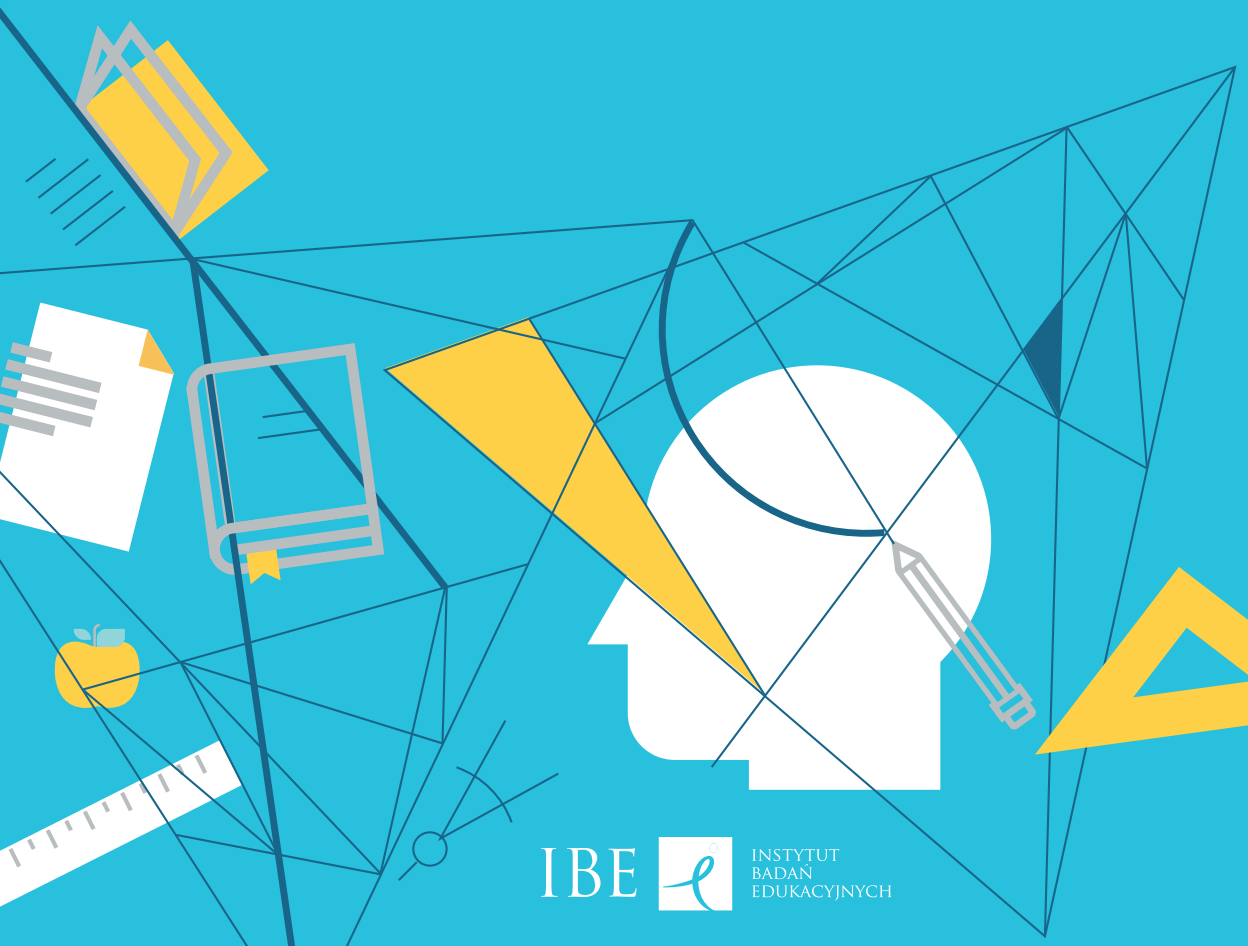


2_2021

KWARTALNIK 2021, 2(157)
ISSN 0239-6858
INDEKS 357278
cena 13,00 zł (w tym 8% VAT)

KWARTALNIK EDUKACJA



IBE



INSTYTUT
BADAN
EDUKACYJNYCH

2_2021

KWARTALNIK 2021, 2(157)

KWARTALNIK NAUKOWY
EDUKACJA

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

Redakcja kwartalnika
EDUKACJA

© INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH Warszawa 2022
Kwartalnik EDUKACJA
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redaktor naczelny
ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

Członkowie redakcji

JAROSŁAW CHARCHUŁA SJ

TOMASZ PECIAKOWSKI – sekretarz redakcji

IWONA SZEWCZAK

Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁOŃ-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

BEATA JACHIMCZAK (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradzoznawstwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Redakcja i korekta

MAŁGORZATA STEPUCH (język polski), BARBARA PRZYBYLSKA (język angielski)

Redaktor statystyczny

JACEK HAMAN

Rada naukowa

MARIA BUJNOWSKA-FEDAK (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

AMRITA CHATURVEDI (Saint Louis University, Kashi School)

DARIUSZ DOLIŃSKI (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

HENRYK DOMAŃSKI (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

YAHYA DON (Universiti Utara Malaysia)

VLATKA DOMOVIĆ (University of Zagreb)

BARBARA KLIMEK (Arizona State University)

MAREK KONOPCZYŃSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

BEATRICE M. LATAVIETZ (Wichita State University)

PIOTR MAGIER (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

ELGRID MESSNER (University College of Teacher Education Styria)

JEAN PATTERSON (Wichita State University)

MOJCA PEĆEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

MARIUSZ ZEMŁO (Uniwersytet w Białymstoku)

Spis treści

- 4 WIOLETTA SOŁTYSIAK
Social media dla edukacji dzieci w opinii studentów
- 17 EWA KOS
Ojciec – znaczący inny na ścieżkach formalnej i pozaformalnej edukacji kobiet
- 25 MATEUSZ SZUREK
Problem określenia tożsamości narodowej i stosunku do języka na przykładzie czternastoletniego Australijczyka polskiego pochodzenia
- 38 SYLWIA WRONA, NATALIA JÓZEFACKA
Wczesne objawy spektrum autyzmu – przegląd badań
- 53 TOMASZ KNOPIK, EWA DOMAGAŁA-ZYŚK
Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego (PREiS) w szkolnej ocenie funkcjonalnej
- 70 MICHAŁ HNATIUK
Efektywność kształcenia jako działanie wypadkowe różnorodnych czynników. Czynniki ekonomiczne
- 88 O AUTORACH

Social media dla edukacji dzieci w opinii studentów

WIOLETTA SOŁTYSIAK*

Katedra Badań nad Edukacją, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza,
Częstochowa, Polska

Artykuł jest próbą odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: Jaką rolę dla social mediów w edukacji dzieci w warunkach szkolnych dostrzegają studenci? W tym celu dokonano przeglądu literatury i badań w zakresie wykorzystania i roli social mediów w edukacji dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Odpowiedzi na pytanie badawcze poszukiwano w wypowiedziach studentów zamieszczonych na forum dyskusyjnym. Następnie dokonano jakościowej analizy treści, zgodnie z metodą hermeneutyczną. Badaną grupę stanowili studenci kierunku nauczycielskiego edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, spośród których 43% wzięło udział w badaniu i zamieściło swoje wypowiedzi na forum. Opinie studentów potwierdzają przypuszczenie, że tylko mądre i świadome włączanie do scenariuszy zajęć instrumentów z obszaru social mediów może przyczynić się do osiągnięcia celów edukacyjnych. Studenci dostrzegają rolę wspomagającą dla instrumentów cyfrowych w tradycyjnym procesie kształcenia. Ponadto zauważają ważne miejsce nauczyciela w procesie adaptacji innowacji cyfrowych. Wysokie zaangażowanie, wrażliwość i empatia nauczycieli może przynieść wysokie efekty uczenia się z wykorzystaniem social mediów.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, instrumenty cyfrowe, pedagogika, social media.

Social media for children's education according to students

This paper attempts to find an answer to the following research question: What role do students perceive for social media in the education of children attending school? For this purpose, a literature review and research were conducted on social media use and its role in the early education of children. Students' statements published in an online discussion group were used to answer the research question, which was then the subject of hermeneutical analysis. The study group consisted of students majoring in preschool and early school education, 43% of whom took the survey and posted their statements in the forum. The students' opinions confirm the assumption that only the wise and conscious implementation of social media instruments in class scenarios can contribute to the achievement of educational objectives. The students perceive digital instruments playing rather a supportive role in the traditional process of education. Furthermore, they note the important role of the teacher in adapting digital innovations. The high involvement, sensitivity and empathy of teachers can bring satisfactory learning outcomes with the use of social media.

KEYWORDS: digital instruments, education, pedagogy, social media.

*E-mail: wsoltysiak@ujd.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4680-398X

Wprowadzenie

Według Moniki Adamskiej-Staroń „świat, w którym żyjemy stanowi mozaikę wielu jakości, między innymi wartości, sposobów myślenia, działania, wielu propozycji edukowania (wychowania i kształcenia), sposobów bycia w świecie” (2018a, s. 332). Jedną z takich propozycji edukowania dzieci jest włączanie social mediów do procesu kształcenia. Marc Prensky (2001) zauważył, że obecne pokolenie uczniów spędza znaczną część swojego czasu na śledzeniu życia wirtualnego, poprzez czynny udział w grach, słuchaniu muzyki, oglądaniu filmów i wydarzeń transmitowanych przez sieć, komunikowaniu się z wykorzystaniem portali społecznościowych i komunikatorów internetowych. Agnieszka Ogonowska (2013) podkreśla, że pisząc współcześnie o edukacji, należy pamiętać o wciąż nowych społecznych oczekiwaniach, o tym, z jakiego pokolenia młodzieź i dzieci kształcimy. Poszczególnym mediom przypisuje się generacje ludzi, którzy z racji funkcjonowania w określonej czasowo rzeczywistości reprezentują „tożsamość, styl życia, strategie komunikacyjne, zachowania społeczne, wzorce uczenia się, a także poszukiwania informacji i tworzenia nowych treści kulturowych” (Ogonowska, 2013, s. 208). Dzisiejsze pokolenie młodzieży i dzieci nazywane jest pokoleniem generacji C¹. Wspólną cechą tej społeczności jest dorastanie w świecie szybko rozwijającej się technologii i łatwego dostępu do informacji.

Interesujące wydaje się poznanie opinii studentów, przyszłych nauczycieli, na temat włączania mediów do procesu uczenia się dzieci. Rodzi się pytanie: Czy studenci dostrzegają miejsce dla social mediów w procesie nauczania-uczenia się dzieci? Według badań Fundacji Dzieci Niczyje (2015) 64% dzieci w wieku od 6 miesięcy do 6,5 lat korzysta z urządzeń mobilnych lub tabletów, a co czwarte dziecko robi to codziennie. Ponadto wyniki badań pokazują duże zaznajomienie uczniów z technologią. Janusz Morbitzer pisze, że

jest to pokolenie największych szans – głównie w zakresie łatwego i szybkiego dostępu do informacji – szans, jakich nie miały poprzednie pokolenia, żyjące w warunkach deficytu informacji. Istotnym więc problemem jest, czy pokolenie dzieci sieci potrafi i zechce z tych szans skorzystać, a edukacyjnym wyzwaniem pozostaje przygotowanie go do racjonalnej i odpowiedzialnej realizacji tego celu (2014, s. 127).

Podjęty temat jest ważny z wielu powodów. Według Joanny Juszczyk-Rygałło (2020) dzieci żyjące w świecie nowych mediów, znajdują się pod ich silnym oddziaływaniem. To z kolei powoduje podatność na manipulację medialną, utrudnia proces rozwoju poczucia samoświadomości, które jest konieczne do rozwijania podmiotowości. David Buckingham i in. (2015) zauważają, że stosunkowo niewiele wiemy na temat tego, jak dzieci rozumieją lub wykorzystują różne formy treści internetowych. Rolą nauczyciela jest pokazanie dzieciom, jak korzystać z mediów społecznościowych w sposób odpowiedzialny, jak selekcjonować informacje, jak komunikować informacje, jak zachowywać się właściwie w przestrzeni wirtualnej.

Artykuł przedstawia edukacyjne możliwości włączania instrumentów social mediów do programów kształcenia w klasach I-III, w oparciu o wiedzę studentów, przyszłych nauczycieli. Chodzi o to, aby dotrzeć do konstytuujących analizę elementów włączających z grupy

¹ Pokolenie generacji C, od angielskich słów: *Connected, Communicating, Content-centric, Computerized, Celebrityized, Community-oriented, always Clicking* (podłączone, komunikujące się, skomputeryzowane, mające silną potrzebę zaistnienia publicznego, samodzielnie wybierające i tworzące interesujące ich treści, zainteresowane internetowymi społecznościami, ciągle klikające). Źródło: Friedrich, Peterson i Koster, 2014, za: Morbitzer, 2014.

social mediów dla poprawy kształcenia dzieci. Wypowiedzi studentów dały ogląd wiedzy, jaką posiadają przyszli nauczyciele klas początkowych na temat social mediów i jej wykorzystania w przyszłej pracy dydaktycznej. Prezentowane były w formie dyskusji na zamkniętym forum internetowym, dla kierunku nauczycielskiego. Dla tak zarysowanej problematyki głównym celem rozważań uczyniono poznanie, opis i interpretację wypowiedzi studentów na temat social mediów dla procesu nauczania-uczenia się dzieci. Celem rozważań uczyniono poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: Jaką rolę dla social mediów w edukacji dzieci w warunkach szkolnych dostrzegają studenci?

Dla pytania badawczego skonstruowano dwa pytania szczegółowe:

1. Jakie instrumenty z rodziny social mediów zaproponowali studenci dla edukacji dzieci w klasach I-III?
2. Jakie wartości edukacyjne dla dzieci niesie wprowadzenie instrumentów z rodziny social mediów?

Artykuł składa się z trzech części. Pierwsza z nich stanowi wprowadzenie do tematu social mediów dla edukacji. Są to ujęcia tematyki w perspektywie autorów. Druga część przedstawia rozwinięcie tematu, a w nim wyjaśnienie zagadnień social mediów i edukacji oraz analizę jakościową wypowiedzi studentów. Natomiast trzecia część jest podsumowaniem rozważań i zaproszeniem do kontynuowania badań nad możliwościami, jakie daje edukacja dzieci w wieku szkolnym z wykorzystaniem social mediów.

1. Social media i edukacja

Sir Ken Robinson wybitny pedagog, który badał zdolności dzieci poprzez pobudzenie do kreatywności i oryginalności, zauważał, że jeśli w dziecku obudzi się ciekawość, będzie się uczyć bez niczyjej pomocy. Ciekawość napędza sukces. Social media mogą być takimi narzędziami dla nauczycieli świadomych potencjału edukacyjnego mediów cyfrowych. Social media wykorzystywane są do różnych celów: najczęściej do komunikacji, do internetowego podążania za informacją, do rozrywki. Często nieświadomie pełnią rolę „pożeracza czasu”. Dlatego właściwym wydaje się zagospodarowanie tej przestrzeni dla procesu nauczania-uczenia się. Przypuszcza się, że proces adaptacji social mediów dla edukacji będzie trudnym zadaniem. Według wyników badań Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej (PTEM) tylko 45% nauczycieli jest przygotowanych do realizacji scenariuszy zajęć w formie e-learningu. Poza tym, jak przyznali ankietowani, jest to przygotowanie w stopniu małym i umiarkowanym (PTEM, 2020).

Sytuacja pandemii wirusa COVID-19 spowodowała, że w każdej szkole pojawiły się pytania o dalszy kształt edukacji. Pandemia wymusiła adaptację cyfrowego kształcenia. Włączanie instrumentów technologii internetowej do edukacji dzieci prowokuje kolejne pytania o efekty tegoż kształcenia.

Social media to serwisy, po które dzieci i młodzież często sięgają. Wykorzystują one technologie internetowe do społecznych interakcji, w których odbywa się kreowanie, modyfikowanie i wymiana treści. Sukces ich popularności opiera się na ogólnodostępności, prostocie w obsłudze, szeroko pojętej komunikacji i współuczestnictwie, na aktywizacji relacji międzyludzkich.

Do najpopularniejszych instrumentów z obszaru social mediów można zaliczyć: serwisy społecznościowe, serwisy wideo, komunikatory, blogi, fora, wiki, podcasty, wirtualne światy. Według raportu Moniki Kuchty-Nykiel (2020) aktywnymi użytkownikami mediów społecznościowych w Polsce jest ponad połowa naszego społeczeństwa (19 milionów osób). Serwis

wideo YouTube jest najczęściej wyświetlanym w Polsce, następnie Facebook, Instagram i Messenger. Na świecie podział ten wygląda nieco inaczej. Tutaj najpopularniejszymi są następujące serwisy: Facebook, YouTube, WhatsApp, Messenger, Wechat, Instagram, TikTok, QQ.

Małgorzata Dankowska-Kosman i Iwona Staszkiwicz-Grabarczyk (2018) zauważają, że rosnące zainteresowanie mediami społecznościowymi wśród młodzieży i dorosłych sprawia, iż coraz chętniej korzysta z nich najmłodsze pokolenie, wykorzystując do tego celu konta bliskich i rodziny. Dzieci najczęściej szukają w sieci akceptacji, bycia w centrum uwagi, pewności siebie, nawiązania więzi społecznych (Andrzejewska, 2014). Dla dzieci świat wirtualny jest przedłużeniem świata rzeczywistego, oba te światy przenikają się.

Według Bogusława Śliwerskiego (2013) edukację najlepiej charakteryzuje termin „kształcenie”, polegające na dialogu, w którym występuje interakcja pomiędzy jego uczestnikami: uczeń-nauczyciel, nauczyciel-uczeń. Pojęcie to zanurzone jest w dorobku kulturowym społeczeństwa i odnosi się do wszystkich czynności dla formowania umysłowego i moralnego dziecka.

Odpowiedź na pytanie: dlaczego włączamy instrumenty social mediów do procesu kształcenia dzieci, wydaje się być jednoznaczna. Jest to środowisko, w którym dzieci się dobrze odnajdują, to jest ich świat, są świadomymi użytkownikami Internetu, wiedzą, w jakim celu są w tej przestrzeni. Większość z nich jest świadoma zagrożeń dotyczących użytkowania urządzeń cyfrowych i Internetu (Dankowska-Kosman i Staszkiwicz-Grabarczyk, 2018, s. 106).

2. Jakościowa analiza tekstów i metoda hermeneutyczna według Hansa-Georga Gadamera

Do realizacji założonych w badaniach celów przeanalizowano wypowiedzi studentów zamieszczone od marca do czerwca 2020 r. na zamkniętym forum internetowym. Dobór próby był celowy, bowiem opinie napisali studenci, którzy w ramach odbywania studiów na kierunku edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna realizowali program kształcenia z przedmiotu metodyka zajęć komputerowych w przedszkolu i klasach I–III, w roku akademickim 2019/2020. Studenci swoje opinie wyrażali dobrowolnie. Program kształcenia z metodyki zajęć komputerowych w przedszkolu i klasach I–III realizowało 148 studentów, 63 z nich (co stanowi około 43% ogółu grupy) umieściło swoją wypowiedź na forum dyskusyjnym na platformie enauka.ujd.edu.pl, za pośrednictwem której realizowane były scenariusze zajęć z ww. przedmiotu, w formie e-learningu. Pozostali studenci (57%) nie mieli zdania w omawianej kwestii.

Duża ilość danych spowodowała, że podjęto się ich redukcji. Zasada, którą kierowano się przy doborze tekstów do interpretacji, to nasycenie informacjami istotnymi dla realizacji celu badań. Zabieg redukcji oraz porządkowania materiału badawczego w badaniach jakościowych uznawany jest za selekcję oraz interpretację (Adamska-Staroń, 2018b, za: Kawecki, 1996).

Studenci w swoich wypowiedziach przedstawili propozycje wykorzystania instrumentów z rodziny social mediów, dla ich adaptacji w procesie nauczania i uczenia się dzieci. W oparciu o jakościową analizę tekstów dokonano analizy wypowiedzi studentów na forum.

Lektura tekstów stanowiących wypowiedzi studentów pokazała różnorodność propozycji i podejść do tematu, co wpłynęło na ich atrakcyjność interpretacyjną. Metodą badawczą

analiz i interpretacji uczyniono metodę hermeneutyczną, w tym celu odwoływano się do filozofii Hansa-Georga Gadamera i koła hermeneutycznego.

Doświadczenie hermeneutyczne dotyczy przede wszystkim tradycji dostępnej za pośrednictwem tekstów z przeszłości (bliższej lub dalszej) zawsze podlegających interpretacji, co tę ostatnią pozwala z powyższym doświadczeniem utożsamiać. Na zasadzie koła hermeneutycznego interpretacja tekstu rozpoczyna się od wyjściowej koncepcji jego znaczenia, która jest zmieniana i nadbudowywana. Dokładnie tak, jak w toku lektury i zgodnie z dynamiką zarysowującego się sensu, jego wstępne hipotetyczne wykładnie korygujemy w konfrontacji z następnie ujawnionymi możliwościami, by wreszcie osiągnąć zadowalającą wizję całościową. Znaczenie tekstu nie jest jednak ostateczne, nie wyczerpuje możliwości interpretacyjnych, a tylko powstają opinie, osądy, może wartościowanie z właśnie rozegranego spotkania z tekstem (Handke, 1995).

Pojęcie hermeneutyki wywodzi się z greckiego słowa *hermeneia*, które oznacza wyjaśniać, odkrywać, czynić zrozumiałym. To Arystoteles podkreślał rolę wyjaśniającą hermeneutyki, rozważał używanie języka jako narzędzia interpretacji rzeczywistości (Sochoń, 1995). Monika Adamska-Staroń (2018b) pisze, że w hermeneutyce tekst jest rozumiany szerzej, nie tylko jako zapis, ale także jako rzeczywistość społeczna, wydarzenie, np. edukacyjne (wychowawcze, kształcące). Francuski filozof Paul Ricoeur napisał: rozumieć, to coś więcej niż powtórzyć zdarzenie mowy.

Posługiwał się w tym celu rozróżnieniem dokonany przez Gottloba Fregego na sens i znaczenie/referencje. Sens jest czymś idealnym, immanentnie zawartym w dyskursie – jest tym, co „mówi” tekst. Referencja ma obiekt odniesienia na to, o czym ten tekst „mówi” – dosięga rzeczywistości pozajęzykowej, do niej się odnosi (Baszczak, bdw).

Krzysztof Rubacha (2008) pisze, że w badaniach jakościowych analizy tekstu przebiegają w modelu kołowym, przeplatają się. Badacz często cofa się w swych czynnościach, w celu ciągłego odnoszenia danych do kontekstu. Zadaniem badacza jest doprowadzenie do sytuacji, by badani przekształcili swoje doświadczenie w tekst. W kolejnym kroku ten tekst został wykorzystany dla zbudowania teorii ugruntowanej dla nowego obrazu rzeczywistości, przy jednoczesnym odkryciu wcześniej nieznanymi wymiarów (Rubacha, 2008). Badacz stara się ustalić cele i hipotezy, problemy badawcze w trakcie analizy treści. Dzięki temu możliwa jest pewna dowolność interpretacyjna, która sprzyja powstaniu trafnych problemów badawczych, nowych odkryć lub innego sposobu widzenia analizowanych przedmiotów badań (Łobocki, 2008). Na potrzeby realizacji badań i analiz tegoż artykułu nie stawiano hipotez, celowi przyświecała ogólna idea, która wyznaczała plan działań dla sformułowania wniosków z badań dla praktyki edukacyjnej.

W artykule dokonano próby interpretacji wypowiedzi studentów za pomocą hermeneutyki, w rozróżnieniu na sens i znaczenie wraz z opisowo-interpretacyjnymi analizami. Sensem ustalonym przez respondenta (studenta) jest zrozumienie tekstu przez interpretatora. Natomiast znaczeniem nazywa sens odniesiony do czegoś innego, odkryte znaczenie tekstu. Znaczenie ulega zmianie wraz ze zmieniającymi się kontekstami tekstu. Jak pisze Adamska-Staroń „poznawany tekst otwiera się na poznającego, obdarowuje go różnymi informacjami, przemyśleniami [...]” (2018b, s. 118). Dla analizy i interpretacji wypowiedzi studentów wykorzystano koło hermeneutyczne, rozpoczynając wędrówkę od poszukiwań sensów, by dalej przejść w głąb znaczeń i przekazów. Na tę drogę postępowania składały się cztery fazy do zrozumienia przekazów studentów:

1. Etap przednaukowy, gdy wychodzimy z własnego punktu widzenia.
2. Świadomość własnego doświadczenia. Nieodzownym warunkiem, aby „rozumieć”,

jest „wiedzieć” (Nowak, 1993), jako niezbędny element rozumienia sensu wypowiedzi studentów.

3. Wyłonienie ważnych elementów wypowiedzi studentów dla realizacji celu badań.
4. Wypracowanie uogólnień w obrębie poszczególnych przypadków, dla analizowanej grupy studentów.

Marian Nowak (1993) zauważa, że przy rozumieniu pojawiają się różne podejścia do sensu analizowanych tekstów wypowiedzi. W konsekwencji pojawia się wartościowanie. W tym przypadku będą to znaczenia poszczególnych propozycji działań z obszaru social mediów dla edukacji dzieci. W ten sposób powstają odmienne znaczenia analizowanego przedmiotu badań, które są różnie oceniane. Tutaj badacz pyta o sens, o cel włączania instrumentów social mediów do edukacji dzieci. Dowartościowanie jest *explicite* (wyraźnie) wyrażone, ponieważ badacz ma świadomość, o co pyta.

W dalszej części artykułu odniesiono się do analizy i interpretacji wypowiedzi studentów na forum dyskusyjnym. Założono, że studenci posiadają wystarczającą wiedzę, aby zaproponować wybrane instrumenty z rodziny social mediów dla praktyki zawodowej kształcenia dzieci. Założenie bazowano na przeświadczeniu o posiadanej wiedzy, z racji przynależności studentów do określonej generacji (pokolenie generacji C). Studenci w swoich wypowiedziach przytaczali przykłady instrumentów social mediów oraz ich możliwe przeznaczenie w przyszłej praktyce nauczycielskiej.

Social media mogą pełnić różne role, najczęściej jest to kształtowanie wizerunku w przestrzeni społecznej, funkcja rozrywkowa, źródło wiedzy pomocne w wypełnianiu obowiązków szkolnych, funkcja komunikacyjna, informacyjna. Kolejność występowania ww. ról ze względu na ważność dla dzieci i młodzieży może być różna. Badacze (Laskowska, 2013; Wrońska i Lange, 2016) za najważniejsze powody bycia w wirtualnej przestrzeni wymieniają akceptację i przynależność do grupy, budowę wizerunku oraz rozrywkę.

W wypowiedziach studentów poszukiwano instrumentów z rodziny social mediów dla zastosowania w edukacji dzieci. Zacytowano fragmenty wypowiedzi studentów², by w kolejnym kroku odnieść się do zastosowań i roli instrumentów social mediów dla edukacji dzieci.

3. Instrumenty z rodziny social mediów dla edukacji dzieci w opinii studentów

Współcześnie social media w znaczący sposób zmieniają sposób wykorzystania Internetu. Pojawienie się narzędzi zwanych Web 2.0, takich jak media społecznościowe, blogi, komunikatory, kanał YouTube, w fundamentalny sposób zmieniło sposób komunikacji, pozwalając użytkownikom na partycypację w sposobie prezentacji treści zamieszczanych w sieci, jak i pozyskiwaniu informacji. Szczególnie ważny okazał się aspekt dwustronnej komunikacji. Odpowiadając na pytanie badawcze, poprzez odniesienie się do pierwszego problemu szczegółowego, które brzmi następująco: Jakie instrumenty z rodziny social mediów zaproponowali studenci dla edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym? odwołano się do wypowiedzi następujących studentek: Agaty, Anny, Alicji, Elizy, Joanny, Klaudyny, Marceliny, Marii, Marty, Sofii. Były to studentki kierunku edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna II i III roku, I stopnia, realizujące program kształcenia z przedmiotu metodyka zajęć komputerowych w przedszkolu i klasach I–III w roku akademickim 2019/2020.

² Dla zachowania anonimowości imiona studentów zostały zmienione. Teksty źródłowe znajdują się w archiwum autorki artykułu.

Anna napisała:

Nauczyciele powinni chętnie korzystać z mediów społecznościowych, gdyż „media społecznościowe stwarzają nowe możliwości przekazywania wiedzy uczniom dzięki wykorzystaniu ich naturalnego środowiska [...] świadomie wykorzystywane, mogą znacząco wzbogacić proces nauczania poprzez podniesienie atrakcyjności przekazu i różnorodności środków dydaktycznych” (J. Wtórniak 2018. Portale społecznościowe w edukacji współczesnej młodzieży. Edukacja-Technika-Informatyka nr 3/25, s. 182). Nauczyciele mogą np. tworzyć internetowe grupy klasowe na platformach e-learningowych czy serwisach typu Facebook, a następnie przysyłać tam przydatne zasoby edukacyjne (np. w formie linków do filmów edukacyjnych), zadania domowe, które na pewno byłyby ciekawszą formą pracy domowej niż ta tradycyjna – zadawana w ćwiczeniówkach lub prace do wykonania w grupie (nauka współpracy). Mogą również wyświetlać podczas zajęć filmy edukacyjne z serwisu, np. YouTube, które mają zapoznać dzieci z jakimś zagadnieniem w ciekawy i obrazowy sposób lub utrwalić ich wiedzę. Social media mogą służyć także do przeprowadzania różnego rodzaju konkursów online, głosowań klasowych czy grania w tematyczne gry online, w celu sprawdzenia wiedzy uzyskanej podczas zajęć. Warto także zakładać klasowe fora dyskusyjne, które kształtują u uczniów umiejętność wyrażania własnego zdania i opinii, a także umiejętność akceptacji zdania innych.

Według Anny nauczyciele powinni wykorzystywać możliwości mediów społecznościowych, Facebooka, aby tworzyć grupy klasowe i przenosić polecenia zadań domowych do Internetu, ponadto, organizować konkursy i głosowania klasowe. Autorka proponuje włączenie kanału YouTube dla prezentacji filmów, zaangażowanie społeczności klasowej w użytkowanie gier edukacyjnych, przenoszenie pogadanki i dyskusji na płaszczyznę forum internetowego.

Joanna napisała:

Zgadzam się z wypowiedzią koleżanki. Uważam też, że nauczyciele powinni polecać uczniom ciekawe fanpage'e i grupy edukacyjne na Facebooku. Dzieci mogą w przystępny sposób poszerzyć swoją wiedzę, dowiedzieć się czegoś nowego. Oprócz fanpage'ów edukacyjnych warto zwrócić uwagę również na takie, które dają możliwość poszerzania zainteresowań (np. plastycznych, muzycznych), pasji dzieci. Nauczyciel może wyjść z inicjatywą i założyć swoją grupę do komunikowania się ze klasą.

Joanna do grupy instrumentów social mediów dla edukacji proponuje włączenie fanpage'ów.

Z kolei Alicja zauważa, że

Media społecznościowe są bardzo często używane przez nauczycieli do poszerzania wiedzy uczniów. Są bardzo popularne wśród dzieci i młodzieży, dlatego warto je wykorzystać w pracy. Tak jak wyżej koleżanki wspominały, Facebook jest dobrym komunikatorem, na YouTube możemy znaleźć różnorodne filmy edukacyjne, które można wykorzystać na zajęciach z dziećmi. Zajęcia w szkole są obowiązkową formą nauki, natomiast media społecznościowe możemy wykorzystywać do poszerzania wiedzy uczniów poza szkołą. Wszelkiego rodzaju blogi, strony internetowe o treściach edukacyjnych, gry edukacyjne są bardzo przyjemną rozrywką dla ucznia. Poszerzają wiedzę oraz mogą zainteresować uczniów do nowych umiejętności.

Do listy instrumentów cyfrowych autorka powyższej wypowiedzi dołączyła następujące: blogi i strony internetowe o treściach edukacyjnych oraz gry edukacyjne.

Kolejna studentka Klaudyna napisała, że nauczyciele:

powinni być edukatorami medialnymi w swoich obszarach tematycznych. Świat zmierza w kierunku uprogramowania. Być może za parę lat prace domowe będą przebiegały w formie quizów na platformach? Szczególnie po ostatnich doświadczeniach związanych z pandemią jest to coraz bardziej możliwe. Niezbędna jest adaptacja osób uczących do zmieniających się warunków. Z doświadczenia wiemy, że szkoła, do której chodziliśmy kilkanaście lat temu, a szkoła, do której chodzą nasze dzieci znacznie się różni. Ponadto kreatywność w prowadzeniu zajęć, w tym w wykorzystywaniu w nich mediów społecznościowych, jest niewątpliwie atutem we współczesnym rynku pracy. Szeroko pojęte media otwierają zatem nowe możliwości w procesie dydaktycznym. Są one również sporym urozmaicheniem i w niektórych przypadkach ułatwieniem zajęć lekcyjnych. Przykładowo podsumowanie materiału z zajęć można przeprowadzić w formie testu za pomocą aplikacji Kahoot, która pozwala na tworzenie zestawu pytań, kilku odpowiedzi i wybrania czasu na ich zaznaczenie. Osoby na podium można nagradzać plusami lub po prostu aplikacja ta może służyć do przyjemnego i łatwego sprawdzenia, co uczniowie zapamiętali z lekcji, a co należy jeszcze powtórzyć.

Autorka dodała do grupy instrumentów testy kontrolne, które można konstruować bez potrzeby instalacji oprogramowania, wykorzystując do tego celu dostępne, darmowe aplikacje sieciowe.

Według Agaty

Media społecznościowe takie jak Facebook czy Twitter można wykorzystywać dla informowania i aktywizacji uczniów. Na przykład na Twitterze można przekazywać bieżące informacje o szkole i zachęcać uczniów do aktywności, typu pomoc osobom starszym albo promowanie akcji ekologicznych. Facebook może być użyty dla przedstawiania kroniki szkolnej. Na Instagramie można zamieszczać zdjęcia z wycieczek i uroczystości szkolnych. Do tego wszystkiego potrzebny jest pasjonat lub grupa pasjonatów, która by się tym zajęła.

Agata oprócz Facebooka, proponuje włączać do scenariuszy zajęć dla dzieci serwisy Twitter i Instagram.

Reasumując, autorki dostrzegają miejsce dla social mediów w procesie nauczania i uczenia się. Wśród instrumentów cyfrowych, które mogłyby być wykorzystane dla edukacji dzieci wymieniają na pierwszym miejscu serwis społecznościowy Facebook, w dalszej kolejności Twitter i Instagram. Natomiast do dzielenia się filmami wskazano na wykorzystanie kanału YouTube. Studentki proponują adaptację blogów tematycznych, stron internetowych zawierających treści edukacyjne oraz gier do scenariuszy zajęć. Ponadto do scenariuszy zajęć zaadaptowano fora dyskusyjne, komunikatory, których zadaniem powinna być komunikacja i wymiana informacji między uczestnikami kształcenia.

Pierwszy problem szczegółowy dotyczy głównie uzyskania informacji o znajomości narzędzi internetowych do celów edukacyjnych. Natomiast drugi problem szczegółowy odnosi się do wartości edukacyjnych, jakie może przynieść wprowadzenie instrumentów z rodziny social mediów do procesu nauczania-uczenia się dzieci.

4. Studenci o roli social mediów dla edukacji dzieci

Social media, a w szczególności portale społecznościowe, są miejscem tworzenia grup przynależności, mogą posiadać one charakter koleżeński, wspólnych zainteresowań – hobbyistyczny, edukacyjny. Nauczyciel może wykorzystać tę przestrzeń dla zamieszczania treści merytorycznych, wskazywać, co jest ważne dla realizowanych scenariuszy zajęć, ale także wyjaśniać poboczne tematy, jak na przykład: wydarzenia w kraju, rocznice, wydarzenia kalendarzowe, informacje dotyczące wydarzeń szkolnych, podawać linki prowadzące do wartościowych edukacyjnie wirtualnych przestrzeni. Aktywizować do rozmów, do zamieszczania wpisów, stosować zachęty – dodając „Lubię to”.

Studentka Joanna zauważa, że media społecznościowe to naturalne środowisko bytu współczesnych dzieci i młodzieży, dlatego należy dla jakości scenariuszy zajęć wykorzystywać instrumenty pozwalające na tworzenie grup, które umożliwiają współdzielenie treści, wyzwalanie współpracy koleżeńskiej. Ponadto autorka wypowiedzi proponuje wykorzystanie kanału YouTube jako narzędzia dla prezentacji filmów o charakterze edukacyjnym, które mają pełnić rolę zaciekawienia i utrwalenia nowych informacji. Zauważa się, że społeczeństwo sieci to społeczeństwo „obrazkowe”, wybrane fragmenty scenariuszy zajęć prezentowane za pomocą grafik, zdjęć, obrazów, ikon oddziałują na skuteczność zapamiętywania nowych treści.

Agnieszka Wrońska i Rafał Lange (2016) w swoich badaniach pokazują, że 54,1% ankietowanej młodzieży wykorzystuje social media do oglądania filmów i zdjęć z innych portali. Portale społecznościowe stały się substytutem do autoprezentacji i kreowania przestrzeni społecznej. Kiedyś dokonywało się to na podwórku, teraz przeniesiono do obszarów internetowych.

Kolejnym narzędziem proponowanym do wprowadzenia do scenariuszy zajęć jest internetowe forum dyskusyjne, które ma służyć wyrażaniu i kształtowaniu własnych poglądów, ma się przyczyniać do myślenia refleksyjnego i szacunku dla „innego”. Zgadzam się z Beatą Łukasik, która napisała, że złożoność współczesnego świata, ekspansja wiedzy i wysoka dynamika przemian implikują „konieczność edukowania innego niż do tej pory człowieka – człowieka nastawionego na zmianę, realizującego twórczy styl życia i radzącego sobie z mało przewidywalną przyszłością” (2019, s. 87). W tym celu dzieci należy stale stymulować, prowokować do samodzielności i rozwoju. Studentki Joanna i Alicja zauważają, że social media mogą być przyczynkiem do rozwoju nowych zainteresowań lub pogłębiania informacji i wiedzy o te aspekty, wobec których dziecko przejawia zaciekawienie. Marta pisze, że „w grupach nauczyciel może rozwijać zainteresowania dzieci, może podsuwać im różne pomysły w postaci np. prac plastycznych”. Nauczyciel poprzez swoje aktywności i zaangażowanie może pozytywnie oddziaływać na rozwój kreatywności dzieci. W swoich wypowiedziach studentki podkreślały ważną rolę zaangażowania nauczyciela w proces nauczania-uczenia się. Eliza napisała: „aby nauka przez social media miała sens, była owocna, potrzebne jest przede wszystkim ZAANGAŻOWANIE”. Sofia napisała: „Uczniowie mają coraz większe wymagania, niestety nudzą się, gdy zajęcia prowadzone są prosto, bez urozmaicenia lekcji”.

Nauczyciele mają pobudzać uczniów do działania, stwarzać warunki, aby uczniowie byli aktywnymi uczestnikami grupy, aby w przestrzeni wirtualnej czuli się komfortowo, byli akceptowani. W tym celu należy mówić ich językiem. Joanna napisała: „Nauczyciel może wyjść z inicjatywą i założyć swoją grupę do komunikowania się z klasą”. Maria dodała: „Dzisiejszy nauczyciel, by móc lepiej docierać do swych uczniów, powinien wyjść

z inicjatywą przystępnego dla nich sposobu nauki". Sofia pisze, że „Aby nauczyciel mógł dzisiaj porozumiewać się z uczniami, powinien tak jak oni używać współczesnych komunikatorów, takich jak uczniowie”. Inne autorki zauważają, że oprócz znajomości narzędzi do komunikacji, należy wziąć pod uwagę aspekt emocjonalny uczniów. Marcelina napisała: „Myślę, że przede wszystkim należy aktywnie słuchać tego, o czym rozmawiają uczniowie. [...] aby móc właściwie reagować by uczeń w szkole poczuł, że w nauczycielu ma i wsparcie i osobę, która zawsze mu pomoże”. Bo, jak zauważa Bogusław Śliwowski, podstawową rolą pedagoga jest „prowadzenie wzwyż, pozytywne i czynne towarzyszenie innym w ich życiu i rozwoju” (2016, s. 37). Dalej pisze: ważne jest bycie nauczycielem czujnym, wrażliwym i empatycznym, należy „wypełnić przestrzeń spotkania wrażliwością na inność, nowość, odmienność, niezwykłość, różnorodność” (Śliwowski, 2016, s. 37, za: Nowicki, 1991, s. 260). Spotkanie ucznia z nauczycielem ma wzbogacać, ma wносить nowe wartości, dlatego jest powodem, by w nim uczestniczyć. Marta napisała: „nauczyciel może rozwijać zainteresowania ucznia, może podsuwać różne pomysły” poprzez zaimplementowanie do scenariuszy zajęć instrumentów internetowych na przykład: tworzyć grupy na Facebooku, aby dołączyć prace domowe, dodawać filmy, sprzyjające utrwalaniu wiadomości, włączając rodziców w kontrolę i wsparcie edukacyjne swoich dzieci. Autorka jest przekonana, że dodanie instrumentów z rodziny social mediów do scenariuszy zajęć spowoduje zwiększoną motywację dzieci do procesu uczenia się.

W wypowiedziach respondentów pojawiły się również negatywne opinie na temat omawianego problemu. Nadia napisała: „odnoszę wrażenie, że przez social media uczniowie bardzo dużo tracą, ponieważ nic nie zastąpi kontaktu z drugą osobą”. Zgodziła się z tą opinią Eliza: „Wierzę mocno [...], że całe życie w końcu «wyjdzie» z Internetu do prawdziwego świata i social media będą jedynie ciekawym dopełnieniem, a nie jedyną opcją”. Studentki dostrzegają wartość w bezpośrednich kontaktach międzyludzkich, a dla social mediów widzą miejsce jako medium uzupełniającego w edukacji dzieci. Przystosowanie się nauczycieli do zmieniającej się rzeczywistości szkolnej może umożliwić rozwijanie w procesie edukacji potencjału człowieka w postaci jego zdolności, uzdolnień i talentów (Łukasik, 2019).

Podsumowanie

Kształtowanie u dzieci umiejętności cyfrowych oraz nauka ich właściwego wykorzystania dla swojego rozwoju edukacyjnego wymaga od nauczycieli spójnego modelu kształcenia. Lucyna Kopciewicz w swoich badaniach zauważa, że „współczesne technologie bywają «bezradne» wobec transmisyjnie nastawionych nauczycieli, natomiast dla niektórych mogą stać się sposobnością do rozwinięcia nowych podejść pedagogicznych i rekonstruowania własnej praktyki” (2018, s. 18). Przypuszcza się, że włączanie social mediów i innych narzędzi cyfrowych do scenariuszy zajęć, na studiach nauczycielskich, może przełożyć się na pozytywne podejście nauczycieli do nowych mediów w praktyce zawodowej. Tylko przemyślane, mądre wykorzystanie social mediów w szkole może również spowodować, że bierni lub mniej aktywni uczniowie wykazywaliby większe zaangażowanie.

To innowacje pobudzają dzieci do kreatywnego myślenia i działania, co może mieć duży wpływ na ich zdolności twórcze i kompetencje cyfrowe. Wykorzystanie możliwości social mediów w procesie kształcenia może również umacniać w psychice dziecka wiarę we własne możliwości i siły, a co za tym idzie – podnosić samoocenę (Digital University, 2020).

Sonia Livingstone (2015) podkreśla, że potrzebujemy opisu umiejętności korzystania z mediów społecznościowych dla przeformatowania programów nauczania, aby wzbogacić, rozszerzyć i zaktualizować wiedzę na temat edukacji medialnej. Aby zrozumieć umiejętność korzystania z mediów społecznościowych, musimy również zrozumieć czytelność mediów, ponieważ to złożoność konotacji między „społecznością” i „mediami” leży u podstaw podejścia do social mediów. Projektowanie scenariuszy zajęć z zastosowaniem mediów cyfrowych powinno zawierać: cel realizacji scenariuszy zajęć z uwzględnieniem miejsca instrumentów social mediów w edukacji dzieci. Należy uwzględnić namysł, czego oczekujemy od instrumentów cyfrowych dla realizacji scenariuszy zajęć. Według opinii studentów mogą to być na przykład: treści filmów, które znajdują się na kanale YouTube. Innym przykładem jest utworzenie grupy klasowej na portalu społecznościowym, w celu prowadzenia rozmów internetowych, które mogą stanowić kontynuację realizacji treści programowych. Nauczyciel może zaproponować różne instrumenty internetowe o walorach edukacyjnych, mogą to być: blogi, strony internetowe, gry, aplikacje do samokontroli wiedzy. Pandemia spowodowała, że takie narzędzia (platformy do nauki online) są wykorzystywane także w trakcie nauki stacjonarnej.

Drugim ważnym aspektem włączania instrumentów do scenariuszy zajęć jest zapytanie o wartość dodaną, jaką ma wnieść włączenie social mediów do edukacji. Czy uczniowie zechcą skorzystać z instrumentów mediów cyfrowych? Czy media oddziałują na wyniki w nauce, przyswajanie informacji, rozwój ucznia? Aby uzyskać odpowiedzi, można zaproponować kilku uczniom skorzystanie z instrumentów, a następnie poprosić o napisanie opinii na forum. Można zaproponować wykorzystanie narzędzi w zamian za gratyfikację³, a następnie obserwować aktywność wykorzystania instrumentu. Jak zauważa Morbitzer, nauczyciele „powinni kształtować układ narzędzia techniki-człowiek i nauczyć swoich uczniów, jak racjonalnie i odpowiedzialnie korzystać z coraz bogatszych możliwości tkwiących w tych narzędziach” (2015, s. 122). Jak zauważają autorki wpisów na forum, uczniów można zaangażować do wspólnej pracy w grupach tematycznych, które mogą wyzwać współpracę uczniowską. Udział w dyskusji na forum klasy oddziałuje na kształtowanie poglądów, myślenia refleksyjnego, szacunku dla innego człowieka. Zaangażowanie nauczyciela wpływa na zwiększoną aktywność uczniów w procesie uczenia się, bo jak pisze Śliwerski: „Wszystkie drogi prowadzą do Rzymu i wszystkie są właściwe. Podobnie jest z uczeniem się. Nikt nie może powiedzieć, że ten czy inny rodzaj uczenia się jest lepszy” (2016, s. 34, za: Postman, 1995, s. 66). Zawsze należy dążyć do zwiększenia motywacji dzieci, budzenia zaciekawienia treściami kształcenia. Młody człowiek potrzebuje wsparcia, drogowskazu, by lepiej orientować się w istniejącej przestrzeni wirtualnej, by rozumieć otaczający świat, wielość docierających informacji, by przełamywać uczucie niepewności. Jeśli „kształcenie ma być niekończącym się procesem, podlegającym szybkiemu wyszukiwaniu, aktualizacji, przyswajaniu i budowaniu nowych zasobów wiedzy oraz umiejętności dostosowywania się do zmian” (Ordon i Sołtysiak, 2017, s. 218), to „Edukacja nie może być spóźnionym włóczęgą w sieci” (Śliwerski, 2016, s. 38–39). Szkoła powinna stać się warsztatem edukacyjnym, ze swoją różnorodnością i wielokulturowością, gdzie nauczyciel pełni rolę doradcy edukacyjnego i czuwa nad rozwojem swoich uczniów. Obcowanie z Internetem

³ Stosowanie formy gratyfikacji za aktywności uczniowskie może być bodźcem, który zaktywizuje uczniów do testowania nowego instrumentu edukacyjnego.

musi być dozowane, aby uniknąć niebezpiecznych pułapek uzależnienia, które pozostawiają głębokie ślady w umyśle dziecka, mieszając hierarchie wartości (Tanaś, 2016). Morbitzer (2014) pisze, że media obok wielu pozytywnych cech, jak np. umożliwienie łatwego i szybkiego dostępu do prawdziwego oceanu informacji, wprowadziły też dostęp do informacji wychowawczo szkodliwych i nieprawdziwych oraz łatwość manipulacji, zarówno człowiekiem, jak i samą informacją. Ponadto w teoriach obciążenia poznawczego oraz uczenia się multimedialnego zwrócono uwagę na doświadczane przez uczniów trudności w uczeniu się ze zrozumieniem, wynikające z przeciążenia poznawczego, w wyniku niewłaściwego projektowania materiałów medialnych (Ciesielska i Szczepanowski, 2019). Dlatego rolą nauczyciela jest kształtować krytyczne podejście ucznia do innowacji cyfrowych, social mediów, aby wskazywać właściwe drogi w podążaniu do realizacji celów edukacyjnych, dla rozwoju uczniów.

Bibliografia

- Adamska-Staroń, M. (2018a). Spotkanie z wybranymi tekstami kultury popularnej. W stronę relacyjnego bycia w świecie. *Studia edukacyjne*, 50, 331–350.
- Adamska-Staroń, M. (2018b). *Edukacyjne konteksty rockowych narracji. Perspektywa teoretyczno-badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Andrzejewska, A. (2014). *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bąk, A. (2015). *Korzystanie z urządzeń mobilnych przez małe dzieci w Polsce. Wyniki badania ilościowego*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje. Pobrano z http://fdps.pl/wp-content/uploads/2016/05/Bak_Korzystanie_z_urzadzen_mobilnych_raport.pdf
- Baszczak, B. (bdw.). *Paula Ricœura hermeneutyka tekstu*. Pobrano 29 października 2020 z <http://www.filozofia.pl/old/zf06/prezentacje/bbaszczak.pdf>
- Handke, R. (1995). *Hermeneutyka*. Pobrano z <http://hamlet.edu.pl/handke-hermeneutyka>
- Buckingham, D., Banaji, S., Burn, A., Carr, D., Cranmer, S. i Willett, R. (2015). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: Knowledge Lab. Pobrano z <http://www.researchgate.net/publication/253736824>
- Ciesielska, M. i Szczepanowski, R. (2019.) Wykorzystanie teorii obciążenia poznawczego w projektowaniu multimedialnych materiałów edukacyjnych. *Edukacja*, 1(148), 75–95.
- Dankowska-Kosman, M. i Staszkievicz-Grabarczyk, I. (2018). Portale społecznościowe w doświadczeniach ośmiolatków. *Problemy wczesnej edukacji*, 41(2), 100–107.
- Digital University (2020). *Nowoczesna szkoła, czyli korzyści z wykorzystania nowych technologii w edukacji*. Pobrano z <https://digitaluniversity.pl/nawoczesna-szkola-czyli-korzysci-z-wykorzystania-nowych-technologii-w-edukacji/>
- Jank, A. (2018). *Hans-Georg Gadamer i koło hermeneutyczne*. Pobrano z <http://radikalnyslonek.org/2018/02/11/hans-georg-gadamer-i-kolo-hermeneutyczne/>
- Juszczyk-Rygałło, J. (2020). MQ – Mediality Quotient. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 222–231.
- Kawecki, J. (1996). *Etnografia i szkoła*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kopciwicz, L. (2018). Jak nauczyciele wykorzystują technologie komunikacyjne w pracy szkoły? Cyfrowe projektowanie dydaktyczne i teoria Pierra Rabardela w badaniach dydaktycznego potencjału urządzeń mobilnych. *Problemy wczesnej edukacji*, 2(41), 7–19.
- Kuchta-Nykiel, M. (2020). *Social media w Polsce i na świecie – najnowsze dane*. Pobrano z <https://socialpress.pl/2020/02/social-media-w-polsce-i-na-swiecie-najnowsze-dane>
- Laskowska, M. (2013). Media społecznościowe dla edukacji. Sprzymierzeniec czy wróg? W: A. Roguska (red.), *Media w edukacji. Obszary lokalności – różnorodność współczesności* (s. 143–160). Siedlce: Wydawnictwo Fundacja na rzecz dzieci i młodzieży „Szansa”.

- Livingstone, S. (2015). From Mass to Social Media? Advancing Accounts of Social Change. *Sage Journals. Social Media + Society*, 1(1). Pobrano z <https://doi.org/10.1177/2056305115578875>
- Łobocki, M. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukasik, B. (2019). Szkoła – inhibitor czy kuźnia zdolności i talentów? W: E. Piotrowski i M. Porzucek-Miśkiewicz (red.), *Edukacja osób zdolnych* (s. 77–91). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Morbiter, J. (2014). O wychowaniu w świecie nowych mediów – zarys problematyki. *Labor et Educatio*, 2, 119–143. Pobrano z http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Labor_et_Educatio/Labor_et_Educatio-r2014-t2/Labor_et_Educatio-r2014-t2-s119-143/Labor_et_Educatio-r2014-t2-s119-143.pdf
- Nowak, M. (1993). Metoda hermeneutyczna w pedagogice. *Roczniki Nauk Społecznych*, 21, 2, 49–58.
- Ogonowska, A. (2013). *Współczesna edukacja medialna: teoria i rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Ordon, U. i Sołtysiak, W. (2017). Media społecznościowe w e-learningu akademickim. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 1(19), 217–221.
- Polskie Towarzystwo Edukacji Medialnej (2020). Zdalne nauczanie oczami nauczycieli, uczniów i rodziców. Pogorszenie relacji i samopoczucia, zmęczenie cyfrowe (2020). *Głos nauczycielski*, 25 czerwca. Pobrano z <https://glos.pl/badanie-zdalne-nauczanie-oczami-nauczycieli-uczniow-i-rodzicow-pogorszenie-relacji-i-samopoczucia-zmeczenie-cyfrowe>
- Postman, N. (1995). *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung*. Berlin: Verlag.
- Powszechna Encyklopedia Filozofii (2020). *Edukacja*. Pobrano z <http://www.ptta.pl/pef/pdf/e/edukacja.pdf>
- Premsky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, Part I*. Pobrano z <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Kraków: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sochoń, J. (1995). Hermeneutyka-wstępne rozpoznania. *Warszawskie Studia Teologiczne*, 8, 219–232.
- Śliwowski, B. (2013). Czy edukacja to to samo co oświata? *Pedagog*, 29 kwietnia 2013. Pobrano z <https://sliwowski-pedagog.blogspot.com/2013/04/czy-edukacja-to-to-samo-co-oswiata.html>
- Śliwowski, B. (2016). Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców w edukacji i wychowaniu? – nowe wyzwania dla rodziców i systemu edukacji. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec internetu* (s. 27–40). Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Tanaś, M. (2016). Primum non nocere a internetowa przestrzeń wolności i aktywności nastolatków. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 41–54). Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.
- Wrońska, A. i Lange, R. (2016). Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec internetu* (s. 15–26). Warszawa: Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa.

Podziękowanie

Autorka składa serdecznie podziękowanie Pani dr hab. Monice Adamskiej-Staroń, prof. UJD za okazaną życzliwość, poświęcony czas oraz wsparcie metodologiczne przy pisaniu artykułu.

Ojciec – znaczący inny na ścieżkach formalnej i pozaformalnej edukacji kobiet¹

EWA KOS*

Katedra Badań Edukacyjnych, Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, Łódź, Polska

W niniejszym tekście autorka odwołuje się do analiz materiału empirycznego zgromadzonego i analizowanego zgodnie z założeniami metody wywiadu narracyjnego F. Schützego. Odnosi się do tych fragmentów pozyskanych narracji, w których badane kobiety podejmują kwestię swoich relacji z ojcem, a zwłaszcza jego wpływu na decyzje, które zostały podjęte w związku z wyborami na drodze edukacyjnej. Autorka rekonstruuje okoliczności wyborów kolejnych szczebli edukacyjnych w badanych narracjach, przyglądając się roli, jaką odegrał w tym procesie ojciec badanych.

SŁOWA KLUCZOWE: badania jakościowe, rodzina, rola ojca, wywiad narracyjny, zaangażowane ojcostwo.

The Father - Significant Other on the paths of the formal and non-formal education of women

In this article, the author refers to the analyses of empirical material collected and analysed in accordance with the assumptions of the narrative interview method of F. Schütze. The author refers to those fragments of acquired narratives, in which women discuss the issue of their relationship with their father, especially his influence on decisions regarding choices on the educational path. The author reconstructs the circumstances of educational choices and looks at the role of respondents' fathers in this process.

KEYWORDS: family, involved fatherhood, narrative interview, qualitative research, role of the father.

Wprowadzenie

Aktualnie rola ojca i matki w wychowaniu dzieci jest często podejmowaną kwestią w opracowaniach teoretycznych i badaniach empirycznych. Zrozumienie specyfiki tych ról i ich wpływu na przebieg edukacyjnego rozwoju dziecka jest niezwykle ważne. Oboje rodzice, aktywnie uczestniczący w wychowaniu dziecka, stanowią fundament jego harmonijnego rozwoju. Dokonując przeglądu literatury, dostrzegam, iż opracowań poświęconych

¹ Artykuł powstał na podstawie materiału badawczego zgromadzonego do rozprawy doktorskiej pt. *Warunki uczestnictwa społecznego kobiet, które osiągnęły sukces zawodowy obronionej w Uniwersytecie Łódzkim, Wydział Nauk o Wychowaniu w roku 2017.*

problematyce roli matki jest wiele, mniej natomiast tych, które odnoszą się do roli ojca. Z tego względu w niniejszym opracowaniu chciałabym skoncentrować się na specyfice roli ojca, zwłaszcza w kontekście jego znaczenia na drodze rozwoju edukacyjnego kobiet.

Ojcostwo jest to nadzwyczajne doświadczenie o charakterze relacyjnym, a sam ojciec to ważny czynnik konstrukcji rodzinnej, podstawowe równoprawne ogniwo diady rodzicielskiej, najważniejszej pary konstytuującej wspólnotę rodzinną i wychowawczą. Ojcostwo okazuje się być złożonym zjawiskiem o unikalnym charakterze, które ma ogromne konsekwencje dla emocjonalnego, społecznego i intelektualnego rozwoju dziecka, czego ślady odnajduję w zgromadzonym przeze mnie materiale empirycznym².

1. Rola ojca w wychowaniu dziecka

Dziecko rozwija się w określonym środowisku – w rodzinie. Na jego rozwój i wychowanie oddziałuje wiele czynników. Nie sposób wymienić ich wszystkich, są to m.in. indywidualność dziecka, wyposażenie genetyczne, zachowania i osobowość opiekunów, kultura, w której dorastali i żyją jego rodzice. Rodzina to grupa osób, w której żyjemy i zazwyczaj czujemy się bezpiecznie, tworząca wspólnotę z niepowtarzalną atmosferą, klimatem. To

² Materiał empiryczny, do którego odwołuję się w niniejszym tekście, pozyskany został metodą wywiadu narycyjnego, w toku realizacji projektu badawczego, osadzonego na gruncie jakościowej orientacji badawczej, związanego z przygotowanią pracą doktorską. Analizie, prowadzonej zgodnie z zaleceniami twórcy metody wywiadu narycyjnego F. Schütze, poddano osiem narracji kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Przedmiotem badań, do których odnoszę się w niniejszym opracowaniu, były warunki uczestnictwa społecznego kobiet, które odniosły sukces zawodowy mierzony obiektywnymi kryteriami, odzwierciedlające się w ich doświadczeniach biograficznych. Gdy podejmowałam się przeprowadzenia badań, planowałam zrealizować wywiady z kobietami zajmującymi wysokie pozycje w grupach zawodowych, w których udział procentowy kobiet jest niewielki (aby wybór ten był usystematyzowany, odwołam się do danych Departamentu do spraw Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Dyskryminacji Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej z 2009 r. – obecnie już nie funkcjonującego. W związku z tym do badań zaprosiłam przedstawicielki m.in. władz samorządowych, kobiety pełniące funkcje sędziów, menedżerów, redaktorów naczelnych dzienników ogólnopolskich, kobiety, które uzyskały tytuły naukowe profesora, rektora uczelni publicznych – wyżej wspomniane dane wskazują na niski procentowy udział kobiet w stanowiskach decyzyjnych w tychże grupach zawodowych). Wszystkie Badane odniosły obiektywnie rozumiany sukces w życiu zawodowym. Można więc powiedzieć, iż jest to sukces w wymiarze społecznym, albowiem w chwili badania Narratorki zajmowały uznaną społecznie pozycję, której wyznacznikiem jest wysokie stanowisko. Poniżej znajdują się krótkie informacje o kobietach, które zaangażowano do badania:

· narracja nr 1: Badana w wieku 52 lat. Ukończyła studia pedagogiczne. W chwili badania Narratorka pełni funkcję dyrektora jednej z ogólnopolskich firm ubezpieczeniowych. Była pracownica naukowo-dydaktyczna jednej z uczelni wyższych. Zamężna, matka dwójki dzieci.

· narracja nr 2: Badana w wieku 51 lat. Ukończyła studia związane z wychowaniem fizycznym. W chwili badania Narratorka pełni funkcję wiceprezydenta jednego z większych miast w Polsce. Była nauczycielka. Niezamężna, bezdzietna.

· narracja nr 3: Badana w wieku 59 lat. Ukończyła studia ekonomiczne. W chwili badania pełni funkcję prorektora jednej z uczelni wyższych, pracownica naukowo-dydaktyczna, uzyskała tytuł profesora. Zamężna, matka dwójki dzieci.

· narracja nr 4: Badana w wieku 40 lat. Ukończyła studia prawnicze. W chwili badania Narratorka piastuje stanowisko sędziego. Niezamężna (pozostaje w związku nieformalnym), bezdzietna.

· narracja nr 5: Badana w wieku 53 lat. Ukończyła studia geograficzne. W chwili badania Narratorka pełni funkcję dyrektora Izby Budowlanej. Była nauczycielka. Zamężna, matka i babcia.

· narracja nr 6: Badana w wieku 47 lat. Ukończyła studia humanistyczne (kulturoznawstwo). W chwili badania Narratorka pełni funkcję redaktora naczelnego jednego z bardziej poczytnych dzienników w Polsce. Zamężna, matka dwójki dzieci.

· narracja nr 7: Badana w wieku 58 lat. Ukończyła studia socjologiczne. W chwili badania Narratorka pełni funkcję dyrektora jednej z lokalnych stacji telewizyjnych. Była pracownica naukowo-dydaktyczna jednej z uczelni wyższych. Zamężna, bezdzietna.

· narracja nr 8: Badana w wieku 57 lat. Ukończyła studia ekonomiczne. W chwili badania Narratorka pełni funkcję dyrektora wojewódzkiego zakładu opieki zdrowotnej. Była wiceprezydent jednego z większych miast w Polsce. Zamężna, matka i babcia.

tu dziecko uczy się siebie i świata na pierwszych etapach swojego rozwoju. Środowisko rodzinne składa się m.in. z:

- systemu wartości opiekunów,
- wiedzy i umiejętności rodziców,
- przekonań na temat dzieci, ich wychowania, szerzej na temat natury ludzkiej,
- celów, jakie rodzice stawiają dzieciom,
- obrazu dziecka, interpretacji jego zachowań (Stein, 2012).

Dobry dom to jeden z fundamentów szczęśliwego, harmonijnego dzieciństwa.

W każdym społeczeństwie rodzina stanowi podstawową i powszechną formę życia społecznego, zaspokajającą żywotne potrzeby jej członków ujmowane zarówno w kategoriach jednostkowych, jak i ogólnospołecznych. Rodzina jest więc najważniejszym ogniwem społecznym i główną instytucją wychowawczą złożoną z małżonków, ich dzieci oraz krewnych każdego z małżonków (Ochmański, 1987).

Zazwyczaj najlepsze warunki dla wypełnienia swych funkcji, w tym realizacji zadań związanych z obowiązkami rodzicielskimi, ma rodzina pełna, która składa się z obojga rodziców i dzieci powiązanych niezwykle silną więzią.

W literaturze najczęściej omawiana jest rola matki, rola ojca rzadziej. Badania podejmujące problematykę ojcostwa zazwyczaj koncentrują się na takich kwestiach jak m.in.: podział zadań, obowiązków, które wiążą się z pełnieniem funkcji opiekuńczych wobec dziecka, funkcjonowanie w roli rodzicielskiej, sposób spędzania czasu wolnego z dziećmi, realizowane metody wychowawcze, uwarunkowania decyzji korzystania z urlopu ojcowskiego, doświadczanie ojcostwa, doświadczane trudności oraz stosowane metody wychowawcze, transmisja postaw wychowawczych ojców (np. badania związane z projektem „Być tatą” finansowanym przez World Childhood Foundation, Arcimowicz, 1998; Czapczyńska, 2004; Komorowska, 1975 Palus, 2011 Pospiszyl, 1980; Sitarczyk, 2002; Sosnowski, 2011).

Rola ojca w życiu rodziny niemal od zawsze była ważna. Niegdyś to właśnie ojciec zajmował w rodzinie centralną pozycję. Miał władzę, zarządzał majątkiem rodziny, w konsekwencji do niego należało podejmowanie ostatecznych decyzji. W efekcie różnego rodzaju przemian, których nie będę omawiać w niniejszym tekście, doszło do załamania roli ojca, w tym także jego wychowawczej funkcji. W rezultacie na przestrzeni trzech ostatnich dekad mieliśmy do czynienia ze zjawiskiem, które Janusz Nagórny określał mianem „erozji ojcostwa”. Kryzys ojcostwa w Polsce związany jest z przejściem od postawy autorytarnej ojców (dotyczy to zwłaszcza mężczyzn z poprzednich pokoleń) do ojca, który nie angażuje się w proces wychowania dziecka, przyjmując obojętną wobec niego postawę (Nagórny, 2001). Mikołaj Gębka mówił z kolei raczej o kryzysie „tradycyjnego ujęcia ojcostwa niż ojcostwa w ogóle” (Gębka, 2006, s. 118). Kryzys ojcostwa znacząco wpłynął na zmianę roli mężczyzny w rodzinie. Miejsce ojca wszechwładnego zajął ojciec wycofany – niesprawujący już „władzy nad członkami rodziny”, ale także niebędący aktywnym partnerem kobiety w wychowaniu dziecka. Prawdopodobnie z tego powodu wielu ojców i dzieci ze wszystkich grup wiekowych jest sobie obcych (Więclawska, 2009). Aktualnie jesteśmy świadkami istotnej zmiany obyczajowej. Ojcowie pragną aktywnie uczestniczyć w wychowaniu swoich dzieci i być partnerami dla matek – mówi się o „tacierzyństwie”, aktywnym ojcostwie.

Przyglądając się ewolucji poglądów na temat roli ojca w kulturze europejskiej, można więc wyraźnie dostrzec demontowanie „kamiennego posągu patriarchy, budzącego lęk i narzucającego dystans” (Pospiszyl, 2007, s. 103) na rzecz ojca łagodnego, czułego, empatycznego reprezentującego postawę pełną wrażliwości, otwartości oraz chęci stworzenia

trwałej, autentycznej więzi z potomstwem (Bierca, 2013)³. Ojca, który chce być naprawdę blisko swojego dziecka, chce być z nim w żywym, empatycznym kontakcie, postrzegając je jako dar. Szanuje je i potrafi dostrzec, co jest dla dziecka ważne, prawdziwe, co daje radość, co je smuci. Stara się powstrzymać od ocen, korygowania niechcianych zachowań, a raczej stara się nieustannie reagować z troską na sygnały wysyłane przez dziecko i wspiera w popełnianiu błędów. Pozwala doświadczać dziecku własnych możliwości i ograniczeń. Poddaje refleksji zachowanie dziecka i swoje emocje w związku z pewnymi zachowaniami dziecka. Troszczy się o równowagę pomiędzy uważnością na dziecko a uważnością na siebie samego.

Akcentowana jest przy tym potrzeba aktywnego uczestnictwa i obecności ojca w życiu dziecka (por. Cestelain-Meunier, 2002; Cosentino, Dermer i Maucieri, 2014; McGill, 2014). Kreowana i promowana jest unikalna relacja z dziećmi, specyficzna więź, która oparta jest m.in. na zależności typu mistrz – uczeń, ale także na wzajemnym szacunku, bliskości, zrozumieniu.

Badania wskazują na to, iż matki bardziej intensywnie doświadczają zmian związanych ze specyfiką ich roli, zgłaszając przy tym więcej satysfakcji z nowych ról niż ojcowie (Dulude, Wright i Belanger, 2000). Większość mężczyzn adaptuje się jednak pozytywnie do nowych wymagań rodzicielstwa, choć w zróżnicowany sposób (Henwood i Procter, 2003).

W literaturze dość dobrze został udokumentowany wpływ ojca na rozwój dziecka niemalże w każdym aspekcie. Zwraca się uwagę zwłaszcza na obszar rozwoju społecznego, moralnego, poznawczego (Pospiszyl, 1980; Randal, 2002). Wszystkie studia i liczne badania empiryczne prowadzone w tych obszarach wykazują, iż ojciec jest zasadniczo niezastąpionym rodzicem (Hoffman, 1971; Pospiszyl, 1980). Realna obecność i uczestnictwo ojca w procesie wychowania są zatem nie tylko istotne i konieczne, ale niejako fundamentalne dla rozwoju dziecka. Ojciec jako znaczący inny może dostarczać dziecku takich wzorców działania (zwłaszcza w obszarze rozwoju społecznego, moralnego), których matka nie może (Witczak, 1987). Rola ojca w procesie wychowania dziecka jest zazwyczaj realizowana poprzez wdrażanie przez niego pewnych rodzajów oddziaływań wychowawczych (modelowanie, przekaz słowny, dyscyplinowanie; Jedliński, 1998).

Bartosz Mierzwiński sądzi, iż ojcostwo „jest specyficzną funkcją mężczyzny i oznacza: zajęcie właściwego sobie miejsca w małżeństwie i rodzinie, poczęcie dziecka (dzieci), otoczenie tych dzieci i ich matki troskliwą miłością, utrzymanie i wyżywienie członków rodziny, trudne dzieło wychowania dzieci” (Mierzwiński, 1997, s. 59).

Wpływ, jaki ojciec ma na dziecko, jest niezastąpiony, a liczne badania wykazały, że realny brak ojca lub brak uczestnictwa ojca w życiu rodzinnym może skutkować negatywnymi konsekwencjami, które mogą dotyczyć wszystkich dziedzin życia dziecka. Za jeden z najważniejszych obszarów badań, podejmujących tematykę wpływu ojca na rozwój dziecka, można wskazać ten, który eksploruje problem wpływu ojca na poziom aspiracji i stopień rozwoju potrzeby osiągnięć oraz na wyniki w nauce szkolnej (Pospiszyl, 1980). Wspominam o potrzebie osiągnięć (która w świetle badań kształtowana jest przede wszystkim w toku oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez ojca – McClelland, 1961) z racji tego, iż po pierwsze jest to jedna z najważniejszych potrzeb w strukturze motywacyjnej człowieka, a po drugie Narratorki uczestniczące w badaniach, do których odwołuję

³ Charli Lemonda oraz Michale Lamb uznają, iż relacje ojca z dzieckiem są tym cieplejsze i życzliwsze im bardziej satysfakcjonujący związek łączy ich z matką dziecka, im bardziej postrzegają dom jako „dobrze zorganizowany”, i gdy rodziny regularnie angażują się we wspólne działania (Lamb i Lemonda, 2004).

się w niniejszym tekście, wskazywały u siebie na wysoki poziom teźże potrzeby (co niejako jest udokumentowane poprzez rekonstrukcję łańcucha wydarzeń z życia Narratorek). A to w konsekwencji miało kluczowe znaczenie w kształtowaniu się ścieżek formalnego i pozaformalnego uczenia się Narratorek. Zatem jeden z istotnych obszarów, w którym rola ojca jest niezwykle istotna, stanowi edukacja. Dzieci z rodzin, w których ojciec jest zaangażowany w wychowanie, chętnie spędza z nimi czas, dążą do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego, cechują się wyższym ilorazem inteligencji, uzyskują lepsze wyniki w testach, cechują się pozytywniejszymi postawami wobec szkoły (por. Tisher, 1967, za: Rosenberg i Bradford, 2006). Zatem dzieci wychowywane przez zaangażowanych, troskliwych ojców mają znacznie lepsze wyniki w nauce, chętniej podejmują nowe wyzwania edukacyjne. Wiele badań sugeruje, iż dzieci z rodzin, w których ojcowie są zaangażowani, mają lepsze zdolności językowe i kognitywne. Są bardziej cierpliwe i potrafią skutecznej poradzić sobie z napięciami i frustracjami związanymi z nauką niż dzieci z rodzin z mniej zaangażowanymi ojcami (Rosenber i Bradford, 2006).

2. Ojciec jako znaczący inny w biografiach badanych kobiet

Zdaniem Jerzego Witczaka

obecność ojca w procesie wychowania jest nie tylko ważna i konieczna, ale praktycznie niemożliwa do zastąpienia. Ojciec, bowiem dostarcza dziecku tych bodźców wzorów w jego rozwoju społecznym i moralnym, których matka nie może zupełnie lub w tak szerokim zakresie jemu oferować (Witczak, 1992).

Jak zostało wspomniane wcześniej ojciec odgrywa niezwykle istotną rolę w życiu swojego potomstwa – nawet jeśli jego działanie nie pełni funkcji wzorcotwórczej. Rola ta wydaje się być niezwykle ważką, gdy przyglądamy się biografiom kobiet.

Postać ojca, jeżeli nie pełni on funkcji wzorcotwórczej w biografii badanych kobiet, pojawia się niejako „w tle” narracji („mniej znaczący inny”). Jest on wówczas przedstawiany jako jednostka destrukcyjna, wprowadzająca chaos w życie najbliższych sobie ludzi. Badane zazwyczaj negatywnie oceniają działanie ojca, postrzegając je jako krzywdzące rodzinę. W jednej z narracji, w której podjęta została problematyka uzależnienia ojca od alkoholu, widać jednak, iż mimo negatywnej funkcji biograficznej ojca, miał on znaczenie w przebiegu ścieżki edukacyjnej (w aspekcie formalnym i pozaformalnym) i zawodowej córki. Warto nadmienić, iż w sekwencji narracji odnoszące się do doświadczenia alkoholizmu w rodzinie, wpisany jest proces uczenia się, którego efektem jest zmiana postrzegania i interpretowania sytuacji. Poniższy przykład wskazuje, iż w przypadku Badanej nabycie przez nią wiedzy teoretycznej (związanej z doświadczanym problemem) zmieniło jej perspektywę widzenia rodziców. Badana nie rozumiała „po có” matce mąż, na którego nie może liczyć, ufać mu. Dla przykładu: N1: „...nie ukrywajmy alkohol jest w Polsce... nie ma chyba rodziny, która się z nim nie stykała, ja się z nim zetknęłam, bowiem mój ojciec jest alkoholikiem. Oczywiście się do tego nie przyznaje. Mój szwagier jest alkoholikiem (...).” W przywołanym fragmencie wypowiedzi Badana wyraźnie wskazuje na doświadczenie spotkania z chorobą alkoholową w swoim najbliższym otoczeniu. Funkcjonując w rodzinie z problemem alkoholowym, podjęła krytyczną refleksję odnoszącą się do tego zagadnienia – „...napisanie dwóch prac o ymm (2 s. pauza) naukowych pomogło mi zrozumieć, umieć

zrozumieć zachowanie mojej mamy w stosunku do... do sytuacji, bo nie bardzo akcept... bo nie bardzo rozumiałam (...) Dla mnie pisanie pracy też było formą terapii (...) W ostatnim czasie ja mu powiedziałam, że jak wyczuję od niego alkohol to po prostu wyjdę i nie życzę sobie, żeby krzyczał na mamę. On jest, jaki jest i ja wiem, że go nie zmienię i wiem, że yy znaczy pogodziłam się yy...”.

Aby przywrócić sobie równowagę wewnętrzną Narratorka podjęła działania mające na celu zdobycie wiedzy na temat doświadczanego problemu (Narratorka jest autorką pracy magisterskiej i doktorskiej, które podejmowały problematykę alkoholu w rodzinie). W konsekwencji zrozumiała specyfikę choroby alkoholowej, rozumiała, co można zmienić, a czego nie. Nauczyła się akceptować własną bezsilność⁴.

3. Ojciec a decyzje badanych odnoszące się do edukacji formalnej

Wypowiedzi Narratorek świadczyć mogą o tym, że bycie w rodzinie stymuluje do podejmowania edukacji formalnej w określonym kierunku (choćby pośrednio). Wydaje się, iż rodziny nie ingerowały w przebieg edukacji badanych kobiet, ale oczekiwały określonych zachowań, decyzji. Poprzez to pośrednio kształtowały ścieżkę edukacyjną Narratorek. Wiele fragmentów sugeruje, że badane kobiety zinternalizowały wartości edukacyjne wyniesione z domu rodzinnego.

Dla przykładu N6: „...nie jesteśmy rodziną (...) żeby powiedzieć dzieciom, że trzeba (...) nie jesteśmy rodziną, w której ktoś mówi (...) albo, że trzeba...”. Mimo to Badana rozpoznawała oczekiwania swojej rodziny i starała się im sprostać. N6: „...ja miałam nawet epizod, że zdawałam na tę medycynę tak jak wszyscy, bo wydawało mi się, że mam zobowiązania wobec rodziców...”.

N8: „...rodzice, bo ja mam siostrę jeszcze o rok starszą, uważali, że powinniśmy mieć wykształcenie odpowiednie, stąd już po szkole podstawowej poszłam do liceum ekonomicznego...”

N4: „...moi rodzice mają obydwójce studia wyższe i tak zawsze mi mówili, że studia wyższe są ważne, że jednak one dużo dają w życiu i tak wydaje mi się, że tak troszeczkę ja nasiąknęłam tym przekonaniem, że jednak studia wyższe, a nie na przykład szkołę zawodową (...) Rodzice mówili, że tylko nie idź na chemię, bo oni oboje są właśnie chemikami...”.

N3: „...bardzo dobrze wspominam to, że moi rodzice kładli wielki nacisk na naukę języka niemieckiego i języka rosyjskiego, bo uważali, że trzeba znać języki sąsiadów. Ja była m od najmłodszych lat u c z o n a w domu tych języków, a potem sama już kontynuowałam taką naukę od momentu, kiedy już chodziłam do szkoły średniej...”.

Komentarz teoretyczny: warto zauważyć, iż przywołany powyżej fragment poza tym, iż potwierdza tezę o istotnym wpływie środowiska rodzinnego na przebieg biografii edukacyjno-zawodowej Badanej, pośrednio ukazuje proces budzenia się świadomości edukacyjnej na skutek oddziaływań rodziny. Na podstawie analizy wypowiedzi można przyjąć, iż w przypadku N3 punkt kulminacyjny tego procesu przypadł na okres szkoły średniej (oznaczony podkreśleniem fragment Badana wypowiada, wykorzystując stronę bierną – „...ja byłam

⁴ Narratorka, choć mówi o tym w bardzo subtelny sposób, została w dzieciństwie i wczesnej młodości skrzywdzona emocjonalnie przez ojca alkoholika. Badana wie, że nie może nic zmienić w konfiguracji relacji ojca z rodziną, ale może je chociażby zrozumieć i to daje jej poczucie wewnętrznej równowagi. Zdaje sobie sprawę z tego, że edukacja formalna w okresie studiów i tworzenia pracy doktorskiej była dla niej terapią „... dla mnie pisanie pracy też było pewną formą terapii...”.

uczona...”, co może wskazywać na brak świadomości. Po czym zmienia formę wypowiedzi i stosuje stronę czynną – „...potem sama już kontynuowałam taką naukę...”. Może to świadczyć o tym, iż w pewnym momencie Badana podejmowała już wysiłek edukacyjny w sposób świadomy. Być może realizując ambicje rodziny). Rekonstrukcja doświadczeń innych Narratorek także wskazuje, iż w okresie szkoły średniej nastąpił szybki rozwój świadomości również na innych obszarach niż edukacja (rozwój samoświadomości, rozwój świadomości historyczno-politycznej).

Interesującym jest, iż fragmenty wypowiedzi dwóch Narratorek świadczyć mogą o tym, że w procesie rozwoju świadomości edukacyjnej istotną rolę spełnił ojciec [nie dotyczy to tych narracji, w których obecny jest wątek konfliktu z ojcem (np. N7: „...tam z ojcem byłam w konflikcie...”), poczucia żalu względem ojca (np. N1: „...no jest moim ojcem i ja go jak każdego ojca kocham, natomiast nie toleruję yyy alkoholu, bo ja uważam, że on pije alkohol...”). Można więc postawić tezę, iż dla niektórych Badanych wzorem osobowym stała się matka, ale wydaje się, że ojciec jest „znaczącym innym” w kwestii kształtowania drogi edukacyjnej (kwestia wyraźnie wyartykułowana w dwóch narracjach – N3, N5). Wydaje się, iż Narratorki rozpoznawały oczekiwania ojca i uwzględniały je w procesie podejmowania decyzji o toku kształcenia. N3: „...mój ojciec zawsze mówił: matematyka jest królową nauk, to ja przywiązywałam do tego wielką wagę...”; N5: „...ojciec bardzo był przeciwny temu, że poszłam do liceum ogólnokształcącego, bo powinnam zrobić technikum, bo jestem dziewczyną z biednej rodziny, w związku z tym powinnam szybko być przygotowana do pracy, ale okazało się, że ja bez tej pracy nie byłam nawet przez chwilę, a mój ojciec obawiał się, że nie będę miała co robić (...) Tak z własnej inicjatywy, a trochę z inicjatywy mojego ojca podjęłam naukę w pomaturalnym studium zawodowym...”.

Zakończenie

Ojciec jest niezwykle ważną postacią w życiu dziecka. Ma do spełnienia istotną, bardzo trudną funkcję na każdym etapie rozwoju dziecka. Nawet najlepsza, najtroskliwsza matka nie zastąpi ojca – ani odwrotnie. Długotrwały proces wychowania jest zazwyczaj skazany na niepowodzenia, w sytuacji gdy dziecko pozbawione jest kontaktu, a w konsekwencji wpływu wychowawczego ojca.

Z analizy zgromadzonego materiału empirycznego wyraźnie wynika, iż rola ojca jako „znaczącego innego” w biografiach kobiet jest niezwykle istotna, zwłaszcza w kontekście jego znaczącego oddziaływania na rozwój świadomości edukacyjnej kobiet. Ma to miejsce zwłaszcza wtedy, gdy ojca z córką łączy szczególna więź i bliskie, ciepłe relacje – pełni on funkcję wzorcotwórczą w życiu córki.

Bibliografia:

- Arcimowicz, K. (1998). Współcześni mężczyźni – przegląd badań. *Problemy Rodziny*, 2, 3–13.
- Castelain-Meunier, Ch. (2002). The Place of Fatherhood and the Parental Role: Tensions, Ambivalence and Contradictions. *Current Sociology*, 50, 2, 185–201.
- Cosentino, A., Dermer, S. i Maucieri, L. (2014). Myths and Attitudes About Fathers Scale: Developing a Scale to Determine Myths About Fatherhood. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 5(2), 102–115.
- Czapczyńska, A. (2004). Natura ojcostwa. *Remedium*, 2, 22–23.
- Ğębka, M. (2006). Trzy pytania o kryzys ojcostwa. *Roczniki Socjologii Rodziny*, XVII, 117–137.

- Jedliński, K. (1998). Wychowanie w rodzinie konieczną drogą do ojcostwa. W: J. Augustyn (red.), *Ojcostwo* (s. 113–118). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Leite, R. i McKenry, P. (2002). Aspects of Father Status and Postdivorce Father Involvement with Children. *Journal of Family Issues*, 23(5), 601–623.
- Łębocka, G. (2011). Znaczenie ojcostwa z perspektywy mężczyzny i dziecka. W: K. Palus (red.), *Płeć. Między ciałem, umysłem i społeczeństwem* (s. 61–71). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- McGill, B. (2014). Navigating New Norms of Involved Fatherhood Employment, Fathering Attitudes, and Father Involvement. *Journal of Family Issues*, 35(8), 1089–1106.
- Mierzwiński, B. (1997). Mężczyzna jako mąż i ojciec. W: K. Ostrowska i M. Ryś (red.), *Przygotowanie do życia w rodzinie* (s. 92–103). Warszawa: Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”.
- Ochmański, M. (1987). *Losy życiowe młodzieży z rodzin alkoholowych i jej charakterystyka psychospołeczna*. Ciechanów: CTN.
- Pospiszyl, K. (1980). *Ojciec a rozwój dziecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pospiszyl, K. (2007). *Ojciec a wychowanie dziecka*. Warszawa: ŻAK.
- Rosenberg, J., Wilcox, W. B. (2006). *The Importance of Fathers in the Healthy Development of Children*. Washington, DC: National Clearinghouse on Child Abuse and Neglect Information. Children's Bureau.
- Sosnowski, T. (2011). *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*. Warszawa: ŻAK.
- Więclawska, A. (2009). Ojcostwo w świecie współczesnym. *Pedagogia Christiana*, 2(24), 62–87.
- Witczak, J. (1992). *Ojcostwo bez tajemnic*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.

Problem określenia tożsamości narodowej i stosunku do języka na przykładzie czternastoletniego Australijczyka polskiego pochodzenia

MATEUSZ SZUREK*

Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Uniwersytet Łódzki, Łódź, Polska

Określenie tożsamości narodowej pozwala na wyrażenie siebie oraz wyznaczenie swojego miejsca w rzeczywistości społecznej. Przy jej określaniu należy jednak wziąć pod uwagę wiele aspektów trudnych do zdefiniowania – dlatego też osoby dwujęzyczne niejednokrotnie mają trudność ze zdefiniowaniem własnej tożsamości narodowej oraz stosunku do języka. Celem artykułu jest ukazanie indywidualnego postrzegania tożsamości narodowej przez dwujęzycznego 14-letniego chłopca polskiego pochodzenia mieszkającego w Australii, wychowywanego w dwóch kulturach: polskiej – przekazanej przez rodziców oraz australijskiej – zaczerpniętej z otoczenia. Za pomocą ankiety i wywiadu przeprowadzonych z badanym oraz osobami z jego najbliższego otoczenia wykazano istnienie rozbieżności między postrzeganiem tożsamości narodowej przez dziecko dwujęzyczne a jego najbliższych. Okazuje się, że dziecko urodzone w Australii, kształtujące swoją osobowość w otoczeniu dwóch kultur, nieco inaczej postrzega swoją tożsamość niż jego rodzice-emigranci oraz nauczyciele polskiego pochodzenia.

SŁOWA KLUCZOWE: bilingwizm, dwukulturowość, tożsamość narodowa.

Perception of national identity by a fourteen-year-old Australian of Polish origin and people from his closest environment – a case study

By defining national identity, it is possible to define oneself and one's place in social reality. However, there are many aspects of national identity that are difficult to define. Therefore, bilingual persons often find it difficult to define their own national identity and attitude towards language. The aim of this article is to present an individual's perception of national identity, provided by a bilingual 14-year-old boy of Polish origin living in Australia, who was raised in two cultures: Polish, handed down from his parents, and Australian, taken from the environment. Using a questionnaire and an interview with the respondent and people from his closest environment, it was shown that there is a discrepancy between the perception of national identity of the bilingual child and that of his closest relatives. It turns out that the child born in Australia, shaping his personality in the environment of two cultures, perceives his identity slightly differently than his immigrant parents and teachers of Polish origin.

KEYWORDS: biculturalism, bilingualism, national identity.

*E-mail: mateusz.szurek@uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0001-5513-2789

„Język jest domem naszego bycia...”
M. Heidegger

1. Polonia australijska – charakterystyka polskich emigrantów w Australii

Polonia australijska od wielu lat jest przedmiotem zainteresowania naukowców¹. W 2001 r. podczas spisu ludności zanotowano około 150 tysięcy Polaków zamieszkujących kontynent australijski, co stanowi niecały 1% ogółu mieszkańców Australii. Nasi rodacy już przed II wojną światową osiedlali się na antypodach. Duża grupa emigrantów z Polski przybyła do Australii w latach 80. i 90. XX w., co było związane przede wszystkim z wprowadzeniem stanu wojennego w Polsce oraz zmianą ustroju w 1989 r. Wpływ na decyzję dotyczącą opuszczenia kraju miały także czynniki ideowe, polityczne oraz ekonomiczne. Emigranci mieli nadzieję, że w nowym kraju uda im się podwyższyć standard życia. Nie byli jednak zbyt przychylnie przyjmowani przez Polonię zasiedlającą już Australię (Lipińska, 2013). Emigranci lat 90. mieli „lepszy start” niż ich poprzednicy. Osoby te zazwyczaj posiadały wykształcenie średnie bądź wyższe, znały język angielski, co umożliwiło im łatwiejsze zdobycie pracy i pozwoliło na szybszą adaptację w nowym środowisku. Rząd australijski wspierał emigrantów, oferując im zasiłek dla bezrobotnych w czasie nauki, a także zakwaterowanie. Lepsza opieka przyczyniła się poniekąd do niezadowolenia „starej” emigracji, w wyniku czego początkowe relacje pomiędzy Polakami na obczyźnie nie były przyjazne (Lipińska, 2013). Okazuje się jednak, że blisko 90% Polaków jest zadowolona z decyzji o emigracji, a 90,3% posiada australijskie obywatelstwo (Lipińska, 2013).

2. Problem określenia tożsamości narodowej osoby dwujęzycznej

Problem określenia tożsamości narodowej pojawia się wówczas, gdy jednostka ma możliwość wyboru więcej niż jednej narodowości. Dotyczy to różnych sfer życia, m.in. wykształcenia, zawodu, przynależności do zrzeszeń społecznych i politycznych czy funkcjonowania w grupie społecznej. Dana osoba dokonuje samookreślenia poprzez wskazanie swojej przynależności w odniesieniu do powyższych sfer życia codziennego (Sobczak, 2018).

Michał Głuszkowski (2013) podkreśla, że kwestia tożsamości jest często poruszana w przypadku badań dotyczących dwujęzyczności „jako element składowy czynników strukturalnych lub wręcz odrębny czynnik wpływający na ogólny kształt interferencji” (Głuszkowski, 2013, s. 103).

Interdyscyplinarny charakter tego zagadnienia sprawia, że staje się ono przedmiotem badań socjologów, historyków, politologów, kulturoznawców, psychologów i etnologów. Szerokie zainteresowanie tym pojęciem wśród wielu dyscyplin spowodowało także odmienne jego rozumienie i tłumaczenie². W rozumieniu potocznym tożsamość oznacza tyle, co „bycie tym samym, identyczność czy świadomość siebie, swoich cech i odrębności. W odniesieniu do społeczności oznacza świadomość wspólnych cech i poczucie jedności” (Dubisz, 2003, s. 96). Grzegorz Babiński (1997) zaznacza, że „logicznie termin tożsamość oznacza pełną równość co najmniej dwóch porównywanych obiektów. Gdyby odnieść to do tożsamości narodowej oznaczać by to musiało, że każdy członek narodu posiada

¹ Badaniem Polonii australijskiej zajmowali się m.in. Ewa Lipińska (2002) oraz Robert Dębski (2009).

² Por. m.in.: Błeszyńska, 2006; Błuszkowski, 2005; Bokszański, 2007; Borowik, 2006; Chodubski, 1998; Donnan, 2007; Mostwin, 1979; Paleczny, 2007; Stefanowicz, 1998; Ścigaj, 2012; Zubrzycki, 1986.

tożsamość narodową wtedy i tylko wtedy, gdy jest dokładnie taki sam jak inni członkowie narodu i jak cały naród” (Babiński, 1997, s. 18). Tożsamość należy więc uznać za pojęcie metaforyczne, posiadające stopniowany charakter, identyczne mogą być bowiem tylko pojedyncze cechy. Konieczny jest wybór tylko niektórych z nich, umożliwiających poznanie tożsamości. Z kolei Radosław Zenderowski (2007) stwierdza, że tożsamość narodowa to „względnie trwałe zespół wyobrażeń (o sobie) znacznej części członków danej zbiorowości narodowej, jest konstruowana, zmieniana i odtwarzana w procesie komunikacji społecznej” (Zenderowski, 2007, s. 36). Na tożsamość zbiorową można więc patrzeć także przez pryzmat tożsamości jednostki.

W artykule rozpatrywana jest problematyka tożsamości jednostkowej rozumiana jako „podświadomy wzorzec ukierunkowany, który pozwala jednostce na orientację wśród innych osób danego środowiska, a ukierunkowana jest na przedmiot lub przedmioty mieszczące się w jej granicach” (Urlińska, 2007, s. 165). Dzięki określeniu tożsamości jednostki możliwe jest określenie siebie oraz swojego miejsca w rzeczywistości społecznej (Popielarczyk-Pałęga, 2018). Krystyna Błęszyńska (2006) wskazywała, że przy ustalaniu tożsamości narodowej należy wziąć pod uwagę m.in. wspólnotę języka, znajomość historii, lojalność wobec kraju, pochodzenie przodków oraz poczucie przynależności do konkretnej wspólnoty kulturowej.

Nie bez przyczyny w kolejnej części artykułu dokonano charakterystyki sposobów nabywania języków przez chłopca, bowiem należy przychylić się do opinii Władysława Miodunki, iż „[...] język jest narzędziem samorealizacji (samoaktualizacji) człowieka. Bilingwizm [...] oznacza posiadanie dwu narzędzi do samoaktualizacji, do tworzenia się tożsamości indywidualnej, do stawania się osobą. Należy podkreślić – do stawania się osobą o dwóch społecznościach” (Miodunka, 2004, za: Cieszyńska, 2006, s. 27). Przyjmuje się na potrzeby tego opracowania, że osoba dwujęzyczna jest jednocześnie osobą dwukulturową.

Cieszyńska (2006) w jednej ze swoich prac zaznaczyła, że „osoba dwujęzyczna staje się jednocześnie dwukulturowa w takim stopniu, w jakim przejmuje (świadomie i nieświadomie) dorobek kultury niesiony wraz z dwoma używanymi językami, nabywanymi w społeczności rodzimych ich użytkowników. Takie rozumienie dwukulturowości pozwala rozróżnić dwukulturowość imigrantów od dwukulturowości ich dzieci” (Cieszyńska, 2006, s. 27).

Cel główny artykułu stanowi próba ukazania indywidualnego postrzegania tożsamości narodowej oraz stosunku do języka przez dwujęzycznego 14-letniego chłopca polskiego pochodzenia mieszkającego w Australii, wychowywanego w dwóch kulturach: jednej przekazanej przez rodziców oraz drugiej – zaczerpniętej z otoczenia.

3. Charakterystyka badanego

Badany chłopiec urodził się w Australii. Rodzice od urodzenia zwracali się do niego w języku polskim³. Przechodził więc przez początkowe okresy rozwoju mowy w otoczeniu wyłącznie jednego języka. W wieku trzech lat zaczął uczęszczać do australijskiego przedszkola⁴, znając jedynie pojedyncze angielskie słowa, wplatanie podczas rozmów w domu. Jadwiga Cieszyńska zauważyła, że:

³ Rodzice emigrowali do Australii na początku lat 90. Tam nauczyli się języka angielskiego poprzez kontakty międzyludzkie. Uczęszczali również na kursy doszkalające, które pomogły im w szybkim tempie opanować język niezbędny do codziennej komunikacji.

⁴ Było to przedszkole, w którym nauczano systemem pedagogicznym Marii Montessori.

na problem przyswajania drugiego języka przez dzieci w przedszkolu trzeba spojrzeć z perspektywy konieczności przenoszenia znaczeń, wypełniania nowych pól tematycznych i odkrywania intencji dorosłych, żyjących w innej kulturze. Dziecko nabywa język dzięki uczestnictwu w sytuacjach, które początkowo rozumie niejęzykowo. Tak właśnie odkrywane są znaczenia słów rodzimego języka. Ale kiedy dziecko przychodzi do przedszkola [bez znajomości języka drugiego – M.S.], rozumie już ono wiele sytuacji poprzez język polski (Cieszyńska, 2006, s. 48).

Po rozpoczęciu edukacji w przedszkolu chłopiec nauczył się języka angielskiego w sposób komunikatywny w ciągu niecałych dwóch miesięcy. Bezpośredni kontakt z rówieśnikami, mówiącymi w języku angielskim, spowodował szybkie przystosowanie się do warunków panujących w grupie oraz możliwość bezpośredniego kontaktu werbalnego z innymi. Chłopiec od samego początku wykazywał intencję komunikacyjną. Akwizycja sukcesywna po częściowym opanowaniu języka pierwszego (J1)⁵ spowodowała, że dziecko przyswajało jednocześnie dwa języki – język polski w domu, natomiast język angielski w większości w przedszkolu, a następnie w szkole.

W czasie prowadzonego badania chłopiec posługiwał się biegle zarówno językiem polskim, jak i angielskim. Pierwszego używał jednak wyłącznie w komunikacji z rodzicami i Polakami mieszkającymi w jego otoczeniu.

4. Metodologia badań

W celu przeprowadzenia badań stworzono ankietę składającą się z 33 pytań, dotyczącą aspektów związanych z zagadnieniem ustalania tożsamości według teorii K. Błeszyńskiej (2006). Poproszono w niej chłopca m.in. o wskazanie preferencji i określenie poziomu zdolności językowych. Zapytano również o stopień przynależności do obu krajów, poczucie związku z nimi, a także o znajomość podstawowych kulturomów i zagadnień związanych z historią obu państw⁶. Ankieta została przeprowadzona z dzieckiem, jego rodzicami oraz nauczycielem. Chłopiec udzielał odpowiedzi z własnej perspektywy, natomiast rodzice i nauczyciel analogicznie odpowiadali na te same pytania. Dane z ankiety uzupełniano podczas przeprowadzonej dodatkowo rozmowy z ankietowanymi.

W określeniu tożsamości chłopca posłużono się zatem przede wszystkim subiektywnymi odczuciami i wypowiedziami na ten temat. W związku z tym na potrzeby niniejszego opracowania tożsamość jest rozumiana jako „[...] identyfikacja, utożsamienie się z grupą narodową [...], wiedza zabarwiona jednoznacznie pozytywnie [...], gdzie postawa jest [...] bardziej istotna niż wiedza” (Babiński, 1997, s. 18). Będzie to tożsamość rozumiana bardziej subiektywnie niż obiektywnie.

5. Analiza i interpretacja wyników ankiety

Pierwsza część ankiety dotyczyła poczucia tożsamości narodowej oraz przywiązania do obydwu krajów: Australii i Polski. Przedmiotem rozważań stała się także kwestia związana z zainteresowaniem wydarzeniami mającymi miejsce w tych państwach. Już na tym etapie dostrzeżono różnice w postrzeganiu powyższych kwestii przez dziecko i osoby z jego otoczenia.

⁵ Dotyczy to przede wszystkim dzieci w wieku przedszkolnym, a więc mowa jest zarówno o przyswajaniu, jak i uczeniu się języka drugiego (J2) (Lipińska, 2003).

⁶ Opracowana ankieta została umieszczona w końcowej części artykułu.

Tabela 1

Ocena tożsamości narodowej

Tożsamość narodowa	Dziecko	Rodzice	Nauczyciel
Australijczyk	60%	70%	30%
Polak	40%	30%	70%

Chłopiec odpowiedział, że posiada obywatelstwo australijskie. Czuje się jednak zarówno Australijczykiem, jak i Polakiem – w zestawieniu procentowym odpowiednio: 60% i 40% (Tabela 1). Nie potrafił określić jednoznacznie swojej narodowości, miał do czynienia z dwiema kulturami, w których wychowuje się do dzisiaj – polskiej (w domu) i australijskiej (poza domem). Fakt ten może poniekąd wynikać z roli, jaką pełni rodzina w kształtowaniu się tożsamości narodowej młodej osoby. Poprzez identyfikowanie się z rodziną dziecko kształtuje swoje odczucia tożsamościowe. Chłopiec czuje związek z dwoma krajami, jednak interesują go jedynie wydarzenia, które dzieją się w Australii. Badany podkreślił, że nie ma potrzeby uzyskiwania informacji dotyczących wydarzeń, jakie mają miejsce w Polsce.

Z kolei inaczej postrzegają tożsamość chłopca jego rodzice. Uważają, że ich dziecko czuje się w 30% Polakiem, a w 70% Australijczykiem (Tabela 1). Wychowują oni chłopca w kulturze polskiej, przywiązując również dużą wagę do kultury australijskiej. Wymagają od dziecka, aby poza domem zachowywało się jak Australijczyk i używało wyłącznie języka angielskiego. W ich opinii dziecko interesuje się wydarzeniami, które dzieją się w obydwu krajach, podkreślając, że o wydarzeniach polskich chłopiec dowiaduje się poprzez rozmowy z nimi, nie zaś za pośrednictwem mediów. Chociaż chcieliby, aby ich dziecko czuło się Polakiem (podobnie jak oni), zdają sobie sprawę, że jeżeli chłopiec będzie postrzegany jako Australijczyk, ułatwi mu to budowanie relacji społecznych – prywatnych i zawodowych.

Starania rodziców nie przynoszą jednak zamierzonych efektów. Potwierdzeniem tego jest opinia nauczyciela chłopca, który całkowicie odmiennie postrzega tożsamość swojego ucznia. Uznał on, że badany czuje się w 70% Polakiem, a w 30% Australijczykiem (Tabela 1). Według niego zachowanie chłopca wyróżnia się na tle innych uczniów i świadczy o tym, że jest innej narodowości. Wskazuje na to jego przesadna grzeczność i bardzo duże przywiązanie do wiary chrześcijańskiej oraz częste odwoływanie się podczas zajęć do kultury polskiej⁷. Nauczyciel stwierdził, że uczenia powinny interesować zarówno wydarzenia dziejące się w Polsce, jak i w Australii. Wiedza na tematy bieżące pozwala bowiem na rozwijanie swojej dwukulturowości.

Dalsza część badania dotyczyła preferencji językowych. Chłopiec uznał, że zarówno w domu, jak i poza nim posługuje się dwoma językami – nie potrafił jednak udzielić odpowiedzi, jakiego języka używa częściej. Uważał, że nie jest w stanie określić, który język preferuje. Zaznaczył, że jego bliscy używają także obydwu języków w domu.

Rodzice – choć deklarują zasadę, że w domu mówi się tylko po polsku i takiej odpowiedzi udzielili w jednym z pytań – zaznaczyli również, że ich dziecko równie chętnie używa obu języków w domu. Niejednokrotnie matka, aby dosadnie podkreślić coś dziecku, używa języka angielskiego (najczęściej sytuacja ta ma miejsce podczas kłótni) – posiada ono bowiem większy zasób słownictwa angielskiego, dzięki czemu potrafi wyrazić i zrozumieć więcej. W kwestii kontaktów poza domem rodzice zgodnie uznali, że badany preferuje angielski i nigdy

⁷ Nauczyciel, który udzielał odpowiedzi jest także Australijczykiem polskiego pochodzenia. Zna polską kulturę, wielokrotnie był w Polsce, odwiedzając rodzinę, zna jednak tylko podstawy języka polskiego.

nie używa polskiego. Nauczyciel stwierdził, podobnie jak jego uczeń, że lubi on używać obydwu języków zarówno w komunikacji nieoficjalnej, jak i oficjalnej (w szkole)⁸. Przyznał, że niejednokrotnie słyszał, jak badany posługuje się językiem polskim na terenie szkoły⁹.

Ważną kwestię stanowi także samoocena sprawności językowych. W ankiecie zapytano dziecko, jak ocenia swój poziom rozumienia wypowiedzi, wypowiadania się, czytania oraz pisanie w obydwu językach. Odpowiedzi udzielone przez niego, rodziców oraz nauczyciela zostały przedstawione w Tabeli 2.

Tabela 2

Ocena sprawności językowych

Kompetencja językowa	Dziecko		Rodzice		Nauczyciel	
	j. polski	j. angielski	j. polski	j. angielski	j. polski	j. angielski
Słuchanie/Rozumienie	7	10	7	10	-	10
Mówienie	8	10	8	10	-	10
Czytanie	5	9	4	10	-	9
Pisanie	5	9	3	10	-	9

Skala: bardzo dobrze (9–10), dobrze (7–8), dostatecznie (5–6), tak sobie (3–4), słabo rozumieją/ nie rozumieją (1–2).

Z udzielonych odpowiedzi wynika, że chłopiec ocenia lepiej swoje sprawności językowe w języku angielskim. Sprawności w języku polskim ocenił o wiele niżej (na poziomie dobrym i dostatecznym). Dziecko zdaje sobie sprawę, że zna język polski, jednak posługując się nim, nie czuje się pewnie – szczególnie w przypadku czytania i pisanie. Badany rozumie większość wypowiedzi po polsku, jeśli rozmówcy mówią wolno i wyraźnie. Stwierdził, że problem sprawia mu jednak oglądanie polskiej telewizji, ponieważ osoby w mediach wypowiadają się szybko, co przyczynia się do obniżenia zrozumiałości przekazu.

Rodzice oceniają sprawności językowe swojego dziecka w języku angielskim na najwyższym poziomie – uważają, że doskonale opanowało ono ten język. Umiejętności w języku polskim ocenili bardziej krytycznie. Najniżej oceniają umiejętność pisanie – matka stwierdziła, że jej dziecko bardzo słabo pisze po polsku.

Nauczyciel uznał umiejętności chłopca w języku angielskim za bardzo dobre. Stwierdził, że angielski dziecka jest na bardzo wysokim poziomie, wypowiada się on jak *native speaker*. Sporadycznie popełnia błędy w czytaniu i pisaniu, stąd jego niższa ocena. Są one jednak nieliczne i najczęściej wynikają z przejęzyczenia bądź roztargnienia. Nie odniósł się do języka polskiego, bowiem nie uważał się za osobę wystarczająco kompetentną w tym zakresie.

⁸ Nauczyciel potrafi rozpoznać język polski, ponieważ miał z nim do czynienia w dzieciństwie – jego dziadek był Polakiem.

⁹ Do szkoły uczęszcza także dwóch uczniów polskiego pochodzenia, posługujących się polszczyzną.

Mimo tego, że dziecko przez pierwsze lata swojego życia posługiwało się wyłącznie językiem polskim, obecnie wykazuje tendencję do posługiwania się językiem angielskim jako tym dominującym. Chłopiec nie tylko wypowiada się, ale także czyta i pisze częściej po angielsku. Ma to bezpośredni związek z tym, że większość czasu spędza z osobami mówiącymi po angielsku, zarówno w sytuacjach oficjalnych, jak i nieoficjalnych. Język polski został przez niego opanowany w stopniu komunikatywnym, jednakże nie poszerza on swoich umiejętności w tym zakresie.

Ostatnia część ankiety miała na celu sprawdzenie znajomości kulturomów oraz zagadnień historycznych, które są ważną częścią wiedzy o kulturze i tradycji danego kraju. Subiektywne odpowiedzi weryfikowano poprzez zadawanie dodatkowych pytań. Badany rozpoznał hymny obu krajów. Nie miał problemu z podaniem tekstu hymnu Australii, natomiast nie potrafił odśpiewać polskiego hymnu. Wskazał prawidłowo flagi oraz godła obu krajów. Potrafił opowiedzieć legendy australijskie oraz jedną polską legendę. Nie znał odpowiedzi dotyczących historii Polski, natomiast był zorientowany w australijskich faktach historycznych.

Wnioski

Na podstawie zebranych odpowiedzi wykazano, jak odmienne mogą być spostrzeżenia oraz wnioski, jeśli chodzi o postrzeganie tożsamości i kwestii związanych ze stosunkiem do języków. Dokładna analiza przeprowadzonej ankiety, obserwacja oraz wywiad z dzieckiem i jego najbliższymi pozwoliły stwierdzić, że tożsamość narodowa i stosunek do języka mogą być odmiennie postrzegane.

Badany wciąż ma problem z określeniem własnej tożsamości, jednak zna i szanuje obydwa języki oraz kulturę i tradycję obydwu krajów. Choć na potrzeby ankiety zadeklarował swoje poczucie przynależności do danego państwa, ze względu na emocjonalny związek z obydwojoma krajami, w praktyce nie potrafi jednoznacznie określić swojej tożsamości narodowej – mimo tego, że dominująca wydaje się być kultura australijska, równie dużą rolę odgrywa polskie pochodzenie.

Mniejszą trudność sprawiło dziecku określenie jego preferencji do posługiwania się językami. Choć badany nie potrafi zdecydować, który język bardziej preferuje, jest świadomy tego, że język angielski – używany na co dzień w szkole i w kontaktach z rówieśnikami – jest dla niego łatwiejszy i bardziej przystępny¹⁰. Bilingwizm nie jest jednak dany „na zawsze”, trzeba o niego dbać, bowiem zaprzestanie używania języka sprawi, iż zaniknie on, co wynika z fizjologii naszego mózgu. Dlatego tak ważna staje się rola rodziców, którzy powinni uczyć dziecko, aby dbało w równym stopniu o dwa języki. Osiągnięcie stanu równowagi językowej jest istotną kwestią, ponieważ przeniesienie ciężkości na jeden z języków jest niekorzystne dla bilingwizmu¹¹.

Dziecko urodzone w Australii, kształtujące swoją osobowość w otoczeniu dwóch kultur, postrzega swoją tożsamość nieco inaczej niż jego rodzice, którzy są emigrantami. Rodzina

¹⁰ Badania Agnieszki Rabiej przeprowadzone wśród 398 uczniów, o których wspomina także Lipińska, wskazują, że dzieci odnoszą się pozytywnie do znajomości obu języków i preferują czytanie w języku angielskim. Badania Rabiej również poruszają kwestię tożsamości narodowej – wśród zbadanych przez nią dzieci 57,1% chłopców i dziewczynek uważało się za Polaków, a 42,9% czuło się pół-Polakami, pół-Australijczykami. Podobne wyniki uzyskały w swojej ankiecie Ewa Lipińska i Anna Seretny (Lipińska, 2013). Podobieństwo wyników badań pozwala zatem z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, iż przykład badanego chłopca jest bardziej typowy niż wyjątkowy.

¹¹ Por. E. Lipińska (2003).

miała znaczący wpływ na to, że dziecko poznało kulturę ich kraju ojczystego, a mimo to rodzice preferują, by ich dziecko bardziej utożsamiało się z kulturą australijską, niż polską. Ojciec i matka dbają o to, by ich syn znał swoje pochodzenie, jednak za ważniejsze uznają przystosowanie się do australijskiej rzeczywistości. Dodatkowo rodzice-Polacy oceniają polskość swojego dziecka, odnosząc ją do siebie, dlatego ich ocena jest bardziej krytyczna niż samoocena chłopca.

Aneks

Ankieta: *Poczucie tożsamości narodowej/ stosunek do języka*

1. Jakie posiadasz obywatelstwo?

australijskie
polskie

2. Czuję się:

Australijczykiem
Polakiem

trochę Australijczykiem, trochę Polakiem

pół Australijczykiem, pół Polakiem

australijskim Polakiem

nie czuję się ani Australijczykiem, ani Polakiem

Jeśli odpowiedziałeś „trochę Australijczykiem, trochę Polakiem”, zaznacz na skali stopień, w którym czujesz się:

Polakiem 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Australijczykiem 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Czy czujesz jakikolwiek związek z Australią?

tak/nie

4. Czy czujesz jakikolwiek związek z Polską?

tak/nie

5. Czy interesują Cię wydarzenia, które dzieją się w Australii? (np. sprawy polityczne, uroczystości, święta itp.)

tak/nie

6. Czy interesują Cię wydarzenia, które dzieją się w Polsce? (np. sprawy polityczne, uroczystości, święta itp.)

tak/nie

7. Jakiemu językowi wolisz używać w domu?

angielskiego

polskiego

lubię używać dwóch języków

Z czego wynika większa chęć używania powyższego języka? (jeśli wybrałeś jeden język)

bardziej lubię go używać

ponieważ moi bliscy używają częściej tego języka

ponieważ w domu panuje zasada, że mówimy tylko po polsku

jest mi łatwiej posługiwać się tym językiem

inne _____

8. Jakiemu językowi wolisz używać poza domem?

angielskiego

polskiego

obydwu języków

Z czego to wynika? (jeśli wybrałeś jeden język)

większość osób posługuje się tym językiem

nie udało mi się porozumieć w innym języku, dlatego go używam

lubię mówić w tym języku

inne _____

9. Jakiego języka wolisz używać w ogóle?

angielskiego

polskiego

obydwa języków

10. Jakiego języka używają Twój bliscy w domu?

angielskiego

polskiego

obydwa języków

11. Jakiego języka używają Twój bliscy poza domem?

angielskiego

polskiego

obydwa języków

12. W jakim języku wolisz czytać?

po angielsku

po polsku

w obydwu językach

13. W jakim języku wolisz pisać?

po angielsku

po polsku

w obydwu językach

14. Uważam, że rozumiem wypowiedzi w języku angielskim:

Skala:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bardzo dobrze (9–10) dobrze (7–8) dostatecznie (5–6) prawie wcale (3–4) w ogóle (1–2)

15. Uważam, że rozumiem wypowiedzi w języku polskim:

Skala:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bardzo dobrze (9–10) dobrze (7–8) dostatecznie (5–6) prawie wcale (3–4) w ogóle (1–2)

16. Uważam, że umiem mówić po angielsku:

Skala:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bardzo dobrze (9–10) dobrze (7–8) dostatecznie (5–6) prawie wcale (3–4) w ogóle (1–2)

17. Uważam, że umiem mówić po polsku:

Skala:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bardzo dobrze (9–10) dobrze (7–8) dostatecznie (5–6) prawie wcale (3–4) w ogóle (1–2)

18. Uważam, że umiem czytać po angielsku:

Skala:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bardzo dobrze (9–10) dobrze (7–8) dostatecznie (5–6) prawie wcale (3–4) w ogóle (1–2)

19. Uważam, że umiem czytać po polsku:

Skala:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bardzo dobrze (9–10) dobrze (7–8) dostatecznie (5–6) prawie wcale (3–4) w ogóle (1–2)

20. Uważam, że umiem pisać po angielsku:

Skala:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bardzo dobrze (9–10) dobrze (7–8) dostatecznie (5–6) prawie wcale (3–4) w ogóle (1–2)

21. Uważam, że umiem pisać po polsku:

Skala:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

bardzo dobrze (9–10) dobrze (7–8) dostatecznie (5–6) prawie wcale (3–4) w ogóle (1–2)

22. Czy rozpoznałbyś hymn Australii?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) rozpoznał(a)/nie rozpoznał(a)

23. Czy znasz tekst hymnu Australii?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) zna/nie zna

24. Czy rozpoznałbyś hymn Polski?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) rozpoznał(a)/nie rozpoznał(a)

25. Czy znasz tekst hymnu Polski?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) zna/nie zna

26. Czy wiesz, jak wygląda flaga Australii?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) wie/nie wie

27. Czy wiesz, jak wygląda flaga Polski?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) wie/nie wie

28. Czy wiesz, jak wygląda godło Australii?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) wie/nie wie

29. Czy wiesz, jak wygląda godło Polski?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) wie/nie wie

30. Czy znasz jakieś legendy australijskie?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) zna/nie zna

31. Czy znasz jakieś legendy polskie?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) zna/nie zna

32. Czy znasz podstawowe fakty z historii Polski?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) zna/nie zna

33. Czy znasz podstawowe fakty z historii Australii?

tak/nie

Weryfikacja: (wypełnia osoba przeprowadzająca ankietę) zna/nie zna

Bibliografia

- Babiński, G. (1997). Tożsamość narodowa w perspektywie socjologicznej. W: Z. Jasiński i A. Kozłowska (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach* (s. 13–26). Opole: Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Błaszczewska, K. (2006). Kryteria polskiej tożsamości narodowej w dobie nomadyzmu. W: J. Leoński i L. Wątróbski (red.), *Socjologiczne, kulturowe, językowe i historyczne szkice o polskiej diaspory* (t. 1, s. 65–82). Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Błuszkowski, J. (2005). *Stereotypy a tożsamość narodowa*. Warszawa: Wydawnictwo Elipsa.
- Bokszański, Z. (2007). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: PWN.
- Borowik, R. (2006). Tożsamość jednostki w warunkach dwukulturowości – aspekt psychologiczny. W: K. Goleń, T. Paleczny i E. Wiącek (red.), *Wzory wielokulturowości we współczesnym świecie* (s. 176–198). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bukowska-Floreńska, I. (1997). Rodzina a kulturowe podstawy świadomości narodowej. W: Z. Jasiński i A. Kozłowska A. (red.), *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach* (s. 57–62). Opole: Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Chodubski, A. (1998). O tożsamości polonijnej. W: A. Chodubski (red.), *Tożsamość kulturowa, kwestie narodowościowe i polonijne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cieszyńska, J. (2006). *Dwujęzyczność, dwukulturowość – przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Czykwin, E. i Misiejuk, D. (2002). *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*. Białystok: Trans Humana.
- Dębski, R. (2009). *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii: Języki mniejszościowe w erze globalizacji i informatyzacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dubisz, D. (red.) (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 4, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Donnan, H. i Wilson, T. (2007). *Granice tożsamości, narodu, państwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dunaj, B. (red.) (2000). *Popularny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo WILGA.
- Głuszkowski, M. (2013). *Socjologia w badaniach dwujęzyczności*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Jasiński, Z. i Kozłowska, A. (red.) (1997). *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczach*. Opole: Opolska Oficyna Wydawnicza.
- Krasowicz-Kupis, G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lipińska, E. (2002). Dwujęzyczność czy znajomość dwóch języków? Język dzieci najnowszej polskiej emigracji w Australii. *Przegląd Polonijny*, 3, 95–103.
- Lipińska, E. (2002). Dwujęzyczność dzieci na emigracji – jak ją osiągnąć? *Przegląd Polonijny*, 4, 105–113.
- Lipińska, E. (2003). *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E. (2007). Między 'emigracją' a 'Polonią' – pierwsze pokolenie polonijne. *Prace Filologiczne*, LIII, 355–363.
- Lipińska, E. (2013). *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mostwin, D. (1979). W poszukiwaniu etnicznej tożsamości. *Studia Polonijne*, 3, 7–21.
- Paleczny, T. (2007). Tożsamość jednostek w warunkach wielokulturowości. W: Z. Pucek (red.), *Dylematy tożsamości. Stare i nowe konteksty socjalizacji* (s. 111–147). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Popielarczyk-Pałęga, A. (2018). Tożsamość narodowa, tożsamość etniczna, identyfikacja narodowa. Rozważania metodologiczne na przykładzie środowisk polonijnych. *Łódzkie Studia Teologiczne*, 27(3), 15–29.
- Sobczak, J. (2018). Tożsamość narodowa jako zagadnienie konstytucyjne. W: R. Balicki i M. Jabłoński (red.), *Dookoła Wojtek... Księga pamiątkowa poświęcona Doktorowi Arturowi Wojciechowi Preisnerowi* (s. 165–175). Wrocław: E-Wydawnictwo. Prawnicza i Ekonomiczna Biblioteka Cyfrowa. Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Stefanowicz, J. (1998). Tożsamość narodowa, cywilizacyjna i wspólnotowa. W: T. Stępień, *Wymiary tożsamości społecznej: politea* (s. 38–56). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

PROBLEM OKREŚLENIA TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ I STOSUNKU DO JĘZYKA

- Ścigaj, P. (2012). *Tożsamość narodowa. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka.
- Urlińska, M. (2007). *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych na przykładzie Szkoły Polskiej w Rydze*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zenderowski, R. (2007). *Nad Tatrami błyska się... Słowacka tożsamość narodowa w dyskursie politycznym w Republice Słowackiej (1989–2004)*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Zubrzycki, J. (1986). Wielokulturowość w teorii i praktyce. W: M. Paszkiewicz (red.), *Polskie więzi kulturowe na obczyźnie* (s. 67–88). Londyn: Polskie Towarzystwo Naukowe na Obczyźnie.

Wczesne objawy spektrum autyzmu – przeгляд badań

SYLWIA WRONA*

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski, Katowice, Polska

NATALIA JÓZEFACKA**

Instytut Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków, Polska

ASD należy do powszechnych zaburzeń rozwojowych i charakteryzuje się nieprawidłowościami jakościowymi we wzajemnych interakcjach społecznych, komunikacji oraz ograniczonymi, powtarzającymi się zainteresowaniami i zachowaniami. Do tej pory w Polsce wiedza na temat bardzo wczesnych objawów ASD jest niewielka, dlatego przeciętny wiek zdiagnozowania zaburzeń ze spektrum autyzmu to około 3 r.ż. Tak późna diagnoza zaprzepaszcza szansę na podjęcie działań z zakresu wczesnej interwencji.

Niniejszy artykuł jest próbą syntetycznego opisu najczęściej występujących objawów ASD w pierwszych latach życia dziecka. Ze względu na różnorodność pierwszych sygnałów pojawiających się w określonym wieku dziecka, w pierwszej kolejności skupiono się na tych, które obserwujemy od urodzenia do 12. m.ż., a następnie przybliżono te pojawiające się od 1. do 3. r.ż. Całość zamykają dwie tabele, które mogą stanowić podsumowanie i usystematyzowanie opisywanych objawów.

SŁOWA KLUCZOWE: diagnoza, rozpoznanie, wczesna interwencja, wczesne objawy, zaburzenia ze spektrum autyzmu.

Early signs of autism – a literature review

ASD is a developmental disorder characterised by qualitative abnormalities in mutual social interactions, communication, and limited, repetitive interests and behaviours. Today in Poland, knowledge about the early symptoms of ASD is lacking, therefore the average age of diagnosis of autism spectrum disorders is around 3 years of age. Late diagnosis misses the chance to undertake actions in the field of early intervention.

This article is an attempt to synthetically describe the most common symptoms of ASD in the first years of a child's life. Due to the diversity of the initial signals appearing at a child's given age, the focus was first on those that are observed from birth to 12 months of age, and then those appearing from the first to the third year of life. The entirety is summarised and systematised in two tables with the descriptions of symptoms.

KEYWORDS: autism spectrum disorders, diagnosis, early intervention, early symptoms.

Wprowadzenie

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder* – ASD) charakteryzują się trudnościami w zakresie komunikacji, relacji społecznych, a także zachowaniami stereotypowymi. Zazwyczaj jest ono diagnozowane w Polsce u dzieci po 3. r.ż. Wielu rodziców, którzy trafiają pod opiekę poradni psychologiczno-pedagogicznych, wczesnego wspomagania rozwoju czy też ośrodków wczesnej interwencji, informuje, że szukali wsparcia u lekarzy pierwszego kontaktu lub pediatrów już dużo wcześniej. Ich niepokoje były często ignorowane lub uzyskiwali oni uspokajające informacje. Głównym powodem takich sytuacji, jest zbyt mała wiedza pediatrów (Wroniszewski i Grochowska, 2005). Obowiązująca w Polsce od stycznia 2022 r. klasyfikacja ICD-11 również wskazuje, że pierwsze objawy ASD powinny wystąpić przed 3. r.ż. Podobnie jest w klasyfikacji zaburzeń psychicznych DSM-5 Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego.

Badania nad wczesnymi objawami autyzmu pochodzą już z lat 80. XX w. (Siegel, Pliner, Eschler i Elliot, 1988). Początkowe projekty badawcze realizowane były z perspektywy retrospektywnej. Wyróżniano dwie formy:

- pierwsza, gdy rodzice starszych dzieci ze zdiagnozowanym ASD starali się odpowiedzieć na pytania dotyczące ich wcześniejszych obaw, opisując rozwój ich dzieci w najwcześniejszym okresie dzieciństwa;
- druga, gdy analizowano nagrania wideo dzieci ze zdiagnozowanym autyzmem pochodzące z ich wczesnego dzieciństwa.

Następnie prowadzono badania uwzględniające podejście prospektywne. Włączano do grupy badanej rodzeństwo dzieci z autyzmem (Zwaigenbaum, 2014), u których prawdopodobieństwo wystąpienia objawów z grupy ASD jest 20-krotnie większe niż w populacji ogólnej (Sumi i in., 2006, Bailey, Philips i Rutter 1996; Ritvo, Freeman i Pingree, 1989). Podejmowano także próby znalezienia markerów biologicznych, należy jednak dodać, że do tej pory nie zostały one zgromadzone. Największy obszar wiedzy na temat ASD istnieje z zakresu wczesnych objawów behawioralnych. Oba nurty badawcze: retrospektywne i prospektywne stworzyły fundament pozwalający opisać rozwój dziecka i diagnozę ASD.

W niniejszym artykule zawarty opis rozwoju zostanie zanalizowany pod kątem objawów osiowych – relacji społecznych, komunikacji i zachowań stereotypowych.

Badania nad wczesnymi objawami autyzmu przeżywają aktualnie rozkwit, literatura przedmiotu jest coraz obszerniejsza, a dostarczane dane wewnątrznie spójne. Należy podkreślić, iż przedstawione badania dotyczą dzieci z różnych kręgów kulturowych, co może wskazywać na uniwersalność wczesnych objawów ASD (np. AlAyadhi i in., 2015 – kraje arabskie; Zwaigenbaum, 2014 – Niemcy; Alonim, 2004 – Izrael; De Giacomo i Fombonne, 1998 – UK; Lemcke, Juul, Parner, Lauritsen i Thorsen, 2013 – Dania; Guinchat i in., 2012 – Francja).

Informacje te są istotne z punktu widzenia działań z zakresu wczesnej interwencji skierowanych do dzieci i ich rodzin. Istnieją dowody, że wcześniej podjęta terapia przynosi zdecydowanie lepsze efekty niż ta późniejsza. Naukowcy są zgodni, że terapię należy podjąć przed 3. r.ż., a za najbardziej optymalny okres uważa się 12. m.ż. Podjęcie tak wczesnych oddziaływań zwiększa szanse na prawidłowe funkcjonowanie w przyszłości (Alonim, 2007; Fenske i in., 1985; Harris i Handleman, 2000; McGee, Morrier i Daly, 1999). Biorąc pod uwagę powyższe informacje, możliwość wczesnego wykrywania wysokiego ryzyka autyzmu wydaje się mieć kluczowe znaczenie dla dalszego funkcjonowania dziecka. Niniejszy artykuł ma na celu przegląd literatury w tym zakresie i przedstawienie kluczowych obserwowalnych objawów autyzmu u dzieci poniżej 3. r.ż.

1. Objawy autyzmu u dzieci od urodzenia do 1. r.ż.

1.1. Relacje społeczne

W wielu badaniach retrospektywnych zwraca się uwagę, że już u dzieci poniżej 1. r.ż. można zauważyć nieprawidłowości w rozwoju społecznym. Jako główne objawy podaje się:

- niską jakość kontaktu wzrokowego – jest on przelotny, opisywany jako patrzenie „przez” osobę, próby kontaktu wzrokowego są niechętnie podtrzymywane przez dziecko, jednocześnie przy umiejętności utrzymania kontaktu wzrokowego z obiektami;
- brak reakcji dziecka na komunikaty kierowane bezpośrednio do niego – dziecko, gdy jest wołane, nie odwraca głowy w kierunku osoby dorosłej, polecenia nie są rozumiane i/lub wykonywane;
- niskie zaangażowanie w zabawę i interakcję – preferują zabawę samodzielną, powtarzalną, często, gdy inicjuje się interakcję, decydują się zmienić obiekt zabawy (De Giacomo i Fombonne, 1998; Gillberg i in., 1990; Rogers i DiLalla, 1990; Volkmar, Stier i Cohen, 1985; Rybakowski i in., 2014).

Dzieci te rzadziej się uśmiechają i wokalizują, ich twarz jest maskowata. Nie odpowiadają na głos matki lub innego ważnego dorosłego, przy jednoczesnym braku zaburzeń słyszenia, które należy zawsze wykluczyć na początku procesu diagnozy (Maestro i in., 2001, 2005; Maestro, Casella, Milone, Muratori i Palacio-Espasa, 1999). Dzieci nie patrzą w kierunku nowego dźwięku, nie eksperymentują z dźwiękiem czy też nie utrzymują kontaktu wzrokowego podczas gaworzenia.

Innymi zachowaniami są: brak uśmiechu społecznego, wokalizowania jako odpowiedzi, niższa ekspresja twarzy i emocjonalna/awersyjna reakcja na dotyk społeczny (Adrien i in., 1992, 1993; Bernabei, Camaign i Levi, 1998; Lemcke i in., 2013; Mars, Mauk i Dowrick, 1998; Osterling i Dawson, 1994; Werner, Dawson, Osterling i Dinno, 2000; Zakian, Malvy, Desombre, Roux i Lenoir, 2000).

W badaniach prospektywnych naukowcy zauważyli niższą reakcję na bodźce społeczne, np. twarze, głosy, niższe umiejętności naśladowania, słaby kontakt wzrokowy, brak zainteresowania relacjami społecznymi, ograniczony uśmiech społeczny i obniżona ekspresja pozytywnych emocji (Bryson i in., 2007; Landa, Holman i Garrett-Mayer, 2007; Sullivan i in., 2007; Wetherby, Watt, Morgan i Shumway, 2007; Yirmiya i in., 2006; Zwaigenbaum i in., 2005). Trudności, na które wskazują naukowcy, wtórnie wpływają na obniżoną umiejętność uczenia się od innych.

1.2. Komunikacja

Dzieci rozwijające się typowo pod koniec 1. r.ż. są w stanie wypowiedzieć kilka słów. Badania retrospektywne pokazują, że u dzieci z ASD często opóźniony jest rozwój mowy czy nawet produkcji dźwięków (Maestro i in., 2002; Wetherby i Prizant, 1998), występuje również ograniczona częstość gaworzenia w wieku 12 m-cy (Werner i Dawson, 2005). Charakterystyczne jest również opóźnienie lub brak funkcjonowania mowy niewerbalnej, w postaci gestów, np. wskazywania. Dzieci mają trudność w komunikowaniu swoich potrzeb (Adrien i in., 1993; Maestro i in., 2001, 2002; Osterling i Dawson, 1994; Osterling, Dawson i Munson, 2002; Werner i Dawson, 2005). Należy pamiętać, że umiejętność komunikowania się za pomocą spojrzenia i wskazywania uważa się za podstawowy warunek do stworzenia wspólnego pola uwagi. Umiejętność ta jest niezbędna do rozwoju języka (Carpenter, Pennington i Rogers, 2002; Charman i in., 2003; Mundy, Sigman i Kasari, 1990; Stone i Yoder, 2001; Toth, Munson, Meltzoff i Dawson, 2006). Odwołując się do badań prospektywnych,

można zauważyć podobne trudności, m.in. z dzieleniem pola uwagi (Sullivan i in., 2007), niższym poziomem wykorzystywania języka czy też gestów u dzieci, u których później zdiagnozowano ASD (Landa i Garrett-Mayer, 2006; Mitchell i in., 2006). Opóźnienia rozwojowe związane z brakiem wspólnego pola uwagi, gaworzenia czy też wskazywania silnie oddziałują na przyszłe trudności z rozwojem języka u dzieci z ASD i są jednym z podstawowych markerów diagnozowania ASD.

1.3. Powtarzalne zachowania

W okresie do 1. r.ż. zachowania powtarzalne/stereotypowe często nie są zauważane przez rodziców i rzadko stanowią podstawy obawy, że rozwój dziecka może przebiegać nieprawidłowo (Lord, 1995; Moore i Goodson, 2003; Stone i in., 1999; Werner i Dawson, 2005). Należy pamiętać, że pewną trudnością mogą być stereotypowe posługiwanie się zabawkami (Landa, Holman i Garrett-Mayer, 2007; Wetherby i in., 2004), występowanie manieryzmów ruchowych czy też stereotypii, np. machanie rękami (Loh i in., 2007; Wetherby i in., 2004). Rodzice często zgłaszają również trudności w karmieniu, dzieci preferują określone konsystencje, występują problemy przy wprowadzaniu produktów stałych lub nowych smaków (Bolton, Golding, Emond i Steer, 2012). Czynniki prodromalne związane z powtarzalnymi zachowaniami mogą być zauważone u dzieci do 1. r.ż., aczkolwiek są najrzadziej wykorzystywanym markerem.

1.4. Inne trudności

W objawach ASD inne trudności są obserwowane w okresie 1. r.ż. Mimo że nie są specyficzne dla ASD, współwystępują z nim. Wykazały to zarówno badania retrospektywne, jak i prospektywne. Dzieci w tym okresie mają zwiększoną pasywność, są bardziej bierne, często rodzice mówią o nich „idealne dziecko” lub odwrotnie, występuje zwiększona drażliwość, płacliwość, trudność w uspokojeniu. Dzieci „pasywne” przez większość czasu śpią, w momencie aktywności leżą bez ruchu. Dzieci ze zwiększoną reaktywnością łatwo wpadają w skrajne emocje, trudno jest je uspokoić. Jednocześnie istnieją przypadki połączenia obu typów, dziecko przez większość czasu jest pasywne, ale w sytuacjach dla niego niekomfortowych, jakimi może być kąpiel lub karmienie, wpada w skrajne emocje, co np. uniemożliwia mu pobieranie pokarmu (Adrien i in., 1993; Bryson i in., 2007; Stone i Lemanek, 1990; Zwaigenbaum i in., 2005). Często występuje też opóźniony ogólny rozwój psychoruchowy (Baranek i in., 2006; Osterling, Dawson i Munson, 2002; Ozonoff, Heung, Byrd, Hansen i Hertz-Picciotto, 2008).

Interesującym aspektem jest również wzrost obwodu głowy dzieci, u których później zdiagnozowano ASD. Często rodzą się z mniejszym niż populacyjna norma obwodem głowy (Courchesne, Carper i Akshoomoff, 2003; Dawson, Soulières, Gernsbacher i Mottron, 2007; Redcay i Courchesne, 2005; Webb i in., 2007). Duży wzrost obwodu głowy obserwuje się w okresie od 7. do 9. m.ż. (Courchesne, Carper i Akshoomoff, 2003). Niektóre badania wskazują na wzrost obwodu głowy w okresie od 2. do 4. r.ż. u dzieci z ASD (Bloss i Courchesne, 2007; Redcay i Courchesne, 2005; Sparks i in., 2002). Istnieją też doniesienia o spadku wzrostu po 12. m.ż., który jest skorelowany ze spowolnieniem nabywania nowych umiejętności i/lub utratą umiejętności, które dzieci już nabyły (Elder, Dawson, Toth, Fein i Munson, 2008). Monitorowanie obwodu głowy w niemowlęctwie może stanowić dodatkową informację zwiększającą ryzyko wystąpienia ASD, należy jednak zwrócić uwagę, że ten parametr może również wskazywać na inne trudności, jak choroby nowotworowe lub genetyczne.

Biorąc pod uwagę wszelkie czynniki ryzyka, należy zauważyć, że u jednego na pięcioro dzieci, rozwój w okresie 1. r.ż. będzie przebiegał typowo (Filipek i in., 1999), a u 20% do 49% dzieci z ASD zaobserwuje się regres lub utratę nabytych umiejętności w okolicach 12. m.ż. (Davidovitch, Glick, Holtzman, Tirosh i Safir, 2000; Goldberg i in., 2003; Luyster i in., 2005; Ozonoff, Williams i Landa, 2005; Tuchman i Rapin, 1997) Jest to o tyle ważne, że brak wczesnych objawów ASD nie wyklucza jego występowania w późniejszym okresie.

2. Charakterystyka objawów ASD u dzieci w wieku od 1. do 3. r.ż.

O ile informacji w literaturze o przebiegu ASD w niemowlęctwie wciąż jest stosunkowo mało, to dowody dotyczące manifestowania się objawów ASD w okresie od 1. do 3. r.ż. są dość bogate. Przyczyną tego stanu rzeczy jest fakt, że około 24. m.ż. 90% rodziców rozpoznaje nietypowy rozwój u swoich dzieci (De Giacomo i Fombonne, 1998), a wiele rodzin zwraca się do lekarza pediatry ze swoimi obawami, gdy dziecko skończy 18 mies. (Howlin i Moore, 1997; Siegel i in., 1988). Dodatkowo objawy, które już wcześniej występowały, ulegają nasileniu po 1. r.ż., przez co są łatwiej dostrzegalne (Rybakowski i in., 2014). Poniżej zostaną zebrane i opisane objawy ASD występujące we wczesnym dzieciństwie, przy uwzględnieniu jak powyżej objawów osiowych jako podstawy.

2.1. Interakcja społeczna

Dzieci w tym okresie mogą wykazywać się niższą responsywnością na bodźce społeczne jak twarze czy głos, a objawy występujące już wcześniej nasilają się (Dahlgren i Gillberg, 1989; Dawson, Meltzoff, Osterling, Rinaldi i Brown, 1998; Klin, Jones, Schultz, Volkmar i Cohen, 2002a, 2002b; Lord, 1995; Swettenham i in., 1998). Inne objawy diagnostyczne to ograniczony kontakt wzrokowy, ograniczony kontakt społeczny, dążenie do zabawy w pojedynkę (Adrien i in., 1993; Dawson, Osterling, Meltzoff i Kuhl, 2000; Maestro i in., 1999; Sparling, 1991). Może to przejawiać się brakiem dzielenia się zainteresowaniami, ograniczoną zdolnością odczytywania emocji na podstawie ekspresji mimicznej, występowaniem trudności w okazywaniu uczuć (Rybakowski i in., 2014). Obecność tych objawów, które uważa się za kluczowe w diagnozie ASD, jest jednym z czynników przyczyniających się do zwiększenia wiarygodności diagnozy dokonanej w tak wczesnym okresie.

2.2. Język i komunikacja

Na wstępie należy podkreślić, że istnieje olbrzymia różnorodność w przebiegu rozwoju języka u dzieci w wieku od 1. do 3. r.ż. (Fenson i in., 1994). Aczkolwiek opóźnienia mowy są zazwyczaj raportowane przez rodziców dzieci z ASD. Trzeba jednak pamiętać, że w tym wieku problemy z mową mogą być również predyktorem innych zaburzeń (Chawarska i in., 2007; De Giacomo i Fombonne, 1998; DeMyer, 1979; McConkey, Truesdale-Kennedy i Cassidy, 2008; Rybakowski i in., 2014). Około 20% do 25% dzieci z autyzmem nie nauczy się mowy werbalnej (Lord, Shulman i DiLavore, 2004; Lord, Risi i Pickles, 2004; Sigman, 1998; Sigman i McGovern, 2005), inne mogą nie wypowiedzieć pierwszego słowa do 18. m.ż. lub później (Lord, Risi i Pickles, 2004; Lord, Shulman i DiLavore, 2004; Ornitz, Guthrie i Farley, 1977; Rogers i DiLalla, 1990). Dzieci z ASD najczęściej mniej gaworzą, mniej wokalizują, rzadziej imitują dźwięki słowa i używają pojedynczych słów lub fraz, nie zawsze osadzonych w kontekście (Goldberg i in., 2005; Landa i Garrett-Mayer, 2006; Mitchell i in., 2006; Werner i Dawson, 2005; Wetherby i in., 2007; Zwaigenbaum i in., 2005). Pojawiająca się mowa może mieć charakter stereotypowy lub echolaliczny (Maestro i in., 1999). Zaburzona może być

recepja języka, rodzice raportują brak reakcji na polecenia czy też trudności w zrozumieniu komunikatów przez dziecko (Charman, Drew, Baird i Baird, 2003; Landa i Garret-Mayer, 2006; Rapin i Dunn, 2003), mogą preferować słuchanie nietypowych dźwięków, np. odgłosów maszyn (Kuhl, Coffey-Corina, Padden i Dawson, 2004).

Inne aspekty mowy i komunikacji również mogą być zaburzone. Dzieci w wieku od 2 do 4 lat są w stanie komunikować żądania lub protestować, aczkolwiek radzą sobie gorzej niż ich rówieśnicy. Nie są w stanie skoordynować gestów z wokalizacją, kontaktem wzrokowym i wspólnym polem uwagi. Dzieci z ASD są w stanie zakomunikować, że czegoś oczekują lub nie chcą czegoś zrobić, jednak jakość ich komunikacji odbiega od tej u dzieci o typowym rozwoju. Rodzice mają trudność w odczytywaniu ich intencji (Mundy, Sigman i Kasari, 1990; Stone, Ousley i Littleford, 1997; Wetherby i Prizant, 1998; Wetherby i in., 2004).

Oczywiście, podobnie jak w niemowlęctwie, nadal obserwujemy problem ze wspólnym polem uwagi i naśladowaniem (Dawson i Adams, 1984; Mundy, 2003; Rogers, Bennetto, McEvoy i Pennington, 1996; Sigman, Dijamco, Gratier i Rozga, 2004; Williams, Whiten, Suddendorf i Perrett, 2001). Często wskazywane są również przez rodziców trudności z dzieleniem uwagi, np. śledzenie wzrokiem, podawanie zabawki (Wimpory, Hobson, Williams i Nash, 2000). Potwierdzają to liczne badania (Baron-Cohen, Allen i Gillberg, 1992; Maestro i in., 2001; Mundy i Neal, 2001; Sigman i in., 1999; Werner i Dawson, 2005; Wetherby, Prizant i Schuler, 2000). Dzieci z ASD rzadko pokazują radość w sytuacjach dzielenia uwagi (Baron-Cohen i in., 1992; Hoshino i in., 1982; Lord, 1995; Wetherby i in., 2004) i rzadziej inicjują wspólne pole uwagi, np. prosząc o pomoc innych (Charman i in., 1997; Landa i in., 2007; Wetherby i in., 2004, 2007). Ich obniżona zdolność do naśladowania, zmniejsza możliwość uczenia się poprzez bazowanie na sytuacjach społecznych (Rogers, Hepburn, Stackhouse i Wehner, 2003; Stone i in., 1997; Stone, Lemanek, Fishel, Fernandez i Altemeier, 1990). Ciekawa jest kwestia jakości zabawy, dzieci z ASD bawią się w sposób prosty, mało celowy, rzadko wykorzystując zabawę symboliczną (Baron-Cohen i in., 1996; Dawson i in., 1998; McDonough, Stahmer, Schreiber i Thompson, 1997; Mundy, Sigman, Ungerer i Sherman, 1986; Sigman i in., 1999; Stone i in., 1990). Wszystkie opisane powyżej nieprawidłowości w zakresie komunikacji społecznej mogą negatywnie oddziaływać na zaangażowanie w środowisko społeczne.

2.3. Zachowania stereotypowe

Zaburzenia w zakresie komunikacji czy relacji społecznych stanowią najczęściej zauważalną grupę nieprawidłowości. Zachowania stereotypowe, czy też nietypowe, mogą być bardziej widoczne w okresie od 12. m.ż. do 36. m.ż. Związane są z powtarzalną zabawą lub stereotypowymi ruchami ciała, czasami obserwuje się całe złożone zachowania (Maestro i in., 1999; Richler, Bishop, Kleinke i Lord, 2007; Watson i in., 2007; Watt, Wetherby, Barber i Morgan, 2008; Werner, Dawson, Munson i Osterling, 2005; Wetherby i in., 2004). Zabawa dzieci z ASD charakteryzuje się dużym schematyzmem, często polega na porządkowaniu, szeregowaniu, układaniu przedmiotów w określony sposób, np. według kolorów, zabawa tylko elementami zabawek i niewykorzystywanie ich w sposób funkcjonalny jako całości. Lubią wprowadzać przedmioty w ruch obrotowy, fascynują się kręcącymi się elementami zabawek, np. kółkami. Występują również stereotypowe wzorce ruchowe, jak kręcenie się w kółko, kołysanie, trzepotanie rękami, nadmierne przywiązanie do schematów i rutyn, obsesje na punkcie określonych aktywności, częste powtarzanie (Rybakowski i in., 2014). Zachowania powtarzalne występujące w okolicach 2. r.ż. często wskazują na diagnozę ASD (Lord i in., 2006; Mooney, Gray i Tonge, 2006; Morgan, Wetherby i Barber, 2008), natomiast ich specyfika i intensywność wzrasta po 3. r.ż. (Baron-Cohen i in., 1992; Lord, 1995; Richler i in., 2007; Stone i in., 1999; Werner i Dawson, 2005).

Wnioski

Dokonana analiza pozwala na stwierdzenie, że istnieją zarówno specyficzne, jak i niespecyficzne objawy występujące u dzieci w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa wskazujące na późniejsze wystąpienie ASD. Objawy specyficzne (Tabela 1) to takie, które charakteryzują się bardzo częstym występowaniem, aczkolwiek należy pamiętać, że musi wystąpić większość z nich, aby mówić o wysokim ryzyku ASD. Przed rozważaniem diagnozy ASD u dziecka, należy wykluczyć zaburzenia słuchu i wzroku – które mogą dawać wrażenie podobnych objawów. Pierwsze cztery objawy są najczęściej raportowane przez naukowców, pozostałe współwystępują z poprzednimi.

Tabela 1

Wczesne specyficzne objawy ASD

Nr	Objaw	Wiek	Literatura	Uwagi
1	Nietypowy kontakt wzrokowy	0–6. m.ż.	Pisula, 2012; Adrien i in., 1993; Dawson i in., 2000; Maestro i in., 1999; Sparling, 1991; Bolton i in., 2012; Ozonoff i in. 2010	
2	Brak reakcji na imię	8.–12. m.ż.	Baranek, 1999; Bernabei i in., 1998; Dawson, i in., 1998; Maestro i in., 2001; Mars i in., 1998; Mundy i Neal, 2001; Tantam, 1992; Volkmar, Chawarska i Klin, 2005; Werner i in., 2000; Zakian i in., 2000; Zwaigenbaum i in., 2005, Pisula, 2012	Nadig i in. (2007) wykazali, że do 12. m.ż. tylko 50% dzieci, u których zdiagnozowano później ASD, nie reagowało na imię, u pozostałych wykryto inne zaburzenia. Jest to jedna z „czerwonych flag”, ale jako pojedynczy objaw nie może wskazywać kryterialnie na ASD
3	Brak gestu wskazywania	8.–12. m.ż.	Adrien i in., 1993; Maestro i in., 2001, 2002; Osterling i Dawson, 1994; Osterling i in., 2002; Werner i Dawson, 2005; Pisula, 2012	
4	Opóźnienie rozwoju ruchowego	Obserwowane od 4. do 5. m.ż.	Baranek i in., 2006; Osterling i in., 2002; Ozonoff i in., 2008; Pisula, 2012; Bolton i in., 2012; Iverson i in., 2109	
5	Wzrost obwodu głowy	Na przestrzeni od urodzenia do 1.–2. r.ż.; szczególnie wzrost w okresie od 7. do 9. m.ż.	Bartholomeusz, Courchesne i Karns, 2002; Dawson i in., 2007; Lainhart i in., 1997; Torrey, Dhavale, Lawlor i Yolken, 2004	Często dzieci, u których później zdiagnozowano ASD rodziły się z mniejszym niż przeciętny obwodem głowy (Courchesne, Carper i Akshoomoff, 2003; Dawson i in., 2007; Redcay i Courchesne, 2005; Webb i in., 2007)

Nr	Objaw	Wiek	Literatura	Uwagi
6	Nadmierna pasywność lub nadmierna wrażliwość	Do 12. m.ż.	Adrien i in., 1993; Bryson i in., 2007; Stone i Lemaneck, 1990; Zwaigenbaum i in., 2005; Dahlgren i Gillberg, 1989; Ornitz i in., 1977; Baranek, 1999; Baranek, David, Poe, Stone i Watson, 2006	
7	Trudności z jedzeniem	Od urodzenia	Bolton i in., 2012	

Źródło: opracowanie własne.

Oprócz najczęściej pojawiających się objawów istnieje również grupa symptomów niespecyficznych (Tabela 2), które mogą być predyktorem różnych zaburzeń rozwojowych, w tym ASD. Jednocześnie przez ich bardziej określony, behawioralny charakter rodzicom i specjalistom łatwiej jest je rozpoznać.

Tabela 2

Objawy niespecyficzne ASD

Objawy	Wiek
Brak lub znacznie ograniczone zainteresowanie bodźcami społecznymi (w tym twarzą ludzką), ignorowanie ich, krótki czas patrzenia na ludzi	0–6 mies.
Brak zdolności do naprzemiennego uczestniczenia w interakcjach, ograniczone zdolności inicjowania i podtrzymywania kontaktu	
Brak odpowiedniej reakcji na komunikaty kierowane do dziecka	
Brak emocjonalnego dostrojenia do emocji okazywanych przez inną osobę, brak dostosowania mimiki do sytuacji, nietypowa ekspresja mimiczna	
Nie wkłada przedmiotów do buzi	
Nie patrzy w kierunku nowego dźwięku lub głosu	
Brak uśmiechu w sytuacjach społecznych i innych form okazywania radości w kontakcie społecznym	6–12 mies.
Zubożona reakcja antycypacyjna	
Nie stara się sięgać po przedmioty	
Nie jest w stanie siedzieć prosto, gdy weźmie się je na kolana	

Objawy	Wiek
Brak podążania wzrokiem za osobą, pokazywaną zabawką, śledzenia tego, co pokazuje lub czemu przygląda się rodzic	6–12 mies.
Brak złożonych zachowań społecznych łączących spojrzenie, ekspresję mimiczną, ton głosu i gestykulację	
Dziecko może sprawiać wrażenie jakby „wyłączało się” z otoczenia i nie słyszało, co się wokół niego dzieje	
Zubożona wokalizacja i gaworzenie, zwłaszcza podczas interakcji z inną osobą	12 mies.
Brak domagania się, by być brany na ręce i przytulany	
Brak rozumienia gestów o znaczeniu społecznym (np. pa pa)	12–24 mies.
Nie używa słów lub dźwięków wyrazopochodnych, aby wskazać, co by chciało	
Nie używa więcej niż 10 słów, nie tworzy zdań	
Nie potrafi zdjąć skarpetek na polecenie	
Nie przynosi rzeczy, gdy jest o to proszone	
Nie próbuje zostawiać śladów ołówka/kredki na papierze	
Nie przekłada automatycznie kartek w książce	

Źródło: opracowanie własne na podstawie Lemcke i in., 2013; Zwaigenbaum, 2005; Pisula, 2012.

Sporządzony przegląd stanowi listę wybranych objawów. Należy podkreślić, że żaden pojedynczy objaw nie może świadczyć o ASD, musi występować grupa objawów. Jeżeli jednak niepokoją rodzica czy specjalistę jakieś symptomy, warto zastosować test przesiewowy lub zwrócić się do organizacji, która rozwieje wątpliwości. W Polsce funkcjonuje ich kilka, np. diagnozadzieci.pl, badabada.pl, Fundacja ALPHA, Fundacja Synapsis. Należy pamiętać, że wczesna diagnoza równa się podjęciu działań terapeutycznych, a te są szansą na lepszy rozwój i funkcjonowanie dziecka z ASD w przyszłości.

Bibliografia

- Adrien, J. L., Perrot, A., Sauvage, D., Leddet, I., Larmande, C., Hameury, L. i Barthelemy, C. (1992). Early symptoms in autism from family home movies: Evaluation and comparison between 1st and 2nd year of life using I.B.S.E. Scale. *Acta Paedopsychiatrica: International Journal of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(2), 71–75.
- Adrien, J. L., Lenoir, P., Martineau, J., Perrot, A., Hameury, L., Larmande, C. i Sauvage, D. (1993). Blind ratings of early symptoms of autism based upon family home movies. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(3), 617–625.

- AlAyadhi, L., Alrabiah, H., AlSalman, H., AlShalan, H., Alothman, K., Alshehri, S. i Alwuhayd, G. (2015). The Early Warning Signs of Autism Spectrum Disorder among Saudi Children. *The Arab Journal of Psychiatry*, 25(1), 15–31.
- Alonim, A. H. (2004). The Mifne Method. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 16(1), 39–43.
- Alonim, A. H. (2007). Infants at Risk. Early Signs of Autism. Diagnosis and Treatment. W: A. H. Alonim, S. Acquarone, G. Crespini, L. Danon-Boileau, S. Maestro, H. Massie, F. Muratori, M. Rhode i C. Trevarthen (red.) *Signs of Autism in Infants. Recognition and Early Intervention* (s. 118–138). London: Karnac Books.
- Bailey, A., Phillips, W. i Rutter, M. (1996). Autism: towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(1), 89–126.
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L. i Watson, L. R. (2006). Sensory Experiences Questionnaire: Discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 591–601.
- Baron-Cohen, S., Allen, J. i Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the CHAT. *British Journal of Psychiatry*, 161, 839–843.
- Bartholomeusz, H. H., Courchesne, E. i Karns, C. M. (2002). Relationship between head circumference and brain volume in healthy normal toddlers, children, and adults. *Neuropediatrics*, 33(5), 239–241.
- Bernabei, P., Camaigny, L. i Levi, G. (1998). An evaluation of early development in children with autism and pervasive developmental disorders from home movies. Preliminary findings. *Autism*, 2(3), 243–258.
- Bloss, C. S. i Courchesne, E. (2007). MRI neuroanatomy in young girls with autism: A preliminary study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(4), 515–523.
- Bolton, P. F., Golding, J., Emond, A. i Steer, C. D. (2012). Autism spectrum disorder and autistic traits in the Avon Longitudinal Study of Parents and Children: precursors and early signs. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(3), 249–260.
- Bryson, S. E., Zwaigenbaum, L., Brian, J., Roberts, W., Szatmari, P., Rombough, V. i McDermott, C. (2007). A prospective case series of high-risk infants who developed autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 12–24.
- Carpenter, M., Pennington, B. F. i Rogers S. J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 91–106.
- Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A. i Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 265–285.
- Charman, T., Drew, A., Baird, C. i Baird, G. (2003). Measuring early language development in preschool children with autism spectrum disorder using the MacArthur Communicative Development Inventory (Infant Form). *Journal of Child Language*, 30(1), 213–236.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G. i Drew, A. (1997). Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental Psychology*, 33(5), 781–789.
- Chawarska, K., Paul, R., Klin, A., Hannigen, S., Dichtel, L. E. i Volkmar, F. (2007). Parental recognition of developmental problems in toddlers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 62–72.
- Courchesne, E., Carper, R. i Akshoomoff, N. (2003). Evidence of brain overgrowth in the first year of life in autism. *Journal of the American Medical Association*, 290(3), 337–344.
- Dahlgren, S. O. i Gillberg, C. (1989). Symptoms in the first two years of life. A preliminary population study of infantile autism. *European Archives of Psychiatry and Neurological Sciences*, 238(3), 169–174.
- Dawson, G. i Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(2), 209–225.
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J. i Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(6), 479–485.
- Dawson, G., Osterling, J., Meltzoff, A. N. i Kuhl, P. (2000). Case study of the development of an infant with autism from birth to two years of age. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 299–313.

- Dawson, M., Soulières, I., Gernsbacher, M. A. i Mottron, L. (2007). The level and nature of autistic intelligence. *Psychological Science*, 18(8), 657–662.
- Davidovitch, M., Glick, L., Holtzman, G., Tirosh, E. i Safir, M. P. (2000). Developmental regression in autism: Maternal perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 113–119.
- De Giacomo, A. i Fombonne, E. (1998). Parental recognition of developmental abnormalities in autism. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7(3), 131–136.
- DeMyer, M. K. (1979). *Parents and children in autism*. New York: VH Winston.
- Elder, L. M., Dawson, G., Toth, K., Fein, D. i Munson, J. (2008). Head circumference as an early predictor of autism symptoms in younger siblings of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1104–1111.
- Fenske, E., Zalenski, S., Krantz, P. J. i McClannahan, L. E. (1985). Age at intervention and treatment outcome for autistic children in a comprehensive intervention program. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5(1–2), 49–58.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J. i Pethick, S. J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1–173.
- Filipek, P. A., Accardo, P. J., Baranek, G. T., Cook, E. H., Dawson, G., Gordon, B. i in. (1999). The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(6), 439–484.
- Gillberg, C., Ehlers, S., Schaumann, H., Jakobsson, G., Dahlgren, S. O., Lindblom, R., Bågenholm, A., Tjuus, T. i Blidner, E. (1990). Autism under age 3 years: a clinical study of 28 cases referred for autistic symptoms in infancy. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(6), 921–934.
- Goldberg, W. A., Jarvis, K. L., Osann, K., Laulhere, T. M., Straub, C., Thomas, E., Filipek, P. i Spence, M. A. (2005). Brief report: early social communication behaviors in the younger siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 35(5), 657–664.
- Goldberg, W. A., Osann, K., Filipek, P. A., Laulhere, T., Jarvis, K., Modahl, C., Flodman, P. i Spence, M. A. (2003). Language and other regression: assessment and timing. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 607–616.
- Guinchat, V., Chamak, B., Bonniau, B., Bodeau, N., Perisse, D., Cohen, D. i Danion, A. (2012). Very early signs of autism reported by parents include many concerns not specific to autism criteria. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 589–601.
- Harris, S. L. i Handleman, J. S. (2000). Age and IQ at intake as predictors of placement for young children with autism: a four- to six-year follow-up. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 30(2), 137–142.
- Hoshino, Y., Kumashiro, H., Yashima, Y., Tachibana, R., Watanabe, M. i Furukawa, H. (1982). Early symptoms of autistic children and its diagnostic significance. *Folia Psychiatrica Et Neurologica Japonica*, 36(4), 367–374.
- Howlin, P. i Moore, A. (1997). Diagnosis in autism. A survey of over 1200 patients in the UK. *Autism*, 1(2), 135–162.
- Iverson, J. M. i in. (2019). Early motor abilities in infants at heightened versus low risk for ASD: A Baby Siblings Research Consortium (BSRC) study. *Journal of Abnormal Psychology*, 128(1), 69–80.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F. i Cohen, D. (2002a). Defining and quantifying the social phenotype in autism. *American Journal of Psychiatry*, 159(6), 895–908.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R., Volkmar, F. i Cohen, D. (2002b) Visual fixation patterns during viewing of naturalistic social situations as predictors of social competence in individuals with autism. *Archives of General Psychiatry*, 59(9), 809–816.
- Kuhl, P. K., Coffey-Corina, S., Padden, D. i Dawson, G. (2004). Links between social and linguistic processing of speech in preschool children with autism: behavioral and electrophysiological measures. *Developmental Science*, 7, 19–30.
- Landa, R. J., Holman, K. C. i Garrett-Mayer, E. (2007). Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 64(7), 853–864.
- Landa, R. i Garrett-Mayer, E. (2006). Development in infants with autism spectrum disorders: a prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 629–638.

- Lemcke, S., Juul, S., Parner, E. T., Lauritsen, M. B. i Thorsen, P. (2013). Early signs of autism in toddlers: a follow-up study in the Danish National Birth Cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(10), 2366–2375.
- Loh, A., Soman, T., Brian, J., Bryson, S. E., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I. M. i Zwaigenbaum, L. (2007). Stereotyped motor behaviors associated with autism in high-risk infants: a pilot videotape analysis of a sibling sample. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37(1), 25–36.
- Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A. i Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Archives of General Psychiatry*, 63(6), 694–701.
- Lord, C., Risi, S. i Pickles, A. (2004). Trajectory of language development in autistic spectrum disorders. W: Rice M. L. i Warren S. F. (red.), *Developmental language disorders: From phenotypes to etiologies* (s. 7–29). Mahwah, New York: Erlbaum.
- Lord, C., Shulman, C. i DiLavore, P. (2004). Regression and word loss in autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 936–955.
- Lord, C. (1995). Follow-up of two-years-olds referred for possible Autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(8), 1365–1382.
- Luyster, R., Richler J., Risi, S., Hsu, W. L., Dawson, G., Bernier, R. i in. (2005). Early regression in social communication in autism spectrum disorders: A CPEA study. *Developmental Neuropsychology*, 27(3), 311–336.
- Maestro, S., Muratori, F., Barbieri, F., Casella, C., Cattaneo, V., Cavallaro, M. C., Cesari, A., Milone, A., Rizzo, L., Viglione, V., Stern, D. D. i Palacio-Espasa, F. (2001). Early behavioral development in autistic children: the first 2 years of life through home movies. *Psychopathology*, 34(3), 147–152.
- Maestro, S., Casella, C., Milone, A., Muratori, F. i Palacio-Espasa, F. (1999). Study of the onset of autism through home movies. *Psychopathology*, 32(6), 292–300.
- Maestro, S., Muratori, F., Cavallaro, M. C., Pei, F., Stern, D., Golse, B. i Palacio-Espasa, F. (2002). Attentional skills during the first 6 months of age in autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(10), 1239–1245.
- Maestro, S., Muratori, F., Cesari, A., Cavallaro, M. C., Paziente, A., Pecini, C., Grassi, C., Manfredi, A. i Sommaro, C. (2005). Course of autism signs in the first year of life. *Psychopathology*, 38(1), 26–31.
- Mars, A. E., Mauk, J. E. i Dowrick, P. W. (1998). Symptoms of pervasive developmental disorders as observed in prediagnostic home videos of infants and toddlers. *The Journal of Pediatrics*, 132(2), 500–504.
- McConkey, R., Truesdale-Kennedy, M. i Cassidy, A. (2008) Mothers' recollections of early features of autism spectrum disorders. *Child and Adolescent Mental Health*, 14(1), 31–36.
- McDonough, L., Stahmer, A., Schreibman, L. i Thompson, S. J. (1997). Deficits, delays, and distractions: an evaluation of symbolic play and memory in children with autism. *Development and Psychopathology*, 9(1), 17–41.
- McGee, G. G., Morrier, M. J. i Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 24(3), 133–146.
- Mitchell, S., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I. i Bryson, S. (2006). Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 69–78.
- Mooney, E. L., Gray, K. M. i Tonge, B. J. (2006). Early features of autism: Repetitive behaviors in young children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(1), 12–18.
- Moore, V. i Goodson, S. (2003). How well does early diagnosis of autism stand the test of time? Follow-up study of children assessed for autism at age 2 and development of an early diagnostic service. *Autism*, 7(1), 47–63.
- Morgan, L., Wetherby, A. M. i Barber, A. (2008). Repetitive and stereotyped movements in children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49(8), 826–837.
- Mundy, P. i Neal, R. (2001). *Neural plasticity, joint attention and a transactional social-orienting model of autism*. San Diego: Academic Press.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J. i Sherman, T. (1986). Defining the social deficits of autism: the contribution of non-verbal communication measure. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 657–669.

- Mundy, P. (2003). Annotation: the neural basis of social impairments in autism: the role of the dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 44(6), 793–809.
- Mundy, P., Sigman, M. i Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115–128.
- Ornitz, E. M., Guthrie, D. i Farley, A. H. (1977). The early development of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(3), 207–229.
- Osterling, J. A., Dawson, G. i Munson, J. A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and Psychopathology*, 14(2), 239–251.
- Osterling, J. i Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: a study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 247–257.
- Ozonoff, S., Williams, B. J. i Landa, R. (2005). Parental report of the early development of children with regressive autism: the delays-plus-regression phenotype. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 9(5), 461–486.
- Ozonoff, S., Heung, K., Byrd, R., Hansen, R. i Hertz-Picciotto, I. (2008). The onset of autism: patterns of symptom emergence in the first years of life. *Autism Research* zob. [https://www.autism-insar.org/page/journal/1\(6\),320-328](https://www.autism-insar.org/page/journal/1(6),320-328).
- Pisula, E. (2012). *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rapin, I. i Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain & Development*, 25(3), 166–172.
- Redcay, E. i Courchesne, E. (2005) When is the brain enlarged in autism? A meta-analysis of all brain size reports. *Biological Psychiatry*, 58(1), 1–9.
- Richler, J., Bishop, S. L., Kleinke, J. R. i Lord, C. (2007). Restricted and repetitive behaviors in young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 73–85.
- Ritvo, E. R., Freeman, B. J., Pingree, C., Mason-Brothers A., Jorde, L., Jenson, W. R., McMahon, W. M., Petersen, P. B., Mo, A. i Ritvo, A. (1989). The UCLA-University of Utah epidemiologic survey of autism: prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 146(2), 194–199.
- Rogers, S. J., Bennetto, L., McEvoy, R. i Pennington, B. F. (1996). Imitation and pantomime in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Child Development*, 67(5), 2060–2073.
- Rogers, S. J. i DiLalla, D. L. (1990). Age of symptom onset in young children with pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(6), 863–872.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T. i Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 763–781.
- Rybakowski, F., Białek, A., Chojnicka, I., Dziechciarz, P., Horvath, A., Janas-Kozik, M., Jeziorek, A., Pisula, E., Piwowarczyk, A., Słopian, A., Sykut-Cegielska, J., Szajewska, H., Szczaluba, K., Szymańska, K., Urbanek, K., Waligórska, A., Wojciechowska, A., Wroniszewski, M. i Dunajska, A. (2014). Zaburzenia ze spektrum autyzmu – epidemiologia, objawy, współzachorowalność i rozpoznawanie. *Psychiatria Polska*, 48(4), 653–665.
- Siegel, B., Pliner, C., Eschler, J. i Elliot, G. R. (1988). How children with autism are diagnosed: difficulties in identification of children with multiple developmental delays. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 9(4), 199–204.
- Sigman, M., Dijamco, A., Gratier, M. i Rozga, A. (2004). Early detection of core deficits in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10(4), 221–233.
- Sigman, M. i McGovern, C. W. (2005). Improvement in cognitive and language skills from preschool to adolescence in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(1), 15–23.
- Sigman, M., Ruskin, E., Arbeile, S., Corona, R., Dissanayake, C., Espinosa, M., Kim, N., Lopez, A. i Zierhut, C. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1), 1–114.
- Sparks, B. F., Friedman, S. D., Shaw, D. W., Aylward, E. H., Echelard, D., Artru, A. A., Maravilla, K. R., Giedd, J. N., Munson, J., Dawson, G. i Dager, S. R. (2002). Brain structural abnormalities in young children with autism spectrum disorder. *Neurology*, 59(2), 184–192.

- Sparling, J. W. (1991). A prospective case report of infantile autism from pregnancy to four years. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(2), 229–236.
- Stone, W. L., Lee, E. B., Ashford, L., Brissie, J., Hepburn, S. L., Coonrod, E. E., Weiss, B. H. (1999). Can autism be diagnosed accurately in children under 3 years? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(2), 219–226.
- Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez, M. C. i Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics*, 86(2), 267–272.
- Stone, W. L., Ousley, O. Y. i Littleford, C. D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25(6), 475–485.
- Stone, W. L. i Lemanek, K. L. (1990). Developmental issues in children's self-reports. W: A. M. La Greca (red.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (s. 19–56). Boston: Allyn & Bacon.
- Stone, W. L. i Yoder, P. J. (2001). Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism*, 5(4), 341–361.
- Sullivan, M., Finelli, J., Marvin, A., Garrett-Mayer, E., Bauman, M. i Landa, R. (2007). Response to joint attention in toddlers at risk for autism spectrum disorder: a prospective study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 37–48.
- Sumi, S., Tani, H., Miyachi, T. i Tanemura, M. (2006). Sibling risk of pervasive developmental disorder estimated by means of an epidemiologic survey in Nagoya, Japan. *Journal of Human Genetics*, 51(6), 518–522.
- Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Charman, T., Cox, A., Baird, G., Drew, A., Rees, L. i Wheelwright, S. (1998). The frequency and distribution of spontaneous attention shifts between social and nonsocial stimuli in autistic, typically developing, and nonautistic developmentally delayed infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5), 747–753.
- Tantam, D. (1992) Characterizing the fundamental social handicap in autism. *Acta Paedopsychiatrica* 55(2), 83–91.
- Torrey, E. F., Dhavale, D., Lawlor, J. P. i Yolken, R. H. (2004). Autism and head circumference in the first year of life. *Biological Psychiatry*, 56(11), 892–894.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N. i Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(8), 993–1005.
- Tuchman, R. F. i Rapin, I. (1997). Regression in pervasive developmental disorders: seizures and epileptiform electroencephalogram correlates. *Pediatrics*, 99(4), 560–566.
- Volkmar, F. R., Stier, D. M. i Cohen, D. J. (1985). Age of recognition of pervasive developmental disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 142(12), 1450–1452.
- Watson, L. R., Baranek, G. T., Crais, E. R., Steven Reznick, J., Dykstra, J. i Perryman, T. (2007). The first year inventory: retrospective parent responses to a questionnaire designed to identify one-year-olds at risk for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(1), 49–61.
- Watt, N., Wetherby, A. M., Barber, A. i Morgan, L. (2008). Repetitive and stereotyped behaviors in children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1518–1533.
- Webb, S. J., Nalty, T., Munson, J., Brock, C., Abbott, R. i Dawson, G. (2007). Rate of head circumference growth as a function of autism diagnosis and history of autistic regression. *Journal of Child Neurology*, 22(10), 1182–1190.
- Werner, E., Dawson, G., Munson, J. i Osterling, J. (2005). Variation in early developmental course in autism and its relation with behavioral outcome at 3–4 years of age. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(3), 337–350.
- Werner, E. i Dawson, G. (2005). Validation of the phenomenon of autistic regression using home videotapes. *Archives of General Psychiatry*, 62(8), 889–895.
- Werner, E., Dawson, G., Osterling, J. i Dinno, N. (2000). Brief report: recognition of autism spectrum disorder before one year of age: a retrospective study based on home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 157–162.

- Wetherby, A. i Prizant, B. (1998). Understanding the continuum of discrete-trial traditional behavioral to social-pragmatic developmental approaches in communication enhancement for young children with autism/PDD. *Seminars in Speech and Language, 19*(4), 329–352.
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L. i Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism Developmental Disorders, 37*(5), 960–975.
- Wetherby, A. M., Prizant, B. M. i Schuler, A. L. (2000). Understanding the nature of communication and language impairments. W: A. M. Wetherby i B. M. Prizant (red.), *Autism Spectrum Disorders: A Transactional Developmental Perspective* (s. 109–142). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wetherby, A. M., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H. i Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism Developmental Disorders, 34*(5), 473–493.
- Williams, J. H., Whiten, A., Suddendorf, T. i Perrett, D. I. (2001). Imitation, mirror neurons and autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 25*(4), 287–295.
- Wimpory, D. C., Hobson, R. P., Williams, J. M. G. i Nash, S. (2000). Are infants with autism socially engaged? A study of recent retrospective parental reports. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 525–536.
- Wroniszewski, M. i Grochowska, J. (2005). Wczesna intensywna interwencja w autyzmie dziecięcym. W: T. Serafin (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Poradnik dla organizatorów działań, dla terapeutów oraz dla rodziców* (s. 133–150). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- Yirmiya, N., Gamliel, I., Pilowsky, T., Feldman, R., Baron-Cohen, S. i Sigman, M. (2006). The development of siblings of children with autism at 4 and 14 months: social engagement, communication, and cognition. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(5), 511–523.
- Zakian, A., Malvy, J., Desombre, H., Roux, S. i Lenoir, P. (2000). Signes precoces de l'autisme et films familiaux: une nouvelle etude par cotuteurs informes et non informes du diagnostic. *L'Encephale, 26*(2), 38–44.
- Zwaigenbaum, L. (2014). The intriguing relationship between cerebral palsy and autism. *Developmental Medicine & Child Neurology, 56*(1), 59–65.
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Rogers, T., Roberts, W., Brian, J. i Szatmari, P. (2005). Behavioral manifestations of autism in the first year of life. *International Journal of Developmental Neuroscience, 23*(2–3), 143–152.

Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego (PREiS) w szkolnej ocenie funkcjonalnej

TOMASZ KNOPIK*

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, Polska

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin, Polska

Artykuł prezentuje możliwości zastosowania narzędzia diagnostycznego pn. Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego (PREiS) w ocenie funkcjonalnej prowadzonej przez nauczycieli. Zrewidowana wersja skrócona zbudowana z 33 twierdzeń może być wypełniana zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców, co umożliwi wielokontekstową ocenę funkcjonowania ucznia w sześciu aspektach: strategie zaradcze, radzenie sobie z oceną, relacje społeczne, kompetencje emocjonalne, zachowania społeczne, obraz siebie. Dodatkowo przygotowanie wersji narzędzia w języku ukraińskim umożliwi nauczycielom pozyskanie informacji o potencjalnych zasobach odpornościowych nowo przybyłych uczniów – uchodźców z Ukrainy.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje emocjonalno-społeczne, narzędzie w języku ukraińskim, ocena funkcjonalna, zasoby odpornościowe.

Profile of Emotional and Social Development (PREiS) in school functional assessment

The article presents the applicability of the diagnostic tool entitled Profile of Emotional and Social Development (Profil Rozwoju Emocjonalnego i Społecznego, PREiS) in the functional assessments conducted by teachers at school. The revised abbreviated version consists of 33 statements and can be used by both teachers and parents, allowing for a multi-contextual assessment of student functioning in six aspects: coping strategies, coping with being assessed, social relationships, emotional competence, antisocial behaviour, and self-image. In addition, the preparation of a version of the tool in Ukrainian allows teachers to obtain information about the potential resilience resources of Ukrainian students learning in schools in Poland.

KEYWORDS: emotional-social competence, functional assessment, resilience resources, tool in the Ukrainian language.

Wprowadzenie

Wdrażane aktualnie w polskim systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej zmiany mają na celu optymalne wykorzystanie zasobów ludzkich i materialnych w niesieniu profesjonalnego i kompleksowego wsparcia edukacyjno-specjalistycznego każdej osobie

*E-mail: tomasz.knopik@umcs.pl

ORCID: 0000-0001-5253-7545

**E-mail: ewadom@kul.pl

ORCID: 0000-0002-2227-7102

© Instytut Badań Edukacyjnych

uczającej się (projektowane zmiany zostały szczegółowo opisane w dokumencie *Model Edukacji dla Wszystkich*, Ministerstwo Edukacji i Nauki [MEiN], 2020). Kluczową rolę w tym procesie odgrywają nauczyciele, którzy nie tylko mogą bezpośrednio wdrożyć opracowane przez specjalistów zalecenia do praktyki nauczania-uczenia się, ale również są w stanie uczestniczyć w systematycznej ocenie funkcjonowania ucznia i gromadzić niezbędne informacje możliwe do wykorzystania przez nich samych oraz podmioty zewnętrzne, np. pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych w ramach tzw. oceny funkcjonalnej.

Ocena funkcjonalna stanowiąca ramę wieloetapowego procesu wsparcia nie będzie skuteczna bez nauczycielskiego zaangażowania (wówczas zostanie zredukowana do tzw. epizodów diagnostycznych realizowanych zazwyczaj przez specjalistów poza naturalnym kontekstem edukacyjnym), które daje szansę zarówno na stałe obserwowanie zachowań uczniów, jak i bieżące monitorowanie ich postępów z uwzględnieniem różnorodnych kontekstów sytuacyjnych (np. pisanie sprawdzianu, praca w grupach, aktywność podczas przerw).

1. Ocena funkcjonalna – ustalenia terminologiczne

Model oceny funkcjonalnej, mimo że może wydawać się nowy w obecnej praktyce psychologiczno-pedagogicznej, jest gruntownie osadzony w polskiej psychologii. Pisała już o tym Helena Sęk, jedna z inicjatorek zerwania z medycznym modelem niepełnosprawności i postulatorka uwzględnienia czynników społecznych w diagnozie i terapii osób chorych i z niepełnosprawnościami. W swoich pracach badaczka wskazywała, że diagnoza funkcjonalna to proces dokonywania opisu funkcji psychicznych osoby badanej, zaburzonych, jak również zachowanych (Sęk, 2001). Wątki wskazujące na konieczność prowadzenia oceny stanu zdrowia osoby chorej, jak też oceny roli społecznej osoby chorej i cech środowiskowych, postulowali w swoich pracach także Teresa Kukołowicz (1977), Zofia Kawczyńska-Butrym (1984), Irena Obuchowska (1987), Janusz Kirenko (2007), Stanisława Byra i Kirenko (2011).

Początkowo diagnoza funkcjonalna była modelem postępowania diagnostycznego wobec osób o poważnych zaburzeniach, zwłaszcza zaburzeniach zachowania, które analizowano nie tylko w kontekście opisu danego zachowania, ale także poszukiwania jego źródeł i szukania rozwiązań postdiagnostycznych, ukierunkowanych na zmianę danego problemowego zachowania badanej osoby. Jak podają Gregory Hanley, Brian Iwata i Brandon McCord (2003) oraz Iwata, Gracie Beavers i Dorothea Lerman (2013) w bazach artykułów naukowych z lat 1961–2012 można znaleźć ponad 980 prac dotyczących oceny zachowania/ diagnozy funkcjonalnej (*behavioral assessment/ functional diagnosis*) różnych grup. Autorzy ci, podsumowując swoje metaanalizy, wskazują na potencjał modelu diagnozy/ oceny funkcjonalnej w badaniach różnych grup osób, nie tylko tych ze znacznymi niepełnosprawnościami czy trudnościami.

Diagnoza funkcjonalna jest efektem coraz lepszego zrozumienia przez specjalistów mechanizmów biopsychospołecznego funkcjonowania osób ze zróżnicowanymi cechami (Wilmonska-Pietruszyńska i Bilski, 2010). Opiera się na znajomości procesów kierujących rozwojem człowieka, a w przypadku dzieci i młodzieży – szczególnie „kamieni milowych” ich rozwoju. Pomocnym narzędziem w tym procesie jest Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), która może stanowić matrycę prowadzenia oceny pozwalającą na określenie cech funkcjonowania danej osoby, zarówno w perspektywie biologicznej (struktur i funkcji ciała), zakresu aktywności i uczestnictwa adekwatnego do

danego wieku, jak i modyfikującej roli czynników środowiskowych – domu, szkoły oraz środowiska lokalnego i globalnego (World Health Organisation [WHO], 2009; Czarnocka, 2019).

Pomimo że w krajach anglosaskich określenie „diagnoza” (*diagnosis*) zarezerwowane jest prawie wyłącznie dla diagnozy klinicznej (głównie medycznej), a w praktyce psychologicznej i pedagogicznej specjaliści posługują się raczej określeniem „ocena” (*assessment*), współczesne rozumienie oceny funkcjonalnej łączy w sobie obydwie te wątki. Elementem oceny funkcjonalnej jest bowiem diagnoza nozologiczna (kryterialna). W obecnej praktyce psychologiczno-pedagogicznej proponuje się zatem stosowanie terminu „ocena funkcjonalna”, pokazując szeroki kontekst działań diagnostycznych oraz edukacyjno-specjalistycznych (por. MEiN, 2020). Etapami oceny funkcjonalnej są:

1. szkolna (zwana również nauczycielską) ocena funkcjonalna,
2. diagnoza funkcjonalna (lub funkcji) przebiegająca zazwyczaj w poradni psychologiczno-pedagogicznej (przykładem kompleksowego rozwiązania w tym zakresie jest model TROS-KA, por. Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2017a),
3. wsparcie edukacyjno-specjalistyczne,
4. ocena skuteczności wsparcia i jego modyfikacja.

Ocenę funkcjonalną rozumiemy zatem jako wielowymiarowy proces rozpoznania i opisu

- stanu funkcjonowania osoby w środowisku, uwzględniający opis i identyfikację źródeł jej aktualnego zachowania (w tym przejawianych zasobów i deficytów);
- możliwości integralnego i zrównoważonego rozwoju badanej osoby, zarówno w aspekcie aktualizacji jej potencjału rozwojowego, jak i zakresu modyfikacji środowiska, w którym funkcjonuje.

Definicja ta nawiązuje do wcześniejszych prac (Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2018), a proponowane zmiany są wynikiem potrzeby doprecyzowania działań podejmowanych na poszczególnych etapach oceny funkcjonalnej, a także uzgodnień poczynionych przez ekspertów MEiN opracowujących nowe rozwiązania w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Polsce (MEiN, 2020). Pozwoliły one na sformułowanie aktualnych podstawowych założeń i zasad oceny funkcjonalnej:

Zasada 1. W ocenie funkcjonalnej uwzględnia się opis i analizę funkcjonowania osoby w każdym wymiarze: fizycznym, poznawczym, społeczno-emocjonalnym, moralno-duchowym, językowym i osobowościowym.

Zasada 2. W ocenie funkcjonalnej uwzględniane są zarówno trudności, jak i zasoby badanej osoby.

Zasada 3. Wsparcie edukacyjne i terapeutyczne ucznia jest nieodłącznym elementem procesu oceny funkcjonalnej, a wyniki ewaluacji wsparcia są na bieżąco włączane w opis ocenianej osoby i stanowią podstawę do modyfikacji zakresu i rodzaju wsparcia.

Zasada 4. W ocenie funkcjonalnej opisujemy nie tylko dane zachowanie – ale także funkcję, jaką pełni ono dla ocenianej osoby, jej bliskich oraz pracujących z nią nauczycieli i specjalistów.

Zasada 5. Ocena funkcjonalna jest wieloetapowym i multidyscyplinarnym procesem zbierania i analizy danych, w którym uczestniczą różni specjaliści.

Zasada 6. Ocena funkcjonalna jest wielokontekstowa – w procesie korzystamy z wielu źródeł informacji pochodzących od ocenianego ucznia, z jego środowiska domowego – od jego najbliższych (np. rodziców), środowiska szkolnego – od pracujących z nim nauczycieli, innych profesjonalistów oraz jego rówieśników (tzw. ocena 270/360 stopni).

Zasada 7. Ocena funkcjonalna ma charakter prognostyczny, skierowany na działania postdiagnostyczne mające w sposób pozytywny zmienić losy ocenianej osoby.

2. Nauczycielski opis kompetencji społeczno-emocjonalnych w ocenie funkcjonalnej

W praktyce szkolnej ocenianie jest istotnym elementem codziennej praktyki nauczycielskiej. O ile w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej ocena nauczyciela-wychowawcy w naturalny sposób jest oceną całościową, opisującą integralny rozwój ucznia, o tyle w starszych klasach szkoły podstawowej i edukacji na poziomie ponadpodstawowym – nauczyciele koncentrują się głównie na ocenie poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w ramach danego przedmiotu, którego nauczają. Co prawda w programach wychowawczo-profilaktycznych szkoły zapisywane są zadania związane z kształtowaniem postaw prospołecznych czy patriotycznych, współdziałaniem w grupie rówieśniczej czy radzeniem sobie z trudnościami (por. np. Mazurkiewicz, Iwaszko i Wójcik-Nurzyńska, 2019), jednak informacje dotyczące osiągania przez konkretnych uczniów określonych celów w zakresie poszerzania kompetencji społeczno-emocjonalnych rzadko wykorzystywane są w procesie diagnozowania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Mylnie zakłada się, że diagnoza danego problemu ucznia (np. trudności w czytaniu i pisaniu czy wady wymowy) powinna koncentrować się na wąsko rozumianej analizie jego trudności w danym zakresie.

Nowy model oceny funkcjonalnej opiera się na założeniach kompleksowej analizy funkcjonowania ucznia, nie tylko w zakresie oceny struktur i funkcji ciała, ale także możliwości realizowania potencjału w zakresie aktywności i uczestnictwa. Trudności w zakresie pisania czy komunikacji ustnej stanowią bowiem nie tylko źródło trudności w uczeniu się, ale mogą warunkować np. nieadekwatną samoocenę, poczucie osamotnienia i trudności w relacjach rówieśniczych, stosowanie niedojrzałych strategii radzenia sobie z trudnościami, brak możliwości realizowania zainteresowań (np. rozwijania zdolności muzycznych – przy braku dostosowań w zakresie czytania nut), ograniczenia w pełnieniu ról społecznych (np. pełnienia roli lidera czy reprezentanta danej grupy na forum publicznym), a w konsekwencji – utrudnienia w realizacji dalszych planów edukacyjnych czy zawodowych. Dostrzeżenie problemów w zakresie uczestnictwa i aktywności na wczesnym etapie pozwala natomiast na wdrożenie działań wspierających, zarówno w zakresie edukacji, jak i terapii, a w konsekwencji – może znacząco przyczynić się do zmiany losów ucznia. Wypracowanie pozytywnych postaw rówieśników, dostosowania i modyfikacje programu nauczania (np. w zakresie uczenia się gry na instrumencie, wykorzystywania pisma korektorskiego czy pisma z wykorzystaniem tabletu) mogą mieć znaczenie nie tylko dla osiągania przez ucznia lepszych wyników dydaktycznych, ale rozszerzają jego możliwości udziału w życiu społecznym i zawodowym, a także możliwości działania w celu realizowania własnych pragnień i celów życiowych.

Rola nauczyciela w przygotowywaniu opisu funkcjonowania każdego ucznia w procesie oceny funkcjonalnej jest kluczowa. Ważne jest podkreślenie, że nie mówimy tylko o ocenie przygotowywanej przez wychowawcę klasy – ale ocenie funkcjonowania każdego ucznia w procesie oceny funkcjonalnej przygotowywanej przez każdego nauczyciela, w tym nauczycieli uczących określonych przedmiotów. Zgodnie z zasadą wielokontekstowości – informacje o funkcjonowaniu ucznia pochodzą z różnych źródeł, a więc także od różnych nauczycieli. Jest to zasadne, ponieważ nieco inaczej postrzega np. trudności

z zaburzeniami lateralizacji u ucznia nauczyciel języka polskiego, matematyki – a inaczej nauczyciel wychowania fizycznego czy plastyki. Dopiero scalenie obserwacji pochodzących od różnych osób i ich krytyczna synteza (por. Paluchowski, 2007) daje pełny obraz wieloaspektowego funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym.

Współcześnie nauczyciel danego przedmiotu powinien posiadać kompetencje w zakresie prowadzenia nauczycielskiej oceny kompetencji uczniów, w tym kompetencji społeczno-emocjonalnych. Jak wskazuje Standard kształcenia przygotowujący do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 25 lipca 2019 r., Dz. U. 2019 poz. 1450), każdy absolwent kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela m.in. zna i rozumie: 1.1.6. zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów i wynikające z nich zadania szkoły dotyczące dostosowania organizacji procesu kształcenia i wychowania; 1.1.7. sposoby projektowania i prowadzenia działań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej; potrafi: 1.2.3 rozpoznawać potrzeby, możliwości i uzdolnienia uczniów oraz projektować i prowadzić działania wspierające integralny rozwój uczniów, ich aktywność i uczestnictwo w procesie kształcenia i wychowania oraz w życiu społecznym; 1.2.12. pracować z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z dziećmi z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym, pochodzącymi ze środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym lub z ograniczoną znajomością języka polskiego; jest gotów do: 1.3.4. podejmowania decyzji związanych z organizacją procesu kształcenia w edukacji włączającej.

Wypełniając zadania związane z oceną postępów szkolnych i zachowania ucznia, nauczyciele przygotowują autorskie opinie dotyczące funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym, jednak doświadczenie wskazuje, że pomocne są w tym procesie narzędzia o sprawdzonej trafności i rzetelności. Takim narzędziem jest PREIS-33, przeznaczony do oceny funkcjonowania społeczno-emocjonalnego uczniów w środkowym wieku szkolnym (w wieku od 9 lat do 13 lat).

Oryginalna wersja narzędzia została opracowana jako dodatek do pakietu TROS-KA opartego na koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Roberta Sternberga, koncepcji autodeterminacji Edwarda Deciego i Richarda Ryana oraz koncepcji rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2017a). Kluczowymi wymiarami opisywanymi w modelu TROS-KA są: T – radzenie sobie z trudnościami, R – relacje społeczne (zakres i jakość), O – obraz siebie (samowiedza i samoocena), S – sprawczość oraz KA (kontrola afektu; ta skala o charakterze przesiewowym uwzględnia wszystkie cztery obszary, tj. TROS).

3. Opis narzędzia

Narzędzie składa się z 33 twierdzeń opisujących funkcjonowanie ucznia w sześciu sferach: Strategie zaradcze (SZ), Radzenie sobie z oceną (RzO), Relacje społeczne (RS), Kompetencje emocjonalne (KE), Zachowania aspołeczne (ZA) oraz Obraz siebie (OS). PREIS-33 jest skróconą wersją oryginalnej skali PREiS, która liczyła 100 twierdzeń (Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2017b). Choć uzyskiwany w oryginalnej wersji profil był bardziej szczegółowy niż dzięki wersji PREIS-33, w opinii nauczycieli i wychowawców był zbyt pracochłonny i przez to korzystano tylko z wybranych podskal. Po uwzględnieniu potrzeb bezpośrednich użytkowników skali, dokonano rewizji narzędzia, wyodrębniając na podstawie eksploracyjnej analizy czynnikowej (Tabela 1) sześć czynników – sfer kluczowych w modelu TROS-KA (redukcja o osiem w stosunku do wersji źródłowej).

Tabela 1

Ładunki czynnikowe w eksploracyjnej analizie czynnikowej

Item	Czynnik/obszar					
	1	2	3	4	5	6
Potrafi korzystać z pomocy innych	,595					
Wykonuje jedynie te czynności, które sprawiają mu przyjemność	,532					
Radzi sobie z odroczeniem (odłożeniem) nagrody w czasie	,550					
Pracuje wytrwale, aż skończy zadanie	,541					
Radzi sobie z przegrywaniem podczas gier/zabaw	,519					
Nie zraża się wysokim poziomem trudności podejmowanych zadań	,507					
Manifestuje przesadne/nasilone niezadowolone, kiedy dostaje ocenę niższą niż oczekiwana		,705				
Nadmiernie zależy mu/jej na ocenie/opinii rówieśników		,581				
W swoich działaniach stara się przede wszystkim przypodobać innym		,573				
Dobrze czuje się w swojej klasie			,605			
Potrafi zrezygnować z własnych pomysłów, jeśli jest przekonany, że inne propozycje są lepsze			,611			
Podejmuje działania łagodzące nieporozumienia w grupie			,602			
Ma poczucie, że może liczyć na rodziców/opiekunów w sytuacjach trudnych			,587			
Twierdzi, że nie spełnia oczekiwań rodziców/opiekunów			,523			
Rozumie źródła i przejawy własnych emocji				,572		
Rozpoznaje emocje innych				,514		
Odczuwa nadmierny niepokój w sytuacjach szkolnych				,463		
Czeka cierpliwie, kiedy stoi w kolejce (na stołówce, w sklepiku szkolnym, na lekcji WF-u)				,441		

Item	Czynnik/obszar					
	1	2	3	4	5	6
Obraża innych w sytuacjach napięcia emocjonalnego				,367		
Kłamie, aby uniknąć konsekwencji niepożądanego zachowań					,612	
Rozładowuje złość/frustrację na słabszych, przypadkowych osobach lub przedmiotach, kiedy coś nie jest po jego myśli					,592	
W stanach pobudzenia emocjonalnego jest wulgarny					,517	
Dokucza innym lub naśmiewa się					,509	
Korzysta z mediów społecznościowych tak często, że to przeszkadza w jego funkcjonowaniu w domu i szkole (np. śpi zbyt krótko, nie ma czasu na odrabianie lekcji czy spotkania z kolegami)					,481	
Zachowuje się agresywnie fizycznie lub werbalnie wobec rówieśników, lub osób dorosłych					,676	
Nie okazuje żalu, kiedy sprawia komuś przykrość					,623	
Wymienia swoje mocne i słabe strony						,624
Wie, co jest dla niego ważne w życiu						,547
Potrafi wskazać swoje zainteresowania						,555
Akceptuje swój wygląd						,432
Jest zadowolony z siebie						,561
Czerpie satysfakcję z relacji z rówieśnikami						,392
Ma poczucie, że radzi sobie z obowiązkami szkolnymi						,498

Źródło: opracowanie własne.

Pięciu sędziów kompetentnych zaznajomionych z modelem TROS-KA dokonało oceny itemów według kryteriów:

- adekwatność itemu do obszaru;
- brak ryzyka redundantności treściowej itemu;
- dostępność językowa itemu (stopień zrozumiałości dla użytkowników – założono, że narzędzie będzie używane zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców).

Sędziowie oceniali zgodność twierdzeń z mierzoną kompetencją (zmienną) na skali binarnej 0 – 1, gdzie 0 – niezgodne, 1 – zgodne. Oceny sędziów zostały poprzedzone kilkugodzinną prezentacją założeń modelu oraz godziną dyskusją panelową. Ustalono minimalny wskaźnik zgodności CVR na poziomie 0,6.

gdzie:

Ne – liczba sędziów akceptujących dane twierdzenie

N – liczba wszystkich sędziów (por. Hornowska, 2007).

Uzyskane oceny pozwoliły pozostawić 33 itemy, które reprezentowały sześć sfer/obszarów (Tabela 2). Na podstawie ocen dotyczących funkcjonowania emocjonalno-społecznego 134 uczniów w wieku od 9 lat do 13 lat (a dokonanych przez 14 nauczycieli) zbadano spójność wewnętrzną narzędzia. Współczynniki *alfa* Cronbacha potwierdzają zadowalającą rzetelność skali.

Tabela 2

Obszary PREIS-33

Obszar	Liczba itemów	Alfa Cronbacha
Strategie zaradcze	6	0,81
Radzenie sobie z oceną	3	0,89
Relacje społeczne	5	0,72
Kompetencje emocjonalne	5	0,75
Zachowania aspołeczne	7	0,89
Obraz siebie	7	0,71

Źródło: opracowanie własne.

Jednocześnie zweryfikowano, na ile oceny uzyskiwane dzięki zredukowanej liczbie czynników i itemów są zbliżone z danymi pozyskiwanymi przy pomocy pełnej wersji PREIS (Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2017b). W tym celu obliczono współczynnik korelacji *rho* Spearmana między ocenami uzyskanymi przez uczniów badanych wersją oryginalną PREIS i ocenami bazującymi na zredukowanej liczbie itemów (dotyczy tego samego pomiaru; redukcja itemów polegała na technicznym usunięciu twierdzeń z bazy). Skorzystano ze zbioru wyników uzyskanych z normalizacji pakietu TROS-KA z 2017 r. – dane dla PREIS dotyczyły 66 osób. Analiza współczynników korelacji (Tabela 3) wskazuje, że wersja skrócona o nazwie PREIS-33 jest narzędziem, które z powodzeniem może zastąpić wersję pełną.

Tabela 3

Nieparametryczne współczynniki korelacji dla wyników uzyskanych w dwóch wersjach PREIS: pełnej i skróconej pn. PREIS-33

Obszar	Liczba itemów w PREIS	<i>rho</i> Spearmana (PREIS – PREIS-33)
Strategie zaradcze	12	0,68*
Radzenie sobie z oceną	6	0,72*
Relacje społeczne	6	0,91*
Kompetencje emocjonalne	14	0,67*

Obszar	Liczba itemów w PREiS	ρ Spearmana (PREiS – PREiS-33)
Zachowania aspołeczne	14	0,76*
Obraz siebie	13	0,69*

* $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

4. Procedura badania

PREiS-33 może być wypełniany zarówno przez nauczyciela (najlepiej kilku, tak aby mieć możliwie jak najszerszą perspektywę opisu funkcjonowania ucznia), jak i rodzica/rodziców/opiekunów. Nauczyciel lub rodzic zapoznaje się z twierdzeniami skali i określa, w jakim zakresie opisane zachowanie (np. *Radzi sobie z przegrywaniem podczas gier/zabaw*) pasuje – lub nie pasuje do zachowania ocenianego ucznia. Odpowiedzi umieszczane są na pięciostopniowej skali: 1 – zupełnie nie pasuje; 2 – pasuje w niewielkim stopniu; 3 – pasuje umiarkowanie; 4 – w dużym stopniu pasuje; 5 – całkowicie pasuje. Jeśli nauczyciel nie jest w stanie określić zachowania ucznia w danej sytuacji, pomija to twierdzenie, a w najbliższych dniach zbiera dane pozwalające na ukończenie arkusza, np. poprzez wywiad z rodzicami, rozmowę z uczniem, zogniskowaną obserwację zachowania.

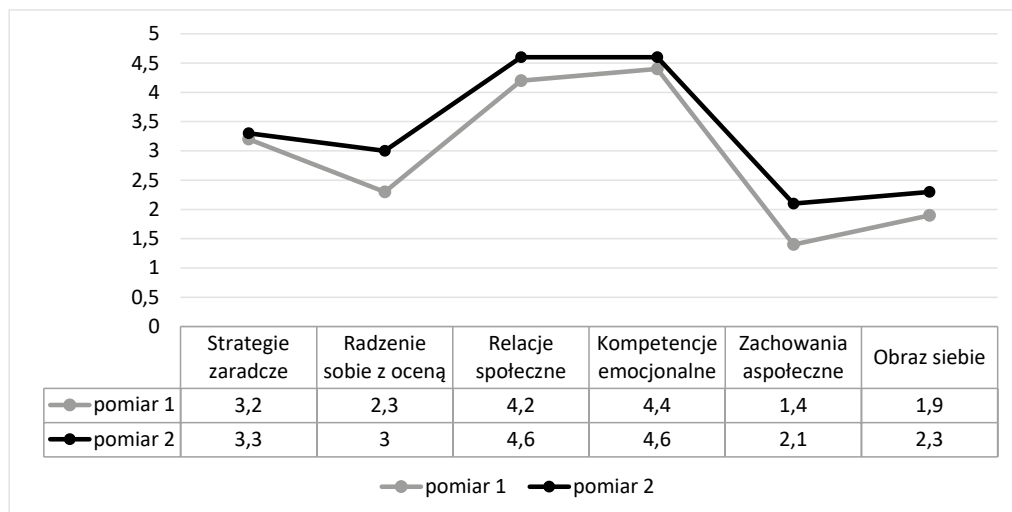
PREiS-33 może być wykorzystywany przez nauczycieli i wychowawców jako narzędzie zbierające wyniki ich obserwacji czynionych w czasie regularnych zajęć z uczniami. Dzięki możliwości wyliczenia średnich dla obszarów rekomendowane jest wykreślenie profilu pozwalające zwizualizować proces rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych konkretnego ucznia (przykładowy profil zawiera Tabela 4 i Rysunek 1). Profil został wykreślony dla dwóch pomiarów: pomiar 1. – początek roku szkolnego (październik) i pomiar 2. – koniec roku szkolnego (czerwiec).

Tabela 4

Przykładowe wyniki PREiS-33 dla ucznia 5 klasy szkoły podstawowej w ujęciu podłużnym: pomiar 1. w październiku i pomiar 2. w czerwcu

Obszar	Liczba itemów	Liczba punktów pomiar 1.	Średnia dla obszaru (liczba punktów/ liczba itemów) pomiar 1.	Liczba punktów pomiar 2.	Średnia dla obszaru (liczba punktów/ liczba itemów) pomiar 2.
Strategie zaradcze	6	19	3,2	20	3,3
Radzenie sobie z oceną	3	7	2,3	9	3,0
Relacje społeczne	5	21	4,2	23	4,6
Kompetencje emocjonalne	5	22	4,4	23	4,6
Zachowania aspołeczne	7	10	1,4	15	2,1
Obraz siebie	7	13	1,9	16	2,3

Źródło: opracowanie własne.



Rysunek 1. Wizualizacja wyników PREIS-33 z uwzględnieniem dwóch pomiarów: październik (początek roku szkolnego) i czerwiec (koniec roku szkolnego).

Źródło: opracowanie własne.

Ocena w oparciu o PREIS-33 dokonana zarówno przez nauczyciela, jak i rodzica, pozwala na skonfrontowanie różnych kontekstów funkcjonowania ucznia. Wspólna analiza uzyskanych wyników podczas konsultacji szkolnych (por. MEiN, 2020) daje szansę na bardziej adekwatne uchwycenie aktualnego poziomu rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych ucznia. Przykładowo uczeń może przejawiać w szkole zachowania aspołeczne, które nie są obecne w środowisku rodzinnym lub uczeń ma szeroką sieć wsparcia społecznego poza szkołą, gdy tymczasem w szkole czuje się osamotniony (Domagała-Zyśk, Knopik i Osza, 2017a).

W aneksie do artykułu zamieszczono kwestionariusz PREIS-33 oraz jego tłumaczenie na język ukraiński skierowane głównie do rodziców/opiekunów uczniów pochodzących z Ukrainy. Wersja w języku ukraińskim daje szansę polskim nauczycielom na zdobycie informacji na temat funkcjonowania emocjonalno-społecznego danego ucznia (w ocenie rodziców) w kontekście pozaszkolnym. Tym samym możliwe jest zebranie danych dotyczących potencjalnych zasobów uczniów możliwych do wykorzystania w procesie adaptacji (Mahoney i in., 2021).

Biorąc pod uwagę ograniczony zakres wykonanych do tej pory prac w zakresie normalizacji i pełnej standaryzacji narzędzia, należy kontynuować działania zmierzające do wypracowania w pełni zweryfikowanej wersji narzędzia z określeniem jego szczegółowej charakterystyki psychometrycznej, a wersję prezentowaną w artykule traktować jako pilotażową.

5. Implikacje dla praktyki edukacyjnej

Zaprezentowane narzędzie PREIS-33 jest jednym z instrumentów nauczycielskiej oceny funkcjonalnej, która powinna obejmować jak najwięcej aspektów zachowania przejawianego przez ucznia (sfera poznawcza, motywacje, relacje z innymi, osobowość, wartości itd.).

Sam PREIS-33 dotyczy sfery emocjonalno-społecznej i jako taki nie wyczerpuje działań niezbędnych do pozyskania spektrum danych o uczniu. Pozwala jednak w dość prosty sposób uporządkować obserwacje prowadzone przez nauczyciela lub nauczycieli oraz skonfrontować je z obserwacjami rodziców. Tym samym stanowi punkt wyjścia do pogłębionej współpracy międzypodmiotowej jako warunku koniecznego działań na rzecz poprawy funkcjonowania danego ucznia (Jachimczak, 2018).

Wersja w języku ukraińskim umożliwia zebranie danych o uczniu od jego ukraińskojęzycznego rodzica, co znacząco uzupełnia wiedzę nauczycielską o uczniu, szczególnie kiedy jego krótka obecność w szkole nie pozwala jeszcze nauczycielowi na samodzielne wypełnienie PREIS-33. Wykreślenie profilu dla poszczególnych obszarów (za pomocą średniej dla obszaru) daje szansę na dynamiczne ujęcie kompetencji emocjonalno-społecznych z uwzględnieniem efektywności udzielanego wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w tym obszarze.

Dalsze prace powinny doprowadzić do opracowania norm dla tego narzędzia i przygotowania jego szczegółowej charakterystyki psychometrycznej. Wymaga to oczywiście badań o znacznie szerszym zasięgu z uwzględnieniem dodatkowych kryteriów zewnętrznych pozwalających opisać trafność narzędzia (Hornowska, 2007).

PREiS-33**PROFIL ROZWOJU EMOCJONALNEGO I SPOŁECZNEGO – wersja skrócona
(na podstawie: Domagała-Zyśk, Knopik i Osza, 2017b)**

imię dziecka: _____, wiek: _____, data wypełnienia: _____ wypełniający:
ojciec – matka – opiekun prawny – nauczyciel (*proszę podkreślić*)

Odnieś poniższe twierdzenia do swojego dziecka i zaznacz, na ile pasują/nie pasują do jego/jej zachowania/postawy. Zastosuj skalę 1–5, gdzie:

- 1 - zupełnie nie pasuje
- 2 - pasuje w niewielkim stopniu
- 3 - pasuje umiarkowanie
- 4 - w dużym stopniu pasuje
- 5 - całkowicie pasuje

INFORMACJA DLA DIAGNOSTY/NAUCZYCIELA

Podczas sumowania punktów w każdym obszarze zwróć uwagę na twierdzenia **z odwróconą punktacją** (oznaczone gwiazdką). Oceń je według wzoru:

Zakreślona ocena	Ocena po „odwróceniu”
1	5
2	4
3	3
4	2
5	1

Strategie zaradcze (SZ):

1. Potrafi korzystać z pomocy innych. 1 2 3 4 5
2. *Wykonuje jedynie te czynności, które sprawiają mu przyjemność. 1 2 3 4 5
3. Radzi sobie z odroczeniem (odłożeniem) nagrody w czasie. 1 2 3 4 5
4. Pracuje wytrwale, aż skończy zadanie. 1 2 3 4 5
5. Radzi sobie z przegrywaniem podczas gier/zabaw. 1 2 3 4 5
6. Nie zraża się wysokim poziomem trudności podejmowanych zadań. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW SZ:

Radzenie sobie z oceną (RzO):

7. *Manifestuje przesadne/nasilone niezadowolenie, kiedy dostaje ocenę niższą niż oczekiwana. 1 2 3 4 5
8. *Nadmiernie zależy mu/jej na ocenie/opinii rówieśników. 1 2 3 4 5
9. *W swoich działaniach stara się przede wszystkim przypodobać innym. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW RzO:

Relacje społeczne (RS):

10. Dobrze czuje się w swojej klasie. 1 2 3 4 5
11. Potrafi zrezygnować z własnych pomysłów, jeśli jest przekonany, że inne propozycje są lepsze. 1 2 3 4 5
12. Podejmuje działania łagodzące nieporozumienia w grupie. 1 2 3 4 5
13. Ma poczucie, że może liczyć na rodziców/opiekunów w sytuacjach trudnych. 1 2 3 4 5
14. *Twierdzi, że nie spełnia oczekiwań rodziców/opiekunów. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW RS:

Kompetencje emocjonalne (KE):

15. Rozumie źródła i przejawy własnych emocji. 1 2 3 4 5
16. Rozpoznaje emocje innych. 1 2 3 4 5
17. *Odczuwa nadmierny niepokój w sytuacjach szkolnych. 1 2 3 4 5
18. Czeka cierpliwie, kiedy stoi w kolejce (na stołówce, w sklepiku szkolnym, na lekcji WF-u). 1 2 3 4 5
19. *Obraża innych w sytuacjach napięcia emocjonalnego. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW KE:

Zachowania społeczne (ZA)

20. Kłamie, aby uniknąć konsekwencji niepożądanych zachowań. 1 2 3 4 5
21. Rozładowuje złość/frustrację na słabszych, przypadkowych osobach lub przedmiotach, kiedy coś nie jest po jego myśli. 1 2 3 4 5
22. W stanach pobudzenia emocjonalnego jest wulgarny. 1 2 3 4 5
23. Dokucza innym lub naśmiewa się. 1 2 3 4 5 ?
24. Korzysta z mediów społecznościowych tak często, że to przeszkadza w jego funkcjonowaniu w domu i szkole (np. śpi zbyt krótko, nie ma czasu na odrabianie lekcji czy spotkania z kolegami). 1 2 3 4 5
25. Zachowuje się agresywnie fizycznie lub werbalnie wobec rówieśników lub osób dorosłych. 1 2 3 4 5
26. Nie okazuje żalu, kiedy sprawia komuś przykrość. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW ZA:

Obraz siebie (OS)

27. Wymienia swoje mocne i słabe strony. 1 2 3 4 5
28. Wie, co jest dla niego ważne w życiu. 1 2 3 4 5

29. Potrafi wskazać swoje zainteresowania. 1 2 3 4 5

30. Akceptuje swój wygląd. 1 2 3 4 5

31. Jest zadowolony z siebie. 1 2 3 4 5

32. Czerpie satysfakcję z relacji z rówieśnikami. 1 2 3 4 5

33. Ma poczucie, że radzi sobie z obowiązkami szkolnymi. 1 2 3 4 5

SUMA PUNKTÓW OS:

**PREIS – ПРОФІЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ТА СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
(Domagała-Zyśk, Knopik, 2021)**

ім'я дитини: _____, вік: _____, дата заповнення: _____ особа, що заповнює: мама – тато – законний опікун (*підкресліть*)

Застосуйте наведені нижче твердження до своєї дитини та позначте, наскільки вони підходять/не підходять до його/її поведінки/відношення. Використовуйте шкалу 1-5, де:

- 1 – зовсім не підходить
- 2 – трохи підходить
- 3 – досить підходить
- 4 – підходить у великій мірі
- 5 – повністю підходить

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ ДІАГНОСТИКА / ВЧИТЕЛЯ

Під час додавання балів за кожен частину зверніть увагу на твердження зі зворотною оцінкою (позначені зірочкою). Оцініть їх за прикладом:

Зазначена оцінка	Зворотна оцінка
1	5
2	4
3	3
4	2
5	1

Превентивні стратегії (ПС):

1. Може скористатися допомогою інших. 1 2 3 4 5
2. *Займається лише такими видами діяльності, які приносять йому/їй задоволення. 1 2 3 4 5
3. Справляється з відстрочкою (перенесенням) нагороди у часі. 1 2 3 4 5
4. Працює наполегливо, допоки завдання не буде виконано. 1 2 3 4 5
5. Справляється з програшами під час ігор/заходів. 1 2 3 4 5
6. Не засмучується високим рівнем складності завдань до виконання. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ ПРЕВЕНТИВНИХ СТРАТЕГІЙ (ПС):

Вміння справлятися з оцінкою (ВСЗО):

7. * Виявляє надмірне/сильне невдоволення, коли отримує оцінку нижчу за очікувану. 1 2 3 4 5
8. * Він/вона занадто піклується про оцінку/думку однолітків. 1 2 3 4 5
9. * Своїми вчинками передусім намагається сподобатися іншим. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ ЗА ВМІННЯ СПРАВЛЯТИСЯ З ОЦІНКОЮ (ВСЗО):

Соціальні відносини (СВ):

10. Він/вона добре почувається у своєму класі. 1 2 3 4 5
11. Може відмовитися від власних ідей, якщо переконаний/а, що інші пропозиції кращі. 1 2 3 4 5
12. Вживає заходів для пом'якшення групових розбіжностей/вирішення непорозумінь в групі. 1 2 3 4 5
13. Має відчуття, що може розраховувати на своїх батьків/опікунів у складних ситуаціях. 1 2 3 4 5
14. * Стверджує, що він/вона не відповідає очікуванням батьків/опікунів. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ ЗА СВ:

Емоційні компетенції (ЕК):

15. Розуміє джерела та прояви власних емоцій. 1 2 3 4 5
16. Розпізнає емоції інших. 1 2 3 4 5
17. * Відчуває надмірну тривожність у шкільних ситуаціях. 1 2 3 4 5
18. Терпеливо чекає, коли стоїть у черзі (у їдальні, у шкільному магазині, на уроці фізкультури). 1 2 3 4 5
19. * Ображає інших у ситуаціях емоційного стресу. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ ЗА ЕК:

Антисоціальна поведінка (АС)

20. Обманює, щоб уникнути наслідків небажаної поведінки. 1 2 3 4 5
21. Проявляє гнів/розчарування до слабших, випадкових осіб або предметів, коли йому/їй щось не підходить. 1 2 3 4 5
22. У станах емоційного збудження він/вона вульгарний/а. 1 2 3 4 5
23. Він/вона draжнить інших або висміює їх. 1 2 3 4 5
24. Використовує соціальні мережі так часто, що це заважає його/її функціонуванню вдома та в школі (наприклад, занадто мало спить, немає часу на виконання домашнього завдання або зустріч з друзями). 1 2 3 4 5
25. Поводиться агресивно фізично або вербально по відношенню до однолітків або дорослих. 1 2 3 4 5
26. Він/вона не шкодує, коли когось засмучує. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ АС:

Образ себе (ОС)

27. Перелічує свої сильні та слабкі сторони. 1 2 3 4 5
28. Він/вона знає, що для нього/неї важливо в житті. 1 2 3 4 5
29. Він/вона може вказати свої інтереси. 1 2 3 4 5
30. Він/вона приймає свою зовнішність. 1 2 3 4 5
31. Він/вона задоволений/а собою. 1 2 3 4 5
32. Отримує задоволення від відносин з однолітками. 1 2 3 4 5
33. Він/вона відчуває, що справляється зі шкільними обов'язками. 1 2 3 4 5

ЗАГАЛЬНА СУМА БАЛІВ ОС:

Bibliografia

- Byra, S. i Kirenko, J. (2011). *Zasoby osobiste w chorobach psychosomatycznych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Czarnocka, M. (2019). *Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Warszawa: Wiedza i Praktyka.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. i Oszwa, U. (2017a). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. i Oszwa, U. (2017b). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat. Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Domagała-Zyśk, E. i Knopik, T. (2020). Functional diagnosis as a strategy for implementing inclusive education in Poland. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 203–330.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T. i Oszwa, U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 3, 75–88.
- Hanley, G., Iwata, B. i McCord, B. (2003). Functional analysis of problem behavior: a review. *Journal of Applied Behavior* zob. <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/19383703/Analysis>, 36(2), 147–185.
- Hornowska, E. (2007). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: SCHOLAR.
- Iwata, B. A., Beavers, G. A. i Lerman, D. C. (2013). Thirty years of research on the functional analysis of problem behaviour. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), 1–21.
- Jachimczak, B. (2018). Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej. *Studia Edukacyjne*, 48, 33–43. [DOI: <https://doi.org/10.14746/se.2018.48.3>]
- Kawczyńska-Butrym, Z. (1984). Rodzinne aspekty choroby. W: T. Kukołowicz (red.), *Z badań nad rodziną* (s. 59–166). Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kirenko, J. (2007). *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Knopik, T. (2018). *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*. Warszawa: ORE.
- Kukołowicz, T. (1977). Chory w domu i opieka nad nim. *Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne*, 12, 57–60.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128–1142. [DOI: <https://doi.org/10.1037/amp0000701>]
- Mazurkiewicz, M., Iwaszko, A. i Wójcik-Nurzyńska, J. (2019). *Program wychowawczo-profilaktyczny ROZUMIEM SIEBIE, PRÓBUJĘ ZROZUMIEĆ INNYCH POMAGAM*. Lublin: Szkoła Podstawowa nr 6 im. R. Traugutta.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2020). *Model Edukacji dla Wszystkich*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki.
- Obuchowska, I. (1987). Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 12–16.
- Oszwa, U., Knopik, T. i Domagała-Zyśk, E. (2019). Diagnoza funkcjonalna jako standard pomocy psychologiczno-pedagogicznej – od założeń teoretycznych do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(252), 163–175.
- Otrębski, W., Domagała-Zyśk, E. i Sudoł, A. (2019). *ABAS-3 System Oceny Zachowań Adaptacyjnych. Podręcznik polski*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Paluchowski, W. (2007). *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*. Poznań: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pyzalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2019 poz. 1450).
- Sęk, H. (2001). *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wilmowska-Pietruszyńska, A. i Biłski, D. (2010). ICF jako narzędzie ilościowej oceny naruszenia sprawności w orzekaniu dla potrzeb zabezpieczenia społecznego. *Orzecznictwo Lekarskie*, 7(1), 1–13.
- World Health Organisation (2009). *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia ICF*. Warszawa: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.

Efektywność kształcenia jako działanie wypadkowe różnorodnych czynników. Czynnik ekonomiczny

MICHAŁ HNATIUK*

Narodowy Uniwersytet Politechnika Lwowska, Lwów, Ukraina
Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna, Jarosław, Polska

W artykule przedstawiono różnorodne aspekty efektywności kształcenia. Zaprezentowano zmienne niezależne: czynniki subiektywne oraz obiektywne, warunkujące efektywność procesu nauczania-uczenia się. Zwrócono uwagę na inne determinanty efektywności, w szczególności na czynnik ekonomiczny.

Przeprowadzono analizę komparatystyczną, w której uwidoczniło się działanie czynnika ekonomicznego na badane systemy edukacji. Przedstawiając źródła finansowania jednostek oświatowych w Polsce i w Ukrainie oraz kwoty środków finansowych przyznawanych na realizację zadań oświatowych w tych systemach edukacji, podjęto próbę dookreślenia miary wpływu czynnika ekonomicznego na oświatę, w tym także na efektywność kształcenia.

SŁOWA KLUCZOWE: czynniki subiektywne, obiektywne oraz społeczne, efektywność kształcenia, pedagogika, środki finansowe przyznawane na oświatę, źródła finansowania jednostek oświatowych.

The effectiveness of education as an accidental consequence of various factors. The economic factor

This article presents various aspects of learning effectiveness. Independent variables are presented – subjective and objective factors conditioning the effectiveness of the teaching-learning process. Attention is drawn to other determinants of effectiveness, in particular the economic factor. A comparative analysis was conducted, in which the impact of the economic factor on the studied education systems was highlighted. By presenting sources of financing for educational units in Poland and Ukraine, as well as the amounts of financial resources allocated for the implementation of educational tasks in these education systems, an attempt was made to specify a measure of the impact of the economic factor on education, including the effectiveness of education.

KEYWORDS: educational effectiveness, funds allocated to education, pedagogy, sources of funding for educational units; subjective, objective and social factors.

Wprowadzenie

Efektywność kształcenia to zagadnienie, które od dawna nurtuje badaczy. Pozostaje ono nadal przedmiotem badań oraz tematem licznych prac naukowych (Błażejowski, 2013;

*E-mail: hnatiuk@op.pl

Dolata i in., 2014; Jeruszka, 2013; Kabaj, 2000; Закачнов, 2013). Ciągłość w zainteresowaniu daną problematyką tłumaczy się tym, że na efektywność procesu dydaktycznego wpływa duża liczba zmiennych, których ujęcie i pomiar nie jest zadaniem łatwym, co w pewnym sensie jest wyzwaniem dla świata naukowego.

W literaturze przedmiotu efektywność kształcenia ujmuje się w różnych aspektach. Barbara Liberska (1974, s. 19), prowadząc rozważania nad efektywnością kształcenia, zaznacza, że

konieczny jest rachunek ekonomiczny [wyróżnienie M. H.], określający optymalne proporcje między nakładami na wykształcenie społeczne a przyszłymi korzyściami z tego tytułu w postaci wzrostu dochodu narodowego. Chodzi o racjonalne wykorzystanie społecznych nakładów na kształcenie specjalistów w różnych dziedzinach gospodarki zarówno co do ilości, jak i jakości zdobytego przez nich wykształcenia.

Zatem w aspekcie ekonomicznym badanie efektywności wykształcenia, jako końcowego efektu kształcenia, prowadzi do analizy „prawidłowości, warunków i czynników, które są związane z optymalnym przygotowaniem i wykorzystaniem wiedzy i umiejętności absolwentów” (Liberska, 1974, s.19–20).

W aspekcie pedagogicznym badanie efektywności kształcenia sprowadza się do analizy czynników, które ułatwiają lub hamują proces kształcenia. W danym kontekście efektywność kształcenia uczniów (studentów, słuchaczy) przedstawia się jako stosunek uzyskanych wyników (osiągnięć edukacyjnych) do wymogów obowiązujących programów nauczania. Według Jurija Babanskiego (1979, s. 68) efektywność procesu dydaktycznego należy mierzyć „przede wszystkim wynikami skutecznego uczenia się uczniów, a także pozytywnymi zmianami w ich wychowaniu i rozwoju”.

Innym aspektem efektywności kształcenia jest to, że można ją przedstawić zarówno w wymiarze ilościowym, jak i w wymiarze jakościowym. Uzyskiwany w procesie kształcenia oraz mierzony ocenami szkolnymi stosunek poziomu wiedzy, umiejętności i nawyków uczniów do poziomu wymogów programów nauczania odzwierciedla ilościowy wymiar efektywności kształcenia. Natomiast przyrost pozytywnych zmian w wychowaniu i rozwoju podopiecznych, m.in. kształtowanie nowych poglądów, wartości, cech charakteru itp., określa jakościowy wymiar efektywności edukacji.

Należy podkreślić, że nawet w tym samym aspekcie pojęcie efektywności kształcenia przedstawia się w sposób niejednoznaczny. Dla przykładu, uzyskiwane efekty kształcenia według Ignacego Kuźniaka (1980, s. 118) ujmuje się jako „wypadkową działających na ucznia różnorodnych bodźców przejawiających się w czynnikach społeczno-ekonomicznych, biologiczno-psychologicznych i pedagogicznych”. Z punktu widzenia Kazimierza Denka efektywność kształcenia jest funkcją zmiennych niezależnych procesu dydaktyczno-wychowawczego (Denek, 1980).

Analizując prace naukowe o tematyce efektywności procesu kształcenia (Babanski, 1979, 1985; Błażejowski, 2013; Denek i Mościcki, 1980; Jeruszka, 2013; Kozłowski i Malicka, 1979; Leja, 1980; Liberska, 1974; Maziarz, 1976; Palka, 1977; Perrot, 1995; Radwiłowicz, 1968; Siwińska, 1980 i in.), dostrzeżono, że szereg zmiennych niezależnych warunkujących daną efektywność określa się jako czynniki subiektywne oraz obiektywne. Przykładowo model efektywności kształcenia (E) według Kazimierza Denka przedstawia się jako funkcję (f) tychże czynników. Czynniki subiektywne (Sb) uwzględniają nauczycieli (N) i uczniów (U) oraz odpowiadające tym osobom procesy nauczania (n) i uczenia się (u), a czynniki obiektywne (Ob) – cele kształcenia (c), treści nauczania (t), zasady nauczania (z), metody nauczania (m), formy organizacyjne (o), infrastrukturę (i), współdziałania nauczycieli z uczniem

w zakresie wyników nauczania (w) i sztukę uczenia się (s) oraz czynnik czasu. Stąd, efektywność kształcenia ujęto za pomocą następującego zapisu (Denek, 1992):

$$E = f(N, U, n, u, c, t, z, m, o, i, w, s).$$

Przytoczony wzór uważa się za klasyczny, mimo to nie przypisuje się mu uniwersalnego lub interdyscyplinarnego charakteru efektywności. Co więcej, w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* zaznacza się, że „jest to oczywiście tylko pewna formuła ogólna, którą trudno uznać za definicję, a raczej za pewne przybliżenie samego pojęcia efektywności kształcenia” (Śnieciński, 2003, s. 997).

Badania empiryczne prowadzone w tym kierunku potwierdziły, że czynnik subiektywny jest głównym, a zarazem bardzo złożonym predyktorem efektywności kształcenia. O jego pierwszoplanowości decyduje to, że nadaje on kierunek całemu procesowi dydaktycznemu, tym samym bezpośrednio powoduje wzrost lub obniżenie efektywności kształcenia.

Złożoność danego czynnika dostrzega się w tym, że proces dydaktyczny w dużym stopniu zależy nie tylko od ukierunkowania, ale również od różnego rodzaju uwarunkowań.

Do najważniejszych uwarunkowań procesu dydaktycznego należą uwarunkowania psychologiczne, socjologiczne, społeczne oraz pedagogiczne. W celu zilustrowania siły ich wpływu na proces edukacyjny warto przedstawić wyniki niektórych badań pedagogicznych uzyskane zarówno w stosunkowo odległych czasach¹, jak i w czasach obecnych. W sposób jednoznaczny stwierdza się w nich, że:

- jedną z przyczyn niepowodzeń szkolnych na świecie i w Polsce są nierówności ekonomiczne decydujące o statusie społecznym. W krajach o zróżnicowanym poziomie społeczno-edukacyjnym nasilają się niepowodzenia edukacyjne. W krajach egalitarnych, świadczących usługi pomocowe, osiągnięcia edukacyjne są bardziej wyrównane (Furmańska, 2014);
- najważniejszym czynnikiem warunkującym efektywność pracy dydaktycznej jest wykształcenie nauczyciela. Poziom wykształcenia nauczyciela ma związek z wynikami jego ociągnięć dydaktycznych (Kozłowski i Malicka, 1979). Nie należy jednak mówić o prostej zależności między formalnym przygotowaniem nauczycieli do pracy a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Lepsze wyniki nauczania uzyskują również nauczyciele o stosunkowo niższych kwalifikacjach (Niedośpiał, 1983);
- główną barierą osiągania wysokiej skuteczności edukacji jest niski poziom wewnętrznej motywacji uczniów. W staraniach o jej podnoszenie warto zająć się zarówno uczniowską, jak i nauczycielską motywacją do pracy (Sawiński, 2015);
- podopieczni wykazujący wyższy poziom rozwoju fizycznego uzyskują lepsze wyniki w testach, co może sugerować związek między tymi aspektami rozwoju. Dlatego w większym niż dotychczas stopniu należy brać pod uwagę czynniki determinujące biologiczną stronę rozwoju ucznia (Telus, 1983);
- „okazało się również, iż «poziom kultury» badanych rodzin, mierzony wykształceniem rodziców stanowi jeden z ważniejszych czynników środowiskowych, warunkujących wyniki nauczania. Uczniowie, których rodzice legitymują się wyższym poziomem wykształcenia, zajmują wyższe pozycje na skali ocen” (Dąbrowska, 1983, s. 81);
- „pomimo wielu prób reformowania szkoły i oświata nie nadążają za charakterem i tempem zmian społecznych, gospodarczych i kulturowych [...]” (Skrzypniak, 2014, s. 52).

¹ Badania dotyczące uwarunkowań osiągnięć szkolnych uczniów prowadzono w latach 80. XX w.

Zaprezentowane wyniki badań są kolejnym argumentem na poparcie tego, że po pierwsze czynnik subiektywny jest podatny na uwarunkowania społeczne oraz psychologiczno-pedagogiczne; a po drugie charakter danego czynnika jest niezwykle złożony.

Złożoność zmiennej (czynnika subiektywnego) ujawnia się również w tym, że z czynnikiem subiektywnym jest mocno skorelowany czynnik obiektywny. Analizując tę korelację, dostrzegamy, że stosowane na lekcjach metody i zasady nauczania czy odpowiedni dobór treści w znacznym stopniu zależy od psychologicznych, socjologicznych oraz pedagogicznych uwarunkowań podopiecznych.

Warto podkreślić, że czynników determinujących efektywność kształcenia jest bardzo wiele. Obok czynników subiektywnych i obiektywnych dostrzegamy szereg innych. Niektóre z nich zgrupowano i przedstawiono jako czynniki społeczne. Do grupy czynników społecznych zaliczono m.in.: czynniki polityczne, technologiczno-informacyjne oraz ekonomiczne.

Dostrzeżono, że czynniki społeczne w znacznym stopniu przeobrażają politykę edukacyjną badanych krajów oraz powodują istotne zmiany jakościowe i ilościowe w placówkach oświatowych. Zatem jeśli którykolwiek z bodźców społecznych wpływa na system edukacji, to pośrednio oddziałuje on także na proces dydaktyczny, w tym również na efektywność kształcenia. W tym kontekście należy rozważać pewne zależności efektywności kształcenia od czynników społecznych.

W niniejszym artykule ograniczę się do jednego z bodźców społecznych, a mianowicie czynnika ekonomicznego. Myślę, że analiza tego czynnika będzie bardziej wartościowa, jeśli podjęta zostanie próba porównania dwóch podobnych, lecz nie identycznych zjawisk. Z tego względu zdecydowano się porównać, w jakim stopniu czynnik ekonomiczny determinuje polską edukację, a w jakim stopniu oddziałuje on na oświatę w innym kraju. Jako kraj do porównania wybrano Ukrainę. O wyborze tego kraju przesądziło to, że transformacja systemowa w Ukrainie rozpoczęła się w okresie zbliżonym do czasu przemian społecznych w Polsce. Ten fakt w pewnym stopniu ułatwia badanie komparatystyczne oraz generalizowanie wyników badań.

W pierwszej części badań porównawczych zdecydowano się przedstawić wzajemną korelację czynników warunkujących efektywność kształcenia, w drugiej zaś – źródła finansowania jednostek oświatowych w Polsce i Ukrainie oraz kwoty środków finansowych przyznawanych na realizację zadań oświatowych w dwóch odmiennych systemach edukacji. Analiza danych pozwoli udzielić odpowiedzi na pytania badawcze:

1. Czy czynnik ekonomiczny – środki finansowe przyznawane na realizację zadań oświatowych wywierają wpływ na polski i/lub ukraiński system edukacji?
2. Czy w perspektywie czasu oddziaływanie czynnika ekonomicznego na badane systemy edukacji, pośrednio także na efektywność kształcenia ma charakter wzrostowy, stały czy spadkowy?

Prezentowane wyniki badań obejmują lata od 2000 do 2019.

1. Korelacja czynników warunkujących efektywność kształcenia

Analiza literatury przedmiotu (Hnatiuk, 2019, 2020a, 2020b) daje podstawy, by twierdzić, że czynniki społeczne (polityczne, ekonomiczne, technologiczno-informacyjne i in.) w znacznym stopniu warunkują system edukacji oraz pośrednio oddziałują na proces dydaktyczny. W dodatku są one mocno skorelowane między sobą. Czynnik ekonomiczny jest zależny od bodźców politycznych, a czynnik technologiczno-informacyjny jest uwarunkowany czynnikiem ekonomicznym. Podam kilka przykładów.

Rządzące w krajach partie polityczne (reprezentujące czynnik polityczny) corocznie zatwierdzają budżet, tym samym przyjmują odpowiedzialność za stan ekonomiczny kraju. Czasami bezpośrednio, a czasami pośrednio oddziałują one na ekonomikę kraju, warunkują i/lub modyfikują wysokość subwencji oświatowych (czynnik ekonomiczny) przyznawanych na edukację. W danym kontekście czynnik ekonomiczny jest w pewnym stopniu zależny od czynnika politycznego.

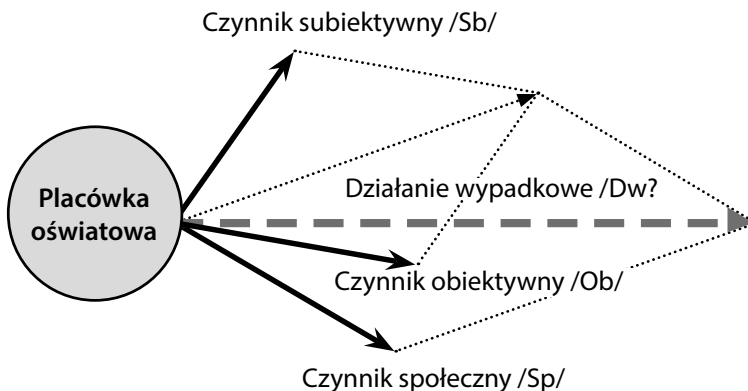
W stosunku do bodźca technologiczno-informacyjnego czynnik ekonomiczny jest czynnikiem niezależnym, a nawet nadrzędnym. Od wysokości środków finansowych przyznawanych na realizację zadań oświatowych w dużym stopniu zależy zakres oraz tempo wprowadzenia technologii informacyjno-komunikacyjnych (czynnika technologicznego) do placówek oświatowych. W tym przypadku czynnik ekonomiczny (który w pewnym stopniu jest skorelowany z czynnikiem politycznym) warunkuje czynnik technologiczno-informacyjny. Od czynnika ekonomicznego zależy, w jakiej ilości i kiedy do szkół trafią nowe środki dydaktyczne, np. nowe komputery i/lub oprogramowanie.

Wzajemna korelacja czynników społecznych ma zarówno mocne, jak i słabe strony. W jednym przypadku dana zależność wspiera procesy społeczne, w tym także system edukacji, w innym – hamuje przeobrażenia społeczne oraz oświatowe (Hnatiuk, 2016, 2017).

Uwzględniając twierdzenia, iż głównymi czynnikami warunkującymi efektywność kształcenia są czynniki subiektywne oraz obiektywne, należy dodać, że czynniki społeczne pośrednio wywierają wpływ na system edukacji i są kolejnym, dodatkowym ogniwem determinującym proces dydaktyczny.

Działania czynników subiektywnych, obiektywnych oraz społecznych warunkujących efektywność kształcenia zaproponowano przyrównać do działań wektorowych. Z uwagi na fakt, że są one skierowane na system edukacji, należy je ujmować jako pedagogiczne wektory. Każdy z wektorów posiada wartość (wartość edukacyjną), kierunek działania (ukierunkowany na realizację celów edukacyjnych) oraz punkt przyłożenia (placówki oświatowe). Zintegrowane oddziaływanie wektorów (w oparciu o metodę dodawania wektorów) zaproponowano ująć jako działanie wypadkowe $/D_w/$.

Układ czynników warunkujących efektywność kształcenia zaprezentowano w sposób graficzny (Rysunek 1). Należy zaznaczyć, że poszczególne wektory na Rysunku 1 nie odtwarzają faktycznej wartości danych czynników (otrzymanych z obliczeń), lecz ilustrują mechanizm działania (czynnika) wypadkowego.



Rysunek 1. Czynniki warunkujące efektywność kształcenia.

Źródło: opracowanie własne.

Uznano, że efektywność kształcenia /E/, jest wynikiem działania wypadkowego /Dw/ układu czynników subiektywnych /Sb/, obiektywnych /Ob/ oraz społecznych /Sp/, które w określonym czasie /T/ determinują proces edukacyjny, w tym także efektywność kształcenia.

W powiązaniu strukturalnym efektywność kształcenia zaproponowano wyrazić za pomocą następującego wzoru:

$$\frac{Sb+Ob+Sp}{T} = Dw \Rightarrow E$$

Warto podkreślić, że działanie czynnika wypadkowego lub w skrócie działanie wypadkowe nie równa się efektywności kształcenia. Efektywność kształcenia jest wynikiem działania wypadkowego. Ten wynik działania jest zmienny, pozostaje zależny od konfiguracji czynników, czasu (trwałości) oraz siły ich oddziaływania w poszczególnej placówce oświatowej.

1.1. Źródła finansowania jednostek oświatowych w Polsce

W Polsce przedszkola, szkoły i placówki publiczne są zakładami budżetowymi, co oznacza, że koszty swojej działalności pokrywają ze środków budżetu państwa. Środki finansowe przyznawane na każdego ucznia są równe 100% średniego kosztu edukacji ucznia w szkole publicznej (Dz. U. nr 95, poz. 425). Jak zaznacza Stefan M. Kwiatkowski (2000, s. 16) „władze centralne w dalszym ciągu decydują o wysokości nakładów przyznawanych szkołom, ponoszą także ogólną odpowiedzialność finansową. W finansowaniu szkół współuczestniczą na ogół lokalne organy administracji. Realizują one zadania inwestycyjne i infrastrukturalne”.

Przedstawiając kwestie finansowania jednostek oświatowych, warto zaznaczyć, że algorytm naliczania subwencji dla jednostek samorządu terytorialnego był początkowo oparty na kalkulacjach związanych z liczbą etatów nauczycielskich. Od 2000 r. przyjęto nową zasadę: „pieniądz idzie za uczniem”. Samorzady dostają więc swoje bony oświatowe na każdego ucznia, który kształci się w szkołach znajdujących się na ich terenie (Gęsicki, 2002, s. 100).

Należy zaznaczyć, że poglądy Związku Nauczycielstwa Polskiego (ZNP) na temat bonu oświatowego nie są zbieżne z poglądami Ministerstwa Edukacji i Nauki (MEiN). Zdaniem ZNP „idea bonu edukacyjnego nie może być traktowana jak dogmat w zakresie finansowania oświaty [...]. Na terenach wiejskich i słabo zurbanizowanych dzieci mają ograniczone możliwości wyboru szkoły, zatem główna idea bonu tam się nie sprawdzi” (Szczepańska i Wrześniewski, 2006).

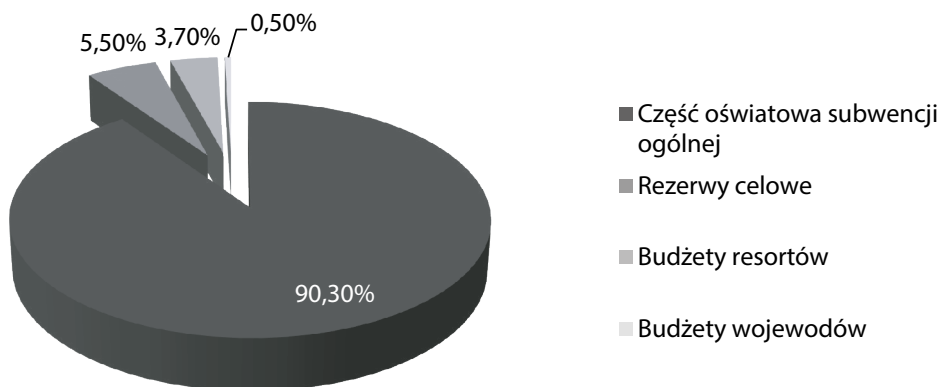
Oprócz szkół publicznych, które pokrywają koszty swojej działalności w głównej mierze z subwencji oświatowej, wzrasta liczba szkół niepublicznych. Środki na pokrycie swojej działalności szkoły niepubliczne uzyskują z chętnego wpłacanego przez rodziców uczniów. Innym lub dodatkowym źródłem finansowania takich szkół mogą być środki od fundacji czy prywatnych przedsiębiorstw. W przypadku spełnienia odpowiednich kryteriów (obowiązujących dla szkół publicznych) niepubliczne jednostki oświatowe i wychowawcze mogą uzyskać uprawnienia szkoły lub placówki publicznej oraz otrzymywać subwencje oświatowe w tej samej wysokości co szkoły publiczne (Dz. U. nr 95, poz. 425). Według Janusza Gęsickiego (2002, s. 100, 101) „pierwsze zgody na prowadzenie tego typu szkół wydano już w 1989 r. Wprowadzając odpowiednie przepisy w tym zakresie, ustawa z 1991 r. sankcjonowała i nadawała ramy prawne oddolnemu ruchowi społecznemu dążącemu do tworzenia szkół przez organizacje społeczne, wyznaniowe i osoby prawne”.

Wydatki na oświatę i wychowanie oraz edukacyjną opiekę wychowawczą każdego roku określa ustawa budżetowa. Poniżej dla przykładu podano zakładane wydatki budżetu państwa na oświatę w roku 2015 według ustawy budżetowej z 15 stycznia 2015 r. (Dz. U. poz. 153). Wspomniane wydatki ujmowane są w:

- części oświatowej subwencji ogólnej (40 mld 377 mln zł),
- budżetach właściwych ministrów (1 mld 670,1 mln zł),
- budżetach wojewodów (201,5 mln zł),
- kilku wielozadaniowych rezerwach celowych (2 mld 471,4 mln zł) (Mniejszości Narodowe i Etniczne, MSWiA, 2015).

Jak wynika z obliczeń, łączna kwota pieniędzy, która została przekazana jednostkom samorządów terytorialnych oraz innym podmiotom prowadzącym szkoły i placówki publiczne i niepubliczne na finansowanie zadań oświatowych i wychowawczych w 2015 r., sięgnęła 44 mld 720 mln zł i była o 2,0% większa w stosunku do roku poprzedniego (Mniejszości Narodowe i Etniczne, MSWiA, 2015).

Podział środków finansowych na oświatę w sposób graficzny przedstawiono na Rysunku 2.



Rysunek 2. Źródła finansowania jednostek oświatowych w Polsce w 2015 r.

Źródło: Mniejszości Narodowe i Etniczne, MSWiA (2015).

Na podstawie zgromadzonych danych jednoznacznie stwierdzono, że w Polsce czynnik ekonomiczny wywiera ogromny wpływ na system edukacji, w szczególności na szkoły publiczne, ponieważ koszty działalności danych placówek oświatowych pokrywa się z oświatowej subwencji ogólnej. Dostrzega się prostolinijną zależność systemu edukacji od czynnika ekonomicznego – wsparcia finansowego przyznawanego z budżetu państw.

2. Wysokość środków finansowych przyznawanych na oświatę w Polsce

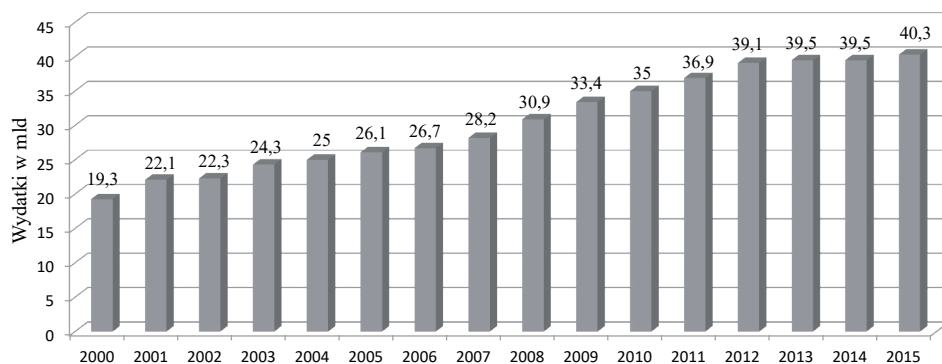
W niniejszym artykule informacja o wysokości środków państwowych przeznaczanych na realizację zadań oświatowych jest ważna z kilku powodów. Po pierwsze zilustruje ona tempo zmian subwencji oświatowej przyznawanej na edukację w Polsce na przestrzeni lat, poczynając od roku 2000 aż do roku 2015. Po drugie dookreśli miarę wpływu czynnika ekonomicznego na oświatę. Po trzecie wreszcie pomoże ustalić tendencję (wzrostową, stałą lub spadkową) przyznawanych środków finansowych na realizację zadań oświatowych.

Analiza wyżej wymienionych przesłanek pozwoli ustalić, czy wpływ czynnika ekonomicznego na system edukacji (w szerszym kontekście) oraz na efektywność kształcenia (w węższym kontekście) wzrasta, czy słabnie.

W drugim etapie badań porównawczych przyjęto założenia, że subwencja oświatowa w istotny sposób wspiera edukację. Im więcej środków finansowych przyznaje się placówkom oświatowym, tym nowocześniejszy staje się proces dydaktyczny, tym bardziej wzrasta wydajność pracy kadry pedagogicznej. W rezultacie zwiększa się efektywność kształcenia.

Jak wynika z Rysunku 2, znacząca część środków finansowych przyznawanych na realizację zadań oświatowych w Polsce pochodzi z subwencji ogólnej. Wspomniana subwencja jest znaczącym wsparciem dla jednostek samorządu terytorialnego (JST) oraz podmiotów innych niż JST. Stanowi ona aż 90% wszystkich wydatków państwa przyznawanych na oświatę. Na podstawie danych statystycznych (Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2015) oraz innych materiałów źródłowych (Mniejszości Narodowe i Etniczne, MSWiA, 2015) stwierdzono, że w 2000 r. kwota części oświatowej subwencji ogólnej wyniosła 19 mld 367 mln zł. Warto zatem prześledzić, jak zmieniała się ona na przestrzeni 15 lat. Zmiany części oświatowej subwencji ogólnej zilustrowano na Rysunku 3.

Wydatki na edukację w Polsce (mld złotych)



Rysunek 3. Kwota części oświatowej subwencji ogólnej (mld zł) w latach 2000–2015.

Źródło: Mniejszości Narodowe i Etniczne, MSWiA. (2015).

Przeprowadzając analizę porównawczą, można zauważyć, że w latach 2000–2015 subwencja oświatowa wzrosła o 21 mld 010 mln zł, tj. o 108,5%. W roku 2000 stanowiła ona 19 mld 367 mln zł, a w roku 2015 – już 40 mld 377 mln zł. Warto zaznaczyć, że liczba uczniów w omawianym okresie zmniejszyła się o 2373 (z 7477 w roku 2000 do 5104 tys. w roku 2015), tj. o 31,7%. W okresie tym zmniejszyła się również liczba nauczycieli o 63 342 (z 546 571 w roku 2000 do 483 229 w roku 2015) (Mniejszości Narodowe i Etniczne, MSWiA, 2015).

Należy zaznaczyć, że środki finansowe na oświatę przydzielane są przez rządzące formacje polityczne, które uchwalają budżet państwa. Możemy zatem mówić o podmiocie wewnętrznym sterującym zarówno polityką edukacyjną państwa, jak i finansowaniem jednostek oświatowych. Obok podmiotu wewnętrznego dostrzeżono również podmiot zewnętrzny. Jest nim Unia Europejska², która dąży do stworzenia europejskiego wymiaru nauczania.

² Jak zaznacza B. Śliwerski, „polityka oświatowa Polski ma już coraz mniej wspólnego z jej charakterem narodowym, kulturowym, a coraz silniej determinowana jest przez obcych”. Zob. B. Śliwerski, 2015, s. 271.

Pod wpływem podmiotu zewnętrznego, szczególnie w kontekście europejskiej idei uczenia się przez całe życie, w Polsce powstawały nowe strategie i nowe kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego. Dobrym przykładem tego oddziaływania jest program operacyjny Kapitał Ludzki, który w 85% jest finansowany ze środków unijnych i w 15% ze środków krajowych (Gawroński i Kwiatkowski, 2014). W ramach tego programu realizowano szereg projektów określanych jako priorytety. Na ich realizację „polska oświata uzyska wsparcie w wysokości 2,3 mld EUR/ Priorytet III «Wysoka jakość systemu oświaty» i Priorytet IX «Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach»” (Gawroński i Kwiatkowski, 2014). Współpraca z partnerami europejskimi dawała także możliwość realizacji wielu innych projektów i programów edukacyjnych, m.in.: Erasmus+, Sokrates, Leonardo da Vinci, Youth, Europass, Ploteus, Euroguidance, Euraxess.

Z badań wynika, że środki finansowe przyznawane na oświatę w Polsce pochodzą ze źródeł krajowych i zagranicznych. Źródłem krajowym jest budżet państwa³. Kwoty z budżetu państwa przyznawane na realizację zadań oświatowych systematycznie rosną. W wydatkach na edukację w okresie od 2000 r. do 2015 r. zarysowała się tendencja wzrostowa.

Największym zagranicznym źródłem finansowania oświaty w Polsce są fundusze europejskie. Wsparcie finansowe, które uzyskuje Polska na realizację różnorodnych programów i projektów europejskich jest znaczące i zauważalne przez społeczeństwo. Dodać należy, że wysokość tych środków z roku na rok powiększa się⁴, zarysowując przy tym trend wzrostowy.

Wobec tego należy uznać, że wpływ czynnika ekonomicznego na polski system edukacji, pośrednio także na efektywność kształcenia, ma charakter wzrostowy.

Analizując wpływ bodźca ekonomicznego na polski system edukacji, warto prześledzić, czy ten czynnik oddziałuje również na ukraiński system oświat.

3. Finansowanie oświaty w Ukrainie

W Uchwale Rady Najwyższej Ukrainy z 2017 r. zaznaczono, że w ostatnich latach Ukraina rocznie wydaje na edukację około 5,3 produktu krajowego brutto (PKB). Środki finansowe przyznawane na realizację zadań oświatowych pochodzą z budżetów różnych poziomów, w tym funduszy specjalnych, które są wypełnione płatnościami od osób prawnych i osób fizycznych (Rada Najwyższa Ukrainy, 2017).

Główne źródła finansowania wydatków na edukację to:

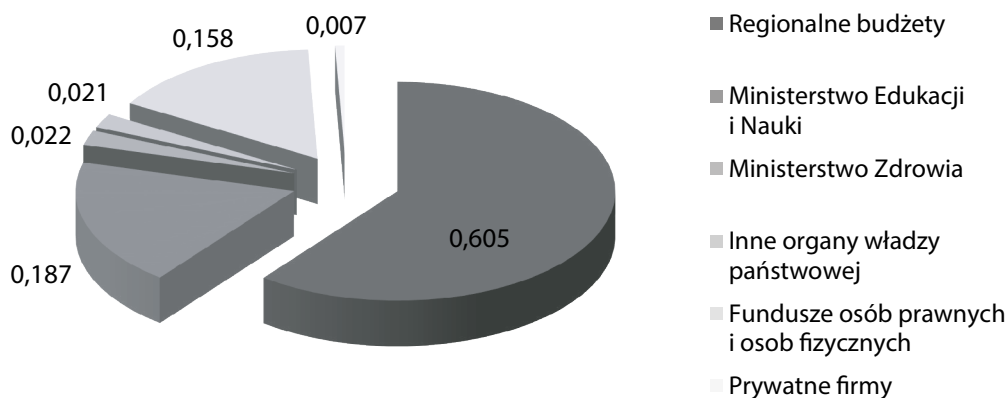
- środki z budżetu państwa i budżetu lokalnego;
- fundusze osób prawnych i osób fizycznych, organizacji publicznych, fundacji;
- datki i darowizny na cele charytatywne;
- fundusze gałęzi gospodarki,
- opłaty za dodatkowe usługi edukacyjne i inne usługi świadczone przez instytucje edukacyjne (płatne usługi, do których uprawnione są instytucje edukacyjne) (Чала і Лазоренко, 2010).

³ Budżet państwa jest głównym, lecz nie jedynym źródłem finansowania systemu edukacji. Do pozostałych źródeł finansowania zaliczyć należy: dotacje partnerskich podmiotów gospodarczych i społecznych, środki finansowe gospodarstw pomocniczych oraz środki własne osób fizycznych. Zob. Szczepańska i Wrześniewski, 2006.

⁴ Realizując politykę spójności w latach 2014–2020 z funduszy unijnych, Polska otrzyma 72,9 mld euro. W obecnej perspektywie do dyspozycji ma 85,6 mld euro. Zob. Departament Funduszy Strukturalnych, *Fundusze unijne dla oświaty w nowej perspektywie finansowej UE 2014-2020* (bdb.). Pobrano 15 marca 2020 z http://www.kuratorium1.home.pl/kuratorium2/nadzor_pedagog/informacja_ogolna/Fundusze_unijne_dla_oswiat.pdf

Strukturę łącznych wydatków na edukację w Ukrainie w roku 2015 w sposób graficzny przedstawiono na Rysunku 4.

Jak wynika z wykresu w 2015 r. 83,5% środków finansowych przyznawanych na realizację zadań oświatowych pochodzi z państwowego budżetu. Znacząca część tych środków – 60,5% pochodzi z budżetów regionalnych i tylko 23% z budżetu agencji rządowych: Ministerstwa Edukacji i Nauki, Ministerstwa Zdrowia, Ministerstwa Kultury, Ministerstwa Spraw Wewnętrznych oraz wielu innych zcentralizowanych instytucji rządowych. Od osób fizycznych, firm prywatnych, organizacji publicznych, fundacji oraz osób prawnych na edukację w danym roku pochodzi 16,5% środków finansowych, w skali wszystkich skumulowanych wydatków. W 2015 r. według danych statystycznych (Państwowa Służba Statystyki Ukrainy [PSSU], 2017) na edukację w Ukrainie wydano 114,2 mld hrywien, co oznacza, że z budżetu państwa wydano 95,357 mld hrywien (57,690 mld to koszty władz regionalnych oraz 37,666 mld – koszty centralnych organów władzy państwowej), podczas gdy ze środków własnych osób prawnych i osób fizycznych – 18,843 mld hrywien.



Rysunek 4. Źródła finansowania jednostek oświatowych w Ukrainie w 2015 r.
Źródło: Państwowa Służba Statystyki Ukrainy (2017).

Analiza materiałów źródłowych (PSSU, 2011, 2015) daje podstawy, aby stwierdzić, że podobnie jak w Polsce system edukacji w Ukrainie jest skorelowany z systemem ekonomicznym, jednak ta korelacja nie jest tak silna jak w przypadku polskiego systemu edukacji. W Ukrainie większość środków finansowych przyznawanych na realizację zadań oświatowych pochodzi z budżetu państwa. Aczkolwiek procentowy udział funduszy osób prawnych, firm prywatnych oraz osób fizycznych lokowany w edukację w celu osiągnięcia odpowiedniego poziomu wykształcenia jednostki wzrasta (PSSU, 2015). Wyraźnie dostrzega się to w szkolnictwie zawodowym, które według struktury ukraińskiego systemu edukacji należy do szkół wyższych I–II poziomu akredytacji.

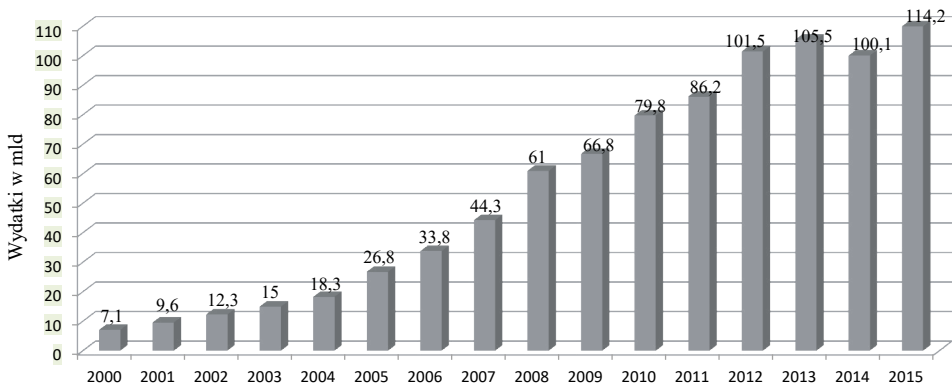
Uznano, że czynnik ekonomiczny wywiera wpływ na system oświaty Ukrainy, jednak jego oddziaływanie jest relatywnie słabsze niż w Polsce, ponieważ źródła finansowania ukraińskich jednostek oświatowych są bardziej zróżnicowe.

3.1. Wysokość środków finansowych przyznawanych na oświatę w Ukrainie

Opisując ukraiński system edukacji należy zaznaczyć, że jeszcze w 1993 roku Gabinet Ministrów Ukrainy zatwierdził przyjęty (w 1992 r.) na I Ogólnoukraińskim Kongresie Pracowników Edukacji narodowy program *Edukacja: Ukraina XXI wieku* (Gabinet Ministrów Ukrainy, 1993). Jedną z podstawowych zasad programu była wariacyjność (różnorodność) edukacji. Przewidywała ona stworzenie nie tylko różnych instytucji edukacyjnych, lecz także możliwość powstania rozmaitych form edukacji, środków kształcenia czy wychowania. Tradycyjna szkoła średnia nie była już jedyną placówką oświatową. Powstawały nowe typy szkół. W 2009 r. w ukraińskim systemie edukacji istniało 588 gimnazjów (2,9%), 386 liceów (1,9%), 36 kolegiów (0,2%), 2236 zespołów szkół (10,9%) z ogólną liczbą uczniów 912 tys. (20%). Natomiast szkoły prywatnej formy własności nie były popularne. Funkcjonowało tylko 218 takich placówek (1,1%) z 20,1 tys. uczniów (0,4%) (Кремень, 2011). Po uwzględnieniu powyższych danych, w niniejszych badaniach empirycznych brano pod uwagę wyłącznie placówki publiczne.

Jak już zaznaczono, w Ukrainie działalność instytucji i placówek edukacyjnych, organizacji i przedsiębiorstw systemu oświaty jest w większości finansowana ze środków budżetowych. Zebrane dane statystyczne wskazują, że kwoty pieniężne przyznawane na realizację zadań oświatowych systematycznie rosły. Jeśli wydatki na edukację w 2000 r. wynosiły 7,1 mld hrywien (4,2% PKB), 2003 r. – 15,0 mld hrywien (5,6%), 2006 r. – 33,8 mld hrywien (6,2%), 2009 r. – 66,8 mld hrywien (7,3%), 2010 r. – 79,8 mld hrywien (7,4%), to już w 2015 r. – 114,2 mld hrywien (5,74%) (Кремень, 2011; PSSU, 2015). Dynamikę zmian środków finansowych przyznawanych na edukację przedstawiono na Rysunku 5.

Wydatki na edukację w Ukrainie (mld hrywien)



Rysunek 5. Środki finansowe przyznawane na realizację zadań oświatowych w Ukrainie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Кремень (2011, s. 37); Państwowa Służba Statystyki Ukrainy (2015); Państwowa Służba Statystyki Ukrainy (2017).

Warto podkreślić, że w informacyjno-analitycznych materiałach opisujących funkcjonowanie instytucji państwowych w Ukrainie (Луцький i in., 2012) zaznaczono, że pomimo progresywnego wzrostu środków finansowych przyznawanych na edukację, większa część wydatków była skierowana nie na podwyższenie efektywności edukacji, lecz na opłaty komunalne placówek oświatowych i wynagrodzenia pracownicze.

Według Banku Światowego budżetowe finansowanie edukacji w Ukrainie w 2017 r. wynosiło 6% PKB. Na skutek dewaluacji hrywny publiczne wydatki na edukację w ujęciu realnym

spadły o 35%. Mimo to nadal należą one do najwyższych na świecie. Problem kryje się w nieefektywnym wykorzystywaniu funduszy. Obecnie w Ukrainie na jednego nauczyciela przypada dziewięciu uczniów, więc średnia liczba uczniów w klasie jest jedną z najniższych na świecie. Utrzymanie tak małych klas to główna przyczyna wysokiego i nieefektywnego wydawania środków na realizację zadań oświatowych w Ukrainie (Finbalance, 2018).

Poza tym realizacja prosocjalnej polityki oświatowej w rzeczywistości prowadziła do sytuacji, w której państwo, mimo tego, że ustawicznie gwarantowało wsparcie finansowe (art. 61 ustawy⁵ stanowił, że wydatki na edukację powinny być w kwocie nie mniejszej niż 10% dochodu narodowego), to w praktyce nie zawsze wywiązywało się z danych obietnic. Oznaką niegospodarności w systemie edukacji było także to, że państwo przydzielało znaczny pieniężny resurs na edukację, lecz nie posiadało mechanizmów, które zapewniałyby kontrolę ich racjonalnego wykorzystania. Dlatego mimo zwiększenia wydatków budżetowych na edukację (z 4,2% PKB w 2000 roku do 7,0% PKB w 2007 roku) efektywność wykorzystanych środków pozostawała skrajnie niska (Луцький і ін., 2012).

Podsumowując drugi etap badań porównawczych, stwierdzono, że w Ukrainie pomimo różnego rodzaju niedociągnięć i uchybień, realizowana przez państwo polityka finansowa w pewnym stopniu była ukierunkowana na poprawę warunków pracy, stopniowy wzrost wynagrodzenia pracowników oświaty oraz podtrzymywanie ich motywacji do sumiennej realizacji programów nauczania. Czynnikiem ekonomicznym w tym przypadku miał za zadanie stymulować proces dydaktyczny, pośrednio wpływać na pracę nauczycieli oraz na efektywność procesu nauczania-uczenia się.

Na podstawie pozyskanych danych statystycznych stwierdzono także, że dynamika wzrostu wydatków na edukację w Ukrainie od roku 2000 nabiera tempa, zachowując tendencję wzrostową. Innymi słowy, w perspektywie czasu oddziaływanie czynnika ekonomicznego na ukraiński system oświaty ma charakter wzrostowy.

Warto również zaznaczyć, że w ukraińskich realiach głównym źródłem finansowania systemu edukacji pozostaje budżet państwa z istotnym, około 16% udziałem osób prawnych i fizycznych. Uznano zatem, że środki finansowe przyznawane na realizację zadań oświatowych pochodzą wyłącznie od podmiotów wewnętrznych. Unia Europejska, jako podmiot zewnętrzny, z powodu uwarunkowań geopolitycznych nie bierze udziału w finansowaniu ukraińskich jednostek oświatowych. Pozostaje natomiast partnerem Ukrainy w dziedzinie edukacji ogólnokształcącej, zawodowej czy w szkolnictwie wyższym. Dobrym przykładem integracji oraz współpracy jest udział Ukrainy w realizacji takich projektów jak Sokrates (1995–2006), Leonardo da Vinci (1995–2006), Młodzież (2000–2006) (Луцький і ін., 2012).

3.2. Analiza komparatystyczna środków finansowych przyznawanych na edukację

Rysunki 3 oraz 5 pozwalają określić tendencję wpływu czynnika ekonomicznego (wzrostową, stałą lub spadkową) na system edukacji Polski i Ukrainy. Jednak w celu analizy komparatystycznej zdecydowano się wprowadzić jeszcze jeden wskaźnik porównawczy. Uznano, że miarodajnym, a zarazem porównywalnym wskaźnikiem wpływu czynnika ekonomicznego na kształcenie młodego pokolenia będzie wartość produktu krajowego brutto (% PKB) przyznawana na realizację zadań oświatowych w obu krajach. Dodam, że stosując ten wskaźnik, wydatki polskiego i ukraińskiego rządu łatwo porównać, bo nie wymagają konwersji waluty krajowej.

⁵ Rada Najwyższa Ukrainy/ Верховна Рада України, Закон України «Про освіту» Pobrano 3 lutego 2018 z <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

Wartość produktu krajowego brutto (% PKB) przyznaną na edukację w Polsce i Ukrainie w latach 2008–2019 zaprezentowano w Tabeli 1.

Tabela 1.

Wartość produktu krajowego brutto (% PKB) przyznana na edukację w Polsce i Ukrainie w latach 2008–2019

Rok	Wydatki rządowe na edukację (% PKB)	
	Polska	Ukraina
2008	4,2	6,1
2009	4,4	7,0
2010	4,3	7,1
2011	4,2	6,3
2012	4,1	6,9
2013	4,4	6,9
2014	4,4	6,3
2015	4,4	5,7
2016	4,3	5,4
2017	4,3	6,0
2018	4,3	5,9
2019	3,7	6,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Бучковська, Я. Г., Баранецька, О. В., (2017); Вербовий, М. В., П'ятенко, Н. І. (2020); The World Bank (2022).

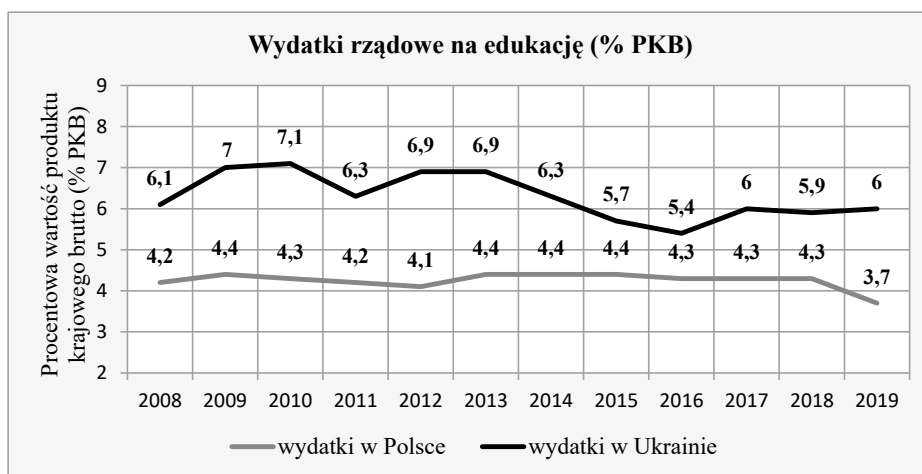
Na podstawie zgromadzonych danych stwierdzono, że:

1. W latach 2008–2018 polski rząd rocznie wydawał na edukację około 4,2% produktu krajowego brutto (PKB). Dostrzegamy prawie niezmienną procentową wartość wydatków rządowych na oświatę w relacji do PKB. Wyjątkiem był rok 2019, w którym wydatki budżetu państwa na realizację zadań oświatowych spadły do 3,7% PKB. W tym samym okresie wydatki ukraińskiego rządu na oświatę rok do roku różniły się nawet o kilka procent. Jeśli w 2010 r. wynosiły one 7,1% PKB, to sześć lat później (2016 r.) spadły do rekordowo niskiego poziomu 5,4%, a w 2017 r. i 2019 r. znowu wzrosły do 6% PKB.
2. W Ukrainie wydatki budżetu państwa na realizację zadań oświatowych w relacji do produktu krajowego brutto są prawie o 50% większe niż wydatki w Polsce przyznawane na realizację tychże zadań.
3. Utrzymywanie wydatków na edukację w stosunku do PKB na lekko zmiennym poziomie (ok. 4,2% w Polsce) oraz ich różnicowanie (od 5,4% do 7,1% w Ukrainie) jest uwarunkowane zarówno czynnikiem politycznym (działaniem partii rządzących), jak i czynni-

kiem ekonomicznym (wysokością budżetu państwa). Czynniki społeczne (polityczne oraz ekonomiczne) pośrednio oddziałują na system edukacji, determinują proces dydaktyczny, a także efektywność kształcenia.

4. Stopniowy wzrost wydatków na oświatę w Polsce i w Ukrainie jest podyktowany nie tylko wzrostem gospodarczym, lecz także kosztami rozwoju społecznego. Jeśli w Polsce w 2009 r. na realizację zadań oświatowych przydzielono 4,4% PKB, czyli 33,4 mld złotych, to w 2015 r. przy identycznej wartości PKB (4,4%) przyznanej na edukację kwota wydatków na realizację porównywalnych zadań wzrosła do 40,3 mld złotych. Podobną sytuację dostrzegamy w Ukrainie. W 2008 r. na oświatę przyznano 6,1% PKB, to znaczy 61 mld hrywien, a w 2013 r. – 6,9% PKB lub innymi słowy 105,5 mld hrywien. Zaprezentowane dane z jednej strony ujawniają zależność systemu edukacji od czynnika ekonomicznego (wzrost kosztów rozwoju społecznego powoduje wzrostową tendencję wpływu czynnika ekonomicznego na system edukacji), z drugiej zaś – dają do zrozumienia, że brak tej zależności (np. utrzymanie wydatków związanych z realizacją zadań oświatowych na niezmiennym poziomie) spowoduje istotne problemy w systemie edukacji.

Dla lepszej czytelności zgromadzonych danych zdecydowano się wartość produktu krajowego brutto (% PKB) przyznaną na edukację w Polsce i Ukrainie w latach 2008–2019 zaprezentować w sposób graficzny (Rysunek 6).



Rysunek 6. Wartość produktu krajowego brutto (% PKB) przyznana na edukację w Polsce i Ukrainie w latach 2008–2019.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Бучковська, Я. Г., Баранецька, О. В., (2017); Вербовий, М. В., П'ятенко, Н. І. (2020); The World Bank (2022).

Należy dodać, że pozyskiwane dane ilościowe zarówno ze źródeł internetowych, jak i literaturowych mogą nieznacznie różnić się między sobą. Na przykład źródło internetowe *Analitycznyj centr AMU* (AMU, 2019) podaje, że wartość PKB przyznana na realizację zadań oświatowych w Ukrainie w 2018 r. wynosiła 6,3% (prezentowana 5,9%), a w 2019 r. – 5,8% (prezentowana 6%). Wówczas na stronie internetowej *Statista* (Statista, 2022) wartość PKB przyznana na edukację w Polsce w okresie od 2008 r. do 2016 r. różni się od wartości prezentowanych o 0,1–0,6%, a za 2019 r. o 1%.

Nieznaczone rozbieżności w pozyskanych danych ilościowych istotnie nie wpłynęły na analizę komparatystyczną środków finansowych przyznawanych na edukację w Polsce i Ukrainie.

Wnioski

Po dokonaniu analizy wybranych aspektów systemu edukacji, stwierdzono, że oprócz czynników subiektywnych oraz obiektywnych, wywierających istotny wpływ na edukację, kształcenie młodego pokolenia jest uwarunkowane znacznie większą liczbą bodźców. Niektóre bodźce zgrupowano i przedstawiono jako czynniki społeczne. Dostrzeżono, że czynniki społeczne są skorelowane z czynnikami subiektywnymi oraz obiektywnymi. Razem tworzą one układ, który warunkuje proces dydaktyczny.

Jednym z determinantów warunkujących zarówno działalność całego systemu edukacji, jak i działalność dydaktyczną poszczególnej placówki oświatowej jest czynnik ekonomiczny – wsparcie finansowe przyznawane z budżetu państwa na realizację zadań oświatowych. W badaniach przyjęto założenia, że czym więcej środków finansowych przyznaje się placówkom oświatowym, tym nowocześniejszym staje się proces dydaktyczny i wzrasta jego efektywność.

Stwierdzono, że w Polsce środki finansowe przyznawane na edukację pochodzą zarówno od podmiotów wewnętrznych, jak i zewnętrznych – Unii Europejskiej. W latach 2000–2019 wydatki budżetu państwa przyznawane na oświatę systematycznie rosły. Wpływ czynnika ekonomicznego miał charakter wzrostowy. W celu zwiększenia efektywności wydatków finansowych zmieniono algorytm naliczania subwencji oświatowej. Daje to podstawy, by stwierdzić, że czynnik ekonomiczny wywierał wpływ na system edukacji, a pośrednio także na proces dydaktyczny, w tym efektywność kształcenia.

W badanym okresie czynnik ekonomiczny oddziaływał również na system oświaty Ukrainy. Jednak w porównaniu do polskich realiów jego wpływ był relatywnie słabszy. W skali skumulowanych wydatków przyznawanych na realizację zadań oświatowych, znaczna ich część (16,5% w 2015 r.) pochodziła od osób fizycznych, firm prywatnych, organizacji publicznych, fundacji oraz osób prawnych. Środki finansowe przyznawane na edukację pochodziły wyłącznie od podmiotów wewnętrznych. W perspektywie czasu oddziaływanie czynnika ekonomicznego na ukraiński system oświaty ma charakter wzrostowy. Istotnie wpływa to na edukację młodego pokolenia, pośrednio także na efektywność kształcenia.

Czynnik ekonomiczny pozostaje nadal ważnym bodźcem determinującym system edukacji wielu krajów oraz pośrednio oddziałuje na proces dydaktyczny.

Bibliografia

- Babanski, J. K. (1985). *Problemy efektywności badań dydaktycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Babanski, J. K. (1979). *Optymalizacja procesu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Błażejowski, W. (2013). *Kanon, skuteczność i efektywność kształcenia ogólnego w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Бучковська, Я. Г., Баранецька, О. В., (2017). Фінансування освіти в Україні: стан і перспективи. *Університетські наукові записки*, 64, 259–271.
- Dąbrowska, G. (1983). Związek poziomu umysłowego uczniów z wynikami nauczania. W: B. Niedośpiół (red.), *Uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów* (s. 81). Kielce: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego.

- Denek, K. (1980). *Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa: PWN.
- Denek, K. (1980). Efektywność kształcenia jako kategoria dydaktyki. W: K. Denek i A. Mościcki (red.), *Podstawy pomiaru i oceny efektywności procesu kształcenia* (s. 33). Koszalin: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.
- Denek, K. (1992). Nowe paradygmaty pomiaru efektywności w szkolnictwie zawodowym. *Pedagogika Pracy*, 20(2), 41–50.
- Dolata, R. i in. (2014). *Kontekstowy model oceny efektywności nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Furmańska, M. (2014). Nierówność społeczne jako źródło niepowodzeń szkolnych na świecie. W: A. Karpińska i M. Zińczuk (red.), *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach* (s. 53–66). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Gawroński, K. i Kwiatkowski, S. M. (red.) (2014). *Prawo oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Gęsicki, J. (2002). Przemiany w edukacji. W: M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku* (s. 100). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hnatiuk, M. (2016). Qualitative and quantitative changes of upper secondary education in Poland. *Comparative Professional Pedagogy*, 6, 74–80.
- Hnatiuk, M. (2017). Czynniki polityczno-ekonomiczne a edukacja przedszkolna w Polsce i Ukrainie. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 4, 50–55.
- Hnatiuk, M. (2019). Wpływ czynników technologiczno-informacyjnych na efektywność kształcenia w Polsce. *Edukacja*, 4(151), 91–104.
- Hnatiuk, M. (2020a). Determinanty gospodarcze warunkujące efektywność kształcenia w Polsce i na Ukrainie. *Szkola – Zawód – Praca*, 20, 107–121.
- Hnatiuk, M. (2020b). Czynniki społeczne warunkujące efektywność kształcenia. Czynniki polityczny. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 33–48.
- Jeruszka, U. (2013). Efektywność zatrudnienia i kształcenia zawodowego. W: В. Г. Кремень та ін. (red.), *Інноваційність у науці і освіті* (s. 454–464). Київ–Варшава–Хмельницький: Видавництво „Фенікс”.
- Kabaj, M. (2000). Efektywność kształcenia zawodowego w wybranych krajach. Przewaga systemu dualnego. W: U. Jeruszka (red.), *Efektywność kształcenia zawodowego. Kształcenie zawodowe a rynek pracy* (s. 173–199). Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Kozłowski, J. i Malicka, M. (1979). *Uwarunkowania efektywności pracy dydaktycznej nauczycieli*. Warszawa: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. W. Spasowskiego.
- Кремень, В. Г. (ред.) (2011). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка.
- Kuźniak, I. (1980). Zdeterminowane wyrażania efektów kształcenia. W: K. Denek i A. Mościcki (red.), *Podstawy pomiaru i oceny efektywności procesu kształcenia*. Koszalin: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.
- Kwiatkowski, S. M. (2000). Tendencje zmian w zarządzaniu oświatą w krajach Unii Europejskiej. W: C. Plewka i H. Bednarczyk (red.), *Vademecum menedżera oświaty* (s. 16). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
- Leja, L. (1980). Znaczenie badań nad efektywnością pracy dydaktycznej. W: K. Denek i A. Mościcki (red.), *Podstawy pomiaru i oceny efektywności procesu kształcenia*. Koszalin: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.
- Liberańska, B. (1974). *Problemy efektywności wyższego wykształcenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Луцький, М. Г., Головінов, В. П., Красняков, Є. В., Самойлик, К. С., Чижевський, Б. Г. (2012). *Про участь центральних та регіональних органів виконавчої влади, об'єднань роботодавців у формуванні трудового потенціалу держави та професійній підготовці кваліфікованих робітників для сучасної економіки України*. Київ: Парламентське видавництво.
- Maziarz, Cz. (1976). *Dydaktyka studiów dla pracujących*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Niedośpiął, B. (red.) (1983). *Uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów*. Kielce: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego.
- Palka, S. (1977). *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

- Perrott, E. (1995). *Efektywne nauczanie*. Przeł. A. Janowski. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Radwiłowicz, R. (1968). Problemy, metody i organizacja badań. W: R. Radwiłowicz (red.), *Warunki efektywności nauczania w szkołach zawodowych* (s. 39). Wrocław: Państwowe Wydawnictwo Szkolnictwa Zawodowego.
- Sawiński, J. P. (2015). *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli i edukatorów*. Warszawa: Difin.
- Siwińska, J. (1980). *Efektywność przygotowania do zawodu nauczyciela*. Poznań: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych.
- Skrzypniak, R. (2014). Trójgłos w sprawie niepowodzeń edukacyjnych – trudności wychowawcze. W: A. Karpińska i M. Zińczuk (red.), *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach* (s. 37–52). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szczepańska, D. i Wrześniewski, W. (2006). System finansowania średniego szkolnictwa rolniczego. *Roczniki Akademii Rolniczej w Poznaniu - Seria Ekonomia*, 5(377), 215-229.
- Śliwerski, B. (2015). *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śnieciński, J. M. (red.). (2003). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Telus, J. (1983). Poziom umysłowy i wyniki w nauce a stan rozwoju fizycznego ucznia. W: B. Niedośpiął (red.), *Uwarunkowania osiągnięć szkolnych uczniów* (s. 101). Kielce: Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego.
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. nr 95, poz. 425).
- Вербовий, М. В., П'ятенко, Н. І. (red.). (2020). Фінансування освіти в Україні. Освітня аналітика України. *Науково-практичний журнал*, 3(10), 66–81. Pobrano z https://science.iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/EAU_310_2020-full-spec.pdf
- Закатнов, Д. О. (2013). Досвід оцінювання ефективності функціонування професійно-технічних навчальних закладів у пострадянських країнах. *Професійна педагогіка*, 6, 5–11.
- Чала, Н. Д., Лазоренко, Л. В. (2010). *Бюджетна система*. Київ: Знання.

Źródła internetowe

- Analitycznyj centr AMU (AMU). (2019). *Wydatky zwedenoho budżetu na oswitu za 5 rokiw zrosly udwici*. Pobrano z <https://www.auc.org.ua/novyna/vydatky-zvedenogo-byudzhetu-na-osvitu-za-5-rokiw-zrosly-udvichi>
- Departament Funduszy Strukturalnych, *Fundusze unijne dla oświaty w nowej perspektywie finansowej UE 2014–2020* (bdw.). Pobrano 15 marca 2020 z http://www.kuratorium1.home.pl/kuratorium2/nadzor_pedagog/informacja_ogolna/Fundusze_unijne_dla_oswiat.pdf
- Finbalance (2018). *Switowyj bank: wydatky Ukrainy na oswitu – odni z najwyszczych w switi, ale wony ne efektywni*. Pobrano z <https://finbalance.com.ua/news/svitoviy-bank-vidatki-ukrani-na-osvitu---odni-z-nayvishchikh-u-sviti-ale-voni-ne-efektivni>
- Kabinet Ministrów Ukrainy (1993). *Derżawna Nacionalna Prohrama „Oswita: Ukrainja XXI stolittia*. Pobrano z <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
- Mniejszości Narodowe i Etniczne, MSWiA (2015). System finansowania edukacji, w tym zadań służących podtrzymywaniu tożsamości narodowej, etnicznej i językowej mniejszości. Pobrano z <http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/komisja-wspolna/grupy-robocze/finasowanie-zadan-oswia/9175,Prace-grupy-roboczej-Komisji-Wspolnej-Rzadu-i-Mniejszosci-Narodowych-i-Etnicznyc.html>
- Państwowa Służba Statystyki Ukrainy (2010–2015). *Statystycznyj biuleteń „Zahalnooswitni nawczalni zakłady Ukrainy”*. Pobrano z http://ukrstat.org/uk/druk/publicat/Arhiv_u/15/Arch_shool_bl.htm
- Państwowa Służba Statystyki Ukrainy (2011). *Statystycznyj szczoricznyk Ukrainy za 2010 rik*. Pobrano z http://ecopravo.org.ua/stat/yearbook_2010_ua.pdf
- Państwowa Służba Statystyki Ukrainy (2015). *Osnowni pokaznyky dijalnosti wyszczych nawczalnych zakladiw Ukrainy na poczatok 2014/15 nawczalnoho roku. Statystycznyj biuleteń*. Pobrano z https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/2015/bl/01/bl_VNZ_14.zip

- Państwowa Służba Statystyki Ukrainy (2017). *Nacjonalni rachunki oswity Ukrainy u 2015 roci*. Pobrano z <https://goo.gl/coUUZo>
- Rada Najwyższa Ukrainy (2017a). *Pro rekomendaciji parlamentśkich słuchań na temu: „Pro stan ta problemy finansuwannia oswity i nauky w Ukraini”*. Pobrano z <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2133-19>
- Rada Najwyższa Ukrainy (2017b). *Zakon Ukrainy „Pro oswitu”*. Pobrano z <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
- Statista (2022). *Public expenditure on education in relation to gross domestic product (GDP) in Poland from 2000 to 2021*. Pobrano z <https://www.statista.com/statistics/1269584/poland-public-expenditure-on-education-in-relation-to-gdp/>
- The World Bank (2022). *Government expenditure on education, total (% of GDP)*. Pobrano z <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?view=chart>

O autorach

DOMAGAŁA-ZYŚK EWA

– doktor habilitowana, prof. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej KUL. Zajmuje się badaniem uwarunkowań edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami i zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, surdoglottodydaktyką oraz mentoringiem i tutoringiem w kontekście kształcenia nauczycieli. Autorka/współautorka i redaktor kilkunastu książek wydanych w języku polskim i angielskim. Ostatnio opublikowała: *English as a Foreign Language for Deaf and Hard of Hearing Learners: Teaching Strategies and Interventions* (z Nuzhą Moritz i Anną Podlewską, 2021), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19* (2020), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni* (2021).
ORCID: 0000-0002-2227-7102

HNATIUK MICHAŁ

– doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, związany z Narodowym Uniwersytetem Politechnika Lwowska we Lwowie oraz Państwową Wyższą Szkołą Techniczno-Ekonomiczną w Jarosławiu. Autor licznych publikacji z zakresu efektywności kształcenia, jakości edukacji, weryfikacji osiągnięć edukacyjnych uczniów, w tym: *Qualitative and quantitative changes of upper secondary education in Poland* (2016), *The role of comparative pedagogy in evaluating different educational systems* (2017), *Weryfikacja ogólnotechnicznych umiejętności uczniów w szkołach zawodowych* (2017), *Wpływ czynników technologiczno-informacyjnych na efektywność kształcenia w Polsce* (2019), *Czynniki warunkujące efektywność kształcenia. Czynniki polityczny* (2020), *Teoretyczne i praktyczne aspekty oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów* (2021).
ORCID: 0000-0002-7939-1010

JÓZEFACKA NATALIA MAJA

– adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Zajmuje się badaniami z zakresu psychologii rozwojowej, a w szczególności zaburzeniami rozwoju, rozwojem samoregulacji i funkcji wykonawczych u małych dzieci. Autorka publikacji naukowych, członkini International Society of Early Intervention (ISEI), oraz międzynarodowej grupy RAM Group Early Intervention Consultants, działającej przy University of Alabama.
ORCID: 0000-0002-1674-3760

KNOPIK TOMASZ

– doktor psychologii, magister filozofii, specjalista w zakresie diagnozy i wspomagania rozwoju dzieci wybitnie zdolnych. Adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Ekspert MEiN i ORE ds. edukacji włączającej. Autor ponad 50 publikacji dotyczących psychopedagogiki zdolności, inkluzji oraz kompetencji emocjonalno-społecznych dzieci i młodzieży.
ORCID: 0000-0001-5253-7545

KOS EWA

– z wykształcenia pedagog społeczny, oligofrenopedagog, doktor nauk społecznych, ukończyła studia podyplomowe z zakresu pedagogiki wieku dziecięcego. Adiunkt w Katedrze Badań Edukacyjnych na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowo-badawcze ogniskują się wokół metodologii badań empirycznych różnych aspektów przebiegu oraz efektów procesu całościowego uczenia się. Realizuje projekty badawcze skoncentrowane wokół procesu uczenia osób dorosłych oraz dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Interesują ją przede wszystkim jakościowe strategie badawcze, zwłaszcza metoda wywiadu narracyjnego. Autorka licznych publikacji w tym zakresie. Najważniejsze z nich to: *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka* (2013, z Danutą Urbaniak-Zajęc), *Rekonstrukcja wybranych czynników kształtujących przebieg drogi edukacyjnej kobiet, które odniosły sukces zawodowy w świetle teorii F. Schütze* (2017), *Doświadczenia biograficzne kobiet odnoszących sukcesy zawodowe. Warunki uczestnictwa społecznego* (2018), *Uczestnictwo nauczycieli w profesjonalnych społecznościach edukacyjnych w środowisku online a proces doskonalenia zawodowego* (2020), *Forms of therapy of a child with selective mutism in the environment outside the family, embedded in a behavioral therapeutic approach* (2020).

ORCID: 0000-0003-3009-7360

SOŁTYSIAK WIOLETTA

– doktor nauk ekonomicznych, adiunkt w Katedrze Badań nad Edukacją Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. J. Długosza w Częstochowie. Od ponad 20 lat zajmuje badaniami w zakresie wykorzystania technologii informacyjnych w edukacji. Jest autorką monografii pt. *E-learning w kształceniu akademickim. Procesy kodyfikacji i personalizacji wiedzy*. W 2019 r. i 2020 r. była współorganizatorką konferencji pt. „Nie pytaj kogo kocham bardziej. Przemoc wobec dziecka poprzez alienację rodzicielską” oraz seminarium pt. „Depresja i jej oblicza. Aspekty prawne i ekonomiczne”.

ORCID: 0000-0002-4680-398X

SZUREK MATEUSZ

– doktor nauk humanistycznych, językoznawca, glottodydaktyk, neurologopeda, adiunkt w Zakładzie Dialektologii Polskiej i Logopedii Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii Uniwersytetu Łódzkiego. Badacz i praktyk. Autor publikacji naukowych z zakresu językoznawstwa i logopedii.

ORCID: 0000-0001-5513-2789

WRONA SYLWIA

– adiunkt Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zajmuje się badaniami z zakresu wczesnego wspomaganie rozwoju małego dziecka i jego rodziny, a w szczególności organizacją edukacji przedszkolnej dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także procesami wsparcia rodziny małego dziecka z niepełnosprawnością. Autorka publikacji naukowych, członkini International Society of Early Intervention (ISEI) oraz międzynarodowej grupy RAM Group Early Intervention Consultants, działającej przy University of Alabama.

ORCID: 0000-0002-1754-275X

Prenumerata:
Ruch S.A.
Garmond Press
Kolporter S.A.
oraz
Instytut Badań Edukacyjnych

Cena egzemplarza – 13 zł

Skład i łamanie

WOJCIECH MACIEJCZYK

Projekt okładki

MARCIN BRONISZEWSKI

ANNA NOWAK

Wydawca

INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

tel. 22 24 17 100; e-mail: ibe@ibe.edu.pl; www.ibe.edu.pl

Druk

DRUKARNIA SOWA

ul. Raszyńska 13

05-500 Piaseczno

Nakład 300 egz.



ISSN 0239-6858 06 >



9 770239 685101