepełnosprawnością. Dlatego też znalezienie osób na facebook’u, które posiadają orzeczony stopień niepełnosprawności, a przy tym należą do subkultury młodzieżowej było dobrym pomysłem, choćby z tego względu, że ich niepełnosprawność w dalszym ciągu pozostawała anonimowa. Ogłoszenia o prowadzonym badaniu zamieszczono na stronach wielu grup tematycznych m.in. Metal to religia, Giganci metalu, Darkness Within, Metal Forever, Punk Not



Dead, Szalikowcy.com, a także na moim osobistym profilu. Osoby uczestniczące w badaniu to mieszkańcy różnych zakątków Polski.

Do grupy drugiej zaliczyłem osoby niepełnosprawne, z którymi miałem bezpośredni kontakt, bądź kontakt ten uzyskałem dzięki znajomym mi osobom. Respondenci należący do tej grupy to mieszkańcy miasta Sieradz. W pierwszym przypadku kwestionariusz ankiety był wysyłany drogą e-mail, na adresy przysyłane przez respondentów zainteresowanych udziałem w badaniu. Po wypełnieniu kwestionariusz był odsyłany na adres zwrotny. W drugim przypadku ankieta była wręczana zainteresowanym osobiście.

Podczas przeprowadzania badania napotkałem na kilka trudności. Pierwszą, jak już wyżej wspomniałem było samo dotarcie do osób zainteresowanych uczestnictwem w badaniu. Osoby, które na początku deklarywały uczestniczenie w badaniu, wycofały się w ostatniej chwili. Drugą trudnością było wybiórcze odpowiadanie respondentów na zawarte w kwestionariuszu ankiety pytania. Respondenci omijali te pytania, na które nie chcieli odpowiadać. W związku z tym kilka egzemplarzy kwestionariusza ankiety otrzymałem z brakującymi odpowiedziami co spowodowało nie branie ich pod uwagę przy opracowywaniu wyników badania. Trzecią trudnością jaką napotkałem podczas prowadzenia badań był utrudniony kontakt z osobami, z którymi spotykałem się bezpośrednio. W kilku przypadkach były to osoby niezdecydowane, nie umiejące się określić czy chcą wziąć udział w badaniu czy też nie. Co chwilę zmieniały zdanie. Raz chciały wziąć udział w badaniu, a za chwilę się z tego wycofywały. Również w tym przypadku nie chciały odpowiadać na wszystkie zawarte w kwestionariuszu ankiety pytania. Chodziło m. in. o zaznaczenie w metryczce rodzaju niepełnosprawności, odpowiedź na pytanie dotyczące niepełnosprawności, jako przeszkody w funkcjonowaniu w subkulturze młodzieżowej, a także dotyczące uprzedzeń. Reasumując badanie, które mimo wielu trudności udało mi się przeprowadzić było nie lada wyzwaniem, któremu mam nadzieję udało się sprostać.

W sumie w badaniu wzięły udział 43 osoby. Badania zostały przeprowadzone w okresie 01.10.2016 – 20.10.2016 r.

### **Charakterystyka próby badawczej**

Respondenci biorący udział w badaniu zostali przyporządkowani do 5 grup wiekowych. Najbardziej liczną grupę stanowiły osoby w prze-

dziale wiekowym 35 – 44 lata – około 35%. Około 26% stanowili respondenci w wieku 25 – 34 lat. Do przedziału wiekowego 19 – 24 lat przypisano około 16% respondentów. Niewiele mniej – około 14% osób badanych to osoby z przedziałem wieku 0 – 18 lat. Natomiast najmniej liczną grupę stanowili respondenci w wieku 45 i więcej lat – około 9%.

W badaniach wzięło udział około 75% mężczyzn i około 25% kobiet. Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania to osoby zamieszkujące miasto stanowiły około 79% badanych. Natomiast respondenci mieszkający na wsi to grupa około 21% osób uczestniczących w badaniu.

Zgodnie z uzyskanymi wynikami badań najliczniejszą grupę stanowili respondenci posiadający wykształcenie średnie – około 33% badanych. Wykształcenie wyższe posiadała grupa około 21% respondentów. Szkoły zawodowe ukończyło około 16% osób uczestniczących w badaniu. Niewiele mniej – około 14% to osoby posiadające wykształcenie podyplomowe. Najmniej liczną grupę stanowiły osoby z wykształceniem gimnazjalnym – około 7%. W badaniu nie wzięły udziału osoby, które posiadały wykształcenie specjalne lub podstawowe.

Najbardziej liczną grupę stanowili respondenci należący do subkultury metalowej – około 35% osób badanych. Około 16% stanowiły osoby należące do subkultury satanistycznej. Do subkultury punkowej swoją przynależność zadeklarowało około 14% osób uczestniczących w badaniu. Niewiele mniej – około 12% badanych to osoby należące do subkultury blockersów, natomiast około 9% badanych to osoby należące do grupy szalikowców. W grupie osób badanych znaleźli się także hipisi – około 7%, graficyarze – około 5% oraz Emo – około 2% osób badanych. Warto zaznaczyć, że w badaniach nie wzięła udziału nawet jedna osoba należąca do subkultury skinów.

Wszystkie osoby uczestniczące w badaniu posiadały orzeczonego stopień niepełnosprawności. Lekki stopień niepełnosprawności posiadało około 63% osób badanych i była to grupa najliczniejsza. Respondenci posiadający umiarkowany stopień niepełnosprawności stanowili około 32% osób badanych. Najmniej liczną grupą były osoby posiadające orzeczenie o niepełnosprawności w stopniu znacznym i stanowiły około 5% osób biorących udział w badaniu.

Z uwagi na rodzaj niepełnosprawności znaczna większość osób uczestniczących w badaniu sprecyzowała swoją niepełnosprawność jako ruchową – około 51%. Około 24% respondentów to osoby z niepełno-

sprawnością zmysłów. Natomiast respondenci z niepełnosprawnością złożoną stanowili około 25% osób biorących udział w badaniu. W badaniu nie brały udziału osoby z niepełnosprawnością psychiczną.

### **Funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w grupach nieformalnych w świetle badań własnych**

Mogłoby się wydawać, że osoby niepełnosprawne nie są w stanie funkcjonować w grupach subkulturowych skoro na co dzień wykonywanie podstawowych czynności sprawia im wiele problemów (np. osoby z niepełnosprawnością narządów ruchu). Z drugiej strony są też narażone na wiele przykrości ze strony innych osób. Problem dyskryminacji i uprzedzeń w dalszym ciągu jest aktualny. Czy rzeczywiście tak jest jeśli chodzi o członków grup o charakterze subkulturowym? Na to pytanie spróbuję odpowiedzieć po przeanalizowaniu uzyskanych wyników badań.

Niepełnosprawność dla niektórych osób, które zostały nią dotknięte na pewno jest bardzo uciążliwa w codziennym życiu. Jak to wygląda wśród niepełnosprawnych członków grup o charakterze subkulturowym? Według opinii około 72% osób badanych niepełnosprawność nie jest żadną przeszkodą we właściwym funkcjonowaniu w tego typu grupach. Można sądzić, że nie przeszkadza również w relacjach interpersonalnych z innymi członkami grupy. Dla pozostałych respondentów niepełnosprawność jest przyczyną utrudnionych kontaktów z innymi członkami subkultury – około 33%. Dla około 50% osób badanych problemy z poruszaniem się ograniczają angażowanie się w działalność grupy. Dla około 58% respondentów niepełnosprawność powoduje, że członkowie subkultur są narażeni na ciągłe zaczepki. Według 25% osób uczestniczących w badaniu niepełnosprawność ogranicza ich osobisty rozwój. Z kolei według około 41% badanych powoduje niską samoocenę. Inną opinię ma około 16% respondentów, którzy uważają, że niepełnosprawność powoduje postrzeganie ich jako osoby gorsze i mało wartościowe. Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki badań **hipoteza twierdząca, że niepełnosprawność jest dużą przeszkodą we właściwym funkcjonowaniu młodych ludzi w grupach o charakterze subkulturowym nie została potwierdzona.**

Stosunek otoczenia do nas samych jest niezwykle istotny. Ma bowiem wpływ na poczucie naszego bezpieczeństwa, na poczucie własnej wartości czy choćby na to, jak się czujemy w danej grupie. Zgodnie

z uzyskanymi wynikami badań znaczna większość respondentów – około 86% uznała, że stosunek innych członków subkultury do nich samych jest pozytywny. Dla 100% badanych przejawia się poprzez wspólne spędzanie czasu wolnego i rozmowę. Dla około 92% respondentów jest to życzliwość, a dla 89% równe traktowanie. Około 81% respondentów uznało, że pozytywna postawa to okazywanie wsparcia i pomocy. Szacunek do innych to pozytywny aspekt właściwej postawy dla około 78% osób badanych. Natomiast utrzymywanie stałego kontaktu z innymi dla około 57%.

Nie wszyscy członkowie subkultur młodzieżowych mają do osób niepełnosprawnych pozytywny stosunek. Tak uznało około 14% osób uczestniczących w badaniu. Negatywna postawa innych przejawia się najczęściej poprzez ośmieszanie – dla 100% osób badanych, krytykowanie – dla około 83%, ubliżanie – dla około 66%, a także poprzez wyzwiska – dla około 50% osób uczestniczących w badaniu.

W związku z powyższym **hipoteza twierdząca, że stosunek członków subkultur młodzieżowych do osób niepełnosprawnych należących do tych samych grup jest negatywny nie została potwierdzona.**

W kwestii uprzedzeń znaczna większość respondentów – około 86% uznała, że członkowie grup nieformalnych, do których i oni należą nie daje po sobie poznać, że są uprzedzeni w stosunku do swoich niepełnosprawnych kolegów. W stosunku do około 7% badanych uprzedzenia mają miejsce bardzo rzadko, rzadko w stosunku do około 5%, natomiast często do około 2% osób biorących udział w badaniu. W oparciu o uzyskane wyniki badań można stwierdzić, że **hipoteza twierdząca, że członkowie subkultur są uprzedzeni do niepełnosprawnych członków tego typu grup nie została potwierdzona.**

Każdy z członków grupy o charakterze subkulturowym miał inny powód, dla którego stał się jej członkiem. Dla 100% respondentów głównym powodem przystąpienia do grup o charakterze subkulturowym były sposoby spędzania czasu wolnego. Spotykanie się ze znajomymi, którzy mają podobne zainteresowania, wyjazdy na koncerty, słuchanie muzyki przyciągają młodych ludzi. Około 95% osób badanych uznała, że stała się członkiem subkultury z powodu braku uprzedzeń. Dla osób niepełnosprawnych jest to bardzo ważny powód, gdyż będąc w grupie czują się bezpiecznie i nie są narażeni na zaczepki ze strony innych osób. Właśnie z powodu poczucia bezpieczeństwa około 93% respondentów stało się członkiem subkultury młodzieżowej. Około 90% uczestniczących w ba-

daniu chciało być częścią czegoś ważnego. Chęć bycia wśród ludzi to powód ważny dla około 88% osób badanych. Z kolei około 76% respondentów wskazało chęć rozwijania własnych zainteresowań, jako główny powód przystąpienia do grup o charakterze subkulturowym. Natomiast chęć otworzenia się na innych to ważny powód dla około 56%. W związku z powyższym **hipoteza twierdząca, że powodem uczestniczenia osób niepełnosprawnych w życiu subkultur jest chęć bycia wśród ludzi została potwierdzona.**

Jak już wyżej wspomniałem sposoby spędzania czasu wolnego przyciągają młodych ludzi do subkultur młodzieżowych. W jaki sposób czas wolny spędza niepełnosprawny członek subkultury młodzieżowej? Około 87% badanych wspólnie ze znajomymi słucha muzyki. Około 76% respondentów uczestniczy w życiu grup tematycznych na portalu społecznościowym facebook. Warto zaznaczyć, że istnieje wiele grup, które skupiają fanów ciężkiej muzyki (Metal to religia, Stigma Occulta, Giganci Metalu, Darkness Within), fanów piłki nożnej (Szalikowcy.com) czy też pasjonatów innych form spędzania czasu wolnego, jak np. Tatromaniacy – grupa skupiająca miłośników gór czy też Fotoluby – grupa skupiająca miłośników fotografii. Około 70% respondentów czas wolny spędza na spotkaniach ze znajomymi. Dla około 69% osób uczestniczących w badaniu jeżdżenie na koncerty i festiwale jest główną formą spędzania czasu wolnego. Dla około 68% respondentów jest nią czytanie pism muzycznych, a dla około 20% badanych pisanie tekstów lub muzyki. Jak widać jest wiele form spędzania czasu wolnego, z których korzystają także niepełnosprawni członkowie grup o charakterze subkulturowym.

Poczucie bezpieczeństwa jest niezwykle ważne dla każdego człowieka niezależnie od tego czy jest to osoba niepełnosprawna czy w pełni sprawna. Aby człowiek mógł prawidłowo funkcjonować w grupie musi się w niej czuć bezpiecznie. Znaczna większość bo około 94% osób badanych stwierdziło, że w subkulturze, do której należy czuje się bezpiecznie. Zaledwie 6% respondentów ma na ten temat inne zdanie. Tak więc **hipoteza twierdząca, że osoby niepełnosprawne nie czują się bezpiecznie w grupach nieformalnych nie została potwierdzona.**

Każdy z nas był zapewne w sytuacji, kiedy potrzebował pomocy drugiego człowieka. Osoby chore, z różnymi dolegliwościami tej pomocy potrzebują zazwyczaj częściej niż inne. Jak to jest w przypadku osób niepełnosprawnych należących do grup nieformalnych? Otóż znaczna więk-

szość respondentów – około 77% stwierdziła, że znalazła się w sytuacji, w której potrzebowała pomocy. Pozostałe osoby – około 23% uznały, że nie było takiej sytuacji w ich życiu subkulturowym. Znaczna większość osób uczestniczących w badaniu – około 90% uznała, że w sytuacji, kiedy potrzebowała pomocy mogła liczyć na pomoc innych członków grupy. Tylko 10% respondentów stwierdziło, że tej pomocy nie otrzymało. Zatem **hipoteza twierdząca, że niepełnosprawni członkowie subkultur młodzieżowych zawsze mogą liczyć na pomoc innych osób, należących do tego typu grup została potwierdzona.**

Każda przynależność do grupy daje jakieś korzyści jej członkom. Nie inaczej jest w przypadku niepełnosprawnych członków grup o charakterze subkulturowym. Według opinii wszystkich respondentów – 100% uczestniczenie w życiu grupy nieformalnej, jaką jest subkultura daje możliwość spędzania czasu wolnego z innymi. Jest to bardzo ważny aspekt przynależności do grupy tym bardziej dla osób, które borykają się ze swoją niepełnosprawnością. Bycie wśród ludzi daje poczucie bezpieczeństwa. Osoby niepełnosprawne nie czują się osamotnione. Mają bowiem wsparcie grupy. Według opinii około 95% osób badanych możliwość bycia wśród innych daje subkultura młodzieżowa. Możliwość rozwijania własnych zainteresowań jest korzyścią, z której korzysta około 93% osób badanych. Natomiast dla około 84% respondentów korzyścią jest poczucie bezpieczeństwa. Dzięki przynależności do subkultury młodzieżowej u około 81% osób badanych zwiększyło się poczucie własnej wartości. Zawieranie nowych znajomości jest niezwykle ważną korzyścią z uczestniczenia w życiu grupy dla około 72% respondentów. Według opinii około 63% osób uczestniczących w badaniu przynależność do subkultury młodzieżowej pozwala na wymianę własnych doświadczeń życiowych. W związku z powyższym **hipoteza twierdząca, że uczestniczenie w życiu grup o charakterze subkulturowym nie daje żadnych korzyści ich niepełnosprawnym członkom nie została potwierdzona.**

Świat, który nas otacza i ludzie w nim żyjący mogą mieć na nas jakiś wpływ. Grupa, której jesteśmy członkami lub konkretna osoba może wpływać na nasz osąd, zmienić nasze poglądy, sposób myślenia. Może także zmotywować nas do działania bądź też w taki sposób na nas wpływając, że zrezygnujemy z jego podjęcia. Niewątpliwie grupa może mieć na nas duży wpływ. Jak jest w przypadku osób niepełnosprawnych? Czy członkostwo w grupach nieformalnych o charakterze subkulturowym

miało jakiś wpływ na ich życie? Znaczna większość respondentów – około 84% stwierdziła, że tak. Pozostałe 16% miało na ten temat inne zdanie. W tym miejscu można by zadać pytanie w jaki sposób uczestniczenie w życiu subkultury wpłynęło na życie jej niepełnosprawnych członków? Około 83% osób badanych zdobyło przyjaźń nowych osób. Około 80% respondentów dzięki uczestniczeniu w życiu subkultury czuje się potrzebna. Natomiast około 72% osób uczestniczących w badaniu jest traktowana na równi z innymi. To, że respondenci są członkami grup o charakterze subkulturowym przyczyniło się do tego, że otworzyli się na innych ludzi. Tak stwierdziło około 69% badanych. Znaczna część badanych – około 64% uznała, że poprzez udzielanie się w grupach subkulturowych zwiększyło się ich poczucie wartości. Połowa badanych – 50% dzięki subkulturom młodzieżowym zdobyło wykształcenie, a około 47% zatrudnienie. Dla niektórych respondentów życie zmieniło się diametralnie, gdyż dzięki udzielaniu się w grupach subkulturowych założyli oni rodziny (około 30% badanych), co jest niezwykle ważne jeśli chodzi o osoby niepełnosprawne. Nikt bowiem nie powinien iść przez życie sam ze swoją niepełnosprawnością. Dla około 17% respondentów subkultury młodzieżowe miały tak duży wpływ, że postanowili zwiedzać świat. W związku z powyższym **hipoteza twierdząca, że uczestniczenie w życiu grup o charakterze subkulturowych nie daje żadnych korzyści ich niepełnosprawnym członkom nie została potwierdzona.**

### Podsumowanie

Na podstawie uzyskanych wyników badań jednoznacznie można stwierdzić, że człowiek mimo swoich zdrowotnych ograniczeń potrzebuje kontaktu z drugim człowiekiem. Ma potrzebę przynależności do danej grupy. Z czasem przynależność ta pociąga za sobą pewne skutki mające nieraz niebagatelny wpływ na życie jej członków co pokazały uzyskane przeze mnie wyniki badań.

Życie osób niepełnosprawnych nie jest łatwe zważywszy na to, że w swojej codziennej egzystencji muszą się borykać z wieloma problemami. Uczestniczenie w życiu grup o charakterze subkulturowym może być niejako odskocznią od tych problemów. Każdy z respondentów miał inny powód by przystąpić do grupy subkulturowej. Dla 100% badanych był to sposób spędzania czasu wolnego, dla około 95% brak uprzedzeń, natomiast dla około 93% z chęci poczucia bezpieczeństwa. Niepełnospraw-

ność nie jest żadną przeszkodą we właściwym funkcjonowaniu w tego typu grupach – dla około 72% badanych. Można również śmiało stwierdzić, że niepełnosprawni członkowie subkultur młodzieżowych nie są narażeni na uprzedzenia ze strony innych członków tego typu grup – około 86% respondentów. Około 86% osób badanych stwierdziło, że stosunek do nich nie jest negatywny. Wręcz przeciwnie. Wyraża się najczęściej poprzez wspólne spędzanie czasu wolnego i rozmowę – 100% badanych, życzliwość – około 92% i traktowanie ich na równi z innymi – około 89%. Warto zaznaczyć, że około 94% osób uczestniczących w badaniu czuje się bezpiecznie w grupie subkulturowej. Jest to niezwykle ważne, gdyż ma duży wpływ na prawidłowe funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie. Gdy możemy liczyć na pomoc i wsparcie innych osób poczucie to jeszcze bardziej wzrasta. Około 90% osób badanych stwierdziło, że może liczyć na pomoc innych członków subkultur młodzieżowych. Dla około 95% niepełnosprawnych respondentów pozytywnym skutkiem przynależności do grupy jest bycie wśród ludzi. Subkultura młodzieżowa miała wpływ na życie około 84% osób uczestniczących w badaniu.

Uzyskane wyniki badań w jasny sposób pokazują, że osoby niepełnosprawne dobrze funkcjonują w grupach noszących charakter subkultur młodzieżowych. Społeczeństwo subkulturowe jest do nich nastawione bardzo pozytywnie. Nie daje po sobie poznać, że jest uprzedzone i ma negatywny stosunek, co korzystnie wpływa na uczestniczenie osób niepełnosprawnych w życiu grupy.

### **Bibliografia:**

1. Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
2. Bulenda T., Zabłocki J., *Ludzie niepełnosprawni w środowisku społecznym*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
3. Filipiak M., *Od subkultury do kultury alternatywnej. Wprowadzenie do subkultur młodzieżowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2003.
4. Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, PIPS, Warszawa 1964.
5. Jędrzejewski M., *Młodzież, a subkultury*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.



6. Kirejczyk K. (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, PWN, Warszawa 1981.
7. Majewski T., Miżejewski C., Sobczak W., *Gmina a niepełnosprawność. Podręcznik dla samorządów gminnych z zakresu aktywizacji zawodowej i rehabilitacji społecznej osób niepełnosprawnych*, Krajowa Izba Gospodarczo – Rehabilitacyjna, Warszawa 2007.
8. Piotrowski P., *Subkultury młodzieżowe, Aspekty psychospołeczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
9. Pytka L., *Edukacja specjalna [w:] Edukacja osób niepełnosprawnych*, A. Hulek (red.), Upowszechnianie Nauki – Oświata „UN – O”, Warszawa 1993.
10. Sękowski A., *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
11. Siek S., *Struktura i formowanie osobowości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.
12. Szarszewski P., *Satanizm w Polsce. Próba analizy zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
13. Tajfel H., *Stereotypy społeczne i grupy społeczne*, „Studia Psychologiczne” 1982, nr 2, tom 20.
14. Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych, (Dz. U. 1997 Nr 123 poz. 776).
15. *Wielka Encyklopedia Medyczna*, Tom 13, Biblioteka „Gazety Wyborczej”, Warszawa 2011.
16. Zgrajewska S., *Subkultury młodzieżowe w Polsce i ich możliwości wpływania na młodych ludzi*, Studenckie Zeszyty Naukowe nr 12, Wydawnictwo WSEI, Lublin 2006.

**Netografia:**

1. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Dojrza%C5%82a\\_osobowo%C5%9B%C4%87](https://pl.wikipedia.org/wiki/Dojrza%C5%82a_osobowo%C5%9B%C4%87) [otwarty 28.08.2016].
2. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kompetencje\\_spo%C5%82eczne](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kompetencje_spo%C5%82eczne) [otwarty 04.09.2016].



# **EDUKACJA OTWARTA ZA GRANICĄ**



*Miroslav Gejdoš*  
*Cristophoro Dziurzyński*

## **LE NOTE AL PRIMO ISTITUTO DI INSEGNAMENTO IN SPIŠSKÁ KAPITULA NEGLI ANNI 1819 – 1870**

### **Abstract**

L'autore si occupa con l'aumento dell'livello d'istruzione della popolazione negli anni 1819-1870, che è stato influenzato anche dalle classi superiori della società: la chiesa e la nobiltà. Rappresenta l'Istituto di Insegnamento in Spišská Kapitula, nato per iniziativa di J. L. Pirker, vescovo di Spiš, che subito dopo accettazione del seggio vescovile nel 1819 fece un percorso circolare nella sua diocesi per conoscerne sua vita e le necessità. In questa occasione non ha esitato di rivolgere la sua attenzione allo stato del sistema di istruzione, con particolare attenzione alle capacità ed all'attività degli insegnanti. Molte scuole nazionali dei più classi prosperavano, in più ha trovato anche diverse scuole rurali che sono state in competizione con scuole nazionali, col numero di alunni ed anche con gli risultati scolastici educativi e morali. A questo riguardo descrive il seguente studio.

**Parole chiavi:** Istituto di insegnamento, Spišská Kapitula, J. Páleš, J. L. Pirker, Educazione.

### **The notes to the first teaching institute in spišská kapitula in the years 1819 – 1870**

The author deals with the increase in the level of education of the population in the years 1819-1870, which was also influenced by the upper class of society: the church and the nobility. Represents the Teaching Institute in Spišská Kapitula, born on the initiative of J. L. Pirker, bishop of Spiš, who immediately afterwards accepted the bishop's seat in 1819 made a circular journey in his diocese to learn about his life and needs. On this occasion he did not hesitate to turn his attention to the state of the education system, with particular attention to the skills and activity of teachers. Many national schools of the more classrooms were thriving, plus they also found several rural schools that were competing with national schools, with the number of students and also with educational and moral educational results. In this regard, he describes the following study.

**Key words:** Teaching Institute, Spišská Kapitula, J. Páleš, J. L. Pirker, Education.

Nella scuola normale i candidati acquisivano la capacità di insegnamento da cinque fino ai dieci mesi. L'Istituto di insegnamento in Spišská Kapitula necessitava per la preparazione dei insegnanti fino a due anni. È stato istituito nel giro di pochi mesi dopo aver ottenuto la necessaria base finanziaria e dopo l'approvazione dell'imperatore. Tutto il lavoro svolto con l'istituzione dell'Istituto era incaricato il canonico Juraj Páleš, il quale il vescovo J. Pirker ha nominato primo direttore dell'Istituto con il decreto del 22. settembre 1819. In quel tempo Juraj Páleš aveva già sesantasei anni, cioè fu negli anni in cui avrebbe dovuto riposare. Ed lui ha iniziato in quegli anni a costruire primo Istituto di insegnamento slovacco in Slovacchia. Ha preso molti obblighi sulla propria spalla. Sarebbe difficile riuscire se non avesse istruzione universitaria, erudizione a livello mondiale, ricca esperienza, eccellenti capacità organizzative e pure pratica pedagogica. Già nell'anno 1810 su richiesta del vescovo Michael Brigid ha elaborato i piani di costruzione per l'edificio del Seminario di Spiš. Era così esausto nella costruzione di questo grande edificio come un direttore dei lavori edili che si era ammalato. Per i motivi di salute, il 4 marzo 1815 ha rinunciato la direzione della costruzione del seminario. L'inizio dell'edificio è incorporato nella parte anteriore dell'edificio con il seguente testo: Franciscus I. religioni et scientis MDCCX (scritto in lettere maiuscole). A novembre, quattro anni dopo, l'Istituto di insegnamento fu fondato nello stesso edificio ed il suo direttore è diventato Juraj Páleš.

Fino all'apertura dell'Istituto - ciò era il 19 novembre 1819 - il nuovo direttore ha fatto tutti i lavori preparativi. Cercò i professori, ha accettato per lo studio dei primi studenti, ha elaborato statuto organizzativo, regole interne. E durante il primo anno scolastico scrisse anche i primi libri di testo (uno dei quali era in lingua slovacca).

Presso l'Istituto per gli insegnanti di Spišská Kapitula poteva essere accettato solo il candidato che poteva presentare una dichiarazione credibile sulle sue capacità e buone maniere e poteva suonare su uno strumento musicale. Dovrebbe avere finiti i studi umanitari o filosofici.

Nei primi decenni, fino al 66 % degli studenti si è riferito all'istituto dalla VI. classe del liceo /humanitatis classis/, alcuni candidati avevano anche due anni di giurisprudenza. Solo il 2 % degli alunni ha raggiunto l'Istituto dalla III. classe scolastica normale. Gli studenti venivano all'Istituto non solo dai licei più vicini (Levoča, Podolínec), ma

anche da Košice, Prešov, Rožňava, Veľký Varadín, Eger, Nové Mesto pod Šiatrom, ecc. Tutti i candidati dovevano superare l'esame di ammissione.

Solo sei candidati potevano essere ammessi nel primo anno. Per sei soli sono stati assicurati nel seminario cibo e l'alloggio. Gli studenti hanno studiato presso l'Istituto per decenni gratuitamente: cibo, appartamento, i libri di testo e sussidi didattici. Solo così i figli della povertà slovacca potrebbero studiare in quel tempo. Dopo due anni di preparazione hanno inviato i seguenti insegnanti alle scuole popolari del villaggio slovacco: Ján Chornák, Ignác Doboš, Juraj Fábry, Ján Fábry, Michal Piatnik, Andrej Petrenko e Štefan Simonides.<sup>1</sup> Uno di questi studenti proveniva sicuramente da Spišské Podhradie, perchè solo sei studenti potevano rimanere nel dormitorio. Oppure era così ricco che ha pagato tutto da solo. Di questi sette neolaureati dell'Istituto abbiamo informazioni solo su Jan Fábry. Ha lavorato a Hranovnica ed a Stará Ľubovňa.<sup>2</sup>

### **Organizzazione e contenuto della formazione e dell'educazione**

Gli alunni di entrambe classi hanno ascoltato le lezioni in una stanza. Invece delle banche sedevano attorno a un tavolo sulle sedie o sulle panchine. Un professore si sedette dietro il tavolo. Ogni anno scolastico è stato diviso in due mezz'anni /semestri/.

Dall'anno scolastico 1823/24 pedagogia è stata la lezione come materia speciale. I candidati lo hanno imparato dal libro *Paedagogia Slowenska*, che è stato scritto da Juraj Paleš. Materia sulla cerimonia (liturgia) dal libro *Ludimagister instructus* dello stesso autore. Lo statuto organizzativo, le regole di casa dell'Istituto, così come i due libri di testo già menzionati scriveva Juraj Páleš nel corso di primo anno scolastico. La pedagogia ha scritto in origine in latino /perchè nelle scuole medie d'allora era la lingua d'insegnamento latino/. Ma quando ha scoperto che gli studenti non conoscevano il latino o molto poco, la traduceva nella lingua letteraria di Bernolák.

La breve storia dell'Istituto, nella sua parte finale, intitolata "Sviluppo dell'Istituto", valuta i successi dell'Istituto raggiunti nei suoi primi anni. Il merito più grande nell'organizzazione dell'Istituto aveva il direttore Juraj Paleš, il quale insisteva con ansia sul fatto che sotto la sua guida nell'Istituto nulla sarebbe stato in grado di contrastare l'obiettivo

---

<sup>1</sup> Archivio statale in Levoča, fondo archivistico Accademia dei insegnanti in Spišská Kapitula. Atti n. 5, s. 98.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 98.

e lo spirito dell'Istituto. Ha svolto il ruolo principale nel coordinamento/organizzazione/ dell'Istituto. L'alta età e la salute minata di questo uomo eccessivamente meritevole gli impedirono di svolgere il ruolo di direttore della scuola più lungo.

Nei anni precedenti – è scritto più avanti nella Breve storia dell'Istituto - sono stati educati 28 insegnanti a costo dell'Istituto. Tutti presero le posizioni nelle scuole nei villaggi svuotati. I parroci, come dimostrano le relazioni inviate all'ufficio diocesano dai decani, eravano soddisfatti con questi insegnanti, "con profitto e benefici guidano i giovani che erano a loro affidati".<sup>3</sup> Alcuni allievi stipendiavano nell'Istituto anche da se stessi. Tali erano - fino al 1828 - solo cinque. La base della preparazione nel 1828 raggiunse la somma di 22 000 fiorini. L'autore di questa storia, vedeva la prossima fioritura dell'Istituto nell'ampliamento delle basi di fondazione in cui gli allievi fornirebbero gratuitamente non solo appartamenti, pasti e sussidi didattici, ma anche le abbigliamento ed a quelli che adempiono diligentemente ambedui obblighi potrebbero fornire qualche assistenza finanziaria. Si trattava di coloro che sono "dotati della più minima ricompensa cioè lottano con la povertà".

In conclusione, l'autore esprime la gioia che il vescovo è tornato in patria, l'attuale arcivescovo di Jäger Igor J. L. Pirker. Dalla sua protezione, la diocesi di Spiš e l'Istituto preparativo, perchè spera che il suo fondatore lo aumenti e ottenga nuovi benefici, sarà di grande profitto.

Nell'anno scolastico 1823/4 professore insegnava metodologia, alfabetizzazione, lettura, silabamento, lettura, scrittura, basi del latino, catechismo, ortografia e calligrafia, aritmetica, liturgica, canto gregoriano, religione, pedagogia, storia biblica e stilistica di lingua latina e materna. Non si fa menzione sull'insegnamento della lingua ungherese. Insegnante di musica ha insegnato pianoforte /clavicordio/ canto vocale, canto corale popolare, canti figurati, suonare il violino ed organo. L'oggetto facoltativo era tromba e altri strumenti a fiato.

### **Piani di studio e curriculum**

Il piano di studio era vario. Conteneva sia materie educative che pratiche. L'insegnante nel villaggio era sovente l'unico leader del popolo slovacco. Doveva anche orientarsi bene nell'economia e nella medicina per insegnare intensamente la gente a gestirlo e dargli il primo soccorso in caso di malattia e disgrazia. Tutte queste conoscenze teoriche e abilità pratiche sono state utilizzate anche dai laureati dell'Istituto di

---

<sup>3</sup> Ibidem, s. 98.



insegnamento in Kapitula a scuola ed anche nel lavoro extrascolastico. Secondo l'orario dell'anno scolastico 1866/67 si può vedere che gli alunni del primo e del secondo anno hanno avuto lo stesso numero di lezioni settimanali. Prima di mezzogiorno sono state insegnate tre ore (dalle otto alle undici) e nel pomeriggio tre (dalle due alle cinque). Giovedì era stato giorno feriale. Le seguenti materie sono state insegnate nell'Istituto di insegnamento biennale negli anni sessanta del diciannovesimo secolo: educazione - didattica, religione, lingua slovacca, tedesca, cartografia e tattografia, canto, musica, organo, ungherese, aritmetica e la sua metodologia, i compiti scritti, esecuzioni pratici, disegno e disegno pratico, manipolazione da manuale, visite di classe, economia, realia. Disegno e disegno pratico all'Istituto di insegnamento nel Capitolo fu introdotto già nell'anno scolastico 1866/67.<sup>4</sup>

Da allora è stato conservato negli archivi di stato di Levoča il curriculum di fisica.<sup>5</sup> La fisica come materia indipendente è stata insegnata solo per un istituto di insegnamento triennale, in cui viene indicato come "*silospyt*". Nell'orario scolastico del 1866/67, troviamo anche realia. Anche Nelle realia si trattavano sicuramente i temi della fisica. L'Istituto aveva nel suo gabinetto anche tellurio, globo terrestre con un magnete, un planiglob, un strumento elettrico con accessori, ecc. Questi sussidi didattici ed il curriculum di fisica testimoniano il progresso dell'Istituto per gli insegnanti in Kapitula, che ha spiegato scientificamente un'interpretazione sulla nostra Terra.

Il curriculum di fisica è arrivato all'Istituto per gli insegnanti nel tempo sotto la direzione del dott. Michal Labucký. È scritto in tedesco e in ceco. Hanno nove cerchi tematici /sezioni/. La prima riguarda i corpi e le loro proprietà, la seconda riguarda il movimento e l'equilibrio dei corpi liquidi, nella quarta l'aria (qui gli studenti imparano i gas: ossigeno, nitrogeno, idrogeno e carbonio).

Infine sull'economia. Ecco i temi: Sulla terra e sugli corpi celesti in realtà. La rotazione su se stessa, forma e dimensione della Terra. Il sole, la Luna ed i suoi movimenti. Campo d'aria e suoi cambiamenti. A proposito di rugiada, gelo, oscurità, pioggia, neve, grandine, acquaturbine e vento. Sul lampeggiare della sera, i proiettili infuocati, le lumini, le ciglia e le bagliore nordiche.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Nell'archivio statale in Levoča sono vari ammortamenti dei orari e pure i documenti sulle ligue le quali si insegnavano negli Istituti ungheresi dei insegnanti.

<sup>5</sup> Archivio statale in Levoča, fondo archivistico Accademia dei insegnanti in Spišská Kapitula. Atti n. 5, p. 99.

<sup>6</sup> I curriculum nell'ammortamento si trovano nell'archivio dell'autore.

A causa dell'influssodei curriculum del Consiglio ungherese regale, sono stati validi per gl'Istituti nuovi reali cattolici dei insegnanti, e prer gl'influssi dei cambiamenti nei curricula di Pyrker sorsero nel curriculum dell'Istituto i cambiamenti già nell'anno scolastico 1847-48.

Le materie scolastiche sono state divise così che in due anni gli studenti di entrambi i gradi, unendosi in una classe, in un anno hanno studiato una metà delle materie e nel secondo anno metà con i curricoli modificati. In un anno il professore ha tenuto lezioni di religione, lettura, ortografia e calligrafia, aritmetica, geografia, natura, economia, lavori manuali e risultati pratici. Nel secondo anno ha insegnato scienze naturali, economia del campo, lavori manuali, regola del tre e frazioni, educazione, geografia, aiuto rapido nei incidenti, grammatica, composizione e aritmetica. Il maestro della musica ha insegnato sia in organo, i canzoni popolari e religiosi, canzoni gregoriani e lezioni di consonanza della scienza in entrambi gli anni. Questo curriculum è stato valido per cinque anni.

Il vescovo dr. Ladislav Záborský subito dopo la sua nomina presso il vescovado (1851) ha riscontrato un declino nell'insegnamento nelle scuole medie. Pensava che fosse sbagliato insegnare i preparatisti in lingua latina se non parlavano questa lingua. Questo è stato il motivo per cui ha introdotto la lingua materna nel 1852 come lingua di insegnamento sia per gli slovacchi che per i tedeschi. Non era la lingua antica slavo di Kollar, che fu introdotto dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1851, ma dal Štúr, lingua codificatm dal medio - slovacco. Fu così proprio perché aveva insegnanti esperti nella lingua nazionale ed educati dall'Istituto, che poteva stabilire nel 1870 il principio nel piano integrale per le scuole unitari ecclesiali del vescovato di Spiš: la lingua d'insegnamento è slovacca.

I voti dei certificati erano /almeno in tempo/ nella lingua materna: slovacca - eccellente /kitünö/, ottimo/jeles/, di prima classe /elsorendu/ di seconda classe /madodrendii/: in tedesco - vorcuglich, lobenswert, befriedigend, eben genüded, ungenugend. Più tardi, solo in latino - eminens, laudabilis, bonum, praestans, sufficiens, insuficiens.

Autonomia dell'Istituto, concesso ai sovrani quando fu fondato, si restringe notevolmente dopo il 1848. Mentre il diritto episcopale nei primi tre decenni era completo, sempre più l'amministrazione scolastica cominciò a influenzare la vita interna dell'Istituto.

Per la legge sull'educazione entra nelle scuole come lingua di insegnamento ungherese. Con il decreto del Consiglio comunale dell'8 ottobre 1861, l'anno scolastico 1861 - 62 iniziò eccezionalmente il 1

novembre, poiché intendeva apportare maggiori cambiamenti nella lingua di insegnamento e nel curriculum. Il regolamento per le istituzioni reali degli insegnanti viene inviato anche all'Istituto per insegnanti in Kapitula. Anche qui doveva essere in vigore il curriculum dell'8 luglio 1864, n. 51 341 secondo cui l'Istituto dovrebbe avere più i professori. Alojz Kavász, professore dell'Istituto /nativo di Pongracovce nell'anno 1821 vicino Spišské Podhradie), ha elaborato un piano dettagliato, in base al quale la combinazione dei due anni potrebbe essere fatta con tre professori. Tuttavia, il consiglio comunale voleva nominare i professori assistenti.

Neanche su richiesta della sede centrale, l'Istituto non ha fornito il sostegno del fondo per lo studio, perfino nella lettera ufficiale del 3 luglio 1865 ha minacciato di rimuovere il diritto del pubblico dalla Costituzione se non sarebbe accettata nuova Costituzione. Aveva quindi ragione di lamentarsi nel suo caso del 10 agosto 1865 nella lettera ufficiale per tale trattamento con l'Istituto di insegnamento più antico ungherese. Nella lettera ufficiale scrive:

Quando il governo ungherese - reale realizzerà le sue intenzioni, sarà inequivocabilmente seguito il fatto che le nostre povere stazioni slovacche / tota / insegnanti saranno di nuovo - come prima - servite solo dai soldati e altri artigiani girovaganti.

Le difficoltà furono risolte dal vescovo Zábajsky quando permise ad alcuni insegnanti di Spišské Podhradie di lavorare nell'Istituto come insegnanti sostituti.

Così, secondo il curriculum del Consiglio comunale, entrambe le classi potevano essere facilmente separate. L'ispettore capo del distretto di Košice ha approvato pienamente il curriculum e si è congratulato con il vescovo per la soluzione della questione così felice.

### **I libri scolastici**

L'elenco dei libri è stato stampato in ungherese e tedesco. La maggior parte dei libri /libri di testo/ sono in ungherese. Dai libri di testo slovacchi è solo l'Abbecedario slovacco ABC - costava 16 centesimi ed il Primo libro di lettura - 25 centesimi. I pannelli di parete erano 1 oro e 15 quattrini.

Gli alunni hanno svolto un test di idoneità e dopo hanno ricevuto i diplomi. Nei primi decenni, i diplomi ottenuti presso l'Istituto per insegnanti di Spišská Kapitula erano validi per tutti i tipi di scuole nazionali. Per ordine del Consiglio comunale sono state emesse le seguenti clausole: nelle scuole primarie elementari, qualificati come un insegnante principale o un assistente, oppure qualificato come insegnante

indipendente oppure assistente dell'insegnante. Secondo il decreto del Consiglio comunale dal 14 novembre 1863 il ministero diocesano ha dato il permesso per un test ulteriore di qualificazione dell'insegnante principale agli insegnanti che avevano completato il corso dell'insegnante: gli altri avevano bisogno di un permesso ministeriale.

### **Forme organizzative d'insegnamento**

Gli alunni dell'Istituto hanno ampliato i loro orizzonti educativi con forme organizzative-escursioni. Il loro scopo era di familiarizzarli più vicino con la storia di Spišská Kapitula e le sue bellezze artistiche, la storia del castello, con luogo di combattimento commemorativo del 1849 a Branisko, rivolta contadina nel 1843 /Bijacovce/, la sede dei nobili di Spiš, con architettura delle città in Spiš, con la sua gente, i costumi, abitudini e dialetto. Sul non molto lontano Dreveník seguivano la elaborazione del travertino di Spiš, hanno guardato nelle miniere di ferro e di carbone in Rudňany si sono familiarizzati con il duro lavoro dei minatori /hanno disceso nella miniera/. In Solivar presso Prešov videro estrazione del sale, in Krompachy visitavano il monumento culturale nazionale che commemora la rivolta in Krompachy in cui i poliziotti hanno colpito a morte quattro operai. Loro non erano soddisfatti soltanto con la riconoscenza dell'ambiente vicino, ma anche più distante. Hanno visitato Vysoké Tatry, le città Levoča, Spišská Nová Ves, Košice, Prešov, Martin, Bratislava, Praga. E hanno portato da ogni parte molte impressioni ed esperienze. Molte di loro hanno elaborato anche letteralmente. Hanno visitato regolarmente le esposizioni della frutta a Levoča ed a Spišská Nová Ves, nonché la mostra "L'uomo – miracolo della vita". Hanno visto l'Esposizione internazionale delle fotografie a Košice, l'esposizione mondiale di stampa contemporanea, ecc.

Gli alunni, guidati dai professori di biologia, fecero le passeggiate nelle località Dreveník, Sivá Brada e Baldovce. Hanno imparato a botanizzare, conoscere la composizione geologica della regione, hanno raccolto i fiori, fecero erbari, cercavano i minerali e così hanno coltivato da soli il gabinetto naturale. In modo organizzativo aiutava il circolo di scienze naturali sotto la guida del professor Horniš /il suo presidente fu un allievo Štefan Barányi/. In questo circolo sono state presentate le seguenti lezioni: Dimostrazione di esperimenti su apparati fisici fatti di propria mano /Š. Barányi cambiò il suo nome in Baran, insegnava a Košice e J. Žatkuliak/: La coltivazione delle piante nell'inverno e Presentazione delle piante coltivate di propria mano /L. Fazekáš/. Alle scuole inviavano il

travertino per scambio. L'hanno ricevuto: carbone, caolino ed altri minerali.

Gli studenti del quarto anno visitarono durante l'anno diverse scuole popolari nei dintorni vicini e lontani. Hanno seguito le lezioni e persino insegnavano da soli in molte scuole. Ha frequentato regolarmente a Košice l'Istituto del Komenský per la correzione riabilitativa dei giovani colpevoli, l'Istituto per i non vedenti a Levoča e l'Istituto per i sordomuti a Kremnica. Diversi giorni prima della visita avvisata, sono venuti gli insegnanti di queste scuole all'Istituto per familiarizzare gli studenti con i metodi di insegnamento ed educazione in queste scuole. Alcuni laureati si sono poi specializzati nel lavorare in queste scuole.

Nell'Istituto venivano date spesso le lezioni dai scienziati di consapevolezza pubblica, delle associazioni di insegnanti, i medici, i notai /sulle mappe catastali/. Il direttore della Scuola economica di Spišské Vlachy Vaclav Prášil ha insegnato presso la scuola i lavori di campo, sull'organizzazione dell'educazione popolare degli alunni informava il professore J. Cselényi, sull'educazione popolare dr. Vojtech Ilenčík e sul biblioteconomia dr. Alojz Miškovič.

### **La funzione del Direttore, Rettore dell'Istituto dei insegnanti**

La supervisione principale dell'Istituto aveva il vescovo, suo fondatore e mantentore. Il direttore del seminario era anche contemporaneamente il direttore dei preparatori /eccetto il primo direttore, Juraj Paleš/. Così, nel seminario, come pure nella preparazione, gli esami semestrali presiedeva il vescovo diocesano, in sua assenza nel seminario il rettore e nella preparandia il direttore. Nei esami pubblici hanno partecipato i canonici, i professori del seminario e persino gli ospiti d'onore.

Il direttore rappresentava l'Istituto esternamente, assicurando che l'Istituto assolvesse bene la sua missione: l'educazione dei insegnanti e cantori di villaggio in una sola persona ben preparati - in latino magister populo. Il direttore non ha insegnato ma sorvegliava il lavoro dei professori ed il corso della vita nell'Istituto, ha presieduto gli esami, ha guidato il registro di stato civile, al Consiglio reale ungherese inviava relazioni annuali sullo stato dell'Istituto.<sup>7</sup> Nel registro di stato civile sono stati matricolati i risultati scolastici, i voti delle singole materie e brevi dettagli sul carattere degli studenti.<sup>8</sup> La funzione del direttore era quindi

---

<sup>7</sup> Si trovano nell'Archivio statale a Levoča nel fondo dell'Istituto per insegnanti in Kapitula.

<sup>8</sup> L'anagrafe dai tempi più antichi dell'Istituto non si sono conservate.

più che onesta ed aveva un carattere pedagogico esplicito. Siccome la praticavano le personalità illustri ed esperte dei rettori, il Seminario aveva il livello di educazione provinciale ed addirittura europeo. L'Istituto è stato assicurato di un livello appropriato, ed era stato inserito agli sforzi ungheresi del periodo, ma in particolare nei sforzi slovacchi nel periodo di Bernolák e più tardi nel tempo di Matica slovenská.

Il direttore ha affrontato nell'adempiere alla sua missione educativa ai soli ostacoli. Doveva respingere gli attacchi dei proprietari ed altri nobiluomini i quali non stavano in favore dell'Istituto ed accettarono per gli insegnanti i cittadini non qualificati (che potevano più facilmente manovrare). Il direttore, già nel rapporto annuale 1821-222, ha protestato contro questo, e chiedeva che gli ambienti responsabili prendano misure energiche per riconoscere i diritti ed i privilegi dell'Istituto e per ricevere solo insegnanti qualificati nelle scuole. Tutti gli insegnanti non qualificati devono ottenere presso l'Istituto la qualifica prescritta come studenti esterni.

### **La Bibliografia:**

1. Brťková M., Tamášová V., Proszcuková D., *Kapitoly z dejín pedagogiky*. Bratislava, Present 2000.
2. Čaplovič D., Čičaj V., Kováč D., Lipták Ľ., Lukačka J., *Dejiny Slovenska*. Bratislava, Academic electronic press 2000.
3. Čečetka J., Vajcik P., *Dejiny školstva a pedagogiky na Slovensku do prvej svetovej vojny*. Bratislava, SPN 1956. *Dejiny Slovenska II*, Bratislava, SAV 1961.
4. Hrušovský F., *Slovenské dejiny*. Martin, Matica slovenská 1939.
5. Hykisch A., *Mária Terézia*, Košice, Oriens 1999.
6. Janusová J., Káňa O., *Její veličenstvo Marie Terézie*, Praha, Mladá fronta 1987.
7. Kučera M., *Cesta dejinami, 2. diel- Novoveké Slovensko*, Bratislava, Perfekt 2004.
8. Mátej, J. a kol., *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*, Bratislava, SPN 1976.
9. *Ratio educationis 1777 a 1806*. Bratislava, SPN 1988.
10. Rieder H., *Mária Terézia*, Bratislava, Ikar 1997.
11. *Slovenský biografický slovník*, Martin 1990.
12. Srogoň T. a kol., *Dejiny školstva a pedagogiky*, Bratislava, SPN 1981.
13. *Tvorcovia svetových dejín – od renesancie po osvietenstvo*, Bratislava, SPN 2003.

*Tatiana Homol'ová*  
*Martina Magová*  
*Henrieta Chromiaková*

## **VYUŽITIE PRVKOV ARTETERAPIE VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE**

### **Abstrakt**

Autori poukazujú na využitie prvkov arteterapie vo výchovno-vzdelávacom procese na základnej škole. Vyžívanie prvkov arteterapie vo výchovno-vzdelávacom procese pozitívne pôsobí na klímu v triede, vzťahy medzi žiakmi, komunikáciu, kooperáciu v triede, súdržnosť triedneho kolektívu, prípadne riešenie konfliktov. Možnosti využitia prvkov arteterapie v rámci výtvarnej edukácie ako spojenia výtvarnej, kreatívnej činnosti s výchovnými a liečebnými prvkami je v nadväznosti na teoretické poznatky, ako aj praktickú skúsenosť oboch autorov.

**Kľúčové slová:** arteterapia, prvky arteterapie, výchovno-vzdelávací proces, základná škola

### **The use of artetherapy elements in the educational process at primary school**

The authors point on the using of elements of art therapy in the educational process at elementary school. The using of elements of art therapy in the educational process positively affects the climate in the classroom, pupils' relations, communication, classroom cooperation, classroom coherence, or conflict solution. The possibilities of utilizing elements of art therapy within the framework of artistic education as a combination of artistic, creative activity with educational and therapeutic elements is based on the theoretical knowledge as well as the practical experience of both authors.

**Key words:** art therapy, art therapy elements, educational process, elementary school

## Úvod

V príspevku sa snažíme poukázať na to, že arteterapia a jej prvky sú vhodným spôsobom, ktorým môžeme pomôcť žiakom v pozitívnom prežívaní, prípadne odstrániť z ich života negatívne pocity a uľahčiť im vyjadrenie, čo nie je ľahké, pretože žiaci si mnohokrát neuvedomujú, čo ich vlastne trápi. Arteterapia a jej široký psychoterapeutický význam tkvie v tom, že má upravovať narušenú činnosť ľudského organizmu psychologickými prostriedkami, podobne ako ďalšie druhy psychoterapií. Avšak na rozdiel od ostatných terapií sú tu dôležitými zložkami psychologické prostriedky, ktoré sú procesom umeleckej tvorby a umeleckého vnímania vlastné. Preto je téma príspevku vysoko aktuálna, arteterapia je v podstate činnostnou terapiou, a samotné využívanie prvkov arteterapie, ktorá obsahuje celý rad aktívnych i pasívnych činností, smeruje k poznávaniu a sebazpoznávaniu od akčnej produkcie, až po pasívnu účasť. Vhodne využité prvky arteterapie môžu eliminovať ťažkosti, zmiernovať záťaž a odbúravať stres.

## Vymedzenie pojmu arteterapia a osobnosť arteterapeuta

Už v útlom detstve môžeme vidieť, že dieťa sa môže dostávať do situácii, ktoré vedú k frustrácii, deprivácii a to aj našim výchovným pôsobením. Vieme ovplyvniť jeho správanie, konanie a to najmä tým, že dieťa dokážeme pochopiť, vcítiť sa do toho, čo prežíva. Je potrebné ho chápať, podporovať, povzbudzovať a nie podceňovať a nevšímať si ho. Práve mladší školský vek je obdobie, kedy ešte môžeme zasiahnuť, či už v role učiteľa alebo v role rodiča, aby z našich detí vyrástli slušní, citliví, empatickí a dôstojní ľudia.

Pojem arteterapia vznikol spojením dvoch slov: latinského slova „art, artis“, čo znamená umenie a z gréckeho slova „therapón“ čo v pôvodnom zmysle slova predstavovalo služobníka, sprievodcu a ošetrovateľa bohov (prenesený význam liečba, liečenie). Arteterapia býva často označovaná ako hraničná disciplína, lebo je blízka výtvarnému a zároveň psychoterapeutickému svetu<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Slavík, *Arteterapie v sovislostech speciální pedagogiky*. In. *Speciální pedagogika*, 1999, roč. 9, č. 1, s. 7 – 19.



Výraz „art therapy“ vo svojich prácach ako prvá použila Margaret Naumburgová v tridsiatich rokoch 20. storočia v USA, v Európe sa tento termín začal používať až od roku 1940<sup>2</sup>.

V archaických kultúrach by sme za arteterapiu mohli označiť rituály, magické obrady, sošky a kresby s magickou silou. Napriek tomu ako uvádza Šicková-Fabricsi<sup>3,4</sup> korešpondujúci názor má aj Potměšilová – Sobková<sup>5</sup> a MAUT – Medzinárodní Asociace Uměleckých Terapií<sup>6</sup> začiatky arteterapie siahajú do 18. a 19. storočia. Pojem arteterapia sa začal používať v Európe okolo roku 1940. (Prvý výraz však použila vo svojich prácach Margaret Naumburgová v tridsiatych rokoch dvadsiateho storočia v USA). Dôležitou osobnosťou arteterapie je taktiež Edith Kramerová, ktorá sa zaoberá vo svojej prvej práci arteterapiou s deťmi s cieľom posilniť ich ego a zmysel pre vlastnú identitu prostredníctvom výtvarnej expsie.

Vďaka záujmu odborníkov o tvorbu duševne nemocných (chorých) vznikla myšlienka arteterapeutického využitia ich výtvarnej tvorby. Odborníci si všimli, že duševne chorí tvoria inak, než zdraví ľudia a ich výtvarný prejav sa mení podľa druhu a vývoja ochorenia. Sedláková<sup>7</sup> píše: „Arteterapia v hojnej miere využíva prvky výtvarného umenia a prejavu k liečbe. Je adekvátnym zdrojom k interpretáciám pomocou výtvarných prostriedkov a pre komunikáciu výtvarným umením“. V roku 1975 založil francúzsky maliar Jean Debuffet múzeum duševne chorých, kde prezentoval ich práce.

Rozvoj arteterapie je umožnený i vďaka nástupu avantgardy a moderny s ich štýlovou rôznosťou. Arteterapia čerpá v počiatku z psychoanalýzy.

Predstupňom arteterapie ako profesie bolo skúmanie výtvarnej tvorby duševne chorých, s cieľom stanovenia diagnózy. Ako terapeutická

---

<sup>2</sup> J. Šicková-Fabricsi, *Základy arteterapie*, nakladateľstvo Portál s.r.o., Praha 2008.

<sup>3</sup> J. Šicková-Fabricsi, *Základy arteterapie*, nakladateľstvo Portál s.r.o., Praha 2002.

<sup>4</sup> J. Šicková-Fabricsi, *História arteterapie na Slovensku*. [online]. [cislo dostupa 16 07 2017].

<sup>5</sup> P. Potměšilová, P. Sobková, *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. nakladateľstvo: Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2012.

<sup>6</sup> MAUT – Medzinárodní Asociace Uměleckých Terapií. *Historie arteterapie*. [online] [cislo dostupa 16 07 2017]

<sup>7</sup> A. Sedláková, *Arteterapia a svet výtvarných odpovedí*. Nakladateľstvo Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2016, [online] [cislo dostupa 16 07 2017].

metóda sa arteterapia začala využívať v 30. až 40. rokoch dvadsiateho storočia.

Prvé profesionálne školenia arteterapeutov boli koncom osemdesiatych rokov 20. storočia. V USA bolo prvýkrát možné študovať na univerzite arteterapiu v šesťdesiatych rokoch 20. storočia na Hanneman University v Philadelphii (Šicková-Fabrici)<sup>3</sup>. „Priekopníkmi boli väčšinou výtvarníci, ktorí prešli psychoterapiou a hľadali možnosti prepojenia výtvarného pôsobenia s psychoterapeutickými postupmi a ich uplatnenie v liečbe“<sup>8</sup>.

Arteterapia je liečebný postup. Využíva výtvarný prejav ako prostriedok poznávania a ovplyvňovania ľudskej psychiky a medziludských vzťahov. Býva pričleňovaná k psychoterapii a jej smerom, niekedy je chápaná ako samostatný obor. Rozlišujú sa dva základné prúdy, a to prúd terapie umením, ktorá kladie dôraz na liečebný potenciál samotnej tvoriacej činnosti a prúd artpsychoterapie, kde výtvary a zážitky z procesu tvorby sú psychoterapeuticky spracovávané<sup>9</sup>.

Arteterapia je umenie i mentálne zdravá profesia, ktorá používa kreatívny proces pre vytváranie umenia, zlepšovanie psychickej a emocionálnej povahy v každom veku. Je založená na viere, ktorá využíva kreatívny proces zapojený v umení, sebarealizácií. Pomáha riešiť konflikty, vývoj interpersonálnych schopností, zlepšuje správanie, redukuje stres, zvyšuje sebadôveru a pomáha získať nadhľad ďalej uvádza: „Arteterapia je uznávaná ako čiastková alebo dokonca aj samostatná a základná psychoterapeutická metóda, a tak je tiež realizovaná. Dôraz je kladený na zámerné a cieľavedomé terapeutovo pôsobenie“<sup>10</sup>.

V arteterapii ide u každého klienta o naplnenie rôznych cieľov. Medzi najčastejšie ciele patri navodenie kompenzačného procesu, aktivizácia, sprostredkovanie kontaktu, preformovanie stereotypov, komunikácia prostredníctvom výtvarného prejavu, odstránenie úzkostných stavov, socializácia, kanalizácia agresivity. Svoje teoretické

---

<sup>8</sup> J. Šicková-Fabrici, *História arteterapie ... DZ.CYT.*, [online]. [cislo dostupa 16 07 2017].

<sup>9</sup> ČAA – Česká Arteterapeutická asociace. 2014. *Definice a cíle arteterapie*. [online]. [cislo dostupa 16 07 2017].

<sup>10</sup> A. Sedláková, *Arteterapia a svet výtvarných odpovedí*. nakladateľstvo Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2016.

zázemie nachádzajú interpretačné smery v arteterapii v dynamickej psychológii Freuda, Junga a Adlera.<sup>11</sup>

Pre arteterapiu nie je dôležitý výsledný výtvarný produkt, ale proces tvorby, ale aj výtvarná hodnota diela môže niekedy hrať terapeuticko-rehabilitačnú rolu. Rovnako dôležité je i vyhodnocovanie výtvarného prejavu, ktoré musí uskutočniť klient sám. Úlohou arteterapeuta pri hodnotení výtvarného prejavu je všímať si chovanie klienta v priebehu tvorby, primeranosti výtvarného prejavu jeho vývojovému obdobiu, formy a obsah práce, použitých farieb, konfliktných momentov a celkovej umeleckej kvality výtvarnej práce. Arteterapeut nesmie do diskusie vstupovať s vlastnou interpretáciou. Sedláková uvádza: „Výhodou individuálneho arteterapeutického programu je, že napríklad dieťa má k dispozícii špeciálneho pedagóga alebo terapeuta len pre seba“<sup>12</sup>.

V súčasnosti zažíva arteterapia svoj rozkvet v USA, Veľkej Británii, Francúzku a Nemecku, kde v posledných rokoch vzniklo množstvo inštitúcií i univerzitných programov pre študentov denného i externého štúdia, ale aj v štátoch bývalého socialistického tábora, dokonca aj v krajinách tretieho sveta. Svedčia o tom správy, ktoré vydáva organizácia International Networking Group of Art therapists.

Na Slovensku bola súčasťou štúdia liečebnej pedagogiky na pedagogickej fakulte Univerzity Komenského od roku 1967. Prvým vysokoškolským pedagógom arteterapie bol Doc. Roland Hanus, akademický maliar. V súčasnosti v Bratislave združuje odborníkov z tejto oblasti organizácia Terra terapeutica, ktorá od roku 2002 organizuje v spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislave, Jihočeskou univerzitou v Českých Budějoviciach a Českou arteterapeutickou asociáciou kurzy arteterapie.

V Českej republike sa arteterapia začala plne rozvíjať v Ateliéru arteterapie v roku 1990 pri Jihočeskej univerzite v Českých Budějoviciach, vznikla tu tzv. „rožnovská arteterapia“. Tento ateliér založil pedagóg, maliar a hudobník PhDr. Milan Kyzour, ktorý ju viedol viac ako desať rokov. Základom jeho arteterapeutického prístupu bola pedagogická skúsenosť s výtvarným vedením detí všetkých kategórií, ako

---

<sup>11</sup> J. Šicková-Fabrici, *Základy ... dz.cyt.*, Praha 2002.

<sup>12</sup> A. Sedláková, *Arteterapia a svet ... dz.cyt.*, Prešov 2016, s. 23.

aj dlhodobá terapeutická práca s pacientmi neurologického úseku psychiatrického oddelenia v Českých Budějoviciach.

Rožnovská arteterapeutická škola je koncipovaná ako výcviková, založená na zážitkovej analýze v skupine, kladie dôraz na praktickú skúsenosť a zručnosť študentov. Arteterapiu je u našich západných susedov možné študovať v Prahe a Brne.

Na Slovensku sa arteterapia študuje na pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, a to na katedre liečebnej pedagogiky (6 semestrov), informatívne na katedrách sociálnej práce, logopédii, psychopédie, tyflopédie a na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v rámci štúdia psychológie a na Vysokej škole výtvarného umenia od roku 2002<sup>13</sup>.

Jednotlivé ciele arteterapie sú stanovované podobne ako aj pri ostatných terapiách. Cieľ, terapeutický zámer vychádza predovšetkým z teoretických základov danej terapie. Od nich sa nasledovne odvíja aj spôsob ako tento zámer dosiahnuť. Ďalším dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje stanovenie si cieľa terapie, je samotný klient. Jeho potreby, problémy a očakávania.

Hlavným cieľom pri arteterapii nie je produkt, umelecké dielo, ale proces, pri ktorom rozvíjame tvorivosť, sociálne zručnosti. Je to neverbálna technika, ktorá sa človeku umožňuje vyjadriť inak ako slovom. Sedláková píše: „V arteterapii je dôležitá tvorba, proces vzniku, zážitok z výtvarného vyjadrenia. Ľuďom s mentálnym postihnutím však prináša i určité obohatenie ich života. Aby sme u nich dosiahli pozitívne zmeny, musíme mať na pamäti, že výtvarné zručnosti nie sú dôležité, ale cieľ, ktorý si počas procesu arteterapie určíme a snažíme sa ho naplniť. Chápeme to ako podpornú terapiu v realizujúcej spolupráci s inými metódami: s muzikoterapiou, pohybovou terapiou alebo verbálnou terapiou, nie ako jediný, samostatne stojaci liečebný prostriedok“<sup>14</sup>.

Zameriava sa väčšinou na aktivizáciu, sprostredkovanie kontaktu, odstránenie stereotypov, komunikáciu prostredníctvom výtvarného prejavu, socializáciu, kanalizáciu agresivity, relaxáciu. Zmyslom je uvoľnenie, sebaaprežívanie, rozvoj fantázie, poznanie vlastných možností, nárast motivácie, prijatie druhých, skúsenosť, že druhí majú podobné zážitky a starosti ako ja.

---

<sup>13</sup> J. Šicková-Fabrice, *Základy ... dz.cyt.*, Praha 2002.

<sup>14</sup> A. Sedláková, *Arteterapia a svet ... dz.cyt.*, Prešov 2016.

Ďalším významným cieľom je aj interpretácia výtvarných prác klienta. Interpretácia môže slúžiť k lepšej analytickej práci s klientom, alebo ako jeden zo zdrojov k dotvoreniu diagnózy klienta. Každý arteterapeut môže mať svoje vlastné konkrétne ciele a predstavy, ktorým prispôsobuje aj výber tém a námetov. Klient má možnosť svojou tvorbou vyjadriť svoj vnútorný svet<sup>15</sup>.

Podľa E. Perouta : „Na arteterapiu je možné nazerať z hľadiska kreativistického, integratívneho, činnostného, sublimačného, i projektívneho“<sup>16</sup>. Medzi hlavné ciele práce s týmito klientmi patrí kompenzácia intelektových deficitov. Rozvíjanie kreativity, reedukácia, resocializácia, integrácia osobnosti. Naučiť sa vnímať požiadavky a podnety dieťaťa a akceptovať ich. Citlivo pôsobiť na odbúravanie strachu z nedokonalosti, nedostatočnosti. Dieťa by malo zažiť pocit úspechu zo schopnosti tvoriť.

Arteterapiu v najširšom rámci môžeme rozdeliť na pasívnu a aktívnu. V prvom prípade nechávame na seba pôsobiť výtvarné diela, v druhom prípade ide o priamu výtvarnú tvorbu. Veľkou výhodou arteterapie je jej vhodnosť aj pre „výtvarne nenadaných“. Arteterapiu môžeme aplikovať formou individuálnou, skupinovú a kolektívnu<sup>17</sup>.

K arteterapeutickým metódam zaraďuje Šicková-Fabrici<sup>18</sup>, Potměšilová a Sobková<sup>19</sup> a súhlasne Grohol<sup>20</sup> imagináciu, animáciu, koncentráciu, reštrukturalizáciu, rekonštrukciu, transformáciu.

Pri výbere techniky a materiálu v arteterapii je vždy potrebné sa riadiť individuálnymi potrebami klienta. Technika a daná téma sa musia vzťahovať priamo k osobe klienta. Arteterapeutických techník je veľa a arteterapeut môže využiť akúkoľvek z nich. Mal by však zároveň poznať, ktorá technika je vhodná a ktorá nie.<sup>21</sup>

Najtradičnejšia výtvarná technika je kresba a maľba. Pokiaľ si môžu klienti vybrať čím budú kresliť, najradšej kreslia pastelkami či fixkami. S využitím kresby a maľby môžeme urobiť netradičnú hodinu, či

---

<sup>15</sup> J. Šicková-Fabrici, *Základy ... dz.cyt.*, Praha 2002.

<sup>16</sup> E. Perout, *Arteterapie se zrakově postiženými*, Praha : nakladatelství Okamžik, Praha 2005, s. 30.

<sup>17</sup> J. Šicková-Fabrici, *Základy ... dz.cyt.*, Praha 2002.

<sup>18</sup> Tam.

<sup>19</sup> P. Potměšilová, P. Sobková, P. *Arteterapie a artefletika ... dz.cyt.*, Olomouc 2012.

<sup>20</sup> M. Grohol, *Arteterapia v psychiatrii*. nakladatelství Lundbeck Slovensko s.r.o., Bratislava 2008.

<sup>21</sup> L. Monatová, *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno 1998, s. 83.

sedenie napr. hudba v obrazoch. Možno sa to bude deťom - klientom zdať zvláštne, ale pri motivačnom rozhovore ich uistíme, že aj hudba sa dá nielen počuť, ale aj vidieť a možno ju nakresliť, respektíve vystihnúť farbami, tak ako farby, ktoré nás upokojujú, alebo znervózňujú. Žiaci - klienti pri práci hudbu zároveň počujú, čo na ne taktiež pôsobí. Sedláková ďalej uvádza: „V rámcoch arteterapie sa používajú podobné techniky ako vo výtvarnom umení. Tu rozlišujeme tieto 4 výtvarné techniky plošné, priestorové, grafické, kombinované“<sup>22</sup>.

Arteterapeutických techník je mnoho, ako príklad môžeme uviesť voľné čmáranie tužkou, voľná kresba prstami namočenými vo farbe, voľná kresba jednou farbou na papier namočený vo vode, koláž z výstrižkov, zostavovanie objektov z prírodných materiálov, tematická kresba (napr. vlastný portrét, maľovanie vlastnej rodiny ako napr. začarovanej do zvierat), tematické modelovanie (napr. rozprávkové zviera, do ktorého by som sa chcel prevteliť), interakčná kresba vo dvojici (komunikuje sa pri nej len pastelkou na papieri), maľovanie spoločného domu v malej skupine klientov (obvykle štvorčlenné), modelovanie spoločného mesta vo väčšej skupine klientov a pod.

Výtvarné techniky sa používajú preto, aby klientom zľahčili vyjadrovanie ich pocitov, čo je dôležité ako pre terapeuta, tak prípadne aj pre terapeutickú skupinu. Arteterapeutovi tieto techniky umožňujú rozpoznať niektoré inak ťažko prístupné osobnostné rysy klientov. Počas výtvarného vyjadrovania totiž dochádza k mimovoľnému skĺbeniu klientových vedomých a nevedomých tendencií<sup>23</sup>.

Arteterapia disponuje jedinečnými možnosťami, ktoré môžu uľahčiť alebo uvoľniť sebareflexiu. Materiály hrajú dôležitú úlohu v celom arteterapeutickom procese a sú jedným z významných faktorov celého terapeutického diania. Arteterapeut by mal mať k dispozícii výber rôznych materiálov a výtvarných médií. Umožňuje sa tým spontánna selekcia toho materiálu, ktorý klientovi najviac vyhovuje v danom momente. Materiály sú aj senzorickými stimulantmi.

V súčasnej arteterapii, ktorá stavia na vývojových štádiách výtvarného prejavu, sa výber materiálu považuje za významný

---

<sup>22</sup> A. Sedláková, *Arteterapia a svet ...dz.cyt.*, Prešov 2016, s. 26.

<sup>23</sup> C. Caseová, T. Dalleyová, *Arteterapie s deťmi*, nakladateľstvo Portál s.r.o., Praha 1995.

z diagnostického hľadiska. Ich výber môže aktivovať rôzne úrovne psychologických funkcií človeka a následne ich aj rozvíjať a posilňovať.

Materiály (artemateriály) delíme na:

- mäkké,
- tvrdé,
- krehké,
- multimediálne.

Tie sa ešte následne členia na dvojdimenzionálne a trojdimenzionálne.

Mäkkými dvojdimenzionálnymi sú prstové farby (majú v sebe potenciál odreagovať sa), vodové, temperové a olejové farby, pastel. Tvrdé dvojdimenzionálne materiály sú ceruzky a pastelky. Medzi mäkké trojdimenzionálne materiály spadajú hlina (vhodné médium na rekonštrukciu kapacít organizácie priestoru, ale aj myslenia a chápania sveta a života v súvislostiach), piesok, plastelína, modurit a drôt. Patria sem aj krehké materiály ako sklo, pálená hlina – keramika, papier, sadra a medzi tvrdé trojdimenzionálne materiály zaradujeme drevo a kameň. Multimediálne techniky sú kombináciou viacerých materiálov a techník ako koláž, asambláž, inštalácia, happening, ale aj fotografia.

K realizácii arteterapie ako hraničnej disciplíny podľa Šickovej-Fabrici je potrebné mať vedomosti z psychoterapie, klinických odborov a z oblasti vied o umení.<sup>24</sup> Ešte dôležitejšia je ale samotná osobnosť, znalosti, zručnosti a osobnostné predpoklady arteterapeuta, ktoré sú spoločné pre všetkých, ktorí v oblasti pomáhajúcich profesií, predovšetkým psychoterapie pracujú. Pre vykonávanie profesie arteterapeuta sú dôležité znalosti z psychológie, medicíny (hlavne psychiatrie), špeciálnej a liečebnej pedagogiky, a preto v terapii ide o celostné zaobchádzanie s človekom, mal by arteterapeut mať znalosti i z antropológie.

Každý arteterapeut by mal byť veľmi empatický, intuitívny, mal by vedieť svoje informácie prepojiť do súvislosti, mal by vedieť improvizovať a byť schopný predvídať vývoj udalosti a javov. Arteterapeut by mal mať okrem iného aj „vysoký morálny a etický kredit, mal by v terapii sledovať jasný terapeutický alebo diagnostický cieľ, mal by vytvoriť atmosféru dôvery, pomáhať klientovi zvládať zadané úlohy, ktoré sú pre klienta nové a neznáme, mal by ho povzbudzovať k vlastným

---

<sup>24</sup> J. Šicková-Fabrici, *Základy ...dz.cyt.*, Praha 2002

interpretáciám, iniciovať rozhovor<sup>25</sup>. Vo vzťahu medzi klientom a arteterapeutom má mať dominanciu predovšetkým dôvera, rovnocennosť a úcta k človeku, s ktorým pracujeme, snaha prežívať jeho uhol pohľadu.

Prostredníctvom umeleckej aktivity arteterapeut pomáha klientovi:

- pozeráť sa na seba - prostredníctvom svojej umeleckej reflexie – inak ako doposiaľ;
- vytvoriť si určitý nadhľad, ako sa pozeráť na svoje dielo;
- viac a intenzívnejšie prežívať a akceptovať svoje pocity nie len počas vlastnej tvorby;
- zvýšiť svoju sebadôveru a sebaúctu prostredníctvom zážitku z úspechu a umeleckej oblasti;
- byť k výtvarnej reflexii otvorenejším a slobodnejším;
- viac akceptovať druhých, ich výtvarný názor a štýl.

Byť arteterapeutom ako uvádza Šicková-Fabrici<sup>26</sup> a jednotne Potměšilová a Sobková<sup>27</sup> znamená byť vzdelaný v oboch častiach výrazu arteterapia, teda v umení aj v terapii. Ak niekto chce pomáhať prostredníctvom umenia druhým, mal by sa dobre orientovať v dejinách umenia, v estetike aj v psychológii umenia, ale aj vo výtvarných technikách kresby, maľby a modelovania, mal by mať aj vedomosti z oblasti psychológie, pedagogiky, prípadne špeciálnej alebo liečebnej pedagogiky. Každý arteterapeut by mal byť empatický, mal by vedieť svoje informácie prepojiť do súvislostí, mal by vedieť improvizovať, rovnako by mu nemala chýbať intuícia, schopnosť predvídať vývoj udalostí a javov. V terapii by mal vždy sledovať jasný terapeutický alebo diagnostický cieľ, mal by vytvoriť atmosféru dôvery, pomáhať klientovi zvládať zadané úlohy, ktoré sú pre neho nové a neznáme, iniciovať rozhovor. Tiež je dôležitý vysoký morálny a etický kredit arteterapeuta.

Americká Asociácia Arteterapie zostavila „Etické kritéria pre arteterapeutov“, ktoré hovoria, že:

- by mali rešpektovať právo pacientov rozhodovať sa a pomôcť im uvedomiť si dôsledky ich rozhodnutí;
- mali by rozpoznať vplyv vlastnej pozície s ohľadom na pacientov a nevyužívať dôveru a závislosť;

---

<sup>25</sup> Ibidem, s. 58

<sup>26</sup> Ibidem.

<sup>27</sup> P. Potměšilová, P. Sobková, *Arteterapie a artefiletika ... dz.cyt.*, Olomouc 2012.



- nemali by vstupovať do dvojítých vzťahov;
- nemali by využívať svoj profesionálny vzťah k rozvíjaniu svojich vlastných záujmov;
- mali by rešpektovať a chrániť dôverné informácie získané od pacientov počas rozhovoru alebo prostredníctvom umeleckého vyjadrenia (nezverejniť dôverné informácie bez jasného písomného súhlasu okrem situácie, kedy majú podozrenie, že pacient alebo niekto iný je vo vážnom ohrození zdravia či života).

Súhlasný názor na využitie samotnej arteterapie majú viaceré autorky. Podľa Campellovej<sup>28</sup>, Caseovej a Dalleyovej<sup>29</sup> a Šickovej-Fabrici<sup>30</sup> využitie arteterapie je široké, môže pomôcť všetkým ľuďom, ktorí sa nedokážu slovne vyjadriť. Arteterapia je možnosť vyjadriť a spracovať mnohé, dokonca i to, čo si neuvedomujeme. Pre výtvarné tvorenie a arteterapiu majú zásadný význam pojmy prenos identifikácia a projekcia. Arteterapia s osobami mentálne postihnutými je veľmi rozsiahla a rozličná, tak ako sú rozmanité i formy mentálneho postihnutia. Vlastná výtvarná tvorba pôsobí liečivo na celú radu problémov. Všeobecne platí, že sa počas nej jedinec uvoľní, odreaguje a dodá si sebavedomie. Úlohou arteterapie, alebo jej prvkov u osôb s mentálnym postihnutím by mala byť predovšetkým podpora rozvoja fantázie, imaginácie, zručnosti, rozvoj jemnej motoriky, ktorú uplatní i v iných oblastiach.

### **Výtvarná výchova a arteterapia**

Arteterapiu u žiakov môžeme využiť v dvoch hlavných oblastiach, po prvé na komunikáciu s dieťaťom a po druhé na rozvoj a stimuláciu schopností dieťaťa (žiaka), čiže na konkrétne tvorivú činnosť.

Tieto možnosti poskytuje využívanie prvkov arteterapie vo výtvarnej výchove žiakov. V predmete výtvarná výchova v základnej škole, nemôže ísť o arteterapiu v pravom slova zmysle, pretože ju nerealizuje a nevykonáva arteterapeut, ale učiteľ. Ten môže preberať prvky arteterapie v podobe metód a techník, ktoré môže začleňovať do procesu výtvarnej výchovy žiakov. Prvky arteterapie v edukácii detí

---

<sup>28</sup> J.Campellová, *Techniky arteterapie ... dz.cyt.*, Praha 2000.

<sup>29</sup> C. Caseová, T. Dalleyová, *Arteterapie ... dz.cyt.*, Praha 1995.

<sup>30</sup> J. Šicková-Fabrici, *Základy arteterapie... dz.cyt.*, Praha 2008.

mladšieho školkého veku vrámci svojej práce môže aplikovať aj vychovávateľ v školskom klube detí.

Uplatnenie sa dá využiť najmä u mladších žiakov, ktorí často nie sú schopní nadviazať slovný kontakt s dospelými, nevedia vyjadriť svoje problémy, sú príliš citliví alebo uzavretí.

Aplikovať arteterapiu so žiakmi na hodinách výtvarnej výchovy môžeme formou individuálnej, alebo skupinovej terapie. Pri individuálnej arteterapii má žiak učiteľa len pre seba. Nadväzuje úzky kontakt, vzniká tak intenzívny emocionálny zážitok s chápaným človekom. Individuálna terapia je vhodná pre žiakov hyperaktívnych, ktorých správanie v skupine pôsobí rušivo. Táto forma práce sa dá využívať v triedach, kde pracuje asistent učiteľa, prípadne vtedy, keď je nižší počet žiakov v triede. Skupinová arteterapia je veľmi vd'achná forma práce, má veľa výhod, ale je aj náročnou. No v prostredí školy najpoužívanejšou. Vytvára atmosféru tímovej práce, medzi žiakmi sa vytvára väčšia spolupatričnosť. Najjednoduchším využitím skupinovej arteterapie je, ak dvaja, alebo viac žiakov pracuje na väčšom formáte. V priebehu práce sa veľmi dobre sleduje správanie žiakov, ich vzájomnú kooperáciu, kto začína kresliť ako prvý, kto zostáva stranou, dá sa sledovať spolupráca, kto koho opravuje, kto prácu riadi a pod. Môže dochádzať, aj k prelínaniu týchto foriem. Sedláková ďalej uvádza: „Vytváranie spontánnych obrazov a objektov (ako hlavná náplň arteterapie) je aktom mentálnej hygieny. Arteterapia umožňuje nielen uvoľňovať napätie priamou ventiláciou a predchádzať tak deštruktívnemu správaniu, ale zmierňuje i prežívanú psychickú záťaž, aj keď len v symbolickej rovine. Stretávajú a prelínajú sa v nej ciele voľnočasových aktivít, vzdelávania, výchovy, liečby, psychoterapie i sociálnej práce. Z hľadiska zamerania arteterapie môžeme vyčleniť tri základné okruhy arteterapeutickej práce z hľadiska veku: arteterapia s deťmi a s dospievajúcimi, s dospelými ľuďmi a so seniormi. V rámci týchto okruhov môže arteterapeut pôsobiť na relatívne zdravú osobnosť (psychicky a fyzicky) v zmysle rozvíjajúceho, výchovného či preventívneho programu alebo na handicapovaného človeka (psychicky a fyzicky). Vždy však ide o formu pomocnej liečby. Liečba spočíva v stíšení sa a koncentrácii sa k tvorbe, pretože to sú základné prejavy a potreby k tvorbe“<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> A. Sedláková, *Arteterapia a svet ... dz.cyt.*, Prešov 2016, s. 32.

Práci so žiakmi predchádza ako uvádza Caseová a Dalleyová<sup>32</sup>, Potměšilová a Sobková<sup>33</sup>, Šicková-Fabrice<sup>34</sup> dôsledná príprava pedagóga vyučujúceho výtvarnú výchovu. Preštudovanie osobných materiálov žiakov, umožní učiteľovi získať dôležité informácie o osobnosti žiakov a zvoliť vhodný prístup k jednotlivému žiakovi.

Prvá hodina by mala byť u všetkých žiakov zameraná na nadviazanie kontaktu formou výtvarného prejavu. Žiaci dostanú inštrukciu nakresliť ľubovoľnú tému. Cieľom tejto aktivity je zistiť, či žiaci poznajú základné farby a zistiť ich základné zručnosti pri práci s výtvarným materiálom.

Úloha učiteľa a jeho prístup je nedirektívny, podporuje nápady žiakov, učí ich výtvarným zručnostiam konkrétnej techniky. Učiteľ musí získať prehľad o pochopení úlohy jednotlivými žiakmi, podľa toho volí na ďalších hodinách príslušné metódy a formy práce s nevyhnutným individuálnym prístupom k žiakom.

Na hodinách zaraďujeme kresby, maľby na veľký formát, ten sa odporúča užívať častejšie, ako malý formát, pretože žiaka veľký formát evokuje ku väčšej výpovednej hodnote. Učiteľ do práce nikdy žiakovi nezasahuje, skôr žiakom radí, povzbudzuje ich a môže použiť takzvaný diktát, no práca musí ostať autentická.

Žiaka pri činnostiach chválime, aj v prípade, že sám nie je so svojou prácou spokojný. Veľmi dôležité je hodnotenie práce. Upevňuje sebadôveru žiakov a rozvíja estetické cítenie. Odstraňuje komplex menej cennosti a upevňuje sebavedomie žiaka. Odporúča sa demonštrovať všetky práce a ponechať priestor na vyjadrenie sa k svojej práci. Žiaci musia zažívať radosť z vytvorenej práce. Po určitom čase nadobúdajú schopnosť samostatne sa výtvarne vyjadrovať a svoj výtvarný prejav verbálne zhodnotiť.

Čo je potrebné si všímať pri výtvarnej činnosti u žiakov:

- **Správanie** – jeho záujem, respektíve nezáujem o kresbu, či žiak sa na výtvarnú výchovu teší, alebo sa k práci stavia odmietavo, či pracuje samostatne, či chce prácu vylepšiť, prípadne zničiť, počmárať, dokonca potrhať. Sú žiaci, ktorí sú aj s veľmi nedokonalou prácou na ich vek veľmi spokojní a naopak sú žiaci,

---

<sup>32</sup> C. Caseová, T. Dalleyová, *Arteterapie ... dz.cyt.*, Praha 1995.

<sup>33</sup> P. Potměšilová, P. Sobková, *Arteterapie ... dz.cyt.*, Olomouc 2012.

<sup>34</sup> J. Šicková-Fabrice, *Základy ... dz.cyt.*, Praha 2008.

ktorí potrebujú vždy prácu opravovať, dokresľovať a neustále kladú otázku. Učiteľ má odpovedať vždy kladne, prípadne poradiť, ale nikdy nekritizovať.

- **Téma** – ak má žiak ľubovoľnú tému všimame si logiku jeho kresby, aké námety preferuje to nám prezradí čo žiaka zaujíma, po čom túži, o čom sníva. Vhodné je nechať žiaka nech si kreslí a potom sa s ním o obrázku rozprávať. Veľmi vhodné je zadávať žiakom témy z bežného života. Zaujímavé je stvárnenie kresieb na tému „Moja rodina“. Kresba rodiny je výrazne podfarbená dojmami a zážitkami v rodine, je plná nevedomenej symboliky, výpovede o sebe a svojich blízkych. V kresbe rodiny môžeme pozorovať určité sympatie a antipatie k členom rodiny. Napríklad pri zobrazení postáv otec malý, matka veľká, alebo naopak. Hneď vieme ktorý rodič je v rodine dominantný. U detí s poruchami správania je téma „Moja rodina“ veľmi vzácna, pretože dokážu prostredníctvom kresby veľa vypovedať o členoch svojej rodiny i jeho postavení v nej. Ak dieťa v tejto téme zobrazuje nábytok a nie ľudské postavy, svedčí to o nedostatočnom fungovaní rodiny. V niektorých prípadoch deti na obrázku jasne nakreslia konflikty, ktorých sú svedkom v bežnom živote. Z každej kresby dýcha charakteristická atmosféra vzťahov v rodine.
- **Farba** – sú farby, ktoré žiak uprednostňuje, buď teplé alebo studené. Všima si, či dostatočne využíva ponúkanú škálu farieb. Plaché a utiahnuté deti používajú skôr farby bledé, naopak agresívnejšie deti využívajú veľmi sýte až kriľavé farby. Pestrofarebnosť častejšie preferujú rómski žiaci, čo prezrádza ich bezstarosť.
- **Využitie priestoru** – ako žiak využíva priestor na výkrese, či ho využíva dostatočne, alebo kresli len v nejakej časti, na okraji, v rohu a pod.
- **Znázornenie postáv** – ak sa postavy v kresbe vyskytujú všimame si ich veľkosť, malé postavy poukazujú obyčajne na znížené sebavedomie. Ďalej sledujeme proporcie, či dieťa nakreslí všetko, čo postava má mať, prípadne nakreslí predimenzované časti tela. Kresby detí jasne ukazujú na schopnosť identifikovať sa so sebou samým, s pocitmi svojich blízkych a preto na obrázku dieťaťa väčšinou prvý rozpoznateľný objekt je človek.

- **Línia** – zaujíma nás intenzita, čiže stopa kresby, aká je čiara, výrazná, nevýrazná, súvislá, prerušovaná. Zvýšený prítlak sa objavuje u detí agresívnych, alebo detí napätých, naopak slabú intenzitu prítlaku pozorujeme u detí labilných, neistých, nesmelých.
- **Detaily** – pri detailoch si všímame ich vypracovanosť a prítomnosť v kresbe, pretože prítomnosť veľkého počtu detailov môže poukazovať na výbornú pozorovaciu schopnosť žiaka, ale prehnané detaily v kresbe sa často objavujú v kresbách neurotických a úzkostných detí. V neposlednom rade posudzujeme vloženie energie, primeranosť kresby veku žiaka a veľmi vážne berieme do úvahy jeho výpoveď o svojom výtvarnom diele.

Dôraz sa kladie nie na dokonalosť výsledného výtvarného diela, ale na jeho výpovednú hodnotu, samotný proces tvorby, jeho vnímanie a samotné prežívanie<sup>35</sup>. „Výtvarná tvorba v procese arteterapie nie je obyčajný proces, či zrealizovaný prejav navonok. Často cez výtvarnú tvorbu vychádzajú na povrch skryté zážitky, sny, emócie, ktoré by pri inom prejave ostali skryté“<sup>36</sup>.

## Záver

V príspevku sme sa snažili poukázať na to, že arteterapia a jej prvky sú vhodným spôsobom, ktorým môžeme pomôcť žiakom, odstrániť z ich života negatívne pocity a uľahčiť im vyjadrenie, čo nie je ľahké, pretože žiaci si mnohokrát neuvedomujú, čo ich vlastne trápi. Môžeme konštatovať, že sa často venujeme primárnym problémom, ktoré ich postihujú a zanedbávame tie sekundárne, ktoré sú taktiež veľmi dôležité, pretože výrazne ovplyvňujú život toho konkrétneho žiaka. Arteterapia ponúka jedincom na vyjadrenie svojich pocitov inú rovinu, ako je rovina verbálna, čo je pre nich veľkou výhodou. Arteterapia umožňuje nahliadnutie do ich vnútorného sveta, a tak im umožňuje vyrovnať sa s negatívnymi emóciami, nízkym sebavedomím alebo problémami v kolektíve, ktorými veľmi často trpia. Arteterapia im napomáha najmä

---

<sup>35</sup> B. Akimjaková (a kol.), *Špeciálne didaktiky predmetov vo výchove a vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím I*, nakladateľstvo VERBUM, Ružomberok 2013, s. 98.

<sup>36</sup> A. Sedláková, *Arteterapia a svet ... dz.cyt.*, Prešov 2016, s. 40.

v rozvíjaní manuálnych zručností, komunikačných schopností, v nadväzovaní sociálneho kontaktu s inými. Treba oceniť, že arteterapia môže rozvíjať a stimulovať mnoho iných schopností, ktoré sa v dôsledku zameriavania na primárne problémy zanedbávajú.

### Literatúra:

1. Akimjaková, B. a kol., *Špeciálne didaktiky predmetov vo výchove a vzdelávaní žiakov s mentálnym postihnutím I*, 1. vydanie, nakladateľstvo VERBUM, Ružomberok 2013.
2. ČAA – Česká Arteterapeutická asociace. 2014. *Definice a cíle arteterapie*. [online] Dostupné na internete: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=11> [cislo dostupa 16 07 2017]
3. ČAA – Česká Arteterapeutická Asociace. 2015. *Definice a cíle arteterapie*. [online] Dostupné na internete: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22> [cislo dostupa 16 07 2017]
4. Campbellová, J., *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 2. vydanie, nakladateľstvo Portál s.r.o., Praha 2000.
5. Caseová, C., Dalleyová, T. *Arteterapie s dětmi*. 1. vydanie, nakladateľstvo Portál s.r.o., Praha 1995.
6. Grohol, M., *Arteterapia v psychiatrii*. 1. vydanie, nakladateľstvo Lundbeck Slovensko s.r.o., Bratislava 2008.
7. MAUT – Mezinárodní Asociace Uměleckých Terapií. 2015. *Historie arteterapie*. [online] Dostupné na internete: <http://www.maut.cz/cz/clanek-11-2/main-top> [cislo dostupa 16 07 2017]
8. Monatová, L., *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. vydanie, nakladateľstvo Paido, Brno 1998.
9. Perout, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. 1. vydanie, nakladateľstvo Okamžik, Praha 2005.
10. Potměšilová, P., Sobková, P., *Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vydanie. Olomouc: nakladateľstvo Univerzita Palackého v Olomouci, Olomouc 2012.
11. Sedláková, A., *Arteterapie a svět výtvarných odpovědí*. 1. vydanie. Prešov : nakladateľstvo Prešovská univerzita v Prešove, 2016, 96 s.

- [online] Dostupné na internete:  
<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Sedlakova2> [cislo  
dostupa 16 07 2017]
12. Šicková-Fabrici, J. *Základy arteterapie*. 1. vydanie, nakladateľstvo Portál s.r.o., Praha 2002.
  13. Šicková-Fabrici, J. 2008. *Základy arteterapie*. 2. vydanie, nakladateľstvo Portál s.r.o., Praha 2008.
  14. Šicková-Fabrici, J. 2013. *História arteterapie na Slovensku*. [online] Dostupné na internete: <http://art-therapy.sk/historia-art-therapie/> [cislo dostupa 16 07 2017]
  15. Slavík, J., *Arteterapie v sovislostech speciální pedagogiky*. In. *Speciální pedagogika*, 1999, roč. 9, č. 1.





*Tatiana Homol'ová*

*Andrea Sunik*

## **THE APPLICATION OF CLIL METHODOLOGY IN EDUCATION AT THE PRIMARY SCHOOL**

### **Abstract**

CLIL methodology has undoubtedly been the most preferred method of teaching pupils not only in elementary schools. We consider it to be very beneficial for pupils but also for teachers in terms of seeking new approaches of teaching English at primary school. Naturally it respects the pupil's psychic development, develops communication skills and promotes the development of creativity and fantasy. The authors present the benefits of the CLIL methodology, highlight the possible problems the teacher can encounter and describe the possibilities of their solution.

**Key words:** CLIL methodology, foreign language, education, elementary school

### **Introduction**

The current time puts great emphasis on the knowledge and practical use of the foreign language. Being literate not only in the mother tongue but also in the foreign language is important for the personal life of the person in society. Foreign language is thus an important means of communication and an instrument of communication. His ignorance limits mutual interaction, understanding, and cooperation. Modern language education is a priority for modern education. Due to the facts we have mentioned, and also because of the parents' interest in foreign language education for children from the earliest age, there has been a shift in the beginning of foreign language teaching at elementary schools. Every school is committed to providing high quality education and preparation for further study. The right choice of teaching methods and practices is crucial to achieving successful learning outcomes. Especially for teaching a foreign language, it is important for a pupil at the primary level of education to have a new language introduced in the form of a close relative to this age category. Lately, the CLIL method has become a

very interesting and popular for pupils. It involves linking a foreign language with another non-linguistic subject, where pupils encounter different situations, solve them in a foreign language, and at the same time use lessons learned from a non-linguistic subject. It is a non-violent vocabulary build-up, as well as a preparation for responding in situations in real life, where the CLIL method can respond promptly.

### **Historical and general theoretical definitions of clil**

Anthony Philip Reid Howatt and H.G. Widdowson described individual historical perspectives on English language teaching in their work called *A History of English Language Teaching*<sup>1</sup>. They discussed periods from renaissance to present day there. As they stated, it started in 1400 when English was a minority language spoken by a population of under three million and described the long process of making the English language teachable and the developments in language teaching theory and practice which led to the emergence of English Language Teaching (ELT) as an autonomous modern profession.

Language teaching as Richards and Rodgers<sup>2</sup> claim came into its profession in the twentieth. The whole foundation of contemporary language teaching was developed during the early part of the twentieth century as applied linguists and others sought to develop principles and procedures for the design of teaching methods and materials, drawing on the developing fields of linguistics and psychology to support succession of proposals for what were thought to be more effective and theoretically sound teaching methods.

The aim of the authors is to present the context of teaching foreign languages in terms of teaching methods and their influence on the situation in the classroom. Changes in language teaching methods throughout the history, according to Richards and Rodgers<sup>3</sup>, have reflected recognition of changes in the kind of proficiency learners need, such as a move toward oral proficiency rather than reading comprehension as the

---

<sup>1</sup> A. P. R. Howatt, H. G. Widdowson, *A History of English Language Teaching*, 2nd edition, Oxford University Press, Oxford 2004.

<sup>2</sup> J. C. Richards, T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

<sup>3</sup> Ibidem.

goal of language study; they have also reflected changes in theories of the nature of language and of language learning.

Morgan and Neil<sup>4</sup> stated that since the introduction of modern foreign languages into the school curriculum, the subject has undergone several changes in aim and emphasis. Over the decades methods were introduced that were designed to equip learners with the perceived skills and proficiency required for the time.

CLIL is yet another approach that grew out of the insight that any fluency in the use of a target language can be achieved only by its use as the medium of communication and not by making it the object of analysis in class<sup>5</sup>.

The term 'CLIL' was launched in 1994, but the practice of CLIL has been around a lot longer with its roots in immersion education from the 1970s and 1980s (Baidak, et al.<sup>6</sup>). It is a well-known fact that our education system still relies on traditional methods and there is a need to combine the traditional teaching with modern teaching aids for a better and advanced education system. In our opinion there has to be a will of maintaining the balance between the use of traditional and modern teaching methods (to which, with no doubt, CLIL belongs). Both traditional and modern teaching methods should be used simultaneously for betterment of education.

Education in a language that is not the learner's first language is as old as education itself. The term CLIL was first used in 1994 in Europe. However, CLIL practice has much longer history. According to Mehisto, et al.<sup>7</sup>: „The first CLIL-type programme dates back some 5000 years to what is now modern-day Iraq. The Akkadians, who conquered the Sumerians, wanted to learn the local language. To this end, Sumerian was used as medium of instruction to teach several subjects to the Akkadians. [...] Another example from history of the use of second language to teach content is widespread use of Latin. For centuries, Latin was used as

---

<sup>4</sup> C. Morgan, P. Neil, *Teaching Modern Foreign Languages*. Kogan Page, London 2001. ss. 1 - 22.

<sup>5</sup> U. Multhaup, *Content and Language Integrated Instruction (CLIL)*. Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal 2004.

<sup>6</sup> N. Baidak, M.L.G. Mínguez, S. Oberheidt, *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. [ed.] A. Delhaxhe, Eurydice, Brussels 2005.

<sup>7</sup> P. Mehisto, D. Marsh, M.J. Frigols, *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan Education, Oxford 2008, s. 9.

a language of instruction in European universities and became the primary language of law, medicine, theology, science and philosophy“. By the 1990s, globalization was placing greater linguistic demands on mainstream education. Globalization has made the world interconnected as never before. New technologies are enhancing the exchange of information and knowledge. The world is rapidly becoming „a very mixed global village“ therefore, in such an integrated world, integrated learning is increasingly viewed as a modern form of educational delivery.

CLIL is the platform for an innovative methodological approach of far broader scope than language teaching. CLIL enables languages to be taught on a relatively intensive basis without claiming an excessive share of the school timetable. It is also inspired by important methodological principles established by research on foreign language teaching, such as the need for learners to be exposed to a situation calling for genuine communication.

One of the core developments of globalisation lies in the increased cooperation and communication across cultures. With this, the integrated competencies in foreign languages and intercultural communication are considered to be keys to successfully engaging and participating in modern life and society. The field of foreign language education is seen as a fundamental building block in fostering intercultural communicative competence. The dual focused nature of CLIL-classrooms, i.e. the merging of a foreign language with content subject matter, seems to provide an ideal environment to initiate intercultural learning: content is never culturally neutral<sup>8</sup>.

We identify with opinion that CLIL methodology has been according to Kováčiková known in ELT quite for a long time<sup>9</sup>. Its application at elementary and secondary schools has been searched and discussed with its positives and negatives so far in many countries. Slovakia is not an exception. „Content and Language Integrated Learning

---

<sup>8</sup> J. Sudhoff, CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*. 2010, vol. 1, 3, p. 30 - 38.

<sup>9</sup> E. Kováčiková, ESP and CLIL - from Integrated Teaching towards Content and Language Integrated Learning vs. English for Specific Purposes. K. Veselá (red.). *CA-CLIL: Blending the Unblendable?* Vydial Pedagogiki Uniwersytetu Konstantina Filozofa, Nitra 2011, IV., p. 77 - 109.

is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language<sup>10</sup>.

We live in a time of innovation, and new ways of living and working. This often involves changing the way we do things. Across our societies, we can see integration replacing fragmentation. This process is creating fusion between sectors that may have been quite separate in the past. CLIL is one example of this process. It invites convergence between the learning of content and language. It enables educators to move away from fragmentation, whereby we handle subjects as separate areas<sup>11</sup>.

P. Mehisto, et stated the following key features of CLIL methodology, divided into six general categories, as it is shown in the division below<sup>12</sup>:

1. Multiple focus

- supporting language learning in content classes,
- supporting content learning in language classes,
- integrating several subjects,
- organizing learning through cross-curricular themes and projects,
- supporting reflection on the learning process.

2. Safe and enriching learning environment

- using routine activities and discourse,
- displaying language and content throughout the classroom,
- building student confidence to experiment with language and content,
- using classroom learning centres,
- guiding access to authentic learning materials and environments,
- increasing student language awareness.

3. Authenticity

- letting the student ask for the language help they need,
- maximizing the accommodation of student interests,
- making a regular connection between learning and the students' lives,
- connecting with other speakers of the CLIL language,
- using current materials from the media and other sources.

---

<sup>10</sup> D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2010, s.1.

<sup>11</sup> P. Mehisto, D. Marsh, M.J. Frigols, *Uncovering CLIL: ... dz. cyt.*, Oxford 2008, s. 9.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 28-32

#### 4. Active learning

- students communicating more than the teacher,
- students help set content, language and learning skills outcomes,
- students evaluate progress in achieving learning outcomes,
- favouring peer co-operative work,
- negotiating the meaning of language and content with students,
- teachers acting as facilitators.

#### 5. Scaffolding

- building on a student's existing knowledge, skills, attitudes, interests and experience,
- repackaging information in user-friendly ways,
- responding to different learning styles,
- fostering creative and critical thinking,
- challenging students to take another step forward and not just coast in comfort.

#### 6. Co-operation

- planning courses/lessons/themes in co-operation with CLIL and non-CLIL teachers,
- involving parents in learning about CLIL and how to support students,
- involving the local community, authorities and employers.

The above mentioned 30 core features are driven by thinking (cognition), as Mehisto, et al. noted: „The more powerful the thinking, the greater the learning“<sup>13</sup>.

### **Content and language learning integration in clil**

According to Crandall: „students cannot develop academic knowledge and skills without access to the language in which that knowledge is embedded, discussed, constructed, or evaluated. Nor can they acquire academic language skills in a context devoid of content“<sup>14</sup>.

The first part provided a brief history and general theoretical definitions of CLIL in order to create a conceptual map for understanding CLIL. Frame 4C, as illustrated in Figure 1, integrates four contextualized building blocks: (1) content - subject, (2) communication - teaching and use of language, (3) cognitive and thinking processing, and (4)

---

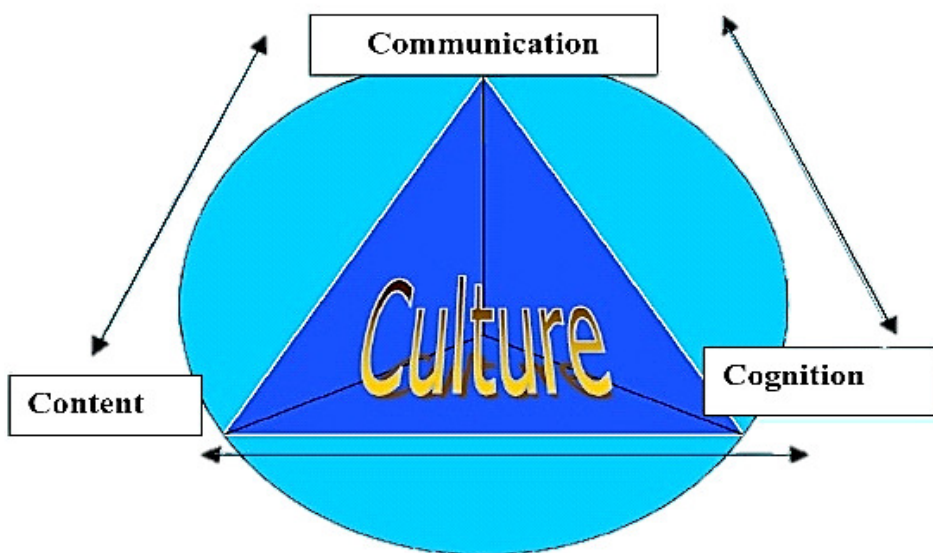
<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 41.

intercultural understanding and global citizenship. It takes into account the integration of content learning and language learning in specific contexts and recognizes the symbiotic relationship that exists between these elements. Suggests that effective CLIL be implemented through this symbiosis (adapted from Coyle)<sup>15</sup>:

- progress in knowledge, skills and understanding of content,
- engaging in related cognitive work,
- interaction in the communication context,
- development of appropriate language skills and skills,
- achieving a deepening of intercultural awareness, which, on the other hand, brought a „self “and „other “status.

Figure 1. The 4Cs Framework



Source: D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2010, s.41.

In the 4Cs Framework, the terms “language” and “communication” are used interchangeably. This is not only syntactical device for promoting

---

<sup>15</sup> D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL: Content and ... dz. cyt.*, Cambridge 2010, s.1., s. 41 – 42.

the “C” concepts, but also a strategy for promoting genuine communication in the vehicular language if learning is to take place<sup>16</sup>.

The aim of CLIL application in primary education is to prepare pupils for intentional and intensive learning of general and specific foreign language at secondary schools. At elementary schools the additional form of CLIL is realised when the pupils improve in mother tongue and at the same time, they develop their language competences in other, work language. The length of CLIL application at primary schools usually varies from a few minutes to integrated teaching of the whole lesson several times a week. The early CLIL methodology application at primary schools can prepare children for its using during further study much more effective.

We absolutely agree that the features of a successful CLIL programme at primary school according to Pokrivčáková<sup>17</sup> are:

- The emphasis is put on the communication.
- The basics of teaching through CLIL is active listening.
- Fluency of communication is stimulated more than language accuracy. The accuracy is important only in the case of pronunciation.
- Teacher prompts the creativity of children by that he prefers using divergent tasks.
- Teacher organizes teaching in the way he accommodates the demands of the students with different learning styles. Teacher often alternates activities of various focuses.
- Special attention is paid to movement activities.
- The instruction is interconnected with real life situations.

As stated by Škoda CLIL has found its place in European education very quickly. The CLIL methodology is now known throughout Europe<sup>18</sup>.

The main reason for the introduction of the CLIL methodology into school practice in Europe is the practical need for basic development

---

<sup>16</sup> D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL: Content and ... dz. cyt.*, Cambridge 2010, s.1., s. 41 – 42.

<sup>17</sup> S. Pokrivčáková, *Obsahovo integrované učenie sa cudzieho jazyka (CLIL) na 1. stupni ZŠ*. Z. Straková, I. Cimermanová (red.). *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie, Prešov 2010, ss. 99 - 122.

<sup>18</sup> E. Kováčiková, *ESP and CLIL - from Integrated Teaching... dz. cyt.*, Nitra 2011.



of language and language competencies on the one hand and limited resources for foreign language education on the other hand<sup>19</sup>.

Since 1994, CLIL has been adopted in a European context. The CLIL methodology has been mentioned several times by various European educational organizations, which are mentioned in its article<sup>20</sup>:

- 1995 - White Paper: Teaching and Learning - Towards an Educational Society.
- 2003 - Action Plan 2004-2006: Promoting language learning and linguistic diversity (CLIL is presented as a recommended method of teaching foreign languages and European plurilingualism).
- New initiatives are being launched in the 2007 to 2013 programming period to promote this new methodological approach.

The forces of global change, converging technologies, and adaptation to the next age of knowledge are challenges for education. In addition, education as a whole presents challenges for teaching and learning other languages. This applies to teaching English all over the world<sup>21</sup>.

The European Center for Modern Languages in Austria and the European Commission's programs contribute to the theoretical and practical development of the CLIL methodology and its use throughout Europe. The implementation of CLIL in the mainstream of education is seen as a way to achieve the European Commission's main goal in the field of language learning: Every European citizen should speak two foreign languages at B2 level according to the Common European Framework<sup>22</sup>.

According to Pokrivčáková et al., the most successful countries with CLIL are the Netherlands and Finland<sup>23</sup>. As far as Bulgaria is concerned, the authors believe that their journey could also be an inspiration for Slovakia. Given that we have a similar political background and that the implementation of language learning started later than in other European countries.

---

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> S. Csachová, S. Jesenková, *CLIL - obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie*. (red.) E. Rabel. *Didaktika*. 2011, 6, ss. 18 - 23.

<sup>21</sup> D. Coyle, P. Hood, D. Marsh, *CLIL: Content and ... dz. cyt.*, Cambridge 2010, s.1, 41 - 42.

<sup>22</sup> E. Kováčiková, *ESP and CLIL - from Integrated Teaching... dz. cyt.*, Nitra 2011.

<sup>23</sup> Ibidem.

The collapse of Communism in 1989 has brought about many social, political and economic changes that have taken place in all areas of society, including education, which has become one of the highest priorities. All these changes included some European countries and institutions that they wanted to support and then contribute to language learning in Slovakia as well.

We agree with a view by Lauková<sup>24</sup> in presented several points that we have to take into consideration when implementing CLIL methodology:

- Teachers – a university degree in a subject and the target language required. Slovak teachers have no official training in CLIL methodology. There are only short-term courses offered by foreign training institutions acting in Slovakia (e.g. British Council)
- Student Certification – the school leaving system „Maturita” consists of the internal and external part. Students at bilingual schools can also sit for the internal part in a target language. Foreign partner schools can offer specific certificates or diplomas.
- Curriculum – the curriculum for bilingual schools is not the same. Each school has developed its own curricula in cooperation with foreign partners that have to be approved by the Ministry of Education. The study of this programmes takes five years while common secondary education, finished with maturita exams, lasts four years. The extra year is serves as a preparatory year providing intensive language preparation aimed not only at all language skills but also on the essential learning skills that enable students to deal with the subject content and language demands in their further studies.
- Methodology – the methodology within bilingual study programmes consists of a combination of the best practices used in Slovakia and the target language country.
- Materials – Within the Slovak educational system, there is no official publisher of CLIL materials. These materials are created individually by the schools to meet subject content and language requirements they want. Foreign partners sometimes provide extended resources to support teachers in the production of materials.

---

<sup>24</sup> D. Lauková, *Windows on CLIL: Slovakia*. [book auth.] European Centre for Modern Languages.(red.) A. Maljers, D. Marsh, D. Wolff. *Windows on CLIL*. European Centre for Modern Languages, Graz 2007, 17, ss. 154 - 159.

- Student Selection – students at the bilingual schools are highly selected. The Ministry of Education sets the basic criteria that can be further customized by the individual schools. The entrance exams are focused on basic literacy in the two compulsory subjects – Maths and Slovak.

Slovakia has had long-term experience with CLIL, respectively bilingual education, including various languages, with schools situated in all over the country. Lauková claims: „There are two main issues concerning its future development. One of them is setting-up in-service education for CLIL/bilingual teachers and the second issue is introduction of CLIL to vocational education and the early years of schooling“<sup>25</sup>.

### **Language attitudes in clil classes and traditional efl classes**

The research and its outcome, which will be described served us as a species the source we needed to carry out our own research. Research and results are received from David Lasagabaster and the research by Juan Manuel Sierra<sup>26</sup>, which aims to compare students' attitudes towards English and two official languages in the curriculum of the bilingual context, namely the Basque Country in Spain. They are trying to analyze the impact of CLIL on student attitudes towards English as a foreign language. Participants in the study were 287 high school students from four different schools, and the results found confirm that CLIL programs help to promote positive attitudes towards language learning in general. The need for multilingual citizens is increasingly clear in many social spheres, including not only the labor market, but also social integration, education, research and much more. As a result of this global trend, foreign language teaching plays an important role in many educational systems around the world (Nunan, 2003 and Knell et al., 2007 in Lasagabaster et al.<sup>13</sup>). This is the context in which CLIL programs become commonplace - many consider them to be an effective way to improve the skills of FL students - and lead to many necessary research methods to suggest<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> D. Lauková, *Windows on CLIL ... dz. cyt.*, Graz 2007, s. 157.

<sup>26</sup> D. Lasagabaster, M.J. Sierra, *Intenational CLIL Research Journal*, Language Attitudeds in CLIL and Traditonal EFL Classes. Valencia 2009, Vol. 1, 2, s. 4 - 17.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

Marsh points out that CLIL programs can promote a good feeling among students, because a higher level of professional competence can have a positive impact on their desire to learn and develop their language competencies<sup>28</sup>.

Lasagabaster i Manuel<sup>13</sup> presented the following three hypotheses<sup>29</sup>:

(1) Students assigned to CLIL groups have a positive attitude towards English than FLLs than in EFL groups, (2) Participants of women and those from higher socio-cultural backgrounds will have a more positive attitude towards FL (3) CLIL students will have a more positive attitude towards two another compulsory language in the curriculum as their EFL counterparts. These sample consisted of 287 high school students from four different elementary schools divided into two age groups, depending on whether they were CLIL or not, the participants were divided into two groups: (1) the CLIL group and (2) the EFL group the participants filled out a questionnaire to assess the attitudes to each of the three languages they came into contact with, namely Basque, Spanish and English. The questionnaire consisted of a seven-semantic differential questionnaire based on Gardner 1985, while measuring attitudes using this student present a set of antonyms (eg Necessary - Unnecessary, Attractive - Unattractive, etc.).

As a result of Lasagabastero and Manuel's<sup>13</sup> research, the first of the three hypotheses mentioned above was demonstrated, as students who were enrolled in CLIL classes had an obviously more positive attitude towards English as a foreign language than in EFL classes.

Their results indicate that using FL to teach content has a significant impact on students' attitudes, and that is in both groups, explaining that CLIL provides more intense exposure and more meaningful use of the target language Language is best taught in authentic situations, and when comparing traditional FL education with good CLIL practice, this is clearly far away, so their results seem to suggest that CLIL can be a very useful approach to students' interest in studying FL<sup>30</sup>. The second hypothesis was aimed at controlling the impact of gender and social classes and was only partially demonstrated. Because only the previous

---

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Ibidem.

variable revealed significant differences. When the influence of gender was examined as an independent variable, the results showed significant effects in favour of both CLIL and EFL groups. The hypothesis on the impact of the social status of the student families has not been confirmed<sup>31</sup>. The latter hypothesis was aimed at analysing the effect of CLIL on language attitudes towards the Basque Country and Spain.

Their results seem to support this claim, as older students enrolled in CLIL programs had significantly more positive attitudes towards the Basque minority than those who attend regular EFL courses. In this way, CLIL has not only a positive impact on English than FL, but also affects the minority language and Spanish - the majority language - with regard to both age groups<sup>32</sup>.

Our survey was focused on analysing attitudes of primary school students towards teaching and learning of English as a foreign language. We wanted to find out whether the pupils instructed through CLIL methodology have a better relationship to a foreign language and whether they have achieved a deeper understanding of this language. Adding to this, we wanted to find out what attitudes the CLIL teachers have towards teaching this way, whether they consider it more effective for their pupils than traditional methods.

The survey took place at different primary schools within the Slovak education system, the only thing they had to have in common, was the application of CLIL methodology in their school curriculum. We supposed that the pupils taught by CLIL approach will have more positive attitude towards learning a foreign language than the pupils taught traditionally. The pupils taught through CLIL will have reached higher level of language skills than the pupils taught traditionally. For fulfilling our aims, we decided to use a pedagogical survey in the form of a questionnaire focusing on attitudes of pupils towards learning foreign languages. The survey consisted of two kinds of questions: open and closed ones. Two questions are demographical, and the others deal with the specific attitudes of the pupils towards learning English through CLIL methodology. Also, we describe short opinions made through interviews with the teachers applying CLIL methodology at primary schools. The interviews were done in face to face pre-planned conversation aimed at

---

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Ibidem.

the attitudes of the teachers towards the pupils taught through CLIL approach and towards the pupils, and their knowledge of a foreign language, taught traditionally without using CLIL methodology. Statistical methods during processing the survey results, we decided to use Microsoft Excel. Application for statistical interpretation and creating graphs and tables. The research sample comprised of 107 primary school pupils. Participating pupils were from the fifth, sixth, eighth and ninth grade. From the results, it is clear that most of the pupils (about 76%) really like the way they learn. It may be so because they are sufficiently motivated as internally as externally or they consider learning foreign languages useful and beneficial for their future life. Those pupils who expressed negative opinion were probably in bad mood and lazy to answer the question properly and honestly, it would be possible to prevent such dishonest answers asking the respondents face to face. We think so because when observing lessons all the pupils seemed to be pleased and interested in what they were doing. That is why these answers were an unpleasant surprise for us. From the answers, we can state that most of the pupils taught through CLIL approach really see a positive effect on their knowledge of English. CLIL useful way of acquiring new knowledge, information and vocabulary and a way of improving their language skills and pronunciation. All these things are provided in a natural and playful way, in order to expose pupils to real language and engage them as much as possible. Within this part of the survey we focused on teachers attitudes to teaching a foreign language through CLIL. This qualitative kind of research was half-structured with pre-prepared questions to ask. The interviews were realised in a very pleasing environment. We think, the answers were clear, honest and very beneficial for us. Summarizing all the teachers' answers, we can state that all the teachers were inclined to CLIL approach and they would use it in the future. The teachers saw the benefits mainly in broadening pupils and teachers' horizons, but it is demanding for the teachers to prepare and it is also quite undervalued. The teachers have to prepare own materials because there are no course books or any appropriate materials, especially for the second level. Within the first level, there are more satisfying conditions. The interviewed teachers saw the main reason why CLIL is not spreading more extensively in the fact that there are a few qualified teachers who would be willing to teach through CLIL probably because they lack the

internal motivation even they know it brings some advantages concerning their pupil's language provision. Several of the non-CLIL teachers expressed the opinion that they consider the possibility to teach through CLIL, but they need more information about it and better salary. The interviewed teachers also mentioned some disadvantages they see in application of CLIL. The often-mentioned disadvantage was that the preparations for the lessons are time-consuming. Another disadvantage said by the teachers involved the proportion of CLIL and NON-CLIL lessons or the time within the lessons spent in CLIL and in NON-CLIL. They would invite a kind of so-called "soft CLIL" where foreign language instruction is up to 15% than "hard CLIL" during which the teachers have to use English within 50% of the lesson. Some of the teachers are worried about the fact they are not English proficient enough and they could teach pupils English inaccurately (i.e. incorrect pronunciation). According to the results of the survey, we can state that hypothesis claiming that "the pupils taught by CLIL approach will have more positive attitude towards learning a foreign language than the pupils taught traditionally" was proven. And hypothesis claiming that "the pupils taught through CLIL will have reached higher level of language skills than the pupils taught traditionally." Was proven, too. Communicating in at least one foreign language has become the most required skill of the people who want to get a better and well-paid job. Therefore, many world governments push their educational policies to educate bilingual citizens who would be able to present their ideas and knowledge abroad without any translator or interpreter. The Slovak educational system is also one of them. Slovakia definitely added to such countries a few years ago when started setting English as a compulsory foreign language from the third year of primary education. This effort has also led to improvement of foreign language education and bringing new methods into practice at various levels of the Slovak educational system. One of these new methods was undoubtedly CLIL approach. As we analysed the advantages and disadvantages of this method we could conclude that despite some obstacle that can occur when implementing CLIL, this method is one of the most progressive and effective that has ever been used in Slovakia within state schools and we would recommend using it more extensively. However, we have to take into consideration the following points: readiness of Slovak schools for such significant and

revolutionary changes which has to be done in the field of material and technical equipment, qualified staffing, school curriculum. Readiness of Slovak educational system in the field of national education policy of the state, financial security, pre-gradual preparation of students at universities, state curriculum. Readiness of foreign language and other subjects' teachers. Willingness to further language education to secure teaching not language subjects in a foreign language. Willingness of teachers to prepare materials appropriate for such kind of teaching, motivation of the teachers in financial and social valuation and readiness of Slovak students. Is really better gradual or revolutionary implementation? Motivation of the students, professional fulfilment, guaranteed use in real life, practice. Maybe additional free courses for weaker students and really helpful is readiness of potential employers and wider society. From the above stated, we can conclude that there is no perfect foreign language learning method, and everything depends on constantly varying issues. When these issues are appropriately solved then teaching and learning processes will work perfectly. New ways of teaching and learning spread extensionally, especially in modern parts of the world. Europe and Slovakia are not an exception to this. The effort to ensure that all the people would have no language barrier when communicating each other brought into practice new methods that would provide students with all the necessary knowledge they would need in their future lives, especially in the field of foreign language instruction. One of these methods is undoubtedly, "Content and Language Integrated Learning" (abbreviated to CLIL). This fact led many domestic and foreign authors to analyse and research this new method from various points of views. We hope our work will also contribute to it. We introduced various views of prominent home and foreign educationalists on CLIL methodology. Furthermore, we provided the results of the research realised in Spain with secondary education students which inspired us to create our own survey on the discussed topic. Part of our work was the empirical one which dealt with the survey aimed at finding out the attitudes of primary school pupils to learning foreign languages. The survey was realised at two primary schools supporting CLIL methodology in some grades. The respondents were divided into two groups, CLIL and NON-CLIL group. The surveys were realised this way because all the respondents were the pupils of the schools where CLIL



approach is a known term and thus they would be able to express the opinions to our tasks better than the pupil who have never heard about this kind of language learning. It comprised of three surveys. The first was intended to CLIL students and aimed at students' attitudes to CLIL, the second one for NON-CLIL students aimed at the way of learning foreign language they use and the third one, which was the same for both groups, dealt with the pupils' self-evaluation of language proficiency.

## Conclusion

We consider the CLIL methodology as an innovative way of acquiring language in another non-language subject, thus supporting the development of cross-curricular relations. And thus, the pupils can use information from one subject in another subject of their study curriculum and vice versa. Its integration into teaching helps to increase the language skills of pupils in elementary school classes. The CLIL method is a method that examines the abilities not only of pupils but also the teachers who deal with it. But even if it is challenging, it will come to the forefront the joy which all the pupils can uncover while they gain new knowledge.

## References:

1. Baidak N., Mínguez M. L. G., Oberheidt S., *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. [red.] A. Delhaxhe, Eurydice, Brussels 2005.
2. Coyle D. H. P., Marsh D., *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge 2010.
3. Csachová S. Jesenková S., *CLIL - obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie*. [ed.] Erich Rabel. *Didaktika*. Bratislava 2011.
4. Howatt, A. P. R. A Widdowson, H. G., *A History of English Language Teaching*. 2nd edition, Oxford University Press, Oxford 2004.
5. Kováčiková E., ESP and CLIL - from Integrated Teaching towards Content and Language Integrated Learning vs. English for Specific Purposes. (red.) K. Veselá, et al. *CA-CLIL: Blending the Unblendable?* Wydział Pedagogiczny Uniwersytet Konstantina Filozofa w Nitrze, Nitra 2011.
6. Lasagabaster D., Sierra J. M., Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*.

- Valencia 2009, Vol. 1. available at <http://icrj.eu/12/article1.html>. [Cited: 29 July 2017]
7. Lauková D., *Windows on CLIL: Slovakia. European Centre for Modern Languages*. [red.] A. Maljers, D. Marsh and D. Wolff. *Windows on CLIL*. Graz: European Centre for Modern Languages, Valencia 2007.
  8. Mehisto P. M. D., Frigols M. J. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Macmillan Education, Oxford 2008.
  9. Morgan C., Neil P., *Teaching Modern Foreign Languages*, Kogan Page, London 2001.
  10. Multhaup, Uwe., *Content and Language Integrated Instruction (CLIL)*. Bergische Universität Wuppertal. [Online] University of Wuppertal, 2004. available at <http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/anglistik/multhaup/> [Cited: 29 July 2017]
  11. Pokrivčáková S., *Obsahovo integrované učenie sa cudzieho jazyka (CLIL) na 1. stupni ZŠ*. (red.) Z. Straková I. Cimermanová. *Učiteľ cudzieho jazyka v kontexte primárneho vzdelávania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Prešovskiego, Prešov 2010.
  12. Richards J. C., Rodgers T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.
  13. Sudhoff J., CLIL and Intercultural Communicative Competence, Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal*. Valencia 2010, Vol. 1.

*Jana Venzelová*

## **PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS OF EARLY CHILDREN LITERACY, AND THE NATIONAL CURRICULUM OF PRE-PRIMARY EDUCATION FROM THE**

Pedagogical diagnostics of early school-aged children literacy, and the national curriculum of pre-primary education from the perspective of teachers

### **Abstract**

This paper describes the current national curriculum of pre-primary education in Slovakia. An area of education focused on the development of literary and linguistic literacy in pre-school children is defined here. The subject also deals with the personality of teachers working in the field of pre-primary education, and their diagnostic competence. Diagnostic competence allows teachers to evaluate children's level, even regarding initial signs of reading and writing skills, as well as early signs of literacy that manifest themselves before the child starts attending elementary school. A modern phenomenon is children who are able to read and write before enrolling into elementary school<sup>1</sup>.

**Key words:** diagnostic competence, literary and linguistic literacy, views of pre-primary teachers, preschool age.

### **Curriculum for preschool children and literacy**

In Slovakia, we're currently witnessing a confrontational dialogue going on in the field of pre-primary education; a dialogue between the paradigm of traditional marginal education and the paradigm of marginal humanistic education. Government educational programmes – or national curricula – are in the centre of attention. Related to the qualitative progress of nursery schools is the question of what good and bad can result from these documents' being put into practice<sup>2</sup>. The curricular

---

<sup>1</sup> The study is an output of the KEGA project No. 013UMB-4/2017 titled Development of curriculum in the field of language and reading literacy in the newly accredited bachelor study, lead by the principal solver doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.

<sup>2</sup> Z. Lynch, *Ambivalentnosť dimenzií kurikula materskej školy ako otázka reálnej existencie budúcej generácie*, Trnava 2016. p.3

reform was based on the application of a two-level curriculum model which includes two types of educational programmes – a national level, and a school level. The effective national curriculum of pre-primary education was passed on July 6, 2016. After a pilot stage to introduce the educational programme into practice was conducted, the programme was established in nursery schools as an innovated form of the national curriculum in September of the 2016/2017 school year. Compared to the previous curriculum, there are changes in parts of the structure, as well as in content. The changes were preceded by a more precise content analysis, a pilot introduction, and comments on the curriculum made by nursery teachers. At the curriculum's school level, the obligatory content of education is reflected. Teachers are responsible for selecting the content of education, and by means of their professional activity influence the development of literary and linguistic literacy of preschool children. By this we mean the teacher's competence to work with this document.

“The chief goal of pre-primary education is to reach an optimum cognitive, sensory-motor, and social-emotional level which serves as a basis for elementary school education and for living within the confines of society”<sup>3</sup>. The curriculum for preschool education defines 7 areas of education:

1. Language and communication.
2. Mathematics and working with information.
3. Humans and nature.
4. Humans and society.
5. Humans and the job world.
6. Arts and culture.
7. Health and exercise.

Individual areas of education constitute a basic content of human culture, and cover all aspects of cultural literacy that will be continuously developed at higher levels of education. Educational standards are defined by performance and content standards; they're the goal requirement placed on the child during observable performances that can be evaluated. The “Language and Communication” area is to the utmost degree related to the literacy of preschool children. The area is divided into two sections, and they into subsections:

1. Spoken language:

---

<sup>3</sup> Government educational programme of preschool education in nursery schools. 2016. p. 6

- Conventions of communication.
- Articulation and pronunciation.
- Grammatical correctness and the standard form of spoken language.

2. Written language:

- Understanding the content, meaning, and function of written language (recognizing the function of written language; understanding text's explicit meaning; vocabulary; understanding text's implicit meaning; knowledge of genres and the linguistic means of written language).
- Understanding the formal characteristics of written language (the concept of press; knowledge of literary conventions; phonological processes and awareness; graphomotor prerequisites for writing)<sup>4</sup>.

The development of child's ability to communicate occurs at first in the family, and then in the environment of nursery school. Once children start attending nursery school, their speech becomes more intentional because the teacher pursues the goals of the educational programme by: increasing the child's ability to perceive language rules; practicing these rules through various didactic games and exercises; developing the child's focused listening; often encouraging dialogue and discussion in the communication circle; practicing discussions on a given subject and oral reproduction; experimenting with words; clarifying the meaning of words and discussing it; talking with children about their experiences, emotions etc<sup>5</sup>. Reaching educational standards in the "Language and Communication" area creates a prerequisite for children's full development, as well as for a gradual development of literacy in their future.

### **Diagnostic competence of pre-primary teachers**

Pedeutology, i.e. a study of the teaching profession, strives to answer the question of who the ideal teacher should be. Teaching is a profession that requires assuming responsibility for others. Teachers help children and pupils to experience a personal growth, and at the same time personally grow themselves by means of continuous self-education, of adapting to the modernizing education system, and taking new

---

<sup>4</sup> Ibidem, p. 11

<sup>5</sup> S. Babiaková, *Jazykové a literárne pojmy v detských prekonceptoch*. 2016. p. 55

approaches to education. According to Podhájecká <sup>6</sup>, diagnostics require teachers to:

- be able to identify the child's individual education possibilities and needs in all spheres of development: the social-emotional, cognitive, and perceptual-motor sphere;
- be able to create their own diagnostic tools;
- make and evaluate records, observation sheets, children's case history;
- be able to evaluate the history and result of children's activity, and to create a stimulating environment as well as a positive climate.

Current trends work on the basis of monitoring and evaluating knowledge, skills, and competence. Children are exposed to the demands of a society that puts a great emphasis on rating. At a theoretical level, diagnostic competence of teachers is a summary of all knowledge that the teacher gained during his/her training in educational-psychological fields.<sup>7</sup> It relies on theoretical and practical knowledge from the area of educational diagnostics, and assumes the teacher's ability to select an appropriate diagnostic method, or a particular diagnostic tool. Nursery teachers choose tests and exams from authorised and modified methods of educational diagnostics; they create their own diagnostic tools and observation sheets, or put together comprehensive diagnostic materials under the umbrella of the nursery school's in-house documentation. Tools that are used most often include observation, interviews, games, tests and exams, or analysing the process and results of children's activities. Observation is a method that allows teachers to intuitively recognize signs of literacy in preschool children. It's also expected that teachers be able to correctly manage the diagnostic process, get data and interpret it, make diagnoses, and subsequently evaluate them.

A research focused on the diagnostic competence of teachers<sup>8</sup> came to an important conclusion: teachers don't know how to evaluate the extent of their own competence, or their ability to diagnose. The research was conducted in Slovakia, the Czech Republic, and Poland in the course

---

<sup>6</sup> M. Podhájecká, *Edukačnými hrami poznávame svet*, Wydawnictwo Uniwersytetu Prešovskiego, Prešov 2011, p. 45.

<sup>7</sup> P. Gavora, *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*, Pedagogika, 2002, vol. 2, ss. 171-181.

<sup>8</sup> Research Vega 1/0593/08, chief researcher Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSC published as „Profesia učiteľa v elementárnom vzdelávaní“.

of the 2006/2007 school year. The authors set out to discover how teachers perceived their own diagnostic competence and whether they considered themselves qualified to make diagnoses. The examined set consisted of teachers who worked at the 1<sup>st</sup> stage of elementary schools<sup>9</sup>. One of the items related to diagnostics yielded these findings:

- 9,3% of teachers viewed themselves as fully able to diagnose pupils;
- 28,86% of teachers had a limited competence to diagnose pupils;
- 13,18% of teachers were unable to diagnose pupils at all;
- 44,96% of teachers didn't know how to judge their own diagnostic competence.

In the practice of education, being well-versed in diagnostic theories has a direct influence on the teacher's opinion about his/her ability to make qualified diagnoses<sup>10</sup>. In nursery schools, diagnostics is a part of every-day life. Furthermore, the long-term process of diagnostics in nursery schools makes it possible to evaluate, with respect to a child's educational possibilities and life situation, whether or not he/she gained the minimum competence necessary for advancing to elementary school<sup>11</sup>.

### **Diagnosing the literacy of preschool children**

Literacy is a sphere of knowledge applicable to everyday life, and therefore related to many fields. The point of literary and linguistic literacy of preschool children emerges in connection with theoretical and didactical findings that result from the general definition of literacy – in the view of literary and linguistic literacy, to be linguistically literate means to have a linguistic repertoire which consists of a wide range of levels and genres. As soon as literacy becomes a part of an individual's cognitive system, it starts to interact with other components of linguistic knowledge to form its key elements: rhetoric flexibility and adaptability<sup>12</sup>. In the cognitive dimension, literacy consists of mental processes, strategies, or cognitive mechanisms used by the individual whenever

---

<sup>9</sup> M. Cabanová, *Diagnostická kompetencia alebo považujú sa učitelia za kompetentných diagnostikovať*. Uniwersytet im. Mateja Bela, Bańska Bystrzyca, 2009. p. 119.

<sup>10</sup> Ibidem, p. 122.

<sup>11</sup> B. Kasáčová, M. Cabanová (red.), *Pedagogická diagnostika mv teórií a aplikáciách*. Wydawnictwo Belianum Uniwersytet im. Mateja Bela, Bańska Bystrzyca 2013, s. 64.

<sup>12</sup> B. Pupala, O. Zápotočná, et al. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*, Uniwersytet im Komeńskiego, Bratysława 2003. s. 14.

he/she's confronted with a text<sup>13</sup>. These processes are characterized by qualitative changes in perception and thinking, and a shift from holistic to analytical perception which allows the child to differentiate between visual and acoustic stimuli. This is a prerequisite for reading and writing. Diagnosing the cognitive aspect of the child's personality and literacy requires the teacher to master the expert-subject matter, as well as psychological and educational-didactic-psychological competences<sup>14</sup>. These teaching competences concern respecting the child's developmental and individual characteristics and recognizing the suitability of his/her current state for group work<sup>15</sup>. Each diagnostic sphere deals with the child's partial knowledge, skills, attitudes, and personal characteristics which the teacher recognizes, assesses, and evaluates simultaneously as the child's developmental predispositions and the requirements of pre-primary education<sup>16</sup>. We diagnose the child's speech, communication sphere, level of vocabulary, overall communication level, and relationship between speech and thought, i.e. the overall formal and content aspect of speech<sup>17</sup>.

Teachers can use prepared evaluation methods and tests to diagnose literacy. The tests available in Slovakia that diagnose literacy of preschool children are used as follows:

---

<sup>13</sup> O. Zápotočná, Z. Petrová, S. Babiaková, *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej a základnej škole*. Wydawnictwo Renesans, Bratislava 2016, s.25.

<sup>14</sup> Z. Helus, *Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době*. Spilková, V., Hejlová, H. (red.) *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Wydzał Pedagogiczny Uniwersytetu im. Karola, Praha 1999. pp.13–22.

<sup>15</sup> M. Podhájecká, *Edukačnými hrami ... dz.cyt.* Prešov 2011. p.47.

<sup>16</sup> M. Lipnická, *Školská pripravenosť a jej diagnostické možnosti*. Wydzał Pedagogiczny Uniwersytetu im. Palackiego, Ołomuniec 2013, s. 63.

<sup>17</sup> M. Varcholová, M. Maliňaková, M. Miňová, *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*, Wydawnictwo Rokus, Prešov 2003, s. 20.



**Chart 1 Diagnosing literacy<sup>18</sup>.**

Author	Title
Mc Clay (1993)	Methodology of Observing and Evaluating Early Signs of Children's Literacy at the Time of Their Learning Written Speech during the 1 <sup>st</sup> Stage of Elementary Education
Lipnická (2009)	Child's Readiness for Writing
Mikulajová et al. (2012)	Literacy Predictors Test
Švancarová, Kucharská (2012)	Risks of Reading and Writing Disabilities in New Pupils

During the 2017 research, we selected the Literacy Predictors Test, assembled by Mikulajová et al. (2012), as a research tool to determine the level of preschool children's literacy.<sup>19</sup> The test focuses on evaluating the developmental level of linguistic-cognitive pre-literacy competences. It can be used in the January–June period before the nursery school training begins, and in the September–December period in case of 1<sup>st</sup> grade pupils who are starting their compulsory education. The goal is to identify children who face the risk of experiencing difficulties with learning the written form of language. The test consists of eight subtests:

- Reading letters – provides preliminary information about the number of letters the child recognizes, and shows whether he/she can read easy words. (The results show that ¼ of children is able to recognize all letters, but can't read any words.)
- Remembering numbers – assesses the extent of short-term verbal-acoustic memory, i.e. whether the child can remember and immediately reproduce a sequence of numbers in the correct order. The sequence gradually becomes longer until the child exhausts his/her memory capacity. (Approximately one half of pre-schoolers is able to remember 4 numbers, while 1/3 correctly repeated only three numbers).
- Sense of grammar – morphological-syntactical awareness is a reliable indicator of linguistic development. This subtest focuses

<sup>18</sup> Our own compilation based on the above-mentioned authors.

<sup>19</sup> M. Mikulajová et al. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Wydawnictwo SAL Bratislava 2012, s.79.

on key aspects of the grammatical structure of a child's expressive speech. The goal is for the child to immediately reproduce what he/she's heard. (Children repeat 6 sentences and form 9 more; younger children are able to correctly manipulate approximately 5 sentences.)

- Symbols – the goal is to assess the speed of psychological processes associated with intermodal coding (i.e. visual perception + graphomotors), as well as the ability to perceive the shape of letters. The test involves assigning stimuli – filling in letters according to a key.
- Phonemic awareness – in alphabetical languages, awareness of words' phonic structure and the ability to recognize letters form a basic decoding mechanism. This concerns accuracy-associated predictors of reading technique. The subtest consists of 3 types of exercises with various levels of difficulty: dividing words into syllables, identifying the first phoneme of words, and synthesizing words out of phonemes. (In case of pre-schoolers, the most common result was correct 10 exercises out of 15.)
- Assigning names quickly and automatically – this concerns the level of accuracy with which the child is able to update known words from memory and phonologically process them while assigning them – a predictor of reading fluency. This exercise involves quickly naming five colours, randomly arranged into a sequence of 40 stimuli (in terms of time, pre-schoolers have 40–60 seconds; the critical time exceeds 80 seconds).
- Understanding speech – using chips, the child carries out orders that tax his/her long-term memory and are characterized by their grammatical complexity.
- Oral and verbal exercise – repeating pseudo words indicates the functionality of phonological memory and verbal-motor planning. The subtest consists of 5 types of exercises: a sequence of two oral movements; a sequence of three consonants; repeating pseudo words; specific assimilation; and lengthening words.

In the last couple of decades, the issue of literacy gained a permanent foothold in pre-primary education and became one of its key topics.

## **Views of pre-primary teachers on children's literacy in relation to the innovated national curriculum**

Pre-primary literacy has its particularities and methods for getting children acquainted with the world of elementary school. Within the qualitative procedure of our December 2016 dissertation thesis, we surveyed the views of pre-primary teachers on preschool children's literacy, using the focus groups method<sup>20</sup>. The survey was preceded by a content analysis of the national curriculum. Participants included 13 teachers from three nursery schools from the Eastern, Central, and Western Slovakia which took part in the pilot testing of the national curriculum. The teachers had been practicing their profession for anywhere from 3 months to 38 years, the average length of practice being 19 years. There were teachers among the participants who had no experience with the innovated national curriculum (having just graduated, worked outside the field, etc.), as well as teachers with many years of experience who were able to compare the current national programme with the original ones. All teachers were asked ten questions which dealt with teaching theory and practice and were split into five categories: their experience with the innovated national programme; the exactingness of performance standards; diversity of opinions on working with the performance standards; identifying the competence of children upon their entering elementary school; practical recommendations.

In their testimonies, the pre-primary teachers perceived the innovated national curriculum mostly negatively. However, education provided to them by educational institutions gradually changed their negative opinion to a positive one; education combined with self-education and regular application of the curriculum in practice played a very important part. According to the participants, the advantages of the national curriculum lie in easier reference, logical structure, and educational fields that directly lead to the primary stage of education. Negatives include an introduction of new terminology which is considered a consequence of the increasing qualifications and expertise of Slovak teachers who work in the field of preschool education.

---

<sup>20</sup> Partial research under the dissertation thesis "Jazyková a literárna gramotnosť detí pri vstupe do základnej školy" (2015-2018).

According to the surveyed pre-primary teachers, children who complete the “Language and Communication” area of pre-primary education are able to express themselves well, know the rules of dialogue, have the right motor skills, understand read texts, and use standard language. One of the more general answers was that this area should help children gain a linguistic experience. Acquiring competences is tied to performance standards established by the national curriculum. According to the teachers, these are set out in a way that makes them easy to work with. At the same time, the participants say that there are multiple performance standards in the “Language and Communication” area that are set rather high. This concerns performance standards related to pronunciation, grammar, the standard form of language, explaining meanings of words, phrases, answering questions, recognizing the difference between poetry and prose, and mainly the performance standards applied to graphomotorics.

Signs of early literacy are perceived by the teachers in everyday interactions with children. These signs are spontaneous displays which need to be supported, not neglected, the participants say. Preschool children must be introduced to communication conventions and written language, not be prevented from naturally choosing what they themselves wish to study. Their potential must be developed, not suppressed. Pre-primary teachers should be prepared for the fact that children who start attending elementary school will soon have been more literate due to the education provided to them in preschool age, and that the number of such children will be rising. The teachers say that it’s necessary to have diagnostic tools at one’s disposal when diagnosing the level of preschool children’s literacy.

The participants’ recommendations to pre-primary teachers who started their profession during the current school year are as follows:

1. Teachers should educate themselves by attending the trainings organized by the National Institute of Education and Methodical-Pedagogical Centre.
2. Students should attend practice-oriented pedagogical schools, and learn how to prepare plans.
3. Teachers should read and understand the educational programme, and read the evaluative questions (a new element introduced by the curriculum) with the goal of getting an idea about the content of the performance standard.

4. In school curriculums, the national curriculum performance standards should be divided into rolling, and regularly fulfilled ones<sup>21</sup>.

### Summary

In this paper, we described the innovated form of the national curriculum, which has been in effect since September 2016. As one of the chief figures in the nursery school educational process, teachers should have necessary competences to diagnose preschool literacy. Diagnostic competence itself is a summary of multiple special methods which, when combined, provide the teacher with an ability to conduct diagnostic processes. The paper mentioned several tests which are used in Slovakia to diagnose literacy. The conclusion listed partial results of a dissertation thesis survey that focused on the views of pre-primary teachers on children's literary and linguistic literacy, and on its content in the national curriculum. According to the teachers who took part in the pilot stage of introduction, the innovated national curriculum introduces positive perception and views literary and linguistic literacy of preschool children as spontaneously occurring and observable before the children start their elementary education.

### Bibliography:

1. Babiaková, S. *Jazykové a literárne pojmy v detských prekonceptoch*, 2016.
2. Cabanová, M., *Diagnostická kompetencia alebo považujú sa učitelia za kompetentných diagnostikovať*. Uniwersytet im. Mateja Bela, Bańska Bystrzyca, 2009.
3. Gavora, P., *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu*, Pedagogika, 2002, vol. 2.
4. Helus, Z., *Ohrožení a možnosti vývoje dítěte v naší době*. Spilková, V., Hejlová, H. (red.) *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu im. Karola, Praha 1999.
5. Kasáčová, B., Cabanová M., (red.), *Pedagogická diagnostika mv teórií a aplikáciách*. Wydawnictwo Belianum Uniwersytet im. Mateja Bela, Bańska Bystrzyca 2013.

---

<sup>21</sup> Comprehensive research results will be recorded in the dissertation thesis "Jazyková a literárna gramotnosť pri vstupe do základnej školy", published in 2018.

6. Lipnická, M., *Školská pripravenosť a jej diagnostické možnosti*.  
Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu im. Palackiego, Ołomuniec  
2013.
7. Lynch, Z. *Ambivalentnosť dimenzií kurikula materskej školy ako  
otázka reálnej existencie budúcej generácie*, Trnava 2016.
8. Mikulajová M. et al. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*.  
Wydawnictwo SAL Bratislava 2012.
9. Podhájecká, M., *Edukačnými hrami poznávame svet*, Wydawnictwo  
Uniwersytetu Prešovskiego, Prešov 2011.
10. Pupala B., Zápotočná, O., et al. *Rané štúdie o ranej gramotnosti*,  
Uniwersytet im Komeňského, Bratysława 2003.
11. Varcholová, M., Maliňaková, M. Miňová, M., *Pedagogická  
diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej  
školy*, Wydawnictwo Rokus, Prešov 2003.
12. Zápotočná, O., Petrová, Z., Babiaková, S., *Jazyková a literárna  
gramotnosť v materskej a základnej škole*. Wydawnictwo Renesans,  
Bratysława 2016.

## **AKTUALNOŚCI Z ŻYCIA OŚWIATOWEGO**





*Maria Chmielewska*

**SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI  
„FIŃSKI MODEL EDUKACJI. BUDOWANIE SIECI  
WSPÓŁPRACY" - BIAŁYSTOK 2017**

**Report from the international conference  
"Finnish education model. Building a cooperation network"  
- Białystok 2017**

W dniu 27 października 2017 roku na Wydziale Matematyki i Informatyki Uniwersytetu w Białymstoku odbyła się Międzynarodowa Konferencja „Fiński model edukacji. Budowanie sieci współpracy”. Partnerami organizującymi konferencji byli: Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, Uniwersytet w Białymstoku, SOCLAB Laboratorium Badań i Działań Społecznych, Polska Fundacja Rozwoju Regionalnego, a patronat nad konferencją przejął Konsulat Honorowy Finlandii w Białymstoku.

Adresatami konferencji byli dyrektorzy i nauczyciele różnych typów szkół i placówek oświatowych, nauczyciele akademicy, w których odbywa się kształcenie przyszłych nauczycieli, organów prowadzących i nadzorujących szkolnictwo oraz osób odpowiedzialnych za system oświaty w Polsce. Aula wypełniona była przedstawicielami powyższych instytucji pochodzących z całej Polski. Wśród uczestników konferencji byli także studenci. Konferencja złożona była z trzech części, a moderatorami poszczególnych sesji byli: konsul honorowy Finlandii - Andrzej Parafiniuk, dr Anna Krawczuk i dr Katarzyna Sztop- Rutkowska.

Obrady plenarne w pierwszej sesji rozpoczął wykład dr Dobromira Dziewulaka, który pełni rolę adiunkta w Zakładzie Dydaktyki i Pedagogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Jest on twórcą innowacyjnych programów kształcenia nauczycieli akademickich oraz programu Dydaktyki Szkoły Wyższej dla doktorantów Uniwersytetu Warszawskiego i Polskiej Akademii Nauk. Naukowo interesuje się polityką oświatową oraz organizacją i funkcjonowaniem systemów szkolnych na świecie. Współpracuje w tym zakresie z uczelniami we Francji, Szwajcarii i Kanadzie. Wystąpienie pana doktora Dobromira Dziewulaka dotyczyło współczesnych tendencji w szkolnictwie na świecie. Pan doktor

przybliżył problematykę polityki oświatowej jako działu polityki państwa zajmującego się zagadnieniami oświaty i wychowania, której istotą jest dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji w sprawach celów, kierunków, treści i organizacji pracy całego systemu oświaty. Przypominał, że wpływ na politykę oświatową ma cały zespół uwarunkowań między innymi takich, jak uwarunkowania ekonomiczne, demograficzne, geograficzne, historyczne, społeczne czy kulturowe. W swoim wystąpieniu podkreślił, że system oświaty, a w tym system szkolny, każdego państwa kształtowany jest pod wpływem wielu uwarunkowań specyficznych dla danego kraju, co potwierdza literatura przedmiotu oraz praktyka oświatowa, która zauważa podobne, a czasami identyczne, pomysły na rozwiązania stosowane w systemach szkolnych. Prelegent uważa, że najbardziej widoczne na rynku oświatowym tendencje szkolne/ edukacyjne/ oświatowe to: równość szans edukacyjnych, nowy model nauczyciela oraz poprawa jakości kształcenia, która powinna ujawnić talenty uczniów przygotowując ich do świata pełnego zmienności, mobilności i zespołowości.

W kolejnym wystąpieniu Sara Eriksson z Uniwersytetu w Helsinkach zaprezentowała system edukacji w Finlandii. Specjalizuje się ona w socjologii i polityce edukacji, a zwłaszcza zagadnieniach dotyczących reform edukacyjnych w Centralnej Azji. Ma duże doświadczenie w szkoleniu nauczycieli i prezentowaniu fińskiego systemu edukacji. Jest dyrektorem fińskiej szkoły w Warszawie, która jest uzupełniającą szkołą dla dzieci emigrantów z Finlandii. Referentka przypominała, że fiński system edukacji uległ globalnym wpływom. Finlandia była ostatnim krajem w Europie, który wprowadził system powszechnego kształcenia w 1921 roku. Do lat 70. model kształcenia w Finlandii opierał się na niemieckim systemie oferującym dwie ścieżki edukacyjne: akademicką i obywatelską, polegającą na przygotowaniu do przyszłej pracy. Duża reforma szkolnictwa rozpoczęła się w Finlandii w latach 70-tych i wówczas zapożyczono model ze Szwecji, nieznacznie modyfikując go do fińskiej rzeczywistości, likwidując ścieżki edukacyjne. Od tamtego momentu przez kolejnych 30 lat nie przeprowadzono żadnych dużych zmian w fińskim systemie szkolnictwa. W ostatnich czterech latach zmodernizowano fiński system szkolnictwa, a w chwili obecnej trwa wdrażanie nowego programu nauczania. Prelegentka poinformowała, że w obecnym systemie kształcenia powszechnego każdy uczeń, niezależnie od warunków socjoekonomicznych i zainteresowań, uczy się w szkole podstawowej zarządzanej przez lokal-

ne władze. W Finlandii środowisko rodzinne ma mniejszy wpływ na wybór szkoły dla dziecka na początkowym etapie edukacji, aniżeli ma to miejsce w większości krajów świata. Wszystkie dzieci idą do takiej samej, powszechnej szkoły, w większości przypadków zlokalizowanej najbliżej miejsca ich zamieszkania. Chociaż Ustawa o Kształceniu Podstawowym obowiązująca od 1998 roku umożliwia rodzicom prawo wyboru szkoły i klasy dla dziecka o pożądanej specjalizacji (np. muzycznej lub sportowej). Obowiązek szkolny w Finlandii trwa od 7 do 16 roku życia. System edukacji jest bardzo elastyczny, a kształcenie jest bezpłatne na wszystkich etapach, od przedszkolnego do wyższego. Fiński system edukacji składa się z następujących elementów: kształcenia podstawowego trwającego 9 lat, kształcenia ponadpodstawowego (szkoła ogólnokształcąca lub zawodowa) od 3 do 4 lata, kształcenia wyższego, oferowanego w systemie dualnym przez uniwersytety, politechniki i wyższe szkoły zawodowe trwające co najmniej 5 lat. Sara Eriksson wspomniała także o badaniach OECD (PISA), będących jednymi z najbardziej znanych międzynarodowych badań organizowanych na dużą skalę, w których od 2000 roku bierze udział ponad 80 krajów. Badania to przedstawiają w jaki sposób 15-latkowie mogą zastosować wiedzę i umiejętności nabyte w szkole w sytuacjach życiowych. Finlandia czterokrotnie zajmowała pierwsze miejsce w tym rankingu (w latach 2000, 2003, 2006 i 2009), a w ostatnich latach fińscy uczniowie również uzyskują bardzo wysokie wyniki w tych badaniach, ale wyprzedzili ich jednak uczniowie z Singapuru, Tajwanu, Japonii i Estonii. Uważa się, że za podwaliny sukcesu fińskiego systemu edukacji w rankingach PISA można uznać: systemową politykę oświatową, kształcenie nauczycieli w oparciu o wyniki badań naukowych, wspaniałych nauczycieli i autonomię szkół, jednolitość społeczeństwa oraz czynniki kulturowe.

Sesję drugą otworzyła prelekcja pani Magdaleny Karjalainen. Wystąpienie oparte było o doświadczenia w pracy ze studentami z Uniwersytetu w Oulu, a w szczególności z dwoma programami edukacyjnymi: Intercultural Teacher Education (ITE) i Education and Globalization (EDGLO). W swojej prezentacji przedstawiła także niektóre z głównych cech systemu kształcenia nauczycieli w Finlandii. Omawiała procedury naboru studentów oraz strukturę i charakter studiów nauczycielskich, w tym kształcenie oparte na badaniach naukowych i związku między teorią a praktyką. Rozważała niektóre z głównych obaw, jakie pojawiły się

w fińskiej edukacji nauczycieli w ostatnich latach. W celu przedstawienia obecnej sytuacji w kształceniu nauczycieli w Finlandii, a także uwzględniając przyszłe trendy i wyzwania, prelegentka wykorzystwała kontekst historyczny.

Kolejny głos w tej sesji zabrali Sławomir Monkiewicz oraz Laia Saló i Nevado z Międzynarodowej Szkoły w Vantaa. Celem ich prezentacji było pokazanie nauczycielskiej rzeczywistości prosto ze szkoły z Finlandii. Międzynarodowa Szkoła w Vantaa (The International School of Vantaa - ISV) znajduje się na północy Finlandii. Jest to średniej wielkości szkoła ogólnokształcąca z klasami od pierwszej do dziewiątej. Szkoła nie jest włączona w system rejonizacji, dlatego uczniowie przyjmowani są na podstawie ustnych i pisemnych umiejętności posługiwania się językiem angielskim. W szkole aktywizuje się uczniów i naucza w zróżnicowany sposób. Stosowane są rozmaite pomoce naukowe, a także Chromebooki i tablety, jak również wielokierunkowe projekty i urozmaicone środowiska nauczania, które to pomagają nauczycielom realizować swoje zadania jako facylitatorzy, wspierający uczniów w nauce. Ważne znaczenie odgrywa także liczebność grup na zajęciach oraz różnego rodzaju wsparcie udzielane uczniom. W ostatnich czterech latach zmodernizowano fiński system szkolnictwa, a w chwili obecnej trwa wdrażanie nowego programu nauczania, co wymaga dodatkowego wysiłku i zaangażowania całej społeczności szkolnej. Międzynarodowa Szkoła w Vantaa była zdolna ewoluować, rozwijać się i uczyć poprzez działanie.

Sesję zakończyło wystąpienie Marii Czerwińskiej, która pełni funkcję dyrektora Szkoły Podstawowej im. Powstańców Śląskich w Nędzy od 2008 roku. Pani dyrektor w swoim wystąpieniu przedstawiła w jaki sposób od momentu podjęcia funkcji kierowania placówką rozpoczęła wdrażanie nowych rozwiązań edukacyjnych w swojej szkole, na bazie tego co funkcjonowało dotychczas. Inspiracją dla jej poczynań stał się fiński model edukacji. Prelegentka mówiła o trudnościach napotykanym w trakcie realizacji wcielania owego modelu do polskiej rzeczywistości szkolnej wynikających między innymi ze zmian organizacyjnych, osobowościowych nauczycieli, finansowych i wielu innych. Wskazała konkretne rozwiązania, które umożliwiły pokonanie tych trudności. Zespół Szkolno-Gimnazjalny w Nędzy może być przykładem, że dobre międzynarodowe rozwiązania edukacyjne mogą być realizowane w polskich szkołach.

Ostatnim prelegentem był Marcin Polak - edukator, publicysta edukacyjny, koordynator kilkudziesięciu projektów edukacyjnych, twórca i redaktor naczelny Edunews.pl - portalu o nowoczesnej edukacji. Wystąpienie dotyczyło współpracy i wzajemnego uczenia się nauczycieli między innymi poprzez portal edukacyjny Edunews.pl propagujący nowoczesne podejście do nauczania, w którym jest miejsce na świadome i mądre wykorzystanie technologii informacyjno- komunikacyjnych w procesie uczenia się. Marcin Polak jest również członkiem ogólnopolskiej społeczności nauczycieli i edukatorów Superbelrzy RP, a także pomysłodawcą i organizatorem cyklu dużych ogólnopolskich i regionalnych wydarzeń edukacyjnych pod hasłem INSPIR@GE, które odbywają się kilka razy w roku.

Na zakończenie każdej sesji odbywała się dyskusja, a uwieńczeniem konferencji był panel dyskusyjny, w którym udział brali przedstawiciele Uniwersytetu w Białymstoku, prelegenci oraz uczestnicy konferencji. Twórcza atmosfera i ożywiona dyskusja na sali obrad pozwala stwierdzić, iż konferencja stanowić będzie asumpt dla uświadomienia wielu pedagogom kwestii, jak stawać się innowacyjnym i kreatywnym nauczycielem oraz w jaki sposób poszukiwać nowych rozwiązań dydaktycznych i wychowawczych. Przedstawicielom władz oświatowych i szkolnictwa wyższego odpowiedzialnym za kształcenie nauczycieli dostarczyła wielu cennych informacji, wskazówek i tematów do przemyśleń.



*Maria Chmielewska*

*Julia Mianecka*

**SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI FORUM JAKOŚCI 2017  
„O NOWĄ JAKOŚĆ EDUKACJI” – Kraków 2017**

**Report from the Quality Forum conference  
"For a new quality of education" – Cracow 2017**

W dniach 16 -17 listopada 2017 roku na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie odbyła się Konferencja ph. „O nową jakość edukacji”. Współorganizatorem konferencji była Państwowa Komisja Akredytacyjna.

W Forum udział wzięli przedstawiciele Uczelni, prowadzących kształcenie nauczycieli, jednostek, prowadzących doskonalenie zawodowe, władze samorządowe, dyrektorzy i sami nauczyciele. Do debaty na temat formalnych aspektów kształcenie, zatrudniania, podnoszenia i uznawania kwalifikacji nauczycieli zostali zaproszeni również przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Z ramienia Polskiej Komisji Akredytacyjnej w debacie wzięli udział jej przewodniczący prof. dr hab. Krzysztof Diks, a także eksperci PKA. Głównym celem Forum było kontynuacja debaty, dotyczącej zmian w kształceniu nauczycieli, a także rekomendacja wzorców projakościowych dla studiów na kierunkach pedagogicznych i kierunkach prowadzonych na specjalnościach nauczycielskich, opracowanych przez zespół ekspercki Polskiej Komisji Akredytacyjnej. Analizie poddano również wytyczne wypracowane przez zespół międzyresortowy, w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a w szczególności opracowania nowego wymiaru standardów kształcenia nauczycieli odpowiadającym nowym zmianom w kształceniu nauczycieli.

Uczestników konferencji powitał prof. dr hab. Kazimierz Karolczak, rektor Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz prof. dr hab. Krzysztof Diks, nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warszawskiego, pełniący także rolę przewodniczącego Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Obrady plenarne w pierwszej sesji rozpoczęły wykład Pana prof. dr hab. Krzysztofa Diksa i związany był z jakością kształcenia nauczycieli oraz problemów i wyzwań w tym zakresie. Pan profesor w swoim wystąpieniu przedstawił różne instytucje zajmujące się kształceniem nauczycieli na przestrzeni ubiegłych dziesięcioleci oraz w czasach obecnych. Wymienił słabe strony jakości kształcenia nauczycieli, do których zaliczył między innymi brak kryteriów rekrutacji do tego zawodu, negatywną selekcję na studia nauczycielskie, niską jakość i małą liczbę godzin praktyk zawodowych, słabe przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne studentów do zawodu oraz procedurę awansu zawodowego nauczycieli, która nie spełnia roli przesiewowej. W dalszej części swojego wystąpienia zaproponował propozycję zmian w tym zakresie, które pojawią się w nowej ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym. Obecna ustawa regulująca działanie uczelni w obecnym kształcie jest już nieczytelna i niedostosowana do dzisiejszej rzeczywistości. Dlatego Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego opracuje nową ustawę Prawo o szkolnictwie wyższym, która zostanie zaprezentowana w pierwszym kwartale 2018 r.

Rolę uczelni pedagogicznych w kształceniu nauczycieli zaprezentował prof. dr hab. Kazimierz Karolczak, Rektor Uniwersytetu Pedagogicznego i jednocześnie przewodniczący Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich (KRUP). Prelegent przypominał, że uczelnie powinny dbać, aby kształceniem nauczycieli zajmowała się kadra reprezentująca dorobek naukowy i doświadczenie praktyczne związane z wiedzą i umiejętnościami, które będą rozwijać u studentów - przyszłych nauczycieli. Rolą uczelni jest nie tylko odpowiednie przygotowanie studentów do odbywania praktyki zawodowej, ale także odpowiedni nadzór nad ich przebiegiem.

Ocenę i diagnozy kształcenia nauczycieli w doświadczeniach członków i ekspertów PKA opracowaną przez Zespół ds. wypracowania wzorców projakościowych kształcenia na kierunkach pedagogicznych oraz kierunkach z prowadzoną specjalnością nauczycielską zaprezentowali: dr hab. Bożena Stawoska-Jundziłł i mgr Marcin Wojtkowiak. Zespół powołano w grudniu 2016 r. przy Polskiej Komisji Akredytacyjnej i w jego skład weszli członkowie i eksperci reprezentujący różne obszary nauki. Między innymi z prac zespołu wynika, że obniża się jakość kształcenia nauczycieli, co przekłada się na zmniejszenie prestiżu zawodu nauczyciela w odbiorze społecznym. Prelegenci poinformowali czego doty-



czą wypracowywane rekomendacje mające wzmocnić jakość procesu kształcenia nauczycieli.

W kolejnym wystąpieniu głos zabrała pani dr Katarzyna Król pełniąca funkcję zastępcy Prezydenta Miasta Krakowa do spraw Edukacji i Sportu. Pani prezydent zaprezentowała sposób przygotowania się gminy miejskiej Kraków do nowych wyzwań edukacyjnych, które nastąpiły 1 września 2018 roku. Zdaniem prelegentki Urząd Miasta Krakowa sprawnie przygotował się do zmian między innymi przez odpowiednią diagnozę demograficzną, lokalową, kadrową oraz szybkie przygotowanie propozycji wstępnej zmiany siatki szkół, która poddana została szeroko zakrojonej konsultacji społecznej. Ponadto miasto zaoferowało bogatą ofertę różnych programów wsparcia dla placówek oświatowych i nauczycieli, w tym finansową w dużej części pochodzącą z dochodów własnych miasta.

W następnej sesji Pani dr Elżbieta Padziewska, Zastępca Dyrektora Departamentu Szkolnictwa Wyższego MNiSW oraz Pani Anna Dakowicz-Nawrocka, Zastępca Dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN zaprezentowały formalne aspekty kształcenia, zatrudniania, podnoszenia i uznawania kwalifikacji nauczycieli. Pani dr Elżbieta Padziewska poinformowała zebranych o pracach ministerstwa nad przygotowaniem nowych standardów kształcenia nauczycieli. Z kolei pani dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN przedstawiła stanowisko ministerstwa wobec warunków i sposobu kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. A mianowicie iż kształcenie nauczycieli powinno być prowadzone z uwzględnieniem następujących zasad:

1. Kształcenie nauczycieli powinno być prowadzone wyłącznie przez uczelnie wyższe z zaznaczeniem, że jedyna grupa, która może uzyskiwać kwalifikacje poza systemem szkolnictwa wyższego mogą być nauczycieli praktycznej nauki zawodu.
2. Kształcenie nauczycieli wszystkich typów szkół powinno być prowadzone zawsze w cyklu 5-letnim w trakcie jednolitych studiów magisterskich lub w systemie bolońskim (3+2), przy czym zarówno studia I stopnia jak i II stopnia muszą być prowadzone w tym samym zakresie – przedmiotu lub zajęć, do których student otrzymuje kwalifikacje nauczycielskie.
3. Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej powinno być prowadzone wyłącznie w trakcie jednoli-

tych studiów magisterskich, zawsze łącznie w obu zakresach przygotowania oraz na odrębnym kierunku studiów pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna zgodnie z odrębnym standardem kształcenia.

4. Studia podyplomowe nadające kwalifikacje nauczycielskie powinny być prowadzone wyłącznie przez uczelnie posiadające uprawnienia do kształcenia nauczycieli na danym kierunku studiów. W szczególności studia podyplomowe przygotowujące do nauczania drugiego (kolejnego) przedmiotu (prowadzenia zajęć), które są adresowane do osób posiadających już kwalifikacje nauczycielskie (w tym przygotowanie pedagogiczne) powinny trwać co najmniej cztery semestry.

W swoim wystąpieniu Pani Anna Dakowicz-Nawrocka odniosła się również do warunków, jakie powinny spełniać uczelnie prowadzące kształcenie nauczycieli, jednocześnie zwracając uwagę, iż w Państwowej Komisji Akredytacyjnej powinien być powołany odrębny zespół, który będzie zajmował się akredytacją kształcenia nauczycieli, oceniał sposób prowadzenia kwalifikacyjnych studiów podyplomowych dla nauczycieli oraz badał spełnianie przez uczelnie warunków określonych w standardach kształcenia nauczycieli i wyrażał opinie w sprawach warunków organizacyjnych, planów i programów kształcenia nauczycielskiego w uczelniach rozpoczynających kształcenie nauczycieli.

Szczególną uwagę pani dyrektor zwróciła na tematykę odbudowy doradztwa metodycznego, proponując, aby funkcja doradcy metodycznego byłby powierzana przez kuratora oświaty w porozumieniu z dyrektorem publicznej placówki doskonalenia na ustalony okres za zgodą dyrektora szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony. Podsumowując wystąpienie Pani Anna Dakowicz-Nawrocka podkreśliła, że zmiana organizacji doradztwa metodycznego wymaga jednak zmiany sposobu jego finansowania

Pan dr hab. Roman Dolata z Uniwersytetu Warszawskiego zaprezentował problematykę związaną z systemem egzaminacyjnym w polskiej oświacie a kształceniem nauczycieli rozpoczynając od wyodrębnienia czynników kształtujących kompetencje nauczycieli na różnych etapach jego rozwoju, a mianowicie w dzieciństwie (doświadczenia wyniesione ze szkoły, przekaz rodzinny), na poziomie szkoły wyższej (autoselekcja i selekcja na studia nauczycielskie, sposób prowadzenia zajęć na studiach,

doświadczenia z praktyk, a także zakładane i faktycznie osiągnięte efekty kształcenia) oraz w trakcie pracy zawodowej (autoselekcja i selekcja na rynku pracy, proces adaptacji do zawodu, doskonalenie zawodowe, dobrostan psychofizyczny nauczyciela, a także presja środowiska lokalnego). W swoim wystąpieniu pan profesor scharakteryzował trzy modele zarządzania oświatą, a mianowicie zcentralizowany i tradycyjny, zdecentralizowany i zbiurokratyzowany, oraz zdecentralizowany i skoncentrowany na nauczycielu, a także trzy modele egzaminowania, jako egzaminowanie tradycyjne, zewnętrzne i egzaminowanie w procesie. W podsumowaniu wystąpienia pan dr hab. Roman Dolata powiązał również ww. modele egzaminowania z niezbędnymi kompetencjami nauczycieli

Kolejną prelegentką Pani prof. dr hab. Małgorzata Sekułowicz, przewodnicząca Zespołu ds. wypracowania standardów kształcenia przy MEN zaprezentowała stan zaawansowania prac nad nowym rozporządzeniem dotyczącym standardów kształcenia nauczycieli podkreślając na wstępie rolę nauczyciela, jego profesjonalizm, wiedzę i kompetencje w świetle zasadniczych sposobów myślenia o nauczycielu oraz zadań, które powinien spełniać w społeczeństwie, a mianowicie:

1. Nauczyciel - adaptacyjny technik (technolog), „produkujący” zawartość umysłów swoich uczniów, według nie przez siebie zdefiniowanych wzorów
2. Nauczyciel – refleksyjny praktyk, który myśli o tym, co aktualnie realizuje, a także poddaje refleksji swoje działania analizując przy tym zdobyte doświadczenia i osiągnięte rezultaty.

Pani prof. dr hab. Małgorzata Sekułowicz w swoim wystąpieniu zadała zasadnicze pytanie „jaki powinien być nauczyciel” oraz „co to znaczy być wykwalifikowanym nauczycielem” Odpowiadając na te pytania i będąc jednocześnie członkiem zespołu, który zajmuje się opracowaniem nowych standardów kształcenia nauczycieli, odniosła się do celu i roli owych standardów. W świetle nowych propozycji w odniesieniu do standardów proponuje się zostawić dotychczasową strukturę (matrycę) standardu, a także modułowy system przygotowania do zawodu nauczyciela. Pani profesor zaprezentowała spójne z wystąpieniem pani dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN warunki i sposoby kształcenia nauczycieli, które można określić w standardach kształcenia nauczycieli.

Zespół w składzie: pani prof. dr hab. Bożena Muchacka (PKA, UP), dr Jerzy Lackowski (UJ), dr Stanisław Kowal (UP) zaprezentował

przebieg prac w ramach projektu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego pn. „Opracowanie modelowych programów kształcenia nauczycieli”. Projekt ma służyć modernizacji systemu kształcenia nauczycieli. Opracowanie przykładowych programów edukacyjnych powierzone zostało powołanemu przez ministra zespołowi ekspertów. Ww. modelowe programy będą określały podstawowe efekty kształcenia, będą wskazywały metody osiągnięcia założonych efektów kształcenia, oraz będą pokazywały strukturę kształcenia przyszłych nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania ich do radzenia sobie z wyzwaniami szkolnej rzeczywistości. Wyniki prac zespołu zostaną wykorzystane przy przygotowaniu konkursu planowanego w 2018 roku przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. Częścią projektu są spotkania konsultacyjne, mające na celu skonfrontowanie wypracowanych przez zespół ekspertów wstępnych wersji programów kształcenia z postulatami przedstawicieli środowisk akademickich, pracowników oświaty oraz otoczenia społeczno-gospodarczego. Pani prof. dr hab. Bożena Muchacka podczas wystąpienia zaprezentowała wnioski ze spotkań konsultacyjnych, w szczególności słabe strony kształcenia nauczycieli, a mianowicie:

1. Obecna łatwość otrzymania kwalifikacji i bardzo niska jakość niektórych form kształcenia wpływa na spadek społecznego zaufania do zawodu.
2. Słabość systemu rekrutacji do zawodu.
3. Niedostateczne predyspozycje nauczycieli, od których w dzisiejszych czasach wymaga się odwagi i odpowiedzialności w podejmowaniu decyzji, samodzielności, kreatywności, otwartości na nową wiedzę, a także innowacyjnych metod nauczania.

Wyniki tych konsultacji będą podstawą do wprowadzenia ewentualnych modyfikacji i korekt w przygotowanej przez zespół ekspertów propozycji. W trakcie prezentacji ww. nowego modelu kształcenia nauczycieli zostały zaprezentowane jego nowe aspekty, takie jak: pełne kształcenie kierunkowe, praktyka zawodowa jako priorytet, rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie personalizacji i indywidualizacji w skutecznym kształceniu i wychowaniu uczniów, rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy pedagogiczno-psychologicznej,

w tym zwłaszcza umożliwiającej realizację działań w zakresie edukacji włączającej, ścisła współpraca ze szkołami ćwiczeń, rozwijanie kompetencji intrapersonalnych nauczycieli, a także nacisk na sprawdzalność efektów kształcenia nauczycieli. Zwrócono szczególną uwagę na znaczenie uczenia się społeczno-emocjonalnego jako niezbywalny i podstawowy element przygotowania nauczycieli

Problematykę określania kwalifikacji pedagogicznych i nauczycielskich w rzeczywistości akademickiej nauczania przedmiotowego i pedagogicznego podjął prof. dr hab. Amadeusz Krause (PKA, UG). W obecnym stanie prawnym brak jest precyzyjnego określenia czym są kwalifikacje pedagogiczne a czym kwalifikacje nauczycielskie. W rozporządzeniu MEN o kwalifikacjach wymaganych od nauczycieli jest zdefiniowane pojęcie kwalifikacji pedagogicznych. Natomiast w rozporządzeniu MNiSW w sprawie standardów kształcenia nauczycieli funkcjonuje termin kwalifikacje nauczycielskie. Postawienie między tymi pojęciami znaku równości, rodzi wiele praktycznych problemów, ale też prowadzi do wykorzystywania luk przez uczelnie. W praktyce uczelnie w różny sposób interpretują zapisy obu pojęć, co konsekwencji prowadzi do tego, że jedne z nich potwierdzają uzyskanie przygotowania pedagogicznego na kierunku pedagogika na specjalnościach nienauczycielskich, a inne nie. Podczas wystąpienia pan profesor zaproponował zmiany w definicji przygotowania pedagogicznego, a mianowicie przez przygotowanie pedagogiczne należy rozumieć nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki, dydaktyk lub metodyk szczegółowych w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością kształcenia), a także zmiany w liczbie godzin dydaktycznych w ramach przygotowania pedagogicznego, zwiększając je do 450 godzin oraz 300 godzin praktyk, a w tym blok specjalnych potrzeb edukacyjnych (np. 60 godzin), blok warsztatów aktywnych form prowadzenia zajęć (np. 60 godzin) oraz blok psychologii kształcenia (np. 60 godzin). Podsumowując swoje wystąpienie prof. dr hab. Amadeusz Krause zaznaczył, że niezależnie od przyjętych rozwiązań w zakresie kształcenia nauczycieli musimy się zmierzyć z marginalizacją kompetencji wychowawczych i dydaktycznych w przygotowaniu do zwodu nauczyciela, zbyt liberalizacja warunków, jakie musi spełnić uczelnia by kształcić nauczyciela, a także koniecznością wprowadzenia nowych rozwiązań w ocenie kształcenia nauczycieli.

Na zakończenie dnia uczestnicy konferencji zwiedzili Muzeum Lotnictwa Polskiego w Krakowie.

Dzień drugi konferencji rozpoczęło wystąpienie Pana prof. dr hab. Marek Maciej Sysło (UMK) dotyczące standardów przygotowania wszystkich nauczycieli w zakresie informatyki na miarę XXI wieku.

W kolejnym wystąpieniu Pani dr hab. Katarzyna Potyrała (UP) podjęła problematykę roli dydaktyki w kształceniu nauczycieli. Nadmieniła, że dydaktycy przedmiotowi opowiadają się za pięcioletnimi, ciągłymi studiami magisterskimi, przygotowującymi do zawodu nauczyciela, oraz podkreślają konieczność zmiany planów w zakresie dydaktyki przedmiotowych, w których zwiększona będzie liczba godzin na ich realizację.

Praktyki pedagogiczne i zawodowe w kształceniu nauczycieli były tematem wystąpienia Pani dr hab. Beaty Jachimczak (PKA, UAM), Pani dr hab. Bożeny Stawoskiej-Jundziłł (PKA, UP) oraz Pana mgr Marcina Wojtkowiaka (PKA). Prelegenci podali przykłady wielu nieprawidłowości mających miejsce w realizacji standardów praktyk pedagogicznych w uczelniach, jakie odnotowała Polska Komisja Akredytacyjna. Podkreślili konieczność zmian w tym zakresie i zwiększenie odpowiedzialności uczelni za to, w jaki sposób i w jakich placówkach organizowane są studentom praktyki pedagogiczne. Podejmowali problematykę praktyk w kontekście studiów o profilu praktycznym i ogólnoakademickim. Najbardziej projakościowym rozwiązaniem wydają się być studia w systemie dualnym. Wskazano na co należy zwrócić uwagę przy opracowywaniu programów praktyk. Zwrócono także uwagę na konieczność wypracowania odpowiednich procedur związanych z zaliczeniem części lub całości praktyki na podstawie wcześniejszej pracy zawodowej lub wolontariatu. Zaznaczono problemy do dyskusji związane z różnicami między profilem praktycznym i ogólnoakademickim i ich znaczeniem w kształceniu nauczycieli oraz określono propozycję rozróżnienia ww profili, a mianowicie zrównanie wymagań w tym zakresie na obu profilach, w szczególności, jeśli chodzi o standard i godziny zajęć oraz praktyk oraz konieczność dyskusji w odniesieniu do praktyk w obu profilach.

Po przerwie odbyły się równoległe trzy seminaria:

1. Seminarium 1 dotyczyło specyfiki kształcenia pedagogów na specjalnościach nauczycielskich. Moderatorami seminarium

byli: dr hab. Andrzej Ryk (UP), dr Ewa Dyduch (UP), dr Jolanta Rybska-Klapa, dr Olga Wyżga (UP).

2. Seminarium 2 poświęcone było kształceniu nauczycieli przedmiotu, w tym nauczycieli języków obcych, w świetle doświadczeń PKA. Poprowadził je zespół w składzie: prof. dr hab. Dariusz Dolański (PKA, UZ), dr Agnieszka Janiak Jasińska (PKA, UW), dr hab. Ariadna Strugielska (ekspert PKA, UMK). W trakcie tego seminarium zwrócono uwagę na to, że uczelnie zobowiązane są do powiązania kształcenia nauczycieli języków obcych z Europejskim System Opisu Kształcenia Językowego, a tymczasem w opisie tym dostrzeżono wiele błędów, z którymi nie zawsze radzą sobie uczelnie. W nauczycielskim kształceniu filologicznym większość uczelni nie odnosi się do podstawy programowej kształcenia na danym etapie edukacyjnym dla których zostały już określone poziomy CEFR (ESKJ), które uczniowie powinni osiągnąć na każdym poziomie edukacji. Zwrócono uwagę na odpowiedzialność uczelni w zakresie rekrutacji kandydatów na nauczycielskie studia filologiczne i konieczność wypracowania zasad uznawania efektów uczenia (językowych) zdobytych poza uczelnią. Powinno się rozważyć stworzenie modelowego rozwiązania dla kształcenia językowego nauczycieli języków obcych.
3. Seminarium 3 - Kształcenie w zakresie nauczycieli zawodu - dr Krzysztof Bondyra (UAM, ekspert PKA ds. pracodawców), mgr Sławomir Sobczyk (Naczelnik Wydziału Oświaty Starostwa Powiatowego w Pleszewie, ekspert PKA ds. pracodawców).

Na zakończenie każdej sesji odbywała się dyskusja, a uwieńczeniem konferencji był panel dyskusyjny, w którym udział brali przedstawiciele Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, prelegenci oraz uczestnicy konferencji. Podsumowanie i zakończenie Forum Jakości przeprowadził prof. dr hab. Krzysztof Diks (przewodniczący PKA).





## **NOWOŚCI I RECENZJE**



*Renata Tarka*

**RECENZJA KSIĄŻKI: AGNIESZKA Ogonowska,  
GRZEGORZ PTASZEK (RED.), *EDUKACJA MEDIALNA  
W DOBIE WSPÓŁCZESNYCH ZMIAN KULTUROWYCH,  
SPOŁECZNYCH I TECHNOLOGICZNYCH*, OFICYNA WYDAW-  
NICZA „IMPULS”, KRAKÓW 2016, ss. 227, ISBN 9788378508885**

Wybierając do recenzji niniejszą książkę kierowałam się potrzebą pogłębienia i uporządkowania wiedzy na temat edukacji medialnej w szkole podstawowej. W dobie rozwijającej się technologii i realizowanym dzięki niej czynnościom oraz przejmowanym przez nią funkcjom wymusza się na młodym człowieku konieczność świadomego i celowego korzystania z technologii medialnych. Bardzo ważne jest umiejętne korzystanie ze środków masowego przekazu i technik informacyjnych. Dzieci w wieku szkolnym bardzo chętnie korzystają z nowinek technicznych, łatwo wymieniają się umiejętnościami, ale muszą mieć wpojona świadomość odpowiedzialności świadomego korzystania i zagrożeń wynikających z nowych technologii komunikacyjno-informacyjnych.

We wstępie książki autorzy omawiają relacje między edukacją medialną a kompetencjami medialnymi oraz proponują nowe spojrzenie na edukację medialną jako obszar wiedzy praktycznej i teoretycznej ukierunkowanej na rozwijanie i doskonalenie kompetencji służących zaspokajaniu różnych potrzeb jednostki. Nowym zadaniem edukacji medialnej jest reedukacja jednostki czyli ponowna edukacja jednostki, która nie potrafi wykorzystać posiadanych kompetencji medialnych w swoim życiu. W Polsce istnieje około 12 mln osób (dane z 2014 r.), które nie korzystają z nowych mediów co może powodować zjawisko wykluczenia medialnego. Brak odpowiedniej edukacji medialnej powoduje niedobór kompetencji medialnych, co z kolei prowadzi do nieodnajdowania się w nowoczesnym społeczeństwie. Edukacja medialna obejmuje wszystkie grupy wiekowe, a jej zakres i tematyka powinna być dostosowana do możliwości i zainteresowania poszczególnych grup. Zarówno edukacja jak i reedukacja medialna służy nie tylko dobrej orientacji w środowisku nowych technologii, ale pomaga budować społeczeństwo wiedzy i społeczeństwo obywatelskie.

Książka składa się z trzech części. Część pierwsza poświęcona jest kształceniu kompetencji medialnych i informacyjnych w ciągu całego życia. Znajdziemy w tej części elementy składowe kompetencji medialnych dla dzieci w wieku przedszkolnym. Są to m.in. poszerzenie wiedzy o mediach i ich roli, uświadamianie istnienia różnorodności nadawców, mediów, technologii medialnych, kształtowanie umiejętności rozumienia języka mediów, uświadamianie podstawowej reguły mówiącej o autorze danego przekazu, poznawanie prawa medialnego i przepisów szczegółowych, kształtowanie krytycyzmu wobec przekazów medialnych. Znajdziemy tu także informacje dotyczące ograniczeń w kształtowaniu kompetencji medialnych. Niewłaściwy dobór form i metod pracy z przedszkolakami oraz słabe wyposażenie to główne jego elementy. Autor zwraca uwagę, iż edukacja medialna dzieci w wieku przedszkolnym powinna odbywać się poprzez ruch i zabawę oraz poprzez krótkie dyskusje opierające się na często przypadkowych spostrzeżeniach.

Pojęcie edukacji medialnej i kompetencji medialnych znalazło swoje miejsce w podstawie programowej z języka polskiego, o czym pisze Ilona Copik w swoim artykule zamieszczonym w tej części książki. Istnieją w opisie wymagań na poziomie odbioru wypowiedzi: w umiejętnościach czytania i słuchania, samokształcenia i docierania do informacji, świadomości językowej, w analizie i interpretacji tekstów kultury, w tworzeniu wypowiedzi słownej i pisemnej. Do kluczowych kompetencji medialnych w ramach podstawy programowej należą w szczególności: wykorzystanie informacji z różnych źródeł, komunikowanie się za pomocą Internetu, zachowanie zasad bezpieczeństwa w sieci i zasad netykiety.

Część pierwsza zawiera także analizę scenariuszy zajęć z edukacji medialnej prowadzoną przez Krzysztofa Kaszewskiego. Z analizy tej autor wnioskuję, że najczęściej wykorzystywaną formą pracy są zbiorowe formy dialogowe.

W części drugiej opracowania uwagę moją zwrócił artykuł Katarzyny Zdanowicz-Cyganiak dotyczący analizy bezpłatnych gier online skierowanych do dziewczynek. Autorka dokonuje oceny tych gier pod kątem charakteru edukacyjnego a zarazem konsumpcyjnego. Gry komputerowe wciąż ewoluują, rozwijają się w różnym kierunku a pomysłowość autorów jest nieograniczona. Często kreują rzeczywistość, ukazują wymyślony, wymarzony świat fantazji oraz zachęcają gracza do zdobywania coraz wyższych poziomów. Wiele gier opiera się na przemianach, zmia-

nie wizerunku, zmianie wyglądu i ubioru. Gry polegają głównie na przebieraniu bohaterów, zmianie fryzur, koloru paznokci, a niekiedy także wystroju pomieszczenia. Przekaz jaki niosą może prowadzić do kształtowania konsumpcjonizmu wśród odbiorców. Odbiorcy ci to przyszli czytelnicy magazynów mody czy klienci salonów mody. W grach adresowanych do dziewczynek zauważalna jest jeszcze jedna istotna tendencja: estetyzacja i erotyzacja przekazu. Treści dystrybuowane za pomocą mediów, w których jest obecna seksualizacja docierają zazwyczaj do dzieci i rozbudzają ich zainteresowanie. Można odnieść wrażenie, że opierają się na uprzedmiotowieniu. Po świadomej analizie bezpłatnych gier online adresowanych do dziewczynek autorka wyciąga szereg daleko idących wniosków. Gry te utrwalają stereotypy płci, wykorzystywana jest estetyka a niekiedy konotacje erotyczne. Twórcy gier odwołują się do życia celebrytów proponując zabawę w przemianę i konsumpcjonizm za wirtualne pieniądze. Podsumowując, autorka artykułu zwraca uwagę na szkodliwość owych gier na wychowanie i światopogląd młodego odbiorcy. Uważa, że w grach tych dla dobra rodziców i ich dzieci powinny zajść daleko idące zmiany.

W trzeciej, ostatniej części książki znajdujemy teksty skupiające się na uwarunkowaniach prawnych, regulacjach i praktykach instytucjonalnych dotyczących edukacji medialnej. Autorka Agnieszka Ogonowska podkreśla rolę edukacji medialnej w środowisku rodzinnym, a także szkolno-wychowawczym. Na uwagę i zainteresowanie zasługuje artykuł *Edukacja medialna jako forma uzależnień medialnych dzieci i młodzieży*. Nowe media stają się przedłużeniem człowieka. Coraz trudniej jest nam się wyzwolić od nowych technologii, jesteśmy na nie skazani. Technologie te silnie motywują do wielozadaniowości, myślenia i koncentrowania uwagi zgodnie z logiką oraz pozostawania w ciągłym kontakcie z rzeczywistością wirtualną. Autorka stawia pytanie jak wyzwolić człowieka spod presji technologii, która zabiera mu autonomię i wolność wyboru. Wskazuje tu jedyną, słuszną drogę, a mianowicie tworzenia i wdrażania programów profilaktycznych opartych na pogłębionej wiedzy medialnej i rozwoju kompetencji informacyjnych oraz medialnych. Wiedza i kompetencje medialne rozwijane w różnych formach mają stworzyć konieczną perspektywę dystansu wobec mediów. Dzieci należy kształcić w tym zakresie od momentu, kiedy wykazują zainteresowanie nowymi technologiami oraz chronić do drugiego roku życia przed mediami au-

diowizualnymi. Warto także rozmawiać na temat treści przekazywane przez telewizję czy gry sieciowe. Dzięki temu dziecko przygotowuje się do bycia krytycznym wobec treści przekazywanych przez nowe technologie. To rodzice pełnią rolę pierwszych korepetytorów edukacji medialnej. Robią to często intuicyjnie modelując zachowania medialne swoich podopiecznych. Domowa edukacja wymaga często instytucjonalnego wsparcia w postaci literatury lub kursu. W Polsce edukacja medialna jest bardzo rozproszona, brak jest odpowiedniej polityki medialnej, co znacznie ogranicza zakres działania instytucji do tego powołanych. Świadomość rodziców nie zawsze jest na najwyższym poziomie, co prowadzi do niebezpiecznej samoedukacji. Media wykorzystywane są jako wypełniacz czasu wolnego dla dzieci w różnym wieku. Czas ten często pozbawiony jest jakiegokolwiek kontroli. Działania profilaktyczne nakierowane na uzależnienie medialne wymagają zastosowania wiedzy psychologicznej i medioznawczej. Chodzi tu o wykorzystanie wiedzy psychologicznej, pedagogicznej i kompetencji kulturowo-medialnych. Rozdzielenie tych obszarów skazane jest na porażkę. Dlatego przed osobami, które pragną niwelować zagrożenia medialne i ich skutki wyrastają duże wyzwania. W przypadku szkół powinny być prowadzone zajęcia dotyczące tej problematyki, rodzice i dzieci winni być zapoznani z telefonami zaufania i serwisami pomocy internetowej.

W Polsce i w krajach europejskich edukacją medialną zajmują się instytucje pozarządowe. Zalecenia UE w zakresie edukacji medialnej prowadzą się m.in. do prowadzenia projektów i analiz dotyczących korzystania z mediów, oceniania postępów w tym zakresie, inicjowania debat dotyczących korzystania z mediów, wprowadzania programów do szkół i uznawania ich jako część kompetencji kluczowych. W Polsce edukację medialną nadzoruje szereg instytucji państwowych, należą do nich m.in.: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. W wielu krajach edukacja medialna jest uśpiona, zwłaszcza w krajach postkomunistycznych.

W tej części książki na uwagę zasługuje również przykład Szwecji jako kraju, który bardzo wcześnie, bo już od lat sześćdziesiątych XX wieku realizował edukację medialną w ramach kilku przedmiotów szkolnych. Oczywiście podejście do tej edukacji zmieniało się wraz z rozwojem technologicznym. Obecnie edukacja medialna w Szwecji podawana jest jako przykład dobrze funkcjonującej edukacji. Ogólnym celem edukacji

medialnej w szkole szwedzkiej jest przekazanie uczniom wiedzy na temat mediów i ich roli w społeczeństwie oraz umiejętności korzystania z technik informatycznych jako narzędzia do szukania informacji i edukacji. Obecnie jak wynika z badań EAVI najlepszy wynik dotyczący kompetencji medialnych uzyskała Finlandia i Dania. Kraje te stawiają bardzo wysokie wymagania nauczycielom, którzy zajmują się edukacją medialną.

Analizując powyższą literaturę możemy przekonać się, jak istotna jest edukacja medialna dzieci i młodzieży oraz dorosłego społeczeństwa. Media nazywane piątą władzą dostarczają rozrywki, informacji, ale także potrafią kreować nową rzeczywistość, manipulować i dopuszczać się propagandy oraz kłamstwa. Obok kulturalnego i edukacyjnego charakteru pojawia się ich ciemniejsza strona o szkodliwym charakterze. Szeroko pojęta edukacja medialna zarówno w środowisku rodzinnym jak i instytucjonalna jest bardzo ważna dla kształtowania świadomości młodego pokolenia. Świadome i odpowiedzialne korzystanie z mediów oraz wybiórczy charakter treści dają wiele korzyści, ale nie mogą zajmować całego wolnego czasu. Recenzowana publikacja zawiera wiele inspirujących uwag, spostrzeżeń i analiz dotyczących teorii i praktyki edukacji medialnej we współczesnym świecie.





## Recenzenci

Ks. prof. dr hab. Andrzej Gretkowski	Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie
Doc. dr Jan Harasymowicz	Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
Dr Andrzej Kansy	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku
Dr Maria Kocór	Uniwersytet Rzeszowski



## Spis autorów

<b>Autor</b>	<b>Informacje o autorach</b>
Dr Edyta Bogdańska	Adiunkt na Wydziale Administracji w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku
Dr Maria Chmielewska	Dziekan Wydziału Pedagogicznego w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku
Mgr. Henrieta Chromiaková	Základná škola, Banská Bystrica, Slovenská republika e-mail: henrieta.c@centrum.sk
Dr Krzysztof Dziurzyński	Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Instytut Bliskiego i Dalekiego Wschodu
Prof. dr hab. Miroslav Gejdoš	Uniwersytet Katolicki w Ružomberoku, Słowacja
Lic. Monika Godos	Absolwentka Uniwersytetu Rzeszowskiego
PaedDr. Tatiana Homol'ová, PhD.	Základná škola, Banská Bystrica, Slovenská republika e-mail: homolova.tatiana@gmail.com
Lic. Wiktor Jędrzejewski	Absolwent Wydziału Wychowania Fizycznego w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku
PaedDr. Martina Magová, PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky Ružomberok Slovenská republika e-mail: martina.magova@ku.sk
Dr Julia Mianecka	Dyrektor Instytutu Kształcenia Podyplomowego w Szkole Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku
Mgr. Andrea Sunik	Základná škola, Banská Bystrica, Slovenská republika e-mail: sunikandrea@hotmail.com
Dr Joanna Renata Syska	Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku
Lic. Barbara Szetela	Absolwentka Uniwersytetu Rzeszowskiego

Lic. Renata Tarka	Absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego
Mgr. Jana Venzelová	Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica
Lic. Izabela Zajdel	Absolwentka Uniwersytetu Rzeszowskiego
Mgr Marcin Złociak	Psychopedagog, pracownik socjalny Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Sieradzu

## Informacje dla autorów

Autorzy zamierzający opublikować swój tekst w „Edukacji Otwartej” powinni na adres redakcji dostarczyć tekst w wersji papierowej i elektronicznej w formacie doc lub docx. Tekst powinien spełniać wymagania wymienione poniżej, których respektowanie ułatwi proces redakcyjny.

- Tekst powinien liczyć maksymalnie 30 stron formatu A4 , czcionka (Times New Roman) tekstu głównego 12 punktów, interlinia 1.5 wiersza.
- Przypisy powinny być zamieszczone na dole strony, czcionka tekstu przypisu (Times New Roman) 10 punktów, interlinia 1 wiersz.
- Przypisy odwołujące się do książek pojedynczych autorów powinny zawierać: inicjał imienia i nazwisko autora/autorów, tytuł książki (kursywa), wydawnictwo, miejsce i rok wydania, stronę, np.  
Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Graf Punkt”, Warszawa 2000, s. 30.  
E. Putkiewicz, K. E. Sielawa-Kolbowska, A. Wilkomirska, M. Zahorska, *Nauczyciele wobec reform edukacji. Raport z badań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 25.
- W przypadku powoływania się na tekst w opracowaniu zbiorowym powinien on zawierać: inicjał imienia i nazwisko autora wewnętrznego opracowania, tytuł wewnętrznego opracowania (kursywą), tytuł książki, w której został on umieszczony (kursywą), inicjał imienia i nazwisko redaktora, wydawnictwo, miejsce i rok wydania, stronę, np.  
B. Szatur-Jaworska, W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie* T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 106.
- Przypisy odwołujące się do pracy zbiorowej, gdzie nie wyszczególniono autorów poszczególnych rozdziałów powinny być przygotowane w następujący sposób:  
W. Lenart (red.), *Jak znaleźć się w kręgu edukacji ekologicznej?* Regionalne Centrum Edukacji Ekologicznej w Płocku, Płock 1998, s. 15.
- W przypadku czasopisma przypis powinien mieć następującą formę:  
K. Denek, *Czego pilnie potrzebuje nasza edukacja?* „Nowa Szkoła”, nr 6, s. 20.
- W przypadku gazety codziennej przypis powinien mieć następującą formę:  
R. Siewiorek, *Ciało 2.0: tak zabijemy starość*, „Gazeta Wyborcza”, 26-27 stycznia 2013, s. 24.

- W przypadku dokumentów, przypis powinien mieć formę:  
Ustawa z dnia 7 września 1991, *O systemie oświaty*, Dziennik Ustaw z 1991, nr 95, poz. 425.
- Jeśli w kolejnym przypisie chcemy się odnieść do tej samej publikacji należy zastosować, np.:  
Tamże, s 12.
- Artykuł powinien zawierać na końcu bibliografię ułożoną w porządku alfabetycznym, np.  
Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005  
Lewowicki T., *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, Warszawa 1997.  
Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Bibliografia w pierwszej kolejności powinna zawierać wykaz monografii i druków zwartych, następnie być uzupełniona o zestawienie czasopism i stron www.
- W przypadku recenzowanego artykułu / publikacji należy podać nazwisko i imię autora recenzowanej książki, tytuł publikacji / książki, wydawnictwo, miejsce i rok wydania oraz liczbę stron.
- Do artykułu należy dołączyć streszczenie w języku polskim i angielskim oraz kilka słów kluczowych w języku polskim i angielskim zamieszczone na początku artykułu.
- Do artykułu należy dołączyć krótką informację o autorze.

## Procedura recenzowania

Zgodna z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.<sup>1</sup>

1. Artykuły kierowane są do recenzji po wstępnej akceptacji zespołu redakcyjnego, który ocenia zgodność nadesłanych materiałów z profilem pisma, z wymaganiami redakcyjnymi oraz poprawnością warsztatu naukowego.
2. Każdy artykuł recenzowany jest przez dwóch recenzentów, w tym przynajmniej jeden z nich jest recenzentem zewnętrznym.
3. Recenzent i autor nie znają swoich tożsamości.
4. Nazwiska recenzentów poszczególnych artykułów nie są ujawniane.
5. W każdym numerze znajduje się wykaz recenzentów opiniujących artykuły w danym tomie.
6. Pełna lista recenzentów współpracujących z czasopismem jest zamieszczana na stronie internetowej czasopisma.
7. Recenzje wykonywane są na formularzu recenzyjnym, udostępnianym przez redakcję i musi kończyć się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
8. Recenzenci przekazują wypełnione formularze recenzji do Redakcji (drogą elektroniczną, pocztą lub bezpośrednio do Redakcji).
9. Recenzja ma charakter opiniodawczy. Redaktor naczelny podejmuje ostateczną decyzję o wydrukowaniu artykułu.

---

<sup>1</sup>MNiSW, *Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce*, Warszawa 2011





## Formularz recenzji

### artykułu zgłoszonego do publikacji w „Edukacji Otwartej”

Tytuł

artykułu:

---

---

Proszę ocenić artykuł w skali 0 – 3, gdzie „0” oznacza najgorsze, a „3” najlepsze spełnienie konkretnego kryterium przez oceniany tekst. W zależności od charakteru tekstu (teoretyczny, badawczy, biograficzny, itp.) można skorzystać z opcji „n.d.” (nie dotyczy).

L.p.	Kryterium	0	1	2	3	n.d.
1.	Naukowy charakter artykułu					
2.	Zgodność artykułu z profilem pisma					
3.	Zgodność tytuł artykułu z jego treścią					
4.	Wyraźna i logiczna struktura artykułu					
5.	Jasno określony cel/cele artykułu					
6.	Spełnienie określonych przez autora/autorów celów					
7.	Prawidłowo sporządzone przypisy					
8.	Prawidłowo sporządzona bibliografia					
9.	Prawidłowo sporządzone wykresy/tabele					
10.	Prawidłowo dobrany zakres literatury					
11.	Odpowiedni język artykułu					
12.	Odpowiednio przedstawione założenia metodologiczne					
13.	Zrozumiale przedstawione wyniki badań					
14.	Przedstawione wyczerpujące wnioski z analiz					
15.	Uwagi dodatkowe:					

**Wniosek:**

- € Proponuję przyjąć tekst do druku bez poprawek
- € Proponuję przyjąć tekst do druku po naniesieniu wskazanych wyżej niewielkich korekt
- € Proponuję dokonać w tekście niezbędnych, wskazanych wyżej większych korekt i przesłać go do ponownej recenzji
- € Proponuję odrzucić tekst, ponieważ nie kwalifikuje się do druku (uzasadnienie powyżej)

Imię i nazwisko recenzenta:

---

Tytuł/stopień naukowy:

---

Miejsce zatrudnienia:

---

Data otrzymania tekstu do recenzji: \_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_\_\_\_

Data odesłania recenzji: \_\_\_\_-\_\_\_\_-\_\_\_\_\_

.....

podpis

## **Zabezpieczenie oryginalności artykułów w „Edukacji Otwartej”**

Redakcja „Edukacji Otwartej” stosuje zalecenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dotyczące oryginalności artykułów zamieszczanych na jej łamach<sup>1</sup>.

Nie będą akceptowane przejawy nierzetelności naukowej i naruszanie etyki polegające między innymi na:

- wymienianiu jako autora publikacji osoby, która nie uczestniczyła w jej powstaniu lub jej wkład był znikomy;
- podawaniu się jako autor pod tekstem opracowanym przez inną osobę;
- nieujawnianiu znaczenia roli osoby, która wniosła istotny wkład w powstanie publikacji;
- innych nie wymienionych przejawów nierzetelności naukowej.

W związku z tym zobowiązuje się autorów do:

- ujawniania wkładu poszczególnych autorów w powstanie publikacji;
- poinformowania, że artykuł nie był wcześniej opublikowany i jest oryginalną publikacją naukową oraz nie został złożony do druku w innym wydawnictwie i nie narusza praw autorskich, interesów prawnych i materialnych innych osób.

Ponadto zobowiązuje się autorów do:

- ujawniania informacji o źródłach finansowania publikacji, wkładzie instytucji naukowo-badawczych, stowarzyszeń i innych podmiotów;
- złożenia oświadczenia o oryginalności artykułu oraz przeniesienia praw autorskich i finansowych na Wydawcę – Szkołę Wyższą im. Pawła Włodkowica w Płocku.

---

<sup>1</sup> [https://pbn.nauka.gov.pl/static/doc/wyjasnienie\\_dotyczace\\_ghostwriting.pdf](https://pbn.nauka.gov.pl/static/doc/wyjasnienie_dotyczace_ghostwriting.pdf)  
[dostęp: 20.12.2014 r.]