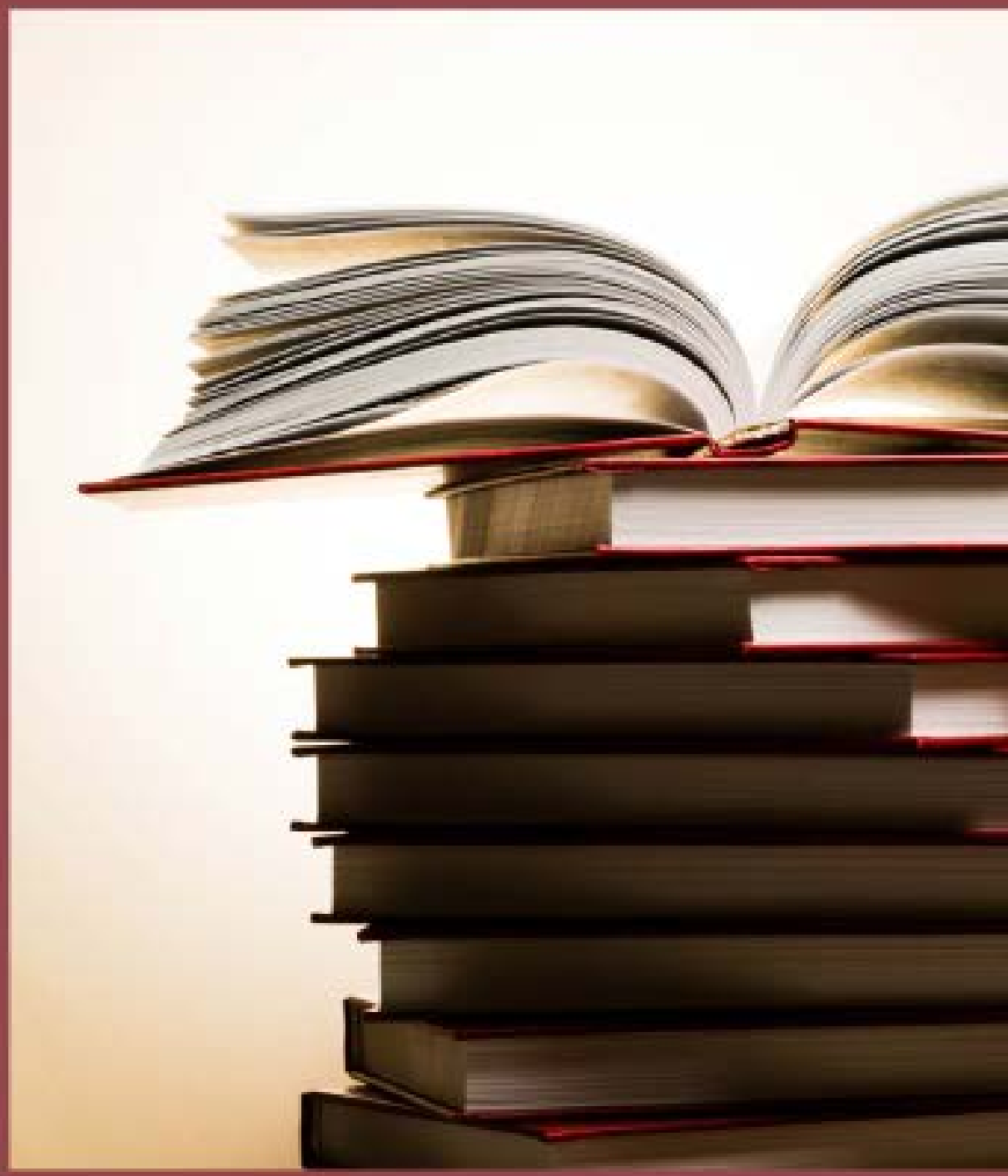
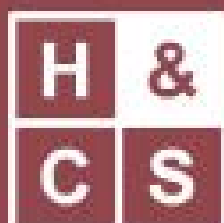


HUMANITIES AND CULTURAL STUDIES

Vol. 3, No. 2 | June 2022



UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
IN TARNOW

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie
University of Applied Sciences in Tarnow

Humanities and Cultural Studies

Kwartalnik
Czerwiec 2022
Tom 3
Numer 2

Quarterly
June 2022
Volume 3
Issue 2

Wydział Humanistyczny
Wydział Sztuki

Faculty of Humanities
Faculty of Arts

Rada Naukowa Editorial Board	Zofia Berdychowska, Bogusław Dunaj, Marcin Gołaszewski, Joanna Graca, Bożena Groborz, Leszek Hońdo, Martina Kášová, Jaroslav Kušnír, Zygmunt Mazur, Joanna Okoń, Wacław Rapak, Jolanta Sękowska, Marcin Surzycki, Dariusz Vasina, Teresa Wilkoń, Katarzyna Wójcik, Janusz Zdebski
Redaktor Naczelny Editor-in-Chief	Wacław Rapak
Redaktor Zarządzający Managing Editor	Joanna Graca
Redakcja Editorial Team	Ewelina Suszek Katarzyna Górowska Wioletta Jachym
Adres redakcji Editorial Office	Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie Redakcja czasopisma „Humanities and Cultural Studies” ul. Adama Mickiewicza 8, 33-100 Tarnów, Poland tel. +48 14 63 16 538 e-mail: humanities@anstar.edu.pl

© Copyright by Authors & University of Applied Sciences in Tarnow, Poland
Udostępniane na podstawie Międzynarodowej Licencji Publicznej Creative Commons
Uznanie Autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 | Available under the Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC-BY-NC 4.0)

Redakcja informuje, że wersją pierwotną (referencyjną) jest wydanie elektroniczne.
The Editorial Board informs that the reference version of the journal is the electronic edition.

Wszystkie artykuły naukowe publikowane w czasopiśmie są recenzowane.
All scientific articles published in the journal are subject to reviews.

Pełne teksty artykułów w otwartym dostępie są zamieszczane na stronie
internetowej czasopisma:
Full-text articles are posted in the open-access mode on the website of the journal:

hcsjournal.pl

Spis treści

Słowo wstępne..... 5

ARTYKUŁY NAUKOWE

MARTA CHRABĄSZCZ

Profilaktyka uzależnień w szkole w aspekcie prawnym 9
The legal aspect of addiction prevention at school

WOJCIECH MARCIN CZERSKI

Filter bubbles jako narzędzie dezinformacji i manipulacji 27
Filter bubbles as a tool for disinformation and manipulation

IVANA FRANCESCHI, INA REIĆ ERCEGOVAC

Personal and motivational determinants of piano student
performance in the context of self-determination theory.
The Croatian study37

KINGA KUSIAK-WITEK

Lęki i emocje dziecka podczas pandemii. Koncepcja
wsparcia i pomocy55
Fears and emotions of a child during a pandemic. Support
and assistance concept

ANNA STEFANOWICZ-KOCOŁ, ANETA GROCHOWSKA

Digital readiness of VET school 79

LUCIA LUDVIGH CINTULOVÁ, SZILVIA BUZALOVÁ

Transformation of social services and long-term senior care
provided by nongovernmental organisations in Slovakia..... 101

MICHAŁ GOŁĘBIEWSKI

Heroizm i melancholia *Księgi ciszy*
Józefa Stanisława Wierzbickiego 117
Heroism and melancholy in *The Book of Silence*
by Józef Stanisław Wierzbicki

DANUTA SIERADZKA

Polskie księgozbiory w bibliotece miejskiej – Chicago Public Library (wybrane aspekty)	131
Polish book collections in the municipal Library – Chicago Public Library (selected aspects)	

GŁOS W DYSKUSJI

MONIKA SOBKOVIK

Dokąd zmierza przedszkole? Dobre praktyki nastawione na rozwijanie kompetencji XXI wieku.....	151
Where is the kindergarten going? Good practices aimed at developing the competencies of the 21st century	

VARIA

JUSTYNA MĘDRALA

<i>Sztuka, ślad człowieka</i>	165
<i>Art, the mark of mankind</i>	

Słowo wstępne

Szanowni Państwo, Drodzy Czytelnicy,

oddajemy do Waszych rąk kolejny, drugi w tym roku numer „Humanities and Cultural Studies”. W zgodzie z napływającymi do nas coraz liczniejszymi zgłoszeniami dominantą tego numeru czynimy blok artykułów o szeroko rozumianym nastawieniu pedagogiczno-psychologicznym. Wbrew pozorom nie odbiega zbyt daleko od wybranej przez nas tematycznej dominanty tekst podejmujący nietracącą na aktualności kwestię tak zwanej gotowości cyfrowej w obszarze edukacji. W świetle przeprowadzonych w ramach projektu Erasmus+ IDEA – Innowacyjne Podejście do Edukacji Cyfrowej jest to spowodowane niedawną zmianą praktyk edukacyjnych wywołaną pandemią COVID-19. Wpisuje się w tę dominantę tekst poświęcony profilaktyce uzależnień w szkole, kolejny podejmujący problem indywidualnych motywacji studentów pogłębiających arkania pianistyki. Za kontynuację wymienionej tematyki uznajemy wciąż (niestety) aktualną kwestię pandemii, jej konsekwencji dla dzieci w wieku przedszkolnym. Podobnie z podjętym w kolejnym artykule problemem przemian w zakresie długoterminowej opieki nad osobami starszymi świadczonej przez organizacje pozarządowe na Słowacji.

Kolejnemu blokowi trudno byłoby nam nadać równie spójny charakter. Pojawia się tutaj artykuł poświęcony tak zwanym „bańkom filtrującym” (*filter bubbles*) jako narzędziom dezinformacji i manipulacji. Historycznoliteracki charakter ma artykuł podejmujący motywy heroizmu i melancholii w poetyckim zbiorze *Księga ciszy* autorstwa Józefa Stanisława Wierzbickiego. Czytelnik tego numeru „Humanities and Cultural Studies” może również zapoznać się z polskim księgozbiorem znajdującym się w bibliotece publicznej miasta Chicago (Chicago Public Library).

Osobne miejsce w omawianym numerze zajmuje zaproponowany przez nas po raz pierwszy na specjalnych prawach *Głos w dyskusji*. Nie jest to tekst ściśle naukowy, stąd jego osobne miejsce. Pozwala jednak wpisać się w zaproponowaną na początku dominantę. Stawia bowiem pytanie „Dokąd zmierza przedszkole?”, a podejmuje problematykę

dobrych praktyk pedagogicznych nastawionych na rozwijanie wśród dzieci w wieku przedszkolnym kompetencji XXI wieku. Omawiany numer zamyka część *Varia*, gdzie umieszczamy nie po raz pierwszy esej. Tym razem mowa jest o sztuce, dokładnie o rysowaniu jako zostawianiu przez człowieka śladów.

Wacław Rapak
Redaktor Naczelny

Artykuły naukowe

Marta Chrabąszcz

Centrum Usług Wspólnych Gminy Dąbrowa Tarnowska
Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie
<https://orcid.org/0000-0003-0480-1246>
marta.chrabaszcz@onet.pl

Profilaktyka uzależnień w szkole w aspekcie prawnym

The legal aspect of addiction prevention at school

Abstrakt

Głównym celem teoretycznym niniejszego artykułu jest analiza sposobu ujęcia profilaktyki uzależnień w szkole w obowiązującym prawie. Z kolei celem praktycznym jest wykorzystanie tej wiedzy przez szkołę, która opracowuje szkolny program wychowawczo-profilaktyczny. Badanie przeprowadzono metodą jakościowej analizy treści (*content analysis*) dokumentów urzędowych. Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić, iż unormowania prawne dotyczące szkolnej profilaktyki są zbyt rozproszone w różnych aktach prawnych, definicje legalne pojęć profilaktycznych pojawiają się dopiero w aktach wykonawczych. Ponadto ustalono, że najważniejsze wartości wpisane w akty prawne dotyczące profilaktyki uzależnień to zdrowie oraz dobro i rozwój ucznia. Artykuł może być przydatny szkołom w usystematyzowaniu zadań profilaktycznych w odniesieniu do różnych aktów prawnych.

Słowa kluczowe

profilaktyka, uzależnienia, prawo oświatowe, program wychowawczo-profilaktyczny, szkoła, socjologia edukacji

Abstract

The main theoretical aim of this article is to analyse the way the current legal acts approach addiction prevention at school. In turn, the practical aim is the applicability of the knowledge in schools which develop their educational and prevention program. The study was carried out using the method of qualitative content analysis of official documents. The study allowed to establish that the legal regulations concerning prevention at schools are

Informacja o artykule / Article Information

Otrzymano (Received): 15.06.2022 • Przyjęto do druku (Accepted): 17.06.2022 • Opublikowano (Published): Czerwiec (July) 2022

unnecessarily scattered in various legal acts. Legal definitions of preventive concepts appear only in executive acts. Furthermore, it was established that the most important values included in the legal acts concerning addiction prevention are health as well as well-being and development of a student. The article may be useful for schools in systematising preventive tasks in relation to various legal acts.

Keywords

prevention, addiction, educational law, educational and preventive program, school, sociology of education

Uwagi wstępne

Współczesne problemy, takie jak uzależnienia behawioralne (zaburzenia zachowania o charakterze nałogowym, jednocześnie niezwiązane z przyjmowaniem substancji psychoaktywnych), używanie i nadużywanie substancji psychoaktywnych oraz cyberuzależnienia powodują wzrost zainteresowania skutecznymi sposobami przeciwdziałania negatywnym zjawiskom wśród dzieci i młodzieży. Sposoby te mieszczą się w szeroko rozumianej profilaktyce będącej przedmiotem badań kilku nauk, szczególnie pedagogiki¹. Główne pytanie badawcze niniejszego artykułu brzmi: W jaki sposób obowiązujące akty prawne ujmują zagadnienie szkolnej profilaktyki uzależnień? Z kolei cel praktyczny zakłada pomoc społecznościom szkolnym (rodzicom, nauczycielom, dyrektorowi), które często nie znają wystarczająco uregulowań prawnych, w wykorzystaniu tej wiedzy w tworzeniu i realizacji szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego.

Obszarami, które zweryfikowano w trakcie badania, były kwestie związane z wyodrębnieniem aktów prawnych regulujących szkolną profilaktykę uzależnień wraz z uwzględnieniem analizy aksjologicznej, definiowaniem w nich podstawowych pojęć związanych z profilaktyką oraz wyszczególnieniem obowiązków prawnych dotyczących realizacji zadań w tym obszarze. Badaniom przyświeca hipoteza główna: unormowania prawne dotyczące szkolnej profilaktyki są zbyt rozproszone w różnych aktach prawnych (ustawy, rozporządzenia, lokalne uchwały), co może utrudniać skonstruowanie dobrego programu wychowawczo-profilaktycznego w szkole, respektującego wszystkie obowiązki prawne. Hipotezą szczegółową jest założenie, że w ustawach nie definiuje się pojęć związanych z profilaktyką, co wymaga szukania ich w aktach

¹ Zob. np. K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2003.

wykonawczych albo poza aktami prawnymi. Może to prowadzić do błędnych interpretacji przepisów prawa i niejednolitego ich rozumienia. Przyjmując, że prawo jest zabarwione aksjologicznie, założono też, że najważniejsze wartości wpisane w akty prawne dotyczące profilaktyki uzależnień to zdrowie oraz dobro i rozwój ucznia.

Aby zrealizować główny cel badań, posłużono się metodą jakościowej analizy treści (*content analysis*)² dokumentów urzędowych ustaw oraz rozporządzeń. Za wyborem tej metody (której autorstwo przypisuje się amerykańskiemu socjologowi Bernaldowi Berelsonowi) stoi założenie, że teksty językowe, w tym urzędowe dokumenty, stanowią pewnego rodzaju zachowanie społeczne, a ich analiza pozwala wnioskować o niejęzykowych zjawiskach społecznych. Jak podkreśla Piotr Mikiewicz, analizowanie procesów zachodzących w instytucji szkolnej jest warunkiem zrozumienia współczesnego społeczeństwa i jego zmienności³. Szkoła jest przecież integralną częścią życia społecznego.

Złożoność problematyki prawa oświatowego (rozumianego jako zespół norm, za pomocą których regulowana jest problematyka organizacji i zarządzania oświatą) powoduje, że biegłe poruszanie się w jego obrębie może sprawiać trudność. W przypadku profilaktyki uzależnień, będącej tematem niniejszych rozważań, trudność ta spotęgowana jest tym, iż realizacja zadań profilaktycznych wykracza poza prawo oświatowe i wymaga znajomości aktów prawnych spoza oświaty. Aspekty prawne profilaktyki były już przedmiotem analiz⁴, jednak biorąc pod uwagę, że prawo dotyczące profilaktyki uzależnień jest nie tylko bardzo złożone, ale także charakteryzuje się dużą dynamiką zmian, co dodatkowo utrudnia jego poznanie i stosowanie, podjęcie niniejszych badań jest uzasadnione. Dodatkowo w żadnej z prac nie był dotąd analizowany aspekt definicyjny i aksjologiczny, co uzupełnia niniejszy artykuł.

² Zob. L. Sołoma, *Metoda analizy treści*, [w:] tegoż, *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2002, s. 96–99; K. Szczepaniak, *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica” 2012, nr 42, s. 83–112.

³ Zob. P. Mikiewicz, *Oblicza socjologii edukacji – w stronę syntetycznego modelu analiz*, „Edukacja” 2017, nr 3 (142), s. 5.

⁴ Zob. np. A. Jeżowski, *Ramy prawne, organizacja i finansowanie profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*, red. R. Porzak, Lublin 2019, s. 24–33, <https://www.profilaktycy.pl/index.php/produkty/ksiazka-profilaktyka-w-szkole>, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.]; J. Kuształ, *Prawne podstawy profilaktyki uzależnienia od hazardu w Polsce*, [w:] J. Kuształ, M. Piasecka, A. Nastazjak, *Profilaktyka uzależnienia od hazardu oparta na dowodach naukowych*, Kraków 2021, s. 55–118; D. Macander, *Profilaktyka uzależnień w szkole. E-poradnik*, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/2015/06/profilaktyka-uzaleznien-materialy-do-pobrania/>, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.].

Definicje legalne

Szkoła, pełniąc funkcje z zakresu administracji publicznej, zgodnie z zasadą praworządności, określoną w art. 7 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej⁵, musi działać na podstawie i w granicach prawa. Jej działalność jest unormowana zarówno przez prawo powszechnie obowiązujące (posiadające zdolność kształtowania sytuacji prawnej wszystkich kategorii adresatów), jak i przez prawo miejscowe (przepisy prawa powszechnie obowiązującego wydawane na szczeblu terenowym), a także prawo wewnętrzne ustanowione przez szkołę. Hierarchia aktów prawnych zakłada, że prawo na najniższym szczeblu – prawo wewnątrzszkolne – nie może być sprzeczne z aktami wyższego rzędu (ustawami, rozporządzeniami, uchwałami lokalnymi). Ważne jest właściwe rozumienie terminologii stosowanej przez ustawodawcę. Żeby wyeliminować sytuację różnego interpretowania pojęć używanych w przepisie prawnym, ukierunkować wykładnię przepisów, tworzy się tzw. definicje legalne⁶. Definicja legalna zredagowana przez prawodawcę określa znaczenie definiowanego wyrazu lub wyrażenia albo podaje jednoznaczną charakterystykę definiowanego przedmiotu.

Istotne jest, że żadna ustawa dotycząca profilaktyki uzależnień w szkole nie zawiera *explicite* wyrażonej definicji terminu ‘profilaktyka’⁷. W podstawowej ustawie opisującej funkcjonowanie polskiego systemu oświaty, tj. ustawie Prawo oświatowe, w art. 4 zawarto definicje legalne ponad 40 pojęć, z czego żadne z nich nie dotyczy profilaktyki⁸. Jedyne artykuł 1 ww. ustawy, stanowiący deklarację ustawodawcy w przedmiocie tego, jakie cele powinny być realizowane przez system oświaty, zaznacza, że **zadania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży są wzmocnieniem i uzupełnieniem procesu wychowania**, definiowanego jako „wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej” (art. 1 pkt 3). Można więc wywodzić, że zakładane cele wychowania są jednocześnie celami profilaktyki. Również pośród 10 definicji legalnych znajdujących się w art. 2¹ Ustawy z dnia 26 października 1982 r.

⁵ Zob. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 (Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483).

⁶ Zob. M. Bartoszewicz, *Definicje legalne w świetle zasady określoności prawa*, https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/89847/PDF/26_M_Bartoszewicz_Definicje_legalne_w_swietle_zasady_okreslonosci_prawa.pdf, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.].

⁷ Ujęcia definicyjne terminu ‘profilaktyka’ w różnych naukach (pedagogika, pedagogika społeczna, psychologia, socjotechnika, prakseologia) prezentuje A. Salamucha w artykule: *Pojęcie profilaktyki (analiza semiotyczna)*, „Roczniki Pedagogiczne” 2016, nr 4, t. 8 (44), s. 7–48.

⁸ Zob. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 1082 ze zm.).

o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi⁹ i około 40 definicji w Ustawie z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii¹⁰ brak jest wyjaśnienia terminu ‘profilaktyka’ (w ustawie tej w art. 4 pkt 12 wyjaśniono jedynie pojęcie ograniczenia szkód zdrowotnych i społecznych jako działań ukierunkowanych na zmniejszenie problemów zdrowotnych i społecznych wynikających z używania w celach innych niż medyczne środków odurzających, substancji psychotropowych, środków zastępczych lub nowych substancji psychoaktywnych). Definicję profilaktyki wprowadzono dopiero na poziomie aktu wykonawczego, czyli Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii. W § 1 zdefiniowano, iż pod pojęciem działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej rozumie się **„działania uprzedzające oparte na naukowych podstawach lub o potwierdzonej skuteczności mające na celu przeciwdziałanie pojawianiu się zachowań ryzykownych** związanych z używaniem środków odurzających, substancji psychotropowych, środków zastępczych, nowych substancji psychoaktywnych przez uczniów i wychowanków, charakteryzujących się nieprzestrzeganiem przyjętych dla danego wieku zwyczajowych norm i wymagań, niosących ryzyko negatywnych konsekwencji dla zdrowia fizycznego i psychicznego ucznia lub wychowanka oraz jego otoczenia społecznego”¹¹. Wskazana definicja zawężona została jednak do przeciwdziałania narkomanii. W § 5 rozporządzenia określono rodzaje działalności profilaktycznej szkoły polegające „na realizowaniu zadań z zakresu profilaktyki uniwersalnej, selektywnej i wskazującej”, przy czym określono też adresatów poszczególnych rodzajów profilaktyki, cel oraz rodzaj zadań, co zostanie przedstawione w dalszej części artykułu.

W przywołanym rozporządzeniu zdefiniowano także wyrażenia „czynniki chroniące” i „czynniki ryzyka”. Istotne w przeciwdziałaniu zachowaniom ryzykownym czynniki chroniące to „indywidualne cechy i zachowania uczniów lub wychowanków, cechy środowiska społecznego i efekty ich wzajemnego oddziaływania, których występowanie

⁹ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz.U. z 2021 r., poz. 1119 ze zm.).

¹⁰ Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. z 2020 r., poz. 2050 ze zm.).

¹¹ Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1449).

wzmacnia ogólny potencjał zdrowotny ucznia lub wychowanka i zwiększa jego odporność na działanie czynników ryzyka”¹², natomiast czynniki ryzyka to „indywidualne cechy i zachowania uczniów lub wychowanków, cechy środowiska społecznego i efekty ich wzajemnego oddziaływania, które wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia zachowań ryzykownych stanowiących zagrożenie dla ich prawidłowego rozwoju, zdrowia, bezpieczeństwa lub funkcjonowania społecznego”¹³. Powyższe definicje są bardzo istotne w odniesieniu do podstawowej zasady tworzenia programów profilaktycznych, która mówi, iż mają one wzmacniać czynniki ochronne, a zmniejszać czynniki ryzyka¹⁴.

Podsumowując tę część rozważań, można zauważyć, że ustawodawca nie widzi potrzeby definiowania w ustawach podstawowego pojęcia profilaktyki w postaci definicji legalnej. Biorąc pod uwagę fakt, iż przepisy mają być formułowane w sposób jednoznaczny, precyzyjny, jasny i zrozumiały dla przeciętnego odbiorcy, można zakładać, że ustawodawca uznał pojęcie profilaktyki za powszechnie zrozumiałe i wystarczające jest odwołanie się do leksykalnego znaczenia terminu: ‘profilaktyka’ – z gr. *prophylássein* ‘strzec się, zapobiegać’, „działania mające na celu zapobieganie niekorzystnym zjawiskom, zwłaszcza chorobom”¹⁵. Jeżeli bowiem jakieś pojęcie nie jest zdefiniowane przez ustawodawcę, wówczas należy rozumieć je w znaczeniu powszechnym, tj. nadanym mu przez język polski. Dla autorów szkolnych programów wychowawczo-profilaktycznych wyjaśnienie dotyczące rozumienia pojęcia dostarcza również minister do spraw oświaty, na stronie Ministerstwa Edukacji i Nauki możemy zapoznać się z następującą definicją: „Profilaktyka to podejmowanie działań, skierowanych do różnych grup, we współpracy z różnymi środowiskami i instytucjami, które mają na celu zapobieganie pojawieniu się lub rozwojowi zaburzeń, chorób lub innych niekorzystnych zjawisk społecznych”¹⁶. Podobnie przyjmuje się w publikacjach skierowanych do samorządów lokalnych, np. „działania mające na celu zapobieganie różnym zachowaniom ryzykownym i problemom dzieci i młodzieży”¹⁷.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ Zob. *Preventing Drug Use among Children and Adolescents. A Research-Based Guide for Parents, Educators, and Community Leaders*, https://nida.nih.gov/sites/default/files/preventingdruguse_2.pdf, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.].

¹⁵ *Profilaktyka*, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/profilaktyka.html>, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.].

¹⁶ *Profilaktyka*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/profilaktyka>, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.].

¹⁷ *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Poradnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, red. S. Grzelak, Warszawa 2015, s. 16.

Ustawy

Na początku warto zaznaczyć, że na gruncie nauk prawnych prawo jest utożsamiane z konkretną normą prawną, przepisem prawa lub źródłem. Pojęcie prawa można ulokować w dwóch grupach. Pierwsza z nich to normatywna, która ujmuje prawo jako całokształt reguł określających pożądane zachowanie człowieka, a druga aksjologiczna, wyjaśniająca prawo w kategoriach określonych wartości¹⁸. Tę perspektywę przyjęto w niniejszych badaniach, analizując zarówno normy prawne, jak i wymiar aksjologiczny. Analizę aktów prawnych dotyczących profilaktyki należy rozpatrywać w hierarchii: ustawy – rozporządzenia – lokalne uchwały.

Ustawa Prawo oświatowe wskazuje, iż procesami realizowanymi w systemie oświaty, co określone jest w preambule do ww. ustawy oraz w art. 1, są kształcenie oraz wychowanie. Artykuł 1 ww. ustawy, w którym ustawodawca wyraził stanowisko o dominującej roli rodziny w kwestii wychowania dziecka, zakłada pomocniczą funkcję wychowawczą szkoły wobec rodziny (pkt 2), a także – jak już wspomniano – wyznacza profilaktyce funkcje wzmocnienia i uzupełnienia procesu wychowania ukierunkowanego na wielowymiarowe wspieranie rozwoju dziecka. Takie ujęcie profilaktyki zakłada niejako jej podrzędność wobec pozostałych dwóch procesów, tj. kształcenia i wychowania. Umieszczenie profilaktyki za kształceniem i wychowaniem na poziomie ustawy przekłada się na hierarchię tych procesów w szkole, co może oznaczać, że zasoby organizacyjne przyczyniające się do realizacji celów szkoły, takie jak np. czas, uwaga, finanse, kompetencje¹⁹ w pierwszej kolejności kierowane są na działania o charakterze dydaktycznym i wychowawczym. Niemniej jednak ustawa sprawia, że prowadzenie działań profilaktycznych w ramach programu wychowawczo-profilaktycznego jest obowiązkiem szkoły jako instytucji. Obowiązek ten nakłada art. 26 ustawy, zgodnie z którym treści o charakterze wychowawczym kieruje szkoła do uczniów, natomiast krąg odbiorców treści o charakterze profilaktycznym został poszerzony o nauczycieli oraz rodziców. Ustawa wymaga, aby program profilaktyczno-wychowawczy poprzedzony został rozpoznaniem potrzeb rozwojowych uczniów poprzez coroczną diagnozę. Należy zdiagnozować czynniki chroniące i czynniki ryzyka, ze

¹⁸ Zob. A. Balicki, M. Pyter, *Prawo oświatowe*, Warszawa 2015, s. 1.

¹⁹ Por. S. Flaszewska, A. Zakrzewska-Bielawska, *Organizacja z perspektywy zasobów – ewolucja w podejściu zasobowym*, [w:] *Nauka o organizacji. Ujęcie dynamiczne*, red. A. Adamik, Warszawa 2013, s. 222–254.

szczególnym uwzględnieniem zagrożeń związanych z używaniem substancji psychotropowych, środków zastępczych oraz nowych substancji psychoaktywnych. W zakresie programu wychowawczo-profilaktycznego ustawodawca zobowiązał do współpracy trzy organy szkoły, tj. radę rodziców (respektując konstytucyjne prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem, to rodzicom przyznano prawo uchwalenia programu), radę pedagogiczną (współdziała z radą rodziców w tym zakresie) oraz dyrektora szkoły (przeprowadza diagnozę, jest odpowiedzialny za realizację programu w szkole oraz w przypadku gdy rada rodziców nie dojdzie do porozumienia z radą pedagogiczną, ustala program wychowawczo-profilaktyczny w porozumieniu z organem sprawującym nadzór pedagogiczny; ponadto na mocy art. 68 jest zobowiązany do podejmowania działań prozdrowotnych stwarzających warunki harmonijnego rozwoju psychofizycznego uczniów). Na konieczność realizacji zadań profilaktycznych w szkole wskazuje także art. 4 pkt 24 ustawy, zgodnie z którym podstawa programowa kształcenia ogólnego oprócz obowiązkowych zestawów celów kształcenia i treści nauczania, opisanych w formie wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności powinna zawierać także zadania wychowawczo-profilaktyczne szkoły.

Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi w art. 5 zobowiązuje ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania do uwzględnienia problemu trzeźwości i abstynencji wśród celów wychowania oraz zapewnienia w programach nauczania wiedzy o szkodliwości alkoholizmu dla jednostki oraz w życiu rodzinnym i społecznym. Oprócz wskazanego powyżej zobowiązania ministra ustawa ta nie odnosi się bezpośrednio do pracy szkół, natomiast zobowiązuje jednostki samorządu terytorialnego, by w ramach tzw. zadań własnych prowadziły działania związane z profilaktyką i rozwiązywaniem problemów alkoholowych. Jednym z zadań jest prowadzenie profilaktycznej działalności informacyjnej i edukacyjnej oraz działalności szkoleniowej w zakresie rozwiązywania problemów alkoholowych, przeciwdziałania narkomanii oraz uzależnieniom behawioralnym, w szczególności dla dzieci i młodzieży, w tym prowadzenie pozalekcyjnych zajęć sportowych. Zadania te realizowane są w postaci uchwalonego przez radę gminy programu profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych oraz przeciwdziałania narkomanii, stanowiącego część szerszej strategii rozwiązywania problemów społecznych i uwzględniającego cele operacyjne dotyczące profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych oraz przeciwdziałania narkomanii określone w Narodowym Programie Zdrowia. Jak wskazuje ustawa, elementem

gminnego programu mogą być również zadania związane z przeciwdziałaniem uzależnieniom behawioralnym. Gminne programy uchwalone na podstawie tej uchwały mogą wyznaczać szkołom określone zadania profilaktyczne wynikające z przeprowadzonej diagnozy.

Z kolei Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii w art. 2 ust. 1. wskazuje, iż przeciwdziałanie narkomanii realizuje się przez odpowiednie kształtowanie polityki społecznej, gospodarczej, oświatowo-wychowawczej i zdrowotnej, a w szczególności poprzez działalność wychowawczą, edukacyjną, informacyjną i profilaktyczną. Do podmiotów odpowiedzialnych za realizację powyższego zadania zobowiązano m. in. jednostki samorządu terytorialnego oraz szkoły i przedszkola (art. 5). Do zadań gminy należy w tym obszarze prowadzenie profilaktycznej działalności informacyjnej, edukacyjnej oraz szkoleniowej w zakresie rozwiązywania problemów narkomanii, w szczególności dla dzieci i młodzieży, w tym prowadzenie zajęć sportowo-rekreacyjnych dla uczniów (art. 10 ust. 1). W art. 10 ust. 2a ww. ustawy, podobnie jak w ustawie o wychowaniu w trzeźwości, wskazano, iż w gminnym programie uwzględnia się działalność wychowawczą, edukacyjną, informacyjną i profilaktyczną prowadzoną w szkołach, a także diagnozę w zakresie występujących w szkołach czynników ryzyka i czynników chroniących, natomiast w art. 10 ust. 2b ustanowiono, iż w ramach gminnego programu w szkołach są realizowane w szczególności działania o potwierdzonej skuteczności lub oparte na naukowych podstawach. Ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii w art. 19 wyznacza zakres działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej obejmującej m. in. promocję zdrowia psychicznego, promocję zdrowego stylu życia, informowanie o szkodliwości środków i substancji, których używanie może prowadzić do narkomanii, oraz o narkomanii i jej skutkach, edukację psychologiczną i społeczną oraz edukację prawną. W odniesieniu do szkół działalność ta obejmuje: wprowadzanie problematyki zapobiegania narkomanii do programów wychowawczo-profilaktycznych jednostek organizacyjnych systemu oświaty, a także wprowadzanie problematyki zapobiegania narkomanii do programów przygotowania zawodowego osób zajmujących się wychowaniem oraz profilaktyką w szkołach. Zgodnie z ustawą szczegółowe zadania z zakresu działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej określa Narodowy Program Zdrowia.

Inną ustawą chroniącą dzieci i młodzież przed uzależnieniami jest ustawa o grach hazardowych²⁰. Ustawa nie ustala zadań profilaktycznych, natomiast wprowadzone w art. 27 ograniczenia wiekowe tworzą ochronę dzieci i młodzieży przed uzależnieniem od hazardu. Działaniem ochronnym jest izolowanie osób poniżej 18. roku życia od udziału w większości gier hazardowych. Osoby, które nie ukończyły 18 lat, mają bowiem zakaz wstępu do ośrodków gier oraz do punktów przyjmowania zakładów wzajemnych osób, a także nie mogą brać udziału w grach hazardowych z wyjątkiem loterii fantowych oraz loterii promocyjnych. Zakazane jest więc nie tylko uczestnictwo w grach hazardowych, ale nawet przebywanie w miejscach gier i zakładów. Za naruszenie tego przepisu podmiotom zarządzającym gry hazardowe grożą sankcje administracyjne, a także odpowiedzialność karna skarbowa.

Ustawa o zdrowiu publicznym²¹ na mocy zmian, które weszły od 1 stycznia 2022 r.²², w katalogu zadań z zakresu zdrowia publicznego wymienia w art. 2 ust. 3a i 3b „kreowanie postaw zdrowotnych i społecznych sprzyjających profilaktyce zachowań ryzykownych” oraz „zapobieganie uzależnieniom oraz skutkom zdrowotnym i społecznym wynikającym z uzależnień”. Problematyce profilaktyki uzależnień poświęcony jest cały rozdział 2a dodany ustawą z dnia 17 grudnia 2021 r.²³ Ustawa powołuje Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom, instytucję mającą za zadanie wykonywać zadania z zakresu:

- 1) profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych;
- 2) przeciwdziałania narkomanii;
- 3) przeciwdziałania innym uzależnieniom, w tym dofinansowane z Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych.

Rozporządzenia

Na podstawie ustaw wydawane są przez organy władzy wykonawczej niższe rangą akty normatywne, czyli rozporządzenia, które realizują upoważnienie zawarte w ustawie i precyzują jej przepisy. W odniesieniu do szkolnej profilaktyki uzależnień trzeba przywołać cztery akty wykonawcze.

²⁰ Zob. Ustawa o grach hazardowych z dnia 19 listopada 2009 r. (t.j. Dz.U. z 2022 r., poz. 888).

²¹ Ustawa o zdrowiu publicznym z dnia 11 września 2015 r. (Dz.U. z 2021 r., poz. 1956 ze zm.).

²² Ustawa o zmianie ustawy o zdrowiu publicznym oraz niektórych innych ustaw z dnia 17 grudnia 2021 r. (Dz.U. z 2021 r., poz. 2469).

²³ Tamże.

Wprowadzona w 2017 r. rozporządzeniem²⁴ podstawa programowa dla szkół podstawowych ośmioklasowych, stanowiących fundament wykształcenia, ważną rolę wyznacza edukacji zdrowotnej. W jej ramach zaleca kształtowanie postaw prozdrowotnych uczniów, w tym wdrożenie ich do zachowań higienicznych, bezpiecznych dla zdrowia własnego i innych osób, a poza tym zobowiązuje szkołę do ugruntowania wiedzy z zakresu prawidłowego odżywiania się, korzyści płynących z aktywności fizycznej, a także stosowania profilaktyki. Edukacja prozdrowotna zmierza do kształtowania zdrowego stylu życia i inspirowania harmonijnego rozwoju. Jest więc to ujęcie bardzo ogólne.

Istotne zadania dotyczące profilaktyki reguluje cytowane już rozporządzenie w sprawie przeciwdziałania narkomanii. Rozporządzenie to zobowiązuje szkoły do prowadzenia, opartej na naukowych podstawach lub o potwierdzonej skuteczności, systematycznej działalności w obszarze wychowawczym, edukacyjnym, informacyjnym i profilaktycznym wśród uczniów, rodziców, nauczycieli i innych pracowników. W obszarze profilaktyki § 5 rozporządzenia wskazuje na konieczność realizacji zadań w trzech rodzajach profilaktyki: uniwersalnej, selektywnej i wskazującej. Działalność profilaktyczna ma obejmować:

- 4) profilaktykę uniwersalną ukierunkowaną na wspieranie wszystkich uczniów i wychowanków w prawidłowym rozwoju i zdrowym stylu życia oraz obejmującą podejmowanie działań, których celem jest ograniczanie zachowań ryzykownych niezależnie od poziomu ryzyka używania przez nich środków i substancji;
- 5) profilaktykę selektywną mającą na celu wspieranie uczniów i wychowanków, którzy ze względu na swoją sytuację rodzinną, środowiskową lub uwarunkowania biologiczne są w wyższym stopniu narażeni na rozwój zachowań ryzykownych;
- 6) profilaktykę wskazującą wspierającą uczniów i wychowanków, u których rozpoznano wczesne objawy używania środków i substancji, lub występowania innych zachowań ryzykownych, ale nie zostały one zdiagnozowane jako zaburzenia lub choroby wymagające leczenia.

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Najistotniejsze działania w ramach powyżej opisanych obszarów obejmują:

- 1) realizowanie wśród uczniów i wychowanków oraz ich rodziców lub opiekunów dostosowanych do potrzeb indywidualnych i grupowych programów zalecanych w ramach systemu rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego, przy czym dobór odpowiedniego programu uzależnia się od celu profilaktycznego, który wynika z uprzednio przeprowadzonej diagnozy;
- 2) przygotowanie oferty zajęć rozwijających zainteresowania i uzdolnienia, jako alternatywnej pozytywnej formy działalności zaspakajającej ważne potrzeby, w szczególności potrzebę podniesienia samooceny, sukcesu, przynależności i satysfakcji życiowej;
- 3) kształtowanie i wzmacnianie norm przeciwnych używaniu środków i substancji szkodliwych przez uczniów i wychowanków, a także norm przeciwnych podejmowaniu innych zachowań ryzykownych;
- 4) doskonalenie zawodowe nauczycieli i wychowawców w zakresie realizacji szkolnej interwencji profilaktycznej w przypadku podejmowania przez uczniów i wychowanków zachowań ryzykownych;
- 5) w razie potrzeby włączanie w indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny działań z zakresu przeciwdziałania używaniu szkodliwych środków i substancji psychoaktywnych.

Analizowane powyżej rozporządzenie w § 5 pkt 3 ppkt 5 postuluje włączanie w indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny działań z zakresu przeciwdziałania używaniu szkodliwych dla zdrowia środków i substancji. Świadczy to o tym, że profilaktycznymi działaniami zostali także objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Działalność profilaktyczna może być prowadzona w formie m.in. zajęć edukacyjnych, zajęć z wychowawcą lub w formie interaktywnych wykładów, warsztatów, treningów umiejętności, projektów, debat, szkoleń, spektakli teatralnych, spotów, kampanii społecznych, happeningów, pikników edukacyjnych lub w innych formach uwzględniających wykorzystanie aktywnych metod pracy. Rozporządzenie dopuszcza także realizację zadań profilaktycznych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Obowiązki profilaktyczne zostały również wpisane w Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej

w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach²⁵. W § 24 określającym obowiązki pedagoga i psychologa wskazano, iż jednym z nich jest „podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży”. Specjalistom zatrudnionym w szkole w katalogu obowiązków wprost wskazano realizowanie działań o charakterze profilaktycznym.

Istotnym aktem, do którego należy się odwoływać, przygotowując działania profilaktyczne, jest Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 30 marca 2021 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025 przyjęte na podstawie ustawy o zdrowiu publicznym²⁶. Wskazane w programie cele operacyjne obejmują profilaktykę uzależnień, a podmiotem odpowiedzialnym za realizację są minister właściwy do spraw zdrowia we współpracy z m.in. ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania. Program zakłada realizację zintegrowanych przeciwdziałań uzależnieniom, a także działań odrębnych dotyczących uzależnienia od tytoniu (nikotyny), alkoholu, od zachowań (uzależnienia behawioralne) oraz od narkotyków. W szkole zadania te są prowadzone poprzez akty wykonawcze Ministra Edukacji i Nauki oraz gminne programy uchwalane przez radę miejską.

Akty prawa miejscowego

Oprócz obowiązku wynikającego z prawa powszechnie obowiązującego szkoła może zostać zobowiązana do wykonywania określonych zadań profilaktycznych na podstawie lokalnych uchwał. Realizacja szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego stanowi wówczas element wdrażania lokalnej polityki dotyczącej zapobiegania problemom społecznym, co wynika z art. 4 pkt 28 ustawy Prawo oświatowe, który stanowi, iż zadania oświatowe gminy obejmują nie tylko zadania w zakresie kształcenia, wychowania i opieki, ale także w ramach tych obszarów działania w zakresie polityki społecznej. Ustawa o wychowaniu w trzeźwości narzuca gminie prowadzenie profilaktycznej działalności informacyjnej i edukacyjnej oraz działalności szkoleniowej w zakresie rozwiązywania problemów alkoholowych, przeciwdziałania narkoma-

²⁵ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1280).

²⁶ Zob. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 30 marca 2021 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025 (Dz.U. z 2021 r., poz. 642).

nii oraz uzależnieniom behawioralnym. Gminne programy uwzględniają cele operacyjne dotyczące profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych oraz przeciwdziałania narkomanii określone w Narodowym Programie Zdrowia. Rozporządzenie o przeciwdziałaniu narkomanii podkreśla, iż działalność profilaktyczna powinna być realizowana z uwzględnieniem form i działań określonych w Gminnym Programie Przeciwdziałania Narkomanii oraz w Krajowym Programie Przeciwdziałania Narkomanii określonym w przepisach wydanych na podstawie art. 9 ust. 2 ustawy o zdrowiu publicznym.

Aspekt aksjologiczny

Na koniec warto choćby szkicowo poruszyć problematykę aksjologiczną wpisaną w analizowane akty prawne. Prawo, począwszy od ustawy zasadniczej, chroni bowiem pewne dobra²⁷. Niewątpliwie istotną wartością w analizowanych aktach prawnych jest troska o **zdrowie**, która pośrednio wpisuje się w konstytucyjną wartość ochrony ludzkiego życia w aspekcie witalnym. Wartość tę można wywodzić zarówno z ustaw, jak i z rozporządzeń. Zdrowie jako wartość, o którą należy dbać, pojawia się przede wszystkim w ustawie o zdrowiu publicznym. I choć pojęcie zdrowia publicznego nie zostało zdefiniowane w ustawie, to na podstawie zakresu zadań określonych w art. 2 można uznać, że traktuje się je jako wspólne dobro publiczne, a nie tylko dobro indywidualne. Również rozporządzenie w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025 wskazuje główny cel programu: „zwiększenie liczby lat przeżytych w zdrowiu oraz zmniejszenie społecznych nierówności w zdrowiu”²⁸. Podobnie rozporządzenie wydane w celu przeciwdziałania narkomanii w działalności wychowawczej i edukacyjnej na pierwszym miejscu stawia prowadzenie działań z zakresu promocji zdrowia. Budowanie postawy prozdrowotnej i zdrowego stylu życia jako wartości staje się zadaniem szkoły, podejmowanym we współpracy z rodzicami. Rozporządzenie wprost postuluje „kształtowanie hierarchii systemu wartości, w którym zdrowie należy do jednych z najważniejszych wartości w życiu” (§ 2 pkt 2 ppkt 2).

²⁷ Zob. E. Gorlewska, *Słownictwo aksjologiczne w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Znaczenia tekstowe a konotacje potoczne*, Białystok 2019, s. 68–82.

²⁸ I. Cel strategiczny Narodowego Programu Zdrowia, Załącznik do Rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 30 marca 2021 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025, dz. cyt.

Innymi wartościami są szeroko rozumiane **dobro ucznia i jego rozwój**. Wynika to z ogólnej zasady polskiego prawa oświatowego, podkreślonej także w art. 5 ustawy Prawo oświatowe, która mówi, iż obowiązkiem nauczyciela jest kierowanie się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie oraz postawę moralną i obywatelską. Wskazuje na to także ustawa o przeciwdziałaniu narkomanii, w art. 22 ust. 3. zobowiązuje się ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, by „mając na względzie dobro dzieci i młodzieży”, określił w drodze rozporządzenia zakres i formy prowadzenia w szkołach działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej. Z kolei rozporządzenie o podstawie programowej dla szkół podstawowych za najważniejszy cel kształcenia uznaje dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia. Jednym ze sposobów realizacji tego celu jest podejmowanie działań prozdrowotnych. Podobnie rozporządzenie o przeciwdziałaniu narkomanii oprócz promocji zdrowia postuluje prowadzenie działań mających na celu wspomaganie ucznia i wychowanka w jego rozwoju ukierunkowanym na osiągnięcie pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, psychicznej, społecznej i aksjologicznej. Wartość ‘dobro dziecka’ nie została zdefiniowana w aktach normatywnych. Odnosi się do niej zasada dobra dziecka wyrażona w art. 72 Konstytucji RP, w art. 95 kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, a zwłaszcza § 3, zgodnie z którym „władza rodzicielska powinna być wykonywana tak, jak tego wymaga dobro dziecka i interes społeczny”²⁹, a także art. 3 ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, zgodnie z którym „w sprawie nieletniego należy kierować się przede wszystkim jego dobrem, dążąc do osiągnięcia korzystnych zmian w osobowości i zachowaniu się nieletniego”³⁰. Brak ustawowej definicji przysparza wielu trudności interpretacyjnych i stanowi asumpt do dyskusji w powyższym zakresie. Jednak z przytoczonych aktów prawnych można odczytać, że zdrowie uczniów, ich dobro i rozwój z punktu widzenia ustawodawcy są wartościami prawnymi, a więc takimi, o które należy instytucjonalnie dbać i je chronić. Przywołane akty prawne wskazują także na odpowiedzialność państwa, samorządu terytorialnego i szkoły za realizację tych wartości.

²⁹ Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 r., (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1359).

³⁰ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (t.j. z 2018 r., poz. 969). Definicja ta została powtórzona w art. 3 projektowanej ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, która ma zastąpić ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich. Projekt ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Druk 2183).

Zakończenie

Przepisy dotyczące profilaktyki podlegają zmianom. Jest to konieczne choćby ze względu na skalę przekształceń społecznych, jakie nieustannie zachodzą. Ważne jest, aby mieć świadomość, w jaki sposób akty normatywne ujmują jeden z trzech procesów zachodzących w szkole.

Powyższa analiza przepisów prawa potwierdza hipotezę główną. Z punktu widzenia tworzenia szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego trudność w ujęciu wszystkich zagadnień z zakresu profilaktyki uzależnień wynika z rozproszenia tych treści w kilku ustawach i rozporządzeniach. Wymaga to znajomości wielu przepisów prawnych, a biorąc pod uwagę fakt, iż program ten jest uchwalany przez radę rodziców, można zakładać, że rzadko rodzice posiadają wystarczające kompetencje w tym obszarze. Przywołane akty prawne dopiero na poziomie rozporządzeń definiują wybrane pojęcia, co powoduje wymóg szukania znaczeń w definicjach leksykalnych lub opracowaniach merytorycznych. Akty prawne powinny stanowić wystarczające źródło odniesienia. Z powyższych rozważań wynika, że nadrzędnymi wartościami realizowanymi poprzez zadania profilaktyczne są zdrowie oraz dobro ucznia i jego rozwój.

Przywołane na początku artykułu stwierdzenie, że teksty prawne mówią o niejęzykowych zjawiskach społecznych, pozwala stwierdzić, iż ochrona fundamentalnych wartości stanowi jeden z kluczowych sposobów przeciwdziałania problemom społecznym, takim jak np. alkoholizm i narkomania, uzależnienia behawioralne. Intensyfikacja tych ostatnich (zwłaszcza cyberuzależnień) powoduje konieczność podejmowania działań profilaktycznych w oświacie, co wyznaczone jest na poziomie makropolityki (ustawy, rozporządzenia), jak i na niższych poziomach mezo (regionu – prawo lokalne) i mikro – szkoły (prawo wewnątrzszkolne). Na poziomie polityki edukacyjnej widoczna jest próba podejmowania zintegrowanych działań, czego wyrazem są choćby zmiany wprowadzone przywoływaną ustawą z dnia 17 grudnia 2021 r., zmieniającą ustawę o zdrowiu publicznym.

Niewątpliwie profilaktyka uzależnień to wieloaspektowy obszar działań różnych instytucji publicznych, w tym szkół, wymagający wielu badań. Autorka zdaje sobie sprawę z ograniczeń przeprowadzonego badania. Przede wszystkim należałoby przeanalizować obowiązujące w szkołach programy wychowawczo-profilaktyczne w odniesieniu do przywołanych w niniejszym artykule aktów prawnych, a także zweryfikować ich realizację w praktyce szkolnej. Ponadto badania należałoby poszerzyć o analizę lokalnych uchwał wynikających z aktów wyższego

rzędu. Dałoby to możliwość wertykalnej analizy od ustaw, rozporządzeń poprzez lokalne uchwały aż do prawa wewnątrzszkolnego. Analizy te wykraczają jednak poza ramy niniejszego artykułu, natomiast wskazują kierunek dalszych badań.

Bibliografia

- Balicki A., Pyter M., *Prawo oświatowe*, Warszawa 2015.
- Flaszewska S., Zakrzewska-Bielawska A., *Organizacja z perspektywy zasobów – ewolucja w podejściu zasobowym*, [w:] *Nauka o organizacji. Ujęcie dynamiczne*, red. A. Adamik, Warszawa 2013, s. 222–254.
- Gorlewska E., *Słownictwo aksjologiczne w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Znaczenia tekstowe a konotacje potoczne*, Białystok 2019.
- Kusztal J., *Prawne podstawy profilaktyki uzależnienia od hazardu w Polsce*, [w:] J. Kusztal, M. Piasecka, A. Nastazjak, *Profilaktyka uzależnienia od hazardu oparta na dowodach naukowych*, Kraków 2021, s. 55–118.
- Mikiewicz P., *Oblicza socjologii edukacji – w stronę syntetycznego modelu analiz*, „Edukacja” 2017, nr 3 (142), s. 5–19.
- Ostaszewski K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2003.
- Ostaszewski K., *Standardy profilaktyki*, Warszawa 2016.
- Salamucha A., *Pojęcie profilaktyki (analiza semiotyczna)*, „Roczniki Pedagogiczne” 2016, nr 4, t. 8 (44), s. 7–48.
- Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienia*, Olsztyn 2002.
- Szczepaniak K., *Zastosowanie analizy treści w badaniach artykułów prasowych – refleksje metodologiczne*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica” 2012, nr 42, s. 83–112.
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2015.
- Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Poradnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, red. Sz. Grzelak, Warszawa 2015.

Netografia

- Bartoszewicz M., *Definicje legalne w świetle zasady określoności prawa*, https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/89847/PDF/26_M_Bartoszewicz_Definicje_legalne_w_swietle_zasady_okreslonosci_prawa.pdf, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.].
- Jeżowski A., *Ramy prawne, organizacja i finansowanie profilaktyki*, [w:] *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*, red. R. Porzak, Lublin 2019, s. 24–33; <https://www.profilaktycy.pl/index.php/produkty/książka-profilaktyka-w-szkole>, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.].

Macander D., *Profilaktyka uzależnień w szkole. E-poradnik*, Warszawa, <https://www.ore.edu.pl/2015/06/profilaktyka-uzaleznien-materialy-do-pobrania/>, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.].

Preventing Drug Use among Children and Adolescents. A Research-Based Guide for Parents, Educators, and Community Leaders, https://nida.nih.gov/sites/default/files/preventingdruguse_2.pdf, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.].

Profilaktyka, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/profilaktyka.html>, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.].

Profilaktyka, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/profilaktyka>, [dostęp: 7 czerwca 2022 r.].

Akty prawne

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r., nr 78, poz. 483).

Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 r. (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1359).

Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz.U. z 2021 r., poz. 1119 ze zm.).

Ustawa z dnia 26 października o postępowaniu w sprawach nieletnich 1982 r. (t.j. z 2018 r., poz. 969).

Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. z 2020 r., poz. 2050 ze zm.).

Ustawa o grach hazardowych z dnia 19 listopada 2009 r. (t.j. Dz.U. z 2022, poz. 888).

Ustawa z dnia 11 września 2015 r. o zdrowiu publicznym (Dz.U. z 2021 r., poz. 1956 ze zm.).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 1082 ze zm.).

Ustawa z dnia 17 grudnia 2021 r. o zmianie ustawy o zdrowiu publicznym oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2021 r., poz. 2469).

Projekt ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Druk 2183).

Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1449).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (t.j. Dz.U. z 2020 r., poz. 1280).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 30 marca 2021 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025 (Dz.U. z 2021 r., poz. 642).

Humanities and Cultural Studies

ISSN 2657-8972

2022, vol. 3, no. 2, p. 27–36

DOI: 10.55225/hcs.393

Licencja / License: CC BY-NC 4.0

Wojciech Marcin Czerski

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Katedra Pedagogiki Resocjalizacyjnej

<https://orcid.org/0000-0002-3951-5752>

wojciech.czerski@mail.umcs.pl

Filter bubbles jako narzędzie dezinformacji i manipulacji

Filter bubbles as a tool for disinformation and manipulation

Abstrakt

Otoczająca nas cyfrowa rzeczywistość wydaje się bardzo atrakcyjna nie tylko dla młodych ludzi, ale i instytucji chcących zmanipulować użytkowników sieci. Manipulacja ta przybiera różne formy, stąd też chcąc się przed nią uchronić, należy wiedzieć, w jaki sposób jest ona realizowana. W niniejszym artykule autor skupił się na zagadnieniu zwanym *filter bubble*, czyli bańki filtrującej. Pierwsza część artykułu poświęcona została wyjaśnieniu tego zagadnienia, zarówno pod kątem definicyjnym, jak i jego cech charakterystycznych. Druga część poświęcona została przedstawieniu roli, jaką odgrywać mogą bańki filtrujące w szerzeniu dezinformacji i manipulacji w sieci. Autor postarał się również przedstawić sposoby radzenia sobie z *filter bubble*. Najważniejsze w tym aspekcie wydaje się krytyczne spojrzenie na wszelkie informacje docierające do nas zarówno poprzez media społecznościowe (*social media*), jak i wyszukiwane w popularnych wyszukiwarkach internetowych.

Słowa kluczowe

bańka filtrująca, bańka informacyjna, dezinformacja, manipulacja informacją, media społecznościowe

Abstract

The digital reality that surrounds us seems to be very attractive, not only to young people but also to institutions that want to manipulate web users. This manipulation takes various forms, therefore in order to protect against it, it is necessary to know how it is carried

Informacja o artykule / Article Information

Otrzymano (Received): 14.04.2022 • Przyjęto do druku (Accepted): 27.05.2022 • Opublikowano (Published): Czerwiec (July) 2022

out. In this article, the author focused on the issue called filter bubble. The first part of the article was devoted to explaining this issue, both in terms of definition and its characteristics. The second part was devoted to presenting the role that filter bubbles can play in spreading disinformation and manipulation in the Internet. The author also tried to present ways of dealing with filter bubbles. The most important in this aspect seems to be a critical look at all information reaching us both through social media and searches in popular search engines.

Keywords

filter bubble, information bubble, disinformation, information manipulation, social media

Wprowadzenie

Nie od dziś wiadomo, że w społeczeństwie informacyjnym największym dobrem jest informacja. Współcześnie najważniejszym jej źródłem jest internet, a dzięki urządzeniom mobilnym użytkownicy mają do niej dostęp niemal z każdego miejsca na ziemi i w dowolnym czasie. Dzięki temu są oni „non stop »informowani« niemal o wszystkim, czy tego chcą, czy też nie”¹.

Świat cyfrowy, „bombardujący” użytkowników informacjami, nastawiony jest również na budowanie społeczności osób o podobnych poglądach i zainteresowaniach. Przynależność do grup np. w serwisach społecznościowych powoduje obracanie się jedynie wokół informacji publikowanych przez jej członków, co z czasem doprowadza do odcięcia od wszelkich innych informacji mogących podważyć przekonania grupy². Efektem tego jest sytuacja, kiedy każdy użytkownik otrzymuje różne wyniki wyszukiwania tych samych haseł. Wszystko to jest efektem nadawania priorytetów i filtrowania informacji przez specjalne algorytmy³.

Algorytmy filtrujące informacje w sieci oczywiście istnieją. Każdy użytkownik korzysta z nich świadomie lub nie, uczestnicząc właśnie w sieciach społecznościowych czy wyszukując informacje w sieci. Wykorzystywane są również przez różne firmy, które „sterują” wynikami oraz wyświetlanymi reklamami w zależności od preferencji użytkowników. Dzieje się to w większości bez ich zgody i wiedzy. Nie ulega wątpliwości, że „taka niewidzialna selekcja tego, co widzimy i tego, czego nie

¹ W.M. Czerski, *Przeciążenie informacyjne wyzwaniem dla edukacji doby cyfrowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 75.

² Zob. E. Bozdag, J. van den Hoven, *Breaking the filter bubble: Democracy and design*, „Ethics and Information Technology” 2015, t. 17, nr 4, s. 249.

³ Por. E. Bozdag, *Bias in algorithmic filtering and personalization*, „Ethics and Information Technology” 2013, t. 15, nr 3.

widzimy, może mieć odczuwalny wpływ na nasz światopogląd, zamykając nas w specyficznej »bańce« informacyjnej”⁴.

Celem artykułu jest scharakteryzowanie zjawiska bańki filtrującej (ang. *filter bubbles*) w kontekście możliwych działań dezinformacyjnych i manipulacji.

Czym są *filter bubbles*?

Jednym z pierwszych, który zwrócił uwagę na funkcjonowanie w sieci algorytmów filtrujących, był Eli Pariser. Odbyło się to w ramach konferencji TED w 2011 roku. Algorytmy te Pariser nazwał *filter bubbles*. Jego zdaniem wiele firm zajmuje się tego rodzaju personalizacją treści i „w ten sposób bardzo szybko zmierzamy w kierunku świata, w którym internet pokazuje nam to, co według niego chcemy zobaczyć, ale niekoniecznie to, co chcemy zobaczyć”⁵.

Termin wprowadzony przez E. Parisera tłumaczony jest w Polsce dwojako, jako *bańka informacyjna* oraz jako *bańka filtrująca*, co niektórzy traktują tożsamo. Malwina Popiołek i Klaudia Sroka uważają, że traktowanie tych pojęć zamiennie jest niepoprawne. Ich zdaniem: „bańka informacyjna jest pojęciem szerszym, wskazującym na ograniczony dostęp jednostki do zróżnicowanej informacji. Z kolei z bańką filtrującą mamy do czynienia wtedy, gdy algorytm filtrujący treści internetowe podsuwa użytkownikowi zestaw informacji wyselekcjonowanych i spersonalizowanych na podstawie danych lokalizacji lub wcześniejszych wyszukiwań, ograniczając w ten sposób ich dywersyfikację”⁶.

Odpowiadając na pytanie czym są *filter bubbles*, E. Pariser określa je jako „osobisty, unikatowy wszechświat informacji, w którym żyjesz w sieci. To, co się w nim znajduje, zależy od tego, kim jesteś i co robisz. Ale rzecz w tym, że to nie Ty decydujesz, co się tam znajdzie. A co ważniejsze, nie widzisz, co zostaje usunięte”⁷. Zatem bańkę filtrującą określić można jako „niewidzialne algorytmy, bezrefleksyjnie cenzurujące

⁴ B. Malinowski, *Jak Facebook zamyka nas w bańce informacyjnej. Algorytm filtrujący newsfeed a zjawisko filter bubble*, „Zarządzanie Mediami” 2016, t. 4, nr 1, s. 16.

⁵ E. Pariser, *Beware online „filter bubbles”*, https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles/transcript, [5 kwietnia 2022 r.].

⁶ M. Popiołek, K. Sroka, *Bańka filtrująca i świadomość mechanizmów jej funkcjonowania wśród młodzieży – wyniki badania przeprowadzonego wśród gimnazjalistów*, „Zarządzanie Mediami” 2019, t. 7, nr 3, s. 161.

⁷ E. Pariser, *Beware online „filter bubbles”*, dz. cyt.

pewne treści pod pozorem naszego dobra, ograniczają ekspozycję nowych informacji i zawężają światopogląd”⁸.

Algorytmy baniek filtrujących wykorzystują ogromne ilości danych o użytkownikach, a wszystko po to, aby wyświetlać im „odpowiednie” informacje. Do tych danych należą między innymi historia wyszukiwania i odwiedzanych stron, informacje z sieci społecznościowych, nawyki przeglądania stron, dane geograficzne i wiele innych. Na tej podstawie na przykład wyszukiwarka Google szereguje wyniki wyszukiwania haseł. Klikając w pierwszy wynik wyszukiwania (a tak robi przecież większość ludzi), użytkownik potwierdza wyszukiwarce, że wynik jest istotny i/lub interesujący. Takie działanie wzmacnia jedynie filtr bańki⁹.

Stosowane w bańkach filtrujących algorytmy charakteryzują się trzema cechami. Pierwsza z nich – **indywidualizm** – oparta jest na zasadzie, że bańka filtrująca jest efektem aktywności sieciowej użytkownika analizowanej przez algorytm i przedstawiający wyniki tej analizy. Druga cecha – **brak znajomości zasad działania algorytmów** – powoduje, że użytkownik nie wie, a co gorsza nie jest w stanie zweryfikować, czy otrzymane wyniki są wiarygodne i nie uległy manipulacji. Ostatnia cecha – **ciągła obecność algorytmów** – polega na tym, iż działa on cały czas i nie można go wyłączyć¹⁰.

Wielu autorów, w tym między innymi Magdalena Szpunar, analizując bańki filtrujące zwraca uwagę, że odkąd one powstały, przestaliśmy mieć do czynienia z internetem jako monolitem. Wszystko przez to, iż algorytmy tworzą tak na prawdę różne bańki dla każdego z internautów. Każda z nich „separuje nas od innych, charakteryzuje się swoim własnym, uniwersalnym strumieniem informacji”¹¹.

Rola baniek filtrujących w procesie dezinformacji i manipulacji

Wielu autorów próbuje analizować zjawisko *filter bubbles* i jego wpływ na człowieka. Zdaniem M. Szpunar zamknięcie w bańce filtrującej, może doprowadzić do życia „w iluzorycznym przekonaniu, że większość lu-

⁸ B. Malinowski, *Jak Facebook zamyka nas w bańce informacyjnej. Algorytm filtrujący newsfeed a zjawisko filter bubble*, dz. cyt., s. 20.

⁹ H. Holone, *The filter bubble and its effect on online personal health information*, „Croatian Medical Journal” 2016, t. 57, nr 3, s. 299.

¹⁰ J. Szpyt-Wiktorowska, *Strategie mediów wobec baniek informacyjnych*, „Zarządzanie Mediami” 2018, t. 6, nr 1, s. 43.

¹¹ M. Szpunar, *Koncepcja bańki filtrującej a hipernarcyzm nowych mediów*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2018, t. 61, nr 2 (234), s. 194.

dzi posiada poglądy zbieżne z jej własnymi. Świat w takiej optyce staje się zdecydowanie jednowymiarowy i zunifikowany niż ma to miejsce w rzeczywistości. Funkcjonowanie w takiej przekłamanej (...) rzeczywistości sprawia, że jednostka przestaje być zainteresowana konfrontowaniem swoich własnych przekonań z innymi”¹². Osoby takie zdanie inne od swojego będą odrzucać, ponieważ będzie ono niezgodne z narracją prezentowaną w wyniku zamknięcia w bańce. Doprowadza to niejednokrotnie do radykalizacji poglądów i przekonań, skoro wyniki wyszukiwania czy też treści wyświetlane (proponowane) w mediach społecznościowych zgodne są z tym, co sami myślą, utwierdza to ich w przekonaniu o nieomyślności.

Takim osobom łatwiej ulec wpływowi *fake news*, czy innym formom dezinformacji. Jednym z przykładów dezinformacji z wykorzystaniem *filter bubbles* były rozpowszechniane przez antyszczepionkowców oraz przez różne znane osoby błędnych informacji na temat szczepień przeciwko odrze w USA w 2014 roku, co poskutkowało wybuchem epidemii tej choroby między innymi w Disneyland¹³.

Temat zdrowia jest jednym z łatwiejszych sposobów na szerzenie dezinformacji z wykorzystaniem baniek filtrujących. Po pierwsze ogromne rzesze osób na całym świecie używają między innymi wyszukiwarki Google do poszukiwania informacji na temat chociażby objawów choroby, autodiagnozy czy sposobów leczenia. Z tego też względu niektórzy określają ją jako *Doctor Google*¹⁴. Kolejnym sposobem na podawanie fałszywych informacji związanych ze zdrowiem są *social media*, które umożliwiają zrzeszanie użytkowników w grupy. W ramach takich grup bez większego problemu można podawać spreparowaną nieprawdę i przekonać członków grupy o prawdziwości prezentowanych treści poprzez na przykład „autorytety”. Wystarczy do informacji dodać zdjęcie lekarza i/lub podpisać wiadomość nazwiskiem zmyślonego lekarza (któremu dla większego uwierzytelnienia buduje się profil w *social media*)¹⁵.

Innym przykładem manipulacji treścią z użyciem *filter bubbles* jest wyświetlanie informacji po polubieniu treści na Facebooku. Eksperyment w tym zakresie przeprowadził Mat Honan, który przez dwa dni

¹² Tamże.

¹³ H. Holone, *The filter bubble and its effect on online personal health information*, dz. cyt., s. 300.

¹⁴ Por. A. Zdun-Ryżewska i in., *Lekarz, pacjent i... dr Google*, „Psychoonkologia” 2015, t. 19, nr 3.

¹⁵ Por. W.M. Czernski, *Manipulacja informacją jednym z kluczowych problemów współczesnego świata mediów*, „Dydaktyka Informatyki”, 2019, t. 14.

lajkował wszystko, co wyświetlało mu się na tablicy na Facebooku. Efekty tego eksperymentu były dwa.

Pierwszy z nich doprowadził do tego, że praktycznie przestały mu się pojawiać treści od znajomych, a w to miejsce wyświetlały mu się informacje od marek, przez co również spamował swoich znajomych. Drugi efekt swoich działań M. Honan dostrzegł po polubieniu artykułu dotyczącego konfliktu w Gazie. Artykuł był o zabarwieniu proizraelskim. Poskutkowało to przesunięciem na osi poglądów politycznych niebezpiecznie silnie w prawo¹⁶. Drugi z efektów eksperymentu M. Honana wydaje się być poważniejszy, ponieważ oprócz samej dezinformacji może doprowadzić do zaostrzenia poglądów danej osoby (niezależnie od tematyki jakiej będzie to dotyczyć).

Katarzyna Bąkowicz zwraca uwagę, że podatność na fałszywe informacje wskazywane przez algorytmy baniek informacyjnych związana jest niejednokrotnie z brakiem chęci co do weryfikacji otrzymanych treści oraz zamknięcie się na inne informacje i nazywa to *błędem konfirmacji*. Zjawisko to polega „na tendencji do preferowania treści potwierdzających wcześniejsze założenia lub hipotezy. Szukając wiadomości na dany temat, człowiek chętniej zatrzymuje się przy tych, które są zgodne z jego tokiem myślenia jednocześnie zdecydowanie odrzucając te, które sugerują odmienne stanowisko. Zweryfikowanie posiadanych poglądów jest biologicznie sprzeczne, oprócz tego wymaga złożonej analizy danych oraz zmusza do przyznania się do wcześniejszego błędnego postrzegania tematu. A to zawsze wiąże się z dyskomfortem”¹⁷.

Zakończenie

Niewątpliwie nowoczesne technologie diametralnie zmieniły sposób funkcjonowania człowieka i postrzegania przez niego informacji. Remigiusz Żulicki i Michał Żytomirski zwracają uwagę, że zmiany te „są widoczne zarówno na płaszczyźnie wykorzystania urządzeń cyfrowych

¹⁶ M. Honan, *I Liked Everything I Saw on Facebook for Two Days. Here's What It Did to Me*, <https://www.wired.com/2014/08/i-liked-everything-i-saw-on-facebook-for-two-days-heres-what-it-did-to-me/>, [10 kwietnia 2022 r.].

¹⁷ K. Bąkowicz, *Fake news jako produkt medialny w dobie postprawdy. Studium przypadku Niebieskiego Wieloryba*, praca doktorska pod kier. dr. hab. T. Kowalskiego, Uniwersytet Warszawski, Wydział Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii, Warszawa 2019, s. 85.

(laptopy, smartfony) w celach zawodowych, edukacyjnych/naukowych, jak i prywatnych”¹⁸.

Przełomowy moment w sposobie odbioru i tworzenia informacji nastąpił w momencie powstania stron Web 2.0, jak również algorytmów analizujących zachowania sieciowe użytkowników, zwłaszcza te w *social mediach*. To głównie ci użytkownicy są narażeni na otrzymywanie bardziej spersonalizowanych treści, a to za sprawą tzw. baniek filtrujących. Związane jest to między innymi z faktem, że użytkownicy online mają tendencję do wybierania takich wiadomości i źródeł informacji (np. grupy na Facebooku), które potwierdzają będą ich dotychczasowe przekonania¹⁹.

Przedstawione w tekście analizy baniek filtrujących, pokazująca między innymi możliwe zagrożenia w postaci *fake news* i dezinformacji, ale i odcinania użytkownika od odmiennych od jego punktów widzenia, nasuwa pytanie: Czy jesteśmy w ogóle zainteresowani wydostaniem się z bańki na zewnątrz?

M. Szpunar uważa, że niekoniecznie. Wszystko przez to, że „z poznawczego punktu widzenia personalizacja stanowi bowiem spore ułatwienie – skraca czas wyszukiwania, nie kieruje naszej uwagi ku treściom, które niekoniecznie nas interesują, a co najważniejsze, utrzymują nas w złudnym komforcie, że inni myślą tak samo, jak my”²⁰.

Mimo że wielu osobom może się wydawać, iż bańki filtrujące są czymś dobrym, ponieważ pomagają w wyszukiwaniu informacji, to jednak decydowanie przez algorytmy, które treści użytkownik może chcieć przeczytać nie jest takie dobre, a wręcz może okazać się szkodliwe. Jak zatem ograniczyć te negatywne skutki i uwolnić się ze swojej bańki? Jest na to kilka sposobów.

W odniesieniu do Facebooka Bartosz Malinowski uważa, że wystarczy wykorzystać kilka funkcji serwisu, aby osłabić szczelność bańki. Należą do nich po pierwsze zmiana opcji filtrowania wyświetlania treści w *newsfeed* na opcję „najnowszy”. Kolejną jest wybór opcji „otrzymuj powiadomienia” dla najbardziej zdaniem użytkownika wartościowych stron lub osób. Trzecią jest sortowanie i klasyfikacja zarówno stron, jak i znajomych według ich ważności dla użytkownika²¹. Dobrym po-

¹⁸ R. Żulicki, M. Żytomirski, *Próba wypracowania metodologii pomiaru baniek filtrujących w wyszukiwarce Google*, „Zarządzanie Mediami” 2020, t. 8, nr 3, s. 244.

¹⁹ Y. Min i in., *Endogenetic structure of filter bubble in social networks*, „Royal Society Open Science” 2019, t. 6, nr 11.

²⁰ M. Szpunar, *Koncepcja bańki filtrującej a hipernarcyzm nowych mediów*, dz. cyt., s. 195.

²¹ B. Malinowski, *Jak Facebook zamyka nas w bańce informacyjnej. Algorytm filtrujący newsfeed a zjawisko filter bubble*, dz. cyt., s. 21.

mysłem wydaje się również nielajkowanie treści na Facebooku, aby nie ograniczać tych wyświetlanych na tablicy.

Aktywiści tacy jak E. Pariser jako remedium na bańki filtrujące podają, że najlepszym sposobem jest czyszczenie historii przeglądanych stron, usuwanie plików *cookies*, używanie w przeglądarkach opcji incognito (oferuje to np. przeglądarka Opera), czy też wpisywanie fałszywych zapytań lub lajkowanie wszystkiego, co zamieszczają znajomi. Jest to jednak czasochłonne i na dłuższą metę nużące.

Engin Bozdag i Jeroen van den Hoven proponują natomiast korzystanie z różnych wtyczek do przeglądarek, które między innymi mają na celu zwiększenie świadomości co do czynności wykonywanych podczas wyboru informacji. Pierwsze narzędzie o nazwie *Balancer*, autorstwa Seana A. Munsona i współautorów, służy do śledzenia czynności związanych z czytaniem treści w sieci oraz pokazuje te zachowania po to, aby zwiększać świadomość użytkownikom²². Drugie narzędzie, *Scoopinion*, to dodatek do przeglądarki, którego zadaniem jest śledzenie serwisów informacyjnych oraz historii przeglądanych przez użytkownika stron. *Scoopinion* umożliwia wizualną prezentację nawyków czytelnicy w celu skłonienia użytkownika do bardziej zróżnicowanej lektury²³. Trzecim narzędziem jest wtyczka *Bobble* autorstwa Xinyu Xing i współautorów, która służy do porównywania wyników wyszukiwania poprzez Google z wynikami innych użytkowników *Bobble* na świecie. Dzięki temu użytkownik może zobaczyć oprócz swoich wyników, również te, które pojawiły się u kogoś innego a u niego nie. Pozwala to na zorientowanie się, w jakim stopniu wobec nas następuje personalizacja²⁴. Dobrym pomysłem jest również korzystanie z anonimowych lub niespersonalizowanych wyszukiwarek.

Niezależnie od tego, który ze sposobów przebicia bańki filtrującej wybierzemy, i tak, chcąc mieć możliwie szeroki przegląd informacji, powinniśmy nauczyć się weryfikować znalezione informacje. Kluczem do tego są zdrowy rozsądek, umiejętność krytycznego myślenia, jak również przeszukiwanie nie tylko źródeł elektronicznych w poszukiwaniu prawdy. Oczywiście można wspomagać się omówionymi tu sposobami proponowanymi przez różnych autorów. Jednak nawet najlepsze

²² S.A. Munson, S.Y. Lee, P. Resnick, *Encouraging reading of diverse political viewpoints with a browser widget*, [w:] *International Conference on Weblogs and Social Media (ICWSM)*, Boston 2013.

²³ E. Bozdag, J. van den Hoven, *Breaking the filter bubble*, dz. cyt., s. 256.

²⁴ X. Xing i in., *Exposing inconsistent web search results with Bobble* [w:] *Passive and Active Measurement*, red. M. Faloutsos, A. Kuzmanovic, seria „Lecture Notes in Computer Science”, t. 8362, Cham 2014.

narzędzia pokazujące to, jak jesteśmy manipulowani, bez chociażby zdrowego rozsądku, nie przyniosą żadnych efektów.

Bibliografia

- Bąkowicz K., *Fake news jako produkt medialny w dobie postprawdy. Studium przypadku Niebieskiego Wieloryba*, praca doktorska pod kier. dr. hab. T. Kowalskiego, Uniwersytet Warszawski, Wydział Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii, Warszawa 2019.
- Bozdag E., *Bias in algorithmic filtering and personalization*, „Ethics and Information Technology” 2013, t. 15, nr 3, s. 209–227.
- Bozdag E., van den Hoven J., *Breaking the filter bubble: Democracy and design*, „Ethics and Information Technology” 2015, t. 17, nr 4, s. 249–265.
- Czerski W.M., *Manipulacja informacją jednym z kluczowych problemów współczesnego świata mediów*, „Dydaktyka Informatyki”, 2019, t. 14, s. 55–65.
- Czerski W.M., *Przeciążenie informacyjne wyzwaniem dla edukacji doby cyfrowej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 74–84.
- Holone H., *The filter bubble and its effect on online personal health information*, „Croatian Medical Journal” 2016, t. 57, nr 3, s. 298–301.
- Honan M., *I Liked Everything I Saw on Facebook for Two Days. Here’s What It Did to Me*, <https://www.wired.com/2014/08/i-liked-everything-i-saw-on-facebook-for-two-days-heres-what-it-did-to-me/>, [dostęp: 10 kwietnia 2022 r.].
- Malinowski B., *Jak Facebook zamyka nas w bańce informacyjnej. Algorytm filtrujący newsfeed a zjawisko filter bubble*, „Zarządzanie Mediami” 2016, t. 4, nr 1, s. 15–22.
- Min Y. i in., *Endogenetic structure of filter bubble in social networks*, „Royal Society Open Science” 2019, t. 6, nr 11, 190868.
- Munson S.A., Lee S.Y., Resnick P., *Encouraging reading of diverse political viewpoints with a browser widget*, [w:] *International Conference on Weblogs and Social Media (ICWSM)*, Boston, 2013.
- Pariser E., *Beware online „filter bubbles”*, https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles/transcript, [dostęp: 5 kwietnia 2022 r.].
- Popiołek M., Sroka K., *Bańka filtrująca i świadomość mechanizmów jej funkcjonowania wśród młodzieży – wyniki badania przeprowadzonego wśród gimnazjalistów*, „Zarządzanie Mediami” 2019, t. 7, nr 3, s. 159–171.
- Szpunar M., *Koncepcja bańki filtrującej a hipernarcyzm nowych mediów*, „Zeszyty Prasoznawcze” 2018, t. 61, nr 2 (234), s. 191–200.
- Szpyt-Wiktorowska J., *Strategie mediów wobec baniek informacyjnych*, „Zarządzanie Mediami” 2018, t. 6, nr 1, s. 41–50.
- Xing X. i in., *Exposing inconsistent web search results with Bobble*, [w:] *Passive and Active Measurement*, red. M. Faloutsos, A. Kuzmanovic, seria „Lecture Notes in Computer Science”, t. 8362, Cham 2014.

Zdun-Ryżewska A. i in., *Lekarz, pacjent i... dr Google*, „Psychoonkologia” 2015, t. 19, nr 3, s. 104–109.

Żulicki R., Żytmirski M., *Próba wypracowania metodologii pomiaru baniek filtrujących w wyszukiwarce Google*, „Zarządzanie Mediami” 2020, t. 8, nr 3, s. 243–257.

Humanities and Cultural Studies
ISSN 2657-8972
2022, vol. 3, no. 2, p. 37–53
DOI: 10.55225/hcs.377
Licencja / License: CC BY-NC 4.0

Ivana Franceschi

University of Split, Croatia
Arts Academy, Music Department
<https://orcid.org/0000-0001-7281-2583>
ivanafaros@gmail.com

Ina Reić Ercegovac

University of Split, Croatia
Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology
<https://orcid.org/0000-0003-4228-6054>
inareic@ffst.hr

Personal and motivational determinants of piano student performance in the context of self-determination theory. The Croatian study

Abstract

The aim of this study was to examine the contribution of personality traits and different types of motivation to explaining individual differences in piano student performance and satisfaction of basic psychological needs in an academic context. The research was conducted in 2017 on a sample of piano students (N = 92) attending four music academies (Music Academy in Zagreb, Arts Academy in Split, Music Academy in Osijek, and Music Academy in Pula), making up about 90% of the whole piano-student population in Croatia. Self-assessment instruments were used to examine five personality traits from the Big Five Model, types of motivation according to the continuum of self-determination, the satisfaction of three psychological needs according to the self-determination theory in the context of music

Informacija o artykule / Article Information

Otrzymano (Received): 3.03.2022 • Przyjęto do druku (Accepted): 23.05.2022 • Opublikowano (Published): Czerwiec (July) 2022

academies, and three categories of performance – piano success in the academic year, piano competition achievements, and public performances. The results showed that personality traits and motivational determinants could not predict piano success at the academy. Still, conscientiousness and emotional stability do play a significant role in public performances and piano competitions. Identified motivation proved to be important for these criteria as well. The relationship between psychological needs, motivation, and personality traits pointed to the significant role of the intellect, agreeableness, and intrinsic motivation, which proved to be important for satisfying the needs for relatedness and autonomy.

Keywords

motivation, music performance, personality traits, piano students, self-determination

Introduction

The piano is the most represented instrument in music schools in the Republic of Croatia, with slightly less than 6,000 students having piano lessons in the school year 2018/2019. At music academies, the total annual enrolment quota for piano students is around 30, which means that annually around 120 Croatian students are actively engaged in piano study programs. Although the psychological aspects of studying at art academies in Croatia were rarely researched, according to the results of research conducted on other populations of students (Anderman & Wolters, 2006; Jordan et al., 2008; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2006), it can be assumed that intrinsic motivation plays an essential role in the education of future musicians and contributes significantly to the musical success of future professional pianists. Many authors discuss the importance of motivation for the development of an expert music performer.¹

Given the importance of motivation in the education of future musicians, the theoretical framework for this research is self-determination theory.² SDT interprets the continuum of self-regulation and motivation and presents one of the few theories describing the process of transformation from amotivation through various degrees of extrinsic motivation to intrinsic motivation. The distinction between autonomous and controlled regulation is one of the main features of motivation

¹ K.A. Ericsson, R.T. Krampe, C. Tesch-Romer, C. *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*, "Psychological Review" 1993, vol. 100, no. 3, pp. 363–406; S.A. O' Neill, G.E. McPherson, *Motivation*, [in:] *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, eds. R. Purncutt, G.E. McPherson, Oxford 2002, pp. 31–41.

² R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*, "American Psychologist" 2000, vol. 55, no. 1, pp. 68–78.

in the context of SDT.³ Yet, internal motivation and external motivation are not conflicting and exclusive concepts because external goals can be intertwined with internal motivation, which is common in everyday life. Extrinsic and intrinsic motives are often intertwined in music education as well. The development of musical abilities and the improvement of musical performance skills require dedication as well as independent, daily practice and significant support from teachers, parents, academics and broader surroundings. Although often predominantly intrinsically motivated, future musicians also have external motivators, most often including participation in various forms of public performances along with national and international competitions. Moreover, sometimes the main criteria for a performer's success are participation and awards in music competitions. They are vital in piano pedagogy because pianists present a majority among instrumentalists and have fierce competition. According to Hodges and Sebald,⁴ highly motivated future musicians, in addition to their personal, intrinsic motives for participating in competitions, also show professional and social ones that belong to introjected or identified motivation. Opsal⁵ states that music competitions, in addition to external ones, satisfy certain internal needs of future musicians who affirm themselves in the world of professional music by participating in contests where they have excellent performances. Such experiences, in turn, increase their interest and motivation to pursue a music career.

According to the self-determination theory, intrinsic motivation is a prerequisite for optimal satisfaction of the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness that prove to be essential for subjective well-being. Satisfying these psychological needs leads to growth and more pronounced well-being of the individual. These needs can be satisfied, among other things, in the academic context. The need for autonomy in the context of the music academy can be met, for example, by a freer choice of musical activities or compositions to play. Teacher (piano pedagogue) support is also crucial for autonomy, as indicated

³ E.L. Deci, R.M. Ryan, *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*, "Canadian Psychology" 2008, vol. 49, no. 3, pp. 182–183.

⁴ D. Hodges, D. Sebald, *Music in the Human Experience. An Introduction to Music Psychology*, New York 2011.

⁵ S.K. Opsal, *Competition and extrinsic motivation in the band classroom: A review of literature and suggestions for educational practice*, "Honors Program Theses" 2013, vol. 13, <http://scholarworks.uni.edu/hpt/13>.

by the data from other domains of the educational context.⁶ A meta-analysis of research⁷ which explored the benefits of teacher support for autonomy found that autonomy results in higher self-esteem and sense of competence, greater creativity and flexibility of thinking, and better long-term memory. For example, research on students of medicine found that autonomy provides more self-determined forms of student behaviour in class.⁸

In addition to motivation, musical abilities or talent, dedicated work and effort are indisputably important for excellent music performance, while some authors add personality traits as well. According to Bogunović “motivation in learning music has an integrative function, because by directing activities towards a specific goal, it unites all processes in a whole, as well as personality capacities relevant to achieving the chosen goal within the framework of music performance”.⁹

Therefore, this research tried to examine whether personality traits, in addition to motivation, contribute to the success of future pianists. The starting theoretical model is the Big-five model of personality. According to Radoš,¹⁰ personality traits and motivation combined with abilities can predict the realization of musicality in musical performance. The personality structure of musicians has long been addressed by various authors, suggesting the existence of characteristic ‘musical’ traits, such as introversion¹¹ or emotional sensitivity.¹² However, research has rarely questioned the role of personality traits from the five-factor model in music students’ performance. The starting point of this research was the assumption of conscientiousness as a significant predictor of performance. Previous research on conscientiousness as a significant predictor of school and academic performance, outside of musical context, has confirmed that this personality trait is closely related to academic performance measured by different criteria.¹³ High con-

⁶ J. Reeve, *Self-determination theory applied to educational settings*, [in:] *Handbook of Self-determination Research*, eds. E.L. Deci, R.M. Ryan, Rochester 2002, pp. 183–203.

⁷ R.M. Ryan, E. L. Deci, *Self-determination theory...*, op. cit., pp. 68–78.

⁸ G.C. Williams, E.L. Deci, *Internalization of biopsychosocial values by musical students: A test of self-determination theory*, “*Journal of Personality and Social Psychology*” 1996, no. 70, pp. 767–779.

⁹ B. Bogunović, *Muzički talent i uspješnost*, Beograd 2008, p. 107.

¹⁰ K. Radoš, *Psihologija muzike*, Beograd 2010.

¹¹ A.E. Kemp, *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*, New York 1996; T.M. Wubbenhorst, *Personality characteristics of music educators and performers*, “*Psychology of Music*” 1994, nr. 22, pp. 63–74.

¹² A. Altares, *Darovitost i podbacivanje*, Beograd 2006.

¹³ T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, *Personality traits and academic performance*, “*European Journal of Personality*” 2003a, vol. 17, no. 3, pp. 237–250; D.T. Feyter, R. Caers R., C. Vigna, D. Berings, *Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The*

scientiousness could affect dedicated and committed instrument practice, responsibility in achieving performance objectives, and persistence in work, all of which contribute to achieving high performance. Daily long-term music instrument practice requires perseverance, discipline, and responsibility, and it can be assumed that this is a characteristic of highly conscientious individuals. For other personality traits, based on the existing knowledge, it was not possible to set specific hypotheses. Still, there is a possibility that other personality traits can in some way contribute to the explanation of the different criteria of piano student performance, making it one of the tasks of our study.

The aim of this study was to examine the relationship between personality traits, motivation, and psychological needs in the population of piano students in Croatia and to examine which aspects of personality and motivation explain the differences in piano student performance and satisfaction with their psychological needs. For the purposes of the research, the criteria operationalized as piano performance in the academic year, a composite of public performances and a composite of piano competition achievements. The study started from the assumption that there would be a significant correlation between personality traits, motivation, and satisfying psychological needs in the context of music academies and that primarily intrinsic motivation and conscientiousness would be significant predictors of student performance.

Method

Sample

The study involved $N = 92$ piano students with an average age of $M = 1.08$, ranging from 18 to 27 years. The total number of respondents included 18 first-year students, 18 second-year students, 21 third-year students, 21 fourth-year students, and 14 fifth-year students at the Academy of Music University of Zagreb, Arts Academy University of Split, and music academies at University of Osijek and University of Pula.

moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation, "Learning and Individual Differences" 2012, vol. 22, no. 4, pp. 439-448, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.013>; E.E. Nettle, R.W. Robins, *Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2007, vol. 93, no. 1, pp. 116-130; M. Spengler, M. Brunner, R. Martin, O. Lüdtke, *The role of personality in predicting (change in) students' academic success across four years of secondary school*, "European Journal of Psychological assessment" 2016, vol. 32, no. 1, pp. 95-103.

Instruments

In addition to the General Data Questionnaire, which examined respondents' sociodemographic features and aspects of student performance, the research also applied an adapted version of the Academic Motivation Scale, context-specific basic psychological needs satisfaction scale, and a questionnaire for examining personality traits from the Big Five Model.

The General Data Questionnaire collected the data on the year of study (1–5), age, gender, piano success (1–5), piano competition achievements (participation in national and international competitions, results in national and international competitions), public performances, solo recitals, and performances with orchestra.

*The adapted Version of the Academic Motivation Scale (AMS-C28)*¹⁴ is intended to examine motivation in an academic context and is based on self-determination theory and the continuum of motivation.¹⁵ The questionnaire consists of 28 items relating to various reasons why participants chose to study piano at a music academy. The task of the participants was to assess on a seven-point scale how much each reason applies to them (1 meaning *absolutely not* and 7 meaning *absolutely yes*). In line with the original scale, six total scores were constructed for six motivational factors – including three types of intrinsic motivation – knowledge (e.g. *Because I experience pleasure and satisfaction while discovering new compositions*), stimulation (e.g. *For the pleasure I experience when listening to performances of renowned musicians*), and accomplishment (e.g. *For the satisfaction I feel when I am in the process of accomplishing difficult pieces*), and three types of extrinsic motivation – identified (e.g. *Because I think that music academy will help me better prepare for the career of a pianist*), introjected (e.g. *To prove to myself that I am capable of graduating from music academy*), and external regulation (e.g. *In order to obtain a more prestigious job later on*). Each factor includes four items, with a higher score indicating a higher degree of respondents' motivation. Psychometric characteristics for overall scores by subscales are shown in Table 1.

Context-Specific Basic Psychological Needs Satisfaction Scale was constructed relying on the items that are commonly used in the study

¹⁴ R.J. Vallerand, L.G. Pelletier, M.R. Blais, N.M. Brière, C. Senécal, E.F. Vallières, *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education*, "Educational and Psychological Measurement" 1992, no. 52, pp. 1003–1008.

¹⁵ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory...*, op. cit., pp. 68–78.

of basic psychological needs, which make a part of Basic Psychological Needs Satisfaction in General Scale (BNSG-S) and Basic Needs Satisfaction at Work Scale.¹⁶ In the context of the theory of self-determination, the scale examines the possibility of satisfying the psychological needs for autonomy (e.g. *At the academy, I feel compelled to do things that I do not want*), competence (e.g. *I manage to do my tasks at the academy excellently*), and relatedness (e.g. *Some people from my class are my close friends*) in the context of the music academy. The scale consisted of 14 items, and the task of the participants was to assess how much each item applied to them on a five-point scale, where 1 meant *I completely disagree* and 5 *I completely agree*. A higher score indicates a greater ability to satisfy psychological needs in the context of music academy. Psychometric characteristics for the results by subscales are shown in Table 1.

Personality Traits Questionnaire (International Personality Item Pool – IPIP)¹⁷ consists of 50 items intended to measure five basic personality traits from the Big Five Model (extraversion, emotional stability, agreeableness, conscientiousness, intellect). Each feature was assessed with 10 items, and the task of the participants was to mark the one which best suits them (1 – *completely incorrect* and 5 – *completely correct*). Psychometric characteristics for scores by personality traits are shown in Table 1.

Table 1. Psychometric characteristics of the measures used

	n	Cronbach α	M	SD	Observed range	Skewness	Kurtosis
Motivation							
Knowledge	4	0.70	22.11	4.09	10–28	–0.64	0.19
Experience	4	0.79	21.61	4.65	10–28	–0.39	–0.71
Progress	4	0.79	21.54	5.03	11–28	–0.42	–0.86
Introjected	4	0.75	17.49	6.01	4–28	–0.39	–0.41
Identified	4	0.70	21.43	4.59	10–28	–0.53	–0.35
External	4	0.66	15.44	5.30	4–28	–0.01	–0.38
Personality traits							
Extraversion	10	0.77	33.16	6.07	19–48	–0.05	–0.07

¹⁶ M. Gagné, *The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement*, "Motivation and Emotion", 2003, no. 27, pp. 199–223.

¹⁷ L.R. Goldberg, *A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models*, [in:] *Personality Psychology in Europe*, eds. I. Mervielde, I.J. Deary, F. de Fruyt, F. Ostendorf, Tilburg 1999, pp. 7–28.

	n	Cronbach α	M	SD	Observed range	Skewness	Kurtosis
Agreeableness	10	0.68	40.84	4.52	28–50	–0.44	0.26
Conscientiousness	10	0.79	37.05	6.05	19–50	0.02	0.09
Emotional stability	10	0.79	29.36	6.69	16–47	0.40	–0.15
Intellect	10	0.61	39.40	4.25	28–50	–0.26	0.37
Needs							
Competence	5	0.77	20.17	3.33	8–25	–0.72	0.76
Connection	5	0.78	18.13	4.38	5–25	–0.66	0.38
Autonomy	4	0.72	12.56	3.30	4–20	–0.10	0.39

n – number of items

Procedure and Data Analysis

Participants completed questionnaires during a class on piano teaching methodology, after their teacher had explained the purpose of the questionnaire and given the instructions on how to complete it. Participation in the study was anonymous and voluntary. The data were analyzed using the STATISTICA13 software. As skewness and kurtosis parameters were within the range acceptable for application of parametric methods, that is ranging from -1 to $+1$,¹⁸ the data analyses included the use of descriptive parameters, correlation analyses (Pearson correlation coefficient), and stepwise regression analyses, which examined the contribution of personality traits and motivational determinants to the criterion variables of performance and satisfaction of psychological needs.

Results

Table 2 shows the correlation matrix of all variables in the study. Personality traits were not correlated with piano success, but they were correlated with other performance criteria. Specifically, there was a significant positive relationship between emotional stability, conscientiousness, and intellect and public performances, as well as between

¹⁸ F. Gravetter, L. Wallnau, *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*, 8th ed, Wadsworth 2014.

conscientiousness and competition. Unexpectedly, motivation did not prove relevant for almost any criterion, i.e. a significant correlation was found only between identified motivation and public performances. Satisfying the need for competence was significantly positively correlated with piano success and public performances, while other needs did not prove to be related to student performance.

Among other results, it is necessary to point out the negative correlation between intellect and external, i.e. introjected motivation, and the positive correlation between conscientiousness and intrinsic motivation (knowledge), as well as identified motivation. A significant positive correlation between agreeableness and intrinsic motivation (stimulation) was noticed regarding the relationship between personality traits and motivation. The connection between personality traits and the satisfaction of psychological needs leads to the conclusion there is a positive correlation between all personality traits and the need for competence, and a positive connection between conscientiousness and the need for autonomy. Regarding the relationship between motivational characteristics and satisfaction of needs, it was shown that the need for autonomy is positively correlated with all types of motivation except external motivation. The need for competence is positively correlated with all kinds of intrinsic motivation and identified motivation. The need for relatedness was significantly positively correlated with all types of intrinsic motivation as well.

Figure 1 also shows the average results of different types of motivation. The results follow a continuum of self-determination, from the lowest values of external regulation to the highest values for the three types of intrinsic motivation ($F = 46.39$; $df = 5, 430$; $p < .01$). A subsequent analysis (the Scheffe test) showed there were significant differences between external motivation and all others, as well as introjected motivation and all others. Identified motivation and the subtypes of intrinsic motivation did not differ from each other.

In order to examine the contribution of personality traits and motivation to the explanation of individual differences in piano student performance, three stepwise regression analyses were performed, the results of which are shown in Table 3. The *forward stepwise* method was employed. Personality traits (extraversion, agreeableness, conscientiousness, emotional stability, and intellect) and six types of motivation were introduced in all analyses, making a total of 11 predictors.

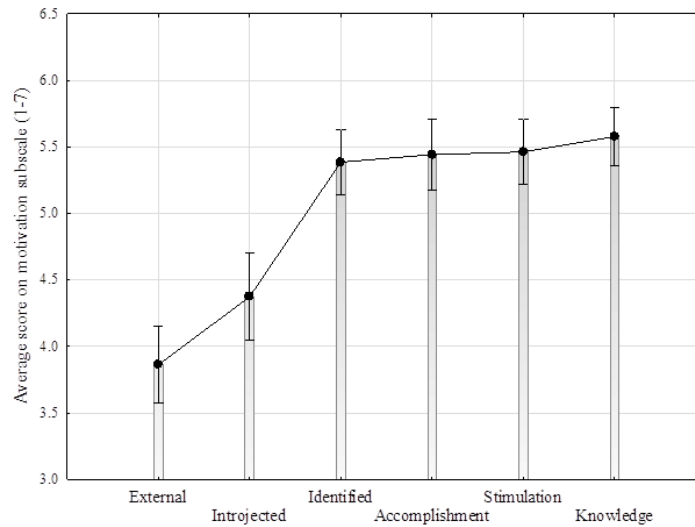


Figure 1. Different types of motivation in piano students

None of the predictor variables reached the input significance level ($F = 3.5$), making it possible to conclude that the selected predictors are not relevant to piano performance at the music academy. It can be further seen from Table 3 that significant predictors of public performances are identified motivation and emotional stability that explained 21% of the variance criteria.

Table 3. Results of regression analyses (forward stepwise method) with performance variables as criteria

Criterion	Step	Variables included in the model	β	$R (R^2)$	F	(df)
Piano success						
Public** performances	1.	identified motivation	0.37*	0.37 (0.14)	14.26*	(1.90)
	2.	identified motivation	0.33 *	0.46 (0.21)	11.73*	(2.89)
		emotional stability	0.27			
Competitions***	1.	conscientiousness	0.31	0.31 (0.10)	9.64*	(1.90)

* $p < 0.05$.

**Competitions – a composite variable created on the basis of participation in local competitions (x), local competitions achievements (y), participation in international competitions (z), and international competitions achievements (d) according to the formula: $(x + y + z + d) / 4$.

***Solo performances – a composite variable created on the basis of public performances (x), solo recitals (y), and performances with orchestra (z) according to the formula $(x + y + z) / 3$.

Finally, piano competitions achievements can be explained by conscientiousness, which was the only significant predictor with a total of 10% of the variance criteria explained.

Table 4 shows the results of three stepwise regression analyses with psychological needs as criterion variables and personality traits, motivation, and performance as predictor variables. Emotional stability and intrinsic motivation were significant predictors for relatedness. It means that students who achieved higher scores on stability and intrinsic motivation could more efficiently satisfy their relatedness need in the context of the music academy.

Table 4. Results of regression analyses (forward stepwise method) with psychological needs as criteria

Criterion	Step	Variables included in the model	β	R (R ²)	F	df
Relatedness	1.	Knowledge	0.22*	0.22 (0.05)	4.66*	1.90
	2.	Knowledge	0.22*	0.29 (0.09)	4.15*	2.89
Emotional stability		0.19*				
Autonomy	1.	Knowledge	0.36*	0.36 (0.13)	13.79*	1.90
	2.	Knowledge	0.31*	0.43 (0.18)	9.75*	2.89
		Conscientiousness	0.22*			
	3.	Knowledge	0.22*	0.48 (0.23)	8.60*	3.88
		Conscientiousness	0.25*			
		Introjected motivation	0.24*			
Competence	1.	Knowledge	0.41*	0.41 (0.17)	18.11*	1.90
	2.	Knowledge	0.38*	0.52 (0.27)	16.87*	2.89
		Intellect	0.33*			
	3.	Knowledge	0.36*	0.57 (0.33)	14.40*	3.88
		Intellect	0.26*			
		Agreeableness	0.24*			
	4.	Knowledge	0.22*	0.60 (0.36)	12.40*	4.87
		Intellect	0.24*			
		Agreeableness	0.27*			
		Identified motivation	0.23*			
	5.	Knowledge	0.19	0.63 (0.39)	10.93*	5.86
		Intellect	0.24*			
		Agreeableness	0.26*			
		Identified motivation	0.23*			
		Piano success	0.16			

*p < 0.05.

Knowledge was again a significant predictor for autonomy, together with conscientiousness and introjected motivation. Finally, competence had several significant predictors – knowledge, intellect, agreeableness, identified motivation, and piano success. Predictors explained 39% of the variance criteria.

Discussion

Correlation analysis of the results on personality traits, motivation and satisfaction of psychological needs indicated a significant connection between these constructs. There were significant correlations between emotional stability, conscientiousness, and intellect and public performances as well as between conscientiousness and competition achievement. An explanation of the connection between conscientiousness and public performances, i.e. competition results, should be sought in the nature of the trait itself, which includes responsibility, discipline, organization, etc. It is evident that such a personality trait favors the effort, commitment, and conscientious practice necessary for public performances and national and international competitions achievements. This is supported by the results of Chamorro-Premuzic and Furnham,¹⁹ who found that conscientiousness is closely linked to the motivation and hard work of organized and ambitious individuals. Furthermore, the results of this research showed a significant correlation between conscientiousness and all types of intrinsic motivation and identified motivation that is closest to intrinsic motivation on the self-determination continuum.²⁰ Earlier studies have also shown that conscientiousness is a significant predictor of work motivation²¹ and academic performance.²²

A significant correlation between emotional stability and public performances was probably due to the fact that emotionally stable individuals more easily engage in the challenge of solo public performances or performances with the orchestra, since such individuals usually have lower levels of stage fright and anxiety, which can be very important

¹⁹ T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, *Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal university samples*, "Journal of Research in Personality" 2003, vol. 37, no. 4, pp. 319-338.

²⁰ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory...*, op. cit., pp. 68-78.

²¹ T.A. Judge, R. Ilies, *Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review*, "Journal of Applied Psychology" 2002, no. 87, pp. 797-807.

²² M. Spengler, M. Brunner, R. Martin, O. Ludtke, *The role of personality...*, op. cit., pp. 95-103.

during the preparation and performance. Previous research has also suggested a significant correlation between neuroticism and performance anxiety.²³ According to Craske and Craige,²⁴ auditions, judging, and performances in competitions are among the most stressful events for performers, especially if the audience is composed of renowned professors or music experts. Craske and Craig²⁵ provided evidence that in musicians with a less pronounced anxiety trait, performance anxiety is limited to physiological symptoms of arousal. At the same time, highly anxious performers may suffer large bursts of anxiety and behavioural changes during their performance.

Although research in the field of education also shows numerous advantages of intrinsic over extrinsic motivation when it comes to learning benefits and success,²⁶ this research has not confirmed the assumption of a direct connection between intrinsic motivation and performance criteria. However, the results showed that intrinsic motivation (all three aspects) is significantly more pronounced in relation to external motivation, and the results follow a continuum of motivation according to the self-determination theory.²⁷ Participants in this research are highly intrinsically motivated to engage in music, which is expected because the peculiarity of music education is that students must have an intrinsic motivation for daily long-term practice. In his research, Palekčić²⁸ examined motivation in a sample of high school students and found that the group of students attending music school had higher internal motivation than students attending general secondary schools. Enjoying a musical activity is essential for satisfaction and musical success. An intrinsically motivated student invests enormous effort in academic activities, persists in them because she / he is interested, enthusiastic about widening and deepening her / his knowledge, skills, and abilities. Moreover, internal motivation includes an affective attitude towards piano lessons, learning content and activities, and the student is motivated if the content is interesting and exciting,

²³ W. J. Statham, *Predictors of Musical Performance: Personality, Anxiety and Flow*, Knoxville 2016.

²⁴ M.G. Craske, K. Craig, *Musical performance anxiety: The three systems model and self-efficacy theory*, "Behavioral Research Therapy" 1984, no. 22, pp. 267-280.

²⁵ M.G. Craske, K. Craig, *Musical performance anxiety...*, op. cit., pp. 267-280.

²⁶ A. Jordan, O. Carlile, A. Stack, *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*, Berkshire 2008; M. Vansteenkiste, W. Lens, E.L. Deci, *Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation*, "Educational Psychologist" 2006, vol. 41, no. 1, pp. 19-31; E.L. Deci, R.M. Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York 1985, <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.

²⁷ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory...*, op. cit., pp. 68-78.

²⁸ M. Palekčić, *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*, Beograd 1985.

i.e. if it presents a challenge, and if she / he feels comfortable during the lesson. However, high intrinsic motivation in this study did not prove to be related to performance, probably due to the high scores of most participants in these measures, or a homogeneous sample in which most participants are highly intrinsically motivated. Also, the relatively low variability of piano success, with the majority of participants achieving excellent success (60.23%) or very good success (35.23%), makes this measure insufficiently sensitive, which could affect the results on the correlations or predictor contributions to this criterion.

In addition to emotional stability, whose contribution to public performances has been explained earlier, the identified motivation also proved to be a significant predictor of public performances. On the self-determination continuum,²⁹ this is partly an internal type of motivation, and it is based on values that are of personal importance to the individual. Therefore, it is partly extrinsic and partly intrinsic motivation, yet the emphasis is on motivation based on what the individual considers valuable and essential. The obtained results are thus not surprising because for future pianists, public performance in the form of solo performances or performances with an orchestra is a confirmation of their piano success and potential for the development of the career of a successful musical artist – pianist. It takes a lot of competence, perseverance, effort, and dedicated practice to realize such performances during academic. Therefore, identified motivation is an indicator that future pianists experience public performances as a way of personal profiling and a way to have a successful career in the future. Conscientiousness was the only significant predictor of competition achievement. Conscientious individuals are extremely engaged in chosen activities and in music education this also applies to the quality of engagement, such as practicing difficult parts of compositions, focusing on structured practice, feeling pleasure in playing, continuous practice after exams and concerts.

The results of regression analyses with the satisfaction of psychological needs in the context of music academy as criteria showed that both personality traits and motivation significantly contribute to the satisfaction of needs. Specifically, more emotionally stable individuals better satisfy the need for relatedness, and conscientious ones the need for autonomy. Intellect and agreeableness, in turn, have proven to be predictive in satisfying the need for competence. The correlation

²⁹ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory...*, op. cit., pp. 68–78.

between intellect and competence has been established in previous research, as well as the negative correlation between neuroticism and all needs.³⁰ In addition to the mentioned personality traits, intrinsic motivation i.e. knowledge proved to be the most important predictor of satisfying needs, which points to the conclusion that intrinsic motivation and satisfying psychological needs are closely related. It is the self-determination theory that assumes that only intrinsically or autonomously motivated behaviors lead to the satisfaction of psychological needs resulting in psychological growth and satisfaction of individuals.³¹ In the context of a music academy, it is possible to conclude that students who are motivated by music and have enrolled in an academy guided by inner interests, the desire for acquiring musical knowledge and performing skills can more successfully satisfy all their basic psychological needs.

Conclusion

Before the conclusion, it is necessary to look at the shortcomings of the conducted research. The sample size is relatively modest, as this is a specific population, yet the sample covered the majority of the piano-student population in Croatia, making it representative. Certainly, in the following research, the relationship between the examined constructs could be tested on a sample of other students instrumentalists or future pianists from neighboring countries with a music education system similar to the Croatian. In addition to the sample size, it is necessary to point out slightly lower reliability coefficients on three variables (external motivation, agreeableness, and intellect), which were still within the limits of acceptability for research purposes, as well as low variability of piano success, which calls into question the sensitivity of this criterion and points to the need for using more sensitive measures of student music performance. Therefore, the parameters of public performances and competition results were also used in this research. Despite the shortcomings, the research results, in line with self-determination theory, confirmed the importance of intrinsic motivation in satisfying psychological needs in the context of the music academy, but no direct correlation was found between intrinsic motivation and performance indicators. Finally, personality traits have proven to

³⁰ D. Bratko, J. Sabol, *Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: Rezultati on-line istraživanja*, "Društvena istraživanja" 2006, vol. 15, no. 4-5, pp. 693-711.

³¹ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory...*, op. cit., pp. 68-78.

be important for public performances and competitions, but also for satisfying psychological needs.

References

- Altare A., *Darovitost i podbacivanje*, Beograd 2006.
- Anderman E.M., Wolters C.A., *Goals, values and affect: Influences on student motivation*, [in:] *Handbook of Educational Psychology*, eds. P. Alexander, P. Winne, Mahwah 2006, pp. 369–389.
- Bratko D., Sabol J., *Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: Rezultati on-line istraživanja*, “Društvena istraživanja” 2006, vol. 15, no. 4–5, pp. 693–711.
- Bogunović B., *Muzički talent i uspešnost*, Beograd 2008.
- Chamorro-Premuzic T., Furnham A., *Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples*, “Journal of Research in Personality” 2003, vol. 37, no. 4, pp. 319–338.
- Chamorro-Premuzic T., Furnham A., *Personality traits and academic performance*, “European Journal of Personality” 2003, vol. 17, no. 3, pp. 237–250.
- Clark M.H., Schroth C.A., *Examining relationships between academic motivation and personality among college students*, “Learning and Individual Differences” 2010, vol. 20, no. 1, pp. 19–24.
- Craske M.G., Craig K., *Musical performance anxiety: The three-systems model and self-efficacy theory*, “Behavioral Research Therapy” 1984, vol. 22, no. 3, pp. 267–280.
- Deci E.L., Ryan R.M., *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York 1985, <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
- Deci E.L., Ryan R.M., *Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health*, “Canadian Psychology” 2008, vol. 49, no. 3, pp. 182–185.
- Dweck C.S., *Messages that motivate: How praise models students beliefs, motivation, and performance (in surprising ways)*, [in:] *Improving Academic Achievement: Impact of Psychological Factors in Education*, ed. J. Aronson, Amsterdam 2002, pp. 37–60.
- Ericsson K.A., Krampe R.T., Tesch-Romer C. *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*, “Psychological Review” 1993, vol. 100, no. 3, pp. 363–406.
- Feyter D.T., Caers R., Vigna C., Berings D., *Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation*, “Learning and Individual Differences” 2012, vol. 22, no. 4, pp. 439–448, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.013>.
- Gagné M., *The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement*, „Motivation and Emotion” 2003, no. 27, pp. 199–223.
- Goldberg L.R., *A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models*, [in:] *Personality Psychology in Europe*, eds. I. Mervielde, I.J. Deary, F. de Fruyt, F. Ostendorf, Tilburg 1999, pp. 7–28.

- Gravetter F., Wallnau L.B., *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*, 8th ed., Wadsworth 2014.
- Jordan A., Carlile O., Stack A., *Approaches to Learning: A Guide for Teachers*, Berkshire 2008.
- Hodges D., Sebald D., *Music in the Human Experience: An Introduction to Music Psychology*, New York 2011.
- Judge T.A., Ilies R., *Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review*, "Journal of Applied Psychology" 2002, no. 87, pp. 797–807.
- Kemp A.E., *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*, New York 1996.
- Noftle E.E., Robins R.W., *Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores*, "Journal of Personality and Social Psychology" 2007, vol. 93, no. 1, pp. 116–130.
- O'Neill S.A., McPherson G.E., *Motivation*, [in:] *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, eds. R. Purncutt, G.E. McPherson, Oxford 2002, pp. 31–41.
- Opsal S.K., *Competition and extrinsic motivation in the band classroom: A review of literature and suggestions for educational practice*, "Honors Program Theses", 2013, vol. 13, <http://scholarworks.uni.edu/hpt/13>.
- Palekčić M., *Unutrašnja motivacija i školsko učenje*, Beograd 1985.
- Radoš K., *Psihologija muzike*, Beograd 2010.
- Reeve J., *Self-determination theory applied to educational settings*, [in:] *Handbook of Self-determination Research*, eds. E.L. Deci, R.M. Ryan, Rochester 2002, pp. 183–203.
- Ryan R.M., Deci E.L., *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*, "American Psychologist" 2000, vol. 55, no. 1, pp. 68–78.
- Spengler M., Brunner M., Martin R., Lüdtke O., *The role of personality in predicting (change in) students' academic success across four years of secondary school*, "European Journal of Psychological Assessment" 2016, vol. 32, no. 1, pp. 95–103.
- Statham W.J., *Predictors of Musical Performance: Personality, Anxiety and Flow*, Knoxville 2016.
- Steinmayr R., Dinger F.C., Spinath B., *Parents' education and children's achievement: The role of personality*, "European Journal of Personality" 2010, no. 24, pp. 535–550.
- Vallerand R.J., Pelletier L., Blais M., Brière N.M., Senécal C., Vallières E.F., *The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education*, "Educational and Psychological Measurement" 1992, no. 52, pp. 1003–1008.
- Vansteenkiste M., Lens W., Deci E.L., *Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation*, "Educational Psychologist" 2006, vol. 41, no. 1, pp. 19–31.
- Williams G.C., Deci E.L., *Internalization of biopsychosocial values by musical students: A test of self-determination theory*, "Journal of Personality and Social Psychology" 1996, no. 70, pp. 767–779.
- Wubbenhorst, T.M., *Personality characteristics of music educators and performers*, "Psychology of Music" 1994, no. 22, pp. 63–74.

Kinga Kusiak-Witek

Przedszkole Publiczne nr 31 w Tarnowie
<https://orcid.org/0000-0002-1273-2896>
kinga66-1966@o2.pl

Lęki i emocje dziecka podczas pandemii. Koncepcja wsparcia i pomocy

Fears and emotions of a child during a pandemic. Support and assistance concept

Abstrakt

Temat poniższego opracowania podyktowany został niespotykaną w historii sytuacją ogólnoswiatowej epidemii koronawirusa SARS-CoV-2 i jej skutków, które dotyczą dzieci. Pandemia dotknęła kwestii związanych ze: zdrowiem, higieną, medycyną, edukacją w każdej przestrzeni ludzkiego życia, szczególnie tych związanych z dziećmi. Celem artykułu jest uporządkowanie zagadnień, wchodzących w zakres pojęcia lęków u dzieci w wieku przedszkolnym spowodowanych zjawiskiem pandemii koronawirusa SARS-CoV-2. W pierwszej części omówiono definicję lęków w kontekście dzieci w wieku przedszkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem zaburzeń lękowych i zachowania wobec takiego stanu. Następnie przytoczono badania dotyczące stanów psychicznych dzieci podczas pandemii, przeprowadzone w kraju i za granicą. W kolejnej części zaprezentowano analizy wyników i próby badawcze dotyczące oceny lęków u dzieci dokonanej przez nauczycieli, rodziców oraz same dzieci. Na zakończenie wskazano dobre praktyki w zakresie edukacji zdrowotnej dzieci w wieku przedszkolnym dotyczące przeciwdziałania patologicznym lękom oraz innym zagrożeniom.

Słowa kluczowe

pandemia SARS-CoV-2, dziecięce lęki, dzieci w wieku przedszkolnym

Informacja o artykule / Article Information

Otrzymano (Received): 10.05.2022 • Przyjęto do druku (Accepted): 16.06.2022 • Opublikowano (Published): Czerwiec (July) 2022

Abstract

The topic of the current paper has been dictated by the situation of the Global Pandemic of SARS-CoV-2 virus, unprecedented in the latest history, and its effects that also affect children. The pandemic affected issues related to health, hygiene, medicine, and education, in every area of human life, especially those connected with the functioning of children. The aim of the article is to organize problems falling within the scope of the concept of fears in children caused by the SARS-CoV-2 pandemic phenomenon. In the first part, the definition of anxiety in pre-school children was discussed, with particular emphasis on the pathological behaviour of children. Then tests on the psychological states of children conducted in the country and abroad were quoted. The next part shows the analysis of results and research attempts for anxiety evaluation in children by teachers, parents and children themselves. At the end of the article, good practices in the field of health education of preschool children regarding the prevention of pathological fears and other threats are indicated.

Keywords

pandemic SARS-CoV-2, children's fears, preschool children

Wprowadzenie

Pandemia wirusa SARS-CoV-2 postawiła wielorakie wyzwania przed dorosłymi i dziećmi. Naturalne doświadczenia zostały zaburzone, a zdrowie i bezpieczeństwo stanęły pod znakiem zapytania. Trudno jest znaleźć równowagę psychiczną i emocjonalną, gdy trzeba skupić się na przetrwaniu w sposób, którego nikt z nas się nie spodziewał. Ten czas jest szczególnie wymagający dla dzieci, którym koronawirus stwarza największe zagrożenie emocjonalne i psychiczne.

Wirus SARS-CoV-2, pokazał, jak istotne jest zdrowie i związana z nim równowaga emocjonalna i psychiczna. Konieczna okazała się umiejętność radzenia sobie ze stresem. Doświadczenie natężonego lęku oraz zbytnia troska sprzyjają pojawieniu się objawów lękowych i depresyjnych. Jest to częsta reakcja na niepewną sytuację, z jaką mamy do czynienia od momentu wybuchu pandemii w 2019 roku.

Problemy dotyczące złożonych stanów emocjonalnych i psychicznych u najmłodszych są najczęściej pomijane w dyskursach ogólnospołecznych. Prowadzone dociekania w przedszkolach, jak i specjalistyczne rozważania ekspertów wskazują na potrzebę wsparcia psychologicznego i psychiatrycznego najmłodszych dzieci¹.

¹ Zob. S. Jaskulska, B. Jankowiak, A. Rybińska, *Obraz kształcenia na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19 w opiniach nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego. Raport*, <https://sites.google.com/view/przedszkola-pandemia-raport> [dostęp: 25 października 2020 r.].

Dzieci obserwują i naśladują dorosłych, toteż informacje o kolejnych osobach zakażonych chorobą, śmierć, cierpienie oraz izolacja związana z zarażeniem powodują u nich reakcje lękowe, które straciły przystosowawczą funkcję i stały się nieadekwatne do bodźców. Stale dominujący lęk w funkcjonowaniu dzieci, nie pozwala na swobodę, a w konsekwencji prowadzi do zaburzeń w zachowaniu.

Negatywny stan emocjonalny związany z nadchodzącym niebezpieczeństwem objawia się niepokojem, zaburzeniem lękowym, napięciem, poczuciem zagrożenia. Dyskusja na temat stanów lękowych, które towarzyszą dzieciom, oraz profilaktyka emocjonalna, stały się koniecznym wyzwaniem dla osób zajmujących się dziećmi, zwłaszcza dla nauczycieli i rodziców. W wyniku obserwacji, badań i doświadczeń zawodowych za zasadne w tym artykule uznano wskazania, jak rozmawiać z dzieckiem o jego trudnych przeżyciach. Dla pełniejszego zrozumienia istoty przekazanych treści, a także dla skutecznego działania na polu emocji dzieci, na zakończenie artykułu zostały przedstawione przykłady profilaktyki emocjonalnej z dziećmi w wieku przedszkolnym i konkretne wskazania dla rodziców i nauczycieli przedszkola.

Pojęcie lęku

Wobec omawianej problematyki, merytoryczne staje się wyjaśnienie definicji lęku. Pojęcie stanu emocjonalnego, jakim jest lęk, opracował między innymi Norbert Sillam, który twierdzi, że: „lęk jest przykrym, intensywnie odczuwalnym stanem złego samopoczucia, wywołanym niejasnym wrażeniem bliskiego zagrożenia, wobec którego człowiek czuje się bezradny i bezsilny”².

Interesujące interpretacje pojęcia lęku znaleźć można na gruncie filozofii. Martin Heidegger, swoje spojrzenie przedstawił w następujący sposób: „człowiek sam wikła się w niejasną, dwuznaczną grę z lękiem. Powoduje, że lęk – niejako na zasadzie rewanżu i wzajemności – produkuje kulturę. Charakterystyczną jego cechą jest to, że odnosi się on do przyszłości”³. Projektujemy coś, co ma dopiero nadejść, a co już odbieramy jako źródło niebezpieczeństwa. Niemiecki filozof podkreśla „trud interpretacji lęku, ponieważ poszerzone pole semantyczne

² N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Katowice 1994, s. 138.

³ M. Heidegger, *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 1994, s. 478.

pojęcia lęku daje mu znaczenie powstałe na gruncie psychologii i filozofii egzystencjalnej”⁴.

Zagadnienie „lęku” rozpatrywane jest jako nieprzyjemny stan emocjonalny związany z przewidywaniem nadchodzącego z zewnątrz lub pochodzącego z wewnątrz organizmu niebezpieczeństwa. Objawia się niepokojem, uczuciem napięcia, skrępowania i zagrożenia. Psycholog Zygmunt Freud wypowiedział się na temat przyczyn lęku, realnego, zewnętrznego zagrożenia. Podzielił lęk na realny i neurotyczny. Źródłem lęku realnego jest zewnętrzne niebezpieczeństwo, znane jednostce, zaś lęk neurotyczny powstaje, gdy nie istnieje realne zewnętrzne niebezpieczeństwo lub gdy niebezpieczeństwo jest znikome⁵.

Prace badawcze w kognitywistyce zawierają tezę, iż reakcje lękowe związane są z mechanizmami biologicznymi i nie można ich tak po prostu pozbyć się lub je wyłączyć. Z takiego punktu widzenia reakcje te są istotnymi elementami naszego zachowania – chronią nas przed wpływami, które mogą się okazać nieprzyjemne lub nawet szkodliwe. Interesujące stanowisko przedstawił filozof i etyk Joseph LeDoux, nawiązując do eksperymentów Iwana Pawłowa. Wskazany autor skoncentrował swoją teorię na „układach strachu”. Podejście to okazało się milowym krokiem umożliwiającym niezbędną operacjonalizację strachu. Wykorzystanie nowoczesnych technik neuroobrazowania otworzyło pole badań nad ludzkimi stanami lęku⁶.

Szeroko zagadnienie lęku omawia Carroll Ellis Izard, przedstawiając lęk jako połączenie strachu, przykrości, złości, a także wstydu i podniecenia. Emocje te są całością, która jest stałym elementem osobowości i odgrywa pośredniczącą rolę między sytuacją a relacją. „Zatem dzieci podobnie jak dorośli przeżywają strach i lęk i dopóki emocje te stanowią funkcję sygnalizacyjną i adaptacyjną do zaistniałej sytuacji nie są objawem zaburzenia. Jednakże lęk występujący u dzieci i młodzieży, mimo że objawia się podobnie jak u dorosłych, to różne są bodźce stanowiące jego źródła”⁷.

Nieco inaczej pisał na ten temat współczesny socjolog i filozof Zygmunt Bauman. Wskazał on na płynność lęku, która charakteryzuje postmodernistyczne społeczeństwa. Według niego lęk przychodzi do nas bez

⁴ Tamże, s. 480.

⁵ Zob. Z. Freud, *Wstęp do psychoanalizy*, tłum. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki, Warszawa 2001, s. 252.

⁶ Zob. J.E. LeDoux, *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2000, s. 170-176.

⁷ C.E. Izard, *The Face of Emotion*, New York 1971, s. 65.

żadnej zauważalnej przyczyny, wtedy, kiedy najmniej spodziewamy się zagrożenia⁸.

Kluczowy pogląd na temat lęku wyraził Antoni Kępiński⁹, podkreślił on, że „lęk występuje jako jednostkowy fenomen w konkretnej sytuacji życiowej, ale także stanowi immanentną reakcję dotyczącą całej przyrody ożywionej, można wyróżnić jego warstwy od najbardziej podstawowej – ontologicznej, do skonkretyzowanego poziomu zjawiskowego”¹⁰. Definicja lęku w ujęciu Antoniego Kępińskiego nie oddziela zdrowia od choroby, konkretyzując problemy psychiczne przez mechanizmy, które nie są zmienną ilościową i jakościową. W podobny sposób określa relacje indywidualnego, „ja” z życiem zewnętrznym. Ostatecznie Kępiński opracował następującą definicję: „Lęk rozważany jako sygnał ostrzegawczy przed chaosem, entropią panującą w przyrodzie nieożywionej, jest sygnałem przed utratą własnej indywidualności. Lęk tkwiłby zatem w istocie życia i wynikałby z jego przeciwstawienia się praw przyrody nieożywionej. Byłby zjawiskiem powszechnym w przyrodzie ożywionej, przybierając różne formy zależnie od stopnia ewolucji”¹¹. Własne doświadczenia Kępiński zapisał metodą studium psychologicznego. W wyniku tych doświadczeń i przemyśleń została opracowana powyższa definicja lęku zajmująca centralne miejsce w życiu człowieka. Lęk jako naturalna emocja jest przeżywany przez wszystkich zarówno dzieci, jak i dorosłych. Jeżeli jego natężenie nie jest nadmierne, pełni on rolę przystosowawczą – mobilizuje do działań, chroniąc przed realnym zagrożeniem oraz zabezpieczając przed niezaspokojonymi potrzebami.

Zdaniem Philipa Zimbardo „reakcje lękowe tracą swoją przystosowawczą funkcję i są nieadekwatne do bodźców, a niepokój wywołują sytuacje niemające znamion zagrożenia”¹². Odczucie lęku staje się zaburzeniem w sytuacji, gdy stale dominuje w zachowaniu, nie pozwala na swobodę.

Na potrzeby tej pracy przyjęto definicję Ireny Obuchowskiej, która rozważa zagadnienie lęku u dzieci jako „reakcję emocjonalną na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne, w sytuacji bezpośredniego zagrożenia i jego wyobrażeniowej antycypacji zachodzą często na siebie. Wówczas bodźce zewnętrzne ulegają wewnętrznej «przeróbce», stając się przyczyną wewnętrznych zagrożeń, jak i przyczyną reakcji na pozorne, bo niegdyś

⁸ Zob. Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 42 i 80.

⁹ J. Bomba, *Antropologia Antoniego Kępińskiego*, „Psychoterapia” 2007, nr 2 (141), s. 71–77.

¹⁰ J. Ceklarczyk, *Warstwowość lęku według Antoniego Kępińskiego*, [w:] *Anatomia strachu*, red. B. Bodzioch-Bryła, L. Dorak-Wojakowska, Kraków 2017, s. 65.

¹¹ A. Kępiński, *Lęk*, Warszawa 1987, s. 81.

¹² P.G. Zimbardo, R.J. Gerrig, *Psychologia życia*, Warszawa 2018, s. 524.

towarzyszące, bodźce dodatkowe. Równocześnie wewnątrz pochodny, nieokreślony lęk wykazuje tendencje do «uprzedmiotowienia», łącząc się z przypadkowymi przedmiotami czy sytuacjami»¹³. Reasumując, należy mieć na względzie, że lęk niewątpliwie ostrzega przed zagrożeniem, może jednak utrudniać funkcjonowanie w życiu, a nawet zmienić życie nieodwracalnie. Coraz częściej na stany lękowe w patologicznej formie zapadają dzieci, a dorośli nie dostrzegają tego stanu rzeczy, nie uświadamiają sobie tego.

Dziecięce lęki i ich uwarunkowania

Przyczyny lęku u dzieci nie są zazwyczaj jednorodne. U dzieci lęk pełni rolę adaptacyjną. Jednak w przypadku zagrożenia lęki przestają pełnić swoją funkcję i stają się obiektem diagnozy zaburzeń lękowych.

Wspomniana wcześniej Irena Obuchowska wymienia trzy rodzaje lęku u dzieci:

- 1) pierwszy – określony jako niepokój – zwany lękiem nieprzedmiotowym. Przyczyną takich lęków są wymagania społeczne, niepowodzenia, osobowość matki. Ta postać lęku najczęściej występuje u dzieci.
- 2) kolejny rodzaj związany jest z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami społecznymi, w których dziecko uczestniczy.
- 3) ostatni stan lęku to ataki lękowe, polegające na objawach fizjologicznych, np. drżenie rąk, bicie serca, nadmierna potliwość.

Nieco inny podział podaje Jenő Ranschburg, który łączy lęki z fazami rozwoju dziecka i dokonuje następującej klasyfikacji:

- strach właściwy, który wywołany jest przez konkretny obiekt lub wydarzenie z otoczenia i właśnie tego obiektu lub tego wydarzenia dziecko rzeczywiście się boi;
- strach przed bólem (jest to rodzaj strachu właściwego);
- strach przed czymś niezwykłym, który powstaje, gdy znany układ bodźców występuje w nieoczekiwanej formie i wówczas objawia się jako przerażenie;
- strach separacyjny – strach przed utratą ukochanej osoby, najczęściej matki;
- lęk symboliczny, który stanowi projekcję strachu właściwego na inne obiekty czy sytuacje;

¹³ I. Obuchowska, *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1981, s. 265–286.

- strach przed symbolami stanowiący wynik projekcji świata fantazji na obiekty zewnętrzne;
- lęk przed ciemnością, będący rodzajem strachu symbolicznego – oznacza według autora strach przed separacją;
- lęk przed śmiercią, który u dzieci zastępuje wcześniejszy strach przed ciemnością, a u młodzieży jest to lęk przed całkowitym unicestwieniem;
- lęk przed karą, który powstaje w wyniku lęku przed bólem lub lęku separacyjnego, jego odmianą jest lęk przed utratą miłości;
- lęk przed szkołą, który w początkowym okresie jest odmianą lęku separacyjnego, później lęku przed niepowodzeniem¹⁴.

Podstawowe lęki w wieku przedszkolnym uznawane są za naturalne reakcje dziecka. Dzieci, które mają trzy lata, boją się starszych osób, zdeformowanego ciała, ciemności, zwierząt, osób w mundurach np. policjantów, strażaków. Natomiast dzieci w wieku czterech lat swoje lęki wykazują podczas głośnej muzyki, mocnych dźwięków np. warkot silnika, odgłosy zwierząt. Boją się rozstania z rodzicami podczas pierwszych dni w przedszkolu. Pięciolatki odczuwają lęki, takie jak dzieci we wcześniejszych fazach wiekowych, ale też poszerzają swoje doświadczenia w tym zakresie – boją się np. ugryzienia zwierząt, przewrócenia na rowerze itp. Nieco inne lęki wykazują dzieci w wieku sześciu lat. Następuje u nich poważny wzrost stanów lękowych. Dzieci boją się duchów, zagubienia, spacerów w nieznanym miejscu (takie jak las czy duże sklepy). Wykazują duży lęk podczas kontaktu z żywiołami i naturą (burza, pożar, światło). Zdaniem Ireny Obuchowskiej „dzieci w wieku przedszkolnym odczuwają lęki do określonych sytuacji i obiektów: dźwiękowych, dzwonek do drzwi, nieznanym dźwięk telefonu, odgłosu ptaków i zwierząt”¹⁵.

Poczucie bezpieczeństwa dziecka w wieku przedszkolnym zapewniają osoby bliskie takie jak: rodzice i nauczyciele przedszkola. Dezaprobaty bliskich osób powoduje brak poczucia bezpieczeństwa, co prowadzi do powstania lęku. Najczęściej spotykanym lękiem dzieci jest rozłąka z rodzicami. Przyczyną takiego stanu jest strach i obawa przed pobytem w przedszkolu, dzieci nie zawsze wiedzą, kiedy ich bliscy wrócą. Inną przyczyną lęku mogą być niewłaściwe postawy wychowawców, rodziców. Czynnikiem wywołującym lęk są przede wszystkim stosowane kary lub groźby typu: „Nie będę cię kochać, bo jesteś niegrzeczny”. Obserwuje się też strach dzieci przeradzający się w lęki przed utratą

¹⁴ Zob. J. Ranschburg, *Lęk, gniew agresja*, dz. cyt., s. 39.

¹⁵ Zob. I. Obuchowska, *Dynamika nerwic...*, dz. cyt., s. 159.

akceptacji w grupie rówieśniczej. Pojawia się lęk przed odtrąceniem, przed utratą popularności itp.

Współczesne środowisko dziecka opiera się na ekspresji cyfrowej i informacyjno-komunikacji nowych technologii. Dzieci poprzez niekontrolowany dostęp do gier komputerowych mogą doświadczać lęków sytuacyjnych. Badania na ten temat przeprowadził Manfred Spitzer, zwracając uwagę na brak komunikacji u dzieci i cyfrowe problemy emocjonalne. Poglądy te podziela wielu specjalistów w Polsce. Zagadnieniem tym zajmowała się m.in. Jagoda Cieszyńska-Rożek¹⁶.

Należy mieć na względzie, że określane sytuacje warunkują lęk występujący u dziecka. Reakcje na lęk u dzieci mają wymiar indywidualny i dla niektórych stają się kłopotliwe i uciążliwe, co może doprowadzać do zaburzeń lękowych, które komplikują prawidłowe funkcjonowanie dziecka w środowisku. Każdy z nas rozwija się w swoim tempie, czasami lęki pojawiają się wcześniej lub później, mogą trwać dłużej lub krócej.

Zaburzenia lękowe dzieci podczas pandemii

Niebezpieczną odmianą, jaką może przyjąć naturalny strach i lęk, jest koniugacja patologiczna, przejawiająca się w problemach psychicznych. Lęk dzieci w formie przewlekłej jest uważany za podstawę zaburzeń nerwicowych. Nadmierny lęk stale dominujący w codziennym funkcjonowaniu dziecka nie pozwala na swobodne funkcjonowanie, w efekcie zaburza jego zachowanie i myślenie. Reakcje lękowe traciły swoją przystosowawczą funkcję i były nieadekwatne do bodźców. Jak twierdzi Kazimierz Żygulski: „problem lęku będzie w najbliższych latach narastał”¹⁷. Stwierdzenie to jest wysoce prawdopodobne, jeżeli weźmie się pod uwagę fakt, że wyróżnione przyczyny „lękotwórcze” nie zmniejszają się ani nie zmieniają, lecz są względnie trwałe, a nawet w niektórych aspektach rozwijają się i potęgują, jak np. bezrobocie i zagrożenie bytu materialnego ludzi pracy i ich rodzin. Przyczyny lęku zmieniają się i narastają, co udowodniły czasy pandemii i wojny na Ukrainie.

¹⁶ Por. J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków 2013; J. Cieszyńska-Rożek, *Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym*, <https://centrum-metodykrakowskiej.pl/>, [dostęp: 10 stycznia 2022 r.].

¹⁷ K. Żygulski, *Wspólnota śmiechu*, Warszawa 1985, s. 54.

Niepewność przyszłości na skutek zagrożeń zdrowia i życia wymuszają konieczność diagnostyki lęków dzieci w indywidualnym odniesieniu i podejściu. Na temat dziecięcych lęków wypowiada się Władysław Szewczuk, który twierdzi, że: „winno się unikać dyskusji na tematy wywołujące lęk, zwłaszcza w życiu rodzinnym, w obecności dzieci. Natomiast w sytuacjach autentycznego zagrożenia trzeba szukać różnych możliwości wyjścia z trudnej sytuacji, zamiast ją przeżywać i potęgować katastroficzne wizje życia”¹⁸.

Lęki związane z sytuacją pandemii przenikały życie dziecka, efektywnie je ograniczając, utrudniając codzienne funkcjonowanie. Zaburzenia lękowe prowadziły najczęściej do życia w nieustającym stanie zagrożenia, w którym osoba cierpiąca na lęk popadała w stany paniki. Brak możliwości redukcji sytuacji lękowych prowadził do choroby i zwiększał ryzyko występowania czynników, które degradują psychikę.

Informacja na temat skutków pandemii wywoływała strach przed zachorowaniem i śmiercią. Wiadomości o kolejnych zakażonych COVID-19 kierowały myśl i rozmowy dorosłych na temat śmierci i przemijania. Dzieci były często świadkami takich rozmów, obserwatorami choroby, a nawet śmierci najbliższych. Permanentny strach i lęk, jakie wywołała pandemia, sparaliżował codzienne funkcjonowanie, co przełożyło się na całościowy rozwój młodego człowieka. Problemy te nieuchronnie dotknęły sfery emocjonalnej, społecznej i fizycznej dziecka w wieku przedszkolnym. Toteż stało się bezdyskusyjne, że jeszcze przez wiele lat dzieci będą odczuwały skutki pandemii. Czas dzieciństwa, beztroskiej zabawy, został zastąpiony kontaktem cyfrowym i medialnym, co spowodowało zanik podstawowych interakcji i aktywności społecznych.

Lęki i emocje w czasach pandemii — przegląd wybranego piśmiennictwa

Prowadzono wiele badań w populacji dzieci i młodzieży dotyczących reakcji na pandemię oraz izolację społeczną. Środowisko pedagogów i psychologów na całym świecie alarmuje opinię publiczną doniesieniami o stanach lękowych dzieci i młodzieży, rozwiniętych po przeżytej pandemii. Jak podkreślają specjaliści, to właśnie dzieci i młodzież są grupą najbardziej narażoną na negatywne skutki izolacji, destabilizacji życia

¹⁸ A. Soroka, *Sytuacje lękowe w życiu dzieci sześciolatków*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 1(8), s. 88–94.

rodzinnego i szkolnego oraz ekspozycji na negatywny medialny przekaz dotyczący wirusa SARS-CoV-2.

Kwestie zaburzeń psychicznych dzieci zostały podjęte przez zespoły badawcze na całym świecie. Eksploracja na temat zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w czasie pandemii prowadzona była między innymi w Irlandii¹⁹. Interesujące badania dotyczące tych zagadnień prowadzili też: Samantha K. Brooks, Rebecca K. Webster, Louise E. Smith²⁰. Wyniki badań wykazały pejoratywny wpływ pandemii na psychikę dzieci i młodzieży. Badacze zwrócili uwagę na problemy związane z lękiem jako stanem psychicznym, który jest responsem na pandemię. Wszyscy specjaliści jednogłośnie artykułują konieczność prowadzenia bardziej reprezentatywnych badań z innych dotkniętych krajów, priorytetowo w populacjach wrażliwych²¹.

Międzynarodowe organizacje (takie jak UNESCO) sygnalizują problem wynikający z pandemii – utrudnienie w dostępie do pomocy medycznej szczególnie w odniesieniu do specjalistów w zakresie zdrowia psychicznego i ambulatoryjnego. Poruszają problemy egzystencji dziecka w stanie ubóstwa, głodu, reżimu sanitarnego²². Takie dzieci doświadczające przemocy, muszą ciężko pracować, żyją w sytuacji wojny, a pandemia dodatkowo utrudniała ich położenie.

Badania chińskich specjalistów w okresie pandemii wykazały, że jest bardzo wysoki wskaźnik depresji i lęku w grupie rodziców dzieci. Rozpoznano zależność takich kwestii ze zmienną, jaką jest dobrostan psychiczny dziecka, działaniem rodziny, występowaniem konfliktów²³.

Interesujące prace badawcze dotyczyły dzieci z problemami sprzężonymi, między innymi dzieci z syndromem autyzmu i sprzężonym autyzmem. Wyniki te podkreślają psychiczną i emocjonalną wrażliwość dzieci w czasie pandemii, zwłaszcza tych z dysfunkcjami rozwoju. Badania

¹⁹ Zob. M.E. Loades, E. Chatburn, N. Higson-Sweeney, S. Reynolds, R. Shafran, A. Brigden, C. Linney, M. Niamh McManus, C. Borwick, E. Crawley, *Systematic Review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19*, „Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry” 2020, nr 59(11), s. 1218-1239.

²⁰ S.K. Brooks, R.K. Webster, L.E. Smith, *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence*, „Lancet” 2020, nr 395, s. 912-920.

²¹ Zob. Q.H. Liu, R. Chen, X.F. Yuan, Y.Q. Li, H.H. Huang, Y. Zheng, G. Wang, *Prevalence of anxiety and associated factors for Chinese adolescents during the COVID-19 outbreak*, „Psychiatry and Clinical Neurosciences” 2020, nr 74(10), s. 555.

²² Zob. UNICEF, *Pandemia COVID-19 zagraża przyszłości całego pokolenia*, 19 listopada 2020, <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/pandemia-covid19-zagraza-przyszlosci-calego-pokolenia>, [dostęp: 6 czerwca 2022 r.].

²³ Zob. M. Wu, W. Xu, Y. Yao, i in. *Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors*, „General Psychiatry” 2020, nr 33(4), e100250, <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100250>, [dostęp: 20 marca 2022 r.].

wykazały, że dzieci te są narażone na zwiększone ryzyko w miarę rozprzestrzeniania się pandemii i że wymagają szczególnych interwencji w celu minimalizowania nieproporcjonalnych konsekwencji dla ich dobrostanu psychospołecznego i emocjonalnego²⁴.

Dzieci włoskie, które doświadczały pandemii SARS-CoV-2, wykazywały problemy polegające na braku koncentracji uwagi, drażliwości, niepokoju i nerwowości²⁵. Badaniem objęto też samopoczucie rodziców i dzieci, stres i jego związek z odpornością dzieci. W badaniu wzięło udział 463 włoskich rodziców dzieci w wieku 5–17 lat. Wyniki badań pokazały, że pandemia COVID-19 stanowiła bardzo trudny okres dla włoskich dzieci i ich rodziców, który generował problemy psychiczne dzieci, narażając je na ryzyko stresu²⁶.

Negatywne zależności zdrowotne i społeczne dla dzieci podczas pandemii były związane z wiekiem rozwojowym, statusem edukacyjnym, stanem zdrowia psychicznego oraz strachem przed infekcją. Eoin McElroy i inni, oceniając stan zdrowia psychicznego dzieci związanego z pandemią COVID-19 w odniesieniu do badań rodziny, wymienili dwa czynniki zagrożenia: lęk przed chorobą i czynnik demograficzny²⁷.

Badania Amy Orben i innych wskazują na negatywny wpływ pandemii na wszystkie sfery indywidualnego rozwoju na każdym etapie rozwoju człowieka. Prosperity dziecka znamionuje zwiększoną wrażliwość na bodźce uspołeczniające, związane z potrzebą kontaktów rówieśniczych²⁸.

Niezależnie od prac badawczych prowadzonych za granicą, również badano to zagadnienie w Polsce. Szereg tych dociekań dotyczył problemów psychicznych dzieci podczas pandemii, stanów emocjonalnych nauczycieli i rodziców. Badania zebrał między innymi Jacek Pyżalski²⁹. Prace badawcze wykazały występowanie nastroju depresyjnego po zamknięciu placówek oświatowych. Na ten stan skarżyło się około 23%

²⁴ Zob. R. Aishworiya, Y.O. Kang, *Including children with developmental disabilities in the equation during this COVID-19 pandemic*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2020, nr 51, s. 2155–2158.

²⁵ Zob. United Nations Policy Brief, *COVID-19 and the Need for Action on Mental Health*, <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-and-mental-health.pdf>, [dostęp: 2 stycznia 2022 r.].

²⁶ Tamże s. 88.

²⁷ Zob. E. McElroy, P. Patalay, B. Moltrecht, M. Shevlin, A. Shum, C. Creswell, P. Waite, *Demographic and health factors associated with pandemic anxiety in the context of COVID-19*, „British Journal of Health Psychology” 2020, nr 25(4), s. 934–944.

²⁸ Zob. A. Orben, L. Tomova, S.-J. Blakemore, *The effects of social deprivation on adolescent development and mental health*, „The Lancet. Child and Adolescent Health” 2020, nr 4(8), s. 634–640.

²⁹ Zob. *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, s. 9.

dziewczynek i 8% chłopców. Poza tym dziewczęta częściej deklarowały odczucie smutku, samotności i przygnębienia lub chęci płaczu³⁰. Podczas trwającej pandemii stwierdzono, że młodsze dzieci w wieku od 3 do 6 lat częściej niż starsze (w wieku od 6 do 18 lat) wykazują lęk przed zakażeniem członków rodziny. Niepokoi również fakt, że wiele negatywnych emocji towarzyszy dzieciom i jest to dla nich stan permanentny. Nieco inne badania, prowadzone między innymi przez Katarzynę Makaruk, Joannę Włodarczyk, Renatę Szredzińską, zilustrowały odczucia podczas pandemii, mianowicie 28% badanej populacji, przyznaje, że stale lub często jest zdenerwowana, 5% odczuwa stale/częste przygnębienie, osamotnienie czy smutek³¹. Natomiast wyniki badań prowadzone przez Grzegorza Całka dotyczyły dzieci w wieku od 6 do 9 lat. Pod koniec kwietnia 2020 roku pokazały, że samopoczucie dzieci podczas zdalnej edukacji pogorszyło się. Dzieci miały problemy emocjonalne w czasie izolacji. Zbadano również odczucia dzieci w odniesieniu do statusu rodziny. Badania uwidoczniły sytuacje, w których dzieci z ubogich rodzin miały utrudniony kontakt z nauczycielem i rówieśnikami, co generowało nierówność i izolację, w konsekwencji ich dyskryminację w środowisku rówieśników³².

Reasumując wyniki przywołanych badań zarówno zagranicznych, jak i krajowych, należy stwierdzić, że lęki dzieci związane ze zdrowiem, na który wpłynęła epidemia SARS-CoV-2, występują w zaburzonej formie. Badania pokazały, że obecność pandemii podniosła poziom stresu dziecka podczas kwarantanny i choroby. Trwająca epidemia stała się przyczynkiem do podejmowania dalszych prac badawczych dotyczących zagadnienia lęku u dzieci. Przykładem prac eksploracyjnych są badania, których wyniki zostały przedstawione w dalszej części artykułu.

³⁰ Zob. J. Pyżalski, *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, nr 20(2), s. 91–115.

³¹ Zob. K. Makaruk, J. Włodarczyk, R. Szredzińska, *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2020, https://fdcs.pl/baza_wiedzy/negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii-2020-2, [dostęp: 20 listopada 2021 r.].

³² Zob. G. Całek, *Wyzwania edukacji zdalnej przed jakimi stoją dzieci – perspektywa rodziców*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, nr 20(2), s. 116–144.

Problematyka badań własnych

Cel badań własnych

Podstawowym celem badań było znalezienie odpowiedzi na kilka pytań badawczych:

- Jak funkcjonują dzieci w wieku 6 lat w warunkach pandemii SARS-CoV-2?
- Jakie rodzaje lęków wykazują badane dzieci?
- Czy istnieje zależność między pandemią SARS-CoV-2 a występowaniem zaburzeń lęków u dzieci?
- Czy na terenie badanej placówki jest organizowana edukacja zdrowotna dla rodziców?
- Jakie są formy współpracy rodziców z nauczycielami w zakresie promocji zdrowia?

Na podstawie określonego modelu teoretyczno-badawczego oraz zakładanego planu postawiono następujące hipotezy:

- Dzieci w wieku 6 lat w warunkach pandemii SARS-CoV-2 mają zaburzone kontakty społeczne, izolują się od rówieśników w kontaktach cyfrowych i lęku.
- Naturalne lęki dzieci w wieku przedszkolnym podczas pandemii są zaburzone.
- Istnieje zależność między pandemią SARS-CoV-2 a występowaniem zaburzeń lęków u dzieci w wieku przedszkolnym.
- Nauczyciele organizują edukację zdrowotną dla rodziców.
- Współpraca nauczycieli z rodzicami odbywa się w formie zdalnej na platformach.

Plan badań

Wyznaczono trzy grupy badanych. Kolejnym etapem był dobór do poszczególnych grup. Osoby badane należały do dwóch grup wiekowych – dzieci przedszkolnych i dorosłych (rodzice i nauczyciele).

1. Grupa badanych dzieci – w badaniach uczestniczyło 25 dzieci – 15 chłopców i 10 dziewczynek w wieku 6 lat. Badania przeprowadzono na terenie Przedszkola Publicznego nr 31.
2. Grupa badanych rodziców – grupa badanych rodziców stanowiła: 50 rodziców w wieku 33–40 lat. Wśród osób badanych było 35 kobiet i 15 mężczyzn. Próba badawcza była zróżnicowana ze względu na cechy socjoekonomiczne rodziców: wiek, wykształcenie, stan cywilny, status materialny oraz liczbę posiadanych dzieci.

Rodzice w 50% posiadali wykształcenie wyższe, 40% badanych posiadało wykształcenie średnie, natomiast 10% stanowiły osoby z wykształceniem zawodowym.

3. Grupa badanych nauczycieli – w badaniach uczestniczyło 14 nauczycieli w wieku od 35 do 45 lat. Wszyscy nauczyciele posiadają wyższe wykształcenie. Próba była zróżnicowana ze względu na cechy socjoekonomiczne nauczycielek (wiek, wykształcenie).

Organizacja badań

Dobierając i konstruując narzędzia badawcze, dbano o to, aby stosować te same podstawy teoretyczne w definiowaniu i operacjonalizacji zmiennych. W celu przeprowadzenia badania opracowano wywiad z dziećmi i ankietę dla rodziców i nauczycieli, która została podzielona na sześć obszarów: informacje ogólne (tj. region zamieszkania, elementy rodziny), dobrostan rodziców, stres rodzicielski, objawy psychopatologiczne dzieci, aktywności dzieci oraz pytania końcowe. Do pomiaru jednej zmiennej wyjaśniającej, tj. cechy temperamentu, posłużono się tym samym narzędziem badawczym (w grupie przedszkolnej oceny dokonywała matka, natomiast w grupie rodziców i nauczycieli – sami badani). Gromadzenie danych rozpoczęło się 1 maja 2020 r., a zakończyło 30 czerwca 2020 r. Wszyscy respondenci wyrazili chęć udziału za pomocą formularza świadomej zgody. W miesiącu przed włączeniem formularza ankiety przeprowadzono badania pilotażowe, w których wzięło udział 30 rodziców dzieci w wieku przedszkolnych, 20 dzieci w wieku 6 lat, 5 nauczycieli z sąsiedniego przedszkola. Zróżnicowanie grona uczestników badania pilotażowego pozwalało pozyskać uwagi, które ułatwiły możliwość dopracowania kwestionariusza wywiadu z dziećmi. Kolejno poprawiono ankietę przeznaczoną do rodziców. Dokonano korekty językowej i konstrukcji pytań dotyczących odczuć emocjonalnych związanych z lękiem, a także form prowadzonej pedagogizacji zdrowotnej rodziców.

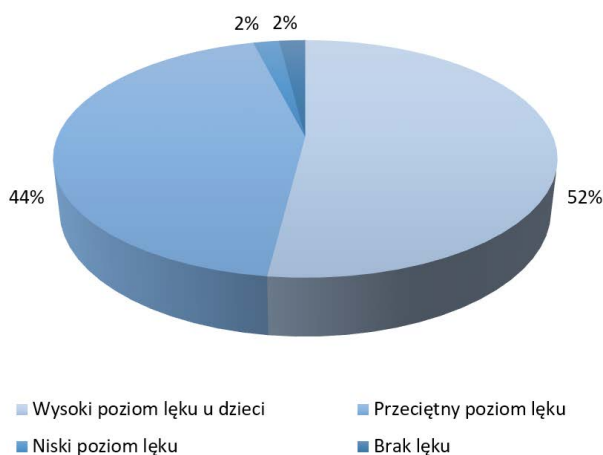
Analiza danych

Wywiad z dziećmi był prowadzony jednokrotnie z każdym dzieckiem od 1 do 10 maja 2020 roku, natomiast ankietę była przeprowadzona dwukrotnie – wyniki stanowiły główne źródło do analiz. Drugą ankietę dla nauczycieli realizowano od 15 do 30 maja 2020 roku. Wielkość próby ustalono za pomocą oprogramowania G*Power 3.1 [50], aby mieć moc 0,95 w niezawodnym wykrywaniu efektu 0,09, z błędem typu I rów-

nym 0,05. W oparciu o te kryteria włączenia ostateczna próba składała się z (średnia wieku = 43,3, SD = 5,88). Pod względem lokalizacji 82% uczestników pochodziło z terenów Osiedla Jasna w Tarnowie, natomiast 16% – z innych regionów miasta, a 4% dzieci pochodziło spoza Tarnowa.

Wyniki wywiadu prowadzonego z dziećmi

Rysunek 1 przedstawia, w jaki sposób wypowiadały się dzieci na temat swoich odczuć podczas pandemii. Dzieci najczęściej wymieniały strach i lęk jako odczucie towarzyszące pandemii. Przedstawione wyniki wskazują, że ponad połowa z nich odczuwa nieprzerwany lęk o zdrowie i życie swoje i bliskich. Grupę tę stanowi 52% badanych. Zaburzenia lękowe występujące w określonych sytuacjach wykazuje 44% badanych dzieci. Tylko 5 dzieci nie wymieniło odczuć lęku. Badane dzieci wypowiadają się na temat własnej choroby oraz choroby i śmierci najbliższych. Lęki towarzyszą dzieciom bardzo często podczas pandemii. Stają się coraz częstym odczuciem dzieci.



Rysunek 1. Wyniki wywiadu z dziećmi

Źródło: opracowanie własne.

Badane dzieci jako główną przyczynę lęku wymieniły chorobę COVID-19. Wyniki nie potwierdziły tezy amerykańskich psychologów, że każdy wiek ma swój rodzaj lęku³³. W badanej grupie dzieci nie wska-

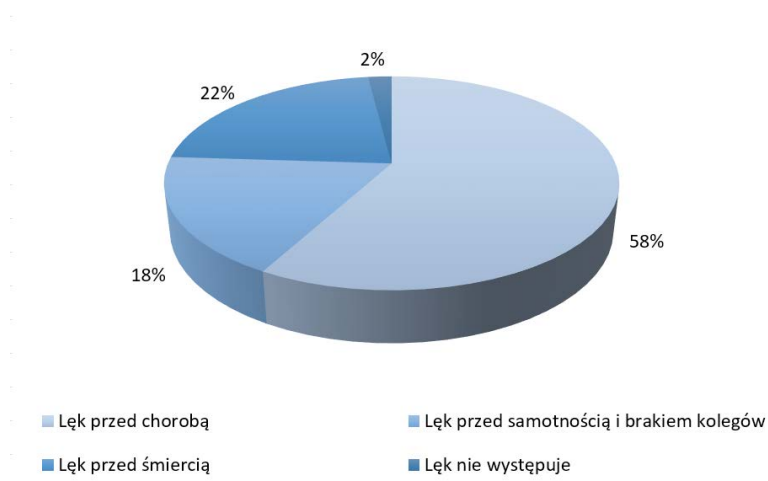
³³ Zob. A. Soroka, *Sytuacje lękowe w życiu dzieci sześciolletnich*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 1(8), s. 88–94.

zywały na takie rodzaje lęków. Z danych przedstawionych na rysunku 2 wynika, że dzieci mówią o zupełnie innych stanach lękowych niż te, które wskazuje literatura przedmiotu w psychologii rozwojowej. Badania wykazały, że u badanych dzieci występują odmienne lęki spowodowane funkcjonowaniem dziecka w pandemii COVID-19. Dla lepszego zobrazowania zagadnienia odnotowano ciekawe wypowiedzi dzieci, które zapytane o sytuację, w której się boją, powiedziały:

Mateusz: „Boję się, czy mój tato przeżyje chorobę – jest w szpitalu”.

Ania: „Moja Babcia zmarła na Cewic, mama była chora. Ja się boję, że też umrę”.

Patrycja: „Pandemia daje ciężką chorobę, będę też chora”.



Rysunek 2. Rodzaje lęków jakie odczuwają dzieci

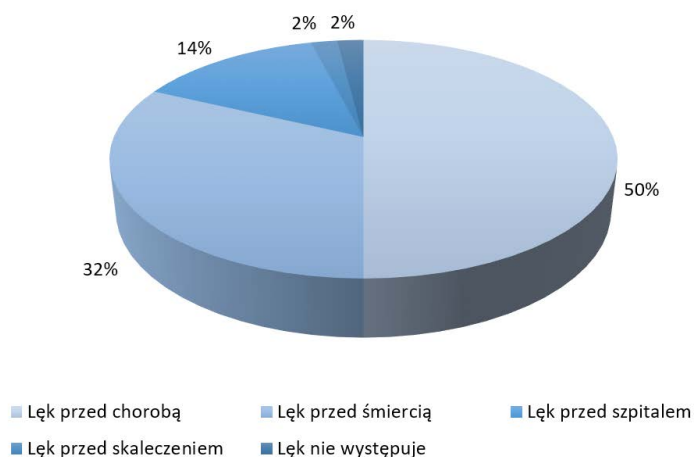
Źródło: opracowanie własne.

Wyniki ankiet prowadzonych wśród rodziców

Ankietowani rodzice umieją nazwać sytuacje lękowe swoich dzieci. We wszystkich przypadkach rodzice wskazują na lęk przed chorobą i śmiercią. Rodzice stwierdzili, że lęk potęguje się, gdy dzieci oglądają telewizję i używają laptopa bez ich kontroli. 80% rodziców uznało, że dzieci boją się cały czas i często o tym mówią. Natomiast 20% stwierdziło, że nie zawsze ich dzieci ulegają zaburzeniom lękowym. Rodzice nie wymienili innych lęków niż choroba.

Wyniki ankiet prowadzonych wśród nauczycieli

Nauczyciele w ankiecie dotyczącej lęków dzieci w trakcie pandemii SARS-CoV-2, stwierdzili, że naturalne rozwojowe lęki, np. żywioły, grzmoty, burza, powódź, nie występują u dzieci. U małej liczby dzieci wystąpiły lęki wobec widoku krwi. W ankiecie nauczyciele nie wymienili lęku związanego z opowiadaną bajką czy baśnią oraz występującymi w nich postaciami, np. duchami i wiedźmami. Nie wskazali na lęk przed samotnością, ciemnością. Stwierdzili, że dzieci nie boją się bodźców dźwiękowych. W ankiecie nauczyciele najczęściej wymieniali lęk przed chorobą. Lęk przed śmiercią wykazuje mniejszy odsetek badanych dzieci. Lęk przed szpitalem ujawnia 10 % badanych dzieci, a 2% — nie odczuwa lęków (rysunek 3). Ponadto dzieci, które wróciły do przedszkola, bardzo chcą do niego chodzić.



Rysunek 3. Rodzaje lęków dzieci wymienione przez badanych nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki znajdują potwierdzenie także w innych badaniach prowadzonych podczas pandemii np. przez Martę Jędrochę i Michalinę Bębenek w projekcie *Pandemia a zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży*. W badaniach tych pokazano, że: „Na 100 pacjentów, 15 z nich ma rozpoznanie z grupy zaburzeń lękowych oraz efekt dekompensacji zaburzeń adaptacyjnych w stronę fobii społecznych, lęku uogólnionego lub też napadów paniki, również stanów depresyjnych wynikających z załamania schematów dnia i braku odpowiedniego wsparcia edukacyjnego ze

strony rodziców”³⁴. Dodatkowo zbadano, czy w przedszkolu są organizowane formy edukacji rodziców.



Uwaga: badani mieli możliwość zaznaczenia więcej niż jednej odpowiedzi.

Rysunek 4. Formy edukacji profilaktycznej organizowane dla rodziców w czasie pandemii

Źródło: opracowanie własne.

Edukacja profilaktyczna w przedszkolu była realizowana. Nauczyciele organizowali edukację zdrowotną dzieci na platformie Microsoft Teams, Facebook. 10 nauczycieli organizowało zdalne spotkania ze specjalistami psychologii i logopedii. Prowadzone były zebrania z rodzicami. Nauczyciele często rozmawiali z rodzicami przez telefon. Nauczyciele są przygotowani do edukacji zdrowotnej w trakcie pandemii. Konieczne jest doszkalać nauczycieli.

Wnioski

Badania dotyczące zaburzeń lęku u dzieci w wieku przedszkolnym są podstawą procesu ich funkcjonowania podczas pandemii, a tym samym punktem refleksji nad ich przyszłością. Analiza zebranych danych pozwoliła na sformułowanie wniosków, które trudno ująć w formę bezdyskusyjnego potwierdzenia hipotez. Upoważniają one jednak do stwierdzenia ogólnego, że wszystkie postawione hipotezy zostały zwerfikowane.

1. Pandemia SARS-CoV-2 rzutowała na kondycję psychiczną dzieci, powodując wzrost zaburzeń lęku.

³⁴ M. Jędrocha, M. Bębenek, *Pandemia a zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży*, Jaworzno 2020, s. 24.

2. Naturalny lęk został zaburzony przez chorobę, izolację. Zajęcia zdalne dla dzieci w wieku przedszkolnym były bardzo mało efektywne.
3. Naturalne lęki związane z rozwojem dzieci w wieku przedszkolnym zastąpiły zaburzenia lękowe o zdrowie i życie.
4. Na terenie badanej placówki jest organizowana edukacja zdrowotna dla rodziców.
5. Współpraca rodziców i nauczycieli dotycząca promocji zdrowia podczas pandemii jest wysoko oceniana, ponieważ przybiera wiele form – od zdalnych komunikatów, poprzez rozmowy telefoniczne, kończąc na zajęciach otwartych.

Postrzeganie zaburzeń lękowych dzieci jako determinantów życiowych jest potrzebą badań pedagogicznych, dlatego też nie ulega wątpliwości, że istnieje konieczność podejmowania dalszych eksploracji nad opracowanym tematem. Zwłaszcza, że powyższe badania miały charakter wstępnej próby. Wyniki jednoznacznie wskazują na nasilenie stanów lękowych u dzieci. Wysoki odsetek zaburzeń lękowych niewątpliwie jest spowodowany izolacją dzieci, restrykcjami, a także poczuciem bezsilności i marazmu dorosłych w starciu z SARS-CoV-2. Badania w tej pracy potwierdzają światowe doniesienia badające natężenie lęku w populacjach dzieci dotkliwie dotkniętych pandemią COVID-19. Toteż problematyka badań zaprezentowana będzie zarówno w pracach naukowo-badawczych, jak i popularyzowana podczas konferencji naukowych oraz dzięki działaniom wychowawczo-profilaktycznym.

Dobre praktyki

Badania, obserwacje i doświadczenia zawodowe pozwalają na skonstruowanie kilku wskazań dla dorosłych, które pomogą niwelować objawy zaburzeń lęku. Szczególnym wyzwaniem dla profilaktyki jest zapewnienie dziecku przez dorosłych bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego. Jedną z metod profilaktycznych jest osvajanie dziecka ze strachem i lękiem. Ważne okazuje się uświadomienie mu, że zawsze może liczyć na dorosłych: rodziców, nauczycieli. Warto tłumaczyć, że trudne emocje są nam potrzebne. Pozwólmy przykrym odczuciom zaistnieć w naszym wspólnym życiu. Język dialogu z dzieckiem polega na zaangażowaniu w jego problem np. przez stwierdzenia typu: „Wiem, że się boisz, każdy ma prawo do strachu i lęku”, „Każdy może odczuwać lęk. Czy ty go teraz odczuwasz?”, „Jestem z Tobą, ja też czasami czuję lęk”. Proste zwroty dają dziecku sygnały naszej obecności przy nim. Reakcje czułości polegające na przytuleniu pomagają dziecku odzyskać

poczucie bezpieczeństwa. Dorosły nie może zawstydzać dziecka, które czuje nadmierny lęk, dlatego odradza się rodzicom wypowiedzi typu: „Prawdziwy mężczyzna nie płacze”, „Nie płacz, bo jesteś mazgajem”, „Wstydzę się za Ciebie”. Zmuszanie dziecka do stawiania czoła sytuacji dla niego niezrozumiałej, gdy nie jest jeszcze na to gotowe, może mieć nieodwracalne skutki. Dziecko nigdy nie boi się z własnej winy. Niestety boi się z winy dorosłych. Dużo informacji o dziecku zyskujemy poprzez obserwację jego zachowania. Spontaniczna zabawa małych dzieci to prawdziwa skarbnica wiedzy o lękach i ich emocjach. Każde odczucie i emocje dziecka – mały strach i duży lęk – zasługują na naszą uwagę i właściwe reakcje. Dziecko, odczuwające nasilony strach, artykułuje i opowiada o tym, co się zdarzyło. „Jego lewa półkula (odpowiedzialna za mowę) zaczyna porozumiewać się z półkulą prawą. W taki oto prosty sposób można doprowadzić do tego, że część mózgu dziecka odpowiadająca za umiejętności werbalne i logiczne myślenie pomoże części odpowiadającej za wizualizację i emocje w przezwyciężeniu trudnego przeżycia. Nazywamy ten proces »integrowaniem traumatycznych doświadczeń«”³⁵. Dziecko w tej sytuacji zachowa w pamięci zdarzenie, ale reminiscencji nie będzie towarzyszył tak silny niepokój. Interesujące z punktu widzenia profilaktyki lęku dzieci w wieku przedszkolnym są zabawy w odwracanie ról, np. „teraz Ty będziesz rodzicem, a ja będę Twoim dzieckiem”. Rola dziecka jako lekarza, a dorosłego jako pacjenta pomaga w zastąpieniu grozy śmiechem (rodzic może uciekać przed „zastrzykiem”, udawać, że bardzo cierpi itp.). Na temat znaczenia odwrócenia ról w zabawach przerażonego dziecka pisze Lawrence J. Cohen w książce *Rodzicielstwo przez zabawę. Nowe podejście do wychowania*³⁶. Rozmawiając z dzieckiem o jego lękach, można sięgnąć do tworzenia prostszej rzeczywistości. Warto zasygnalizować dziecku: „Jestem z Tobą, chcę Ci pomóc”, „Przecież razem pokonamy strach”. Takie komunikaty w relacji rodzic dziecko pomagają zniwelować odczucie samotności w negatywnych stanach lękowych oraz podjąć własne próby samoregulacji. To bardzo delikatna linia współpracy, ponieważ dziecko często nie chce realizować pomysłu dorosłych albo nagle się z niego wycofuje. Wtedy zaakceptujmy to. Jak twierdzi Isabelle Filiozat: „Kiedy dorosły przełamuje strach, dziecko ulega, ponieważ jest zależne, a nie dokonuje swojego wyboru. Takie dziecko nie mobilizuje własnych zasobów, nie czuje się odpowiedzialne. Uzależnienie dziecka od doro-

³⁵ Zob. A. Bilbao, *Mózg dziecka. Przewodnik dla rodziców*, Ożarów Mazowiecki 2017, s. 171.

³⁶ L.J. Cohen, *Rodzicielstwo przez zabawę. Nowe podejście do wychowania*, tłum. Anna Rogozińska Warszawa 2012, s. 21–23.

słych w swoich lękach powiększa strach”³⁷. Dobrą praktyką pokonania lęku może być przywołanie sukcesu z innej sytuacji np. „Pamiętasz, jak się bałeś pierwszy raz zostać w przedszkolu, ale zdecydowałeś się?”, „Choroba też jest do pokonania, razem damy radę”. Dzieci lubią słuchać historii, a tym bardziej takich, które związane są z aktualną sytuacją. Opowiedzmy mu o własnych odczuciach lęku, opiszmy swoje lęki z dzieciństwa i sposoby ich przezwyciężania. Ponadto umożliwiamy dziecku zrozumienie, że jego lęk wobec choroby jest naturalny, ponieważ każdy się czegoś boi, nawet my, dorośli.

Wskazaniem elementem profilaktyki emocjonalnej jest wspieranie dziecka w utrzymywaniu kontaktu z rówieśnikami, dlatego nie powinniśmy rezygnować z przedszkola. Dzieci bawiąc się wspólnie, często zmniejszają swoje lęki w dialogu z rówieśnikami. Kluczowym elementem pobytu dziecka w przedszkolu jest zdrowy styl życia poprzez udział w codziennej aktywności fizycznej, zorganizowanej, jak i rozwojowej zabawie na dworze. Mobilizacja ruchowa dziecka w wieku przedszkolnym nie tylko poprawia samopoczucie, ale sprzyja jednocześnie profilaktyce wielu chorób i przeciwdziała stanom lękowym podczas pandemii.

Zakończenie

Zaburzenia lękowe spowodowane pandemią stają się chorobami nerwicowymi, które są patologicznym sposobem radzenia sobie z odczuwanym długotrwałym, silnym napięciem. Aktualne staje się pytanie o to, czy jako dorośli wyciągamy wnioski z doświadczeń wiosny 2020 roku. Po raz kolejny przekonujemy się, że dziecko przeżywa i potrzebuje relacji wzajemności z dorosłymi, wspólnych działań i zaangażowania.

Zagadnienie podjęte w niniejszym opracowaniu jest istotne z punktu widzenia kształtu współczesnej cywilizacji i funkcjonowania dzieci w czasach pandemii SARS-CoV-2 oraz wojny na Ukrainie. Autorka niniejszego opracowania żywi głęboką nadzieję, że podjęta problematyka rozświetli temat zaburzeń lękowych u dzieci, które żyją z nami.

³⁷ I. Filliozat, *W sercu emocji dziecka. Jak rozumieć i wspierać swoje dziecko*, tłum. R. Zajączkowski, Kraków 2009, s. 121–122.

Bibliografia

- Aishworiya R., Kang Y.O., *Including children with developmental disabilities in the equation during this COVID-19 pandemic*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2020, nr 51, s. 2155–2158.
- Bates Ames L., Ilg F., Baker S.M., *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, Gdańsk 2007.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000.
- Bilbao A., *Mózg dziecka. Przewodnik dla rodziców*, Ożarów Mazowiecki 2017.
- Bomba J., *Antropologia Antoniego Kępińskiego*, „Psychoterapia” 2007, nr 2, s. 71–77.
- Bremer J., *Pojęcie „ból” zdobyłeś wraz z językiem*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria” 2013, t. 22, nr 2, s. 401–416.
- Brooks S.K., Webster R.K., Smith L.E., *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence*, „Lancet” 2020, nr 395, s. 912–920.
- Całek G., *Wyzwania edukacji zdalnej przed jakimi stoją dzieci – perspektywa rodziców*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, nr 20(2), s. 116–144.
- Ceklarz J., *Warstwowość lęku według Antoniego Kępińskiego*, *Anatomia strachu*, red. B. Bodzioch-Bryła, L. Dorak-Wojakowska, Kraków 2017.
- Cieszyńska-Rożek J., *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Kraków 2013.
- Cieszyńska-Rożek J., *Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym po niemowlęcym*, Kraków, <https://centrummetodykrakowskiej.pl/>, [dostęp: 10 kwietnia 2022 r.].
- Cohen J., *Rodzicielstwo przez zabawę. Nowe podejście do wychowania*, tłum. A. Rogozińska, Warszawa 2012.
- Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020.
- Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993.
- Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
- Filliozat I., *W sercu emocji dziecka. Jak rozumieć i wspierać swoje dziecko*, tłum. R. Zajączkowski, Kraków 2009.
- Freud Z., *Wstęp do psychoanalizy*, tłum. S. Kempnerówna, W. Zaniewicki, Warszawa 2001.
- Heidegger H., *Bycie i czas*, tłum. B. Baran, Warszawa 1994.
- Horney K., *Nasze wewnętrzne konflikty*, tłum. A. Gomola, <https://zpe.gov.pl/a/przeczytaj/DQAVyofyd> [dostęp: 3 kwietnia 2021 r.].
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, tłum. H. Grzegółowska-Klarkowska, Jędrocha M., Bębenek M., *Pandemia a zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży*, Jaworzno 2020.
- Izard C.E., *The Face of Emotion*, New York 1971.
- Jaskulska S., B. Jankowiak B., A. Rybińska A., *Obraz kształcenia na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19 w opiniach nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego. Raport*, <https://sites.google.com/view/przedszkola-pandemia-raport>, [dostęp: 25 października 2020 r.].

- Jędrocha M., Bębenek M., *Pandemia a zaburzenia lękowe u dzieci i młodzieży*, Jaworzno 2020.
- Kępiński A., *Lęk*, Warszawa 1987.
- Kupisiewicz Cz., *Słownik pedagogiki specjalnej*, Warszawa 2013.
- LeDoux J.E., *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, tłum. A. Jankowski, Poznań 2000.
- Liu Q. H., Chen R., Yuan X.F., Li Y.Q., Huang H.H., Zheng Y., Wang G., *Prevalence of anxiety and associated factors for Chinese adolescents during the COVID-19 outbreak*, „Psychiatry and Clinical Neurosciences” 2020, nr 74(10), s. 555–557.
- Loades M.E., Chatburn E., Higson-Sweeney N., Reynolds S., Shafran R., Brigden A., Linney C., McManus M.N., Borwick C., Crawley E., *Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19*, „Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry” 2020, nr 59(11), s. 1218–1239.
- Makaruk K., Włodarczyk J., Szredzińska R., *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa 2020, https://fdds.pl/baza_wiedzy/negatywne-doswiadczenia-mlodziezy-w-trakcie-pandemii-2020-2, [dostęp: 20 listopada 2021 r.].
- McElroy E., Patalay P., Moltrecht B., Shevlin M., Shum A., Creswell C., Waite P., *Demographic and health factors associated with pandemic anxiety in the context of COVID-19*, „British Journal of Health Psychology” 2020, nr 25(4), s. 934–944.
- Obuchowska I., *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*, Warszawa 1981.
- Orben A., L. Tomova L., S.J. Blakemore S.-J., *The effects of social deprivation on adolescent development and mental health*, „The Lancet. Child and Adolescent Health” 2020, nr 4(8), s. 634–640.
- Pospiszyl K., *Psychopatia*, Warszawa 1985.
- Pyżalski J., *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2021, nr 20(2), s. 92–115.
- Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1983.
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, Katowice 1994.
- Słownik psychologii*, red. J. Siuta, Kraków 2005.
- Soroka A., *Sytuacje lękowe w życiu dzieci sześcioletnich*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 1(8), s. 88–94.
- Stawnicka E., *Filozofia człowieka Antoniego Kępińskiego*, Zielona Góra 1999.
- UNICEF, *Pandemia COVID-19 zagraża przyszłości całego pokolenia*, <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/dla-mediow/pandemia-covid19-zagraza-przyszlosci-calego-pokolenia>, [dostęp: 6 lutego 2021 r.].
- United Nations Policy Brief. *COVID-19 and the Need for Action on Mental Health*, <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2020-05/UN-Policy-Brief-COVID-19-and-mental-health.pdf>, [dostęp: 2 stycznia 2022 r.].

Urchs M., *O procesach i procesach myślowych*, tłum. A. Pacholik-Żuomska, Toruń 2009.

Wójtowicz M., *Doświadczenie lęku egzystencjalnego jako sytuacja wyboru*, Katowice 2005.

Wu M., Xu W., Yao Y. i in., *Mental health status of students' parents during COVID-19 pandemic and its influence factors*, „General Psychiatry” 2020 nr 33(4), e100250, [https:// doi.org/10.1136/gpsych-2020-100250](https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100250), [dostęp: 20 marca 2021 r.].

Zimbardo P.G., Gerrig R.J., *Psychologia życia*, Warszawa 2018.

Żygulski K., *Wspólnota śmiechu*, Warszawa 1985.

Humanities and Cultural Studies

ISSN 2657-8972

2022, vol. 3, no. 2, p. 79–99

DOI: 10.55225/hcs.410

Licencja / License: CC BY-NC 4.0

Anna Stefanowicz-Kocoł

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie

Wydział Humanistyczny

<https://orcid.org/0000-0002-8241-9117>

a_stefanowicz@anstar.edu.pl

Aneta Grochowska

Akademia Nauk Stosowanych w Tarnowie

Wydział Nauk o Zdrowiu

<https://orcid.org/0000-0002-1371-7655>

a_grochowska@anstar.edu.pl

Digital readiness of VET¹ school

Abstract

The notion of digital readiness has been attracting more attention in the area of education. It has been caused by the recent shift in educational practices caused by the COVID-19 pandemic. The paper aims to define and investigate the digital readiness of VET schools for digitising teaching, distinguishing areas which need to be supported with additional tools and methodology in the future. To this end, a current situation regarding problems encountered at selected secondary vocational schools was analysed. The paper summarises a study carried out among secondary school teachers in five countries, probing their attitudes and gathering their experiences. It looks into both the technicalities of the educational process (e.g. quality of hardware, reliability of the Internet connection, access to educational software) and the skills involved (e.g. using educational software, the ability to access and adapt online / digital resources, the capacity to introduce new pedagogies and strategies or adapt existing ones). It appeared that the problem areas identified in the process of the

¹ VET – Vocational Education and Training. The article was created on the basis of research carried out as part of an Erasmus+ project IDEA – Innovative Digital Education Approach (project number: 2020-1-M K01-KA226-VET-094564). The authors would like to thank the following contributors from project partner institutions: Dariusz Dudzik, Ana Rita Alves Ferreira, Cesar Garrion, Ignacio Segui, Hristijan Jordanoski, Irena Pipidjanoska, BiIjana Trajkoska, Marjan Namoski, Pedro Eduardo Gasal Pereira, Nuno Almeida Ribeiro, Simona Stoica, Michaela Capatina, Eleny Cojocar.

Informacja o artykule / Article Information

Otrzymano (Received): 22.06.2022 • Przyjęto do druku (Accepted): 24.06.2022 • Opublikowano (Published): Czerwiec (July) 2022

study were country depended. However, the most frequently mentioned problems, such as lack of tools that motivate and autonomise students or issues with the hardware and broadband, were shared by teachers from the majority of the partner countries.

Keywords

e-learning, digital readiness, readiness for autonomy

Introduction

E-learning is an educational technique gaining popularity in current educational practice. The implementation of e-learning has been carried out in multiple forms of education and types of institutions. It has also proliferated within corporate and professional training. The importance of e-learning has led to the need in assessing the preparation of the users before using the on-line environment. Therefore, e-learning readiness is assessed, making sure users are capable of operating the technology in the best way possible.¹ Technically speaking, e-learning readiness is the capability of prospective e-learning teachers / trainers and users in using a new learning and teaching environment, as well as alternative educational technologies.

In the field of education, the concept of readiness could be explored through paradigms of learning: behaviourism, cognitivism, and constructivism. Each paradigm, or set of perspectives on learning, offers a slightly different view on learning readiness. Cognitivism addresses how information is received, organised, stored, and retrieved by the mind,² so emphasis will be placed on the cognitive processes underlying the capacity to implement and use e-learning. The concept of readiness, when viewed as a mental process, requires the user to be mentally active. It is during that process that knowledge is constructed and reconstructed in the mind of the users of technology, which forms the essence of constructivism. To construct knowledge, the user (both the learner and the teacher) must act on learning objects, and, according to constructivists, it is this action that affords familiarity with them.³

The changing nature of learning, due to technological and pedagogical advances, compels both cognitivists and constructivists to shed new light on the

¹ S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie, *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN, 2017, doi: 10.2760/38842.

² R. Feldman, *Child Development*, Upper Saddle River, NJ 2010.

³ G. Grace, *Education and the City: Theory, History and Contemporary Practice*, New York 2013.

concept of readiness for e-learning. As Doolan et al.⁴ noted, the social context of learning within the digital world, including social media, has become a central tenet of learning. Another vital aspect of the new realities of learning appears to be students' ability to be self-directed, autonomous learners.

Also, the digital competence of teachers remains a key factor in international educational policies to date.⁵ Following the definition of digital readiness proposed by Nasution et al., it is an "inclination and willingness to switch to and adopt digital technology and the readiness to create new innovative opportunities by using this technology in order to bring an individual, organization, industry, and country to achieve their goals faster and with greater results."⁶ To achieve it teachers need to be willing to constantly upgrade their technical competencies and communicate with other main pillars of the process: stakeholders and learners, acknowledging challenges and recognising possible opportunities.

Another essential factor that may contribute to digital readiness of schools is their learners' readiness for autonomy. It has been defined as the capacity for self-directed learning,⁷ which includes such notions as motivation, agency, collaboration, reflection, the ability to set realistic targets taking into consideration one's strengths and weaknesses, and the skills to choose appropriate learning objects and implement learning strategies. While autonomy as a phenomenon has been researched in the field of education for more than half a century, readiness for autonomy has been given much less attention.⁸ It is, however, a variable which might heavily influence the practice of e-learning in an educational institution.⁹

⁴ D.C. Doolan, T.J. Mehigan, S.J. Tabirca, I.J. Pitt, *Cross platform m-learning for the classroom of tomorrow*, [in:] *Wireless Technologies: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*, Hershey, PA 2013, pp. 2042-2059.

⁵ OECD, *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, Paris 2021, doi: 10.1787/b35a14e5-en.

⁶ A.H. Nasution, Y. Murakami, T. Ishida, *Designing a collaborative process to create bilingual dictionaries of Indonesian ethnic languages*, [in:] *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*, European Language Resources Association (ELRA), Miyazaki, Japan 2018, p. 97.

⁷ A. Cirocki, *Developing Learner Autonomy through Tasks: Theory, Research, Practice*, Halifax 2016, pp. 29-30.

⁸ S.M. Thang, A. Alias, *Investigating readiness for autonomy: A comparison of Malaysian ESL undergraduates of three public universities*, "Reflections on English Language Teaching" 2007, vol. 6, no. 1, pp. 1-18; Ö. Yıldırım, *Turkish EFL learners' readiness for learner autonomy*, "Journal of Language and Linguistic Studies" 2008, vol. 4, no. 1, pp. 65-80; G. Sönmez, *How ready are your students for autonomous language learning?* "Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)" 2016, vol. 1, no. 3, pp. 126-134; A. Cirocki, S. Anam, P. Retnaningdyah, *Readiness for autonomy in English language learning: The case of Indonesian high school students*, "Iranian Journal of Language Teaching Research" 2019, vol. 7, no. 2, pp. 1-18.

⁹ M. Goulão, M.C. Menedez, *Learner autonomy and self-regulation in eLearning*, "Procedia: Social and Behavioral Sciences" 2015, vol. 174, pp. 1900-1907, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.853

Both the “inclination” mentioned by Nasution et al.¹⁰ in the definition of digital readiness and the willingness to undertake autonomous activity, listed by Cirocki,¹¹ assume the learners and the teachers are highly motivated to undertake the effort of upgrading their skills, finding out about useful strategies and resources, and controlling conflicting drives and motives present at any time of human activity.¹²

The pandemic situation has also brought about profound changes in the educational system that have required, on the one hand, the adaptation of the teaching of each discipline or module and, on the other hand, additional professional skills for teachers developed and put into practice in a short time, which resulted in an abundance of ideas and experiences. Therefore, an Erasmus+ funded strategic partnership project IDEA (Innovative Digital Education Approach) has been put forward by six partner institutions aiming to gather the experiences, draw conclusions, and provide suggestions for solutions. The overreaching target of the project partners is to improve the quality of education in VET schools across Europe regarding the development of new innovative methodologies for creating digital educational environments for VET students.

Prior to embarking on the quest, each partner analysed their country’s educational context and provided a brief analysis based on observations, discussions with colleagues, and desk research. Subsequently, a current situation regarding digital readiness at selected secondary vocational schools was analysed. The paper summarises the research carried out among secondary school teachers, aimed at probing their attitudes and gathering their experiences. It aims at testing the teachers’ readiness for digitising teaching distinguishing areas which need to be supported with additional tools and methodology in the future.

Methodology

To carry out the study a thematic analysis of the VET teaching context provided by representatives of educational institutions from five countries (Poland, Spain Portugal, Romania, North Macedonia) was carried out to filter the issues that could be crucial in evaluating and comparing

¹⁰ A.H. Nasution et al., op. cit., p. 97.

¹¹ A. Cirocki, *Developing learner autonomy through tasks...*, op. cit., pp. 29–30.

¹² Z. Dörnyei, *Teaching and Researching Motivation*, Cambridge 2001; Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ 2005.

the issues teachers face in various contexts and cultures. The analysis resulted in the following problem areas:

1. Technical problems:
 - a. with equipment,
 - b. with internet connection,
 - c. with ICT tools / apps.
4. Students' lack of motivation.
5. Students' lack of readiness for autonomy.
6. Students' anxiety.
7. Designing activities for online classes.
8. Preparing scenarios for online classes.
9. Developing learning goals in online classes.
10. Evaluating student learning.
11. Communication with students.
12. Balancing diverse learners' needs.
13. Disciplining students.
14. Parental support.
15. Time constrains / time management.
16. Adaptation of your teaching style to blended / online teaching.
17. Access to guidelines / methods / techniques of teaching online.

A focus group discussion carried out with 7 secondary school teachers cooperating with the UAS in Tarnow in a national project implementing blended learning in secondary schools (Malopolska Educational Cloud) brought some more highlights to the attention of the researchers:

- teaching experience;
- experience in implementing blended / distance teaching before the pandemics;
- experience in using tools adapted to blended / distance teaching during pandemics.

Subsequently, points concerning the demographics of the respondents were added, since the information about the respondents' background might also be of importance, considering the respondents may be coming from culturally different areas. The resulting tool used for the study took the form of a questionnaire that can be viewed in Appendix 1. It was transferred to GoogleForms, so that partners could use the English version as a model if they decided to use an electronic version in their native language as well. The questionnaire was accompanied by an introduction, informing participants of the purpose of the survey and assuring them of their anonymity and fair treatment of data. Each partner translated the questionnaire to their

national language and reached the target population i.e. teachers of secondary schools either via GoogleForms or via a paper version of the tool.

The resulting data were transferred to an MS Excel file and descriptive statistics were calculated. Subsequently, the data set was subjected to more in-depth analysis using IBM SPSS 26.0 package with the Exact Tests module. All dependencies, correlations and differences are statistically significant when $p \leq 0.05$.

The basic test that was used in statistical analyses is the Chi-square test for the independence of variables. It was mainly used for questions built on nominal scales. To determine the strength of the relationship, the following coefficients were used: Phi and V Kramer. The Phi measure also indicates the direction of the relationship (positive or negative). It should be remembered that the Chi-square test is accurate when none of the theoretical numbers is smaller than one and when no more than 20% of the theoretical numbers are smaller than 5. Therefore, for each analysis where the Chi-square test was performed, additional tests were carried out, in particular with small samples. These are tests performed with the following methods: exact or Monte Carlo. The estimated p test probability indicates whether the analysed relationship is statistically significant.

Participants

The study was carried out in the IDEA project partner countries (North Macedonia, Poland, Portugal, Romania and Spain) among secondary school teachers working at institutions that participated in the project and their partner institutions.

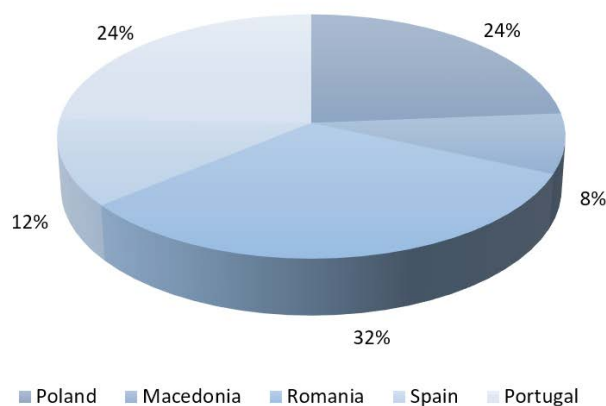


Fig. 1. Respondents' countries of origin

The teachers volunteered to fill in the questionnaire, either electronically or in a paper form (see Figure 1).

The study yielded 142 respondents: 106 women, 35 men, and one response where gender was not specified (see Figure 2).

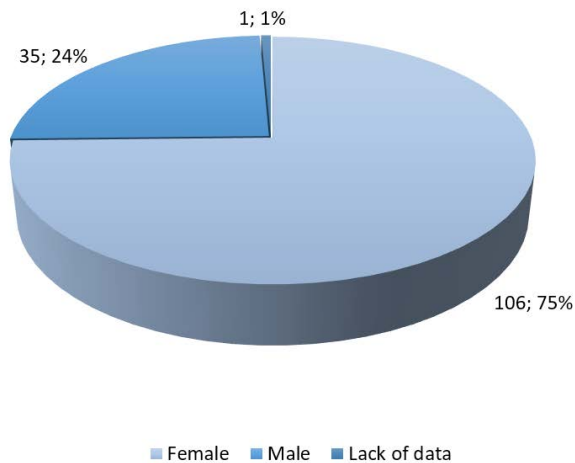


Figure 2. Respondents' gender

When it comes to the age of respondents (see Figure 3) the most numerous age group, constituting almost a half of all the participants of the study, are teachers declaring the age of 41–50. What is also interesting to notice is that teachers over the age of 50 constituted almost 20% of the cohort and teachers below the age of 30 made up only 4.2% of the sample.

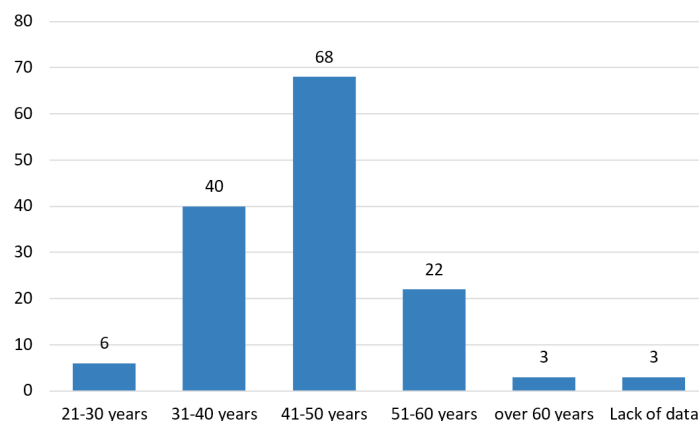


Figure 3. Respondents' age

The respondents' teaching experience was diverse (see Figure 4), but more than three quarters of the respondents have been teaching for more than ten years, which suggests that they have had substantial understanding of the field prior to the study.

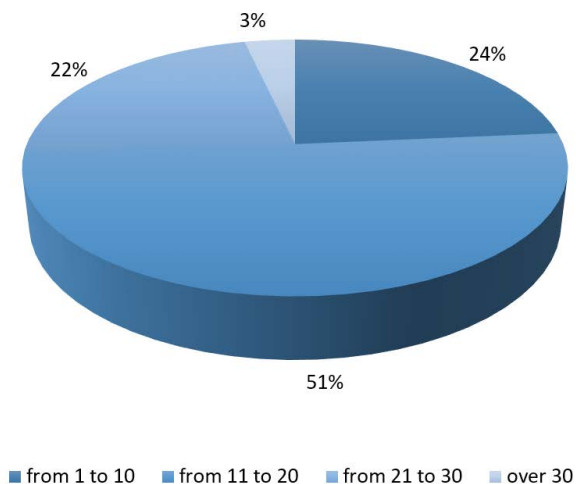


Figure 4. Respondents' teaching experience

The mean length of the teaching experience of the surveyed teachers was 16.52 +/- 8.036 (standard deviation). The smaller the deviation, the more the individual results are clustered around the mean. The minimum value was 1 and the maximum value was 43. The subjects that respondents teach are varied. They have been categorised into 5 areas: arts and humanities, ICT, natural and mathematical sciences, vocational subjects, social sciences and economics (see Figure 5).

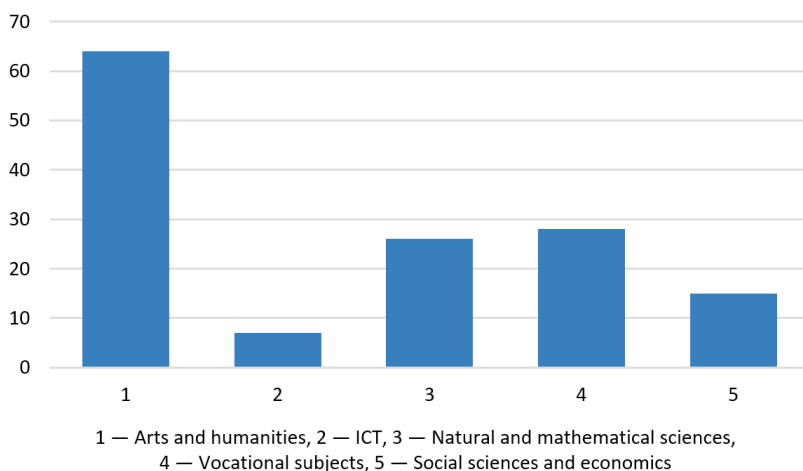


Figure 5. Subject categories respondents' teach

The largest group of respondents was made up of teachers of languages (both native and foreign). They constituted almost a half of the subjects. The smallest number of respondents taught subjects connected with Information and Communication Technology (ICT).

Results and findings

When analysing the type of teaching implemented during the COVID-19 period 22.1% of the respondents chose a blended design, 45% selected distance teaching, 52.9% of teachers admitted to implementing both of these, 2.1% of the subjects chose “none”, and 5% chose “other”. Two respondents specified “other” as “videoconferences” and “face-to-face teaching”. Other respondents did not provide an answer.

When it comes to the tools used by the teachers before the COVID-19 pandemic, a vast majority of them pointed at various ICT applications. Videoconferencing tools and learning management systems were scarcely used by the teachers (see Figure 7). What is more, more than 30 percent of the respondents did not choose any of the options, which might suggest they did not use any ICT tools. The situation changed during the pandemics, as only 2 of the respondents did not provide an answer (see Figure 8). The percentage of the responses for the first two queries (videoconferencing tools and learning management systems) also grew substantially, with the videoconferencing tools leading the way during the COVID-19 period.

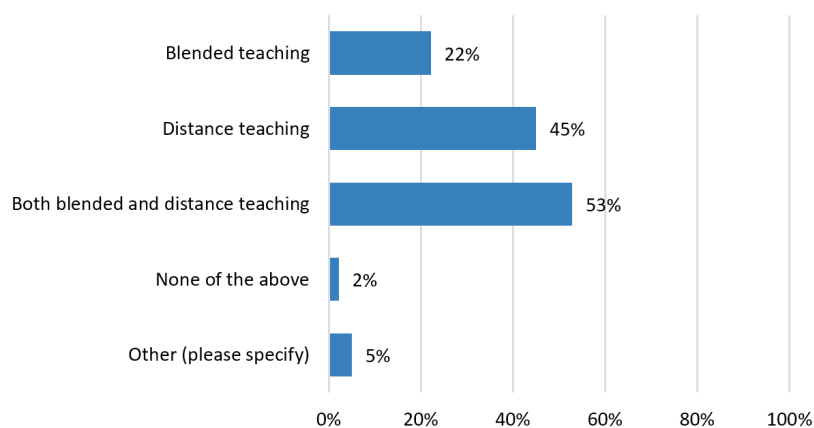


Figure 6. Type of teaching employed during the COVID-19 period

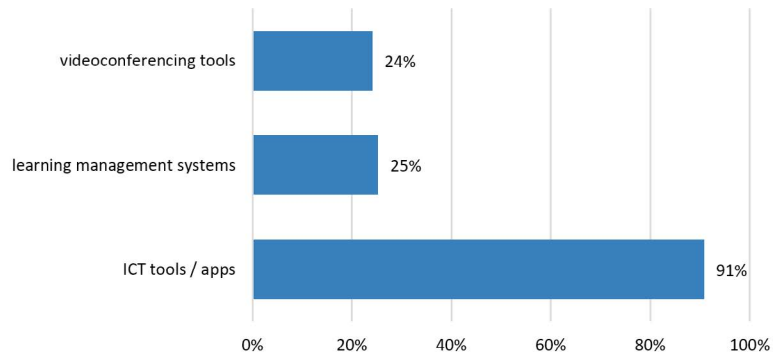


Figure 7. Types of tools used by the respondents before the COVID-19 period

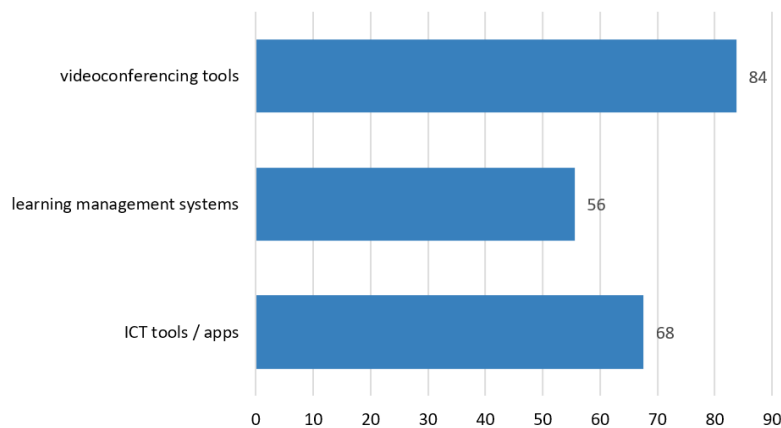


Figure 8. Types of tools used by the respondents during the COVID-19 period

When it comes to the type of tools listed by the respondents, there was a great variety of them, both before and during the pandemic period (see Figure 9, Figure 10). In the questionnaire it was possible to name any number of tools. The numbers featuring next to the names of the tools demonstrate how often the tool was mentioned by the respondents. It may be worth noting that the selection of tools used during the pandemics was scarcer than before it. However, some of the tools were used by the a vast majority of the respondents. Video conferencing tools, such as MStTeams, GoogleMeet and Zoom appeared to gain popularity during the pandemic and they scored the highest in the frequency table. Both before and during the pandemic,

applications making it easy to create tests, publish information, search for materials, and share materials were popular. However, some of the tools mentioned by teachers as used in the process of teaching before COVID-19 were not mentioned in answer to the question probing the tools used during the pandemics. Also, some applications, such as Gmail or YouTube, were not mentioned so often during the pandemics as before it.

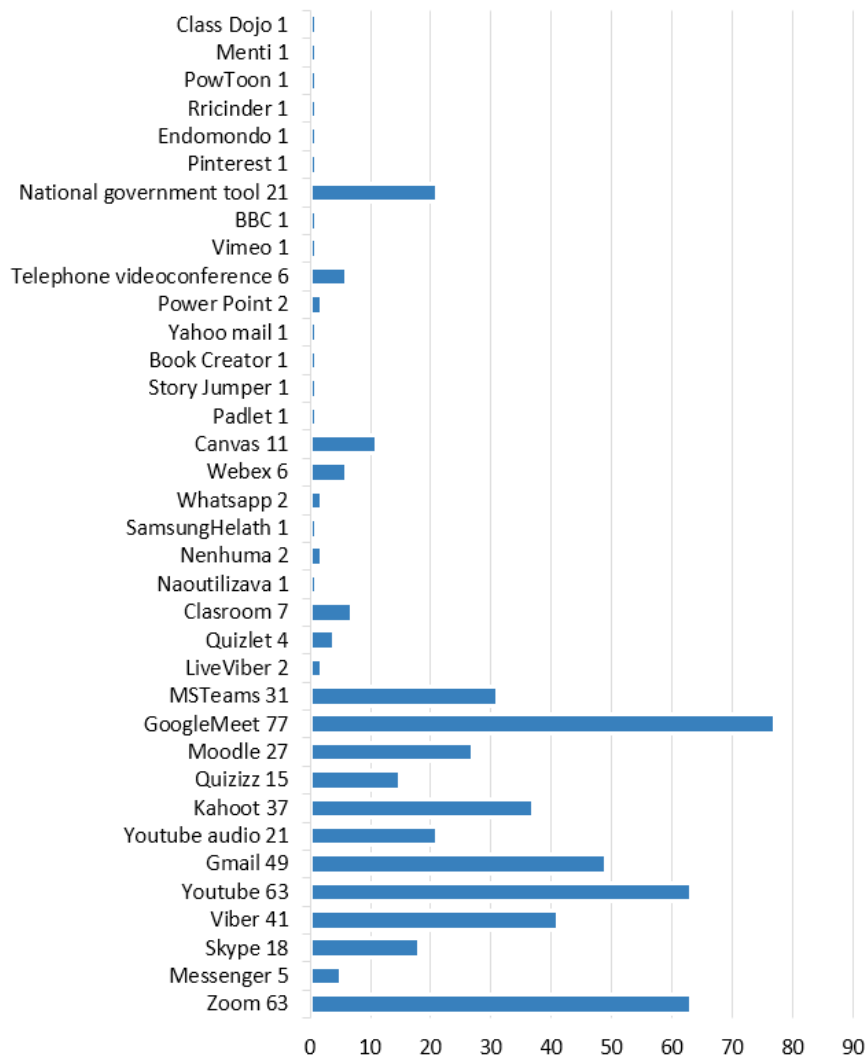


Figure 9. Videoconferencing tools, LMSs, apps used before COVID-19

The most striking finding that calls for a thorough consideration is the selection of issues that teachers encountered while implementing blended or distance teaching (see Figure 11). Respondents were able to mark multiple issues, therefore the percentages do not add up to one hundred. Technical

problems with the Internet connection were reported by 71% of the respondents. The second most frequently indicated issue reported by 69.7% of the respondents was lack of the students' motivation to learn. The third most burning problem, indicated by 52.8% of the respondents, was lack of the learners readiness to learn in an autonomous way. A problem that was almost as frequent was the issue of evaluating the learners' progress with 49.3% of the respondents marking this point in the questionnaire.

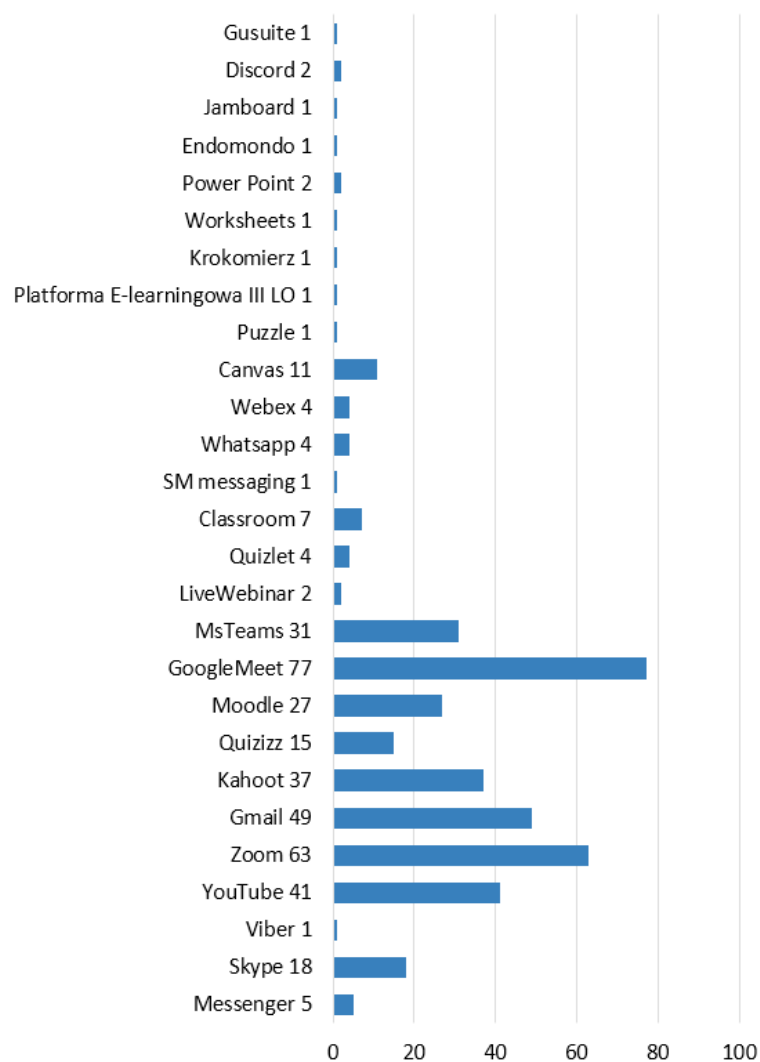


Figure 10. Videoconferencing tools, LMSs, apps used during COVID-19

The next most frequent problem indicated by 42.3% of the sample concerned technical problems with the equipment. The sixth of the most frequently marked problems regarded the students anxiety, marked by 40.8%

of the cohort. Unfortunately, the respondents did not specify what the feeling was specifically caused by. There were several issues that received an almost equal value of gravity of around 30%. Three of them concerned the process of preparing and delivering blended or online classes: developing learning goals in online classes, preparing scenarios for online classes, adaptation of one’s teaching style to blended / online teaching. Two of them were about the interaction with learners and regarded communication with students and balancing diverse learners’ needs. The remaining six problems were each marked by around 20% of the respondents: technical problems with ICT tools / apps, developing learning goals in online classes, disciplining students, parental support, time constrains / time management, access to guidelines / methods / techniques of teaching online.

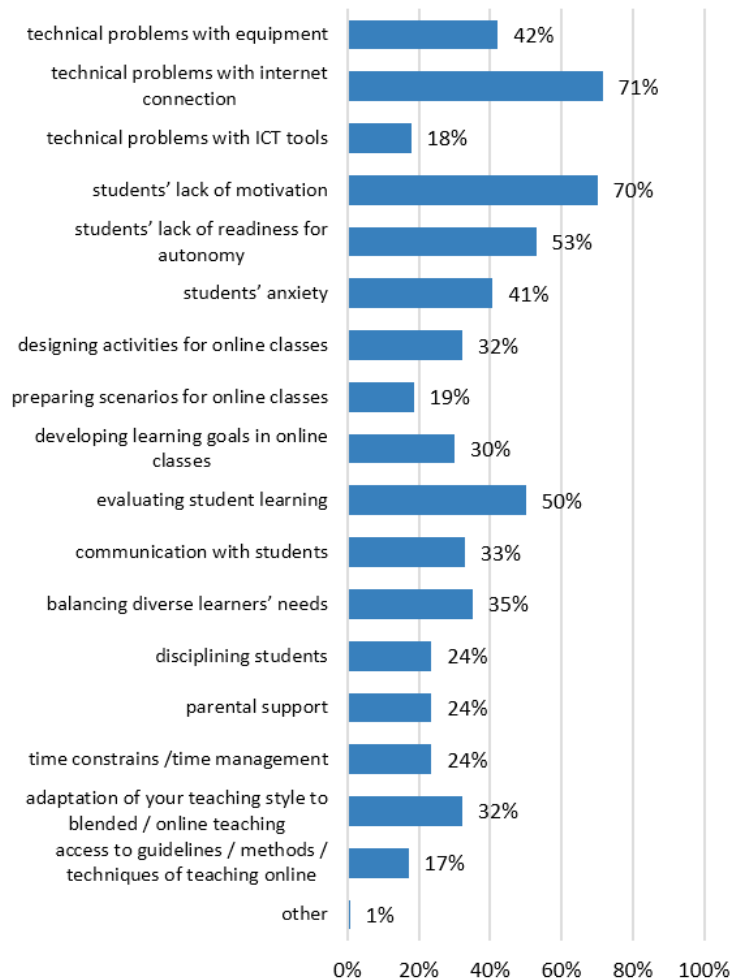


Figure 11. Issues teachers encountered while implementing blended or distance teaching

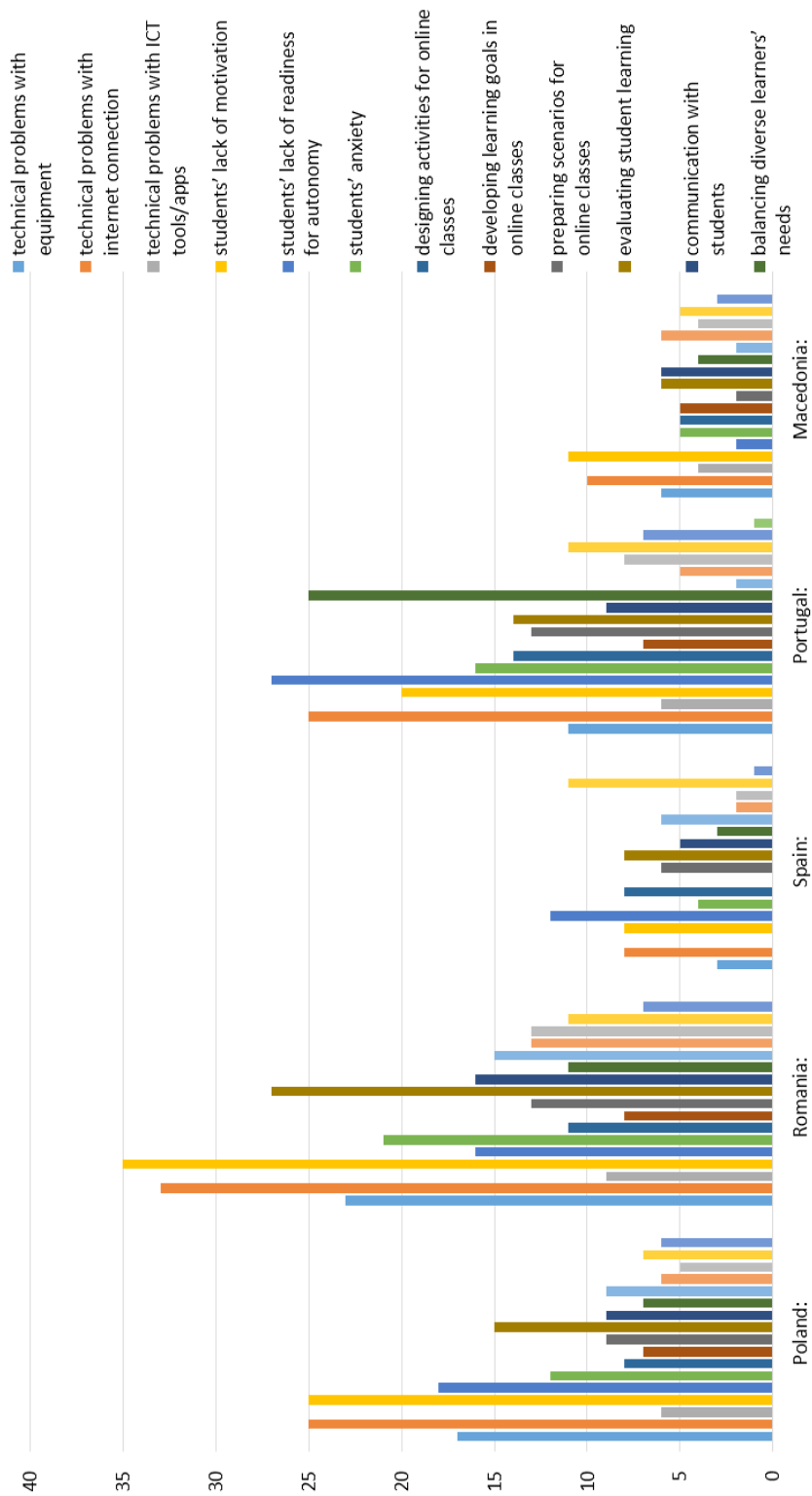


Figure 12. Issues teachers encountered while implementing blended or distance teaching by country (for percentage values see Table 1)

When analysed by country, it appeared that the intensity of the issues was country-dependent dependent (see Table 1, Figure 12)

Table 1. Issues teachers encountered while implementing blended or distance teaching by country

	Poland	Romania	Spain	Portugal	Macedonia
Technical problems with equipment	51.5%	51.1%	18.8%	32.4%	54.5%
Technical problems with internet connection	75.8%	73.3%	50.0%	73.5%	90.9%
Technical problems with ICT tools / apps	18.2%	20.0%	0.0%	17.6%	36.4%
Students' lack of motivation	75.8%	77.8%	50.0%	58.8%	100.0%
Students' lack of readiness for autonomy	54.5%	35.6%	75.0%	79.4%	18.2%
Students' anxiety	36.4%	46.7%	25.0%	47.1%	45.5%
Designing activities for online classes	24.2%	24.4%	50.0%	41.2%	45.5%
Developing learning goals in online classes	21.2%	17.8%	0.0%	20.6%	45.5%
Preparing scenarios for online classes	27.3%	28.9%	37.5%	38.2%	18.2%
Evaluating student learning	45.5%	60.0%	50.0%	41.2%	54.5%
Communication with students	27.3%	35.6%	31.3%	26.5%	54.5%
Balancing diverse learners' needs	21.2%	24.4%	18.8%	73.5%	36.4%
Disciplining students	27.3%	33.3%	37.5%	5.9%	18.2%
Parental support	18.2%	28.9%	12.5%	14.7%	54.5%
Time constrains / time management	15.2%	28.9%	12.5%	23.5%	36.4%
Adaptation of your teaching style to blended / online teaching	21.2%	24.4%	68.8%	32.4%	45.5%
Access to guidelines / methods / techniques of teaching online	18.2%	15.6%	6.3%	20.6%	27.3%
Other(s)	0.0%	0.0%	0.0%	2.9%	0.0%

The respondents from North Macedonia, statistically, more often than others, indicated the lack of motivation in students as a problem in remote or mixed learning. This type of problem is perceived less often by respondents living in Spain and Portugal. Lack of readiness for independent work among students was clearly most often noted by the respondents from Spain and Portugal, while the respondents from North Macedonia chose it least frequently. The respondents from Portugal much more often than the rest of the respondents complained about being able to meet the diverse needs of the students in the group, and the least frequently about disciplining them. The problem of lack of parental support is noticed by respondents from Macedonia to a greater extent than respondents from other countries, while the difficulties in adapting the teaching style to hybrid / distance learning are noticed by respondents from Spain. The share of the above answers is statistically significantly dependent on the inhabited country. However, the values of Kramer's V coefficients indicate quite distinct strengths of the relationship.

Respondents whose educational institutions are located in rural areas see problems with parental support more often than respondents whose educational institutions are located in small towns and cities. The relationship between the variables is statistically significant and is characterized by a slight strength of the relationship. Taking into account the other answers, they are not statistically significantly dependent on the type of area where the institutions are located.

Women, more often than men, perceive problems with adapting their teaching style to the requirements of hybrid and distance teaching. The dependency coefficient is statistically significant and has the strength of the relationship at the level of $\Phi = -0.274$. Other answers are not statistically significantly dependent on gender.

Discussion

The results of the study have shown that the greatest problem identified in VET schools while providing online education did not concern the teachers or learners themselves, but the infrastructure which assured the Internet connection and the hardware used by teachers. It seems compatible with a number of studies carried out during and after the pandemic.¹³ The researchers also pointed at the broadband quality

¹³ E.g. F. Saleem, W. AlNasrallah, M.I. Malik, S.U. Rehman, *Factors affecting the quality of online learning during COVID-19: Evidence from a developing economy*, "Frontiers in Education" 2022;

of schools and individual teachers, as well as at access to appropriate equipment, as absolute prerequisites of providing high-quality online education. The solutions which could be suggested to improve the state of affairs may have to be different for each educational context. However, in general, there is a widespread agreement the stakeholders need to invest in the infrastructure and hardware to improve the situation.

The second most frequent issue pointed at by VET teachers was the problem of students' lack of motivation. It is also visible in other studies probing the readiness of learning communities for high-quality online education.¹⁴ The problem seems to have been noted by researchers on various levels of education.¹⁵ A set of possible recommendations may be found in Dörnyei,¹⁶ since some of the motivational strategies suggested by the author for a narrow community of language learners have already been proven to be effective in other fields of education.¹⁷ Such strategies as focusing on the utilitarian value of the activities, rewarding attainment related to effort, emphasising collaboration and cooperation within the group of learners, or monitoring learners' time management were proved to be effective in on-line education for improving the students' motivation to participate during the classes. On the other hand, other authors suggest exploiting pedagogies

M. Iravani, M.B. Nasab, H. Bahmaei, S. Ghanbari, Z. Mohaghegh, S.F. Siahkal, *The level of satisfaction and quality of E-learning in medical universities of Iran during the epidemic of COVID-19*, "Journal of Education and Health Promotion" 2022, vol. 11, pp. 1-9, doi: 10.4103/jehp.jehp_1555_20; J. Cullinan, D. Flannery, J. Harold, S. Lyons, D. Palcic, *The disconnected: COVID-19 and disparities in access to quality broadband for higher education students*, "International Journal of Educational Technology in Higher Education" 2021, vol. 18, no. 26, doi: 10.1186/s41239-021-00262-1; A.P. Cattaneo, M. Rauseo, *How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors*, "Computers & Education" 2022, no. 176, doi: 10.1016/j.compedu.2021.104358.

¹⁴ E.g. A.A. Chowkase, K. Datar, A. Deshpande, S. Khasnis, A. Keskar, S. Godbole, *Online learning, classroom quality, and student motivation: Perspectives from students, teachers, parents, and program staff*, "Gifted Education International" 2021, vol. 38, no. 1, pp. 74-94, doi: 10.1177/02614294211060401; M.S.A. El-Seoud, I.A.T.F. Taj-Eddin, N. Seddiek, M.M. El-Khouly, A. Nosseir, *E-Learning and students' motivation: A research study on the effect of e-learning on higher education*, "International Association of Online Engineering" 2014, vol. 9, no. 4, pp. 20-26, doi: 10.3991/ijet.v9i4.3465; M. Iravani et al., op. cit.

¹⁵ W. Revelle, J. Wilt, D.M. Condon, *Individual differences and differential psychology: A brief history and prospect*, [in:] T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, and A. Furnham (eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*, Oxford 2011, pp. 3-38.

¹⁶ Z. Dörnyei, *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge 2001.

¹⁷ E.g. A. Erarslan, M. Şeker, *Investigating e-learning motivational strategies of higher education learners against online distractors*, "Online Learning" 2021, vol. 25, no. 2, pp. 262-279, doi: 10.24059/olj.v25i2.2252; S. Vanslambrouck, Ch. Zhu, B. Pynoo, K. Lombaerts, J. Tondeur, R. Scherer, *A latent profile analysis of adult students' online self-regulation in blended learning environments*, "Computers in Human Behavior" 2019, vol. 99, pp. 126-136, doi: 10.1016/j.chb.2019.05.021.

which have proved to be effective in increasing learners' engagement in tasks such as gamification and project work.¹⁸

The third most frequently noted problem, indicated by 52.8% of the VET teachers taking part in the survey, was an insufficient preparation of the learners to learn in an autonomous way. It has also been noted in research to date.¹⁹ The recommendations put forward by the authors include treating the students' readiness for autonomy as an area which constantly needs to be supported, as the notion is a changeable state rather than a stable trait that learners are equipped with. Incremental changes in the daily routine of the classroom procedures passing on more and more responsibilities onto the learners ought to go hand in hand with providing them with skills and knowledge which will enable informed choice and an effective execution of the responsibilities.

While it is difficult to discuss some of the findings because of insufficient background information (e.g. regarding the causes of anxiety experienced by some students), other issues such as developing learning goals in online classes, preparing scenarios for online classes, adaptation of one's teaching style to blended / online teaching, improving classroom dynamics or interaction and communication with learners, and balancing diverse learners' needs require further professional development on the part of the teachers, who however, complained they had insufficient access to guidelines, methods and techniques of teaching online. The need for constant upgrading of teaching skills has also been voiced in the literature on online education.²⁰ Given the motivation of the staff to be involved in improving

¹⁸ E.g. K. Papanikolaou, M. Boubouka, *Promoting collaboration in a project-based e-learning context*, "Journal of Research on Technology in Education" 2010, vol. 43, no. 2, pp. 135-155; Y. Yuliani, N.S. Lengkanawati, *Project-based learning in promoting learner autonomy in an EFL classroom*, "Indonesian Journal of Applied Linguistics" 2017, vol. 7, no. 2, pp. 285-293; E. Nurhayati, D.R. Rizaldi, Z. Fatimah, *The effectiveness of project-based learning with the blended learning system to improve 21st century skills during the COVID-19 pandemic*, "Journal Scientia" 2020, vol. 9, no. 2, pp. 46-52; S. Park, S. Kim, *Is sustainable online learning possible with gamification? The effect of gamified online learning on student learning*, "Sustainability" 2021, vol. 13, article no. 4267, pp. 1-12, doi: 10.3390/su13084267.

¹⁹ E.g. I. Leon, M. Sagarna, F. Mora, J.P. Otaduy, *BIM application for sustainable teaching environment and solutions in the context of COVID-19*, "Sustainability" 2021, vol. 13, no. 9, article no. 4746, doi: 10.3390/su13094746; S. Spiridonova, O. Karpushova, *Psychological readiness of students for joint activity as autonomous actors*, [in:] *Parpha Proceedings: VI International Forum on Teacher Education*, 2020, pp. 2429-2440, doi: 10.3897/ap.2.e2429; F. Saba, *Theories of distance education: Why they matter*, "New Directions for Higher Education" 2016, vol. 173, pp. 21-30, doi: 10.1002/he.20176; M. Goulãoa, M.C. Menezes, *Learner autonomy...*, op. cit.

²⁰ A.P. Cattaneo, M. Rausero, *How digitalised are vocational teachers?...*, op. cit.; C. Foo, B. Cheung, K.-M. Chu, *A comparative study regarding distance learning and the conventional face-to-face approach conducted problem-based learning tutorial during the COVID-19 pandemic*, "BMC Medical Education" 2021, vol. 21, no. 1, article no. 141; F. Saba, *Theories of distance education...*, op. cit.;

their teaching workshop, the availability of training materials and training opportunities has been recommended by all the authors.

Conclusion

As shown in the Discussion part, the process of implementing blended and distance teaching needs a thorough consideration of the context: the needs and assets of the teachers, the institutions involved, and the infrastructure where they reside. The overall readiness of schools is a resultant of many factors, the majority of which are strongly context-bound. It refers both to the technicalities of the process (e.g. quality of hardware, reliability of the Internet connection, access to software) and the skills involved in utilising them (e.g. knowledge of the software, access to online / digital resources, adaptation of pedagogies and strategies, adaptation of interpersonal and sociolinguistic skills and practices). It is a proper mix of the variables that results in highly satisfying, and effective learner experience – the aim of all educators.

Overall, the study revealed the current readiness of VET schools for online learning, as shown through the evaluation given by teachers taking part in the study, ought to be improved. Areas for improvement, as well as recommended starting points for possible actions leading to improvements, have been suggested. It is, however, the collaborative work of all the pillars of education: the stakeholders, the teachers, and the learners that need to make an effort to adjust to the fast pace of changes currently witnessed in education.

References

- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y., *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN, 2017, doi: 10.2760/38842.
- Cattaneo A.P., Rausedo M., *How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors*, "Computers and Education" 2022, no. 176, doi: 10.1016/j.compedu.2021.104358.
- Chowkase A.A., Datar K., Deshpande A., Khasnis S., Keskar A., Godbole S., *Online learning, classroom quality, and student motivation: Perspectives from students, teachers, parents,*

F. Saleem, W. AlNasrallah, M.I. Malik, S.U. Rehman, *Factors affecting the quality of online learning...*, op. cit.

- and program staff, "Gifted Education International" 2021, vol. 38, no. 1, pp. 74–94, doi: 10.1177/02614294211060401.
- Cirocki A., Anam S., Retnaningdyah P., *Readiness for autonomy in English language learning: The case of Indonesian high school students*, "Iranian Journal of Language Teaching Research" 2019, vol. 7, no. 2, pp. 1–18.
- Cirocki A., *Developing Learner Autonomy through Tasks: Theory, Research, Practice*, Halifax 2016.
- Cullinan J., Flannery D., Harold J., Lyons S., Palcic D., *The disconnected: COVID-19 and disparities in access to quality broadband for higher education students*, "International Journal of Educational Technology in Higher Education" 2021, vol. 18, no. 26, doi: 10.1186/s41239-021-00262-1.
- Doolan D.C., Mehigan T.J., Tabirca S.J., Pitt I.J., *Cross platform m-learning for the classroom of tomorrow*, [in:] *Wireless Technologies: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*, IGI Global, Hershey, PA 2013, pp. 2042–2059.
- Dörnyei Z., *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge 2001.
- Dörnyei Z., *Teaching and Researching Motivation*, Cambridge 2001.
- Dörnyei Z., *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ 2005.
- El-Seoud M.S.A., Taj-Eddin I.A.T.F., Seddiek N., El-Khouly M.M., Nosseir A., *E-Learning and students' motivation: A research study on the effect of e-learning on higher education*, "International Association of Online Engineering" 2014, vol. 9, no. 4, pp. 20–26, doi: 10.3991/ijet.v9i4.3465.
- Erarslan A., Şeker M., *Investigating e-learning motivational strategies of higher education learners against online distractors*, "Online Learning" 2021, vol. 25, no. 2, pp. 262–279, doi: 10.24059/olj.v25i2.2252.
- Feldman R., *Child Development*, Upper Saddle River, NJ 2010.
- Foo C., Cheung B., Chu K.-M., *A comparative study regarding distance learning and the conventional face-to-face approach conducted problem-based learning tutorial during the COVID-19 pandemic*, "BMC Medical Education" 2021, vol. 21, no. 1, article no. 141.
- Goulãoa M., Menedez M.C., *Learner autonomy and self-regulation in eLearning*, "Procedia: Social and Behavioral Sciences" 2015, vol. 174, pp. 1900–1907, doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.853.
- Grace G., *Education and the City: Theory, History and Contemporary Practice*, New York 2013.
- Iravani M., Nasab M.B., Bahmaei H., Ghanbari S., Mohaghegh Z., Siahkal S.F., *The level of satisfaction and quality of e-learning in medical universities of Iran during the epidemic of COVID-19*, "Journal of Education and Health Promotion" 2022, vol. 11, pp. 1–9, doi: 10.4103/jehp.jehp_1555_20.
- Leon I., Sagarna M., Mora F., Otaduy, J.P., *BIM application for sustainable teaching environment and solutions in the context of COVID-19*, "Sustainability" 2021, vol. 13, no. 9, article no. 4746, doi: 10.3390/su13094746.

- Nasution A.H., Murakami Y., Ishida T., *Designing a collaborative process to create bilingual dictionaries of Indonesian ethnic languages*, [in:] *Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*, European Language Resources Association (ELRA), Miyazaki, Japan 2018.
- Nurhayati E., Rizaldi D.R., Fatimah Z., *The effectiveness of project-based learning with the blended learning system to improve 21st century skills during the COVID-19 pandemic*, "Journal Scientia" 2020, vol. 9, no. 2, pp. 46–52.
- OECD, *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, Paris 2021, doi: 10.1787/b35a14e5-en.
- Papanikolaou K., Boubouka M., *Promoting collaboration in a project-based e-learning context*, "Journal of Research on Technology in Education" 2010, vol. 43, no. 2, pp. 135–155.
- Park S., Kim S., *Is sustainable online learning possible with gamification? The effect of gamified online learning on student learning*, "Sustainability" 2021, vol. 13, article no. 4267, pp. 1–12, doi: 10.3390/su13084267.
- Revelle W., Wilt J., Condon D.M., *Individual differences and differential psychology: A brief history and prospect*, [in:] T. Chamorro-Premuzic, S. von Stumm, and A. Furnham (eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*, Oxford 2011, pp. 3–38.
- Saba F., *Theories of distance education: Why they matter*, "New Directions for Higher Education" 2016, vol. 173, pp. 21–30, doi: 10.1002/he.20176.
- Saleem F., AlNasrallah W., Malik M.I., Rehman S.U., *Factors affecting the quality of online learning during COVID-19: Evidence from a developing economy*, "Frontiers in Education" 2022, vol. 7, article no. 84751, pp. 1–13, doi: 10.3389/educ.2022.84751.
- Sönmez G., *How ready are your students for autonomous language learning?*, "Turkish Online Journal of English Language Teaching" 2016, vol. 1, no. 3, pp. 126–134.
- Spiridonova S., Karpushova O., *Psychological readiness of students for joint activity as autonomous actors*, [in:] *Parpha Proceedings: VI International Forum on Teacher Education*, 2020, pp. 2429–2440, doi: 10.3897/ap.2.e2429.
- Thang S.M., Alias A., *Investigating readiness for autonomy: A comparison of Malaysian ESL undergraduates of three public universities*, "Reflections on English Language Teaching" 2007, vol. 6, no. 1, pp. 1–18.
- Vanslambrouck S., Zhu Ch., Pynoo B., Lombaerts K., Tondeur J., Scherer R., *A latent profile analysis of adult students' online self-regulation in blended learning environments*, "Computers in Human Behavior" 2019, vol. 99, pp. 126–136, doi: 10.1016/j.chb.2019.05.021.
- Yıldırım Ö., *Turkish EFL learners' readiness for learner autonomy*, "Journal of Language and Linguistic Studies" 2008, vol. 4, no. 1, pp. 65–80.
- Yuliani Y., Lengkanawati N.S., *Project-based learning in promoting learner autonomy in an EFL classroom*, "Indonesian Journal of Applied Linguistics" 2017, vol. 7, no. 2, pp. 285–293.

Lucia Ludvigh Cintulová

St. Elisabeth University of Health and Social Sciences, Slovakia
<https://orcid.org/0000-0002-6448-0547>
luciacin83@gmail.com

Szilvia Buzalová

St. Elisabeth University of Health and Social Sciences, Slovakia
<https://orcid.org/0000-0003-4770-1448>

Transformation of social services and long-term senior care provided by nongovernmental organisations in Slovakia

Abstract

Objectives. The aim of the study is to reflect historical development and to analyse changes in the provision of social services in Slovakia in the legislative framework based on social security, social assistance and social services.

Methods. Data collection was carried out using interviews with directors of facilities offering non-public social services provided by religious organisations. This part of the study analysed the changes in social services and their sustainability. The quantitative part of the study used chi-test to analyse changes in the form of the social services, the number of facilities, and changes in legislative framework. The total sample consisted of 41 managers in care centres. The data collection was held at the end of the year 2019.

Results. The research results demonstrated valuable data showing changes in social services due to many types of social law novelisation. The consequences of it include a rapid decrease in the number of low threshold social services, daily care centres for seniors, and an increased number of vulnerable people, including the elderly, over a 10-year period.

Informacja o artykule / Article Information

Otrzymano (Received): 1.05.2022 • Przyjęto do druku (Accepted): 9.06.2022 • Opublikowano (Published): Czerwiec (July) 2022

Conclusion. Transformation of social services changed their form. It was a long development, nevertheless it failed to harmonize health and social care in Slovakia to meet the needs of sustainability of long-term care for dependent people to help other people.

Keywords

changes in social services, senior social care, historical development

Introduction

The most fundamental change within the amendment to Act no. 448/2008 Coll. on social services amended by Act No. 551/2010 Coll., on 1. March 2011, § 8. paragraphs 2 and 3, is that the position of the client in the process of providing or securing social services has been changed. The client was given “a real space for the enforceability of his right to choose a social service provider”.

The main changes in the process of transformation and decentralization in the period 2000–2010 were:

- Change of terminology in social services – social assistance turned into social services that are more complex and address needs of vulnerable people.
- Change in the status of a citizen as one of the subjects of the law—citizens – are not only passive recipients of social care services, but have their rights and responsibilities based on the principle of the holisms, individualism and self-help.
- Change in securing the rights and the obligations of the social service providers.
- New forms of services – new types of social services have been formed on the basis of street work, low threshold and methods of practical social work.
- Modernisation of social services supporting clients’ independence, adaptability, re-integration, skills – development and independent living.
- Different position of public and non-public social service providers and system of funding – principles of decentralisation of public administration has been applied.
- Change in staff qualification and professionalism – the document requiring the standards of the quality of social services provided by state and non-public social care providers and the standards for the professionalism of social work, and qualification standards for staff working in social services.

- Change in proving the quality of social services – control mechanism to increase the quality of the social care services on different levels, including Action plan.

While providing social services in a period of 2010–2017, non-public social service providers operate mainly facilities with smaller capacities, which on the one hand allows them to individualize services, on the other hand, these facilities get into financial difficulties. Instead of focusing on the service, the mission and the social help, for which they were established, they must focus only on their own existence and survival. “The financing of social services needs to be adjusted so that there are motivations in the sector to innovate services and increase their quality.”¹

Methods

The research study is focused on the process of forming social services in Slovakia with emphasis on the legislative framework in which social services are implemented in practice, social services affect the different areas of life of vulnerable groups and seniors who are depended on them.

The research problem is based on the following facts linked to research aims:

1. The emergence and formation of social services have been influenced by historical, political and social conditions and turbulence, which have positively and negatively affected the quality of life of many citizens, which we analyse in more depth in the research.
2. The legislative framework and amendments to laws change the most in the field of social services; by analysing them, we want to point out specific changes that have affected their provision in practice.
3. The development of social services is stagnating and the financing of social services in the future is unclear and unstable.

The main aim of the research is to map the development of social services and analyse the current situation of providing social services in selected facilities that provide a wide range of social services and activities for seniors.

In carrying out the research, we used both qualitative and quantitative research to capture the reality as comprehensively as possible. Qualitative research will allow us to look deeper into the researched reality and

¹ Cf. R. Ďurana, *How to determine the price of social services?*, Bratislava 2017, SOCIA, p. 2.

focus on hidden, unknown details in the provision of social services in the researched churches and religious societies, while the selection of participants can be made using the “snowball” method.

We used the snowball method for collecting research data and we involved social service managers in this study on the basis of the deliberate selection, taking into account the subject of research. In the process of collecting data, the answers were saturated, so it was not necessary to address all managers of social care facilities, because we managed to notice that the data were repeated in the statements, nothing new and significant with a large number of respondents occurred, so we considered the sample saturated.

The qualitative part of the research was focused on: analysing the process of transformation and historical development of social services in the concrete period including important milestones in the legislative framework and the frame of political or social situation. The tool of qualitative research was the structured interview conducted in person. The statements were recorded and further analysed by open coding, the statements were categorized and the individual categories underwent coding, which resulted in the research results, which are described in the Results section. The length of one interview lasted 45–60 minutes.

The content of the interviews consisted of questions that answered research questions in these dimensions:

Dimension 1: Changes in the social services

Q3: How have the social services been changed in the last 10 years period?

Dimension 2: Sustainability and the actual situation in social services

Q7: Are social care services sustainable, and how to achieve it?

Q8: How are social services provided now, and what is actually happening?

The sample

The sample consisted of 41 managers working in social services, between 40–55 years old, with the practical experience more than 10 years (82.93%) in the field of social care facilities as non-public providers in the region Nitra (31.71%), Trnava (17.07%) and Bratislava (26.83%).

Main research hypothesis

The latest changes in the laws in the social field have caused a significant reduction in the number of social services provided in special-purpose facilities under non-public providers in Slovakia.

Hypothesis 1: There is a significant difference in the number of social care services after the application of the amendment to Act No. 448/2008 Coll. on Social Services from (2009) provided by non-profit organisations/churches in Slovakia provided.

Hypothesis 2: There is a significant difference in the number of special-purpose facilities of non-public providers in Slovakia after the application of the amendment to Act No. 448/2008 Coll. on Social Services (2009).

Hypothesis 3: There is a significant difference in the number of social homes for seniors after the application of the amendment to Act No. 448/2008 Coll. on Social Services from (2009).

Independent variable indicators:

- Act 195/1995 Coll. on social assistance and its transition to the new Act 448/2008.
- Act No. 448/2008 Coll. on social services in their original form.
- Amended Act No. 448/2008 Coll. on social services.

Dependent variable indicators:

- Nursing services and social services in Social Care Facilities for seniors (institutional and daily care).

Results

Quantitative research results

PH1: After the application of the amendment to Act No. 448/2008 Coll. on Social Services from (2009), special-purpose facilities of churches in Slovakia provided a significantly lower number of care services than before the amendment.

Changes in the laws on social services affected the number of social services provided in special-purpose facilities of non-public providers in Slovakia. The level of significance $p = 0.012$ shows that there is a significant difference in the number of provided care services before and after the amendment of the law, and it is clear from the table 1 that the number of care services decreased after the amendment of the law.

At present, we are seeing an increasing interest of citizens in the care service, municipalities are more involved and creating conditions for the care of the elderly in households compared to 2009. On the other hand, research has shown a decline in care services provided by church organizations on average by 43%. The decline in non-public social service providers, which are church organizations, can be observed in the Nitra, Trnava and Bratislava regions.

Table 1. Number of care services decreased after the amendment of the law

	Slovak Catholic charity	ECAV	Reformed Christian church	Fraternal Spiritualist Church
Number of care services BEFORE the amendment of Act No. 448/2008	25	20	12	11
Number of care services AFTER the amendment of Act No. 448/2008	17	6	5	3

Note: $p = 0.012$

Source: Authors' own elaboration based on research.

PH2: After the application of the amendment to Act No. 448/2008 Coll. on Social Services from (2009), special-purpose facilities of non-public providers in Slovakia provided a significantly lower number of services in daily-care facilities than before its amendment.

The number of services in daily-care facilities differs significantly before and after the amendment of the law ($p = 0.006$), while in general there was a significant decrease in services in daily-care facilities compared to 2009, but before 2009 this number was much lower. The decline is almost double.

The results of the research showed that amendments and changes to the laws on social services had an impact on the number of social services provided in special-purpose church facilities in Slovakia. The level of significance $p = 0.006$ indicates that the number of services in daily-care facilities differs significantly before and after the amendment of the law. In general, we can see the significant decrease in daily care services, an example of which is the ECAV, whose number of day-care facilities has decreased by almost half compared to 2009 (Table 2).

Table 2. Number of daily-care facilities before and after novelisation of the law in 2009

	Slovak Catholic charity	ECAV	Reformed Christian church	Fraternal Spiritualist Church
Number of care services BEFORE the amendment of Act No. 448/2008	39	121	18	9
Number of care services AFTER the amendment of Act No. 448/2008	22	67	11	6

Note: $p = 0.006$

Source: Authors' own elaboration based on research.

The change in the number of social care services is also affected by the change in financing and the control mechanism of the Ministry of Labour, Social Affairs and Family of the Slovak Republic. A total of 1208 social services facilities are currently operating in Slovakia, while the drawing of the subsidy amounts to almost 139 million € for 31,175 vulnerable people.

PH3: After the application of the amendment to Act No. 448/2008 Coll. on Social Services from (2009), non-public providers in Slovakia provided a significantly lower number of social service homes for seniors than before its amendment.

The results of the research showed that the number of facilities for the elderly increased significantly between 2009 and 2018, which may be due to the increasing number of seniors dependent on social services, the decline of outreach care and home care, thus increasing the workload of church organizations as providers social services (Table 3).

Table 3. Number of senior care facilities after the law novelisation

	Slovak Catholic charity	ECAV	Reformed Christian church	Fraternal Spiritualist Church
Number of care services BEFORE the amendment of Act No. 448/2008	12	206	10	9
Number of care services AFTER the amendment of Act No. 448/2008	21	293	19	12

Note: $p = 0.001$

Source: Authors' own elaboration based on research.

Demand for social services is increasing, which is also related to ageing and the increased number of providers of facilities for the elderly that replace home care, for this reason their increase is natural, although their funding and staffing are significantly underestimated, as confirmed by statistics, on average a decrease in income by more than 50%. Facilities for the elderly are currently struggling with existential problems, insufficient staff and their outflow abroad, with unstable financing and conditions in the development of social services, as the most frequently amended law is Act No. 448/2008 Coll. on social services among all legal regulations.

Changes in the forms of social services provided by non-public providers are most visible in the period 2002–2018, when significant changes and the process of deinstitutionalisation and transformation of social services were implemented in a practice. The results have shown that the largest difference in the number of day-care centres, which decreased on average

by 48.5%. On the contrary, there was an increase in facilities for the elderly by an average of 27.5%. The residence care service reported a decrease of 32.3% on average. Social service senior homes received an average of 30% less funding, which caused them to fall by an average of 21.4%.

Qualitative research results

Data within the qualitative research were collected by interviews with directors of social care centres in Slovakia, the data were collected in the end of the year 2019 from September to December. We reported the answers of participants in the sheets, recorded interviews, rewritten and then categorized and assigned individual codes to the obtained data by open coding and categorized them by the frequency of repetition of the statement. Open coding allowed us to analyse the statements in more depth and thus gain an overview of changes in the functioning, financing and forms of social services in practice. It is valuable information that will not only provide us with statistics, but also direct statements of management staff, who manage the impacts of the transformation of social services in the daily operation of social care facilities.

Dimension 1: Changes in social services

The results have shown the impact of amendments on the provision of social services and their development.

The study identified the most significant changes that affected the performance of services in practice and their development were equally mentioned legislative changes and amendments, as well as the method of financing social services and the creation of the document National priorities for social services development (number of statements 41) that set criteria, goals and priorities for the future development of services in Slovakia.

Secondly, the participants most frequently mentioned the process of transformation, decentralization and deinstitutionalisation, which represented a major impact on the further development of social services and the identification of the types and forms of their provision. Thirdly, it was the quality standards of social services and the registration of non-public social service providers, which they consider to be a step forward in ensuring the need for social and caring care for those who are dependent on the social services. They also considered the accreditation of the supervision program and its transfer to direct work in social services to be beneficial, which can support the professional growth of employees and the prevention of burnout.

Dimension 2: Sustainability and actual situation in social services

During the interviews, the participants identified three areas that they believe are important for the sustainability of social services, which are interrelated and interconnected: the social, economic and environmental aspects of sustainability. We analysed the dimensions of sustainability using open coding, from which we derived the following categories:

1. **Social sustainability** is consisted of:
 - a. Quantitative effects: Lack of employers in social services, fluctuation, feminisation of social services and old age of care givers;
 - b. Qualitative working aspects: Monotonous/ Mentally Straining Tasks – Dangerous/ Physically Straining Tasks – Losses in Position and Task Quality – Polarization of Qualification Level;
 - c. Ethical aspects: Ethical complications/ Responsibility Issues— Loss of Socially Valuable Services/ Contacts – Creation of Hostile Environments;
 - d. Equality: Decreasing Accessibility and Equal Opportunity – Lack of harmonisation of work and family.
5. **Economic sustainability** includes: multisource funding, anti – corruption measures and a healthy competitive environment, legislative framework and social laws at the different level in the social, health and nursing fields and demographic changes and social-economic prognosis.
6. **Ecological sustainability** includes: stability of social and political system and prevention of social pathology, implementation of Strategics on social services in regional and national level, community planning, cooperation bridges at regional and national level, the quality standards, ethical dilemmas, modernisation in providing social services.

Table 4. Dimensions of sustainability of social services

Social sustainability	Economic sustainability	Ecological sustainability
Qualitative working aspects	Multisource Funding	Stability of social and political system and prevention of social pathology
Quantitative effects	Anti - corruption measures and a healthy competitive environment	Implementation of Strategics on social services in regional and national level
Ethical aspects	Legislative framework and social laws at the different level in the social, health and nursing fields	Community planning, cooperation bridges at regional and national level

Social sustainability	Economic sustainability	Ecological sustainability
Equality	Demographic changes /challenges and social-economic prognosis	The quality standards, ethical dilemmas, modernisation in providing social services

Source: Authors' own elaboration based on the research.

The concept of National Priorities for the Development of Social Services is preparing for 2021, but due to the alarming state of some areas, it can be assumed that although the quality of social services may increase, it will not be enough to satisfy the needs of dependent citizens or families in the negative social situation and social services must be systematically and follow sustainability in the future.² Dempsey³ expressed that loss of socially valuable contact in services and the creation of hostile environments make a negative impact on the social sustainability of social services.

Discussion

According to Krajňáková “churches that established organizations specialized in the provision of social services after 1989 operated retirement homes, shelters for the homeless and for mothers with children, hospices. However, they had a certain advantage in that the church partners from abroad provided them with methodological procedures as well as material support.”⁴

In 1998, the first social law was created, in § 18, par. 9 Act No. 195/1998 Coll. On social assistance stated that care cannot be provided in a social services facility to a citizen who requires institutional care in a health care facility due disease. On the other hand, the social service facility may have used secondary working activities as one of the occupational therapies.

Act No. 195/1998 Coll. On social assistance § 1 regulated legal relations in the provision of social assistance, the aim of which is to alleviate or overcome with active participation of the citizen material deprivation or social deprivation, ensure basic living conditions of the citizen in the natural environment, prevent the causes, deepening or recurrence of disorders

² Cf. O. Buzala, *Ensuring the repeatability of quality in social services and its comparison*, [in:] A. Mátel, M. Kovaľová, M. Štepanovská, *Social Services in the Region*. Proceedings of a scientific conference held in Skalica on 18.11.2010, Skalica 2010, pp. 20–25.

³ Cf. N. Dempsey (eds.), *The social dimension of sustainable development: Defining urban social sustainability*, “Sustainable Development” 2011, vol. 19, no. 5, pp. 289–300.

⁴ Cf. E. Krajňáková, *Transformation of social services in the condition of Slovak republic*, [in:] *Scientific Papers of the University of Pardubice, Series D*, Pardubice 2009, p. 122.

mental development, physical development and social development of the citizen and to ensure the integration of the citizen into society.⁵ The legislation adopted so far proved to be insufficient in practice, and new legislation had to be developed. The changes concerned a comprehensive process of transformation and decentralization. The system of social assistance completes the system of alternative sources of social identity and security of the citizen.⁶

The system for providing benefits has changed and a new method of assessing entitlement to social assistance benefits and its amount has been established. The amount of the social assistance benefit is graded in three levels, namely the level of “subsistence minimum”, living minimum and social minimum, depending on the reasons for which the citizen is in material need, level of help depended on the income of people in a need.⁷

The main priority of the transformation was for existing social services to change their focus towards better activation of users of social services than those to whom support and activation services are to be provided, while reducing their dependency to empower their potential for social integration and self-development. The main form of transformation is the systematic implementation of content changes in the provision of social services to the target group, in the change of financing, community planning and networking of public and non-public providers of the social service in Slovakia.

In 2003, the Government of the Slovak Republic also adopted the document National Priorities for the Development of Social Services, within these basic priorities has been approved in the following years:⁸

- 1) introduction of community planning for the development of social services;
- 2) transformation of existing social facilities with low quality of services;
- 3) consistent implementation of quality standards of social services and state control over by adhering to them;
- 4) ensuring systematic training of social services employees and professionalization through supervision and counselling.

It is interesting to compare the number of facilities in the process of transformation and decentralization. It is worth pointing out the number

⁵ Cf. J. Buchelová, B. Sopira et al., *Social Help*, Bratislava 1999, p. 9.

⁶ Cf. K. Repková, L. Brichtová, *Social Protection of the Elderly and People with Disabilities – Selected Aspects*, Bratislava 2009, p. 63.

⁷ Cf. J. Buchelová, B. Sopira et al., *Social Help*, Bratislava 1999, pp. 167–169.

⁸ Cf. S. Holúbková, R. Ďurana, *Courage for New Social Services*, Bratislava 2013, p. 34.

of social services facilities in 2001 before decentralization and after decentralization in 2004.

These data are described in Table 5 below, from which it is clear that after decentralization, the number of facilities in the state administration decreased and the number of non-public providers or founders under the jurisdiction of churches increased.

Table 5. Effects of decentralisation of social services

Provider Social Care Facilities	2001 BEFORE decentralisation	2004 ATER decentralisation
Church providers	54	69
Municipality public administration	25	142
Other providers from private sector	43	119
State – specialized institutions	–	79
Public state sector	–	305
VUC – regional	369	–
VUC – local	171	–

Source: Authors' own elaboration based on the research.

The Social Services Act No. 448/2008 Coll. declares the type of social service, the form of social service and the scope of social service provision is determined according to the negative social situation and the specific situation due senior age, disability or chronic disease.⁹ The scope of services is established on the basis of biological aspects, socio-psychological and sociological approach that help to understand human being behaviour and needs.¹⁰

Social services should be available also for the vulnerable groups of these seniors who are living in segregated communities as their needs are not accepted in the general.¹¹ In Slovakia there are also specific groups whom providing social services. Budayová recalls that there are many homeless people who do not belong to the Roma national minority, but are among them. Social

⁹ Cf. K. Repková, *Quality in the Context of the Transformation of Social Services*, Bratislava 2016, p. 241.

¹⁰ Cf. R. Rác, L. Ludvigh Cintulová, *The role of the social worker in working with the family in crisis in relation to the prevention of pathological behavior*, „International Review for Human and Natural Sciences” 2020, vol. 1, no. 4, p. 85.

¹¹ Cf. Z. Budayová, *Social Exclusion of the Roma Ethnic Group in the Interest of Social Work*, Warszawa 2017, p. 41.

exclusion is more than symbolic and the most of them refuse care services in residential institutions and they prefer street living.¹²

Based on the National Priorities for the Development of Social Services 2015–2020, new user groups of social services have been identified, with an emphasis on community social work and early crisis intervention aimed at solving problems in segregated communities that have not yet had legislative support. The new types of social services and professional activities include early intervention services, specify the provision of social services in supported housing in a flat or family house, and set an age limit for staying in this facility and in a facility for the elderly, limit the possibility of year-round residence social services. The conditions for the quality of social services and the system of their evaluation within the National Priorities (including in National Priorities for the Development of the Social Services 2015–2020) are regulated in detail. Based on demographic forecasts, it turns out that it will be necessary to create conditions for the development of social services in Slovakia based on the principles of efficiency, effectiveness and transparency, as the population ages significantly and the number of people dependent on social care has been increased. The number of elderly people has been expected to increase compared to the child population until 2030.

At the end of 2013, social services facilities had a total population of 43,845. 30,002 of them were disabled people (68.4%) and 24,910 people of retirement age (56.8%). The total number of places in social service homes (20,429) exceeded the total number of inhabitants (19,401) in these facilities by 5.03%.¹³

Residual care is still a prioritized form of social services together with the ambulant form and then street work is used to help vulnerable groups in their natural environment. There are about 280–300 social care centres with about 14,100 places for seniors. About 34,000 people over the age of 65 require domestic care and about 8,000 caregivers are employed by the municipalities according to statistics in 2013. Based on the system of formal social care services for the elderly, Slovakia runs the rudimentary model: nursing and social institutional care is primary provided and some deinstitutionalized forms of formal home care services complement home

¹² Cf. Z. Budayová, *Sociálne neprispôsobiví občania v intenciách sociálnej práce*, Ružomberok 2019, p. 34.

¹³ Cf. B. Šprocha, *Mortality and aging of the population of Slovakia. Forecast of future development in the context of the old-age pension system*, "Prognostic work Institute of Forecasting SAV" 2013, vol. 5, no. 2, pp. 2–7.

care and institutional care. The new form of social services is an early intervention that was not implemented before.¹⁴

Social services were decentralized from state bodies to the self-governing competence of higher territorial units and municipalities. Social services currently represent a very wide area of helping clients in various life situations.¹⁵ The demand for social services in our territory has been rising rapidly in recent years, which is probably also related to the overall demographic development of the population.¹⁶ It is necessary to perceive this process as a factor that can help the emergence of new social risks and crises. Therefore, the issue of social services and especially their quality should be given sufficient attention, particularly by their providers, which significantly facilitates the situation and overview for the recipients of these services, i.e. the clients themselves.¹⁷ The seniors need care not in the field of the nursing, food and accommodation, but it is the prevention that plays a key role in improving their quality of life to eliminate the consequences due to ageing.¹⁸

Our research highlights aspects that need to be in harmony to make social services sustainable, profit-making and achievable for the vulnerable: finance balance involving different financial sources from the state, public and non-profit sectors and individuals, social care receivers, modernisation of forms of social services solving community problems and needs, social policy regarding social, political and economic situation, equal conditions for public and non-public providers and market labour stability.

The social services have to respond to the new trends to improve their sustainability. One of the great tools is volunteering. Volunteering programmes are often used in the social care centres to improve the quality of social services, help nursing staff and also to create the space for the professional development of students in the field of social work to increase their practical skills and experiences.¹⁹

¹⁴ Cf. L. Ludvigh Cintulová, S. Buzalová, *Development of senior social services in the process of transformation and decentralisation and its present day forms in Slovakia*, "Kontakt / Journal of Nursing and Social Sciences Related to Health and Illness" 2021, vol. 23, no. 2, pp. 111-119.

¹⁵ Cf. K. Repková, *Social services. Promoting meaningful everyday life in a human rights perspective*, Bratislava 2017, p. 265.

¹⁶ Cf. K. Repková, *Quality in the context of the transformation of social services*, Bratislava 2016, p. 241.

¹⁷ Cf. M. Hromková, *Development of social services for people with disabilities – space for the citizens*, [in:] *Proceedings of the Conference Determinants of Social Development: The Social Economy as a Space for Supporting European Citizenship*, Trnava 2013.

¹⁸ Cf. J. Rottermund, E. Sauliez, A. Knapík, Myšliwiec A., Saulicz M., *Prevention of falls in the elderly with the use of preventive algorithm*, "Hygiena Public Health" 2015, vol. 50, no. 1, pp. 37-40.

¹⁹ Cf. L. Ludvigh Cintulová, Z. Budayová, M. Hamarova, *New trends in volunteering in Slovakia as a tool to personal, career and skills-development*, "International Review for Human and Natural

Conclusion

The research results have shown the most important aspects that determined the development of social services in a negative perspective: unstable legislative environment, persistent lack of financial resources for providing social services, increasing share of social exclusion and low capacity of facilities, the absent concept of social support and social security policy. increasing progress in the quality of life of citizens, insufficient inter-ministerial cooperation and high standards of service quality, which do not reflect the real needs of citizens, but are aimed at critical guidance of facilities that do not have insufficient financial, personnel or technical capacity to implement them in practice.

The results represent the most important aspects that determined the development of social services in positive perspectives: the expansion of the network of social services forms of assistance and types of social care facilities. Furthermore, there is the existence of several strategic documents and programs at the national level supporting the development of community services, social care services and the application of the principle of subsidiarity. The modern trends in the provision of social services at the national, regional and local levels are implemented in the social care of the vulnerable groups and seniors and there are more possibilities for multi-source funding. COVID-19 pandemic also affects public awareness about the importance of supporting social care services and their key role in the ageing population.

Conflict of interests

The authors declare no conflict of interests to report.

Bibliography

- Buchelová J., Sopira B. et al., *Social help*, Bratislava 1999.
- Budayová Z., *Social Exclusion of the Roma Ethnic Group in the Interest of Social Work*, Warszawa 2017.
- Budayová Z., *Sociálne neprispôsobiví občania v intenciách sociálnej práce*, Ružomberok 2019.
- Buzala O., *Ensuring the repeatability of quality in social services and its comparison*, in: A. Mátel, M. Koval'ová, M. Štepanovská, *Social Services in the Region*, Proceedings of a scientific conference held in Skalica on 18.11.2010, Skalica 2010, pp. 20–25.
- Dempsey N. (eds.), *The Social Dimension of Sustainable Development: Defining Urban Social*

- Sustainability*, "Sustainable Development" 2011, vol. 19, no. 5, pp. 289–300.
- Ďurana R., *How to Determine the Price of Social Services?*, Bratislava 2017.
- Holúbková S., Ďurana R., *Courage for New Social Services*, Bratislava 2013.
- Hromková M., *Development of social services for people with disabilities – space for the citizens*, [in:] *Proceedings of the Conference Determinants of Social Development: The Social Economy as a Space for Supporting European Citizenship*, Trnava: October 2013.
- Krajňáková E., *Transformation of social services in the condition of Slovak republic*, [in:] *Scientific Papers of the University of Pardubice, Series D*, Pardubice 2009, pp. 118–133.
- Ludvigh Cintulová L., Buzalová S., *Development of senior social services in the process of transformation and decentralisation and its present day forms in Slovakia*, "Kontakt / Journal of Nursing and Social Sciences Related to Health and Illness" 2021, vol. 23, no. 2, pp. 111–119.
- Ludvigh Cintulová L., Budayová Z., Hamarova M., *New trends in volunteering in Slovakia as a tool to personal, career and skills-development*, „International review for human and natural sciences“ 2021, vol. 2, no. 2, p. 67.
- Rác R., Ludvigh Cintulová L., *The role of the social worker in working with the family in crisis in relation to the prevention of pathological behaviour*, "International Review for Human and Natural Sciences" 2020, vol. 1, no. 4, pp. 85.
- Repková K., *Quality in the context of the transformation of social services*, Bratislava 2016.
- Repková K., *Social services. Promoting meaningful everyday life in a human rights perspective*, Bratislava 2017.
- Repková K., Brichtová L., *Social Protection of the Elderly and People with Disabilities – Selected Aspects*, Bratislava 2009.
- Rottermund J., Sauliez E, Knapík A., Myśliwiec A., Saulicz M., *Prevention of falls in the elderly with the use of preventive algorithm*, "Hygiena Public Health" 2015, vol. 50, no. 1, pp. 37–40.
- Šprocha B., *Mortality and aging of the population of Slovakia. Forecast of future development in the context of the old-age pension system*, "Prognostic Work Institute of Forecasting SAV" 2003, vol. 5, no. 2, pp. 2–7.

Laws

- Act no. 448/2008 Coll. on social services and on the amendment of Act no. 455/1991 Coll. on Trade Licensing (Trade Licensing Act) as amended.
- Act no. 213/1997 Coll. on non - profit organizations providing services of general interest.
- Act No. 195/1998 Coll. on social assistance.
- Act no. 578/2004 Coll. On health care providers, health care workers, professional organizations in health care and on the amendment of certain laws.

Humanities and Cultural Studies

ISSN 2557-8972

2022, vol. 3, no. 2, p. 117–130

DOI: 10.55225/hcs.415

Licencja / License: CC BY-NC 4.0

Michał Gołębiowski

Komisja Słowiarskiej Bibliografii Przedmiotowej i Podmiotowej

<https://orcid.org/0000-0002-8026-8036>

g00lebiowski@gmail.com

Heroizm i melancholia *Księgi ciszy* Józefa Stanisława Wierzbickiego

Heroism and melancholy in *The Book of Silence* by Józef Stanisław Wierzbicki

Abstrakt

Artykuł dokonuje analizy *Księgi ciszy*, zbioru poezji autorstwa Józefa Stanisława Wierzbickiego, który ukazał się drukiem w 1914 roku. Przyjętym punktem wyjścia do interpretacji dzieła jest kolejno polska tradycja liryki refleksyjno-filozoficznej, klasycyzm charakterystyczny dla poetyki parnasizmu oraz zjawisko tzw. poezji metafizycznej. Czytana w ten sposób *Księga ciszy* ukazuje późnomodernistyczną kreację podmiotu lirycznego rozpiętego pomiędzy melancholią i heroizmem. Obie te postawy jawią się jako odzew człowieka początków XX wieku na kryzys metafizycznego obrazu świata.

Słowa kluczowe

Józef Stanisław Wierzbicki, *Księga ciszy*, metafizyka, modernizm, klasycyzm, parnasizm, melancholia, heroizm

Abstract

The article tries to analyse *The Book of Silence*, a collection of poetry written by Józef Stanisław Wierzbicki and published in 1914. The starting point for the interpretation is the Polish tradition of reflective-philosophical poetry, classicism representative of the poetics of Parnassism and the phenomenon of the so-called metaphysical poetry. The *Book of Silence*, read within this key, shows the late-modernist creation of a lyrical persona stretched

Informacja o artykule / Article Information

Otrzymano (Received): 20.04.2022 • Przyjęto do druku (Accepted): 23.06.2022 • Opublikowano (Published): Czerwiec (July) 2022

between melancholy and heroism. These attitudes seem to be the response of the persona to the crisis of the metaphysical image of the world.

Keywords

Józef Stanisław Wierzbicki, *The Book of Silence*, metaphysics, modernism, classicism, parnassism, melancholy, heroism

Józefa Stanisława Wierzbickiego (1853–1932) można zaliczyć do grona zapomnianych prekursorów Młodej Polski. Należał on, najogólniej rzecz ujmując, do tego samego pokolenia, a niejednokrotnie także do tej samej formacji intelektualnej, której znaczącymi przedstawicielami byli Adam Asnyk i Felicjan Faleński, zaś w kulturze zachodniej m.in. Alfred Tennyson czy François Coppée. Jeśli dodatkowo uwzględnimy dość długie życie poety, którego kres przypada na 1932 rok, to można by uznać, że był on świadkiem trzech wielkich tendencji w kulturze polskiej i europejskiej: pozytywizmu, modernizmu, a wreszcie awangardy.

Czas nie był jednak łaskawy dla Wierzbickiego. Aż dziewięć zbiorów wierszy, cztery powieści poetyckie (w tym głośna swego czasu *Hanka*) oraz jeden dramat – szybko po śmierci twórcy popadły w zapomnienie. Współcześnie jego utwory pozostają ciekawostką dla znawców literatury przełomu XIX i XX wieku, nie odznaczając się jednak na mapie literackiej późnego pozytywizmu i wczesnej Młodej Polski. Literatura dotycząca poezji Wierzbickiego jest więc stosunkowo uboga. Oszczędne, a częstokroć także niezbyt łaskawe są nawet wzmianki o tej twórczości pozostawione przez dawnych krytyków literackich, takich jak Wilhelm Feldman¹. Przed zapomnieniem chroni Wierzbickiego niewielki zapis w *Pozytywizmie* Henryka Markiewicza oraz wybór kilku utworów w słynnym *Zbiorze poetów polskich XIX wieku* Pawła Hertza². W dalszym jednak ciągu spuścizna poety, zwłaszcza wiersze liryczne, pozostają terenem słabo rozpoznany.

Niniejsze studium, choć ograniczone do późnego dzieła Wierzbickiego, którym jest *Księga ciszy* z 1914 roku, służy za próbę całościowego spojrzenia na sylwetkę twórcy, a także za punkt wyjścia dla dalszych rozpoznań oraz analiz. Jest to również propozycja włączenia tego autora w krąg polskiego panteonu „poetów metafizycznych”.

¹ Zob. W. Feldman, *Współczesna literatura polska 1864–1918*. t. 1, Kraków 1985, s. 133.

² Zob. *Zbiór poetów polskich XIX w.*, t. 4, oprac. P. Hertz, Warszawa 1965, s. 79.

Parnasizm Księgi ciszy

Debiut Józefa Stanisława Wierzbickiego, czyli pierwszy tom *Poezycji*, ukazał się w 1882 roku. Aby zobrazować kształt ówczesnej kultury, warto zauważyć, że w 1880 roku, a więc dwa lata wcześniej, Bolesław Prus ogłosił *Katarynkę*, w 1881 roku Maria Konopnicka zadebiutowała pierwszym tomem *Poezycji*, w 1883 roku Adam Asnyk opublikował pierwszą część *Nad głębiami*, a w 1884 roku spod pras drukarni wyszła powieść *Ogniem i mieczem* Henryka Sienkiewicza. Wynika z tego, że Wierzbicki wkroczył w świat literatury w okresie dojrzałego już pozytywizmu. Wszystkie wymienione tu dzieła można zresztą uznać za czołowe osiągnięcia w dziedzinie poszczególnych obszarów literackich (poezja, nowela i powieść) tworzonych przez ikoniczne postaci epoki kolei żelaznej.

Józefa Stanisława Wierzbickiego jako dojrzałego już twórcę poezji lirycznej, a zwłaszcza autora *Księgi ciszy*, można uznać za jednego z współtwórców parnasizmu³. Pod tym pojęciem kryje się postromantyczna, a następnie modernistyczna formuła neoklasycyzmu, której cechami charakterystycznymi są obiektywizm podmiotu lirycznego, a przy tym dążenie do stylistycznej perfekcji. Z parnasizmem wiązało się również hasło „sztuki czystej” jako wyraz niezaangażowania społecznego oraz pragmatycznego poezji. Miejsce romantycznego etosu miał zająć ideał doskonałości formalnej oraz swoistego „ukrycia” podmiotu lirycznego za liryką maski lub figurą „chłodnego filozofa”. Rzeczywiście symptomatyczne jest tu przewartościowanie emocjonalności na rzecz intelektualnego namysłu. Warto przy okazji zauważyć, że część badaczy wiąże parnasizm z modernistycznymi tendencjami estetyzującymi⁴. Wskazywałby na to obecny w tym nurcie paradygmat wyjścia poza system „dobra” i „zła” (czyli odrzucenie przez parnasistów moralizatorskiego znaczenia literatury), jak również częste tendencje eskapistyczne oraz historycystyczne.

Do czołowych polskich parnasistów zalicza się zwykle Felicjana Fałęńskiego, Zenona Przesmyckiego oraz Antoniego Langego. Było to zatem pokolenie, które dokonywało twórczego namysłu nad spuścizną wielkich romantyków widzianych przez pryzmat idei pozytywistycznych. Co jednak w tej kwestii najważniejsze, parnasizm wpisywał się

³ Por. A. Mazur, *Parnasizm w poezji polskiej drugiej połowy XIX i początku XX wieku*, Opole 1993; G. Igliński, *Faun – Pan – satyr. Wyobrażenia fauniczna w poezji i sztuce Młodej Polski*, Olsztyn 2018.

⁴ Zob. H. Kiereś, *Człowiek i sztuka*, Lublin 2006, s. 65; por. J. Senior, *Upadek i odbudowa kultury chrześcijańskiej*, Dębogóra 2021, s. 89.

w zjawisko „poetyckości czasów niepoetyckich”, znamionując epokę przejściową, w której dokonywano krytycznej rewizji zarówno romantycznej wizyjności i egzaltacji, jak również pozytywistycznego zaangażowania w aktualne sprawy społeczne. „Jeżeli jesteście nieszczęśliwi, nie mówcie tego czytelnikowi. Zachowajcie to dla siebie”⁵ – pisał Comte de Lautréamont. Tendencje dolorystyczne w poezji XIX wieku krytykował również Charles Leconte de Lisle:

Bodaj ciemności wieczne ze sobą mnie porwały,
Jeśli ci sprzedam ból mój, moje upojenie;
Jeśli serce ci wydam, by rozbawić tłuszcze,
Jeśli, ku twej ucieście, na jarmarcznej scenie
Z twoją dziwką i błaznem w kontredans się puszcę⁶.

Parnasizm rodził się zatem w wyraźnej opozycji do tradycji romantycznej. Tymczasem pierwsze tomy Wierzbickiego zwykło się też kojarzyć z długim (czasem wręcz spóźnionym lub starzejącym się) trwaniem różnych postaci neoromantyzmu w poezji tworzonej po powstaniu styczniowym⁷. Ma to swoje uzasadnienie z uwagi na stylizowaną egzaltację wczesnych wierszy autora. Z drugiej strony zauważono, że jego poetyka zdradza pewne inspiracje werystyczne⁸, które nie mieszczą się w typowo romantycznej filozofii twórczej. Z kolei Wilhelm Feldman przyporządkował spuściznę literacką Wierzbickiego do realizmu i naturalizmu⁹, czyli dwóch kierunków nie tylko aksjologicznie przeciwstawnych w stosunku do romantyzmu, co nawet nie kojarzących się z poezją jako specyficzną modalnością oraz formą literacką.

Księga ciszy jako tom poezji refleksyjno-filozoficznej

Księga ciszy ukazała się drukiem w 1914 roku nakładem księgarni W. Makowskiego w Wilnie i Mińsku. Data roczna wydania zbiega się oczywiście z wybuchem I wojny światowej jako brutalnego podsumowania nowoczesnej wizji człowieka i kultury, jak również z końcem Młodej Polski. Nie ma potrzeby w ramach tego krótkiego studium, aby zarysowywać dynamikę kryzysu idei modernistycznej w przededniu

⁵ Comte de Lautréamont, *Poezje*, [w:] tegoż, *Pieśni Maldorora. Poezje*, tłum. M. Żukowski, Kraków 2004, s. 266.

⁶ Leconte de Lisle, *Pokazywacze*, [w:] tegoż, *Poezje*, oprac. J. Strasburger, Warszawa 1980, s. 43

⁷ Zob. H. Markiewicz, *Pozytywizm*, Warszawa 1999, s. 297.

⁸ Tamże, s. 310.

⁹ Zob. W. Feldman, *Współczesna literatura polska*, t. 1, dz. cyt., s. 133; 214.

konfliktu zbrojnego. Doskonały wgląd w tę kwestię daje klasyczna już pozycja Modrisa Eksteinsa, *Święto wiosny. Wielka Wojna i narodziny nowego wieku z 1989 roku*.

Dyspozycja treści *Księgi ciszy* jako zbioru poetyckiego nie została specyficznie skonceptualizowana. Tom jest po prostu zbiorem stu wierszy o klasycznej budowie. Co ważne, minimalizm środków odpowiada w tym przypadku pewnej jednostajności tematycznej utworów oscylujących wokół typowych motywów młodopolskich, takich jak ulotność ziemskiej egzystencji człowieka albo tajemnica bytu. Pod względem zaplecza filozoficznego *Księgę ciszy* można zinterpretować przez pryzmat modernistycznej recepcji kantyzmu oraz związanego z nią głębokiego kryzysu metafizycznego obrazu świata. Aksjologiczna pustka bywa jednak przez poetę przewyciężana, podobnie jak to miało miejsce u Leopolda Staffa czy Antoniego Langego. Z tego względu Wierzbickiego można uznać za epigona modernistycznego klasycyzmu u schyłku „pięknej epoki”.

Warto jednocześnie zauważyć, że literatura polska posiada stosunkowo bogatą tradycję tworzenia liryki refleksyjno-filozoficznej. Przedstawicielami tego typu poezji byłiby Adam Asnyk z okresu pisania cyklu *Nad głębiami* (1883–1894) oraz Antoni Lange jako autor dwóch tomów *Rozmyślań* (I, 1906; II, 1928). W przypadku Wierzbickiego można, jak się wydaje, wskazać na wzorce, które płyną z francuskiego parnasizmu, zwłaszcza na lirykę José-Maríi de Heredia czy Léona Dierx. Wskazuje na to wyraźna tendencja do wspierania refleksji filozoficznej na statycznych obrazach.

Księgę ciszy należy wreszcie zaliczyć do tzw. „poezji skali mniejszej” (łac. *minorum gentium*, ang. *minor poetry*) pisanej w końcowej fazie Młodej Polski. Zdaniem Thomasa Stearnesa Eliota, literaturę mniejszą w sensie praktycznym różni od literatury wielkiej przede wszystkim to, że bez większego uszczerbku dla autora można ograniczyć się do czytania jej przykładów w antologiach danej epoki¹⁰. W eseju na ten temat czytamy:

Czytając jego [tj. jednego z poetów mniejszych – M.G.] utwory antologizowane, a potem zbiór pełny, doznamy wrażenia powtarzającej się przyjemności, odkryjemy nowe śliczności i nowe warianty techniki, ale bez większego ogólnego wrażenia. Nie możemy powiedzieć o nim, że całość jest czymś więcej niż sumą poszczególnych części¹¹.

¹⁰ Zob. T.S. Eliot, *Poezja skali mniejszej*, tłum. H. Pręczkowska, [w:] tegoż, *Szkice literackie*, Warszawa 1963, s. 181–201.

¹¹ Tamże, s. 192.

Wierzbicki jest bez wątpienia jednym z twórców, którzy w doskonale formalnie sposób przetwarzali wątki typowe dla swojego pokolenia. Warto jednak przyjrzeć się jego *Księżde ciszy* jako całości przede wszystkim ze względu na spójność estetyczną tomu oraz wrażenie dokonywanego w poszczególnych wierszach całościowego rekonesansu modernistycznej wizji świata.

Józef Stanisław Wierzbicki jako „poeta metafizyczny”

Metafizyka należy do dyscyplin filozoficznych, które w znacznym stopniu ukształtowały podstawowe zagadnienia kultury Zachodu na temat szeroko rozumianej rzeczywistości. Jej swoista aktualność ujawnia się nawet w tych epokach, które dokonywały redefinicji bądź rozrachunku z tradycją arystotelesowską. Reakcja antypozytywistyczna istotę metafizyki upatrywała zatem w umiejętności dokonania wglądu w rzeczywistość absolutną. Rzecznik tego ujęcia, Henri Bergson, pisał w traktacie *Wstęp do metafizyki*:

(...) nauka operuje przede wszystkim symbolami. Nawet najkonkretniejsze z nauk przyrodniczych, nauki o życiu trzymają się widzialnej formy istot żywych, ich narządów, ich pierwiastków anatomicznych. Porównują one ze sobą te ich formy, sprowadzają bardziej złożone do prostszych, wreszcie badają czynności życiowe w tem, co jest, że tak powiemy, ich symbolem widzialnym. Ale jeżeli istnieje jakiś środek osiąść rzeczywistość absolutnie zamiast ją poznawać relatywnie, przeniknąć w głąb niej samej, zamiast szukać zewnętrznych punktów widzenia na nią, mieć jej intuicję zamiast dokonywać jej analizy, wreszcie ująć ją niezależnie od wszelkich sposobów wyrażenia, przekładów albo wyobrażenia symbolicznego – to tem wszystkim właśnie jest metafizyka. Czyli metafizyka jest to nauka, która pragnie obejść się bez symboli¹².

Pojęcie „poezji metafizycznej”, rozmaicie dziś definiowane, wciąż budzi wśród historyków literatury liczne kontrowersje. Wiadomo, że „metafizykami” nazwano określoną grupę twórców, tj. angielskich poetów reprezentujących dojrzałą fazę baroku¹³. Odchodzimy tutaj od klasycznego rozumienia terminu *τα μετα τα φυσικά* na rzecz pejoratywnego skojarzenia stworzonego przez humanistykę osiemnastowieczną. Popularyzator tego pojęcia na gruncie krytyki literackiej, Samuel Johnson,

¹² H. Bergson, *Wstęp do metafizyki*, tłum. K. Błęszyński, Kraków 2018, s. 33.

¹³ K. Mrowcewicz, *Wstęp*, [w:] *Wysoki umysł w dolnych rzeczach zawikłany. Antologia polskiej poezji metafizycznej epoki baroku od Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego do Stanisława Herakliusza Lubomirskiego*, oprac. K. Mrowcewicz, Warszawa 2010, s. 7–41.

wpisując się w oświeceniowy nurt odrzucenia metafizyki jako *non liquet*, czyli „niejasności”, obarczył tym określeniem poetów, którzy w jego przekonaniu reprezentowali barokową zawilść myśli oraz przeestetyzowanie. Sarkastyczne sformułowanie weszło z czasem do słownika terminów literackich, w czym należy widzieć również pewien wpływ Thomasa Stearnsa Eliota jako autora słynnego eseju *The Metaphysical Poets* z 1921 roku.

Z drugiej strony swoistego poszerzenia pola semantycznego pojęcia „poezji metafizycznej” dokonał włoski literaturoznawca, Sante Gracioti, zaliczając do grona „metafizyków” Jana Kochanowskiego jako autora *Trenów*¹⁴. Rozciągnięcie zjawiska typowego dla oświeceniowej anglosaskiej recepcji baroku zostało oczywiście uzasadnione. Można powiedzieć, że w ujęciu Graciotiego podstawowym rysem „poezji metafizycznej” jest określona koncepcja podmiotu lirycznego w stosunku do Absolutu lub wartości absolutnych. „Metafizyk” to ktoś, kto zgłębia czyste i pierwotne, głęboko osobiste, a często niezapośredniczone w konkretnym systemie religijnym spotkanie „ja” z Bogiem. Istotny jest tu moment mistyczny rozumiany jako indywidualizm przeżycia oraz przekroczenie kulturowych i teologicznych werbalizacji doświadczenia sacrum. Tak definiowany aspekt „metafizyczności” poezji najlepiej może obrazuje krótki wiersz Wierzbickiego *W nieskończoności* z tomu *O brzasku* opublikowanego w 1898 roku:

U gniazda chmur, gdzie piorun drzemie,
Nad szarą dolin wzbici ziemię,
Gdzie gór się rodzą zdroje,
Gdzie pełza wieczna mgła,
Tam byliśmy we troje:
Wiatr, orzeł i ja.

Lecz duch mój loty wziął sokole,
Zostały orły, wichry w dole
I mgła, co niebo plami,
I krętość ziemskich dróg;

Tam byliśmy już sami:
Ja tylko i Bóg!¹⁵

¹⁴ Zob. S. Gracioti, *Religijność poezji Jana Kochanowskiego*, tłum. A. Litwornia, A. Mazanek, [w:] tegoż, *Od Renesansu do Oświecenia*, t. 1, Warszawa 1991, s. 230–243.

¹⁵ J.S. Wierzbicki, *W nieskończoności*, [w:] *Zbiór poetów polskich XIX w.*, oprac. P. Hertz, t. 4, Warszawa 1965, s. 83–84.

„Metafizycznie” nacechowana sytuacja liryczna została tutaj zarysowana z właściwą Wierzbickiemu prostotą i precyzją. Obie strofy utworu zachowują dynamikę podmiotu lirycznego oraz werterykalność świata przedstawionego. Zarówno przekaz *W nieskończoności*, jak i przyjęta przez autora strategia poetycka dają się jednocześnie sprowadzić do tropów typowych dla tradycyjnej katolickiej mistyki¹⁶. Aby to zauważyć, warto zestawić kategorię „samotności” i „pustki” (mgła zasłania świat stworzony, zamyka człowieka wewnątrz jego samego, zaś z wysokości góry nie widać już „krętości ziemskich dróg”) w wierszu Wierzbickiego ze słynną maksymą św. Jana od Krzyża:

Gdy zatrzymujesz się nad czymś,
przestajesz dążyć do wszystkiego.
Aby dojść całkowicie do wszystkiego,
musisz zaprzeć się siebie całkowicie we wszystkim¹⁷.

Także anonimowy autor średniowiecznego traktatu *Obłok niewiedzy* zalecał uczniom drogi doskonałości duchowej: „Nie ścierp myśli o czymkolwiek oprócz samego Boga, tak żeby nic nie zaprzątało twego umysłu albo woli, tylko Bóg”¹⁸. Jest to dezyderata tyleż typowa dla klasyki literatury ascetycznej, co wyraźnie zbieżna z wymową utworu Wierzbickiego.

Nieco prowokacyjnie można również zestawić *W nieskończoności* z początkiem *Tryptyku rzymskiego* Jana Pawła II. „Prowokacyjnie”, ponieważ mamy tutaj dzieła pochodzące z całkiem różnych epok, a przy tym cieszące się odmienną rangą kulturową. W każdym razie *Tryptyk rzymski* zaczyna się od słów podobnych w poetyckiej wrażliwości do wiersza Wierzbickiego:

Zatoka lasu zstępuje
w rytmie górskich potoków
ten rytm objawia mi Ciebie,
Przedwieczne Słowo.
Jakże przedziwne jest Twoje milczenie
we wszystkim, czym zewsząd przemawia
stworzony świat...
co razem z zatoką lasu

¹⁶ Zob. M. Gołębiowski, *Bezkres poranka. O teologii poetyckiej i teologiach kontrkultury*, Kraków 2020, s. 138-140.

¹⁷ Jan od Krzyża, *Droga na Górę Karmel*, tłum. B. Smyrak, Kraków 2013, s. 22.

¹⁸ *Obłok niewiedzy i inne dzieła*, tłum. W. Ostrowski, Warszawa 1988, s. 48.

zstępuje w dół każdym zboczem...
to wszystko, co z sobą unosi
srebrzysta kaskada potoku,
który spada z góry rytmicznie
niesiony swym własnym prądem...
– niesiony dokąd?¹⁹

Filozoficzna i etyczna wymowa Księgi ciszy

Księga ciszy, będąc tomem zawierającym elementy poetyki parnastowskiej, nie eksponuje „ja” podmiotu lirycznego tak mocno, jak poprzednie dzieła poety. Osobowość autora skrywa się w tym przypadku za ideą obserwacji obiektywizującej przedmiot namysłu. Tematem całego zbioru jako dzieła spójnego estetycznie jest natomiast próba przezwyciężenia modernistycznej wizji świata jako przestrzeni pustej, pozbawionej celowości, a przy tym naznaczonej tajemnicą i tragizmem. Idąc za tropem Fryderyka Nietzschego, mowa o przepracowywaniu świadomości, w której „najwyższe wartości tracą wartość”, gdyż „nie ma żadnej prawdy, nie ma żadnej absolutnej jakości przedmiotów”²⁰.

Jak już wspomniano, Wierzbicki koncentruje się na rzeczywistości jako przestrzeni życia nie posiadającej metafizycznych podstaw. W tym stanie jawi się ona jako „pozbawiona własnego porządku bytowość”²¹. Znaczący jest tu wiersz *Kruk*, którego puenta mówi o „wielkiej grozie i nicestwie świata”, nad którym wznosi się „krzyk (...) jak gdyby bólem wielkim noc krzyczała”²². W *Poemacie*, którego głównym tematem pozostaje przedwczesna śmierć dziecka, czytamy, że „ogrojec życia” jest „smutny i zdradziecki”, a „nieszczęście prosto w serce mierzy”²³. Na uwagę zasługuje tutaj zestawienie ogrodu jako symbolu obfitości i życia z motywem zdrady i śmierci. W ten sposób poeta intensyfikuje żałobną wymowę wiersza, do którego wdziera się także ton metafizycznego „skandalu”, niesprawiedliwości czy braku harmonii. Dodać należy, że tak w tym, jak i w pozostałych utworach *Księgi ciszy*, zwłaszcza takich jak *Pustka* czy *Kwiaty śmierci*, motyw tragizmu istnienia przedstawiony

¹⁹ K. Wojtyła, *Tryptyk rzymski*, Kraków 2003, s. 7.

²⁰ F. Nietzsche, *Wola mocy*, tłum. S. Frycz, K. Drzewiecki, Warszawa 1911, s. 10.

²¹ Por. V. Possenti, *Nihilizm teoretyczny i śmierć metafizyki*, tłum. J. Merecki, Lublin 1998, s. 27.

²² J.S. Wierzbicki, *Księga ciszy*, Wilno 1914, s. 8.

²³ Tamże, s. 10.

został raczej elegijnie, a więc bez wielkiego natężenia emocjonalnego czy egzaltacji:

Zawarte jego drzwi, jak próg wieczności
Tym, co żyć pragną. Spójrz, gdzie mroków chmura;
Pod stropem, zda się, czas znużony gości
I gubi chwile, jak ptak senny pióra²⁴.

Typowymi obrazami przewijającymi się przez tom Wierzbickiego są widma, odlatujące ptaki, fale morskie albo rozbitkowie. Poeta często odwołuje się także do impresji związanych z nocną ciszą, chłodnym wiatrem, ledwo słyszalnym szeptem, szelestem liści czy szumem morza. Wszystkie te elementy składają się na nastrojowy opis świata pozbawionego ewidentności oraz ostatecznego celu istnienia. *Księga ciszy* jest więc tomem wyraźnie nokturnowym i elegijnym. Dominującym stanem egzystencjalnym poety pozostaje spokojna melancholia oraz rezygnacja, przy czym, jak już zasygnalizowano, stan ten bywa różnorodnie przezwyciężany. Wертując kolejne strony tomu dowiadujemy się, że w aksjologicznej pustce „serca gra koncert w duszy”²⁵. Co ważne, jest to serce, które zgodnie z zakończeniem wiersza *Ukojenie* „czuwa i drży... wciąż tak samo”²⁶, a więc heroicznie i niezależnie od nadarzających się zmienności losu.

Wierzbicki kultuwyje zatem sentymentalną i romantyczną wiarę w nadrzędność czy nieomyślność wewnętrznego głosu „ja”. Lekarstwem na rozpacz jest również kontemplacja świata stworzonego. Ponieważ przyroda okazuje się w *Księdze ciszy* sprzymierzeńcem duchowych tęsknot człowieka, można mieć nadzieję, że Wierzbicki sugeruje istnienie metafizycznych podstaw rzeczywistości. *Ukojenie* przychodzi bowiem do niego nie tylko przez zachwyty estetyczny, lecz także niejasną intuicję sensu istnienia. Taką wymowę mają wiersze *Dusza pół* oraz *Po zachodzie*. Z kolei w *Ciszy wieczorowej* czytamy:

O, wtedy zważaj! jakaś jest otucha
I litość w onej ciszy wieczorowej;
Ktoś żałośliwie Twych zamilczeń słucha,
Ktoś cierń wyjmuję z Twej męczeńskiej głowy
I kładzie dłonie, tak jak sny kojące,
Na twoje serce smutne i milczące²⁷.

²⁴ Tamże, s. 18.

²⁵ Tamże, s. 23.

²⁶ Tamże, s. 25.

²⁷ Tamże, s. 14.

Księgę ciszy można też czytać jako solilokwium bądź osobisty rachunek poety dokonywany w skupieniu podczas spokojnej, letniej nocy. W tym sensie metafora „ciszy” obecna w tytule zbioru oznaczałaby stan wewnętrznego „wyciszenia” jako gotowości do „kontemplacji”. W tomie daje się bowiem zauważyć nastrój zmęczenia wizyjnością, nietzscheańskim triumfalizmem woli oraz eksplorowaniem życia, które charakteryzowały dojrzały etap kultury młodopolskiej. Można tu również dostrzec pewne tropy dekadentkie, aczkolwiek zrównoważone inspiracjami Norwidowskimi, a także tonacją właściwą klasycznej elegii. W tej grupie utworów Wierzbicki pisze o potrzebie uspokojenia duszy i zmysłów, co najgłośniejszym wybrzmiewa z puenty wiersza *Strudziłem ducha*:

Strudziłem ducha w wiecznej żądz rozterce...
Ciszy mi trzeba... O, przyjdź, ciszo świata!²⁸

W niektórych utworach ten sam moralny przekaz został wzbogacony o elementy liryki religijnej, a nawet stylizacje modlitewne:

(...) już przeszła droga,
Znaczona krzyżów pamiątkami w duszy...
Przyjdź, falo ciszy, i weź mię do Boga!²⁹

Autorefleksyjne motywy *Księgi ciszy* można sprowadzić, tak pod względem treści, jak i formy, do inspirowanego malarstwem impresjonistycznym wiersza *Nenufary*:

Drżą na samotnej fali nenufary,
Pokładłszy blade i mdlejące liście;
Pod nimi toni nieskończoność szarej,
Nad nimi gwiazdy śmieją się srebrzyście —

I mgła, snów pełna, dokoła się kłębi...
A one zdala wędrownika kuszą
I obiecują spokój mu na głębi,
Jak gdyby były wielką głębin duszą³⁰.

²⁸ Tamże, s. 28.

²⁹ Tamże, s. 31.

³⁰ Tamże, s. 29.

Utwór ten można zestawić z cytowanym wyżej lirykiem *W nieskończoności*. Chociaż różne są ich źródła inspiracji oraz sposób obrazowania, to oba dotyczą quasi-mistycznego stanu zapomnienia o sobie w odpowiedzi na tajemnicę i wzniosłość, które przemawiają do człowieka za pomocą języka przyrody. Znajdujemy tu również podobne tropy stylistyczne, a więc użycie słów takich jak „mgła” czy „samotność”, a także perspektywę wertykalną wyraźnie zarysowaną przy pomocy opozycji: „pod nimi” – „nad nimi” (*Nenufary*) oraz „nad” – „w dole” (*W nieskończoności*). Znaczące są nawet różnice stylistyczne między tymi dwoma utworami. *W nieskończoności* utrzymany został bowiem w tonie postromantycznej liryki wizyjnej, podczas gdy *Nenufary* to wiersz statyczny, klasycystyczny, typowo parnasistowski. Podobieństwo tematyczne w miniaturkach poetyckich odznaczających się tak odmiennym stylem wskazuje na pewne stałe punkty filozofii Wierzbickiego.

W *Księdze ciszy* można też zaobserwować postawę heroiczną, którą w jednym z ważniejszych wierszy zbioru symbolizuje sowa. Należy zauważyć, że pod względem użytych przez poetę środków opisu jest to ptak zupełnie różniący się od wspomnianego już kruka. Sowa nie jest zwiastunem nicości oraz przerażenia, nie trzepoce skrzydłami i nie odlatuje z krzykiem, lecz raczej „nad przepaścią bólu i rozkoszy (...) trzyma skrzydła oba”³¹. Już przy pierwszej, dość pobieżnej lekturze daje się tu zauważyć przede wszystkim stateczność opisu radykalnie kontrastującą z niespokojną dynamiką *Kruka*.

Bywa, że heroizm Wierzbickiego uderza w tony charakterystyczne dla Norwidowskiej etyki wytrwałości i poświęcenia. Przykładowo, w *Harfie trudu* jest mowa o harmonii „trudu i ofiary”, dzięki której staje się możliwe wygranie czystej melodii. Innym znaczącym obrazem jest rój pszczół. W jednym z wierszy czytamy, że nawet w środku nocy „ul czuwa”, w jego wnętrzu natomiast „pszczoły niosą promienie słońca, przemienione w miody”³². Wymowa tego obrazu jest jasna: wytrwałe mierzenie się z ciemnością oraz praca na rzecz nadziei, nawet pośrodku najczarniejszej rozpaczki, jest pracą, która przynosi ocalenie. Nie mamy przy tym pewności, czy według poety heroizm wytwarza dzieła i wartości, które przynoszą duszy uzdrowienie, czy może sam w sobie, jako postawa, jest już wystarczającym lekarstwem. W każdym razie znamionuje on postawę skrajnie odmienną od obecnej także w *Księdze ciszy* melancholii.

³¹ Tamże, s. 32.

³² Tamże, s. 43.

Podsumowanie

Józef Stanisław Wierzbicki zalicza się do grona zapomnianych „poetów skali mniejszej”, którzy reprezentowali główne kierunki myślowe i estetyczne poezji postromantycznej i młodopolskiej. Znaczenie tego rodzaju twórczości polega na trafnym diagnozowaniu tęsknot i dążeń pokolenia przy jednoczesnej nieskazitelności stylu literackiego. Dzieło Wierzbickiego z powodzeniem można uznać za rodzaj lirycznego pamiętnika typowego dziecięcia wieku, i jako takie zasługuje na pamięć oraz szczegółową analizę. Poeta wpisuje się również w tradycję polskiej poezji refleksyjno-filozoficznej, która czerpie ze wzorców francuskiego parnasizmu (np. Leconte de Lisle, José-María de Heredia, Léon Dierx); jego dorobek daje dobre wyobrażenie na temat *ut pictura poesis* w kontekście klasycystycznych tendencji modernizmu.

Wydana w 1914 roku *Księga ciszy* przynosi rozrachunek poety z dziedzictwem modernizmu, tj. kryzysu metafizycznego obrazu świata oraz nietscheańskiego prorocstwa. Tytułowa „cisza” odnosi się z jednej strony do tonacji wierszy zawartych w omawianym tu zbiorze, a z drugiej – do potrzeby wewnętrznego „wyciszenia”. Rozpoznanie świata jako rzeczywistości pozbawionej metafizycznych podstaw, a więc poddanej nicości, prowadzi poetę do dwóch charakterystycznych postaw moralnych: melancholii oraz heroizmu. Pierwsza z nich dominuje w początkowych wierszach zbioru. Ona prowadzi jednak do apoteozy wytrwałości oraz ofiarności.

Bibliografia

- Bergson H., *Wstęp do metafizyki*, tłum. K. Bleszyński, Kraków 2018.
- Comte de Lautréamont, *Poezje*, [w:] tegoż, *Pieśni Maldorora. Poezje*, tłum. M. Żukowski, Kraków 2004.
- Eliot T.S., *Poezja skali mniejszej*, tłum. H. Pręczkowska, [w:] tegoż, *Szkice literackie*, Warszawa 1963.
- Feldman W., *Współczesna literatura polska 1864–1918*, t. 1, Kraków 1985.
- Gołębiowski M., *Bezkręś poranka. O teologii poetyckiej i teologiach kontrkultury*, Kraków 2020.
- Graciotti S., *Religijność poezji Jana Kochanowskiego*, tłum. A. Litwornia, A. Mazanek, [w:] tegoż, *Od Renesansu do Oświecenia*, t. 1, Warszawa 1991, s. 230–243.
- Igliński G., *Faun – Pan – satyr. Wyobrażenia fauniczna w poezji i sztuce Młodej Polski*, Olsztyn 2018.
- Jan od Krzyża, *Droga na Górę Karmel*, tłum. B. Smyrak, Kraków 2013.

- Kiereś H., *Człowiek i sztuka*, Lublin 2006.
- Leconte de Lisle, *Pokazywacze*, [w:] tegoż, *Poezje*, oprac. J. Strasburger, Warszawa 1980, s. 43.
- Markiewicz H., *Pozytywizm*, Warszawa 1999.
- Mazur A., *Parnasizm w poezji polskiej drugiej połowy XIX i początku XX wieku*, Opole 1993.
- Mrowcewicz K., *Wstęp*, [w:] *Wysoki umysł w dolnych rzeczach zawikłany. Antologia polskiej poezji metafizycznej epoki baroku od Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego do Stanisława Herakliusza Lubomirskiego*, oprac. K. Mrowcewicz, Warszawa 2010, s. 7–41.
- Nietzsche F., *Wola mocy*, tłum. S. Frycz, K. Drzewiecki, Warszawa 1911.
- Obłok niewiedzy i inne dzieła*, tłum. W. Ostrowski, Warszawa 1988.
- Possenti V., *Nihilizm teoretyczny i śmierć metafizyki*, tłum. J. Merecki, Lublin 1998.
- Senior J., *Upadek i odbudowa kultury chrześcijańskiej*, Dębogóra 2021.
- Wierzbicki J.S., *Księga ciszy*, Wilno 1914.
- Wierzbicki J.S., *W nieskończoności*, [w:] *Zbiór poetów polskich XIX w.*, oprac. P. Hertz, t. 4, Warszawa 1965, s. 83–84.
- Wojtyła K., *Tryptyk rzymski*, Kraków 2003.
- Zbiór poetów polskich XIX w.*, t. 4, oprac. P. Hertz, Warszawa 1965.

Danuta Sieradzka

Uniwersytet Śląski w Katowicach
<https://orcid.org/0000-0001-6154-1925>
bookwoman@wp.pl

Polskie księgozbiory w bibliotece miejskiej — Chicago Public Library (wybrane aspekty)

Polish book collections in the municipal Library — Chicago Public Library (selected aspects)

Abstrakt

W artykule dokonano przeglądu polskiego księgozbioru znajdującego się w bibliotece publicznej miasta Chicago pod nazwą Chicago Public Library. Ten system biblioteczny składa się z biblioteki centralnej – Harold Washington Library Center, dwóch bibliotek regionalnych oraz licznych oddziałów. Wskazano liczbę, rodzaj i charakter polskich książek. Odnotowano polonica w bibliotekach uniwersyteckich, jak również zbiory specjalne w Polish Museum of America Library.

Słowa kluczowe

historia książki, polonica, polskie księgozbiory, Chicago Public Library

Abstract

The article reviews the Polish book collection located in the Chicago Public Library. This library system consists of the central library – Harold Washington Library Center, two regional offices, and numerous branches. This article points out the number, type, and nature of Polish publications. Polish prints in university libraries were reported and special collections were noted in the Polish Museum of America Library.

Informacja o artykule / Article Information

Otrzymano (Received): 21.03.2022 • Przyjęto do druku (Accepted): 25.03.2022 • Opublikowano (Published): Czerwiec (July) 2022

Keywords

history of libraries, Polonica, Polish collections, Chicago Public Library

Problematyka polskich księgozbiorów w amerykańskich instytucjach kultury nauki czy agendach państwowych ma już swoją literaturę przedmiotu. Ostatnio wydano obszerną publikację *Z badań nad książką i księgozbiorami historycznymi. Polonika w zbiorach obcych*¹. Jest jeszcze wiele tematów, które są warte penetracji badawczej. Jednym z nich jest kwestia polskich kolekcji w bibliotekach publicznych Stanów Zjednoczonych. Autorka postanowiła prześledzić powyższe zagadnienia na przykładzie Chicago Public Library jako biblioteki publicznej o historycznym rodowodzie. Zaprezentowano przybliżoną liczbę polskich zbiorów przechowywanych i udostępnianych w tej książnicy. Ujęto więc polskie woluminy w bibliotece centralnej oraz ich rozmieszczenie w licznych oddziałach. Wskazano ponadto na różne inicjatywy czytelnicze, imprezy kulturalne organizowane przez omawianą placówkę wspólnie z miejscową społecznością polonijną. Rozważania poprzedzono krótkim rysem historycznym bibliotek publicznych w Stanach Zjednoczonych.

Zaprezentowany temat nie wyczerpuje zagadnienia, ma jedynie charakter informacyjny. Jest to refleksja nad polskimi księgozbiorami znajdującymi się w amerykańskiej bibliotece publicznej. Autorka sygnalizuje możliwość dalszych badań w tym kierunku. Materiał zbierano w okresie pandemii COVID-19 w 2020 i 2021 roku. Wykorzystano dostępną literaturę przedmiotu, zasoby Internetu oraz korespondencję elektroniczną.

Początki bibliotek publicznych w Stanach Zjednoczonych sięgają drugiej połowy XIX wieku, kiedy to wielu dobroczyńców (sponsorów) zakładało placówki biblioteczne. Jednym z nich był Andrew Carnegie. W latach 1896–1926 ufundował 1677 budynków w miastach i miasteczkach. Dzięki niemu pod koniec XIX wieku istniało już 5383 bibliotek z księgozbiorami powyżej 1000 woluminów².

¹ Zob. *Z badań nad książką i księgozbiorami historycznymi. Polonika w zbiorach obcych*, red. J. Puchalski, A. Chamery-Nowak i D. Pietrykiewicz, tom specjalny, Warszawa 2017; zob. również *Współczesne księgozbiory polskie za granicą: Informator*, t. 2. *Polonika w księgozbiorach obcych*, oprac. B. Bieńkowska, E. Maruszak, J. Puchalski, Warszawa 2016.

² Zob. R.C. Miller, *Biblioteki publiczne i szkolne w Stanach Zjednoczonych*, cz. 1. *Biblioteki publiczne „Poradnik Bibliotekarza”* 2000, nr 6, s. 4; S. Posner, *Biblioteki amerykańskie „Przegląd Biblioteczny”* 1909, nr 4, s. 259–296; H.B. Adams, *Public libraries and popular education*, Albany 1900 – tam bogata literatura dotycząca bibliotek publicznych w XIX wieku. Zob. również *Biblioteki pu-*

Na początku XXI wieku biblioteki publiczne finansowane są przez samorządy miejskie, władze stanowe względnie organizacje typu non profit. Według badań Instytutu Usług Muzealnych i Bibliotecznych (Institute of Museum and Library Services — IMLS) z 2016 r., w Stanach Zjednoczonych funkcjonowało wówczas 9057 bibliotek publicznych³.

Na terenie każdego stanu dbano o rozwój tego typu bibliotek. Do największych z nich zalicza się New York Public Library założoną jeszcze w 1895 roku. W jednej z dzielnic metropolii w 1896 roku zorganizowano wspólną księżnicę Brooklyn Public Library. Wśród innych palcówek działających w tym czasie można wskazać Berkeley Public Library (California), Detroit Public Library (Michigan) czy Kansas City Public Library (Missouri), założoną w 1873 roku. W tym samym czasie powołano do życia również Chicago Public Library⁴.

Chicagowska księżnica powstała bezpośrednio z popiołów *Chicago Fire*. Pożar pochłonął wówczas wiele książek, które przynależały do bibliotek subskrypcyjnych i prywatnych. Miasto otrzymało wsparcie z wielu europejskich miast. W kwietniu 1872 roku Rada Miejska Chicago wydała rozporządzenie, na mocy którego powołano Chicago Public Library (dalej: CPL). Uroczyste otwarcie miało miejsce 1 stycznia 1873 roku.

Pierwotnie siedziba biblioteki mieściła się w wieży ciśnień, a ówczesny zbiór liczył 3157 tomów⁵. W kolekcji wiele dzieł dotyczyło historii Stanów Zjednoczonych, zwłaszcza Chicago. Biblioteka miała być miejscem odpoczynku i rozwoju intelektualnego zarówno dla osób pracujących, jak i młodzieży. Na przełomie XIX i XX wieku powstało wiele sieci czytelniczych. Pierwszy oddział biblioteki założono 1904 roku, a w 1985 istniało już 76 filii. 1 października 1897 roku otwarto nowy budynek biblioteki centralnej znajdujący się obecnie przy Michigan Avenue — dzisiaj jest to Chicago Cultural Center. W latach 50. XX wieku zbiory placówki bibliotecznej obejmowały 2,25 mln tomów, z tego 900 tys. znajdowało się w budynku centralnym⁶.

Pod koniec XX wieku pojawiły się problemy lokalowe. Postanowiono wybudować nową, okazałą palcówkę dostosowaną do współczesnych

bliczne w Polsce i na świecie: materiały z Europejskiego Forum Bibliotekarzy, 23–25 maja 1995 r., [red. E. Górską], Warszawa 1996.

³ American Library Association (ALA), *Number of libraries in the United States: Home*, <https://libguides-ala-org.translate.goog.numberoflibraries>, [dostęp: 15 maja 2021 r.]; rozmieszczenie bibliotek publicznych w stanie Illinois zob. <https://publiclibraries.com/state/illinois>, [dostęp: 16 maja 2021 r.].

⁴ Zob. H.B. Adams, dz. cyt., s. 121; S. Posner, dz. cyt., s. 291–293.

⁵ J. Wapiński, *Książki polskie w Bibliotece Publicznej w Chicago*, „Księgarz” 1960, nr 23–24, s. 20.

⁶ Zob. tamże.

czasów. Została ona otwarta 7 października 1991 roku i nazwano ją imieniem zmarłego burmistrza Chicago – Harolda Washingtona (pierwszy Afroamerykanin na tym stanowisku). W momencie otwarcia była to największa miejska biblioteka publiczna na świecie. Jej księgozbiór liczył wówczas ponad 2 mln woluminów, 3,5 mln mikrofilmów, 195 tys. materiałów audiowizualnych, 10 tys. tytułów gazet i czasopism w 60 językach. Na przełomie XX i XXI wieku szafy katalogowe zastąpiono komputerami⁷.

Na terenie miasta funkcjonuje rozległy system biblioteczny pod nazwą Chicago Public Library. Składa się on z biblioteki centralnej, czyli wspomnianej Harold Washington Library Center (dalej: HWLC), dwóch regionalnych placówek – Conrad Sulzer Regional Library i Carter G. Woodson Regional Library oraz 78 oddziałów (filii).

Z biegiem czasu inne biblioteki publiczne zdystansowały chicagowską placówkę. Świadczy o tym ranking bibliotek z 2011 roku opracowany przez Stowarzyszenie Bibliotek Amerykańskich (American Library Association – ALA). Omawiana biblioteka zajęła wówczas odległe, 31 miejsce (zob. tabela 1). W grupie bibliotek publicznych pierwsze miejsce zarezerwowane było dla Boston Public Library oraz New York Public Library. Księgozbiór tej ostatniej liczy obecnie 55 mln tomów.

Dzisiaj trudno ustalić wielkość księgozbioru Chicago Public Library. Posiadane informacje często są ze sobą sprzeczne. Według danych ALA, chicagowska ksiąźnica w 2010 roku liczyła 5 721 334 woluminy, a rok później – 5 790 289⁸. Zbigniew Gruszka dla 2005 roku ustalił ich liczbę na 10 994 943 tomów⁹. Na początku grudnia 2020 roku otrzymano e-mail od pracownika CPL. Wskazano w nim, że w zintegrowanym systemie bibliotecznym (ILS) jest zarejestrowanych 6 378 986 woluminów (2021 rok)¹⁰. Jednocześnie stwierdzono, że wiele pozycji nie zostało wliczonych do ILS, a liczba książek w bibliotece jest znacznie większa. Skoro mowa o księgozbiorze, warto wskazać, że CPL używa

⁷ Zob. W. Pelczar, *Polonica w bibliotece Harolda Washingtona w Chicago*, „Przegląd Polonijny” 2002, z. 3, s. 131; B. Niemyjska, *Publiczna Biblioteka im. H. Washingtona w Chicago*, „Poradnik Bibliotekarza” 2001, nr 7–8, s. 45; D. Sieradzka, *Harold Washington Library Center – największa biblioteka publiczna na świecie*, „Bibliotekarz” 1996, nr 3, s. 17–19.

⁸ Zob. American Library Association, *The Nation's Largest Libraries: A Listing by Volumes Held*, ALA Library Fact sheet22, <http://www.ala.org/tools/libfactsheets/alalibraryfactsheet22>, [dostęp: 14 maja 2021 r.].

⁹ Zob. Z. Gruszka, *Książka czytelnik i biblioteka o Stanach Zjednoczonych. Szkic do wizerunku bibliotekarstwa amerykańskiego*, [w:] *Ludzie i książki. Studia i szkice bibliologiczno-bibliograficzne: księga pamiątkowa dedykowana prof. Hannie Tadeusiewicz*, red. E. Andrysiak, Łódź 2011, s. 195.

¹⁰ Odpowiedzi udzielił Keri Cascio, Assistant Commissioner, Technology, Content and Innovation Chicago Public Library.

systemu klasyfikacji Biblioteki Kongresu zamiast systemu Dewey Decimal Classification. W niedługim czasie, na początku 2022 roku, książki z bibliotek stanu Illinois (w tym i CPL) staną się „bazą serwisową” dla Cyfrowej Biblioteki Ameryki (Digital Library of America).

Współczesne amerykańskie biblioteki publiczne to nie tylko „świętynie książek”, ale wyspecjalizowane centra edukacji kultury i rozrywki. Na terenie poszczególnych placówek bibliotecznych funkcjonują kluby książki dla dzieci i seniorów, plac zabaw dla dzieci, warsztaty fotograficzne. Obok książek można wypożyczać narzędzia hydrauliczne, drabinki malarskie itp. Jest to odpowiedź na wymogi lokalnej społeczności.

Tabela 1. Największe biblioteki publiczne w Stanach Zjednoczonych – lista według liczby posiadanych woluminów (2011)

Pozycja w rankingu	Nazwa biblioteki	Liczba woluminów
1	Library of Congress (BN)*	34 528 818
2	Boston Public Library	19 040 261
4	New York Public Library	16 342 365
13	Public Library of Cincinnati & Hamilton County	8 819 759
21	Detroit Public Library	7 070 433
25	Los Angeles Public Library	6 459 552
31	Chicago Public Library	5 790 289
35	San Diego Public Library	5 535 415
41	Dallas Public Library	4 972 494
54	Cleveland Public Library	4 273 202
55	Brooklyn Public Library	4 233 304
90	Saint Louis Public Library	3 352 775
96	Buffalo & Erie County Public Library	3 211 709
100	Houston Public Library	3 061 773

*Biblioteka Kongresu jest biblioteką naukową.

Źródło: American Library Association, *The Nation's Largest Libraries: A Listing by Volumes Held*, ALA Library Fact Sheet 22, <http://www.ala.org/tools/libfactsheets/alalibrary-factsheet22>, [dostęp: 14 maja 2021 r.].

Biblioteka publiczna w Chicago oferuje całodobowy dostęp do:

- książek elektronicznych, audiobooków, magazynów cyfrowych, strumieniowego przesyłania muzyki i wideo;

- zasobów online (umożliwiających badania historii Chicago, podejmowanie decyzji o zakupie, znajdowanie pomocy w odrabianiu prac domowych itp.);
- kolekcji cyfrowych (prezentujących tysiące obrazów, dokumentów i artefaktów ze specjalnej kolekcji).

Na terenie Chicago Public Library prowadzi się liczne programy autorskie, takie jak: *One Book – One Chicago*, *Kids Museum Passport* – umożliwiający bezpłatny wstęp do wielu instytucji kulturalnych na terenie miasta dzięki posiadaniu karty bibliotecznej. Akredytowani nauczyciele pomagają młodym uczniom w odrabianiu prac domowych, inni służą pomocą w obliczaniu podatków. W ramach programu *Maker Lab* można kupić lub wypożyczyć niezbędne akcesoria do prac domowych, np. przycinarkę elektryczną, frezarkę, maszynę do szycia. Inny program – *Digital Learn* – umożliwia mieszkańcom Chicago, zwłaszcza seniorom, pokonywanie barier w obsłudze komputerów¹¹. Propozycji tych jest znacznie więcej, a w artykule zasygnalizowano jedynie niektóre z nich. Należy podkreślić, że CPL umożliwia swoim użytkownikom tzw. uczenie się przez całe życie (*lifelong learning*).

Placówka centralna i jej oddziały cieszą się dużym powodzeniem, o czym świadczy wypowiedź młodej czytelniczki: „uwielbiam chodzić do biblioteki po książki, biblioteka służy jako bezpieczna przystań po lekcjach, centrum korepetycji, sala multimedialna, centrum pomocy w zakresie zatrudnienia”¹².

W dobie pandemii COVID-19 wszystkie programy uległy zawieszeniu, a działalność HWLC i oddziałów przeniesiono do sieci. W tym okresie wzrosło zainteresowanie e-bookami audiobookami. Chętniej po książkę (w jej różnej postaci) sięgały dzieci niż osoby starsze. Powodzeniem cieszyły się książki popularnonaukowe, literatura dziecięca, kryminały, teksty historyczne.

W chicagowskiej bibliotece miejskiej mamy do czynienia z czytelnikiem wielokulturowym, który ma do dyspozycji edycje angielskie, chińskie, francuskie, hiszpańskie, rosyjskie czy włoskie.

Książnica gromadzi książki z całego świata. Znajduje się tu również polska kolekcja, której początki sięgają drugiej połowy XIX wieku. Związane jest to z napływem w tym czasie do Chicago znacznej liczby polskich imigrantów. Zaczęto zakładać pierwsze księgarnie, drukarnie i wydawnictwa. Pionierami w tym względzie byli Władysław Dyniewicz

¹¹ Strona główna biblioteki to Chicago Public Library: Books, <https://www.chipublib.org/books>; D. Sieradzka, dz. cyt., s. 18.

¹² <https://www.chipublib.org>, [dostęp: 15 listopada 2020 r.].

(1843–1928) i Władysław Smulski (1836–1897), którzy masowo przedrukowywali polskie dzieła¹³. Emigranci na obcym terenie spragnieni byli polskiej książki — w ten sposób popularyzowano polską literaturę. Powstawały pierwsze polskie gazety, m.in. „Gazeta Polska”, biblioteki zakładane przez organizacje polonijne, takie jak: Związek Narodowy Polski (Polish National Alliance of the United States) czy Zjednoczenie Polskie Rzymsko-Katolickie w Ameryce (Polish Roman Catholic Union of America).

Zapotrzebowanie na polską książkę musiało być duże, skoro Rada Dyrektorów Chicagowskiej Biblioteki Publicznej postanowiła utworzyć polską kolekcję. W 1883 roku zakupiono pierwsze 600 książek za sumę 500 dolarów. Były to pozycje z literatury pięknej, bajki dla dzieci, słowniki. Prawdopodobnie wśród zakupionych książek znalazły się wydane przez Władysława Dyniewicza dzieła Marii Konopnickiej, Adama Mickiewicza, Henryka Sienkiewicza i innych¹⁴. Przed II wojną światową księgozbiór wzrósł do 9334 woluminów¹⁵.

Pod koniec lat 50. XX wieku polskie zbiory liczyły 15 tys. egzemplarzy. Były to książki gromadzone na przestrzeni wielu lat¹⁶. W katalogu biblioteki z 1926 roku znajdowały się najstarsze książki polskich autorów. Były to pozycje Antoniego Gąsiorowskiego, Ignacego Kraszewskiego, Kornela Makuszyńskiego, Elizy Orzeszkowej, Władysława Reymonta, a także Bolesława Prusa, Gabrieli Zapolskiej, Stefana Żeromskiego i innych¹⁷. Zdaniem ówczesnego kierownika działu zagranicznego księżnicy, Benedykta Hirscha, w kolejnym katalogu (przez niego opracowanym — D.S) z 1950 roku pojawiły się publikacje wydawnictw krajowych i emigracyjnych. Wśród nich należy wskazać pozycje: Józefa Feldmana, *Bismarck a Polska* (Warszawa 1947), Edmunda Jana Osmańczyka, *Sprawy Polaków* (Katowice 1947), Aleksandra Bocheńskiego, *Dzieje głupoty*

¹³ Na temat W. Dyniewicza zob. „Dziennik Związkowy. Polish Daily News”, 19 sierpnia 2014; początki polskich gazet omawia J. Skrzypek, *Czasopiśmiennictwo polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej pod koniec XIX wieku (1866–1900)*; przegląd bibliograficzno-materiałowy, „Rocznik Historii Czasopiśmiennictwa Polskiego” 1963, nr 3/1, s. 126–169; jako uzupełnienie zob. J. Kowalik, *The Polish Press In America*, San Francisco 1978.

¹⁴ Dzisiaj w zasobach internetowych CPL nie odnajdujemy książek wydanych przez W. Dyniewicza. Są one natomiast w Library of Congress w Waszyngtonie z adnotacją: *from old catalog*. Warto wskazać: *Nowy elementarz polski, czyli Mały sylabikarz dla dzieci polskich w Ameryce*, Chicago 1874; *Przyjaciel dzieci, czyli Książka do czytania, zastosowana dla szkół polskich w Ameryce*, Chicago 1884.

¹⁵ Chicago Public Library, Polish Language Resources, link: Kolekcja Polska w Dziale Języków Obcych w Bibliotece Harolda Washingtona, <https://web.archive.org/web/20030620184314/>; <http://www.chipublic.org/008subject/011foreign/polish/polish/html>, [dostęp: 20 czerwca 2003 r.].

¹⁶ J. Wapiński, dz. cyt., s. 20; zob. „Rzeczpospolita” 2007, nr 152 z 2 lipca, seria Kultura, art. Ł. Gołębiowski, *Polski księgozbiór w Chicago*.

¹⁷ J. Wapiński, dz. cyt.

w Polsce (Warszawa 1947). Na półkach znajdowały się ponadto dzieła Jerzego Andrzejewskiego, Mariana Brandysa, Jana Dobraczyńskiego, Poli Gojawiczyńskiej i innych. Kolekcja została uzupełniona o dzieła wydawane na emigracji, m.in. przez Paryski Instytut Kultury, który przekazywał w tym czasie bibliotece swoje edycje¹⁸.

Wypożyczać można było zarówno beletrystykę (powieści, nowele), jak i poezje, dramat, biografie czy dzieła historyczne. Dodatkowo na półkach znajdowały się książki o sztuce, zdrowiu czy liczne słowniki i podręczniki do nauki języka angielskiego. Polska kolekcja zawierała również gazety codzienne (m.in. „Dziennik Związkowy”) oraz czasopisma, m.in. „Claudię”, „Kobietę i Życie” czy „Poradnik Domowy”. Czytać można było: „Politykę”, „Tygodnik Powszechny”, „Wprost” czy „Zeszyty Literackie”.

Funkcjonujący dotychczas stary budynek biblioteczny zastąpiono nowym. Od 1991 r. centralną biblioteką została placówka pod nazwą Harold Washington Library Center. Na początku lat 90. XX wieku katalogi księżnicy obejmowały 50 indeksów w formie drukowanej, mikrofilmowej oraz dysków optycznych (CD-ROM). Wprowadzono również 500 komputerowych baz danych. Wiele książek zostało przeniesionych z dawnej siedziby do nowych pomieszczeń.

Polski księgozbiór jest obecnie ulokowany na siódmym piętrze budynku biblioteki, w dziale języków obcych (Foreign Language Information Center), gdzie zgromadzono wydawnictwa w 360 językach świata. Zbiory polskojęzyczne obejmują około 20 tys. woluminów, których podstawę stanowi beletrystyka. Czytelnik ma do dyspozycji zbiór 50 polskich filmów fabularnych, archiwum radiowych nagrań oraz wiele gazet i czasopism¹⁹.

Księgozbiór polski powiększał się dzięki zakupom i darowiznom. W latach 90. XX wieku księżnica otrzymała grant od władz stanowych Illinois w wysokości 21 tys. dolarów. Pozwoliło to na zakup polskich publikacji, które ukazały się po 1989 roku. Parę lat później, w 1997 roku, wydawcy z Polski przekazali bibliotece 1000 książek. Również lokalne chicagowskie księgarnie od czasu do czasu wspomagały polskie edycje²⁰.

Każdy nowy zakup powoduje meliorację zbiorów, szczególnie w odniesieniu do beletrystyki, a kryterium selekcji stanowi liczba wypożyczeń. Wycofane książki trafiają do innych placówek na terenie całego

¹⁸ *Książki polskie. Nowości wydawnicze 1940–1949 w Bibliotece Publicznej m. Chicago*, [prepared by B.Z. Kirsch], Chicago 1950; zob. A. Kłossowski, *Książka polska na obczyźnie XX wiek*, Toruń 2003, s. 54–55.

¹⁹ Zob. W. Pelczar, dz. cyt.; D. Sieradzka, dz. cyt., s. 18–19; L. Walter, *Dział Polski przy sekcji Języków Obcych Miejskiej Biblioteki Publicznej w Chicago*, „Pamiętnik Literacki” (Londyn) 1988, t. 13, s. 28.

²⁰ Zob. „Rzeczpospolita” 1997, nr 152.

kraju. Pomimo ciągłej rotacji zbiorów, wypożyczanych jest obecnie około 3000 polskich książek rocznie. Z polskojęzycznych zbiorów korzystają studenci chicagowskich uczelni (m.in. University of Illinois), nauczyciele pracujący w polskich szkołach, uczniowie polonijnych szkół sobotnich i placówek oświatowych. W omawianej księżnicy znajdują się książki różnych grup etnicznych, a biblioteka ma charakter usługowy. W odniesieniu do zbiorów obowiązuje zasada — książka nieczytana jest zastępowana pozycją czytaną, zwykle niepolską.

Z analizy elektronicznych zasobów biblioteki centralnej wynika, że polskie zbiory obejmują 9210 pozycji (stan z 30 maja 2021 roku)²¹. Są to książki w języku polskim (oryginały i późniejsze wydania) oraz ich tłumaczenia na języki: angielski, arabski, chiński, ukraiński, koreański i inne. Przeważa beletrystyka, książki historyczne, kulinarne, zdrowotne, wszelkiego rodzaju poradniki. Dużo jest audiobooków i e-booków oraz filmów na DVD. Są to: *Dolina Issy*, *Chłopi*, *Lalka*, *Popiół i diament*, *Pan Tadeusz* oraz *Ziemia obiecana*. W katalogu nie zabrakło literatury pięknej, twórców i pisarzy z dawnych i współczesnych czasów. Klasykę stanowią utwory: Jana Kochanowskiego, Marii Konopnickiej, Ignacego Krasickiego, Adama Mickiewicza, Elizy Orzeszkowej oraz Juliusza Słowackiego. Obok nich skorzystać można z książek Witolda Gombrowicza, Zbigniewa Herberta, Stanisława Lema, Karola Wojtyły. Dostępne są również książki Katarzyny Grocholi czy Andrzeja Sapkowskiego. W bibliotece można skorzystać z publikacji naszych noblistów. W ofercie dla czytelników znajdują się dzieła: Henryka Sienkiewicza (najwięcej wyświetleń), Władysława Reymonta, Czesława Miłosza, Wisławy Szymborskiej oraz Olgi Tokarczuk. Dostępne są również edycje dotyczące Marii Curie-Skłodowskiej. Dla dzieci i młodzieży przygotowano ulubione bajki i opowiadania; wskazać należy: Jana Brzechwę, Aleksandra Fredrę, Kornela Makuszyńskiego oraz Juliana Tuwima.

Jak zaznaczono, informacja o dziełach jest dostępna online. Wystarczy wpisać nazwisko autora lub tytuł książki, a otrzymamy wykaz egzemplarzy z informacją, gdzie w ramach CPL dane dzieło się znajduje i czy jest dostępne. W przypadku polskich edycji, w katalogu bibliotecznym często pojawiają się informacje, że książka jest u czytelnika bądź jest zarezerwowana.

Polskie wydania udostępniane są w poszczególnych oddziałach Chicago Public Library. W czerwcu 1993 roku opracowano spis bibliotek

²¹ Strona główna księżnicy to: <https://www.chipublib.org./books>. Informacje na temat poszczególnych oddziałów znajdują się pod adresem: <https://chipublib.org./locations> lub <https://chipublib.bibliocommons.com/locations>, [dostęp: 30 maja 2021 r.].

publicznych i uniwersyteckich na terenie stanu Illinois²². W samym Chicago wykazano wówczas 10 bibliotek publicznych oraz jedną księżnicę centralną, czyli HWLC. Według powyższych ustaleń najwięcej polskich zbiorów znajdowało się wówczas w Portage–Cragin (zob. aneks). Kolekcja polska w tej filii liczyła wówczas 7000 książek dla dorosłych i dzieci. Obok literatury klasycznej czytelnik miał do dyspozycji romanse (w stylu harlequin), powieści historyczne, kryminały, a także encyklopedie oraz słowniki. W tamtym czasie filia ta stanowiła konkurencję dla biblioteki centralnej. W pozostałych oddziałach zgromadzono od 100 do 300 egzemplarzy. Polską książkę czyta się obok edycji angielskich, hiszpańskich i innych²³.

Na początku XXI wieku wzrosła liczba oddziałów z polskimi książkami. Naliczono ich wówczas trzynaście. Duże kolekcje, liczące tysiące polskich woluminów, posiadały wówczas oddziały: Brington Park, Jefferson Park i Portage–Cragin. Średniej wielkości zbiorami dysponowały placówki: Back of the Yards, Galewood–Mount Clare, Logan Square, a ponadto Mount Greenwood, West Belmont i West Town.

Z chwilą powstania nowych filii przeniesiono część polskich książek do tych placówek, a inne (mniej liczne) do już istniejących. Jesienią 2000 roku otwarto oddział Archer Heights, w grudniu 2001 roku – Austin–Irving, a w czerwcu 2004 roku – Oriole Park. Obecnie na stronach Chicago Public Library wymienionych jest tylko 10 filii.

W katalogu cyfrowym dostępne są zazwyczaj pozycje z XXI wieku, choć starsze wydania również znajdują czytelników. Biblioteka uwzględnia zazwyczaj najnowsze wydania. Stosunkowo dużą liczbą woluminów dysponują oddziały Oriole Park (1934 wyświetleń), Portage–Cragin (1917), West Belmont (1830) oraz Archer Heights – 1399 rezultatów (zob. tabela 2). Łącznie odnotowano 14 177 wyświetleń (stan z 30 lipca 2021 roku).

²² Spis został sporządzony na podstawie odpowiedzi na ankiety rozesłane do bibliotek należących do Illinois Library System oraz bibliotek uniwersyteckich. Informacje przygotowała wówczas Joanna Bohdziewicz-Borowiec w 1993 r. Zob. Chicago Public Library. Polskie zbiory w bibliotekach stanu Illinois. Źródło: <https://web.archive.org/web/20041024081515/>; http://polish.org/pl/frames/dpc_main.html/, [dostęp: 24 października 2004 r.]. Dokumenty w posiadaniu autorki.

²³ Poza systemem bibliotecznym CPL w spisie ujęto na terenie miasta: Center for Research Libraries (7500 polskich tytułów w tym 1000 monografii), Montay College Library (150 pozycji z literatury i historii), Mutual Aid Association of the New Polish Immigration Library (10 000 woluminów), Polish Messenger of the Sacred Hart Library (2000 pozycji – większość o tematyce religijnej). Dodatkowo uwzględniono Polish Museum of America Library (60 000 woluminów) oraz biblioteki uniwersyteckie, takie jak: University of Chicago, Joseph Regenstein Library (38 000 monografii), University of Illinois at Chicago Library (6100 tytułów) oraz University of Illinois at Urbana – Champaign Library (46 842 woluminy). Zob. jw.

Tabela 2. Materiały polskojęzyczne w oddziałach CPL (według katalogu online z 30 lipca 2021 r.)*

Lp.	Nazwa oddziału	Rok otwarcia	Materiały	
			polskojęzyczne	angielskie
1.	Archer Heights	2000 (wrzesień)	1399	306 415
2.	Austin – Irving	2001 (8 grudnia)	1397	276 054
3.	Clearing	1994 (12 czerwca)	1123	305 620
4.	Dunning	2001 (6 czerwca)	1154	–
5.	Garfield Ridge	2005 (27 maja)	1127	296 052
6.	Jefferson Park	1970	973	298 552
7.	Oriole Park	2004 (1 czerwca)	1934	313 615
8.	Portage – Cragin	1969 (1 listopada)	1917	301 754
9.	West Belmont	1971 (30 października)	1830	305 023
10.	West Town	2010 (7 września)	1323	298 158

*Pod terminem „materiały” należy rozumieć nie tylko książki tradycyjne ale również e-booki, audiobooki, DVD i inne formy druku.

Źródło: Chicago Public Library, <https://www.chipublib.org/locations>, [dostęp: 30 lipca 2021 r.].

W oddziale bibliotecznym Oriole Park znajdują się książki o różnorodnym charakterze. Obok literatury pięknej, dzieł bibliograficznych czy historycznych jest wiele powieści sensacyjnych, fantastyki. Dzieci chętnie sięgają po znane edycje: Jana Brzechwy, Juliana Tuwima, Joanny Papuzińskiej czy Wojciecha Widłaka.

Od dawna dużym powodzeniem wśród Polonii cieszy się oddział Portage–Cragin. Na początku XXI wieku tamtejsza polska kolekcja szacowana była na 4000 książek²⁴. Dzisiaj księgozbiór stanowią: literatura piękna (dawna i współczesna), książki popularnonaukowe, historyczne, biograficzne, podróźnicze; nie brakuje też tematyki kulinarnej czy zdrowotnej. W katalogu cyfrowym najczęściej wyświetleń odnotowano w odniesieniu do pozycji Małgorzaty Musierowicz, Waldemara Łysiaka, Henryka Sienkiewicza. Chętnie czytane są książki Normana Daviesa jak i Tadeusza Dołęgi-Mostowicza. Na miejscu w filii stwierdzono ponad 250 tytułów. Były one dostępne w ramach „biblioteki podręcznej”. Przeglądając te książki, ustalono, że najczęściej woluminów należało do dzieł historycznych, literatury pięknej. Przykładowo były to książki Jerzego Łojka, Jerzego Pilcha czy Bohdana Urbanowskiego. Ze współczesnych pozycji czytelnik sięga po utwory Wisławy Szymborskiej i Olgi Tokarczuk. Dzieci natomiast czytają dzieła Jana Brzechwy i Aleksandra Fredry. W bibliotece

²⁴ Zob. przypis 22.

podręcznej obok edycji Karola Wojtyły, *Tryptyk rzymski. Poezje zebrane* (Watykan 2003), znajduje się współczesna książka Magdaleny Wolińskiej-Riedi, *Zdarzyło się w Watykanie. Nieznane historie zza spiżowej Bramy* (Kraków 2020). Dostrzeżono również egzemplarz Władysława Tatarkiewicza, *Historia filozofii*, tomy I–III (Warszawa 1981)²⁵.

W północnej dzielnicy Chicago działa filia Archer Heights. W chwili otwarcia (2000 rok) cały księgozbiór liczył 50 tys. woluminów, w tym ponad 3000 polskich tytułów²⁶. Obecnie kolekcja polska jest znacznie mniejsza. Kierownik oddziału, Elizabeth Ptasik, podała, że w bibliotece są obecnie 1262 pozycje²⁷. W elektronicznym katalogu odszukać można dzieła H. Sienkiewicza i W. Szymborskiej. Młodzież chętnie sięga po książki o Harrym Potterze w języku polskim. Tutaj czytelnik może zapoznać się z dziełem Karoliny Lanckrońskiej, *Michelangelo in Ravensbrück. One Woman's War against the Nazis* (Cambridge 2007). Wśród kaset video znaleźć można film *Człowiek z żelaza* w wydaniu Metro-Goldwyn-Mayer z 2010 roku.

W chicagowskich bibliotekach (przed pandemią) organizowano polskojęzyczne dyskusyjne kluby książki. Prowadzono zajęcia w czterech oddziałach: Austin–Irving, Archer Heights, Jefferson Park oraz Portage–Cragin. W trakcie spotkań wybierano i czytano utwory polskich autorów lub ich tłumaczenia z angielskiego.

Poza biblioteką centralną polskie książki są udostępniane w jednej z placówek regionalnych, tj. Conrad Sulzer Regional Library. Została ona otwarta 14 września 1985 roku i obsługuje czytelników wielu narodowości. Do biblioteki tej przychodzą m.in. Grecy, Hiszpanie, Koreańcy, Niemcy oraz Polacy. W czasie pandemii wyświetlała się informacja, że materiały polskojęzyczne, rosyjskie i hiszpańskie są niedostępne. Nie znaczy to, że poprzez księżnicę centralną nie można było zamawiać książek. W marcu 2022 roku liczba polskich egzemplarzy w katalogu elektronicznym wynosiła 9084 pozycje. W mieście działają ponadto inne historyczne biblioteki publiczne, takie jak: Independence Library, Little Italy Library, T.B. Blackstone Memorial Library czy Obama Presidential Center Library.

Harold Washington Library Center pełni rolę popularyzatora polskiej tradycji i kultury nie tylko w środowisku polonijnym, lecz

²⁵ Znajomy Autorki mieszkający w Chicago udzielił informacji na temat Portage–Cragin. Wizyta miała miejsce jesienią 2020 r.

²⁶ W 2003 roku korzystano ze strony: <http://www.chipublib.org/oo2branches/archer/archer.html>. Dzisiaj strona już nie istnieje.

²⁷ Dane na podstawie wiadomości e-mail przesłanej do kierownika oddziału.

i amerykańskim. Nieodłącznym elementem różnych akcji jest książka. Na terenie HWLC odbywają się wystawy, koncerty polskich i polonijnych artystów, twórców, pisarzy. Są to różnego rodzaju sesje popularnonaukowe, popularyzujące rocznice związane z bohaterami Polski i Ameryki jak Tadeusz Kościuszko czy Kazimierz Pułaski.

W miesiącach wiosennych, a zwłaszcza w maju, Chicago Public Library świętuje Miesiąc Dziedzictwa Polsko-Amerykańskiego. Z okazji Święta Konstytucji 3 Maja (w 2021 roku minęła 230 rocznica) księżnica miejska stała się gospodarzem wirtualnego programu z udziałem znanych twórców słowa pisanego związanych z Chicago. Redaktor *Forgotten Chicago*, Daniel Pogorzelski, przeprowadził na kanale CPL w YouTube wywiady m.in. z Stuartem Dybkiem, Thomasem Dyją, Johnem Guzłowskim i Dominikiem A. Pacygą²⁸. W trakcie wirtualnej rozmowy opowiadano, co to znaczy być Polakiem w Chicago? Autorzy książek dzielili się ponadto uwagami na temat Polonii i swoich publikacji.

Jesienią 2020 roku dla osób anglojęzycznych organizowane były różne inicjatywy czytelnicze. Odbywało się to pod auspicjami Polish American Librarians Association (PALA). Dla dorosłych realizowano temat: *Explore the Diverse Cuisine of Poland (Poznaj zróżnicowaną kuchnię Polski)*. W tym czasie młodzież uczestniczyła w programie *Stories Featuring Polish and Polish American Teens (Historie z polskimi i polskoamerykańskimi nastolatkami)*. Zaangażowano również dzieci, dla których prowadzono zajęcia pod hasłem: *Exploring Polish American Heritage (Odkrywanie polsko-amerykańskiego dziedzictwa)*.

Dla przykładu w pierwszym bloku dla dorosłych zalecano m.in. lektury: *The Best of Polish Cooking, Recipes for Entertaining and Special Occasions* Karen West (New York 2000) czy *Polish Chicago, Our Recipes* Josepha Zurawskiego (Saint Louis 2007). Wśród pozycji dla dzieci proponowano: *Casimir Pulaski Soldier on Horseback* Davida Collinsa (New York 1998), *Marie Curie* Vicki Cobb (New York 2008) czy *My First Book of Polish Words* Katy R. Kudela (New York 2011)²⁹. Wspomniane książki są dostępne w 17 oddziałach CPL, m.in. w Archer Heights, Clearing, Dunning Garfield Ridge, Logan Square czy Portage-Cragin i Sulzer Regional Library.

²⁸ Zob. *The Am-Pol Eagle, Writers to discuss online being Polish Chicago*, <https://ampoleagle.com/writers-to-discuss-online-being-polish-in-chicago-p.15322-129>, [dostęp: 27 maja 2021 r.]. Zob. również: *Prominent authors discuss Polish Chicago-Nadig Newspapers*, <http://nadignewspapers.com/2021> – art. Jasona Merela, *Wybitni autorzy dyskutują o polskim Chicago*, [dostęp: 27 maja 2021 r.].

²⁹ Zob. Polish American Librarians Association, <https://palalib.org/programing>, [dostęp: 18 maja 2021 r.].

W samym Chicago działają również biblioteki uniwersyteckie, dysponujące polskimi księgozbiorami. Są to: University of Chicago – Joseph Regenstein Library, University of Illinois Urbana – Champaign Library oraz University of Illinois Library. W tej ostatniej Autorka zwróciła uwagę na książki o Ślązakach w Stanach Zjednoczonych. Zauważono publikacje: *The first Polish Americans. Silesian settlements in Texas* autorstwa T. Lindsay Baker (Texas 1979) czy Anny Musialik-Chmiel, *Amerykańscy ślązacy – dziedzictwo – pamięć – tożsamość* (Katowice 2010). Książki te wypożyczyć można zarówno w HWLC, jak i oddziałach CPL.

Wspaniałą biblioteką, gdzie znajdują się polskie zbiory specjalne, jest The Polish Museum of America Library. Instytucja ta może poszczycić się księgozbiorem liczącym 100 tys. woluminów. Informacje o zbiorach jest dostępna na stronie internetowej biblioteki: <https://www.polishmuseumofamerica.org/library/about-library>. Wszelkie zasoby dostępne są online poprzez Circulating Library (wypożyczalnia), Polonica Collection oraz Genealogical Collection. To tutaj znajdują się dzieła W. Dyniewicza³⁰.

Poza Chicago biblioteki publiczne na terenie stanu Illinois dysponują również polskimi woluminami. Jedną z nich jest sąsiadująca z „wietrznym miastem” Skoki Public Library. W elektronicznym katalogu z początku 2022 roku najwięcej jest książek w języku angielskim, następnie hiszpańskim. Polskie wydawnictwa zajmują dalszą pozycję. Odnotowano dzieła naszych noblistów: Henryka Sienkiewicza, Olgi Tokarczuk, Wisławy Szymborskiej. W katalogu można znaleźć również książki Jana Brzechwy, Marii Konopnickiej czy Stanisława Lema³¹. Są tam również edycje z beletrystyki oraz książki dla dzieci.

Autorka, dokonując krótkiego przeglądu polskiego księgozbioru w jednej z bibliotek publicznych na terenie Chicago, zasygnalizowała potrzebę dalszych badań w zakresie obecności polskiej książki w bibliotekach amerykańskich.

³⁰ Zob. *Muzeum Polskie w Ameryce: dzieje i zbiory: przewodnik = The Polish Museum of America: History and Collections: Guide*, [aut. M Kot et al., tłum. na ang. J.M. Kania Piegzik, J.M. Loryś], Warszawa 2003.

³¹ Zob. Illinois Public Libraries, <https://skokiellibrary.info>, [dostęp: 5 lutego 2022 r.].

Bibliografia

- Biblioteki publiczne w Polsce i na świecie: materiały z Europejskiego Forum Bibliotekarzy, 23-25 maja 1995 r.* [red. E. Górską], Warszawa 1996.
- Gruszka Z., *Książka czytelnik i biblioteka o Stanach Zjednoczonych. Szkic do wizerunku bibliotekarstwa amerykańskiego*, [w:] *Ludzie i książki; Studia i szkice bibliologiczno-bibliograficzne: księga pamiątkowa dedykowana prof. Hannie Tadeusiewicz*, red. E. Andrysiak, Łódź 2011, s. 193-202.
- Kłossowski A., *Książka polska na obczyźnie XX wiek*, Toruń 2003.
- Książki polskie. Nowości wydawnicze 1940-1949 w Bibliotece Publicznej m. Chicago*, [prepared by B.Z. Kirsch], Chicago 1950.
- Miller R.C., *Biblioteki publiczne i szkolne w Stanach Zjednoczonych, cz. 1. Biblioteki publiczne*, „Poradnik Bibliotekarza” 2000, nr 6, s. 3-5.
- Muzeum Polskie w Ameryce: dzieje i zbiory: przewodnik = The Polish Museum of America: History and Collection: Guide*, [aut. M. Kot et al., tłum. na ang. J.M. Kania Piegzik, J.M. Loryś], Warszawa 2003.
- Niemyska B., *Publiczna Biblioteka im. H. Washingtona w Chicago*, „Poradnik Bibliotekarza” 2001, nr 7-8, s. 45-46.
- Pelczar W., *Polonica w bibliotece Harolda Washingtona w Chicago*, „Przegląd Polonijny” 2002, z. 3, s. 131-133.
- Posner S., *Biblioteki amerykańskie*, „Przegląd Biblioteczny” 1909, nr 4, s. 3-40.
- Sieradzka D., *Harold Washington Library Center — największa biblioteka publiczna na świecie*, „Bibliotekarz” 1996, nr 3, s. 17-19.
- Skrzypek J., *Czasopiśmiennictwo polskie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej pod koniec XIX wieku (1866-1900); przegląd bibliograficzno-materiałowy*, „Rocznik Historii Czasopiśmiennictwa Polskiego” 1963, nr 3/1, s. 126-169.
- Walter L., *Dział Polski przy sekcji Języków Obcych Miejskiej Biblioteki Publicznej w Chicago*, „Pamiętnik Literacki” (Londyn) 1988, t. 13, s. 28.
- Wapiński J., *Książki polskie w Bibliotece Publicznej w Chicago*, „Księgarz” 1960, nr 23/24, s. 20-21.
- Współczesne księgozbiory polskie za granicą: Informator 2. Polonika w księgozbiorach obcych*, oprac. B. Bieńkowska, E. Maruszak, J. Puchalski, Warszawa 2016.

Aneks

Polskie zbiory w bibliotekach stanu Illinois (czerwiec 1993 roku)³²:

The Chicago Public Library

Back of the Yards Branch

Polish: 175 volumes, mostly fiction and history

The Chicago Public Library

Garfield Ridge Branch

Polish: About 100 volumes

The Chicago Public Library

Harold Washington Library Center Foreign Languages

Polish: 13 000 volumes, mostly fiction classics and contemporary, history, dictionaries, encyclopedias, popular science; 25 periodicals in Polish and other countries.

The Chicago Public Library

Jefferson Park Branch

Polish: 200 volumes. Older fiction and non-fiction

The Chicago Public Library

Logan Square Branch

Polish: 300 volumes, fiction, children's

The Chicago Public Library

Midwest Branch

Polish: 3 shelves of fiction and non-fictions

The Chicago Public Library

Portage-Cragin Branch Polish Information Center

Polish: Over 7000 volumes, books for adults and children, classics and contemporary, fiction, including Harlequin and over romances, horrors, thrillers, biographies, non-fiction, health care, history, popular science art., poetry, drama, literary history, newspapers magazines, videos.

³² Na potrzeby artykułu wykazano jedynie biblioteki należące do CPL. Zachowano oryginalną pisownię. Źródło: *Chicago Public Library. Polskie zbiory w bibliotekach stanu Illinois*, https://web.archive.org/web/20041024081515/http://polish.org/pl/frames/dpc_main.html, [dostęp: 24 października 2004 r.].

The Chicago Public Library

Richard J. Daley Branch

Polish: 50 books on deposit from the central library's

The Chicago Public Library

West Belmont Branch

Polish: 88 titles

The Chicago Public Library

West Lawn Branch

Polish: 75 volumes

The Chicago Public Library

West Town Branch

Polish: 100 volumes

Głos w dyskusji

Monika Sobkowiak

Przedszkole nr 35 z oddziałami integracyjnymi „Tęczowy Domek” we Wrocławiu
<https://orcid.org/0000-0001-9270-8185>
monsobkowiak@gmail.com

Dokąd zmierza przedszkole? Dobre praktyki nastawione na rozwijanie kompetencji XXI wieku

Where is the kindergarten going? Good practices aimed at developing the competencies of the 21st century

Abstrakt

W artykule przedstawione zostały kierunki współczesnych działań pedagogicznych, które powoli zaczynają gościć w polskiej przestrzeni edukacyjnej. W pierwszej części w oparciu o współczesne badania i analizy przedstawiony został sens ich stosowania i konieczność zmiany kierunku niektórych praktyk pedagogiki przedszkolnej. W drugiej części przybliżone zostały metody, techniki i narzędzia wykorzystywane w przedszkolach, które stanowią dobrą praktykę nastawioną na rozwój dziecka w duchu współczesności i przyszłości: STEM, Twórcze Rozwiązywanie Problemów, Porozumienie bez przemocy.

Słowa kluczowe

pedagogika przedszkolna, dobre praktyki, metoda STEM, Twórcze Rozwiązywanie Problemów

Abstract

The article presents the directions of contemporary pedagogical activities that are slowly beginning to appear in the Polish educational space. Part I, based on contemporary research and analyses, presents the sense of their application and the need to change the direction of some preschool pedagogy practices. Part II introduces methods, techniques and tools used in kindergartens which constitute a good practice focused on the development of a child in the spirit of the present and the future: STEM, Creative Problem Solving, Non Violent Communication.

Informacja o artykule / Article Information

Otrzymano (Received): 22.05.2022 • Przyjęto do druku (Accepted): 8.06.2022 • Opublikowano (Published): Czerwiec (July) 2022

Key words

preschool pedagogy, good practice, STEM, Creative Problem Solving

Jak będzie wyglądać dorosłość dzisiejszych przedszkolaków? Zagłębiając się w lekturę tego zagadnienia, możemy napotkać dwa typy narracji. Pierwszy z nich skupia się na zdrowiu i rozwoju psychicznym jednostki i zwraca uwagę na czynniki, które przyczyniają się do prawidłowego rozwoju mózgu, relacji i funkcjonowania emocjonalnego. Druga narracja stawia na kluczowe kompetencje, które zapewnią jednostce sukces zawodowy. Jaką rolę pełni edukacja przedszkolna na tle tych narracji? Czy jej rolę warto rozważać pod kątem szkolnego i zawodowego sukcesu dzisiejszych przedszkolaków czy jednak w kontekście szczęścia i zdrowia psychicznego? Myślę, że najłatwiej zdecydować o wyborze, jeśli sprowadzimy to na grunt osobisty. Czy komfort psychiczny jest możliwy, jeśli na drodze szkolnej i zawodowej napotykamy przeszkody? Czy sukcesy na drodze zawodowej są wystarczające, abyśmy określili się jako osoby szczęśliwe? Dla wielu będzie to pytanie retoryczne z oczywistą odpowiedzią przeczącą. Z tego powodu współczesna edukacja przedszkolna powinna sięgać po takie rozwiązania metodyczne i programowe, które z jednej strony będą wspierać rozwój zdrowia psychicznego dziecka, jego inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych, a z drugiej będą wspierać rozwój specjalistycznych umiejętności związanych z kierunkiem rozwoju współczesnych gospodarek. Ubierając to w cele ogólne, możemy przyjąć, że oczekiwany kierunek to sukces szkolny (zawodowy) naszych przedszkolaków oraz ich psychiczny dobrostan. Analiza działań, na jakie przekłada się to w przedszkolu, pokaże, że cele realizowane są równocześnie, na drodze twórczych działań opartych na współpracy, kreatywności i swobodzie wyrażania myśli przez dzieci.

Wiek przedszkolny

Niezwykła rola edukacji przedszkolnej

W społeczności nauczycielskiej nieustającym tematem debaty pozostaje to, który etap edukacyjny jest kluczowy. Nauczeni kompromisu zwykliśmy powtarzać, że każdy z nich jest ważny. Niekwestionowanie jednak wszystkie wyższe funkcje budowane są na fundamencie tego, co zostało

zbudowane w dziecięcym mózgu do piątego roku życia¹. Co to oznacza w praktyce? Zbudowanie nowych umiejętności bez fundamentów postawionych na etapie edukacji przedszkolnej jest niezwykle trudne, a czasem niemożliwe. Korygowanie błędów, które pojawiły się na wczesnym etapie rozwoju jest obarczone ryzykiem porażki. Możliwości, jakie otwierają się przed dzieckiem na kolejnych etapach edukacyjnych, są ściśle powiązane z doświadczeniami z okresu przedszkolnego. Za prawdziwością tej tezy przemawiają także mechanizmy neurobiologiczne. W każdej sekundzie powstaje aż 700 połączeń neuronalnych w mózgu dzieci. O ile siła połączeń nerwowych rozwijana jest przez całe życie na drodze połączeń synaptycznych, o tyle ich liczba jest ustalana do piątego roku życia². Sprowadzając te rozważania na grunt konkretnych działań i pierwszych konkluzji, można stanowczo stwierdzić, że inwestycja w pierwsze pięć lat rozwoju dziecka odgrywa kluczową rolę w każdym kolejnym etapie edukacyjnym, a także ma wpływ na funkcjonowanie człowieka w dorosłości. Niezwykle ważny w kontekście edukacji jest dobór metod. To właśnie od nich zależy, czy nasze działania będą dla dziecka stymulujące, czy jego naturalna ciekawość będzie mogła przekładać się na sukces w przyszłości, czy też będzie skutecznie wygaszana. Nie bez znaczenia pozostaną też naturalne przeszkody wychowawcze, jakie napotykamy lub możemy napotkać w relacji z dzieckiem. Labilność emocjonalna, znikoma samokontrola, wyrażanie emocji w sposób nieaprobowany społecznie są wpisane w rozwój z uwagi na niedojrzałość struktur poznawczych dziecka. Choć z perspektywy osoby dorosłej wszystkie te zachowania spowodowane są często do rangi problemu, one także stanowią rozwojową szansę do nauki wyrażania myśli i pragnień, budowania poczucia bezpieczeństwa, motywacji wewnętrznej do działania oraz dociekliwości i konsekwencji w dążeniu do realizacji swoich zamierzeń.

Geny czy środowisko?

Rozwój człowieka jest wypadkową predyspozycji genetycznych oraz oddziaływań środowiska, jednak na różnych etapach rozwoju siła tych czynników ma inne znaczenie. Rozwój na poziomie prenatalnym jest ści-

¹ Zob. A. Tierney, C.A. Nelson III, *Brain development and the role of experience in the early years*, „Zero to Three” 2009, t. 30, nr 2, s. 9–13, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3722610>, [dostęp: 15 maja 2022 r.].

² Zob. D. Navsaria, *First Things First. Early Childhood Summit*, https://www.youtube.com/watch?v=xp-7kSwnQPko&t=347s&ab_channel=FirstThingsFirst, [dostęp: 15 maja 2022 r.].

śle związany z genami. Nie sposób jednak uznać, że wpływ środowiska nie występuje – pozostaje pośredni, czego przykład stanowią status ekonomiczny rodziny, odżywianie matki, komfort psychiczny i świadczona opieka medyczna. Po narodzinach kluczową rolę pełni środowisko i interakcje podejmowane z dzieckiem³. Powstaje przestrzeń do działania rodziców, opiekunów, ale także nauczycieli przedszkola. Wczesna stymulacja i jej rodzaj będą mieć ogromny wpływ na to, jak będzie się rozwijać mózg dziecka.

Nauczyciele przedszkola

Rola osób najbliższych dziecku jest nie do przecenienia. W tym kontekście rola nauczycieli przedszkola jest szczególna, ponieważ:

- posiadają kompetencje konieczne do wspierania rozwoju dziecka;
- mają możliwość redukcji deficytów wynikających z niewspierającego funkcjonowania środowiska rodzinnego dziecka;
- stanowią źródło planowanych i ewaluowanych działań nastawionych na rozwój najmłodszych.

Co więcej, wymagania stawiane nauczycielom na drodze awansu zawodowego kierują ich działania na stosowanie metod aktywizujących wychowanków, czego przykład stanowi zapis z ustawy Karta Nauczyciela ujęty w § 7 ust. 2 pkt 3. Dotyczy on wymagań stawianych przed nauczycielem ubiegającym się o stopień zawodowy nauczyciela mianowanego i wskazuje na umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia⁴.

Założenia edukacji przedszkolnej dla teraźniejszości i przyszłości

Nawiązując do badań prowadzonych przez Darcia Narvaez z Uniwersytetu Notre Dame, André Steinecke, Hiroki Taniguchi, Kathy Silva i wielu innych, ważnym do zrozumienia kierunków, w jakich powinna zmierzać edukacja przedszkolna, jest przyjęcie jako podstawy następujących faktów:

- dla rozwoju mózgu i zdrowia psychicznego kluczowe jest pierwsze pięć lat życia dziecka;
- wczesna stymulacja i wspieranie rozwoju dziecka mają wpływ na występowanie zaburzeń psychicznych, społecznych i behawioralnych;

³ Zob. tamże.

⁴ Zob. Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz.U. z 2021 r., poz. 1762).

- doświadczenia prawidłowej stymulacji przedszkolnej mają wpływ na osiąganie wyników w edukacji wyższych szczebli;
- rodzaj stymulacji ma wpływ na rozwój mózgu;
- niezwykle ważną rolę pełni interakcja⁵.

Przedstawione założenia koncentrują się wokół dobrostanu psychicznego dziecka. Filarem, na którym powinny opierać się dobre praktyki pedagogiczne powinny być kompetencje kluczowe XXI wieku opisane w koncepcji uczenia się przez całe życie.

W złożonym, szybko zmieniającym się świecie każda osoba (a zatem i każdy przedszkolak) będzie potrzebować w przyszłości szerokiego wachlarza umiejętności i kompetencji. Co więcej, edukując dzisiaj dzieci w przedszkolu czy szkole, musimy mieć świadomość, że również jako osoby dorosłe będą musiały one stale rozwijać swoje zasoby ze względu na tempo zmian, jakie zachodzą w świecie.

Cel edukacji przedszkolnej powinno stanowić aranżowanie sytuacji edukacyjnych w taki sposób, aby korespondowały one z teraźniejszością i przyszłością. Wyznaczone kluczowe kompetencje, pomimo że wskazują optymalny kierunek rozwoju przedszkolaków, wciąż są mało znane w środowisku nauczycieli. Rzadko więc nauczyciele dążą do ich rozwoju.

Wykaz umiejętności zawarty został w załączniku do Zalecenia Rady Europejskiej z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Są to następujące kompetencje:

- w zakresie rozumienia i tworzenia informacji;
- w zakresie wielojęzyczności;
- matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii;
- cyfrowe;
- osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się;
- obywatelskie;
- w zakresie przedsiębiorczości;
- w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej⁶.

⁵ Zob. D. Narvaez, *Modern parenting may hinder brain development, research suggests*, <https://www.sciencedaily.com/releases/2013/01/130107110538.htm>, [dostęp: 15 maja 2022 r.]; A. Steinecke, *Neuromodulatory control of inhibitory network arborization in the developing postnatal neocortex*, „Science Advances” 2022, t. 8, nr 10, <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.abe7192>, [dostęp: 16 maja 2022 r.]; K. Silva, *Children who go to preschool achieve higher grades at high school graduation, British study shows*, <https://www.sciencedaily.com/releases/2014/09/140919104452.htm>, [dostęp: 15 maja 2022 r.].

⁶ Zob. Dz.Urz. Unii Europejskiej C189 z dnia 4.06.2018 (2018/C 189/01).

Powyższe zalecenia co do kompetencji znajdują także odzwierciedlenie w raporcie przedstawionym przez Światowe Forum Ekonomiczne⁷, który wskazuje na kluczowe cechy przyszłych dorosłych. Cechy te ujęte są w różnych katalogach, z których najpopularniejszy stanowi model 4K oznaczający komunikację, krytyczne myślenie, kooperację i kreatywność.

Nałożenie matrycy oczekiwań i potrzeb związanych z przeszłością na teraźniejszą edukację wskazuje obszary warte kontynuacji, takie jak: rozwój artystyczny przedszkolaków, rozwój kompetencji komunikacyjnych i językowych, nauka języków obcych czy na przykład rozwój kompetencji matematycznych. Niniejszy artykuł odnosi się także do obszarów deficytów, a więc obszarów, które wyznaczone są potrzebami i nie odnajdują realnego odzwierciedlenia w edukacji przedszkolnej. Co to oznacza? Nauczyciel losowo zapytany o to, jak rozwija umiejętności matematyczne u swoich przedszkolaków, byłby w stanie wymienić szereg zabaw i działań, jakie stosuje do osiągnięcia tego celu. Znajdziemy także wiele wartościowych artykułów i pozycji książkowych w języku polskim w tym zakresie. Jeśli jednak naszym zainteresowaniem stanie się rozwijanie kompetencji w zakresie inżynierii, technologii czy przedsiębiorczości, literatura i publikacje cyfrowe są wprawdzie liczne, ale w języku angielskim. Co więcej, przeglądając uczelniane sylabusy nie znajdziemy adekwatnych metodyk, które związane będą z rozwijaniem takich kompetencji, co także stanowi powód braku umiejętności i wiedzy nauczycieli w tym zakresie. Sam fakt dostępności technik i metod w publikacjach zagranicznych sprawia, że dobre praktyki powoli znajdują miejsce także w polskich przedszkolach.

Coraz więcej ogólnopolskich i międzynarodowych programów znajduje zastosowanie w placówkach przedszkolnych, co wyznacza kierunki warte podążania. Wybrane z nich – te, które zaistniały już w ogólnopolskich projektach, np. *Mali Wielcy Odkrywcy* czy *Destination Imagination*, i uzyskały aprobatę nauczycieli oraz sympatię przedszkolaków – zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

⁷ Zob. raport *The Future of Jobs Report 2020*, World Economic Forum, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf, [dostęp: 15 maja 2022 r.].

Metody, techniki i narzędzia sprzyjające rozwojowi dziecka

STEM

Termin STEM odnosi się do nauczania i uczenia się w dziedzinach nauki, technologii, inżynierii i matematyki (*science, technology, engineering, mathematics*) na wszystkich poziomach edukacji. Metoda STEM sięga do działania, co stanowi jej niezwykły walor. Dziecko zdobywa informacje na drodze testów, tworzenia modeli, eksperymentowania, badania, mierzenia i liczenia. Przykładów działań jest wiele: dzieci zamiast poznawać kolory podstawowe i pochodne – testują je, mieszając; zamiast uczyć się o działaniu zegarka – konstruują zegary wodne, słoneczne i automatyczne. Tworząc model elektrowni wiatrowej, dowiadują się o ekologii i rozwijają przy tym umiejętności techniczne i inżynierskie, wybierają materiał, poszerzają wiedzę na tematy techniczne. Niemalże każdy temat możemy rozwijać, wykorzystując metodę STEM, aranżując przy tym warunki do angażującej zabawy dla dzieci. Oto przykładowe działania mieszczące się w metodzie STEM:

- konstruowanie modeli;
- planowanie i realizacja projektów;
- eksperymentowanie i testowanie;
- wypełnianie kart eksperymentów;
- stawianie hipotez i ich ewaluacja;
- zdobywanie wiedzy na drodze własnego działania;
- praca w zespołach zadaniowych;
- ewaluacja: tworzenie plakatów, lapbooków, smartbooków i innych pomocy dydaktycznych, które pozwalają zbierać, gromadzić i analizować informacje.

Kiedy wyobrazimy sobie rzeczywisty przebieg tych działań, widzimy nauczyciela zaangażowanego w aranżację przestrzeni do działania i dziecko, które działa. Choć literatura przedmiotu od lat podkreśla rolę samodzielnego działania dziecka, oprawa metodyczna przedszkoli wciąż sięga do strategii wiodących prym u schyłku XX wieku: słuchanie tekstów czytanych przez nauczyciela, rozwiązywanie zadań na papierze, uczenie się na pamięć. Ważne natomiast jest sięganie po projekty, które wnoszą nową myśl w edukację przedszkolną i kształtują nowy model pracy nauczyciela⁸.

⁸ Por. E. Flinn, S. Patel, *Primary STEM ideas book*, Londyn 2019.

Twórcze Rozwiązywanie Problemów

Samodzielne rozwiązywanie zadań stanowi także meritum systemu heurystycznego, jakim jest Twórcze Rozwiązywanie Problemu. Zgodnie z nim dzieci uczą się dostrzegać obszary problemowe, analizować je i porównywać, a także kreować rozwiązania i transformować je do poziomu działań innowacyjnych⁹. Możemy sprowadzić to na poziom działania, aby zanalizować, czym jest Twórcze Rozwiązywanie Problemów.

Klasyczna metodyka zakłada, że przedszkolak, poznając temat zwierząt egzotycznych, może wysłuchać wiersza o ZOO, naśladować dźwięki zwierząt, które w nim znajdzie, grać w gry, które utrwala wiedzę, jakie zwierzęta mieszkają w ZOO, a jakie na wsi, przeliczać zebry i żyrafy. Dziecko słucha nauczyciela i tą drogą zdobywa informacje. Jeśli działa, to w zabawach, których instrukcje ustaliła nauczyciel, zgodnie ze schematem zabawy. Efektem działań dziecka są zgromadzone informacje w ilości dostępnej do zapamiętania przez dane dziecko.

Korzystając z Twórczego Rozwiązywania Problemów w temacie zwierząt egzotycznych, dzieci dzielą się swoimi skojarzeniami: tak odkrywają ZOO, cyrk i naturalne siedliska zwierząt. Zdobywają wiedzę, korzystając z materiałów wizualnych, słuchowych, sensorycznych, gdyż czytanie nie jest dla nich dostępne. Sięgają do książek, prezentacji, słuchowisk, filmów, wycieczki, wywiadu, spotkania ze specjalistą – gromadzą informacje. To dopiero początek! Dzieci odkrywają problem, na przykład: Czy zwierzęta w cyrku są szczęśliwe? Analizując to, co wiedzą, korzystając z technik twórczych na drodze działania, odkrywają trudności zwierząt i wady cyrków ze zwierzętami, kreują rozwiązania, np. cyrk bez zwierząt, tworząc pod koniec np. plakaty, które zapraszają do udziału w pokazach akrobatycznych. Możemy dostrzec, że w drugiej sytuacji dziecko analizuje, tworzy, przeżywa, myśli krytycznie, wykorzystuje wiedzę w działaniu. Tymczasem tradycyjny scenariusz takich możliwości nie stwarza.

Twórcze Rozwiązywanie Problemów korzysta z:

- analizy wad i zalet;
- stawiania „stu pytań do”;
- przyglądania się problemowi z perspektywy innej osoby lub przedmiotu;
- porównywania, dzielenia i łączenia;

⁹ Por. E. Nęcka, *TRoP – Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Kraków 1994.

- transformacji;
- łączenia dwóch pomysłów w jeden i wielu innych.

Warto zwrócić uwagę na to, że współczesne wynalazki są właśnie wynikiem tych twórczych procesów. Przykładowo smartfon to połączenie komputera i telefonu, a przenośne telefony są wynikiem tego, że ktoś dostrzegł „problem” w postaci kabli. Wspólny mianownik tych działań stanowią kreatywność i innowacyjność, co jest sednem metody Twórczego Rozwiązywania Problemów¹⁰.

Porozumienie bez przemocy

W odniesieniu do wielkiej roli interakcji i tego, jak ogromny wpływ na rozwój mózgu mają wczesne relacje, konieczne jest wskazanie kierunku rozwoju metod wychowawczych w edukacji przedszkolnej. Porozumienie bez przemocy zaprezentowane przez Marshalla Rosenberga jest świetnym przykładem dobrych praktyk, które powinny zaistnieć w przedszkolnej rzeczywistości. Jest to jedna z wielu prób uporządkowania działań wychowawczych wobec dzieci, opartych na szacunku do dziecka, wybrana jako propozycja z uwagi na dostępność materiałów i publikacji na ten temat. Postawione tezy i zaprezentowane techniki pokazują jak wychować dziecko:

- bez stosowania kar i nagród;
- komunikując się bez oceniania i budowania „obcooceny” w miejscu samooceny;
- bez potęgowania frustracji niesprawiedliwym systemem wychowawczym.

W komunikacji bez przemocy ważne są: zrozumienie, uszanowanie potrzeb dziecka, nazywanie własnych potrzeb i poszukiwanie kompromisu. Ten typ komunikacji obala mit, zgodnie z którym, odpowiadając na potrzeby dziecka, nie wyznaczymy granic lub stracimy szansę na wychowanie w szacunku¹¹.

Uczenie komunikacji w duchu porozumienia bez przemocy i korzystanie z tego rodzaju komunikacji w relacji z dzieckiem budują poczucie bezpieczeństwa, redukują stres i pozwalają osiągać sukces w stosowaniu twórczych metod. Sedno przekazu jest takie, że właściwie najlepiej dobrane metody edukacyjne, innowacyjne techniki i niekonwencjonalne narzędzia nie będą miały szansy zaistnieć w rozwoju poznawczym dziecka, gdy nie zostaną zaspokojone potrzeby podstawowe. Drogą do

¹⁰ Tamże.

¹¹ Por. M. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy*, Warszawa 2016.

ich zaspokajania, regulowania i rozwijania jest właśnie porozumienie bez przemocy, dlatego jego stosowanie jest niezbędnym kierunkiem w edukacji przedszkolnej.

Warunki realizacji

Samo zastosowanie poszczególnych technik wystarczy, by nadać edukacji przedszkolnej pożądany kierunek. Często korzystanie z wybranych elementów edukacyjnych mylone jest z realizacją celów ujętych w kanwie kompetencji XXI wieku. Budowanie tych kompetencji – postawy otwartości i dociekliwości, analizy i współpracy, twórczości i innowacyjności – wymaga zmiany modelu działania nauczycieli przedszkola. Metody podawcze i wykładawcze powinny stanowić minimalny procent tego wszystkiego, co aranżowane jest w toku działań edukacyjnych. Czy to znaczy, że nauczyciel w tym procesie staje się zbędny? Wręcz przeciwnie! Ma szansę wykorzystać pełnię swojego potencjału, aranżując przestrzeń edukacyjną i działania, które dzieci wykonywać będą samodzielnie.

Jakie działania nauczyciela są zgodne z potrzebami współczesności i przyszłości? Te prezentowane poniżej wydają się najbardziej istotne:

- odejście od podawczych metod w nauczaniu najmłodszych;
- poszerzanie umiejętności technicznych, matematycznych, inżynierskich;
- aranżowanie działań dzieci: tworzenie stacji zainteresowań, stacji do wykonania eksperymentów i badań, przygotowanie wizualnych pomocy do samodzielnego wnioskowania i zdobywania wiedzy;
- maksymalne wykorzystanie pracy w grupie: rówieśnicze uczenie się, zdobywanie informacji na drodze rozmowy, nastawienie na naukę współpracy;
- rezygnacja z nauczania na drodze kart pracy i wykonywania zadań na papierze;
- odejście od systemów oceniania małego dziecka poprzez punkty, pochwały, nagrody, kary;
- wykorzystanie technologii cyfrowych w edukacji małego dziecka;
- nauka korzystania z technologii w celu zdobywania wiadomości, tworzenia, komunikacji.

Podsumowanie

W artykule przedstawione zostały kierunki współczesnych działań pedagogicznych, które powoli zaczynają gościć w polskiej przestrzeni edukacyjnej. W oparciu o współczesne badania i analizy przedstawiony został sens ich stosowania i konieczność zmiany kierunku niektórych praktyk pedagogiki przedszkolnej.

Kierunki, w których powinno zmierzać przedszkole XXI wieku, przedstawione zostały w oparciu o metody, techniki, narzędzia i rozwiązania, wprowadzane do przedszkoli na drodze ogólnopolskich programów i międzynarodowych projektów. Programy i projekty stanowią źródło praktyk sprzyjających osiągnięciu sukcesu i psychicznego dobrostanu najmłodszych uczestników edukacji i z pewnością zyskiwać będą na popularności, wypierając metody podawcze i pamięciowe, nastawione na budowanie zasobu informacji.

Bibliografia

- Dz.Urz. Unii Europejskiej C189 z dnia 4.06.2018 (2018/C 189/01).
- Flinn E., Patel S., *Primary STEM ideas book*, Londyn 2019.
- Narvaez D., *Modern parenting may hinder brain development, research suggests*, <https://www.sciencedaily.com/releases/2013/01/130107110538.htm>, [dostęp: 15 maja 2022]
- Navsaria D., *First Things First: Early Childhood Summit*, https://www.youtube.com/watch?v=xp7kSwnQPko&t=347s&ab_channel=FirstThingsFirst, [dostęp: 15 maja 2022 r.]
- Nęcka E., *TRO P – Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Kraków 1994.
- Rosenberg M., *Porozumienie bez przemocy*, Warszawa 2016.
- Silva K., *Children who go to preschool achieve higher grades at high school graduation, British study shows*, <https://www.sciencedaily.com/releases/2014/09/140919104452.htm>, [dostęp: 15 maja 2022 r.].
- Steinecke A., *Neuromodulatory control of inhibitory network arborization in the developing postnatal neocortex*, „Science Advances” 2022, t. 8, nr 10, <https://www.science.org/doi/10.1126/sciadv.abe7192>, [dostęp: 16 maja 2022].
- The Future of Jobs Report 2020*, World Economic Forum, https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf, [dostęp: 15 maja 2022 r.].
- Tierney A., Nelson III C.A., *Brain development and the role of experience in the early years, „Zero to Three”* 2009, t. 30, nr 2, s. 9–13, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3722610>, [dostęp: 15 maja 2022 r.].
- Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r. (Dz.U. z 2021 r., poz. 1762).

Varia

Justyna Mędrala

Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie
<https://orcid.org/0000-0002-0134-7458>
justyna.medrala@yahoo.pl

Sztuka, ślad człowieka

Art, the mark of mankind

Tekst jest autokomentarzem do cyklu rysunkowego zatytułowanego Sztuka, ślad człowieka, opisującym sposób mojej pracy, począwszy od reakcji na otoczenie, przez konceptualizowanie myśli po realizację dzieła. Porównuję w nim proces rysunkowy i instalacyjny, a także opisuję towarzyszące im wątpliwości natury emocjonalnej i zmagania natury fizycznej.

The text constitutes an autocommentary to a cycle of drawings titled Art, the mark of mankind, describing the way I work, starting with my reaction to the surroundings, moving on to conceiving the the initial idea, up to the realisation of the work. I compare the drawing and instalation process, and I describe the emotional doubts as well as physical struggles.

Rysunek, który uprawiam, nosi cechy rytuału. Porównanie go do obrzędu wynika z systematyczności i pozbawienia tej czynności funkcjonalnego celu; jednocześnie ociera się o tabu i jest uzależniający. Nosi także cechy pracy fizycznej: kucia i krzesania, co z kolei wiąże się z jednostajnością i mechanicznością opracowywania jakiegoś elementu lub uderzania w jeden punkt. Rysowanie jest układem, który tworzy się w systematycznym i jednoczesnym budowaniu na wielu poziomach: formy, narracji, mniej uchwytnym i subiektywnym poziomie tajemnicy i na poziomie procesu rozumianego jako osobisty wkład wysiłku fizycznego,

Informacja o artykule / Article Information

Otrzymano (Received): 23.05.2022 • Przyjęto do druku (Accepted): 21.06.2022 • Opublikowano (Published): Czerwiec (July) 2022

intelektualnego i emocjonalnego. To powolny, ale aktywny dialog, który pozbawiony jest skrótów, nie opiera się na domysłach, choć wydarza się w kompletnej ciszy. Rysując w ten sposób, nie posługuję się symbolem czy znakiem, a realistycznym przedstawieniem. A zatem warsztat jest ważny i w pierwszym momencie determinuje odbiór dzieła. Jednak pod śladami ołówka papier jest przestrzenią czucia i myślenia oraz zwielokrotnionego przeżywania historii.

W zależności od technik, w których działam, procesy twórcze różnią się materiałami, narzędziami i sposobem pracy. Zajmuję się głównie instalacją, przy której zazwyczaj pracuję fizycznie, co umożliwia mi pracownia, w której mogę się swobodnie poruszać. Wymagają tego także materiały rzeźbiarskie: ich ciężar, wielkość, struktura fizyczna lub chemiczna i sposób ich obróbki. Materiały są dla mnie inspiracją i wyzwają intensywny proces twórczy, który jest najważniejszym etapem powstawania dzieła i celem tworzenia. Żaden element procesu nie jest powtarzalny, ponieważ już się wydarzył, a więc proces jest tożsamy z upływem czasu. Nie wiem też, czy proces poprzedzający powstanie instalacji jest zapisywalny, kiedy często sama instalacja może być wystawiona tylko przez kilka godzin, a po jednorazowym pokazie niejednokrotnie ulega zniszczeniu. Dokumentacja procesu i dzieła to często jedyne dowód na to, że się wydarzyły czy powstały. Zupełnie inna sytuacja jest z rysunkiem: w tym wypadku „proces” i „cel” są synonimiczne. Zazwyczaj mam określoną kompozycję i temat, który rysuję. W rysunku nie szukam „prawdy materiału” albo uniwersalnej prawidłowości czy zasady, ale odkrywam i przeżywam zapamiętane emocje i wrażenia. Rysując, aktywuję obszary podświadomości związane z opisywaniem świata w linearny sposób. Jest to więc przeciwieństwo procesu instalacyjnego czy rzeźbiarskiego – symbolicznego i czasem poetyckiego. Oba procesy jednak uważam za równie ważne i nie oceniam tego, który jest dojrzały. Uczę się akceptować niedoskonałość dezintegracji procesów twórczych, panować nad nimi i wykorzystywać je adekwatnie do potrzeb.

Cykl rysunkowy pt. *Sztuka*, ślad człowieka zaczął powstawać kilka lat temu, kiedy wyjechałam na Islandię i nie miałam możliwości kontynuowania badań rozpoczętych w pracy doktorskiej (doktorat opierał się na doświadczeniu pracy z materiałami naturalnymi i ich skłonności do samokształtowania się). Rozpoczęłam więc pamięciowy proces rejestracji rzeczywistości. To pozbawienie siebie miejsca do pracy wymagało ode mnie dostosowania mojego programu metodologicznego i zestawu narzędzi, którymi do tej pory operowałam. Jednocześnie też od kilku lat nie rysowałam, więc trudno mi było zacząć znów pracować rzeczywistość, aby na poziomie podświadomości myśleć o niej

narracyjnie, rysunkowo. Jednak z czasem splot sygnału (czyli tego, co zostaje zakodowane w umyśle) i jego wizualizacji (czyli tego, jak tego sygnału użyć zgodnie z potrzebą tworzenia), stał się naturalny i zaczęłam odczuwać potrzebę rysowania ołówkiem na papierze. Na początku prowadziłam „szkicownik solarny”: cykl trzystu sześćdziesięciu pięciu szybkich rysunków pędzlem i grafitem, rejestrujących wydłużający się okres panowania Słońca, osiągający szczyt jasności w dniu polarnym i odwrotnie, jego brak – noc polarną. Z czasem udało mi się ponownie nauczyć, jak skupiać myśli na linearnej historii, która tworzyła się w mojej relacji z Islandią. Początkowo zmuszałam się do rysowania jak do pracy fizycznej, z perwersyjną satysfakcją obserwując własną udrękę. W końcu przyzwyczaiałam się do mozolnego procesu, polegającego na wielogodzinnym opracowywaniu kilku centymetrów kwadratowych rysunku. Celowo zaczęłam od małych formatów, dających poczucie bezpieczeństwa i kontroli nad rysunkiem, by z czasem je zwiększyć i pozbyć kątów prostych. Włączyłam dodatkowe narzędzia rysunkowe, takie jak pędzel, gumka do mazania oraz papier ścierny. Powstały rysunki kontrastowe i ostre, co jest związane z tematem tego cyklu – odbiciem rzeczywistości, która na Islandii na zawsze wczepiła się w moje życie poprzez proces odkrywania nieświadomej sfery mojej osobowości i ponownego przeżywania go w rysunku. Wewnętrzna walka wrażliwej i jednocześnie wymagającej rysowniczkę może nieprzypadkowo przybrała na sile w kontakcie z obszarem, na którym skała ciągle ściera się z lodem i broczy lawą, rozrywana przez podskórne ciśnienie.

Na Islandii żyłam przez siedem pór roku: od czerwca przez styczeń aż do grudnia. Wolne chwile spędzałam na dotykaniu i zapamiętywaniu kształtów, zapachów i struktur krajobrazu, co miało w przyszłości posłużyć mojej praktyce artystycznej. Uprawiałam jogging na polach lawowych i zimnych wulkanicznych pagórkach. Wynajdywałam ukryte gorące źródła i zachodziłam do nich zimą, przytłoczona czernią nieba poprzecinaną smugami zorzy polarnej, w wietrzne i deszczowe noce, podczas śnieżyc i mrozów. Jedną z najbardziej niesamowitych chwil, jaką zapamiętałam, był widok prawej krawędzi Tindfjallajokull i lewego zbocza Eyjafjallajokull, stający się bramą dla mas powietrza kłębiących się nad Thorsmork i jakby niemających zamiaru przekroczenia skalistej granicy i zbliżenia się do mnie. Mam przed oczami kilka planów chmur, z których jedne są burzowymi, czarno-granatowymi, a na drugich opiera się złociste światło słoneczne. Ważne były dla mnie wszystkie najdrobniejsze szczegóły rzeczywistości. Podczas jednej z samotnych wycieczek w rzeczną dolinę za późno zorientowałam się, że teren nagle zmienił kąt nachylenia i do tego jest wilgotną, nagą skałą.

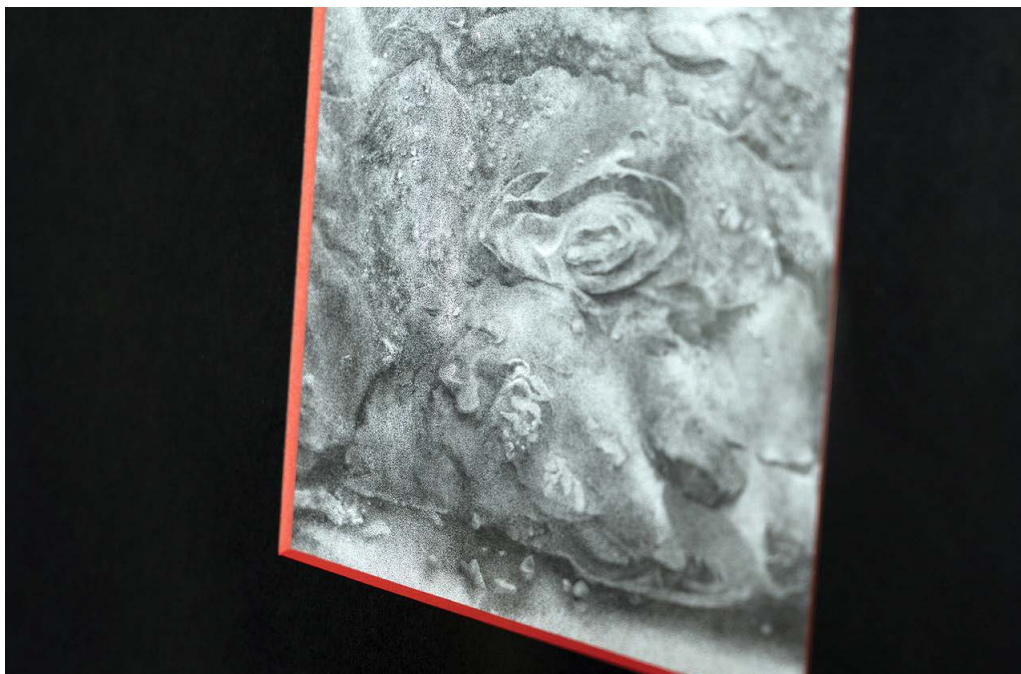
Rozważałam więc kontrolowany upadek do kanionu albo próbę wyjścia w górę tej skały, trzymając się paznokciami szczelin w zastygłej lawie. Dwie godziny później a zarazem kilkanaście metrów wyżej, przesiadziałam kilka godzin na kamieniu, komicznie przykrywającym jedyną ożywioną cząstkę natury – kępkę wyblakłej trawy. Czytałam tam *Tatarak* Jarosława Iwaszkiewicza. Cała ta penetracja południowej części wyspy była dla mnie doświadczeniem o charakterze emocjonalnej i cielesnej fascynacji. Na Islandii pierwszy raz w życiu doświadczyłem erotycznej tęsknoty za jałowym krajobrazem, a zarazem zjednoczenia się z nim w prawdziwych, fizycznych aktach. Islandia jest odarta z tradycyjnych wyobrażeń o bogactwie dziewiczej gleby – brakuje na niej kwiecistych ozdób i rodzących się owoców. Przez kilkanaście miesięcy badałam niewytłumaczalny związek między mną a jałową krainą, wyrażający się w kompulsywnych gestach, podświadomym przyciąganiu, mieszaniu się płynów, w fizycznym i umysłowym pociągu do antyestetycznego piękna ziemi, którego można szukać pod śladami milionów żyjących ludzi. Nie wierzę, że te emocje obudziły się przypadkowo. Od dawna raniła mnie maniackalna zaborczość ludzi nad naszą planetą, zderzona z zaciekłą obojętnością oraz ignorancją. W moich pracach najczęściej eksploruję poczucie straty, której doświadczam, gdy wizualizuję sobie obraz unii człowieka i planety – jakby to był elitarny, nieosiągalny ideał.

Pamiętam, kiedy wszystkimi zmysłami czułam wolność. Patrzyłam na jej kształty, dotykałam, poznawałam zapachy i oglądałam jej stany skupienia. Rysując, na nowo przeżywam i zapisuję doświadczenie fizycznego pożądania krajobrazu Islandii i trwania z nim w erotycznej inscenizacji. Wchodzę do źródła i znów staję się jego częścią.

Przez kilkanaście miesięcy mieszkałam pośrodku pola lawowego, porośniętego mchem. Przyglądałam się centrum tego bogactwa, biorąc go w dłonie, obejmując ramionami, smakując, wdychając. W lecie, w dni polarne, krążyłam wokół jezior wypełniających kraterę wulkanów, a podczas długich spacerów po polodowcowych morenach, kładłam się na ziemi, nie czując nic i jednocześnie czując wszystko. Nagi teren przyciągał mnie naturalnym pięknem skomponowanym z wody i popiołu. W kompulsywnych gestach, podświadomej atrakcyjności i mieszaniu się płynów penetrowałam surowe zagłębienia Ziemi.



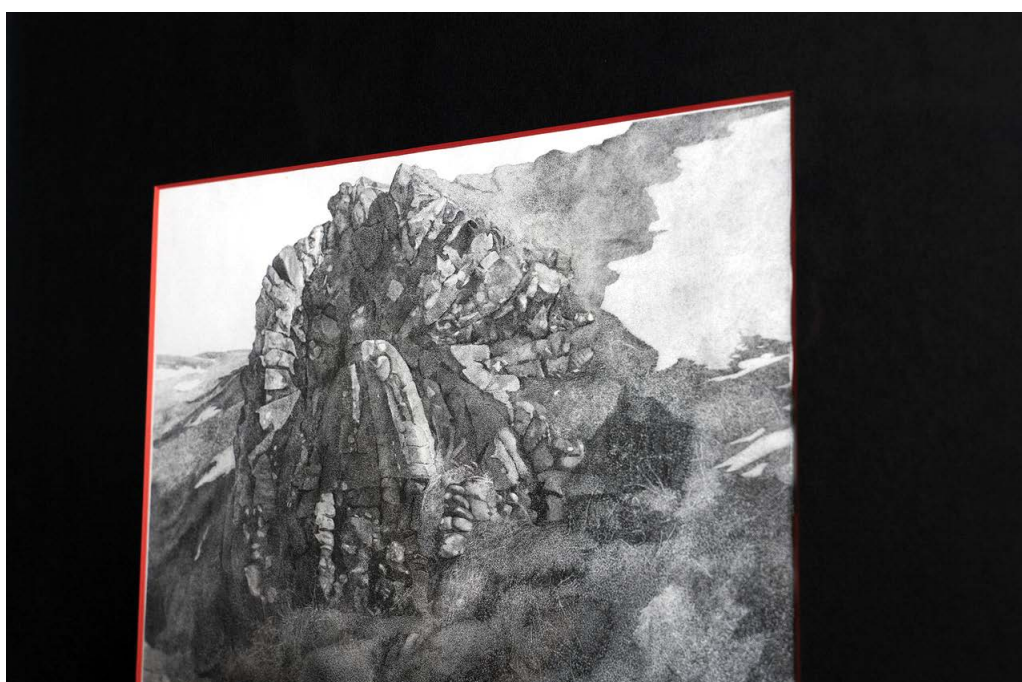
Rysunek 1. *Sztuka, ślad człowieka* [fragment], ołówek na papierze, oprawa, 27 x 21 cm, 2020



Rysunek 2. *Sztuka, ślad człowieka* [fragment], ołówek na papierze, oprawa, 42,5 x 31,2 cm, 2020



Rysunek 3. *Sztuka, ślad człowieka [fragment]*, ołówek na papierze, oprawa, 58 x 32 cm, 2020



Rysunek 4. *Sztuka, ślad człowieka [fragment]*, ołówek na papierze, oprawa, 50 x 50 cm, 2021



Rysunek 5. *Sztuka, ślad człowieka*, ołówek na papierze, oprawa, 66 x 54 cm, 2022



Rysunek 6. *Sztuka, ślad człowieka* [fragment], ołówek na papierze, oprawa, 66 x 55 cm, 2022

