

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH

STUDIA EDUKACYJNE

NR 69/2023



POZNAŃ 2023

STUDIA EDUKACYJNE

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

Wersja pierwotna: drukowana

RADA REDAKCJI

Redaktor Naczelny – Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University)

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

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

Magdalena Biela-Cywka (Adam Mickiewicz University)

Wiesław Ambrozik (Adam Mickiewicz University), Sławomir Banaszak (Adam Mickiewicz University),
Stanislav Bendl (Charles University in Prague), Agnieszka Cybal-Michalska (Adam Mickiewicz University),

Andrzej Ćwikliński (Adam Mickiewicz University), Michał Klichowski (Adam Mickiewicz University),

Zbyszko Melosik (Adam Mickiewicz University), Melinda Pierson (California State University Fullerton),

Hein Retter (Technische Universität Braunschweig), Alena Vališová (University of Pardubice),

Aleksander Zandecki (Adam Mickiewicz University)

Redaktorzy tematyczni

Wiesław Ambrozik (pedagogika resocjalizacyjna)

Sławomir Banaszak (metodologia pedagogiki)

Stanislav Bendl (pedagogika społeczna)

Agnieszka Cybal-Michalska (pedagogiczne problemy młodzieży)

Andrzej Ćwikliński (dydaktyka ogólna)

Katarzyna Kabacińska-Łuczak (historia wychowania)

Michał Klichowski (nowe technologie w edukacji)

Zbyszko Melosik (socjologia edukacji i pedagogika porównawcza)

Melinda Pierson (pedagogika specjalna)

Hein Retter (pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna)

Alena Vališová (pedagogika szkolna)

Aleksander Zandecki (pedagogika szkoły wyższej)

Redaktorzy językowi

Karolina Kuryś-Szyncel (język polski)

Chris Whyatt (język angielski)

Redaktor statystyczny

Mirosław Krzyško

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

*Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu Rozwój Czasopism Naukowych
(RCN/SP/0133/2021/1)*

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2023



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

ISSN 1233-6688 DOI: 10.14746/se

SPIS TREŚCI

I. STUDIA I ROZPRAWY

WITOLD JAKUBOWSKI, <i>Film w działaniach edukacyjnych, czyli od edukacji filmowej do edukacji przez film</i>	7
ADRIANNA BRZEZIŃSKA, BARBARA JANKOWIAK, EMILIA SOROKO, <i>Funkcjonowanie świetlic socjoterapeutycznych w czasie pandemii COVID-19 w Gdańsku, Poznaniu i Katowicach</i>	23
AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, <i>Czas wolny dzieci i młodzieży zamieszkującej na terenach miejskich</i>	39
KARINA LEKSY, JOANNA NAWÓJ-POŁOCHAŃSKA, AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA, <i>Oce- na alfabetyzmu zdrowotnego studentów na podstawie kwestionariusza Health Li- teracy Questionnaire (HLQ) – badania wstępne</i>	57
KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, <i>Klocki LEGO – zabawka dla dzieci i afoli. Konteksty edukacyjne oraz pedagogiczne</i>	77
ALINA DWORAK, <i>Pedagogika społeczna wobec globalnych zagrożeń zdrowia</i>	97
JOANNA BIAŁOŁĘCKA, <i>Powódź jako krytyczne wydarzenie życiowe</i>	109
MARTA ZAWICHROWSKA, <i>Wpływ wczesnej interwencji neurologopedycznej w terapii dziecka urodzonego przedwcześnie – studium przypadku</i>	139
JACEK JAROSZ, <i>Wolontariat na obszarze globalnego Południa. Organizacje i obszar ich działalności</i>	149

II. RECENZJE I NOTY

Dorota Żołądz-Strzelczyk, (2022). <i>Pustelnik z Pałacu Ordynackiego. Dole i niedole Marcina Nikuty</i> , Wrocław: Wydawnictwo Chronicon, ss. 68 (KATARZYNA KA- BACIŃSKA-ŁUCZAK)	161
---	-----

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Finału III edycji Dwuwojewódzkiego Korespondencyjnego Konkursu Matematycznego „Problemata”, Poznań, 5 czerwca 2023 roku (MICHALINA KASPRZAK)	163
Informacje o autorach.....	165
Informacje dla autorów	167

CONTENTS

I. STUDIES AND DISSERTATIONS

WITOLD JAKUBOWSKI, <i>Film in Educational Activity – from Film Education to Education through Film</i>	7
ADRIANNA BRZEZIŃSKA, BARBARA JANKOWIAK, EMILIA SOROKO, <i>The Functioning of Socio-therapeutic Day Care Facilities During the COVID-19 Pandemic in Gdańsk, Poznań and Katowice</i>	23
AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, <i>Leisure Time of Children and Adolescents Living in Urban Areas</i>	39
KARINA LEKSY, JOANNA NAWÓJ-POŁOCHAŃSKA, AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA, <i>Assessment of University Students' Health Literacy Based on the Health Literacy Questionnaire (HLQ) – Preliminary Study</i>	57
KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI, <i>LEGO Bricks – a Toy Both for Kids and for AFOLs. Educational and Pedagogical Context</i>	77
ALINA DWORAK, <i>Social Pedagogy in the Face of Global Health Threats</i>	97
JOANNA BIAŁOLEĆKA, <i>Flood as a Critical Life Event</i>	109
MARTA ZAWICHROWSKA, <i>The Impact of Early Neurologopedic Intervention in the Treatment of a Prematurely Born Child – a Case Study</i>	139
JACEK JAROSZ, <i>Volunteering in the Global South. Organizations and their Area of Activities</i>	149

II. REVIEWS AND NOTES

Dorota Żołędź-Strzelczyk, (2022). <i>Pustelnik z Pałacu Ordynackiego. Dole i niedole Marcina Nikuty</i> , Wrocław: Wydawnictwo Chronicon, ss. 68 (KATARZYNA KABCIAŃSKA-ŁUCZAK)	160
--	-----

III. SCIENTIFIC LIFE

Report on the Final of the 3rd edition of a Two Voivodeship Correspondence Mathematics Competition “Problemata”, Poznań, 5 June 2023 (MICHALINA KASPRZAK).....	163
Information of Authors	165
Information for Authors.....	167

I. STUDIA I ROZPRAWY

WITOLD JAKUBOWSKI

ORCID 0000-0001-8718-3118

Uniwersytet Wrocławski

FILM W DZIAŁANIACH EDUKACYJNYCH, CZYLI OD EDUKACJI FILMOWEJ DO EDUKACJI PRZEZ FILM

ABSTRACT. Jakubowski Witold, *Film w działaniach edukacyjnych, czyli od edukacji filmowej do edukacji przez film* [Film in Educational Activity – from Film Education to Education through Film]. *Studia Edukacyjne* no. 69, 2023, Poznań 2023, pp. 7-21. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 12.09.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 3.10.2023. DOI: 10.14746/se.2023.69.1

The article aims to indicate different perspectives of film education. According to the author, three possible strategies can be identified: education to film (“film studies” strategy), education in film (“anthropological” strategy) and education through film (“hermeneutic” strategy). In traditional conceptions of cultural education, film education was treated as part of aesthetic education which highlighted the aspect of preparing the viewer as an “expert” with knowledge of the art discipline, corresponding to the “film studies” strategy. In the “anthropological strategy”, film is treated as a reflection of society, its fears, and dominant narratives. The viewer’s expectations are different and moreover the competence of the art theorist is replaced by knowledge of culture and society and the changes taking place within it. From an educational point of view, however, the most interesting perspective is the “hermeneutic” one that treats film as a partner in dialogue, when the educational potential of a film text is determined not by its “content” but by the “biographical capital” of the viewer.

Key words: cultural education, film education

*(...) żadna opowieść nie ma jedynej,
niepowtarzalnej interpretacji*

J. Bruner (2006, s. 191)

Edukacyjny potencjał filmu interesował pedagogów „od zawsze”. Po początkowych niepokojach, związanych z postrzeganiem kina jako miejsca „zagrożeń dla rozwoju dzieci i młodzieży”, zaczęto zauważać także możliwości pedagogicznego działania tkwiące w X muzie. Przez lata starano się określić pedagogiczne stanowisko wobec tego fenomenu kultury, a za-

razem wypracować metody jego edukacyjnego zastosowania. Eva Zamojska wskazuje na kilka możliwych podejść do wykorzystania w edukacji filmu jako: środka dydaktycznego, narzędzia oddziaływań wychowawczych oraz narzędzia emancypacji dzieci i młodzieży (Zamojska, 2016, ss. 49-54). Pierwsze podejście zakłada, że materiał audiowizualny stanowi środek, za pomocą którego przekazywane są uczniowi określone informacje, często w ramach konkretnych przedmiotów. Film dydaktyczny ma za zadanie uprzystępnąć pewien zakres treści przewidzianych w programie nauczania. Kolejne ujęcie skupia się na doborze tych propozycji filmowych, które można uznać za „wartościowe wychowawczo”. Zakłada się tu, że historie opowiadane w filmach mogą popularyzować pożądane wzory zachowań, zwłaszcza te, które są zgodne z obowiązującą ideologią edukacyjną. Zwraca tu uwagę pewna selekcja treści, dokonywana rzecz jasna przez edukacyjne władze. Autorka wprowadzie akcentuje konieczność odrzucenia „dydaktyzmu” w doborze filmowych „lektur”, jednak trudno nie zauważyć, że samo wskazywanie filmów wpisujących się w obowiązującą „wizję wychowania” generuje taką możliwość. Interesujący jest trzeci, z sygnalizowanych przez Zamojską, wariant, w którym film

nie jest służebny wobec praktyki edukacyjnej (dydaktyki), nie jest wyłącznie prostym uzupełnieniem bądź uatrakcyjnieniem lekcji szkolnych, nie jest także wyłącznie komunikatem medialnym czy elementem oddziaływania wychowawczego, lecz uzyskuje status pełnoprawnego elementu edukacji na równi z wykładem, publikacją naukową itp. Jest po prostu elementem dyskursu społecznego lub edukacyjnego – wypowiedzią o rzeczywistości społecznej (lub edukacyjnej) – i może być przedmiotem analiz i dociekań edukatorów, uczniów/uczennic, studentek/studentów oraz badaczy/badaczek (Zamojska, 2016, s. 54).

Wariant ten traktuje film jako tekst kultury, który „sam w sobie” opowiada o człowieku, jego miejscu w świecie i tym samym może być traktowany jako „miejsce edukacji”.

Wraz z dostrzeżeniem możliwości edukacyjnego wykorzystania filmu, starano się wypracować różne strategie przygotowania filmowego widza. Szczegółowo omówione zostały one w innym miejscu (Jakubowski, 2016), wypada jednak, dla potrzeb tego artykułu, przypomnieć zasadnicze kierunki tej debaty. W moim przekonaniu, można wskazać trzy możliwe relacje: edukacja do filmu (strategia „filmoznawcza”), edukacja w filmie (strategia „antropologiczna”) oraz edukacja przez film (strategia „hermeneutyczna”). Odmienne są przy tym w każdym przypadku oczekiwane kompetencje odbiorcy. W klasycznych koncepcjach edukacji kulturalnej wychowanie filmowe traktowane było jako część wychowania estetycznego (Słowińska, 2007). Wskazywano przy tym zasadnicze jego składowe: „wychowanie do filmu” i „wychowa-

nie przez film” (Depta, 1975). O ile „wychowanie przez film” ukierunkowane było aksjologicznie, to w „wychowaniu do filmu” akcentowano zaznajomienie odbiorcy z konwencjami komunikacji filmowej, podstawowymi kategoriami estetyki filmu fabularnego oraz klasyki filmowej. Odbiorca miał zostać „wyposażony” w wiedzę pozwalającą na ocenę estetycznej strony utworu filmowego, podobnie jak dzieł literackich. Wiązać to należy chyba z dominującym przez lata stanowiskiem, traktującym film w kategoriach sztuki „przyliterackiej”, tak więc ważne było tu poznanie „języka filmu”, aby móc zrozumieć przekaz, docenić warsztat reżysera. Jak pisze Bolesław Lewicki:

Dla filmoznawcy – badacza sprawa jest jasna. Film dysponuje specyficznym językiem (obrazowo-słownym). Rozumienie tego języka (zwłaszcza rozumienie ikoniki) jest generowane przez samą naturę człowieka, tak samo jak generowana jest mowa ludzka (Lewicki, 1980, s. 38).

Nieprzypadkowo szkolna edukacja filmowa miała miejsce na zajęciach z języka polskiego i często (choć nie wyłącznie) skupiała się na omówieniach filmowych adaptacji klasyki literackiej, a edukatorami z założenia mieli być doszkoleni poloniści. Obiektem zainteresowania dydaktyki szkolnej dla wiedzy o filmie były utwory, którym przysługiwał status arcydzieł. Istotna była tu umiejętność posługiwania się fachową terminologią, która umożliwiała przeprowadzenie analizy dzieł. Innymi słowy, ważna była znajomość „kodu wąskiego”, pozwalającego na swobodne poruszanie się w zawiłościach refleksji nad sztuką filmową. Należy zaznaczyć, że perspektywa ta widoczna jest także w zachodnich koncepcjach edukacji filmowej. Przykładem może być propozycja Roberta Watsona, którego zdaniem odbiorca podczas zajęć powinien poznać ruchy kamery, kompozycję kadru, grę światła i cienia. Refleksji poddana miała zostać także ścieżka dźwiękowa w całej swej złożoności (dźwięki naturalne, dialogi i muzyka), aby możliwa była analiza jej relacji z obrazem (Bobiński, 2016, ss. 49-62). Stanowisko to, które można określić jako „estetyczne” lub „filmoznawcze”, dominowało w rozważaniach pedagogów nad wykorzystaniem filmu w pracy edukacyjnej.

Kolejną strategię można określić jako „**kulturową**” lub „**antropologiczną**”. Tutaj punkt widzenia i kompetencje teoretyka sztuki zastąpione są kompetencjami kulturoznawcy. Ważniejsze i bardziej interesujące staje się potraktowanie filmu jako zwierciadła, w którym „odbijają” reguły świata społecznego i funkcjonujące w nim mitologie. Zbigniew Benedyktowicz stwierdza, iż

film interesuje antropologa przede wszystkim jako mit, jako wyraz współcześnie tworzącej się mitologii i jako obszar występowania (częstokroć w sposób ukryty) odwiecznych wątków mitologicznych i głębokich struktur symbolicznych. Film właśnie, jako nośnik mitotwórczy (obszar kontynuacji, przekształcania i „odnawiania znaczeń”) i jako

zapis współczesności (zarejestrowane w filmie: obyczaj, gest, ruch, wzorce piękna, urody, moda, tendencje tematyczne, struktury mentalne danego czasu itd., itd.), a także ze względu na utrwalone w nim odbicie odrębności, bądź zmieszania (czy też niwelowania) różnorodności kulturowej – film wychodzi naprzeciw specyficznemu sensorium ukształtowanemu w kręgu antropologii kultury (Benedyktowicz, 1992, s. 3).

W takim podejściu uwidacznia się wyraźnie aspekt społeczny filmu, bowiem mity pełniły w kulturze ludowej ważne funkcje wychowawcze. Stanowiły zespół wzorów do naśladowania (Bruner, 1971). Wyjaśniały ludziom „jak działa świat”. Zdaniem badaczy, podstawowe motywy mitu są projekcjami społecznego życia człowieka. Dzięki nim przyroda staje się obrazem świata społecznego – odzwierciedla w sobie wszystkie jego cechy, jego organizację i architekturę (Cassirer, 1998, s. 148). Film będący istotnym elementem współczesnej kultury staje się nośnikiem treści społecznych i tym samym ważnym medium edukacyjnym. W moim przekonaniu, strategia ta pokrywa się z proponowanym przez Zamojską trzecim podejściem w wykorzystaniu filmu w działaniach edukacyjnych. Antropologiczne spojrzenie na twórczość filmową akcentuje bowiem poszukiwanie w niej obrazów funkcjonowania człowieka i społeczeństwa (Jackiewicz, 1975, s. 16). Ciekawsze staje się tu analizowanie wątków pojawiających się w kinie gatunków, gdyż to właśnie tam uwidacznia się związek sztuki z życiem społeczeństw. Szczególnie w sztuce popularnej (a do niej przede wszystkim zaliczyć można kino gatunków), dostarczalne są obecne w społeczeństwie narracje. Film rozpatrywany w ujęciu antropologicznym traktowany jest właśnie jako źródło wiedzy o rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej człowieka, w wymiarze zarówno zbiorowym, jak i indywidualnym. Role społeczne kobiet i mężczyzn, lęki i marzenia pokoleń, akceptowana i kwestionowana struktura porządku społecznego, wszystko to „odbija się” w filmach, które niekoniecznie stanowią „pomniki X muzy”, jednak przez fakt, że kierowane są do „szerokiego odbiorcy”, stanowią odpowiedź na jego oczekiwania, tym samym ilustrują/opisują jego świat. Przygotowanie widza polega tu na łączeniu wiedzy o kulturze i społeczeństwie z wiedzą o filmie (zwłaszcza w jej historycznym wymiarze). Jednak strategia „**antropologiczna**” nie wyczerpuje możliwości pedagogicznego spojrzenia na możliwości wykorzystania X muzy w edukacji. W moim przekonaniu, można wskazać także „**hermeneutyczną**” strategię wykorzystania filmu w działaniach edukacyjnych, dla której interesujące teoretyczne tło stanowi kognitywna teoria filmu. Wśród filmoznawców jest ona doskonale znana, jednak wypada przytoczyć główne jej założenia, zważywszy, iż tekst ten nie do nich jest kierowany.

Istotne założenie tego teoretycznego stanowiska stanowi teza dotycząca aktywności widza w procesie percepcji filmowego utworu (*Kognitywna teoria*

filmu, 1999). Zdaniem Davida Bordwella, można wskazać cztery typy znaczeń, które widz tworzy w trakcie odbioru formy filmowej: **referencyjne, eksplicytne, implicytne (domniemane)** oraz **symptomatyczne** (Bordwell, 1993, ss. 13-18). Pierwszy wynika z formy filmowej i polega na rekonstrukcji fabuły na podstawie przedstawionego w filmie *sjuzetu* – innymi słowy, chodzi o poznanie i zrozumienie treści opowiadanej obrazami historii. Drugi „poziomy” konstrukcji znaczenia można odnieść do odczytania przez widza pewnego uogólnionego „przesłania” wynikającego z fabuły. „Znaczenie referencyjne i znaczenie eksplicytne tworzą to, co zwykle określane jest jako znaczenie ‘literalne’” (Bordwell, 1993, s. 14). O ile znaczenia eksplicytne konstruowane są w kontekście intencji autora filmu, to trzeci typ budowania znaczeń wiąże się z „własnym” odczytaniem historii przez odbiorcę. Przyjmuje się wtedy, że film „mówi pośrednio”. Doświadczenie widza stanowić tu może pewien „pryzmat”, przez który interpretuje on fabułę. Ostatni typ konstruowania znaczenia wynika z tego, co film „stara się” ukryć. Te „ukryte” znaczenia mogą być traktowane jako przejaw indywidualnej ekspresji artysty, jego obsesji lub jako przejaw zmian społecznych. Znaczenie symptomatyczne może wskazywać na ekonomiczne, polityczne, czy ideologiczne procesy, które film „komentuje”.

Bordwell zakłada, że aktywność procesu **rozumienia** tworzy znaczenia referencyjne i eksplicytne, podczas gdy proces **interpretacji** konstruuje znaczenia implicytne i symptomatyczne. Nie twierdzi on jednak, że poszczególne poziomy konstruowania znaczenia wynikają z formalnego przygotowania odbiorcy.

Widz, oglądający film po raz pierwszy w warunkach „normalnych” może pokusić się o tworzenie znaczeń implicytnych i symptomatycznych, podczas gdy interpretujący krytyk po upływie pewnego czasu od projekcji nadal będzie odszukiwał znaczenia referencyjne i eksplicytne (Bordwell, 1993, ss. 14-15).

Wspomniany autor podkreśla, iż wszystkie cztery kategorie konstruowania znaczenia są funkcjonalne i heurystyczne, a nie substancjalne i niezależne.

Używane w procesie rozumienia i interpretacji, tworzą one podziały w zależności od tego, z czym percypujący przystępuje do filmu – są one przypuszczeniami, tworzącymi hipotezy na temat poszczególnych znaczeń (Bordwell, 1993, s. 15).

Owo „z czym” wydaje się tu najistotniejsze. Nie tylko zasadnicza jest tu wiedza wynikająca z założeń strategii „filmoznawczej” i „kulturoznawczej”, najważniejsza wydaje się tu biografia odbiorcy. W takiej perspektywie, to nie struktura dzieła czy „zawartość” decyduje o jego wartościach, tak więc **edukacyjny potencjał utworu nie „tkwi w dziele”, to odbiorca decyduje o jego**

„poziomie”. Aktywny odbiorca może „wejść w dialog z dziełem”, szukać w nim odpowiedzi na pytania, które „zada” filmowemu tekstowi (Jakubowski, 2021, ss. 123-139). Właśnie umiejętność konstruowania znaczeń implicytnych tworzy podstawę strategii „hermeneutycznej”.

Nietrudno zauważyć, iż tradycyjnie rozumiane wychowanie filmowe raczej skupiało się na nauczaniu czerpania przyjemności z umiejętności tworzenia znaczeń pierwszego i drugiego typu, a więc poprawnego rozumienia treści (znaczenia referencyjne) oraz „przesłania” (znaczenia eksplicytne). Być może, dlatego starano się wskazać filmy „wartościowe” wychowawczo oraz określić charakter owych wartości. Ważne były utwory „problemowe” (one najczęściej znajdowały się w tworzonych kanonach „lektur filmowych”), wątpliwej wartości były obrazy czysto rozrywkowe. Odbiorca musiał umieć poruszać się po konwencjach filmowych, rozpoznawać gatunki, innymi słowy – „rozumieć” przekaz. W wielu starszych tekstach dotyczących edukacji filmowej podkreślano „konieczność nadzoru pedagogicznego w bardzo szerokim rozumieniu, nad procesem odbioru filmu przez młodzież” (Morawski, 1977, s. 61), starając się tym samym „kontrolować” znaczenia z niego płynące, ponieważ „każdy film pozytywny wychowawczo i jednoznaczny, wymaga komentarza pedagogicznego i odpowiednio ukierunkowanej recepcji” (Morawski, 1977, s. 87). W cytowanych słowach przebija się naiwne przekonanie o możliwości instrumentalnego traktowania sztuki filmowej jako „wehikułu” mogącego przenosić pożądane treści. Oczywiście, nie można wykluczyć skuteczności takich zabiegów, jednak nie należy lekceważyć aktywności odbiorcy.

Rodzi się tu pytanie o „pedagogiczną wartość” opisanych wyżej strategii. Warto w tym miejscu przypomnieć ujęcie edukacji filmowej, zaproponowane przez Ewelinę Nurczyńską-Fidelską, której zdaniem jest to

(...) pewien proces, czyli system czynności, system powiązanych ze sobą oddziaływań wychowawczych oraz przekazywania określonej wiedzy i kształtowania umiejętności. Proces ten winien się dokonywać nie w trybie realizowania prostego schematu komunikacji przebiegającej od nadawcy do odbiorcy, lecz na drodze świadomie kształtowanych interakcji (Nurczyńska-Fidelska, 1989, s. 75).

Wydaje się, że wspomniane „interakcje” z opowiadaną w filmie historią są najciekawsze z edukacyjnego punktu widzenia i wpisują się w strategię „hermeneutyczną”. Tu jednak kompetencje odbiorcy wpisane w strategię „filmoznawczą” nie budują jego możliwości „dialogowania” z filmem. Czasem mogą wręcz „zawęzić” odbiór do wyłącznie estetycznego kontekstu danego utworu.

Wypada w tym miejscu zauważyć, iż w wychowaniu estetycznym (będącym częścią edukacji kulturalnej) uwaga pedagogów skupiała się wokół

dzieła, analizy jego struktury, tkwiących w nim (bądź nie) wartości estetycznych oraz przygotowania wychowanka do (właściwego) jego odbioru. Dzieło bowiem powinno nieść ze sobą jednoznaczny tekst. U klasyka wychowania estetycznego czytamy:

(...) dzieło sztuki nie staje się dziełem sztuki dzięki komentarzom, lecz jest nim dzięki formie i treści, którą obiektywnie [podkreśl. W.J.] posiada. (...) Technika wychowania estetycznego wymaga przede wszystkim wprowadzenia odbiorców sztuki w charakter i sens (...) języka artystycznego (Szuman, 1990, ss. 20-21).

W takiej perspektywie najważniejsza była transmisja kryteriów uznanych za „obiektywne”, które mogłyby być pomocne w „wystawianiu ocen” rozmaitym fenomenom kulturowym. Rozumienie dzieła miało być więc jednoznaczne i określało „poziom” kompetencji kulturalnych odbiorcy. Wychowanie tu – w pewnym sensie – przypomina „szkolenie kulturalne”, po którym uczniowie stają się, na wzór „małego mechanika”, „małym teoretykiem sztuki” (filmoznawcą, muzykologiem, literaturoznawcą) i mogą „wydawać wyroki” w kwestii wartości estetycznych poszczególnych utworów. Ilustracją takiego rozumienia celów wychowania estetycznego są oczekiwania dotyczące odbiorcy sztuki. Pewnym „kluczem” do zrozumienia takiego postrzegania odbiorcy mogą być interesujące rozważania Magdaleny Szpunar, która zastanawiając się nad recepcją muzyki, wskazuje na kilka ujęć modeli jej odbioru (Szpunar, 2017). I tak, zdaniem Aarona Coplanda, istnieją trzy typy odbioru muzyki: zmysłowy, ekspresywny i czysto muzyczny, przy czym amerykański kompozytor negatywnie odnosi się do zmysłowego odbioru, gloryfikując odbiór czysto muzyczny. Podobne stanowisko widoczne jest w poglądach Theodora W. Adorno, dla którego właściwe słuchanie muzyki sprowadza się do analizy struktury dzieła. Najlepszym odbiorcą, jego zdaniem, jest „ekspert”, teoretyk muzyki, którego kompetencje są bliskie kompozytorowi; nieco niżej w tej hierarchii odbiorców lokuje słuchacza, który zna język muzyki, choć nie zagłębia się w detale. Kolejne miejsca zajmuje odbiorca wykształcony, skupiony na technice interpretacji, natomiast najniżej oceniany jest słuchacz „emocjonalny”, który delectuje się wyłącznie wywołanymi przez muzykę skojarzeniami (Szpunar, 2017, s. 70). Jak zauważa M. Szpunar, Adorno pejoratywnie odnosi się do emocji w odbiorze muzyki. „Afektywne aspekty odbioru muzyki są dla niego tym, co powoduje jej psucie, płytki i uproszczony odbiór” (Szpunar, 2017, s. 71). Zarysowane tu stanowiska A. Coplanda i T. Adorno doskonale ilustrują tendencję, by w wychowaniu estetycznym kształtować kompetencje odbiorcy jako przyszłego „eksperta”, ignorują natomiast „zmysłowy” aspekt kontaktu ze sztuką. Rzecz jednak w tym, że odbiór filmu opiera się przede wszystkim na emocjach! Zdaniem badaczy, wpływ filmów na widza

jest bardziej zauważalny na poziomie emocjonalnym niż intelektualnym (Skorupa, Stefanek, Paczyńska-Jasińska, 2021, s. 68), jego odbiór dostarcza przede wszystkim przyjemności „cielesnych” (typu *jouissance*) i być może właśnie dlatego początkowo traktowany był jako „sztuka wstydliva” (Irzykowski, 1924; cyt. za: Helman, 1992, s. 145)¹. Edukacja kulturalna w swych klasycznych ujęciach koncentrowała się natomiast na nauczaniu odbiorcy kodów sztuki wysokiej, które umożliwiały doświadczania przyjemności intelektualnych (typu *plaisir*). Czy jednak takie przygotowanie widza ułatwia mu przeżycie „edukacyjnej podróży”? Wprawdzie przygotowany odbiorca-ekspert doceni staranny montaż, oryginalność rozwiązań narracyjnych, czy finezyjne zastosowanie kontrapunktu wizualno-dźwiękowego w poszczególnych scenach, to jednak pozostaje pytanie: czy spojrzenie teoretyka filmu pomaga w budowaniu znaczeń implicytnych, a one właśnie wydają się najciekawsze z edukacyjnego punktu widzenia.

Można stwierdzić, że strategia „hermeneutyczna” bliższa jest ujęciu filmu w perspektywie studiów kulturowych. Odmienność tych podejść ilustruje różnica, jaką zaproponowała Jackie Stacey (1994), porównując przeciwstawne paradygmaty filmoznawstwa i studiów kulturowych.

Filmoznawstwo	Studia kulturowe
Określenie widza	Odczytania audytorium
Analiza tekstu	Metody etnograficzne
Znaczenie jako wynik produkcji	Znaczenie jako wynik konsumpcji
Widz bierny	Widz aktywny
Nieświadomy	Świadomy
Pesymistyczny	Optymistyczny

Źródło: J. Storey, 2003, s. 68.

Wspomniana autorka dokonała próby odejścia od determinizmu tekstowego, który określa widownię jako pasywnego odbiorcę. Podobnie postrzega rolę odbiorcy Chris Barker, który podkreśla, że w perspektywie badawczej studiów kulturowych tekst nie jest rozumiany po prostu jako napisane słowa, rozumiane w swoich sensach, lecz wszystkie możliwe ich znaczenia. Włączone są w to znaczenia wytworzone przez obrazy, dźwięki, przedmioty i różnego rodzaju aktywność. Biorąc więc pod uwagę fakt, iż odczytywanie tekstów kulturowych może być każdorazowo inne, znaczenia nadawane im przez krytyków nie muszą być identyczne z tymi, które są tworzone przez aktywną publiczność. Innymi słowy, krytycy są tylko „specyficznymi wychowanymi

¹ Przywołać tutaj można słynny aforyzm Karola Irzykowskiego o współczesnym Europejczyku, który „używa kina, lecz się go wstydzi”.

czytelnikami". Ponadto, teksty są polisemiczne, a więc zawierają możliwości przekazywania różnych znaczeń, jakie mogą być powołane przez aktywnego odbiorcę w obrazach i słowach. W tej perspektywie istotne wydaje się badanie sposobów, w jakich tekst funkcjonuje w przestrzeni społecznej, gdyż nie można po prostu „odczytać” (przez jego analizę) znaczenia, jakie zostanie mu nadane przez publiczność. Tworzone są one bowiem w wyniku gry, jaka ma miejsce między tekstem a czytelnikiem (Barker, 2005, s. 11).

Co w takim razie rozstrzyga o „edukacyjnej wartości” filmu – dzieło czy odbiorca? Ciekawą ilustracją roli odbiorcy mogą być wypowiedzi młodych dorosłych odnośnie ważnego dla nich filmu, o które poprosiłem. Interesowało mnie, co zdecydowało, że właśnie ten, a nie inny obraz został zapamiętany, stał się dla nich istotny. Nie chodziło tu o recenzję, czy analizę konkretnego obrazu, lecz o refleksję nad filmem, który szczególnie utkwił w ich pamięci, do którego być może wracają. Zadanie postawione studentom nie było fragmentem szerszego projektu badawczego; miałem nadzieję, że tak zakreślony temat eseju pomoże poznać to, na co zwracają uwagę w filmach oraz „rzucić światło” na ich refleksyjność. Zebrany materiał składał się z czterdziestu swobodnych wypowiedzi pisemnych o różnym poziomie erudycji. Zwracało uwagę w nich to, że w ocenach młodych dorosłych właściwie wcale nie pojawiały się argumenty dotyczące strony estetycznej wskazywanych utworów (a więc np. ruchy kamery, kompozycję kadru, grę światła i cienia, które to elementy estetyki filmu fabularnego akcentowane były we wspomnianej wcześniej koncepcji edukacji filmowej Roberta Watsona). Innym „punktem wspólnym” esejów było to, że nie było tam odwołań do arcydzieł, które jakoś zaznaczyły się w historii kina. Wskazywano zazwyczaj filmy „sprawnie opowiedziane”, traktujące o codzienności, jednak nie były to utwory szeroko omawiane i analizowane w tekstach z zakresu teorii filmu. Co ciekawe, w wypowiedziach dostrzec można było tendencję do sytuowania filmowych historii w kontekście własnej biografii.

Współodczuwam ogromną potrzebę przynależności oraz zrozumienia z bohaterką i mogę uznać je za wiodące również dla moich własnych wieloletnich zabiegów przystosowywania się dla akceptacji. Przeszłam przez pobrzmiewające w bohaterce wątpliwości: „Może to ze mną coś jest nie tak? Może to jest to, czego potrzebuję?” Intuicyjność, ciekawość, podążanie za znaczeniem doprowadza ją jednak do ugruntowania we własnej drodze – upewnienia, jakie znaczenie stoi za tym, kim jest, co robi, do czego dąży i kim chce się otaczać. Wybrała spełnienie przy boku ludzi, dla których więzi, szczerłość i człowieczeństwo są warte życia. To bardzo aktualny wątek w tym momencie także dla mnie – opuszczanie grup i rezygnowanie z relacji w imię spójności, szacunku do samej siebie i wyznawanych przekonań. Dokonywanie wyboru zamiast oczekiwania na bycie wybraną.

Przyzwalam sobie na współdzielenie trudnych doświadczeń. „Stowarzyszenie...” zawiera więc ważną w moim życiu historię o roli przynależności, wspieraniu własnego prawa głosu, autentyczności oraz odwadze wzajemnego towarzyszenia sobie w trudzie bycia.

(Katarzyna o filmie „Stowarzyszenie Miłośników Literatury i Placka z Kartoflanych Obierek”)

Wydaje się, że wpisywanie problemów bohaterów, ich dylematów moralnych, czy trudności z podejmowaniem ważnych decyzji w osobiste sytuacje życiowe buduje „edukacyjny aspekt” filmu i decyduje o jego subiektywnej wartości. Refleksja nad obejrzanym filmem w pewnym sensie przypomina sytuację uczenia się w terapii, o której wspomina Carl Rogers. Jego zdaniem, w procesie terapii sztywne postrzeganie przez klienta siebie samego i innych rozluźnia się i staje się bardziej otwarte na rzeczywistość.

Sztywny sposób postrzegania znaczeń własnego doświadczenia ulega zrewidowaniu i klient podaje w wątpliwość wiele „faktów” ze swojego życia, odkrywając, że pozostały „faktami” tylko dlatego, że je za takie uważał (Rogers, 2002, s. 349).

Podobnie odbiorca filmowy odkrywa często uczucia, których sobie wcześniej nie uświadamiał, przeżywa zarówno emocje których się boi, jak i te które akceptuje. Istotna staje się jego „interakcja” z opowiadaną historią.

Jeśli chciałabym odpowiedzieć na pytanie, dlaczego właśnie ten film jest najlepszym filmem fabularnym, wróciłabym właśnie do doświadczania życia. Za sprawą tego obrazu możemy uprzytomnić sobie, jak wiele chwil w naszego życia nigdy więcej się nie powtórzy, jak istotne jest podejmowanie próby, nawet jeśli wszystko wskazuje, że nie mamy żadnej szansy na zmianę. Jako widzowie otrzymujemy kalejdoskop emocji, które tak, jak w przypadku profesora Geralda Lambeau, mogą okazać się niewygodne. (...) Inaczej patrzyłam na ten film jeszcze parę lat temu, a inaczej patrzę dzisiaj, a mimo to nie traci on na swojej aktualności. Do „Buntownika z wyboru” zawsze mogę powrócić i zawsze znajdę tam coś nowego dla siebie. Postawiłam temu dziełu wiele pytań i choć na niektóre nie znalazłam odpowiedzi, nadal mogę starać się je odszukać. Nawet jeśli nie mamy świadomości całego procesu powstawania filmu, stajemy się aktywni w procesie jego odbioru.

(Natalia o filmie „Buntownik z wyboru”)

W odczytaniu sensu oglądanej historii oraz nadaniu jej „własnego” znaczenia istotny był kontekst czasu, w jakim film był oglądany. W wypowiedziach można dostrzec, iż „moment w biografii” widza decydował o budowaniu znaczenia implicytnego.

Na film „Nietykalni” trafiłam zaraz po maturze, kiedy terminy składania wniosków na uczelnie zaczynały gonić i boleśnie ciążyły nade mną. W głowie cały czas miałam myśl, że muszę wiedzieć, co chcę robić w przyszłości i niewiedza jest czymś złym. Pewnego piątkowego wieczoru, który zapowiadał się tak, jak każdy inny, przeglądałam filmy w Internecie i trafiłam właśnie na ten, który całkowicie odmienił moje podejście do życia. Zaskakujące, jak niecałe dwie godziny mogą całkowicie zmienić perspektywę patrzenia na świat i sprawić, że wszystko stanie się jasne. **To właśnie po tym filmie zdecydowałam się złożyć papiery na pedagogikę oraz kryminologię, chociaż wcześniej nawet ich nie rozważałam.** Dlaczego? Przede wszystkim zrozumiałam, że nie muszę już teraz mieć całego zaplanowanego życia. Jak pokazała bowiem historia Philippe, może ulec ono zmianie w każdej sekundzie i nie wiemy, co czeka nas w przyszłości. Powinniśmy więc doceniać to, co tu i teraz i nie bać się zaryzykować. Cytat: „Nie czekaj, aż życie stanie się łatwiejsze, prostsze, lepsze. Życie zawsze będzie skomplikowane. Naucz się być szczęśliwym. W przeciwnym wypadku, skończy Ci się czas.” przez długi czas głośno pobrzmiwał w mojej głowie, pokazując, że warto zaryzykować i realizować własne marzenia. (...) Niezmiennie, oglądając „Nietykalnych” **dostrzegam w nim kolejną lekcję, wyciągam nowe wnioski, które często otwierają mnie na zmiany swojego dotychczasowego myślenia.** Pojęłam bowiem w pełni, jak wielki wpływ może mieć sztuka, a w tym kinematografia, na umysły i postawy ludzi. **Ta wiedza, to potęga, która pomaga realnie zmieniać życie na lepsze.** Kto wie, czy gdzieś nie czeka osoba podobna do mnie, której właśnie ten film pomógłby zrozumieć, co tak naprawdę jest ważne w życiu?

(Karolina o filmie „Nietykalni”)

Przytoczone wypowiedzi obrazują niebagatelną „siłę odbiorcy” w budowaniu znaczenia filmowego tekstu. Przy czym – co warto podkreślić – poziom estetycznego wyrafinowania nie ma tu większego znaczenia. Przypomnieć można tu rozważania Richarda Shustermana, którego zdaniem obecna w dyskursie naukowym opozycja: sztuka „wysoka” vs sztuka „niska” przekłada się na inną: „intelektualna” vs „popularna”. Skutkuje to często dość upraszczającym poglądem, że to, co „popularne”, nie może nieść ze sobą żadnych intelektualnych wartości. Prowadzi zatem do pewnej polaryzacji świata sztuki, w którym na jednym biegunie umieszcza się (wartościowe – odwołujące się do rozumu) arcydzieła, na drugim zaś (bezwartościowy – działający na emocje) kicz. Sztuka popularna wprawdzie odwołuje się bardziej do cielesnych przyjemności, jednak, jak zauważa Richard Shusterman,

powinniśmy na bardziej ogólnym poziomie zakwestionować uznaną dychotomię pomiędzy tym, co intelektualne, a tym, co popularne, która wyklucza autentyczność jakiegokolwiek intelektualnego odbioru sztuki popularnej (...) (Shusterman, 2007, s. 41).

Pytanie, jakie się wyłania z powyższych rozważań dotyczy strategii przygotowania odbiorcy do „dialogowania” z filmowym obrazem. Czy jest to możliwe? O ile przygotowanie widza w przypadku strategii „filmoznawczej” czy „antropologicznej” było stosunkowo proste, gdyż można wskazać poszczególne „etapy filmowego wtajemniczenia”, to znaczy określić zakres wiedzy z teorii filmu, socjologii kultury i historii filmu, a następnie przekazać tę wiedzę w trybie formalnej edukacji, to w przypadku strategii „hermeneutycznej” sprawa zdaje się bardziej skomplikowana, bowiem tu wiedza z zakresu historii sztuki filmowej czy teorii kultury staje się mało przydatna. Ważniejsza jest tu refleksyjność odbiorcy, umiejętność „stawiania pytań”, niż wiedza określająca estetyczny wymiar filmu. Można zauważyć, że uwidacznia się tu „pozaestetyczny” kontekst edukacji kulturalnej (Jakubowski, 2001).

Podsumowanie

Wszyscy oglądamy filmy, choć nie każdy z nas jest filmoznawcą (podobnie jak nie wszyscy czytelnicy literatury pięknej są literaturoznawcami, a miłośnicy muzyki wykształconymi muzykologami). Można stwierdzić, że krytyczna ocena filmu oparta na kryteriach estetycznych, to jedno, a osobisty odbiór i „przeżycie” opowiadanej historii, to drugie. Przygotowany widz to niekoniecznie ten, który ma wiedzę krytyka filmowego. Wydaje się, że ważniejsza jest tu umiejętność stawiania pytań filmom, niż znajomość zawiloci estetyki i historii filmu. Dopiero wtedy one będą nam „coś mówić”.

Zdaniem badaczy,

odbiór filmu rozumiany jest jako sposób przekształcania treści w środowisku, w którym znajduje się widz. Składają się na niego zanurzenie w film oraz doświadczanie emocji i interakcji społecznych, które im są większe, tym większą satysfakcję z uczestnictwa w danym pokazie wywołują u widza (Skorupa, Stefanek, Paczyńska-Jasińska, 2021, s. 67).

W pedagogicznej refleksji nad wykorzystaniem filmu łatwo zauważyć, że był on często traktowany jako „atrakcyjny wykład”, w którym odbiorca miał „odczytać” przekaz. Nawiązując do refleksji R. Barthesa, można powiedzieć, że film traktowano jako tekst *czytelny*, a więc taki, w którym role nadawcy i odbiorcy, autora i czytelnika są wyraźnie rozdzielone. Wspomniany autor wyróżnia także teksty *pisalne*, których czytelnik jest nie tylko odbiorcą, lecz wytwórcą tekstu. „Tekst pisalny jest wieczną terażniejszością, (...) tekst pisalny to *my w trakcie pisania* (...)” (Barthes, 1999, s. 39). Tak więc, filmowe obrazy mogą opowiadać różne historie, w zależności kto je ogląda. Ich interpretacja jest uzależniona także od kontekstu, który określa widz. Percepcja filmu zda-

je się być przeżyciem wysoce indywidualnym; ważny jest tu czas projekcji czy zmęczenie odbiorcy warunkowane choćby porą dnia. Innym istotnym faktorem w odbiorze filmu zdaje się być „horyzont biograficzny” odbiorcy, jego doświadczenie życiowe. Często to ono w znacznym stopniu decyduje o „ostatecznym odczytaniu” opowiedzianej historii. Ta biograficzna perspektywa „czytania filmu” wydaje się niezwykle istotna, bowiem – jak zauważa Danuta Lalak – doświadczenie biograficzne stanowi jednocześnie istotny element indywidualnego rozwoju, rozumianego jako proces zdobywania nowych doświadczeń (uczenie się) oraz kształtowanie tych doświadczeń (nie zawsze w pełni uświadamiane) do zmiany siebie (Lalak, 2010, s. 39). Odwołując się do rozważań wspomnianej autorki, można przywołać pojęcie „biograficzności”, odnoszące się do pedagogicznego wymiaru biografii. Należy je rozumieć jako „zasoby biograficzne”, czyli potencjał lub – nawiązując do kategorii „kapitału społecznego” P. Bourdieu – „kapitał biograficzny” (Lalak, 2010, ss. 110-111). Ów „kapitał biograficzny” może decydować o budowaniu znaczeń implicytnych.

Gdzie szukać edukacyjnego potencjału filmu? Kiedy filmowy tekst staje się „przestrzenią uczenia się”? Zdaniem Hansa Geорга Gadamera, znaczenie tekstu wykracza poza znaczenie, jakie miał on dla swego autora, bowiem interpretując go, zainteresowani jesteśmy tym, co ten tekst mówi *nam*. „Nie tylko czasami, lecz zawsze sens tekstu przerasta jego autora. Dlatego rozumienie nie jest tylko postępowaniem odtwórczym, ale ma zawsze również twórczy charakter” (Gadamer, 1993, s. 282). Aby tekst z przeszłości do nas przemówił, musimy go odnieść do naszego świata. Tak więc, **tekst jest odpowiedzią na pytanie, które stawia odbiorca, nie autor tekstu**. Różni czytelnicy mogą zatem postawić dziełu rozmaite pytania, a film może być źródłem różnych odpowiedzi. Warto przywołać tu refleksje Petera Jarvisa, który zaznacza, że „proces uczenia się lokuje się pomiędzy biografiami ludzi i społeczno-kulturową przestrzenią, w której oni żyją i w której kształtuje się ich doświadczenie” (Jarvis, 1992, s. 17, cyt. za: K. Illeris, 2006, s. 131). Film jest jednym z istotnych elementów tej przestrzeni, tworząc „doświadczenie zapośredniczone”, toteż może stać się miejscem naszego uczenia się.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

- Barker, C. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, przekł. A. Sadza. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Barthes, R. (1992). *S/Z*, przekł. M.P. Markowski, M. Gołębiwska. Warszawa: Wydawnictwo KR
- Benedyktowicz, Z. (1999). *Wprowadzenie, Polska Sztuka Ludowa. Konteksty*, 3-4
- Bobiński, W. (2016). *Piękny sen Roberta Watsona, czyli o zapomnianym (?) scenariuszu edukacyjnej kariery filmu*. W: E. Ciszewska, K. Klejsa (red.), *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Bordwell, D. (1993). *Tworzenie znaczenia*, przekł. W. Godzic. W: W. Godzic (red.), *Interpretacja dzieła filmowego. Antologia przekładów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Bruner, J. (1971). *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, przekł. E. Krasieńska. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*, przekł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Cassirer, E. (1998). *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, przekł. A. Staniszevska. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik
- Depta, H. (1975). *Film i wychowanie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Gadamer, H.G. (1993). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński
- Helman, A. (1992). *Co to jest kino?*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, przekł. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW
- Irzykowski, K. (1924). *X Muza. Zagadnienia estetyczne kina*. Warszawa: Krakowska Spółdzielnia Wydawnicza
- Jackiewicz, A. (1975). *Antropologia filmu*. Kraków: Wydawnictwo Literackie
- Jakubowski, W. (2001). *Edukacja i kultura popularna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Jakubowski, W. (2016). *Wychowanie filmowe versus film w wychowaniu, czyli o możliwych strategiach wykorzystania sztuki filmowej w edukacji*. W: E. Ciszewska, K. Klejsa (red.), *Od edukacji filmowej do edukacji audiowizualnej. Teorie i praktyki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Jakubowski, W. (2021). *Edukacja w popkulturze – popkultura w edukacji (szkice z pedagogiki kultury popularnej)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning: on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Lewicki, B.W. (1980). *Odczytywanie i ocena utworu filmowego (problem – jego zakres – praktyka)*. W: H. Depta (red.), *Analiza i interpretacja utworu filmowego w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Morawski, S. (1977). *Kultura filmowa młodzieży*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury
- Nurczyńska-Fidelska, E. (1989). *Edukacja filmowa na tle kultury literackiej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Ostaszewski, J. red. (1999). *Kognitywna teoria filmu. Antologia przekładów*. Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński

- Rogers C. (2002). *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przekł. M. Karpiński. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis
- Shusterman, R. (2007). *O sztuce i życiu. Od poetyki hip-hopu do filozofii somatycznej*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe Atla2
- Skorupa, A. Stefanek, F. Paczyńska-Jasińska, P. (2021). *Ciało i umysł w kinie: immersja, doświadczenie emocji i interakcji społecznych podczas seansu w kinie*. *Studia de Cultura*, 13
- Słowińska, S. (2007). *Edukacja kulturalna w Polsce i w Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Stacey J. (1994). *Star Gazing: Hollywood and Female Spectatorship*, London: Routledge
- Storey, J. (2003). *Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody*, przekł. J. Barański. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Szpunar, M. (2017). *Emotywny aspekty recepcji muzycznej*. *Kultura Współczesna*, 3

ADRIANNA BRZEZIŃSKA

ORCID 0000-0002-4038-8084

BARBARA JANKOWIAK

ORCID 0000-0002-7660-2070

EMILIA SOROKO

ORCID 0000-0003-3527-1698

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

FUNKCJONOWANIE ŚWIETLIC SOCJOTERAPEUTYCZNYCH W CZASIE PANDEMII COVID-19 W GDAŃSKU, POZNANIU I KATOWICACH

ABSTRACT. Brzezińska Adrianna, Jankowiak Barbara, Soroko Emilia, *Funkcjonowanie świetlic socjoterapeutycznych w czasie pandemii COVID-19 w Gdańsku, Poznaniu i Katowicach* [The Functioning of Socio-therapeutic Day Care Facilities During the COVID-19 Pandemic in Gdańsk, Poznań and Katowice]. *Studia Edukacyjne* no. 69, 2023, Poznań 2023, pp. 23-38. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 18.07.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 2.10.2023. DOI: 10.14746/se.2023.69.2

Socio-therapeutic day-care facilities are specifically dedicated to the conduct of socio-therapeutic activities for children and adolescents from high-risk groups and those displaying difficulties in psycho-social functioning. During the pandemic, socio-therapeutic day facilities continued to aid their clients. The aim of this analysis is to describe the operation of socio-therapeutic day care facilities in Gdańsk, Katowice and Poznań. The data collection method for this project is a semi-structured telephone interview, while data is examined via a template analysis. The analyses concerned 30 socio-therapeutic day care facilities in Gdańsk, Katowice and Poznań. The data collected shows that socio-therapeutic day facilities could be an important source of support for the participants and their families. Elements of socio-therapeutic work were retained in contact with the clients to the highest possible degree via online communication. Online meetings enabled discussion of current difficulties, emotional respite and support. Topics discussed included those supporting health-promoting behavior in an epidemiological emergency. Many of the activities went beyond group work and were mainly supportive or crisis intervention. Staff members contacted parents, helped with children's homework and even donated food parcels.

Key words: sociotherapy, socio-therapeutic day care facility, children and adolescents, Covid-19 pandemic

Wprowadzenie

Zmiany społeczne wywołane przez pandemię koronawirusa SARS-CoV-2 dobrze wpisują się w kryteria zmian traumatogennych, to znaczy – szybkich, głębokich, o szerokim zakresie i wpływających na podstawowe wzorce życiowe i dobrostan (Alexander, 2004; Jaskulska i in., 2002). Pandemia wymusiła nie tylko modyfikację sposobu działania szkół, placówek opiekuńczo-wychowawczych i innych instytucji przeznaczonych dla najmłodszych (Jankowiak, Jaskulska, Rybińska, 2020; Buchnat, Jaskulska, Jankowiak, 2021; Jaskulska i in., 2021; Jankowiak i in., 2022; Jaskulska i in., 2022; Jaskulska, Jankowiak, Soroko, 2022), ale też zmodyfikowała codzienne życie dzieci i młodzieży w Polsce, jak też na świecie, wpływając na ich samopoczucie i dobrostan (Buchner, Wierzbicka, 2020; Poleszak, Pyżalski, 2020; Jankowiak i in., 2022; Jaskulska i in., 2022). Była to bowiem wyjątkowa konfiguracja kryzysu zdrowotnego, izolacji społecznej i recesji gospodarczej, które razem dały negatywne efekty w obszarze zdrowia psychicznego wielu dzieci i młodzieży (Golberstein, Wen, Miller, 2020; Kimhi i in., 2020). Nie dziwi więc, że nawet młodzi ludzie z ogólnie niskim poziomem lęku, depresji i dysregulacji emocji przed pandemią mogli doświadczyć wzrostu objawów psychopatologicznych w czasie jej trwania (De France i in., 2022). Także zgodnie z polskimi badaniami, prawie trzydzieści procent uczniów deklaroowało, że często lub cały czas odczuwało smutek, samotność oraz przygnębienie (Ptaszek i in., 2020), niemal czterdzieści procent określało, że ich samopoczucie w trakcie zdalnego nauczania zmieniło się na gorsze (Szkoła 2.0., 2021), niemal połowa uczniów uznała, że ich samopoczucie fizyczne pogorszyło się w porównaniu z okresem przed pandemią i prawie jedna trzecia zauważyła negatywne zmiany w sposobie spędzania czasu podczas edukacji zdalnej (Jaskulska i in., 2022). Ponadto, zakłócenia w funkcjonowaniu społecznym i stres związany z pandemią podnosiły ryzyko związane ze wzrostem przemocy w rodzinie, w tym wobec dzieci (Lawson, Piel, Simon, 2021). Czas pandemii był więc czasem, kiedy najmłodszy potrzebowali wsparcia w radzeniu sobie z tą kryzysową sytuacją. Wydaje się, że szczególną uwagę należało zwrócić na te dzieci i młodzież, które już przed kryzysem epidemiologicznym należały do grup zwiększonego ryzyka, ze względu na trudną sytuację rodzinną, problemy edukacyjne lub różne osobiste trudności. Do tej grupy osób skierowana jest właśnie socjoterapia. Ta grupowa forma pomocy dedykowana jest dzieciom i młodzieży z grup ryzyka lub już przejawiających problemy w funkcjonowaniu psychospołecznym (Szczepanik, Janos, 2016; Jankowiak, Soroko, 2020; Soroko, Jankowiak, 2020; Jankowiak, Soroko, 2021). Polega ona na intencjonalnym uruchamianiu czynników pomocowych, z wykorzystaniem procesów grupowych i relacji z socjoterapeutą/socjoterapeutką oraz

innymi członkami grupy, w celu zmiany trajektorii rozwoju i wzmocnienia mechanizmów zdrowia oraz osłabienia patomechanizmu podtrzymującego problemy psychospołeczne (Jankowiak, Soroko, 2021). Co szczególnie istotne ze względu na podejmowany w tym projekcie obszar badawczy – jak wynika z prowadzonych badań – socjoterapeuci niejednokrotnie zmuszeni są także wychodzić poza swoje podstawowe zadania zawodowe obejmujące terapeutyczną pracę grupową i podejmować interwencję w kryzysie ze względu na zapotrzebowanie ze strony uczestników i uczestniczki grup oraz brak innych dostępnych instytucjonalnych źródeł wsparcia (Soroko, Jankowiak, 2020).

Socjoterapia praktykowana jest w wielu różnych obszarach działalności pomocowej – oświacie, pomocy społecznej, psychiatrii, czy resocjalizacji. Jednak szczególnie dedykowane oddziaływaniom socjoterapeutycznym są świetlice socjoterapeutyczne. Te placówki wsparcia dziennego funkcjonują w formie specjalistycznej lub łączonej (specjalistyczno-opiekuńczej). Dane statystyczne opracowane przez GUS (Główny Urząd Statystyczny, 2021), dotyczące pomocy społecznej oraz opieki nad dzieckiem i rodziną, wskazują, że w 2020 roku w Polsce funkcjonowało 2725 placówek wsparcia dziennego (w tym 367 specjalistycznych i 237 w formie łączonej). W trakcie pandemii COVID-19 placówki te wielokrotnie zmieniały sposób swojej działalności, a spotkania bezpośrednie przez wiele miesięcy nie były możliwe. W Gdańsku, na polecenie Wojewody Pomorskiego, od 12 marca do 24 maja 2020 roku nastąpiło czasowe zawieszenie działalności w placówkach wsparcia dziennego na terenie województwa pomorskiego, regulowane kolejnymi decyzjami (Polecenie Wojewody Pomorskiego z 11 marca 2020 r.; Polecenie Wojewody Pomorskiego z 25 marca 2020 r.; Polecenie Wojewody Pomorskiego z 10 kwietnia 2020 r.; Decyzja Wojewody Pomorskiego z 24 kwietnia 2020 r.; Decyzja Wojewody Pomorskiego z 7 maja 2020 r.). W Katowicach Wojewoda Śląski, w celu zapobiegania rozprzestrzenianiu się choroby zakaźnej COVID-19, polecił czasowe zawieszenie działalności placówek na terenie województwa, w terminie od 12 marca do 24 kwietnia 2020 roku (na podstawie kolejno wydawanych decyzji: Polecenie Wojewody Śląskiego z 11 marca 2020 r.; Polecenie Wojewody Śląskiego z 24 marca 2020 r.; Polecenie Wojewody Śląskiego z 9 kwietnia 2020 r.) oraz w maju 2020 roku (Decyzja Wojewody Śląskiego z 8 maja 2020 r.). Natomiast w Poznaniu, na polecenie Wojewody Wielkopolskiego, od 12 marca do 25 marca 2020 roku zawieszono działalność w placówkach wsparcia dziennego, które przedłużano do 24 maja 2020 roku (Działania Urzędu Miasta Poznania związane z epidemią koronawirusa stan na 31.12.2020 r., ss. 5, 7, 9-10). Od 25 maja 2020 roku nastąpiło otwarcie placówek. Następnie, decyzją Wojewody Wielkopolskiego, od 20 października 2020 roku do odwołania zawieszono działalność w placówkach wsparcia dziennego (Działania Urzędu Miasta Poznania związane z epidemią koronawirusa stan na 31.12.2020 r., ss. 15-16), ale już 23 października 2020 roku została

wydana decyzja odwołująca to polecenie i praca placówek została wznowiona (Działania Urzędu Miasta Poznania związane z epidemią koronawirusa stan na 31.12.2020 r., s. 16). Jednakże, 26 października 2020 roku nastąpiło ponowne zawieszenie działalności placówek z obszaru województwa wielkopolskiego (Działania Urzędu Miasta Poznania związane z epidemią koronawirusa stan na 31.12.2020 r., s. 16), które zostały ponownie otwarte w styczniu 2021 roku (Decyzja Wojewody Wielkopolskiego z 14 stycznia 2021 r.). Następnie zawieszono działalność w marcu 2021 roku, a wznowiono w kwietniu 2021 roku. Ponadto, w trakcie pracy bezpośredniej miały miejsce izolacje i/lub kwarantanny dla całych placówek/grup w przypadku wystąpienia zakażenia lub ryzyka zakażenia. Można więc przypuszczać, że organizacja pracy i działalność pomocowa w świetlicach socjoterapeutycznych była niezwykle trudna.

Celem prowadzonych analiz jest opisanie, jak funkcjonowały świetlice socjoterapeutyczne (a dokładniej placówki wsparcia dziennego funkcjonujące w formie specjalistycznej lub łączonej), działające na terenie Gdańska, Katowic i Poznania podczas pandemii COVID-19. Problem badawczy brzmi następująco: *Jak świetlice socjoterapeutyczne funkcjonowały podczas pandemii COVID-19?*

Metoda

Metody i procedura zbierania danych

Niniejsze badania prowadzono w zespole tworzącym grupę badawczą funkcjonującą na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: *Psychologiczno-Pedagogiczne Aspekty Socjoterapii*. Metodą zbierania danych w tej części projektu jest wywiad (telefoniczny), częściowo ustrukturyzowany, prowadzony z pracownikami/pracowniczkami świetlic socjoterapeutycznych w Gdańsku, Katowicach i Poznaniu (poprzedzony poszukiwaniem danych – *desk research* – na stronach internetowych i w serwisach społecznościowych). Poszukiwanie informacji rozpoczęto od ustalenia spisu placówek prowadzących socjoterapię w Gdańsku, Katowicach i Poznaniu. Dane z Poznania zbierano w listopadzie 2021 roku, z Gdańska – w lipcu 2022 roku, a z Katowic – w sierpniu 2022 roku. Pierwszym krokiem było opracowanie jednolitego spisu Placówek Wsparcia Dziennego, w których odbywają się zajęcia socjoterapeutyczne. W tym celu zapoznano się z wynikami, które pojawiły się w wyszukiwarce Google, po wpisaniu haseł „*placówki wsparcia dziennego Poznań*”, „*świetlice socjoterapeutyczne Poznań*”, „*placówki wsparcia dziennego Gdańsk*”, „*świetlice socjoterapeutyczne Gdańsk*”, „*placówki wsparcia dziennego Katowice*” oraz „*świetlice socjoterapeutyczne Katowice*”.

Spisy dostępne były na stronie Miasta Poznania (<https://www.poznan.pl/mim/turystyka/-,doc,1017,48287/-,96191.html>), Biuletynu Informacji Pu-

blicznej Miasta Poznania (<https://bip.poznan.pl/public/bip/attachments.att?co=show&instance=1097&parent=86203&lang=pl&id=256241>). Najbardziej aktualne z Gdańska były dwa spisy z roku 2021, dostępne pod adresami <http://mopr.gda.pl/wp-content/uploads/wykaz-gdanskich-placowek-wsparcia-dziennego-4.docx> oraz <https://download.cloudgdansk.pl/gdansk-pl/d/202107173367/wykaz-placowek-wsparcia-dziennego-2021.docx>. W Sieci odnaleziono także jeden spis z Katowic z roku 2017, dostępny pod adresem <https://www.katowice.eu/Strony/Rejestr-Plac%C3%B3wek-Wsparcia-Dziennego.aspx>. Następnie wysłano wiadomości mailowe do Urzędu Miasta Poznania, Urzędu Miasta Gdańska i Urzędu Miasta Katowice, z prośbą o potwierdzenie aktualności spisów. Z Poznania i Gdańska otrzymano odpowiedzi potwierdzające aktualność danych, natomiast informacje z Urzędu Miasta w Katowicach nieco różniły się od ogólnie dostępnych (dokonano więc korekty danych).

Metody i procedura analizy danych

Metodą analizy danych jest analiza szablonowa (*template analysis*), polegająca na przygotowaniu wstępnych szablonów (kategorii), a następnie ich weryfikowaniu i udoskonalaniu (Brooks, King, 2012). Po sporządzeniu jednolitych spisów świetlic socjoterapeutycznych (których funkcjonowanie było potwierdzane/korygowane w wyniku korespondencji i/lub rozmów telefonicznych z osobami pracującymi w poszczególnych placówkach) stworzono szablon kodowania w formie tabel, które miały porządkować zbierane w trakcie badania informacje (zarówno ze stron internetowych, jak i z rozmów telefonicznych). Ostatecznie ustalono dwa szablony. Jeden służył do zbierania informacji ze stron internetowych, a drugi – do uporządkowania informacji spisanych na podstawie rozmów telefonicznych.

Tabela 1

Kategorie z szablonów *template analysis* – praca świetlic socjoterapeutycznych podczas pandemii COVID-19

Informacje ze stron internetowych	Informacje z rozmów telefonicznych dotyczące pracy w czasie pandemii COVID-19
<ul style="list-style-type: none"> - nazwa placówki - organ prowadzący - forma - link do strony internetowej 	<ul style="list-style-type: none"> - pojawiające się trudności w prowadzeniu socjoterapii podczas pandemii COVID-19 - sposób prowadzenia pracy socjoterapeutycznej w czasie zamknięcia świetlic - sposób prowadzenia pracy socjoterapeutycznej w trakcie pracy hybrydowej i/lub po powrocie do pracy stacjonarnej w reżimie sanitarnym

Świetlice socjoterapeutyczne w Gdańsku, Katowicach i Poznaniu

W Gdańsku nie ma dostępnych danych dotyczących liczby obecnie funkcjonujących placówek wsparcia dziennego ogółem. W najnowszym opracowaniu (Rocznik Statystyczny Województwa Pomorskiego, 2021) zawarto jedynie podział na placówki w kategorii „instytucjonalna piecza zastępcza” (dotyczące placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz regionalnych placówek opiekuńczo-terapeutycznych), bez wyodrębnienia placówek wsparcia dziennego w formach opiekuńczej, specjalistycznej, pracy podwórkowej i łączonej. W Katowicach według danych udostępnionych przez Urząd Miasta (dane na rok 2022), funkcjonuje 28 placówek wsparcia dziennego, wśród których 20 jest prowadzonych przez organizacje pozarządowe, a 8 – przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej. Co należy zaznaczyć, w Katowicach trzy placówki stosują podział na świetlice (do których uczęszczają tylko dzieci) oraz kluby młodzieżowe (do których uczęszcza tylko młodzież), co daje 6 osobnych placówek. Z tego powodu, wiek podopiecznych czy wydzielone grupy będą wyglądać inaczej niż w placówkach, do których są przyjmowane zarówno dzieci, jak i młodzież. Natomiast w Poznaniu w 2020 roku działało 19 placówek wsparcia dziennego (w tym 8 specjalistycznych i 1 w formie łączonej) (Rocznik Statystyczny Poznania, 2021).

Łącznie prośby o udzielenie informacji skierowano do 40 placówek, a więc wszystkich świetlic w Gdańsku, Katowicach i Poznaniu, w których odbywa się socjoterapia. Pozostałe placówki pracują w formie opiekuńczej lub w formie pracy podwórkowej, czyli takich, w których nie są prowadzone zajęcia socjoterapeutyczne, a te nie były brane pod uwagę w badaniu. W każdym z miast świetlice socjoterapeutyczne zostały pogrupowane ze względu na organ/podmiot prowadzący. W Gdańsku przy 9 placówkach są to: Caritas (3 placówki), Stowarzyszenia (2), Fundacje (2) oraz Towarzystwo Profilaktyki Środowiskowej (2). W Katowicach natomiast przy 18 placówkach są to: Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej (8 placówek), Caritas (4), Katolicka Fundacja Dzieciom (2), Fundacja dla Ludzi Potrzebujących Pomocy „GNIAZDO” (2) oraz Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom i Młodzieży „Dom Aniołów Stróżów” (2). Na podstawie analizy ustalono, iż w Poznaniu przy łącznie 13 placówkach są to: Fundacje (3 placówki), Caritas (3), Stowarzyszenia (3), Polski Komitet Pomocy Społecznej (2) oraz inne (2). Najczęściej występującym organem prowadzącym dla wszystkich trzech miast jest więc Caritas, a następnie Fundacje oraz Stowarzyszenia. W Gdańsku od pracowników/pracowniczek dwóch placówek nie uzyskano informacji w tym zakresie – w jednej ze względu na zmianę jej formy funkcjonowania, a w drugiej – z uwagi na przeprowadzenie rozmowy z osobą, która pracuje w placówce, ale na innym stanowisku niż socjoterapeuta/socjoterapeutka. W Katowicach nie uzyskano informacji od 8 placówek, ze względu na brak zgody Dyrekcji

MOPS Katowice na przeprowadzenie badania. W Poznaniu uzyskano dane od wszystkich świetlic socjoterapeutycznych. Ostatecznie, pełne dane pozyskano od pracowników/pracowniczek 30 świetlic socjoterapeutycznych.

Informacje na temat formy, w jakiej działają placówki zostały odnalezione na ich stronach WWW (w dostępnych statutach lub na podstawie opisów działań, które podejmują). W celu weryfikacji, osoby pracujące w placówkach zostały poproszone o potwierdzenie ich formy podczas rozmów telefonicznych. W Poznaniu większość placówek funkcjonuje w formie łączonej (specjalistyczno-opiekuńczej). W jednej z placówek tego miasta osoba udzielająca odpowiedzi nie była pewna co do formy działania świetlicy. W Gdańsku natomiast większa część placówek funkcjonuje w formie specjalistycznej, przy czym jedna z nich od roku szkolnego 2022/2023 nie mogła spełnić tej formy z powodu braku zatrudnienia osób uprawnionych do prowadzenia socjoterapii. Z tego względu dane dotyczące tej placówki nie zostały uwzględnione w częściach wynikających z rozmów telefonicznych. W Katowicach wszystkie placówki biorące udział w badaniu funkcjonują w formie specjalistycznej.

Wyniki badań

Trudności w funkcjonowaniu świetlic socjoterapeutycznych w czasie pandemii COVID-19

Trudności dotyczyły przede wszystkim możliwości prowadzenia zdalnie zajęć, które będą miały charakter socjoterapeutyczny i umożliwią realizację celów socjoterapeutycznych oraz przygotowania się do takich zajęć w formie zdalnej lub hybrydowej przez socjoterapeutów/socjoterapeutki. W wypowiedziach części pracowników/pracowniczek pojawiały się głosy, że nie funkcjonowała „prawdziwa” socjoterapia. Wyzwaniem stanowiła frekwencja na zajęciach i zaangażowanie osób uczestniczących, co bezpośrednio przekładało się na skuteczność socjoterapii i utrudnioną realizację założeń pracy terapeutycznej. Dzieci były zmęczone formą zdalną już przez same zajęcia szkolne, co wpływało na ich motywację do uczestnictwa. Uczestnicy i uczestniczki zajęć mieli także problemy z koncentracją uwagi. Obserwowano więc mniejszą aktywność. Pojawiały się także trudności z rozmowami na tematy bieżące. Ze względów zdrowotnych niższa była także frekwencja prowadzących, co negatywnie wpływało na proces terapeutyczny. Prowadzący socjoterapię w kontakcie zdalnym doświadczali trudności w ocenie potrzeb i emocji dzieci oraz młodzieży. Obserwowali często wycofanie i bierność. Ponadto, prowadzący grupy zgłaszali większe niż wcześniej lęki, obawy, trudności w relacjach oraz nawiązywaniu kon-

taktu z innymi uczestnikami i uczestniczkami zajęć. Silnie w prowadzonych wywiadach wybrzmiały trudności w organizacji spotkań i problemy techniczne. Problemy lokalowe w domach podopiecznych niejednokrotnie utrudniały lub uniemożliwiały swobodne uczestnictwo w zajęciach online. Ponadto, część osób nie posiadała odpowiedniego sprzętu do zajęć zdalnych lub miała problemy z Siecią. Szczególne trudności wykazywały dzieci młodsze, które częściej niż ich starsi koledzy i koleżanki nie posiadały własnego telefonu, z którego mogłyby się w każdej chwili skontaktować z wychowawcami czy rówieśnikami z placówki. Problemy z kontaktem dotyczyły również rodziców/opiekunów prawnych. Wyzwaniem były również zaniedbania w sferze edukacyjnej uczestniczek i uczestników socjoterapii. Dzieci znacznie opuściły się w nauce i miały spore zaległości.

Sposób prowadzenia pracy socjoterapeutycznej w czasie zamknięcia świetlic socjoterapeutycznych

Zajęcia socjoterapeutyczne odbywały się w formie online. Do kontaktu z młodzieżą wykorzystywano komunikatory internetowe. Spotkania miały przede wszystkim na celu: wsparcie w sytuacji kryzysu epidemiologicznego, możliwość odreagowania emocji związanych z izolacją, utrzymanie relacji z uczestnikami i uczestniczkami oraz ich rodzinami. Zajęcia socjoterapeutyczne odbywały się zdalnie przez Teams, Facebook lub inne komunikatory, bywały nieobowiązkowe, nagrywano filmiki i wysyłano materiały, a osoby podopieczne na nie odpisywały lub robiły zdjęcia. Przesyłanie sobie nawzajem zdjęć i filmów pozwalało im być w stałym kontakcie. Porozumiewano się telefonicznie z dziećmi i młodzieżą (by utrzymać stały kontakt), a spotkania zdalne odbywały się zarówno indywidualnie, jak i w grupie. Pogłębiano tematy dotyczące zdrowia i chorób, radzenia sobie ze stresem, a także wdrożono tak zwany „program covidowy”, mający na celu niwelowanie skutków pandemii. Dodatkowo, część osób pracujących w świetlicach chodziła do domów dzieci i młodzieży w celu pomocy w lekcjach. W niektórych placówkach zrezygnowano z typowej socjoterapii na rzecz takich form, jak swobodny kontakt dotyczący tematów bieżących czy rozmowy o aktualnym samopoczuciu. W niektórych placówkach, w celu zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i ciągłości starano się zachować taki schemat spotkań, jaki funkcjonował stacjonarnie w placówce, mimo że podejmowane aktywności były inne niż na żywo. Starano się zachować zwyczaje, które wcześniej znali uczestnicy/uczestniczki (np. w czasie, w którym w świetlicy odbywałyby się wspólne posiłki, łączono się zdalnie i każdy przygotowywał swój posiłek/przekąskę, którą następnie wspólnie spożywano). Organizowano na przykład konkursy online (nawet dla całych rodzin). Forma udzielanego wsparcia często była indywidualna. W sytuacjach problemowych organizowano kontakt telefo-

niczny z psychologiem. Tworzono paczki żywnościowe i pakiety edukacyjne, które odbierali rodzice/opiekunowie lub dostarczano je do domów. Była to też okazja do zobaczenia się na żywo i wglądu w aktualną sytuację podopiecznych. Podejmowano próby zapewnienia sprzętu (np. laptopów) dla osób, które go nie posiadały.

Przykłady funkcjonowania świetlic w okresie pracy hybrydowej i/lub po powrocie do pracy stacjonarnej w reżimie sanitarnym

W czasie, kiedy młodzież mogła już wychodzić z domów, ale nadal obowiązywały znaczne obostrzenia, dotyczące na przykład bliskości kontaktu w pomieszczeniach i noszenia maseczek, organizowano spotkania w terenie. Częstsza była praca indywidualna i/lub w parach na rzecz pracy w bardziej licznych grupach (ze względu na zwiększony lęk przed ekspozycją oraz ograniczenia związane z pandemią COVID-19). Przesyłało materiały online dla osób pozostających w izolacji lub na kwarantannie. W wielu placówkach podkreślano nastawienie na „luźne” spędzanie czasu ze sobą (w celu ponownego przyzwyczajania się do siebie nawzajem, stopniowego ośmielenia) oraz większe przebywanie na dworze (możliwość przebywania ze sobą bez masek, co dawało pozory „normalności” i umożliwiało nawiązywanie bardziej bezpośredniego kontaktu).

Dyskusja

Z zebranych danych wynika, że pracownicy i pracowniczki świetlic socjoterapeutycznych podjęli wyzwanie kontynuowania pracy socjoterapeutycznej, a także udzielenia wsparcia w sytuacji kryzysu epidemiologicznego. Po raz kolejny badania wskazują, że socjoterapeuci/socjoterapeutki w trakcie swojej pracy podejmują działania z zakresu interwencji w kryzysie (Soroko, Jankowiak, 2020), co wskazuje, że także szkolenia dla prowadzących grupy powinny być wzbogacone o te zagadnienia.

Jednakże pracę, która przed pandemią miała charakter pracy na procesie grupowym, nie było łatwo przenieść do środowiska internetowego. Socjoterapeuci i socjoterapeutki – szczególnie pracujący z młodzieżą – podejmowali kontakt z użyciem komunikatorów internetowych. Ponadto, przesyłali im materiały online, kontaktowali się też telefonicznie, a czasem odwiedzali podopiecznych w domach. Narzędzia do pracy zdalnej były takie, jakich używano podczas edukacji na odległość w polskich szkołach (Jankowiak, Jaskulska, Rybińska, 2020; Ptaszek i in., 2020; Jaskulska i in., 2021; Jaskulska i in., 2022), a ten jedyny dostępny sposób pracy wydłużał korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych przez najmłodszych. W sytuacji pandemii

służyły one bowiem właściwie do wszystkich ważnych czynności, takich jak nauka, utrzymywanie kontaktów rówieśniczych i rodzinnych, czy rozrywka (Pyżalski, 2021). Chociaż nadmierne korzystanie z urządzeń ekranowych może stanowić zagrożenie dla zdrowia psychicznego i fizycznego, to jednak dzięki nim oraz komunikacji zapośredniczonej młodzi ludzie mogli utrzymać istotne dla rozwoju i zdrowia psychicznego relacje, szczególnie kiedy przepisy związane z lockdownem uniemożliwiały lub znacząco ograniczały kontakty bezpośrednie (Pyżalski, 2021). Było tak również w przypadku spotkań o charakterze socjoterapeutycznym i wiązało się z jednej strony z możliwością otrzymania wsparcia dzięki komunikacji zapośredniczonej przez media, a z drugiej – z problemami z utrzymaniem higieny cyfrowej. Prawdopodobnie także z tego powodu socjoterapeuci i socjoterapeutki zgłaszali, że młodzi ludzie byli bardziej wycofani i mniej zmotywowani do pracy. Także problemy, których doświadczano w innych obszarach, jak edukacja czy praca (Buchner, Majchrzak, Wierzbička, 2020; Drozdowski i in., 2020), musiały wystąpić również w socjoterapii na odległość – a więc trudności ze sprzętem, lokalowe i łączem internetowym. Po raz kolejny w badaniach pojawił się także problem kontaktu z najmłodszymi (Jankowiak, Jaskulska, Rybińska, 2020), gdyż to zazwyczaj młodsze dzieci nie posiadają własnego sprzętu do kontaktu internetowego, a także mają największe problemy z jego obsługą.

Z zebranych danych wynika, że praca świetlic socjoterapeutycznych podczas pandemii mogła stanowić źródło dużego wsparcia dla dzieci, młodzieży i ich rodzin. Starano się bowiem zachować jak najwięcej elementów pracy socjoterapeutycznej, żeby utrzymać kontakt z podopiecznymi i choć ta praca mogła nie mieć takiego charakteru, jak spotkania bezpośrednie, to jednak dawała poczucie ciągłości i stabilności w sytuacji, w której codzienność najmłodszych mocno się zmieniła. Uczestnicy grup mogli porozmawiać o codziennych problemach, odreagować emocje i skorzystać ze wsparcia kolegów, koleżanek oraz prowadzących grupę. Pracownicy i pracowniczki placówek kontaktowali się z rodzicami, czasami pomagali w lekcjach, a nawet przekazywali paczki żywnościowe. Podopieczni mogli także skorzystać z telefonicznych konsultacji indywidualnych z psychologami. Do tematów omawianych z nimi włączano te wspierające prozdrowotne zachowania w sytuacji zagrożenia epidemiologicznego. Jeżeli można było wrócić do kontaktów bezpośrednich, organizowano także spotkania na zewnątrz, żeby ułatwić swobodne kontakty bez używania maseczek.

Podsumowując, należy podkreślić, że mimo dyskusji w środowisku socjoterapeutów/socjoterapeutek, czy warto podejmować pracę socjoterapeutyczną zdalnie, ze względu na silne ograniczenia dla stosowanej metody w takiej formie pracy, w obliczu uzyskanych wyników należy stwierdzić, że świetlice socjoterapeutyczne mogły stanowić ważne źródło wsparcia dla uczestników

i uczestniczek grup oraz ich rodzin. Wiele z podejmowanych aktywności wykraczało poza pracę z grupą i miało charakter głównie wspierający lub interwencji w kryzysie.

Wkład autorów

Autorzy deklarują równy wkład w organizację badań i powstanie pracy. Konceptualizacja, B.J., E.S.; metodologia, E.S.; analiza formalna, A.B.; pisanie – przygotowanie oryginalnej wersji roboczej, B.J., A.B.; pisanie – recenzja i edycja, B.J., A.B., E.S. Wszystkie autorki przeczytały i zgodziły się na opublikowaną wersję manuskryptu.

REFERENCES

Opracowania i Źródła internetowe

- Alexander, J.C. (2004). *Toward a Theory of Cultural Trauma*. W: J.C. Alexander, R. Eyerman, B. Giesen, N.J. Smelser, P. Sztompka (red.), *Cultural Trauma and Collective Identity* (s. 1-31). Berkeley: University of California
- Brooks, J., King, N. (18-20 kwietnia 2012). *Qualitative psychology in the real world: The utility of template analysis*. W: 2012 British Psychological Society Annual Conference. London: UK (Unpublished), <https://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/13656/>
- Buchnat, M., Jaskulska, S., Jankowiak, B. (2021). *Kształcenie na odległość uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID19 w opiniach nauczycieli i nauczycielek*. *Rocznik Pedagogiczny*, 44, 107121. <https://doi.org/10.2478/rp20210008>
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Badanie „Edukacja zdalna w czasie pandemii”*. Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>
- De France, K., Hancock, G.R., Stack, D.M., Serbin, L.A., Hollenstein, T. (2022). *The mental health implications of COVID-19 for adolescents: Follow-up of a four-wave longitudinal study during the pandemic*. *American Psychologist*, 77(1), 85-99. <https://doi.org/10.1037/amp0000838>
- Drozdowski, R., Frąckowiak, M., Krajewski, M., Kubacka, M., Modrzyk, A., Rogowski, Ł., Rura, P., Stamm, A. (2020). *Życie codzienne w czasach pandemii. Raport z pierwszego etapu badań*. Poznań: Wydział Socjologii UAM; https://socjologia.amu.edu.pl/images/pliki/r%C3%B3%C5%BCne_prezentacje_etc/%C5%BBycie_codzienne_w_czasach_pandemii_-_Wydzia%C5%82_Socjologii_UAM_-_WWW.pdf
- Golberstein, E., Wen, H., Miller, B.F. (2020). *Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents*. *JAMA Pediatrics* 174(9), 819-820
- Jankowiak, B.A., Jaskulska, S., Rybińska, A. (2020). *Postawy nauczycielek i nauczycieli wychowania przedszkolnego wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*. *Rocznik Pedagogiczny*, 43, 95-116; <https://doi.org/10.2478/rp-2020-0006>
- Jankowiak, B.A., Jaskulska, S., Marciniak, M., Klichowski, M. (2022). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic – postrzeganie możliwości uzyskania pomocy w szkole*. *Horyzonty Wychowania*, 21(57), 119-130; <https://doi.org/10.35765/hw.2022.57.12>
- Jankowiak, B., Soroko, E. (2020). *Challenges in sociotherapeutic work with children and youth. The perspective of group leaders*. *Resocjalizacja Polska*, 20(1), 285-303
- Jankowiak, B., Soroko, E. (2021). *Socjoterapia młodzieży. Studium psychologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Jaskulska, S., Jankowiak, B.A., Soroko, E. (2022). *Social Capital Resources in Coping with Distance Education during the COVID-19 Pandemic: A Content Analysis of the Statements of Teachers Working in Poland at Different Educational Stages*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), 1-13; <https://doi.org/10.3390/ijerph19073905>
- Jaskulska, S., Jankowiak, B.A., Marciniak, M., Klichowski, M. (2022). *Assessment of Physical Well-Being and Leisure Time of Polish Students during the COVID-19 Outbreak*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-14; <https://doi.org/10.3390/ijerph19148358>
- Jaskulska, S., Jankowiak, B.A., Sikorska, J., Klichowski, M., Krauze-Sikorska, H.M. (2021). *Proces uczenia się przed, w trakcie i po pandemii COVID-19. Badanie VULCAN*. Po-

- znań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; <https://doi.org/10.14746/amup.9788323239871>
- Jaskulska, S., Marciniak, M., Jankowiak, B.A., Klichowski, M. (2022). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic: codzienność i wizja przyszłości szkoły*. *Edukacja Międzykulturowa*, 16(1), 151-163; <https://doi.org/10.15804/em.2022.01.10>
- Kimhi, S. Hadas, M. Yohanan, E. Bruria, A. (2020). *Resilience and Demographic Characteristics Predicting Distress during the COVID-19 Crisis*. *Social Science & Medicine*, 265,
- Lawson, M., Piel, M.H., Simon, M. (2021). *Krzywdzenie dzieci podczas pandemii COVID-19 – wpływ utraty pracy przez rodziców na przemoc psychiczną i fizyczną wobec dzieci*. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 20(2), 145-173; <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/806>
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020). *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w czasie epidemii*. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 7-15). EduAkcja
- Ptaszek, G., Stunża, G.D, Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Pyżalski, J. (2021). *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 20(2), 92-115
- Soroko, E., Jankowiak, B. (2020). *Shaping Social and Psychological Competencies or Intervening in a Crisis? Sociotherapists' Experiences of Helping Adolescents in Poland*. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(4), 349-365; <https://doi.org/10.1007/s10447-020-09405-x>
- Szczepanik, R., Janos, A. (2016). *Techniki socjoterapeutyczne w pracy z dzieckiem agresywnym*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Szkoła 2.0. (30 marca 2021). *Raport o Stanie Zdrowia Psychicznego Uczennic i Uczniów. Ocena zmian w wyniku pandemii COVID-19*; <https://www.szkoła20.com/raport-o-stanie-zdrowia-psychicznego/>

Netografia

- Biuletyn Informacji Publicznej Miasta Poznania. (n.d.). *Poznański Program Wspierania Rodziny i Rozwoju Pieczy Zastępczej na lata 2017-2020*. Pobrane 8 listopada 2021 z: <https://bip.poznan.pl/public/bip/attachments.att?co=show&instance=1097&parent=86203&lang=pl&id=256241>
- Decyzja Nr PSI.6334.54.2020 Wojewody Śląskiego z 8 maja 2020 r.; <https://piekary.pl/wp-content/uploads/2020/05/Decyzja-Wojewody-zawieszenie-dzia%C5%82alno%C5%9Bci-pomoc-spo%C5%82eczna.pdf>
- Decyzja Wojewody Pomorskiego z 24 kwietnia 2020 r.; <https://www.gdansk.uw.gov.pl/attachments/article/9/Decyzja-Wojewody-Pomorskiego-z-24-kwietnia--1.pdf>
- Decyzja Wojewody Pomorskiego z 7 maja 2020 r.; <https://www.gdansk.uw.gov.pl/attachments/article/9/Decyzja-z-7-maja-2020-w-sprawie-czasowego-zawieszenia-dzialalnoci-placwek-wsparcia-dziennego.pdf>
- Decyzja Wojewody Wielkopolskiego z 14 stycznia 2021 r.; https://www.poznan.uw.gov.pl/system/files/zalaczniki/decyzja_wojewody_wielkopolskiego_z_14.01.2021_r._uchylajaca_decyzje_z_23.10.2020_r._dot._zawieszenia_dzialalnosci_placowek_wsparcia_dziennego_z_terenu_woj._wielkopolskiego.pdf

- Działania Urzędu Miasta Poznania związane z epidemią koronawirusa stan na 31.12.2020 r.; <https://badam.poznan.pl/wp-content/uploads/2021/04/Sprawozdanie-PMP-z-dzialan-dot.-COVID-w-2020-r..pdf>
- Główny Urząd Statystyczny. (2021). Pomoc społeczna i opieka nad dzieckiem i rodziną w 2020 r. Pobrane 8 listopada 2021 z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/ubostwo-pomoc-spoeczna/pomoc-spoeczna-i-opieka-nad-dzieckiem-i-rodzina-w-2020-roku,10,12.html>
- Konstytucja Światowej Organizacji Zdrowia, Porozumienie zawarte przez Rządy reprezentowane na Międzynarodowej Konferencji Zdrowia i Protokół dotyczący Międzynarodowego Urzędu Higieny Publicznej, podpisane w Nowym Jorku 22 lipca 1946 r. (DzU z 1948 r., nr 61, poz. 477, ze zm.) (1946) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19480610477>
- Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Gdańsku. (2017, 26 stycznia). Placówki wsparcia dziennego. Pobrane 13 lipca 2022 z: <http://mopr.gda.pl/wp-content/uploads/wykaz-gdanskich-placowek-wsparcia-dziennego-4.docx>
- Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 16 maja 2019 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów (DzU 2019, poz. 1026) (2019) (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001026>
- Polecenie nr 10/2020 Wojewody Śląskiego z 11 marca 2020 r.; [https://www.pfron.org.pl/komunikaty-z-regionu/szczegoly-komunikatu/news/polecenie-wojewody-slaskiego/#prettyPhoto\[newsgallery\]/1/](https://www.pfron.org.pl/komunikaty-z-regionu/szczegoly-komunikatu/news/polecenie-wojewody-slaskiego/#prettyPhoto[newsgallery]/1/)
- Polecenie nr 42/2020 Wojewody Śląskiego z 24 marca 2020 r.; <https://www.katowice.uw.gov.pl/aktualnosc/polecenie-zawieszenia-dzialalnosci-niektorych-placowek-w-slaskiem>
- Polecenie nr 60/2020 Wojewody Śląskiego z 9 kwietnia 2020 r.; https://www.katowice.uw.gov.pl/files/28/Polecenie_nr_60.pdf
- Polecenie Wojewody Pomorskiego z 11 marca 2021 r.; <https://www.gdansk.uw.gov.pl/attachments/article/9/Polecenie-WP-z-11.03.2020.pdf>
- Polecenie Wojewody Pomorskiego z 25 marca 2020 r.; <https://www.gdansk.uw.gov.pl/attachments/article/9/Polecenie-WP-z-25.03.2020-1.pdf>
- Polecenie Wojewody Pomorskiego z 10 kwietnia 2020 r.; <https://www.gdansk.uw.gov.pl/attachments/article/9/Polecenie-Wojewody-Pomorskiego-z-dnia-10-kwietnia-2020.pdf>
- Portal Miasta Gdańska. (2014, 10 marca). Informacja o placówkach wsparcia dziennego. Pobrane 13 lipca 2022 z: <https://download.cloudgdansk.pl/gdansk-pl/d/202107173367/wykaz-placowek-wsparcia-dziennego-2021.docx>
- Urząd Miasta Katowice. (n.d.). Rejestr Placówek Wsparcia Dziennego. Pobrane 22 sierpnia 2022 z: <https://www.katowice.eu/Strony/Rejestr-Plac%C3%B3wek-Wsparcia-Dziennego.aspx>
- Urząd Miasta Poznania. (n.d.). Placówki Wsparcia Dziennego. Pobrane 8 listopada 2021 z: <https://www.poznan.pl/mim/turystyka/-.doc,1017,48287/-.96191.html>
- Urząd Statystyczny w Gdańsku. (2021, 30 grudnia). Rocznik Statystyczny Województwa Pomorskiego 2021. Pobrane 13 lipca 2022 z: <https://gdansk.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-wojewodztwa-pomorskiego-2021,4,22.html>
- Urząd Statystyczny w Poznaniu. (2021, 30 grudnia). Rocznik Statystyczny Poznania 2021. Pobrane 8 listopada 2021 z: <https://poznan.stat.gov.pl/publikacje-i-foldery/roczniki-statystyczne/rocznik-statystyczny-poznania-2021,3,11.html>

Ustawa z 8 czerwca 2001 r. o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów (DzU 2001, nr 73, poz. 763) (2001) (Polska); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20010730763>

Ustawa z 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (DzU 2011, nr 149, poz. 887) (2011) (Polska); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20111490887>

Ustawa z 25 lipca 2014 r. o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz niektórych innych ustaw (DzU 2014, poz. 1188) (2014) (Polska); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20140001188>

Strony WWW i profile Facebook placówek z Poznania

<https://motylarnia.org/index.php/osrodek/> [dostęp: 11.11.2021]

<https://www.facebook.com/Motylarnia.Osrodek/> [dostęp: 11.11.2021]

<https://poradniazyciarodzinnego.pl/swietlica-socjoterapeutyczna-barwna-poznan---jezyce> [dostęp: 11.11.2021]

<https://www.facebook.com/%C5%9Awietlica-Socjoterapeutyczna-Barwna-1011064979104267/> [dostęp: 11.11.2021]

<https://uskrzydleni.com/> [dostęp: 11.11.2021]

<https://www.facebook.com/naszanibylandia/> [dostęp: 11.11.2021]

<https://caritaspozn.pl/placowki/oratorium-tecza> [dostęp: 16.11.2021]

<https://caritaspozn.pl/placowki/oratorium-metanoia> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.facebook.com/Oratorium-T%C4%99cza-Oratorium-Metanoia-1546358372249099> [dostęp: 16.11.2021]

<http://stowarzyszenie-amici.pl/> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.facebook.com/stowarzyszenieamici> [dostęp: 16.11.2021]

<http://www.razemnaaglownej.org/projekty/nasza-swietlica/> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.facebook.com/Stowarzyszenie-Razem-na-G%C5%82%C3%B3wnej-267499663294749/> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.pogotowiespoleczne.org.pl/index.php/swietlica-borowki> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.facebook.com/%C5%9Awietlica-Socjoterapeutyczna-Bor%C3%B3wki-103205791481285/> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.pkps-poznan.org.pl/node/53> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.facebook.com/%C5%9Awietlica-Socjoterapeutyczna-P%C5%82omyczek-577881575668042/> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.pkps-poznan.org.pl/node/52> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.facebook.com/ewa.rzepka.3551> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.parafiamaryi.pl/nasza-parafia/grupy-duszpasterskie/183-swietlica-socjoterapeutyczna-marianki> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.facebook.com/%C5%9Awietlica-socjoterapeutyczna-Marianki-1413858082244704/> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.centrumklub.pl/> [dostęp: 16.11.2021]

<https://www.facebook.com/centrumwspieraniarozwojudzieciimlodziezy/> [dostęp: 16.11.2021]

Strony WWW i profile Facebook placówek z Gdańska

<https://www.caritas.gda.pl/placowki-cag/placowka-wsparcia-dziennego-swietlica-pod-kasztanem/> [dostęp: 13.01.2023]

<https://www.facebook.com/swietlica.podkasztanem> [dostęp: 13.01.2023]
<https://www.caritas.gda.pl/placowki-cag/swietlica-sloneczne-wzgorze/> [dostęp: 13.01.2023]
<https://www.facebook.com/Swietlica.slonecznewzgorze> [dostęp: 13.01.2023]
<https://www.caritas.gda.pl/placowki-cag/centrum-wsparcia-dla-dzieci-i-mlodziezy-im-bl-piotra-herzego-frassatiego/> [dostęp: 13.01.2023]
<http://promyknadziei.pl/index.php/nasza-dzialalnosc/swietlica-promyk-nadziei/> [dostęp: 13.01.2023]
<https://www.facebook.com/GdanskieStowarzyszeniePromykNadziei> [dostęp: 13.01.2023]
<https://wsparciwegdansku.pl/item/ognisko-wychowawcze-nowy-port-stowarzyszenie-nowy-port-im-kazimierza-lisieckiego-dziadka/> [dostęp: 13.01.2023]
<https://www.facebook.com/OgniskoWychowawczeNowyPort> [dostęp: 13.01.2023]
<https://gfis.pl/> [dostęp: 13.01.2023]
<https://www.facebook.com/GoscinnaPrzystan/> [dostęp: 13.01.2023]
<https://fundacjaJarodziny.pl/placowki/> [dostęp: 13.01.2023]
<https://mrowisko.org.pl/glanik/> [dostęp: 13.01.2023]
<https://www.facebook.com/MrowiskoGlanik> [dostęp: 13.01.2023]
<https://mrowisko.org.pl/centrum-reduta/> [dostęp: 13.01.2023]
<https://www.facebook.com/reduta.centrum> [dostęp: 13.01.2023]

Strony WWW i profile Facebook placówek z Katowic

<https://www.mops.katowice.pl/node/2572> [dostęp: 17.11.2022]
<https://www.mops.katowice.pl/node/2573> [dostęp: 17.11.2022]
<https://www.facebook.com/swietlica.szopienice.7> [dostęp: 17.11.2022]
<https://www.facebook.com/swietlica.specjalistyczna.3> [dostęp: 17.11.2022]
<https://www.facebook.com/swiat.walusi> [dostęp: 17.11.2022]
<https://osj.caritas.pl/pl/nasze-placowki/swietlica-srodowiskowa-sw-jacka/> [dostęp: 17.11.2022]
<https://osj.caritas.pl/pl/nasze-placowki/swietlica-srodowskiwa-sw-agaty/> [dostęp: 17.11.2022]
<https://osj.caritas.pl/pl/nasze-placowki/swietlica-srodowiskowa-sw-brata-alberta/> [dostęp: 17.11.2022]
<https://osj.caritas.pl/pl/nasze-placowki/swietlica-srodowska-sw-barbary/> [dostęp: 17.11.2022]
<https://www.facebook.com/osj.caritas> [dostęp: 17.11.2022]
<https://www.kfd.katowice.pl/swietlica.html> [dostęp: 21.11.2022]
<https://www.kfd.katowice.pl/klub.html> [dostęp: 21.11.2022]
<https://www.facebook.com/kfd.katowice> [dostęp: 21.11.2022]
<https://www.fundacja-gniazdo.org/index.php?id=swietlica> [dostęp: 21.11.2022]
<https://www.fundacja-gniazdo.org/index.php?id=klub> [dostęp: 21.11.2022]
<https://www.facebook.com/FundacjaGniazdo> [dostęp: 21.11.2022]
<https://anioly24.pl/placowki/katowice-zaleze/> [dostęp: 21.11.2022]
<https://www.facebook.com/DomAniolowStrozow> [dostęp: 21.11.2022]

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK

ORCID 0000-0002-7420-7288

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

w Poznaniu

CZAS WOLNY DZIECI I MŁODZIEŻY MIESZKAJĄCEJ NA TERENACH MIEJSKICH

ABSTRACT. Matysiak-Błaszczyk Agata, *Czas wolny dzieci i młodzieży mieszkającej na terenach miejskich* [Leisure Time of Children and Adolescents Living in Urban Areas]. *Studia Edukacyjne* no. 69, 2023, Poznań 2023, pp. 39-56. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 8.09.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 3.10.2023. DOI: 10.14746/se.2023.69.3

Free time of children and adolescents is an important and interesting issue addressed by scholars of many disciplines. The article presents the theoretical basis of knowledge on contemporary free time paradoxes, the influence of the natural, cultural, and social environment on the organization and forms of spending free time by children and young people. The text describes factors facilitating and hindering the organization of leisure time of children and young people living in urban areas, as well as selected results of research and reports on leisure time of children and young people spending time in the city. The theoretical considerations examined in the article and the research results cited enabled conclusions for pedagogical practice concerning the free time of children and adolescents in urban areas.

Key words: children, youth, leisure time, living environment, organization of leisure time, urban environment

Tytułem wstępu

Dyskurs na temat czasu wolnego prowadzony jest wśród badaczy naukowych od wielu lat. Interdyscyplinarność tego pojęcia wskazuje na jego ważną rolę w wielu dziedzinach naukowych. Obecność dialogu odnośnie czasu wolnego pomiędzy ekonomistami, psychologami, medykami, czy pedagogami określa jego istotę w perspektywie wielu aspektów naszego życia.

Na przestrzeni lat pojęcie czasu wolnego ulegało transformacjom, które wynikały z rozwoju kultury, gospodarki, społeczeństwa, czy techniki. Jedną

ze współczesnych definicji czasu wolnego opracowała M. Czerepaniak-Walczak, według której

czas wolny jest tym interwałem podmiotowego życia, w którym osoba doświadcza dobrostanu intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego, w rezultacie możliwości samodzielnego, suwerennego przejawiania czynności posiadających znamiona dobrowolności i niekomercyjności oraz będących źródłem satysfakcji. Należy podkreślić, że brak któregoś z elementów członu definiującego sprawia, że czas człowieka wypełniony jest obowiązkami albo jest źródłem doświadczenia przymusu, zniewolenia, deprywacji. Dodać należy również, że czas wolny jest tkanką życia osobistego, potwierdzenia siebie jako jednostki prywatnej, a jednocześnie daje szansę uczestnictwa w sferze publicznej (Czerepaniak-Walczak, 2007, s. 326).

Autorka w swojej obszernej definicji wymienia wiele czynników wpływających na to, co określamy mianem czasu wolnego. Interpretując rozważania naukowe poświęcone problematyce czasu wolnego, uzyskujemy pewną listę współczesnych problemów dotyczących tego pojęcia.

Spędzanie czasu wolnego jako czynność dobrowolna i niekomercyjna wydaje się jednym z najważniejszych problemów współczesnego społeczeństwa. Nie ulega wątpliwości, że komercjalizacja form aktywności w czasie wolnym jest znakiem naszych czasów. Ludzie chętnie biorą udział w wydarzeniach, które z jednej strony służą rozrywce i noszą znamiona przyjemnej dla uczestnika formy spędzania czasu wolnego, a z drugiej prowadzą do korzyści materialnych ich organizatorów (Mokras-Grabowska, 2015, s. 21). Wiele form współczesnej rozrywki, szczególnie na obszarach miejskich, jest nastawionych na zysk płynący od masowych odbiorców, co w pewien sposób wyklucza jego niekomercyjność. Czas wolny jako czynność niekomercyjna wydaje się trudna do osiągnięcia. Biorąc pod uwagę korzystanie z dóbr obecnej kultury, trudno znaleźć wśród nich takie, które jednoznacznie można nazwać dobrami niekomercyjnymi. Komercyjność czasu wolnego polega przede wszystkim na jego masowości oraz potrzebie zapłaty za uczestnictwo w nim.

Ponadto, należy także zwrócić uwagę na dobrowolność spędzania czasu wolnego. Postmodernizm sprawił, że jednostka spędza czas wolny w sposób, który obecnie jest narzucany czy preferowany przez większość społeczeństwa. Prowadzi to do powstania zjawiska przymusowego czasu wolnego, który powoduje powielanie wzorców zachowania w tej strefie życia (Mokras-Grabowska, 2015, s. 22). Współcześnie mamy do czynienia z pewnego rodzaju modnymi formami spędzania wolnego czasu. Mianem mody można nazwać to, co w danej chwili wydaje się atrakcyjne dla środowiska. Człowiek zaczyna interesować się i powielać zachowania, które w pewien sposób narzucane są przez media czy najbliższe otoczenie. Uczęszczanie na siłownię, bieganie, oglądanie popularnych programów telewizyjnych, rękodzieło, a nawet czytanie danej literatury może być obecnie wynikiem panującego przeko-

kania, że jest to modne. W tym momencie należy zadać pytanie, czy obecne formy spędzania czasu wolnego zawsze prowadzą do prywatnego rozwoju jednostki oraz jego dobrostanu. Biorąc pod uwagę fakt, że kierujemy się wyborem formy swojej aktywności w czasie wolnym, pod wpływem mody czy społecznym przekonaniem o prestiżu i wartości danej czynności, można postawić tezę, że samorozwój zostaje zaburzony. Aktywność ma doprowadzić do osiągnięcia pewnego rodzaju statusu w środowisku, a nie do samorozwoju. Ważnym aspektem wpływającym na organizację czasu wolnego jednostki współcześnie staje się moda. Atrakcyjne dla środowiska formy spędzania czasu wolnego są bardziej pożądane. W dobie praktycznie nieograniczonego dostępu do mass mediów, to właśnie one dyktują warunki modnych aktywności, a korzystanie z nich samo w sobie staje się sposobem na spędzanie wolnego czasu. Przykładem mody wpływającej na wybierane formy spędzania czasu wolnego jest troska o zdrowie. W swojej pracy E. Malchrowicz-Moško oraz J. Poczta podkreślają, że

obecnie szeroko pojęta troska o zdrowie, czyli odpowiednie odżywianie, regularna aktywność fizyczna, odpowiednia ilość snu, unikanie stresu i używek, dbałość o higienę własną i otoczenia – stało się modne. Na zmiany w świadomości ludzi silnie wpływają m.in. media, gdzie temat zdrowego stylu życia gości coraz częściej (Malchrowicz-Moško, Poczta, 2018, s. 152).

Zdrowy tryb życia, uprawianie sportu, posiadanie atletycznej sylwetki, odpowiednie odżywianie, czy zainteresowanie zdrową żywnością są współcześnie tematem bardzo modnym. Oczywiście, wszystkie te aspekty mają pozytywny wpływ na zdrowie człowieka. Jednakże, z drugiej strony można też dostrzec pewne zagrożenia. Moda na wyrzeźbione ciało często prowadzi do przedstawiania aktywności w sposób tak wyidealizowany, że wydaje się on niemożliwy do osiągnięcia dla większości społeczeństwa. Moda w organizacji spędzania czasu wolnego odnosi się do wielu jego form. Dorośli, dzieci oraz młodzież chętnie korzystają z czasu wolnego w sposób, który jest modny i akceptowany przez środowisko. Wszechobecne media kreują modę na wybrane formy organizacji czasu wolnego, co doprowadza do środowiskowego nacisku na jednostkę, aby go powielać.

Powyższe przykłady mogą wskazywać, że współczesne formy spędzania czasu wolnego zagrażają definicyjnej dobrowolności, niekomercyjności oraz prywatnemu rozwojowi. Nie wyklucza to możliwości osiągnięcia tych czynników przez jednostkę, ale wskazuje na współczesne trudności związane z tematyką czasu wolnego. Mogłoby się wydawać, że przytoczona i przeanalizowana pod względem problemów czasu wolnego definicja odnosi się głównie do osób dorosłych. Nic bardziej mylnego – wpisuje się ona również w definicję czasu wolnego dzieci oraz młodzieży. Oczywiście, same formy spędzania wolnego

czasu przez dorosłych i dzieci mogą się różnić (nie wszystkie aktywności są dedykowane dla każdej grupy wiekowej), ale ich istota pozostaje taka sama.

Trudności w organizacji czasu wolnego współczesnej jednostki dotyczą także poglądu na temat kurczenia się czasu. M. Castells zwraca uwagę na kompresję przestrzeni i czasu, która doprowadza do funkcjonowania w „bezczasowym czasie”. Ideologia ta ma na celu zwrócenie uwagi na fakt przytłaczania jednostki przez ofertę możliwych do skonsumowania dóbr, ciągle podejmowanie wyborów konsumpcyjnych w danej puli czasu (Lipski, 2008, s. 209).

Ponowoczesne społeczeństwo jest zmuszone do podejmowania ciągłych decyzji, narażone na docierające zewsząd dobra konsumenckie oraz stawiane przed niekończącymi się wyborami, które wpływają na poczucie deficytu i kurczenia się czasu wolnego.

Środowisko życia a czas wolny dzieci i młodzieży

Organizacja oraz formy spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież pozostają przedmiotem stałego zainteresowania pedagogiki społecznej. Ta subdyscyplina naukowa zwraca szczególną uwagę na związek pomiędzy środowiskiem życia; środowiskiem przyrodniczym, kulturowym oraz społecznym a wyborem form spędzania czasu wolnego przez jednostkę. Helena Radlińska uznała, że

środowisko, w przeciwieństwie do otoczenia, to zespół warunków, wśród których bytuje jednostka, i czynników przekształcających jej osobowość, oddziałujących stale lub przez dłuższy czas. Pedagogika społeczna zajmuje się stosunkiem jednostek i grup do środowisk życia (przyrodniczego, kulturowego i osobowego) oraz ich rolą jako składników środowisk i czynników przemian (Radlińska, 1961, s. 366).

Twórczyni naukowych podstaw pedagogiki społecznej w Polsce zwróciła uwagę na dialektyczny związek jednostki ze środowiskiem. Relacja pomiędzy jednostką a środowiskiem jest bowiem obustronnie dynamiczna. Człowiek jako istota potencjalnie aktywna może przekształcać i przetwarzać otaczające go środowisko. Jednak z drugiej strony, rozwój człowieka jest uwarunkowany tymże środowiskiem (Cichosz, 2007, s. 24). Interakcja pomiędzy środowiskiem a jednostką staje się podstawą społecznego rozwoju człowieka. Każdy z nas wywodzi się z jakiegoś środowiska, które ma niezaprzeczalny wpływ na nasze życie, a jednocześnie bycie częścią danego środowiska pozwala nam na jego kształtowanie oraz wprowadzanie w nim pewnych zmian. Znaczący wpływ na rozwój dzieci i młodzieży mają kolejne składniki środowiska życia:

środowisko przyrodnicze, kulturowe oraz społeczne, które mogą znacząco wpływać na dobrostan człowieka. Dzięki analizie tych oddziaływań otrzymujemy pełen pogląd na interakcję jednostka – środowisko życia.

Środowisko przyrodnicze stanowi ten obszar życia człowieka, który jest bezpośrednio związany z naturą. Dotyczy on wszystkich czynników przyrodniczych, zarówno pozostających wytworem samej natury, jak i tych, które zostały ukierunkowane w wyniku ingerencji człowieka. Przyroda i otoczenie naturalne mają ogromny wpływ na prawidłową kondycję fizyczną oraz psychiczną jednostek. Dzieci oraz młodzież przebywające na łonie natury łatwiej osiągają stan relaksu i regenerują siły (Martyka, 2012, s. 110).

Ta grupa wiekowa wyróżnia się skłonnością do obojętnego wyboru aktywności na świeżym powietrzu. Szczególnie dzieci, które nadal uczą się otaczającego je świata, lgną do jego poznawania poprzez bezpośredni kontakt z przyrodą. W środowisku miejskim czy wielkomiejskim trudniej o zorganizowanie przestrzeni, w której człowiek może obcować z naturą. Idea wielowymiarowych korzyści płynących z kontaktu ze środowiskiem oraz jej wieloaspektowego wpływu na jednostkę przyświeca nie tylko pedagogom, ale także architektom. Ch. Alexander podkreśla, że

ludziom potrzebny jest kontakt z drzewami, roślinami i wodą. W trudny do określenia sposób ludzie są w stanie odnaleźć pełnię siebie w obecności przyrody, potrafią głębiej wejść w siebie i czerpać ożywczą energię z życia roślin, drzew i wody (Alexander, 2008, s. 815).

Natomiast, A. Martyka zwraca szczególną uwagę, że tylko możliwość dostępu do związanych z naturą przestrzeni (parki, lasy, jeziora, przestrzeń zielona, ogródki jordanowskie) w miastach mogą skłonić dzieci oraz młodzież miejską do wybierania form spędzania wolnego czasu, których podstawą jest kontakt ze środowiskiem naturalnym (Martyka, 2012, s. 110). Ażeby zaistniała możliwość dialektycznego związku pomiędzy jednostką a środowiskiem naturalnym, kontakt z przyrodą powinien być stały lub długotrwały. Człowiek obcujący z naturą sporadycznie nie wchodzi w interakcję z tym obszarem środowiska życia. Może rzecz jasna czerpać korzyści z takiego kontaktu, ale nie umożliwia on powstania warunków do czynnego wykorzystania środowiska przyrodniczego jako przestrzeni organizacji czasu wolnego.

Dostęp do dóbr kultury oraz dziedzictwa narodowego, będących składnikami środowiska kulturowego, wydaje się o wiele łatwiejszy niż organizacja czasu wolnego oraz interakcja na linii jednostka – natura w obszarze miejskim. S. Lachowski oraz M. Florek podkreślają, że „istotnym elementem przygotowania do życia w społeczeństwie jest kultura” (Lachowski, Florek, 2007, s. 288). Obszar miejski charakteryzuje się łatwiejszym dostępem do

dóbr kultury niż inne obszary życia jednostki. Tereny miejskie zdecydowanie dominują w możliwości korzystania z teatrów, muzeów, bibliotek, centrów edukacji, czy poznawania zabytków lub kultury wysokiej. Wysoce rozwinięte środowisko kulturowe umożliwia zorganizowanie wartościowych i interesujących form aktywności w czasie wolnym. Brak barier w dostępie do dóbr historycznych i współczesnych, będących wytworem człowieka, pozwala na organizację czasu wolnego w środowisku kulturowym (Martyka, 2012, s. 110). Obcowanie dzieci i młodzieży z dobrami kultury oraz narodowego dziedzictwa sprzyja dobrostanowi społecznemu oraz rozwija kulturową funkcję czasu wolnego.

Zarówno środowisko przyrodnicze, jak i kulturowe znacząco wpływają na wybór jednostki odnośnie form spędzania czasu wolnego, co może wiązać się z jej późniejszymi zainteresowaniami, ścieżką edukacji, czy wyborem zawodu. Jednak to środowisko społeczne stanowi obszar, który oddziałuje na jednostkę najsilniej. Podstawowymi determinantami z kręgu środowiska społecznego, które wpływają na organizację i formy spędzania czasu wolnego są przede wszystkim rodzina, grupa rówieśnicza, instytucje edukacyjne, czy mass media.

Rodzina jest podstawową grupą społeczną, która odznacza się silnym wpływem na organizację życia jednostki, a przede wszystkim budowaniu jej dobrostanu. Czas spędzany wspólnie z rodziną jest ważny dla rozwoju jej członków, ponieważ dotyczy interakcji z osobami, które są ze sobą związane emocjonalnie. Dzieci obserwując swoje najbliższe otoczenie, powielają zachowanie rodziny, przyjmując wartości oraz wzorce postępowania, jednocześnie uznając je jako odpowiednie, naturalne i najlepsze (Bojarska, 2016, s. 13). Rodzina jako pierwsza grupa społeczna, w której zachodzi proces wychowawczy, stanowi dla jednostki pierwowzór zachowań, także tych związanych z czasem wolnym. To również w rodzinie zachodzi transmisja kulturowa znacząco wpływająca na organizację czasu wolnego.

Kolejną po rodzinie grupę społeczną cechującą się wysokim poziomem oddziaływania na człowieka stanowi grupa rówieśnicza. Współcześnie, ilość różnych bodźców oddziałujących na uczestników w grupach rówieśniczych jest tak wielka, że bardziej niż kiedykolwiek jednostka jest narażona na niepożądane wpływy wychowawcze (Bojarska, 2016, s. 14). Wpływ grupy rówieśniczej na wybierane formy spędzania czasu wolnego wydaje się nieść pewne ryzyko. W grupie rówieśniczej dochodzi do spotkania jednostek, pochodzących z różnych środowisk lokalnych, rodzin oraz kręgów kulturowych, co powoduje możliwość przejęcia pewnych niepożądanych wzorców zachowania od osób, które zupełnie różnią się od danej jednostki. Oczywiście, przebywanie w grupie rówieśniczej niesie ze sobą jednoczesną możliwość pozy-

tywnego oddziaływania, ale także istnieje prawdopodobieństwo negatywnej transmisji kulturowej.

Dla dzieci oraz młodzieży uczęszczanie do szkoły nie stanowi bowiem elementu czasu wolnego – jest obowiązkiem i pracą. Jednakże, instytucje edukacyjne również wywierają wpływ na podejmowane przez uczniów czynności i aktywności w czasie wolnym i kształtowanie ich dobrostanu. Według Okonia,

mówiąc o naszych szkołach, należy zadać sobie pytanie, czy potrafią one zachęcać młodzież do rozwiązywania różnych sytuacji życiowych, a w szczególności, czy przygotowują do dalszego samodzielnego rozwijania kultury czasu wolnego (Okoń, 1987, s. 16).

Oprócz wpływu wychowawczego i kulturowego, szkoły cechuje także odpowiednie ukierunkowanie dzieci oraz młodzieży na aktywność fizyczną. Ta grupa wiekowa charakteryzuje się naturalną potrzebą ruchu. Istotne więc jest organizowanie w odpowiedni sposób zajęć wychowania fizycznego. Korzystne z punktu widzenia pedagogiki społecznej staje się organizowanie zajęć, które rozbudzają w młodych ludziach chęć podejmowania aktywności fizycznej także poza szkołą. Ponadto, instytucje edukacyjne prowadzą także zajęcia pozaszkolne, takie jak kółka zainteresowań czy kluby dyskusyjne, w których uczestnictwo stanowi atrakcyjną formę spędzania czasu wolnego i samorozwoju (Olszewski-Strzyżowski, Drózd, 2017, ss. 55-56). Szkoła jest miejscem spotkań grupy rówieśniczej w przestrzeni, w której zachodzi kontrolowany proces wychowawczy. Dzięki temu odpowiednie oddziaływania wychowawcze mogą mieć potencjalny wpływ na rozwój form spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież.

Kolejnym elementem środowiska, które ma niezaprzeczalny wpływ na podejmowane formy aktywności przez dzieci oraz młodzież są z pewnością mass media. Współcześnie mamy do czynienia z wszechobecnymi medialnymi dobrami technologicznymi, głównie telewizją oraz Internetem i związanymi z nimi działaniami. Przekazy medialne charakteryzują się dużym wpływem nie tylko na zainteresowania dzieci oraz młodzieży, ale także na sam wybór podejmowanych przez nich aktywności w czasie wolnym. A. Kusztełak oraz N. Tworek zwracają uwagę na charakterystykę współczesnego pokolenia jako „pokolenia www”. Mamy tutaj do czynienia z dziećmi oraz młodzieżą, którzy swoją aktywność prowadzą głównie w przestrzeni internetowej. Internet służy im zarówno do celów edukacyjnych, jak i rozrywkowych. Funkcjonowanie jednostki sprowadza się głównie do rzeczywistości wirtualnej, gdzie oddaje się ona interaktywnej rozrywce, uczestniczeniu w wirtualnej społeczności oraz związanej z tym aktywności w czasie wolnym (Kusztełak, Tworek, 2009, s. 27). A. Matysiak-Błaszczuk i M. Zychowicz podają, że współcześnie dzieci i młodzież nadmiernie korzystają z różnorodnych mediów społeczno-

ściowych, oglądania i udostępniania w Sieci materiałów wideo, produkcji filmowych, seriali, podcastów, czy blogów, co często jest przyczyną przeciążeń informacyjnych, poczucia zagubienia oraz obaw, że kiedy młodzi ludzie są offline bez ich udziału odbywają się interesujące wydarzenia, co może doprowadzić do kompulsywnego, nieustannego korzystania z nich (Matysiak-Błaszczyk, Zychowicz, 2021, ss. 101-103). Przestrzeń internetowa niesie ze sobą wiele korzyści, ale i zagrożeń. Dlatego, tak ważna wydaje się kontrola aktywności dzieci oraz młodzieży w tym obszarze.

Każde z wymienionych środowisk odgrywa znaczącą rolę w życiu jednostki. Czynniki składowe środowiska życia wpływają na podejmowane przez dzieci formy aktywności w czasie wolnym i ich dobrostan. To z kolei ma relatywny wpływ na całe przyszłe życie jednostki. Od form spędzania czasu wolnego mogą zależeć przyszłe zainteresowania, wybór ścieżki edukacyjnej, wykształcenia, zawodu, a nawet statusu społecznego. Dlatego, tematyka czasu wolnego i jego dobrostanu powinna pozostać w kręgu zainteresowań praktyki pedagogicznej.

Czynniki ułatwiające i utrudniające organizację czasu wolnego dzieci i młodzieży mieszkającej w mieście

Wiedza na temat wpływu środowiska życia na formy spędzania czasu wolnego przez jednostkę pozwala wyłonić kilka czynników środowiskowych, które wpływają na jego organizację. Jako główne z nich można wymienić poziom wykształcenia rodziców, pochodzenie społeczne, tradycje rodzinne, warunki socjalno-bytowe oraz panującą modę. Należy zauważyć, że cztery z pięciu wymienionych czynników mają bezpośredni związek z rodziną, co potwierdza fakt jej ogromnego znaczenia w procesie wychowania do racjonalnego korzystania z czasu wolnego. Ponadto, pomiędzy tymi czterema czynnikami może dochodzić do wzajemnego oddziaływania. Oznacza to, że każdy z nich może być powodem wystąpienia kolejnego, a pomiędzy poszczególnymi czynnikami możemy zauważyć dialektyczny związek. Triada: poziom wykształcenia rodziców – pochodzenie społeczne – warunki socjalno-bytowe mogą być składnikami materialnego dobrostanu rodziny. Nie ulega wątpliwości, że w rodzinie niemającej problemów materialnych łatwiej zapewnić jej członkom odpowiednie formy spędzania wolnego czasu. Bezrobocie i wiążące się z nim ubóstwo mogą wynikać z poziomu wykształcenia rodziców oraz pochodzenia rodzinnego i bezpośrednio wpływać na warunki socjalno-bytowe. W takiej sytuacji może dojść do zaburzenia ważnej funkcji rodziny, jaką jest tworzenie odpowiednich warunków kulturalnych, które

umożliwiają rozwój zainteresowań dziecka. W wyniku braku odpowiednich środków finansowych dochodzi do zawężenia form spędzania czasu wolnego w obrębie domu i rodziny. Niestety, najczęściej powoduje to wybór biernych form wypoczynku i spędzania wolnego czasu, jak oglądanie telewizji czy korzystanie z Internetu (w różnych jego formach). Rozwijanie zainteresowań dzieci i organizacja ich czasu wolnego w rodzinie ubogiej nie stanowią priorytetu rodziny. Powoduje to szereg problemów, jakie dziecko czy młody człowiek może doświadczać, w tym braku akceptacji w grupie rówieśniczej, niemożności uczestnictwa w kulturze popularnej oraz wysokiej (Krzysińska-Żach, 2007, ss. 49-54). Czas wolny przejawia się w literaturze również jako forma rekreacji. To, czy w rodzinie kultywuje się formy aktywnego spędzania czasu wolnego może zależeć między innymi od tradycji rodzinnych. Rodzice, którzy w dzieciństwie mieli czynny kontakt z aktywnym spędzaniem czasu wolnego częściej starają się zapewnić swoim dzieciom podobne formy organizacji wypoczynku. Efektem takiego zachowania jest ukształtowanie postawy prorodzinnej, która transmittuje pozytywne wzory następnym pokoleniom (Kwilecki, 2011, s. 67).

Przestrzeń miejska niesie ze sobą wiele możliwości w organizacji czasu wolnego. Wydaje się, że życie w mieście sprzyja w wyborze atrakcyjnych form aktywności w czasie wolnym. Niestety, istnieje również wiele trudności związanych z organizacją czasu wolnego dzieci oraz młodzieży z terenów miejskich. Przestrzeń miejska z jednej strony daje wiele możliwości, a z drugiej jest często ograniczona w dostępność terenów. Środowisko naturalne zostaje w mieście zatracane na rzecz jego urbanizacji i komercjalizacji. Obecnie zauważono potrzebę odpowiedniego organizowania i utrzymywania terenów umożliwiających aktywność na świeżym powietrzu. W wyniku miejskiego zagospodarowania terenów wolnej przestrzeni, która umożliwia aktywność i spędzanie czasu wolnego na świeżym powietrzu, pozostaje bardzo niewiele. W związku z tym coraz częściej dochodzi do prób reorganizacji istniejących przestrzeni miejskich (Martyka, Sikora, Figurska-Dudek, 2021, s. 30). Przebudowanie istniejących obiektów czy przestrzeni nie należy jednak do łatwych zadań. Próby ich reorganizacji wiążą się często z dużymi nakładami finansowymi. Należy zauważyć, że pojawienie się potrzeby tworzenia różnorodnych terenów w przestrzeni miejskiej wskazuje jednocześnie na trudność związaną z jej różnorodnością. Dodatkową trudnością w organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży z terenów miejskich jest także hierarchizacja przestrzeni czasu wolnego.

Rozmieszczenie obiektów, miejsc i usług związanych z czasem wolnym nie jest równomierne, a ich lokalizacja zależy m.in. od ich rodzaju oraz częstotliwości korzystania z nich (Derek, 2014, s. 215).

Pojawia się zatem zależność pomiędzy miejscem zamieszkania a możliwością korzystania z miejskiej oferty form spędzania czasu wolnego.

Zatrudnienie rodziców i ich kariera zawodowa stanowią kolejny czynnik, który z pewnością wpływa na organizację czasu wolnego dzieci i młodzieży oraz ich dobrostan. W sierpniu 2022 roku Główny Urząd Statystyczny poinformował, że współczynnik aktywności zawodowej osób w wieku produkcyjnym wynosił 57,9%. Wśród osób zamieszkujących miasta wskaźnik zatrudnienia wynosił 56,4% (<https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/pracujacy-bezrobotni-i-bierni-zawodowo-wyniki-wstepne-badania-aktywnosci-ekonomicznej-ludnosci-2-kwartal-2022-roku,12,52.html>).

Zatrudnienie rodziców niezaprzeczalnie wpływa na organizowanie czasu wolnego dzieci i młodzieży. Jeśli są zbyt zapracowani, często pozostawiają kwestie organizacji czasu wolnego ich dzieci zupełnemu przypadkowi. W kwestii zatrudnienia rodziców a organizacji czasu wolnego dochodzi do swoistego dualizmu. Z jednej strony zatrudnienie rodziców powoduje możliwość zwiększenia nakładów finansowych na organizację czasu wolnego, z drugiej strony – zapracowani rodzice często sami nie mają czasu na przemyślenie form spędzania czasu wolnego przez ich dzieci.

Brak racjonalnie przemyślanej organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży dotyczy nie tylko rodziców, ale także instytucji edukacyjnych oraz wychowawczych. Na istotę troski instytucji wychowawczych w organizacji czasu wolnego dzieci zwraca uwagę Anna Jakubowicz-Bryx. Według autorki, szkoła to drugie po rodzinie środowisko, które powinno zająć się organizacją czasu wolnego dzieci, a nauka do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego winna rozpocząć się już w przedszkolu.

To właśnie przedszkole jest pierwszą instytucją, w której możemy mówić o kształtowaniu nawyków i umiejętności organizowania i realizacji czasu wolnego. W nim dziecko uczy się wykorzystywania własnej inicjatywy, a jest to przede wszystkim rozwijanie inicjatywy w zabawie, będącej naturalną oraz podstawową formą rozrywki w tym wieku (Jakubowicz-Bryx, 2010, s. 270).

Zarówno rodzice, jak i kadra pedagogiczna oraz związane z nią instytucje muszą mieć świadomość istotnej roli dorosłych w dziedzinie organizacji czasu wolnego młodych ludzi. Brak odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej oraz niezrozumienie potrzeby organizacji czasu wolnego dzieci oraz młodzieży stanowi kolejną trudność w tym zakresie i zakłóca osiąganie dobrostanu jednostek. Czas wolny oraz dobrostan dzieci i młodzieży nadal pozostaje obszarem, który nie należy do najważniejszych zainteresowań instytucji wychowawczych i edukacyjnych. Jak wskazuje Elżbieta Marek, jest to duży błąd, ponieważ

życie współczesnej szkoły powinno stwarzać uczniom warunki do uprawiania różnorodnej działalności poznawczej, kulturalnej, organizacyjnej, rozrywkowej, technicznej, przyrodniczej, sportowo-turystycznej i towarzyskiej. Należy zwrócić uwagę na to, że aktywność ta, choć celowo pobudzana i ukierunkowana przez wychowawców, opierać się będzie z reguły na dobrowolnym udziale dzieci w zajęciach organizowanych dla różnorodnie dobranych grup. Dzięki przemyślanej organizacji zajęć szkoła może być coraz bardziej lubiana przez dzieci, bliższa im, a także wszechstronnie i efektywnie wychowująca. Wiele z tych zamierzeń łatwiej jest osiągnąć poprzez odpowiednie zorganizowanie uczniom czasu wolnego (Marek, 2007, s. 35).

Zajęcia pozaszkolne często spotykają się z małym zainteresowaniem uczniów. Niestety, wiele instytucji od lat nie rozwija własnej oferty w tej sferze. Szkoły często oferują zajęcia w zaledwie kilku obszarach zainteresowań uczniów. Brak propozycji zajęć, które podążają za współczesnymi zainteresowaniami, powoduje niską frekwencję uczestników.

Dodatkową trudnością w odpowiedniej organizacji czasu wolnego dzieci oraz młodzieży staje się także ich przeciążenie fizyczne oraz psychiczne, które obniża dobrostan. Główną przyczynę stanowi ilość obowiązków wypełniających czas po szkole. System edukacji nakłada bowiem na uczniów dużą ilość zadań oraz materiałów, które należy przyswoić po zajęciach lekcyjnych. Na ten problem zwrócił uwagę Rzecznik Praw Dziecka. W informacji o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2016 możemy przeczytać:

ilość zadawanych prac domowych uczniom w wielu szkołach znacznie ogranicza im swobodne dysponowanie czasem po zajęciach w szkole. Uniemożliwia to dzieciom i młodzieży rozwijanie zainteresowań, aktywności fizycznej, wpływa na jakość relacji rodzinnych i towarzyskich. Problem wymaga refleksji ze strony nauczycieli i wnikliwego nadzoru ze strony dyrektora szkoły (Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2016 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka, 2017, ss. 473-474).

Brak czasu spowodowany ilością obowiązków szkolnych, które należy wykonać poza szkołą przyczynia się do przeciążenia młodych ludzi zarówno pod kątem psychicznym, jak i fizycznym. Stanowi to dużą trudność w organizacji ich czasu wolnego, ponieważ często są oni zbyt zmęczeni, aby uczestniczyć w kolejnych zorganizowanych zajęciach, a ponadto ilość obowiązków powoduje brak czasu na rozwijanie własnych zainteresowań w czasie wolnym od nauki. W przestrzeni miejskiej można spotkać wiele trudności związanych z organizacją czasu wolnego dzieci oraz młodzieży, które nie sprzyjają osiągnięciu dobrostanu. Nie ulega jednak wątpliwości, że te związane bezpośrednio z miastem jako lokalizacją spędzania czasu wolnego niosą ze sobą również wiele korzyści. Miasto jako miejsce spędzania wolnego czasu można postrzegać zarówno pod kątem trudności, jak i wielu możliwości.

Środowisko miejskie charakteryzuje się również wieloma perspektywami form spędzania czasu wolnego. Miasto oferuje wiele możliwości, które pozwalają młodym mieszkańcom na zaspokojenie podstawowych potrzeb rekreacyjnych oraz rozrywkowych. Pod względem instytucjonalnym oferta ta wydaje się nieograniczona. Przestrzeń miejska zazwyczaj wypełniona jest wieloma ofertami umożliwiającymi atrakcyjne spędzanie czasu wolnego przez dzieci oraz młodzież. Instytucje organizujące „czas po szkole” zazwyczaj funkcjonują w godzinach popołudniowych i wieczornych, co umożliwia korzystanie z ich oferty większej liczbie użytkowników. Przestrzeń miejska wypełniona jest miejscami, w których można zadbać o dobrostan dzieci i młodzieży. Wielu badaczy podkreśla, że przestrzeń czasu wolnego wpływa na przemiany zachodzące we współczesnych miastach. Istotnym elementem miejskiego życia stają się więc miejsca, które mają związek z możliwościami zaspokajania potrzeb z dziedziny kultury, sztuki, rozrywki, sportu i rekreacji ich mieszkańców (Kowalczyk, Derek, 2015, s. 313). Miasto charakteryzuje się dużym dostępem do dóbr kulturalnych, dzięki którym młodzi ludzie mogą rozwijać swoje pasje, hobby, czy zainteresowania. Przestrzeń miejska zdecydowanie dominuje w dostępie do kin, teatrów, muzeów, filharmonii, opery, centrów kultury, szkół językowych, czy prywatnych ośrodków i instytucji wspierających rozwój zainteresowań dzieci oraz młodzieży. Na podstawie badań Anny Martyki można wyróżnić kilka miejsc organizacji czasu wolnego młodych ludzi w miastach. Wśród dzieci i młodzieży z obszarów miejskich dużą popularnością cieszy się uczęszczanie do kina czy teatru. W niektórych miastach można zaobserwować tendencję do chętnego korzystania z ofert zajęć organizowanych w świetlicy szkolnej oraz pozalekcyjnych kółkach zainteresowań. Dzieci żyjące na co dzień w mieście biorą udział w takich zajęciach, jak nauka gry na instrumencie, lekcje tańca, czy dodatkowe lekcje rozwijające ich szkolne zdolności, na przykład językowe czy matematyczne. Oprócz tego przestrzeń miejska umożliwia także rozwój sportowych zainteresowań dzieci oraz młodzieży, które uczestniczą w treningach koszykówki, siatkówki, czy piłki nożnej (Martyka, 2012, ss. 115-116). Miasto jest więc przestrzenią, w której spędzanie czasu wolnego może odbywać się na wiele sposobów. Przestrzeń miejska umożliwia rozwijanie swoich pasji i zainteresowań w wielu instytucjach. Szeroki wybór ofert daje wiele możliwości na organizację dzieciom oraz młodzieży konstruktywnych form spędzania wolnego czasu oraz samorozwoju. Największym atutem „miejskich” form organizacji czasu wolnego jest ich lokalizacja. Osoby żyjące w miastach nie są zmuszone do szukania interesujących ofert kulturowych, rekreacyjnych czy rozwijających ich pasje w instytucjach odległych od swojego miejsca zamieszkania.

Wybrane wyniki badań i raportów na temat czasu wolnego dzieci i młodzieży z terenów miejskich

Czas wolny dzieci i młodzieży pozostaje w centrum zainteresowania wielu badaczy naukowych. Wielość badań oraz dziedzin naukowych, które w swoich rozważaniach zajmują się tematyką czasu wolnego, wskazuje na istotę merytoryczną tego zagadnienia. Analiza skupia się głównie na rodzajach aktywności w czasie wolnym, ale także na wpływach środowiskowych oraz ilości czasu dzieci i młodzieży na aktywność poza obowiązkami. Jako obowiązki dzieci oraz młodzieży rozumiemy głównie odrabianie prac domowych i naukę poza czasem spędzonym w szkole.

Z ogólnopolskiego raportu „Dzieci po szkole – wolne czy zajęte” wynika, że 16% dzieci w wieku przedszkolnym i zerówce poświęca na odrabianie lekcji ponad 2 godziny dziennie. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej większość dzieci (81%) potrzebuje do 3 godzin dziennie na wypełnianie obowiązków związanych z edukacją, natomiast wśród dzieci starszych aż 15% spędza od 3 do 4 godzin dziennie na odrabianiu zadań domowych (*Dzieci po szkole wolne czy zajęte. Raport badawczy*. Squla i SW Research, 2016, s. 4). Raport z 2016 roku daje odpowiedzi na wiele pytań dotyczących czasu wolnego dzieci oraz młodzieży objętych obowiązkiem szkolnym. Warto przytoczyć tutaj wyniki trzech najczęstszych aktywności w czasie wolnym wśród trzech badanych grup: dzieci w wieku przedszkolnym oraz zerówce; dzieci w klasach 1-3 szkoły podstawowej oraz z klas 4-6. Z raportu wynika, że wśród najmłodszej badanej grupy, czyli dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczęszczających do zerówki, najczęstszą formą spędzania czasu wolnego (77%) są zabawa w domu (bez użycia komputera czy telewizji). Niewiele mniej, bo 76,4% swój wolny czas spędza z rówieśnikami na świeżym powietrzu. Trzecia najczęstsza forma aktywności dzieci w wieku przedszkolnym oraz zerówce to oglądanie telewizji (57,6%). Trzy główne formy spędzania czasu wolnego wśród dzieci z klas wczesnoszkolnych są takie same, jak w przypadku dzieci z przedszkola oraz zerówki. Różni je tylko klasyfikacja pod względem częstotliwości danej formy: 73,6% spędza czas wolny ze swoimi rówieśnikami na świeżym powietrzu, 59,8% bawi się w domu bez użycia komputera czy telewizji, a 59,1% ogląda w czasie wolnym telewizję (*Dzieci po szkole wolne czy zajęte. Raport badawczy*. Squla i SW Research, 2016, s. 25). Inaczej prezentują się wyniki wśród dzieci z klas 4-6 szkoły podstawowej. Mimo pozostania na pierwszym miejscu spędzania czasu na świeżym powietrzu wraz ze swoimi rówieśnikami (68,4%), kolejne główne aktywności to granie na komputerze, tablecie, konsoli (58,3%) oraz oglądanie telewizji (52,9%). Zabawa w domu bez użycia komputera czy telewizji spada w przypadku tej grupy wiekowej aż na miejsce szóste z dziesięciu

możliwych do wyboru form aktywności w czasie wolnym (Dzieci po szkole wolne czy zajęte. Raport badawczy. Sęula i SW Research, 2016, s. 47). Raport opierający się na badaniu ankietowym 1022 rodziców dzieci do 6 klasy szkoły podstawowej daje możliwość wyłonienia kilku wniosków.

Po pierwsze: zauważalne jest duże obciążenie dzieci zadaniami domowymi, których odrabianie odbiera im czas na aktywność w czasie wolnym. Po drugie: wśród wszystkich badanych grup wiekowych oglądanie telewizji stanowi jedną z naczelnych aktywności w czasie wolnym. Po trzecie: zauważalny jest wzrost poświęcanego czasu na gry komputerowe wraz z wiekiem dzieci. Na tej podstawie można też pokusić się o stwierdzenie, że im dzieci są bardziej obciążone zadaniami domowymi, tym bardziej pasywne staje się ich spędzanie wolnego czasu oraz obniża ich dobrostan. Do podobnych wniosków dochodzi Anna Martyka, która na podstawie przeprowadzonych badań potwierdziła, że najpopularniejszym sposobem spędzania wolnego czasu wśród dzieci i młodzieży w wieku 10-12 lat jest oglądanie telewizji oraz gry i zabawy komputerowe. Autorka wskazuje także na problem zatrzymywania dzieci miejskich przez rodziców w domu, w wyniku obawy przed ich bezpieczeństwem. Mamy tu do czynienia z pewnego rodzaju paradoksem. Z jednej strony miasto charakteryzuje się bogatą ofertą urządzeń oraz programów spędzania wolnego czasu, z drugiej stwarza zagrożenia, w wyniku których rodzice nie pozwalają na korzystanie z nich swoim dzieciom (Martyka, 2012, ss. 114-117). Czas wolny dzieci i młodzieży często charakteryzuje się pewną kontrolą jego spędzania przez rodziców. Im starsze dziecko, tym kontrola rodzicielska staje się niższa. Okres adolescencji charakteryzuje się coraz silniejszym związkiem jednostki z grupą rówieśniczą, co skutkuje także spędzaniem z nią wolnego czasu. Na ile takie spotkania w wolnym czasie są produktywne i bogate kulturowo sprawdził w swoich badaniach Andrzej Czerkawski. Młodzież mając możliwość wskazania najczęstszych form aktywności w trakcie spotkań z rówieśnikami wskazywała: rozmowy (89%); wygłupy (66%); chodzenie po mieście (54%); wizyty w centrach handlowych (32%); gry zespołowe (30%); palenie papierosów (27%); spożywanie alkoholu (12%); jazda na rowerze, rolkach (11%); wspólne wyjścia do kina (10%); dyskoteki (7%) (Czerkawski, 2008, s. 74). Przedstawione wyniki badań wskazują, że wolny czas młodzieży spędzony z grupą rówieśniczą nie należy do produktywnych form aktywności. Niektóre zachowania, jak palenie papierosów czy spożywanie alkoholu wpisują się w zachowania zagrażające i patologiczne wśród młodzieży. Badania te wskazują na istotę kontroli oraz organizacji form spędzania czasu wolnego przez młodzież. Propozycje atrakcyjnych zajęć w czasie wolnym mogą pomóc w zmniejszeniu podejmowania przez młodzież ryzykownych lub bezproduktywnych form aktywności. W 2017 roku zostały przeprowadzone badania na temat aktywności ruchowej uczniów w klasach 4-7 szkół podstawowych w Szczecinie. Wynika z nich, że

mniej niż 5% rodziców uczestniczy razem z dziećmi w ich aktywności ruchowej, a mimo to część ankietowanych poświęca od 2 do 3 godzin dziennie na aktywność ruchową (Kisiel, 2018, ss. 44-45). Przedstawione wyniki wskazują na potrzebę aktywnego spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, pomimo braku występowania w tych aktywnościach relacji rodzinnych. Można też postawić pytanie: jak zmieniłaby się aktywność najmłodszych w czasie wolnym, gdyby była produktywnie organizowana wspólnie z ich rodzicami.

Wnioski dla praktyki pedagogicznej

Przytoczone rozważania teoretyczne oraz wyniki badań umożliwiają stworzenie wniosków dla praktyki pedagogicznej odnośnie czasu wolnego dzieci oraz młodzieży. Zarówno założenia teoretyczne, jak i zainteresowanie badawcze wskazują na dużą przestrzeń, w której zastosowanie odpowiedniej i atrakcyjnej oferty może przysłużyć się do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego przez te grupy wiekowe oraz wzmacnianie ich dobrostanu. Miasto jako środowisko wychowawcze daje wiele możliwości i atrakcyjnych form spędzania czasu wolnego. Należy jednak ciągle rozwijać i poszerzać ofertę oraz potencjał tej przestrzeni. W tym przypadku istotne staje się organizowanie miejskiej przestrzeni dla potrzeb dzieci i młodzieży. Oferta możliwych zajęć oraz form spędzania czasu wolnego nie będzie w pełni wykorzystana, jeśli okaże się nieatrakcyjna dla odbiorców. Organizacja przestrzeni dla potrzeb dzieci i młodzieży spoczywa głównie na osobach dorosłych, jednak bardzo istotna jest partycypacja najmłodszych w tworzeniu miejskich miejsc spędzania czasu wolnego. Wysłuchanie się w potrzeby oraz pomysły odbiorców danej grupy wiekowej umożliwi stworzenie najbardziej atrakcyjnej oferty. Dzieci i młodzież powinny mieć wpływ na tworzenie miejsc możliwej aktywności w czasie wolnym.

Nie ulega wątpliwości, że wiele miast charakteryzuje bogata oferta dotycząca spędzania czasu wolnego przez dzieci oraz młodzież. Należy zadać sobie pytanie: czy potencjalni odbiorcy tej oferty są świadomi jej istnienia? W tym miejscu pojawia się istota przybliżania dzieciom miejskiej mapy możliwości kreatywnego spędzania czasu wolnego. Wykorzystanie istniejących miejsc organizujących czas wolny jest równie istotne, jak tworzenie nowych ofert. Wiele dzieci oraz rodziców nie posiada wiedzy na temat istniejących w ich przestrzeni miejsc, w których organizowane są zajęcia pozalekcyjne, sportowe, poszerzające zainteresowania, czy rozwijające pasje i dobrostan. Po stronie pedagogów powinna leżeć chęć przedstawiania oferty możliwości kreatywnego spędzania czasu wolnego przez ich podopiecznych. Praktyka pedagogiczna powinna także opierać się na wychowaniu dzieci i młodzieży do racjonalnego korzystania z czasu wolnego. Według Daszykowskiej,

czas wolny warunkuje efektywność różnych sfer naszego funkcjonowania – pracy, kształcenia, zdrowia i codziennego samopoczucia. Dotyczy to także skutecznej edukacji – jeśli ma taka być, to powinna obejmować również czas wolny (Daszykowska, 2005, s. 9).

Zaangażowany pedagog może odgrywać ogromną rolę w życiu swoich podopiecznych. Jego aktywna obserwacja pozwala na poznanie dzieci nie tylko pod kątem realizowanej w szkole podstawy programowej, ale także w dziedzinie ich zainteresowań czy pasji. Odpowiednie kierowanie wychowaniem w procesie edukacji może mieć wpływ na kluczowe sfery życia dzieci oraz młodzieży, w tym przede wszystkim wzmocnieniu dobrostanu. Wielu pedagogów stara się wspierać swoich uczniów poprzez organizowanie kreatywnych form spędzania czasu wolnego poza obszarami miejskimi. Atrakcyjne w swojej formie zajęcia mogą dotrzeć do dużej grupy odbiorców, co nie tylko pozwala na zracjonalizowanie form spędzania wolnego czasu, ale także stworzenie możliwości aktywizowania dzieci oraz młodzieży w sposób zorganizowany i pod pewną kontrolą. Niestety, takie formy spędzania czasu wolnego łączą się z nakładami finansowymi. Dlatego tak istotne staje się wsparcie finansowe nauczycielskich projektów w tej dziedzinie.

Zrozumienie istoty czasu wolnego na psychospołeczne funkcjonowanie jednostki w wielu sferach jej życia wskazuje na ogromną wartość wychowawczą tego zagadnienia w praktyce pedagogicznej. Zgłębianie wiedzy teoretycznej na temat czasu wolnego oraz dobrostanu dzieci i młodzieży jest jednak zaledwie początkiem poznania pedagogicznego. Istotną część pracy pedagogów społecznych powinny stanowić badania terenowe. Najgłębsze zrozumienie badanej grupy daje przyjęcie postawy *going native*, która charakteryzuje się przyjęciem toku widzenia badanych osób oraz bycie członkiem ich społeczności. Ponadto, badania terenowe wymagają interakcjonizmu pedagogicznego na zasadzie dłuższego poznania oraz kontaktu (Kłodowska, 2016, s. 100). Zatem, powinny one odbywać się w znanej sobie grupie, która charakteryzuje się wzajemną akceptacją badacza oraz badanych. Wspólne miejsce zamieszkania może stanowić podstawę do przeprowadzania interesujących badań terenowych. Badacz wykazuje się wtedy wiedzą na temat danego obszaru, jego możliwości oraz trudności w nim występujących. Ponadto, znając badaną grupę, jest również bardziej otwarty na jej spostrzeżenia oraz pomysły, a także ukierunkowuje oraz personalizuje swoje badania. Problematyka czasu wolnego oraz dobrostanu dzieci i młodzieży, jak również świadomość potrzeby kontynuacji badań terenowych powinny stanowić żywe zainteresowanie pedagogów społecznych.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Alexander, Ch. (2008). *Język wzorców. Miasta, budynki, konstrukcja*. Gdańsk
- Bojarska, N. (2016). *Czas wolny dzieci i młodzieży we współczesnym świecie*. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.), *Kultura czasu wolnego we współczesnym świecie*. Łódź
- Cichosz, M. (2007). *Kształtowanie się dyscypliny – główne nurty polskiej pedagogiki społecznej w ujęciu historycznym*. W: E. Marynowicz-Hetka (red.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, tom II. Warszawa
- Czerepaniak-Walczak, M. (2007). *Wychowanie do czasu wolnego. Poszukiwanie miejsca dla Homo ludens w świecie Homo faber*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie – pojęcia – procesy – konteksty*. Gdańsk
- Czerkawski, A. (2008). *Czas wolny gimnazjalistów a zachowania ryzykowne*. W: A. Czerkawski, A. Nowak (red.), *Wybrane zagadnienia patologii społecznej – implikacje empiryczne*. Katowice
- Daszykowska, J. (2005). *Czas wolny a jakość życia nauczycieli studiujących*. Kraków
- Derek, M. (2014). *Miejska przestrzeń czasu wolnego*. W: M. Madurowicz (red.), *Kształtowanie współczesnej przestrzeni miejskiej*. Warszawa
- Jakubowicz-Bryx, A. (2010). *Czas wolny a zainteresowania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. W: I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*. Kraków
- Kisiel, M. (2018). *Spędzanie czasu wolnego przez uczniów klas 4-7 szkół podstawowych w Szczecinie (doniesienie z badań)*. *Aktywność Ruchowa Ludzi w Różnym Wieku*, 39(3)
- Kłodowska, J. (2016). *Going native jako proces stawania się badaczem terenowym. Refleksje na marginesie badania środowiska życia osób starszych*. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 17
- Kowalczyk, A., Derek, M. (2015). *Przestrzeń czasu wolnego w polityce dużych miast*. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, LXXVII, 1
- Krzesińska-Żach, B. (2007). *Pedagogika Rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*. Białystok
- Kusztelak, A., Tworek, N. (2009). *Struktura potrzeb wolnoczasowych młodzieży: w świetle badań sondażowych*. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 3
- Kwilecki, K. (2011). *Rozważania o czasie wolnym*. *Wybrane zagadnienia*. Katowice
- Lachowski, S., Florek, M. (2007). *Nierówności w rozwoju dzieci wiejskich jako czynnik generalizujący wykluczenie społeczne*. *Medycyna Ogólna*, 13 (XLII), 4
- Lipski, A. (2008). *Czas wolny w czasie życia. Przyczynek do analizy społeczeństwa nowoczesnego*. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, LLX, 4
- Malchrowicz-Moško, E., Poczta, J. (2018). *Moda na bieganie, ideologia healthismu i zmiany w podejściu do zdrowia – przykład Wielkopolski*. W: E. Małolepszy, J. Kosiewicz, N. Organista (red.), *Z najnowszych dziejów kultury fizycznej i turystyki w Polsce i w Europie (w okresie XIX-XX wieku)*. Częstochowa
- Marek, E. (2007). *Zajęcia pozalekcyjne jako forma rozwijania zainteresowań dzieci w czasie wolnym*. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce – kwartalnik dla nauczycieli*, 3, Piotrków Trybunalski
- Martyka, A. (2012). *Czas wolny dzieci we współczesnych polskich miastach. Wprowadzenie do poszukiwań optymalnych rozwiązań przestrzennych*. *Architektura Czasopismo Techniczne*, 29, 7-A
- Martyka, A., Sikora, A., Figurska-Dudek, J. (2021). *Architektura i urbanistyka jako czynnik mobilizujący mieszkańców do aktywności fizycznej – wybrane problemy*. W: M. Piekarski, A. Rybka, A. Sikora (red.), *Miasto 2.0. Człowiek, przestrzeń, transformacja*. Rzeszów

- Matysiak-Błaszczyk, A, Zychowicz, M. (2021). *Czas wolny młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem jej miejskiej reprezentacji*. W: A. Cybal-Michalska, K. Segiet, K. Węc (red.), *Aktywizacja młodzieży w warunkach zmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej*. Poznań
- Mokras-Grabowska, J. (2015). *Czas wolny w dobie postmodernizmu*. *Folia Turistica*, 4
- Okoń, W. (1987). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa
- Olszewski-Strzyżowski, J., Dróżdż, R. (2017). *Sposoby spędzania czasu wolnego dzieci i młodzieży a ich aktywność fizyczna*. *Zeszyty Naukowe*, 11, VI, 1
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*, tom 1. Wrocław

Materiały źródłowe

- Dzieci po szkole – wolne czy zajęte. Raport badawczy*. Squla i SW Research, wrzesień 2016
- Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2016 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka, Warszawa 2017
- Pracujący, bezrobotni i bierni zawodowo (wyniki wstępne Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności) – 2 kwartał 2022 roku*; <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/pracujacy-bezrobotni-i-bierni-zawodowo-wyniki-wstepne-badania-aktywnosci-ekonomicznej-ludnosci-2-kwartal-2022-roku,12,52.html> [dostęp: 19.03.2023]

KARINA LEKSY

ORCID 0000-0001-5907-7836

Uniwersytet Śląski w Katowicach

JOANNA NAWÓJ-POŁOZCHAŃSKA

ORCID 0000-0003-3248-8189

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA

ORCID 0000-0001-8261-7116

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

OCENA ALFABETYZMU ZDROWOTNEGO STUDENTÓW NA PODSTAWIE KWESTIONARIUSZA *HEALTH LITERACY QUESTIONNAIRE (HLQ)* - BADANIA WSTĘPNE

ABSTRACT. Leksy Karina, Nawój-Połozchańska Joanna, Skowrońska-Pućka Agnieszka, *Ocena alfabetyzmu zdrowotnego studentów na podstawie kwestionariusza Health Literacy Questionnaire (HLQ) – badania wstępne* [Assessment of University Students' Health Literacy Based on the *Health Literacy Questionnaire (HLQ)* – Preliminary Study]. *Studia Edukacyjne* no. 69, 2023, Poznań 2023, pp. 57-75. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 18.07.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 4.10.2023. DOI: 10.14746/se.2023.69.4

The World Health Organization defines health literacy as the cognitive and social skills that determine people's motivation and ability to gain access to, understand, and use information in ways that promote and maintain good health. Health literacy is closely linked to health behavior, health inequalities, and overall quality of life. It is also highly connected with health socialization and education in the home and school environment. Considering the importance of this concept, this study aims to preliminarily examine the university students' health literacy based on the Health Literacy Questionnaire (HLQ). The research was conducted from March to May 2023 among students of the Faculty of Social Sciences of the University of Silesia in Katowice and the Faculty of Educational Studies of Adam Mickiewicz University, Poznań. Research results have shown that, in general, the health literacy of surveyed students was high. The respondents found actively taking care of their health the hardest task. Simultaneously, most of them declared receiving social support in health. Monitoring the level of health literacy is crucial for providing important information about the needs of various groups in health awareness and contributes to undertaking educational activities in this area.

Key words: health; health literacy; Health Literacy Questionnaire; university students

Wprowadzenie

Zdrowie jest jedną z podstawowych wartości w naszym życiu, będącą uosobieniem pełnego fizycznego, emocjonalnego i społecznego dobrostanu. Dobre zdrowie umożliwia nam czerpanie radości z życia, wykonywanie codziennych czynności i osiągnięcie celów – osobistych, zawodowych, czy społecznych. Wpływa więc na naszą jakość życia, relacje z innymi ludźmi i możliwości rozwoju. Dbając o zdrowie w wymiarze psychicznym, jak i fizycznym, nadajemy mu wartość, a doceniamy je starając się prowadzić zdrowy tryb życia, dbać o odpowiednią dietę, regularnie uprawiać sport, unikać nałogów i stresu. Wartość zdrowia oznacza również świadome podejmowanie decyzji, które mają wpływ na nasze zdrowie, a także odpowiedzialność, bowiem dbałość o zdrowie nie dotyczy tylko nas samych, ale również naszych bliskich i społeczności, w której żyjemy. Czy faktycznie warunek odpowiedzialności zostaje spełniony w czasach antropocenu, kiedy planeta jest coraz bardziej dewastowana, a nasze środowisko życia trudno nazwać czystym i sprzyjającym zachowaniu zdrowia?

W przygotowanej przez Natalię Hatałską tegorocznej *Mapie trendów* – w ramach kategorii Biologia technocentryczna zidentyfikowano trend, określany jako „*sickcare to healthcare*”. To swoista zmiana paradygmatu w kontekście zdrowia, odejście od reaktywności (czyli leczenia chorób) w kierunku prewencji, związanej z zachowaniem zdrowia, przeciwdziałaniem i zapobieganiem chorobom (Hatałska, 2023). Tradycyjnie, opieka zdrowotna skupiała się głównie na leczeniu chorób i reakcji na istniejące problemy zdrowotne. W ostatnich latach coraz większą uwagę poświęca się profilaktyce i promowaniu zdrowia. Pojęcie *sickcare* odnosi się do systemu opieki zdrowotnej, który skupia się na leczeniu chorób już po ich wystąpieniu. W takim podejściu, większość zasobów i wysiłków jest kierowana na udzielanie pomocy medycznej w przypadku choroby, a nie na zapobieganie jej, natomiast *healthcare* to podejście skupiające się na działaniach prewencyjnych i promowaniu zdrowia. W takim ujęciu, opieka zdrowotna obejmuje szeroki zakres działań, które mają na celu utrzymanie zdrowia i poprawę jakości życia. Wprowadza się programy profilaktyczne, edukację zdrowotną, zdrowy styl życia, regularne badania i kontrole, aby zapobiegać chorobom przed ich wystąpieniem. Przejście od *sickcare* do *healthcare* ma na celu poprawę kondycji zdrowotnej populacji i obniżenie kosztów związanych z leczeniem chorób. Dążenie do zdrowia i profilaktyka pomagają bowiem uniknąć wielu chorób i ich powikłań, co przekłada się na lepsze samopoczucie i jakość życia.

Zidentyfikowany trend koreluje z wynikami badania opinii publicznej na temat zdrowia, w świetle których systematycznie rośnie przekonanie o zna-

czeniu prozdrowotnego stylu życia. Odsetek osób dostrzegających symptomy dbałości Polaków o zdrowie wzrósł o 13 punktów procentowych (między rokiem 2012 a 2016), a w porównaniu z początkiem lat 90. XX wieku wzrósł ponad trzykrotnie (z 19% do 64%). Od 1993 roku odnotowano wzrost odsetka osób deklarujących dbałość o zdrowie o 27 punktów łącznie (CBOS, 2016). Ponadto, biorąc pod uwagę, że system wartości Polaków od lat jest systematycznie monitorowany, można zaobserwować, iż zdrowie utrzymuje się na szczycie listy, jako jedno z podstawowych dóbr cenionych przez nasze społeczeństwo. Blisko 60% badanych wskazuje na zachowanie zdrowia jako jedną z najważniejszych dla nich wartości. Wyżej cenimy jedynie szczęście rodzinne – niemal 80% wskazań (CBOS, 2016).

Możemy przyjąć, iż nadawanie znaczenia zdrowiu wyraża się poprzez dbałość o nie, poczucie odpowiedzialności za siebie i innych, szacunek dla różnorodności zdrowia oraz świadome podejmowanie decyzji, które mają pozytywny wpływ na nasz dobrostan. Rodzi się pytanie, w jaki sposób urzeczywistnimy tę ideę. W kontekście prowadzonych rozważań (i postawionego na wstępie pytania o dostrzeganie wpływu zanieczyszczeń środowiska naturalnego na zdrowie) interesujące wydaje się inne badanie opinii publicznej, w ramach którego zapytano Polaków o postawę wobec neutralności klimatycznej (Unia Europejska ma osiągnąć neutralność klimatyczną do 2050 roku – zgodnie z założeniami Europejskiego Zielonego Ładu).

W 2021 roku realizację tego celu w odniesieniu do Polski popierała blisko połowa badanych (48%, w tym 27% ogółu deklaroowało, że powinno to nastąpić jeszcze przed wyznaczoną datą). Obecnie osiągnięcie neutralności klimatycznej do roku 2050 popiera znacznie mniejszy odsetek respondentów (38%, w tym 21% chciałoby wcześniejszej realizacji tego celu) (CBOS, 2023, s. 1).

Przywołany wynik sondażu wskazuje na regres w myśleniu Polaków o roli alternatywnych źródeł energii względem tych „tradycyjnych”, opartych na spalaniu paliw kopalnych, które przyczyniają się do nadmiernej emisji CO₂ do atmosfery (a przypomnijmy, że rosnące stężenie CO₂ przyczynia się do powstawania efektu cieplarnianego, zakwaszania oceanów, zmian w ekosystemach roślin itd.).

Spadła akceptacja realizacji unijnych celów klimatycznych, przybyło zwolenników rozwoju energetyki węglowej w oparciu o krajowe zasoby węgla kamiennego (CBOS, 2023, s. 16).

Wyniki sondażu spójne są z wynikami międzynarodowego badania, przeprowadzonego tuż przed zeszłorocznym szczytem klimatycznym:

W skali światowej niepokój związany z kryzysem klimatycznym spadł w 2021 roku o 1,5 proc., do 48,7 proc. (Beldowicz, 2022).

Kondycja naszej planety słabnie, a wraz z nią znacząco obniża się nasz dobrostan, jednak zdajemy się nie dostrzegać korelacji między działaniem człowieka, zanieczyszczeniem środowiska a słabnącą kondycją zdrowotną naszego gatunku. Równocześnie zdrowie jest dla nas nieustająco wartościową bezcenną...

Przyjęcie założenia, że można dbać o zdrowie w skażonym, zniszczonym i zanieczyszczonym środowisku naturalnym zdaje się stanowić perspektywę niezwykle krótkowzroczną i niespójną pod względem logicznym. Polacy zapytani, co w największym stopniu przyczynia się do poprawy zdrowia, wskazują na: właściwe odżywianie (48% wskazań), regularne wizyty u lekarza oraz unikanie sytuacji stresowych (po 30% wskazań), niepalenie papierosów (23%), regularne uprawianie gimnastyki (24%) oraz inne formy aktywności fizycznej, w tym spacer, wycieczki rowerowe i tym podobne (27%) (CBOS, 2023, s. 4). Można odnieść wrażenie, że w świadomości Polaków zdrowie funkcjonuje jako kategoria abstrakcyjna, która została wyekstrahowana z kontekstu kryzysu klimatycznego, zaniku bioróżnorodności, zmniejszania obszarów terenów zielonych względem technosfery i tak dalej. Chcemy żyć złudzeniem, że wciąż możemy zadbać o zdrowie, jeśli tylko wykażemy inicjatywę: pójdziemy do lekarza, wykonamy badania profilaktyczne, czy odbędziemy trening w klimatyzowanej sali siłowni. Takie pojedyncze, nieskorelowane z systemowym działaniem i myśleniem krytycznym działania mogą przynieść jedynie chwilową, doraźną poprawę samopoczucia. Dlatego, edukacja w zakresie alfabetyzmu zdrowotnego, także w szerszym kontekście dbałości o dobrostan planety, zdaje się stanowić jedno z najważniejszych wyzwań XXI wieku.

Powyższe rozważania, jak i miniona pandemia koronawirusa potwierdzają potrzebę podnoszenia świadomości zdrowotnej społeczeństwa polskiego oraz dbałości o zdrowie¹ własne i innych. Jednocześnie, aby efektywnie dbać o zdrowie, niezbędne są kompetencje zdrowotne, które powinno nabywać się w toku wychowania i socjalizacji w rodzinie (por. Syrek, 2002, s. 56), jak również systematycznej edukacji zdrowotnej, realizowanej w instytucjach edukacyjnych (zob. np. Leksy, 2020). W ostatnich latach szczególnego znaczenia nabiera koncepcja edukacji zdrowotnej, ukierunkowanej na zwiększanie alfabetyzmu zdrowotnego (ang. *health literacy*)

¹ Zgodnie z definicją Światowej Organizacji Zdrowia, zdrowie rozumiane jest jako stan pełnego dobrego samopoczucia fizycznego, psychicznego, społecznego, a nie tylko brak choroby lub niepełnosprawności (Ottawa Charter for Health Promotion. WHO, Geneva, 1986).

(Woynarowska, 2017, s. 100), rozumianego jako indywidualne, poznawcze i społeczne umiejętności determinujące zdolność ludzi do zdobywania, rozumienia i wykorzystywania informacji dotyczących promowania i utrzymania zdrowia (WHO, 1998). Warto podkreślić, że alfabetyzm zdrowotny jest uznawany za kluczowy czynnik determinujący zdolności jednostki do optymalnego „zarządzania” swoim zdrowiem, jak również możliwości systemu opieki zdrowotnej, mającego zapewniać równy dostęp do swoich usług (Osborne i in. 2013). Jednocześnie, liczne, prowadzone od wielu lat, ogólnoświatowe badania wskazują, że niski poziom alfabetyzmu zdrowotnego jest powiązany z szeregiem negatywnych konsekwencji dla zdrowia i zachowań zdrowotnych, szczególnie w kontekście radzenia sobie w sytuacji choroby. Przejawia się to na przykład w postaci nieprzestrzegania zaleceń dotyczących zażywania leków (Berkman i in., 2011), trudnościami w komunikacji z przedstawicielami służby zdrowia (Schillinger i in., 2004), niskim poziomem wiedzy o procesach chorobowych i mniejszych umiejętnościach samokontroli u osób z chorobami przewlekłymi (jak np. cukrzyca, choroby serca i zapalenie stawów) (Gazmararian i in., 2003). Przede wszystkim jednak, niski poziom alfabetyzmu zdrowotnego wiąże się ze zwiększoną hospitalizacją (Baker i in., 1998) i śmiertelnością (Peterson i in., 2006), niekorzystaniem z profilaktycznych świadczeń zdrowotnych (Scott i in., 2002), a także stanowi znaczący czynnik nierówności w zdrowiu i nierówności społecznych (Howard i in., 2006; Sentell, Halpin, 2006). Tymczasem, zgodnie z wynikami badań przeprowadzonych przez międzynarodowe konsorcjum realizujące w latach 2009-2012 europejski projekt dotyczący alfabetyzmu zdrowotnego (*Health Literacy Project European* – HLS-EU), u niemal połowy respondentów pochodzących z 8 krajów europejskich zaobserwowano niski poziom kompetencji zdrowotnych (HLS-EU Consortium, 2012 za: Woynarowska, 2017, s. 100; por. Niedorys i in., 2019). Dane dotyczące polskiego społeczeństwa ujawniły, że 10,2% respondentów prezentowało „niedostateczny” poziom alfabetyzmu zdrowotnego, a 34,4% – poziom „problematiczny” (Sørensen i in., 2015). Z kolei, biorąc pod uwagę badania prowadzone w Polsce wśród osób w okresie wczesnej dorosłości (zgodnie z klasyfikacją E. Eriksona – osoby w wieku 18-35 lat (Brzezińska, 2014, s. 218)), dotyczące świadomości zdrowotnej, alfabetyzmu zdrowotnego, czy stosunku młodych ludzi do własnego zdrowia, wyniki nie są jednoznaczne. Na przykład, badania przeprowadzone wśród studentów przez Binkowską-Bury i innych (2010), których celem była ocena znaczenia wybranych czynników społeczno-demograficznych (płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie, poziom wiedzy na temat zdrowia oraz orientacja życiowa w modyfikowaniu zachowań zdrowotnych), przepro-

wadzonych na próbie 521 studentów, pokazały, że niemal połowa respondentów (48,9%) charakteryzowała się niskim natężeniem zachowań prozdrowotnych, a wśród 38,4% było ono na poziomie przeciętnym. Kobiety prezentowały wyższy poziom zachowań zdrowotnych. Warto podkreślić, że zgodnie z przytaczanymi wynikami badań, aż 48,6% respondentów charakteryzowała się niskim poziomem wiedzy na temat zdrowia. Zachowania zdrowotne studentów były w największym stopniu powiązane z poziomem poczucia koherencji, płcią i statusem materialnym (Binkowska-Bury i in., 2010). Z kolei, inne polskie badania, których celem była diagnoza alfabetyzmu zdrowotnego studentów ($n = 260$) w zakresie pozyskiwania informacji zdrowotnych wykazały, że chociaż respondenci potrafili precyzyjnie określić zakres poszukiwanych informacji, to jednocześnie brakowało im umiejętności ich krytycznej oceny. Autorzy badań podkreślają, że umiejętność ta jest niezwykle istotna w podejmowaniu właściwych decyzji zdrowotnych (Kardialik i in., 2012). Warto także przytoczyć wyniki badań jakościowych z roku 2014, dotyczących przekonań i zachowań zdrowotnych młodych ludzi, przeprowadzonych wśród 30 osób w wieku od 20 do 37 lat. Na podstawie uzyskanych wyników badań stwierdzono, że badani byli przekonani o indywidualnej odpowiedzialności za własne zdrowie oraz konieczności prowadzenia zdrowego stylu życia. Autorka badania oceniła, że respondenci wykazywali się wysoką świadomością zdrowotną i postrzegali zdrowie w sposób holistyczny. Jednocześnie, chociaż nie zawsze stosowali się do zasad zdrowego stylu życia, to

wykazywali się dużym krytycyzmem wobec własnych działań pro- i antyzdrowotnych, co interpretować można jako efekt zinternalizowanej normy dbania o zdrowie (Dzwonkowska-Godula, 2016).

Warto jednak zwrócić uwagę, że szczególnie ostatnie z przytoczonych badań były prowadzone na małej próbie i wyniki nie mogą być uogólniane na populację generalną.

Niedorys i inni (2019), dokonując przeglądu wyników badań dotyczących kompetencji zdrowotnych (HL) z wykorzystaniem Europejskiego Kwestionariusza Kompetencji Zdrowotnych (HLS-EU-Q47) w latach 2010-2018, doszli między innymi do wniosku, że większość analizowanych prac dotyczyła określenia poziomu alfabetyzmu zdrowotnego wśród społeczeństw różnych krajów, osób starszych lub z niskim poziomem wykształcenia. Brakuje natomiast badań dotyczących oceny HL wśród różnych grup respondentów w Polsce. Celem podjętych badań była wstępna ocena alfabetyzmu zdrowotnego studentów pierwszego roku studiów na podstawie Health Literacy Questionnaire (HLQ). W niniejszym artykule zostały zapre-

zentowane wyniki badań pilotażowych. Analizy te stanowią podstawę do przeprowadzenia szerszej zakrojonych badań, mających na celu określenie poziomu alfabetyzmu zdrowotnego studentów w kontekście realizowanej w szkole podstawowej i ponadpodstawowej edukacji zdrowotnej. Kwestia ta, choć w dużej mierze pomijana w analizach naukowych, jest niezwykle istotna z punktu widzenia profilaktyki pierwotnej/universalnej oraz promocji zdrowia (zob. np. Ostaszewski, 2017, ss. 113-119). Wchodzący w dorosłość młody człowiek, „wyposażony” w rzetelną wiedzę i świadomość zdrowotną, będzie z większym prawdopodobieństwem dokonywał prozdrowotnych wyborów, a to z kolei pozwoli mu na zdrowe i produktywne życie w perspektywie długofalowej. W tym kontekście zdrowie staje się jednym z najważniejszych zasobów dla człowieka, jak i całego społeczeństwa (por. Woynarowska 2017, s. 29).

W związku z powyższym, pytaniem badawczym, które zostało postawione w prezentowanym artykule było: *Jaki jest alfabetyzm zdrowotny studentów na podstawie Health Literacy Questionnaire (HLQ)?*

Metoda

Niniejsze badanie przeprowadzono jako badanie pilotażowe na potrzeby szerszego projektu badawczego, ukierunkowanego na zbadanie alfabetyzmu zdrowotnego studentów pierwszego roku studiów kierunków z obszaru nauk społecznych. Badania wstępne wykonano od marca do maja 2023 roku wśród studentów Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W tym celu wykorzystano internetową platformę LimeSurvey, a link do badania z zaproszeniem do wzięcia w nim udziału przesłano studentom za pośrednictwem systemu USOS. Dobór próby był celowy, a kryterium doboru stanowił rok studiów – studenci pierwszego roku studiów stacjonarnych. Taki dobór próby był podyktowany przeświadczeniem o potencjalnym wpływie niedawno ukończonej szkoły na poziom alfabetyzmu zdrowotnego oraz znaczeniem czasu dzielącego respondentów od ukończenia szkoły ponadpodstawowej (maksymalnie 2 lata), co w założeniu sprzyjało wierniejszemu odtworzeniu w pamięci szkolnych doświadczeń związanych z realizacją edukacji zdrowotnej.

Narzędzie badawcze składało się z dwóch zasadniczych części, które jednak mogą być analizowane oddzielnie. Część pierwszą stanowi standaryzowany kwestionariusz ankiety *Health Literacy Questionnaire (HLQ)*, część drugą – autorski kwestionariusz ankiety dotyczący realizacji edukacji zdrowotnej w szkole podstawowej i ponadpodstawowej w opinii i doświadczeniu

studentów. Wykorzystane w badaniach narzędzie obejmuje także metryczkę, która zawiera pytania o podstawowe dane demo-społeczne, studiowany kierunek studiów, typ/rodzaj ukończonej szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Jednocześnie, w niniejszym artykule przedstawiono wstępne wyniki odnoszące się do poziomu alfabetyzmu zdrowotnego (pierwsza część kwestionariusza).

Kwestionariusz do badania alfabetyzmu zdrowotnego *Health Literacy Questionnaire* (HLQ), opracowany przez R.H. Osborne'a i innych (2013), składa się z dwóch części i 9 podskal. W planowanych badaniach wykorzystano pierwszą część kwestionariusza zawierającą 5 podskal: (I) poczucie zrozumienia i wsparcia ze strony pracowników służby zdrowia; (II) posiadanie wystarczających informacji jak dbać o zdrowie; (III) aktywne dbanie o swoje zdrowie; (IV) wsparcie społeczne w kontekście zdrowia; (V) ocena informacji pochodzących z różnych źródeł dotyczących zdrowia. Każda podskala zawierała od 4 do 5 stwierdzeń, do których respondenci ustosunkowywali się na 4-punktowej skali - od 1 do 4 (od „zdecydowanie się nie zgadzam” do „zgadzam się”). Przykładowe stwierdzenia to: „Porównuję informacje na temat zdrowia pochodzące z różnych źródeł”; „Wiem, jak sprawdzić, czy otrzymywane przeze mnie informacje na temat zdrowia są prawdziwe”. Wynik każdej subskali obliczono jako średnią z czterech lub pięciu elementów składających się na dany wymiar. W związku z tym także wyniki HLQ zostały przedstawione za pomocą statystyk opisowych, jako wartości średnie i odchylenia standardowe. Ocena rzetelności poszczególnych 4 subskal polskiej wersji narzędzi była wystarczająca i wynosiła kolejno: $\alpha = 0,87$ dla subskali I; $\alpha = 0,82$ dla subskali II; $\alpha = 0,86$ dla subskali III; $\alpha = 0,35$ dla subskali IV. Ze względu na niski poziom rzetelności subskali V ($\alpha = 0,67$), wyłączono pytanie 16 („Wiem, jak sprawdzić, czy otrzymywane przeze mnie informacje na temat zdrowia są prawdziwe”), otrzymując w ten sposób pożądaną poziom rzetelności $\alpha = 0,71$ (por. Bedyńska, Cypriańska, 2013, ss. 245-283). Analizy statystycznej dokonano z użyciem IBM SPSS wersja 28.0 dla Windows.

Badanie zostało zweryfikowane i zatwierdzone przez Komisję Etyki Badań Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (nr opinii: KEUS354/03.2023).

Wyniki badań własnych

W badaniu wstępnym wzięło udział 131 studentów, z czego większość stanowiły kobiety (86,5%). Pod względem miejsca pochodzenia, respondenci niemal po równo reprezentowali wieś (29,2%), małe miasta - do 50 tysięcy mieszkańców (27,8%), jak i miasta średniej wielkości - od 50 do 200 tysięcy

mieszkańców (27,8%). Większość badanych określiła swój status socjoekonomiczny jako średni (74,6%).

Analizując uzyskane w badaniu wstępnym dane, można stwierdzić, że alfabetyzm zdrowotny badanych studentów był wysoki. Wśród 5 subskał, najwyższe wyniki respondenci uzyskali w ramach podskali IV – wsparcie społeczne w aspekcie zdrowia (śr. 3,05; odch. stand. 0,68), najniższe z kolei w podskali III – aktywne dbanie o zdrowie (śr. 2,56; odch. stand. 0,76). Wyniki średnich wartości w pozostałych podskalach są podobne i wahają się od 2,63 do 2,79. Ogólnie zatem, badani studenci zgadzali się z większością stwierdzeń w ramach poszczególnych podskali, co sugeruje, że alfabetyzm zdrowotny badanych jest satysfakcjonujący. Warto dodać, że w subiektywnej ocenie 91,2% studentów posiadają oni „dobrą wiedzę w zakresie zdrowia”, chociaż respondenci podzielili się niemal po równo w ocenie tego, czy posiadają pełną wiedzę odnośnie sposobu zadbania o własne zdrowie.

Bardzo duży odsetek badanych zadeklarował otrzymywanie wsparcia społecznego w kontekście ich zdrowia. Aż 94,6% studentów zgodziło się ze stwierdzeniem, że „*Jest co najmniej jedna osoba, która może pójść ze mną na wizytę lekarską*”, a 92,4% z nich – że są w ich otoczeniu osoby, do których mogą zwrócić się po zrozumienie i wsparcie. Respondenci deklarowali także obecność w ich otoczeniu wielu osób, na których mogą polegać w sytuacji potrzeby pomocy (8,1%), jak również mają duże wsparcie ze strony rodziny i przyjaciół (91,5%). W porównaniu z podskala IV, respondenci byli mniej zgodni z odniesieniem do stwierdzeń składających się na wymiar III, dotyczący aktywnego dbania o zdrowie. Optymistyczny wydaje się jednak fakt, że ponad 60% badanych wyznacza sobie własne cele zdrowotne i podejmuje regularnie rozmaite aktywności w celu poprawy swojego zdrowia. Ponadto, równo po 50,0% respondentów zgodziło się i nie zgodziło ze stwierdzeniem, iż przeznaczają dużo czasu na świadome zajmowanie się swoim zdrowiem, a aż 53,7% studentów potwierdziło, że znajduje czas na dbanie o zdrowie, pomimo innych zajęć.

Korzystne wyniki badań uzyskano w zakresie oceny informacji odnoszących się do zdrowia (subskala V). Dane te wstępnie wskazują, że studenci wykazują krytyczny stosunek do informacji dotyczących zdrowia. Większość z nich zadeklarowała, że porównuje informacje na temat zdrowia pochodzące z różnych źródeł (81,1%) i sprawdza, czy nowe informacje na temat zdrowia są prawdziwe (67,5%). Stwierdzeniem, z którym większość badanych się nie zgodziła (61,0%) było pytanie o zasięganie opinii pracowników opieki zdrowotnej o jakość znalezionych informacji na temat zdrowia – tabela 1.

Tabela 1

Częstości i średnie wartości dla stwierdzeń
w ramach poszczególnych podskal HLQ

Nr- pod- skali	Średnia (odch. stand.) dla sub- skali	Stwierdzenie	Nr pytania	Zdecydo- wanie się nie zgadzam / Nie zgadzam się (%) ^a	Zdecydo- wanie się zgadzam / Zgadzam się (%) ^b
I	2,63 (0,95)	Co najmniej jeden pracownik opieki zdrowotnej dobrze mnie zna.	2	50,0	50,0
		Co najmniej z jednym pracownikiem opieki zdrowotnej mogę omówić moje problemy zdrowotne.	8	35,6	64,4
		Znam takich pracowników opieki zdrowotnej, którzy w razie potrzeby pomogą mi ustalić, co mam robić.	17	37,1	62,9
		Mogę polegać na co najmniej jednym pracowniku opieki zdrowotnej.	22	29,8	70,2
II	2,74 (0,71)	Uważam, że mam dobrą wiedzę w zakresie zdrowia.	1	8,8	91,2
		Mam dostateczną wiedzę, aby radzić sobie z własnymi problemami zdrowotnymi	10	36,8	63,2
		Jestem pewny/a, że mam pełną wiedzę potrzebną do właściwego zajęcia się swoim zdrowiem.	14	51,3	48,7
		Mam pełną wiedzę potrzebną do zadbaania o swoje zdrowie.	23	48,6	51,4
III	2,56 (0,76)	Przeznaczam sporo czasu na świadome zajmowanie się swoim zdrowiem.	6	50,0	50,0
		Planuję, co muszę zrobić, aby być jak najzdrowszym/najzdrowszą	9	52,7	47,3
		Pomimo innych zajęć, znajduję czas na dbanie o zdrowie.	13	46,3	53,7
		Wyznaczam sobie własne cele dotyczące zdrowia.	18	38,6	61,4
		Są rzeczy, które robię regularnie, żeby poprawić swoje zdrowie.	21	36,0	64,0

IV	3,05 (0,68)	W moim otoczeniu znajduje się kilka osób, do których mogę zwrócić się po zrozumienie i wsparcie.	3	7,6	92,4
		Kiedy źle się czuję, ludzie wokół mnie naprawdę rozumieją, przez co przechodzę.	5	40,0	60,0
		Kiedy potrzebuję pomocy, jest wiele osób, na których mogę polegać.	11	33,9	81,1
		Jest co najmniej jedna osoba, która może pójść ze mną na wizytę lekarską.	15	15,4	94,6
		Mam duże wsparcie ze strony rodziny lub przyjaciół.	19	18,5	81,5
V	2,79 (0,71)	Porównuję informacje na temat zdrowia pochodzące z różnych źródeł.	4	18,9	81,1
		Kiedy widzę nowe informacje na temat zdrowia, sprawdzam, czy są prawdziwe.	7	32,5	67,5
		Zawsze porównuję informacje na temat zdrowia z różnych źródeł i decyduję, co jest dla mnie najlepsze.	12	29,3	70,7
		Pytam pracowników opieki zdrowotnej o jakość znalezionych przeze mnie informacji na temat zdrowia.	20	61,0	39,0

Źródło: badania własne; ^a - podane odsetki stanowią sumę wskazań: „Zdecydowanie się nie zgadzam/ Nie zgadzam się”; ^b - podane odsetki stanowią sumę wskazań: „Zdecydowanie się zgadzam/ Zgadzam się”; n = 131.

Biorąc pod uwagę statystyki opisowe, uwzględniające wybrane zmienne demo-społeczne (płeć; miejsce pochodzenia; status socjoekonomiczny), otrzymane wyniki nie są jednoznaczne, co może wynikać z niewielkiej liczebności próby badawczej. Jednakże, wstępnie uzyskane dane sugerują, że mężczyźni częściej zgadzali się ze stwierdzeniami zawartymi w podskalach I i II, z kolei kobiety – w podskalach III i IV, oraz – nieco częściej – w ramach podskali V. Szczególnie duże różnice w otrzymanych średnich wartościach pomiędzy kobietami i mężczyznami są widoczne w ramach podskal II oraz III i IV. Uzyskane dane sugerują, że mężczyźni częściej oceniają, iż posiadają wystarczający zasób wiedzy na temat dbania o zdrowie, z kolei kobiety – w większym stopniu aktywnie dbają o własne zdrowie oraz otrzymują wsparcie społeczne

w kontekście zdrowia. W odniesieniu do miejsca pochodzenia, uzyskane dane sugerują, że wyższy alfabetyzm zdrowotny prezentują studenci pochodzący ze wsi oraz małych miast (do 50 tys. mieszkańców). Natomiast, na podstawie wyników obrazujących duże zróżnicowanie średnich wartości dla poszczególnych subskał, można przypuszczać, że status socjoekonomiczny nie ma znaczenia dla alfabetyzmu zdrowotnego badanych studentów – tabela 2.

Tabela 2

Statystyki opisowe dla subskał I-V
w zależności od wybranych zmiennych demo-społecznych

Zmienna niezależna	Rozróżnienie	Subskala I	Subskala II	Subskala III	Subskala IV	Subskala V
		średnia (odch. stand.)	średnia (odch. stand.)	średnia (odch. stand.)	średnia (odch. stand.)	średnia (odch. stand.)
Płeć	kobieta	2,88 (0,87)	2,48 (0,33)	2,35 (0,75)	3,04 (0,66)	2,77 (0,68)
	mężczyzna	3,13 (0,88)	3,88 (0,17)	1,80 (0,84)	2,30 (0,14)	2,57 (0,91)
Miejsce pochodzenia	wieś	2,93 (0,55)	2,64 (0,37)	2,77 (0,75)	3,46 (0,41)	2,87 (0,75)
	małe miasto – do 50 tys. mieszkańców	3,88 (0,17)	3,25 (1,06)	1,10 (0,14)	3,00 (0,84)	2,46 (0,70)
	miasto 50-200 tys. mieszkańców	2,80 (0,85)	2,70 (0,62)	2,24 (0,29)	2,48 (0,22)	2,84 (0,52)
	duże miasto – powyżej 200 tys. mieszkańców	2,42 (1,42)	2,17 (0,14)	2,00 (0,60)	2,53 (0,94)	2,75 (0,85)
Status socjoekonomiczny	poniżej średniej	2,75 (1,14)	2,83 (0,80)	1,73 (0,70)	2,73 (0,75)	3,13 (0,54)
	średni	2,98 (0,82)	2,65 (0,55)	2,33 (0,77)	2,95 (0,70)	2,66 (0,72)
	powyżej średniej	2,75 (1,06)	2,38 (0,17)	2,80 (0,28)	3,30 (0,42)	2,86 (0,67)
	znacznie powyżej średniej	brak wskazań	brak wskazań	brak wskazań	brak wskazań	brak wskazań

Źródło: badania własne; n = 131.

Dyskusja wyników

Celem niniejszych badań pilotażowych była wstępna ocena alfabetyzmu zdrowotnego studentów pierwszego roku nauk społecznych, z wykorzystaniem standaryzowanego kwestionariusza HLQ. Biorąc pod uwagę nieliczne badania prowadzone na gruncie polskim dotyczące alfabetyzmu zdrowotnego wśród rozmaitych grup społecznych, uwzględniających rozmaite czynniki demospołeczne, jak również proces socjalizacji i edukacji zdrowotnej, niniejszy artykuł jest przyczynkiem do podjęcia dalszych, pogłębionych badań i analiz w tej dziedzinie.

Wstępne wyniki uzyskane w badaniu pilotażowym wykazały, że ogólnie samoocena badanych studentów w zakresie alfabetyzmu zdrowotnego jest wysoka. Wynik ten można wiązać z większym zainteresowaniem kwestiami zdrowia w społeczeństwie, modą na zdrowy tryb życia, jak również ideologią *healthismu*. Pojęcie *healthismu* – tłumaczone jako „kult zdrowia”, a nawet jako „obsesja zdrowia” – zakłada, że zdrowie jest możliwe do osiągnięcia poprzez samodyscyplinę i wysiłek, koncentrując się na doskonaleniu, jak też ochronie ciała oraz kształtowaniu masy i rozmiarów ciała (Wojnarowska, 2017, s. 90). W tym ujęciu to ciało – jego wygląd i sprawność – jest wskaźnikiem zdrowia (zob. np. Leksy, 2015). Powoduje to, że niniejsze zjawisko jest często postrzegane negatywnie. Negatywne konotacje związane z *healthismem* wiążą się także z założeniem, głoszącym o indywidualnej odpowiedzialności człowieka za jego zdrowie, przy pomijaniu czynników społecznych i ekonomicznych, które niejednokrotnie uniemożliwiają realizację zasad zdrowego stylu życia. Warto także dodać, że wśród determinantów prozdrowotnego trybu życia znajdują się także socjalizacja i edukacja, w tym obecność, zakres i sposób realizacji edukacji zdrowotnej w szkole. Odnosząc się do wyników badań własnych, trudno zatem ocenić, jaka motywacja przyświecała respondentom do zgłębiania kwestii związanych ze zdrowiem. Czy była ona wynikiem rzetelnej socjalizacji i edukacji zdrowotnej w domu i szkole, czy też w pierwszej kolejności wiązała się z zainteresowaniem wyglądem ciała?

W obliczu uzyskanych wyników, warto przywołać badania jakościowe, przeprowadzone przez K. Dzwonkowską-Godulę (2016) na grupie młodych dorosłych, wskazujące, że ich świadomość zdrowotna była wysoka, a zdrowie traktowane przez badanych holistycznie. Autorka przytoczanych badań przypuszcza, że jest to związane ze – wspomnianą powyżej – socjalizacją młodych respondentów, przebiegającą w dobie

kształtowania się socjoekologicznego modelu zdrowia, eksponującego styl życia jednostki i jej życiowe wybory jako determinanty kondycji psychofizycznej (K. Dzwonkowska-Godula, 2016, s. 43).

Ponadto, pokolenie to – w większym lub mniejszym stopniu – było poddawane edukacji zdrowotnej w szkołach, co także przejawia się w ich postawach wobec spraw związanych ze zdrowiem. Nie bez znaczenia jest tu także poziom wykształcenia. W prezentowanych badaniach własnych udział wzięli studenci pierwszego roku studiów, co z jednej strony świadczy o wyższej niż przeciętna wiedzy ogólnej, ale także sprzyja – na co zwraca także uwagę przywoływana autorka

wyższemu alfabetyzmowi zdrowotnemu, wiążącemu się z wysokim poziomem świadomości zdrowotnej oraz autokreacyjną postawą wobec własnego zdrowia (K. Dzwonkowska-Godula, 2016, ss. 43-44).

Należy podkreślić, że badani najwyżej ocenili uzyskiwane wsparcie społeczne w aspekcie własnego zdrowia. To bardzo optymistyczne, bowiem gwarancją zachowania dobrego zdrowia, co akcentują znawcy problematyki,

jest nie tylko przestrzeganie zaleceń lekarskich dotyczących przyjmowania leków czy dbania o suplementację, ale także dobre funkcjonowanie w społeczeństwie i otrzymywanie oraz udzielanie wsparcia społecznego. Wsparcie, w szczególności emocjonalne, dostarczane przez otoczenie, bezpośrednio wpływa na stan zdrowia (...). Pełni ono niezwykle istotną rolę w zachowaniu zdrowia, ochronie przed zapadaniem na choroby, wiąże się z wyższą skutecznością działań na rzecz zdrowia (Rafa, Czyżowska, 2020, s. 88).

Warto zauważyć, jak wskazują A. Głębocka i M. Szarzyńska, iż osoby oceniające swoje relacje z innymi jako satysfakcjonujące, uznają swoje zdrowie jako lepsze, ale też charakteryzują się większym zaangażowaniem, jeśli chodzi o dbałość o własny dobrostan (Głębocka, Szarzyńska, 2005). Wsparcie społeczne lub jego brak, na co zwracają uwagę Rafa i Czyżowska, najczęściej analizowane jest w weryfikacjach empirycznych jako czynnik, który „sam w sobie może wpłynąć na pojawienie się problemów zdrowotnych albo ich brak” (Rafa, Czyżowska, 2020, s. 91). W kontekście wsparcia społecznego i zdrowia warto także dokonać rozróżnienia między wsparciem społecznym spostrzeganym a wsparciem otrzymywanym. Wsparcie społeczne otrzymywane rozumieć należy jako pomoc, która w rzeczywistości została udzielona w postaci konkretnych zachowań i działań, jakie zostały podjęte na rzecz osoby wspieranej. Wsparcie społeczne spostrzegane oznacza pomoc,

która jest do dyspozycji osoby potrzebującej jej. Oznacza, że osoba żywi przekonanie i ma przeświadczenie, że w swojej sieci społecznej zawsze znajdzie osoby, do których może zwrócić się o pomoc w trudnej sytuacji (Rafa, Czyżowska, 2020, s. 91).

Działania wspierające będą zatem tym bardziej skuteczne, im mniejszy będzie rozdzźwięk między wsparciem oczekiwanym a otrzymywanym (Sęk, 2004).

Zgodnie z deklaracjami respondentów, najtrudniejsze dla nich jest aktywne dbanie o swoje zdrowie, co zauważają także inni badacze zajmujący się omawianą problematyką. Zdaniem A. Zalewskiej-Meller, młodzi dorośli często traktują zdrowie jako produkt, który można kupić. To przekonanie, jej zdaniem, rodzi bierność, bezrefleksyjność oraz brak motywacji sprzyjającej jego utrzymaniu i podejmowaniu działań służących jego wzmocnieniu (Zalewska-Meller, 2009). Podobne wnioski, będące wynikiem prowadzonych weryfikacji empirycznych, przedstawia B. Zięba-Kołodziej, wskazując, iż młodzi ludzie mimo posiadania wiedzy na temat zdrowia, czy zachowań prozdrowotnych nie zawsze stosują ją w praktyce. „Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że łatwiej jest o zdrowiu mówić, niż zdrowo żyć” (Zięba-Kołodziej, 2012, s. 322). Wspomniana autorka wskazuje na brak spójności pomiędzy wiedzą (w omawianym przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych) na temat zdrowia i świadomością zdrowych zachowań a codziennymi działaniami, w których troska o zdrowie nie zawsze znajduje wyraz w działaniach praktycznych. Jej zdaniem,

niska motywacja do podejmowania zachowań „ku zdrowiu” może być efektem słabo rozwiniętych nawyków, co uznać należy za następstwo niewłaściwego wychowania, zwłaszcza w domu rodzinnym oraz za przejaw niepowodzenia dotychczasowej edukacji zdrowotnej w szkole (Zięba-Kołodziej, 2012, s. 332).

Postawy wobec zdrowia mają więc, jak wskazują znawcy problematyki, bardziej wartościujący, aniżeli behawioralny charakter, o czym zdecydowanie świadczy brak spójności pomiędzy deklarowaną przez biorących udział w badaniach wartością zdrowia i wiedzą na temat zachowań prozdrowotnych *vs* antyzdrowotnych a podejmowanymi przez nich konkretnymi działaniami sprzyjającymi zdrowiu. Badacze zjawiska podkreślają istotną rolę znaczenia „poczucia sprawstwa” w przypadku prezentowanej kwestii, wskazując, iż pozytywnie wpływa ono nie tylko na przetwarzanie informacji, formułowanie celów, ale także aktywną realizację zamierzonych, prozdrowotnych celów, będących przejawem wyznawanych wartości. Potwierdza to, że kształtowanie i wzmocnianie kompetencji społecznych, w tym tych związanych ze zdrowiem, mogłoby pozytywnie wpłynąć na poprawę w zakresie indywidualnej, praktycznej działalności i zaangażowania w obszarze zdrowia (zob. Kościelak, 2010).

Badani studenci deklarowali, że informacje dotyczące zdrowia oceniają krytycznie, a znacząca większość badanych porównuje, jak również sprawdza wiadomości na ten temat. W obliczu problemu infodemii (zob. np. Vrdelja i in., 2021) oraz powszechnej dezinformacji (zob. np. Pérez-Escobar i in., 2023) wynik ten należy uznać za obiecujący. Przywołując zaproponowane przez Nutbeama (2000) poziomy alfabetyzmu zdrowotnego: podstawowy/funkcjonalny; komunikacyjny/interaktywny oraz krytyczny, badani studenci

wykazali się bliżsi najbardziej pożądanemu poziomowi, jakim jest alfabetyzm krytyczny. Ten rodzaj alfabetyzmu jest wykorzystywany do krytycznej analizy informacji i dzięki temu „wywierania większej kontroli nad wydarzeniami i sytuacjami życiowymi” (Nutbeam, 2000). Przynosi on korzyści zarówno na poziomie indywidualnym, poprzez zwiększanie odporności jednostek na niekorzystne czynniki społeczno-środowiskowe, jak i społecznym – przez zwiększanie upodmiotowienia społeczności w kontekście zdrowia i jego determinantów (Nutbeam, 2000).

W kontekście wybranych zmiennych demo-społecznych (płeć; miejsce pochodzenia; status socjoekonomiczny), otrzymane wyniki nie są jednoznaczne, co wymaga dalszych analiz badawczych. Warto jednak zwrócić uwagę, że szczególnie płeć może być czynnikiem różnicującym wyniki w poszczególnych podskalach alfabetyzmu zdrowotnego. Podobnie, rezultaty badań pochodzące z międzynarodowego projektu studenckiego HLQ wykazały przeciwstawne wyniki w odniesieniu do płci i wyników uzyskanych na skali HLQ (Vamos i in., 2016; Zhang i in., 2016). Z kolei, w badaniach Elsborg i innych (2017), dotyczących alfabetyzmu zdrowotnego duńskich studentów z wykorzystaniem HLQ, nie stwierdzono zasadniczych różnic w zakresie alfabetyzmu zdrowotnego w zależności od płci. Tylko w obrębie podskali IV – Wsparcie społeczne w aspekcie zdrowia – studentki uzyskały wyższe noty aniżeli studenci, podobnie jak w przypadku prezentowanych w niniejszym artykule wyników badań własnych. Należy jednak podkreślić, że różnice społeczno-kulturowe, jak również dotyczące systemów edukacyjnych powodują, że niemożliwe jest porównywanie otrzymanych wyników badań w skali międzynarodowej.

Ograniczenia

Przedstawione wyniki badań należy interpretować przez pryzmat istotnych ograniczeń. Przede wszystkim, prezentowane dane pochodzą z badań pilotażowych, w których niewielka próba badawcza nie pozwoliła na uchwycenie istotnych zależności pomiędzy zmiennymi i formułowania ogólnych wniosków z badań. Ponadto, badani dokonywali samooceny i trudno zweryfikować rzeczywisty poziom alfabetyzmu zdrowotnego respondentów. Należy także podkreślić, że osobami badanymi byli studenci, a więc można zakładać, że ich wiedza, świadomość i kompetencje zdrowotne mogą różnić się (być większe?) aniżeli ich rówieśników. Dlatego, wyników badań nie należy rozpatrywać jako odnoszących się do „badanych osób w okresie wczesnej dorosłości”, ale do „badanych studentów kierunków społecznych”. Niezależnie od powyższych ograniczeń, zaprezentowane wyniki badań wstępnych stanowią przyczynek do dalszych, pogłębionych analiz w zakresie alfabetyzmu zdrowotnego młodych ludzi oraz jego determinantów.

Konkluzje

Alfabetyzm zdrowotny, szczególnie w kontekście rozumienia i wykorzystywania informacji odnoszących się do zdrowia, w znaczącym stopniu warunkuje zachowania zdrowotne oraz nierówności w zdrowiu społeczeństwa. Dlatego, niezwykle ważne jest monitorowanie poziomu alfabetyzmu zdrowotnego, które dostarczy istotnych informacji na temat potrzeb w zakresie wiedzy i świadomości zdrowotnej różnych grup społecznych. Nie ulega wątpliwości, że interwencje i inicjatywy mające na celu poprawę zachowań zdrowotnych (a dzięki temu zdrowia całej populacji) okażą się bardziej skuteczne, jeśli będą oparte na rzetelnych danych odnoszących się do świadomości zdrowotnej danej populacji.

Wkład autorów

Autorzy deklarują następujący wkład w organizację badań i powstanie pracy: K.L. 50%, J.N-P. 25%, A. S-P. 25%. Wszystkie autorki przeczytały i zgodziły się na opublikowaną wersję manuskryptu.

REFERENCES

Opracowania

- Baker, D.W., Parker, R.M., Williams, M.V., Clark, W.S. (1998). *Health literacy and the risk of hospital admission*. J Gen Intern Med., 13(12), 791-798
- Bedyńska, S., Cypriańska, M. (2013) *Zaawansowane metody tworzenia wskaźników – eksploracyjna analiza czynnikowa i testowanie rzetelności skali*. W: S. Bedyńska, M. Cypriańska (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie SEDNO
- Beldowicz, A. (2022). *Kryzys klimatyczny przestaje być problemem*. „Rzeczpospolita”, 21.10.2022
- Berkman, N.D., Sheridan, S.L., Donahue, K.E., Halpern, D.J., Crotty, K. (2011). *Low health literacy and health outcomes: an updated systematic review*. Ann Intern Med., 155(2), 97-107
- Binkowska-Bury, M., Kruk, W., Szymanska, J., Marc, M., Penar-Zadarko, B., Wdowiak, L. (2010). *Psychosocial factors and health-related behavior among students from South-East Poland*. Ann Agric Environ Med. 17(1), 107-113
- Brzezińska, A. (2014). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar
- Dzwonkowska-Godula, K. (2016). *Stosunek mlodych ludzi do własnego zdrowia a ideologia Healthismu*. Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica, 58
- Elsborg, L., Krossdal, F., Kayser, L. (2017). *Health literacy among Danish university students enrolled in health-related study programmes*. Scandinavian Journal of Public Health, 45(8), 831-838
- Gazmararian, J.A., Williams, M.V., Peel, J., Baker, D.W. (2003). *Health literacy and knowledge of chronic disease*. Patient Educ Couns, 51(3), 267-275
- Głębocka, A., Szarzyńska M. (2005). *Wsparcie społeczne a jakość życia ludzi starszych*. Gerontologia Polska, 13(4), 255-259
- Hatałka, N. (2022). *Wpływ trendów na cele zrównoważonego rozwoju*. Gdańsk: Infuture Institute
- Howard, D.H., Sentell, T.L., Gazmararian, J.A. (2006). *Impact of Health Literacy on Socio-economic and Racial Differences in Health in an Elderly Population*. J Gen Intern Med., 21, 857-861
- Kościelak, R. (2010). *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności z zdrowiu i chorobie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Leksy, K. (2015). *Ciało w kulturze wizualnej: wybrane konteksty*. Chowanna, 2, 185-198
- Leksy, K. (2020). *Młodzież we współczesnej przestrzeni społeczno-kulturowej. Wybrane aspekty zdrowotne i pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Nutbeam, D. (2000). *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century*. Health Promotion International, 15(3), 259-267
- Osborne, R.H., Batterham, R.W., Elsworth, G.R., Hawkins M., Buchbinder R. (2013). *The grounded psychometric development and initial validation of the Health Literacy Questionnaire (HLQ)*. BMC Public Health, 13, 658
- Ostaszewski, K. (2017). *Edukacja zdrowotna w profilaktyce chorób i zachowań ryzykownych dla zdrowia*. W: B. Woynarowska (red.): *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka* (113-119). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Ottawa Charter for Health Promotion. (1986). WHO, Geneva
- Pérez-Escobar, M., Lilleker, D., Tapia-Frade, A. (2023). *A Systematic Literature Review of the Phenomenon of Disinformation and Misinformation*. Media and Communication, 11(2)

- Peterson, P.N., Shetterly, S.M., Clarke, C.L., Allen, L.A., Matlock, D.D., Magid, D.J., Masoudi, F.A. (2009). *Low Health Literacy is Associated With Increased Risk of Mortality in Patients With Heart Failure*. *Circulation*, 120(18), S749
- Postawy wobec transformacji energetycznej*. (2023), 30. Warszawa: CBOS
- Rafa, G., Czyżkowska, D. (2020). *Kontrola zdrowia a wsparcie społeczne i satysfakcja z życia w okresie późnej dorosłości*. *Psychologia Rozwojowa*, 25, 2, 97-106
- Schillinger, D., Bindman, A., Wang, F., Stewart, A., Piette, J. (2004). *Functional health literacy and the quality of physician-patient communication among diabetes patients*. *Patient Educ Couns*, 52(3), 315-323
- Scott, T.L., Gazmararian, J.A., Williams, M.V., Baker, D.W. (2002). *Health literacy and preventive health care use among Medicare enrollees in a managed care organization*. *Medical Care*, 40(5), 395-404
- Sentell, T.L., Halpin, H.A. (2006). *Importance of adult literacy in understanding health disparities*. *J Gen Intern Med.*, 21(8), 862-866
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sørensen, K., Pelikan, J.M., Röthlin, F., et al. (2015). *Health literacy in Europe: Comparative results of the European Health Literacy Survey (HLS-EU)*. *Eur. J. Public Health*, 25(6), 1053-1058
- Syrek, E. (2002). *Reprodukcja kulturowa a socjalizacja zdrowotna*. W: Z. Żukowska, R. Żukowski (red.), *Zdrowie i sport w edukacji globalnej*. Warszawa: Katedra Nauk Humanistycznych AWF w Warszawie i Wydawnictwo Estrella
- Vamos, S., Yeung, P., Bruckermann, T., et al. (2016). *Exploring health literacy profiles of Texas University students*. *Health Behav Policy Rev.*, 3, 209-225
- Vrdelja, M., Vrbovšek, S., Klopčič, V., Dadaczynski, K., Okan, O. (2021). *Facing the Growing COVID-19 Infodemic: Digital Health Literacy and Information-Seeking Behaviour of University Students in Slovenia*. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 8507
- Woynarowska, B. (2017). *Dbłość ludzi o zdrowie*. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka* (85-91). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Woynarowska, B. (2017). *Terminologia, cele i koncepcje współczesnej edukacji zdrowotnej*. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka* (93-105). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Woynarowska, B. (2017). *Zdrowie jako wartość i zasób dla jednostki oraz zasób dla społeczeństwa*. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka* (27-29). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Zalewska-Meller, A. (2009). *(Nie)obecne kategorie w obszarze zdrowia człowieka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Zdrowie i prozdrowotne zachowania Polaków*. (2016), 138. Warszawa: CBOS
- Zhang, Y., Zhang, F., Hu, P., et al. (2016). *Exploring health literacy in medical university students of Chongqing, China: A cross-sectional study*. *PlosOne*, 11
- Zięba-Kołodziej, B. (2012). *Na marginesie zdrowia czyli o zachowaniach zdrowotnych młodzieży szkół ponadgimnazjalnych*. *Nowiny Lekarskie*, 81, 4, 330-336

Źródła internetowe

- Health Promotion Glossary*, (1998). Health promotion glossary (who.int) [dostęp: 22 maj 2023]

- HLS-EU Consortium (2012). *Comparative report on health literacy in eight EU members states*. The European Health Literacy Survey HLS-EU. <http://www.health-literacy.eu> [dostęp: 14 luty 2015]
- Kardialik, K., Olejniczak, D., Religioni, U. (2012). *Wykorzystanie umiejętności odczytywania (postrzegania) zdrowia przez studentów w procesie pozyskiwania informacji o chorobach*. *Hygeia Public Health*, 47(1), 89-94. [hyg-2012-1-089.pdf \(h-ph.pl\)](#) [dostęp: 22.05.2023]
- Niedorys, B., Chrzan-Rodak, A., Bartoszek, A., Ślusarska, B. (2019). *Kompetencje zdrowotne (Health Literacy) – przegląd badań z wykorzystaniem Europejskiego Kwestionariusza Kompetencji Zdrowotnych (HLS-EU-Q47) w latach 2010-2018*. *Hygeia Public Health*, 54(2), 105-113. [hyg-2019-2-105.pdf \(h-ph.pl\)](#) [dostęp: 22.05.2023]

KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI

ORCID 0000-0002-7814-1650

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

KLOCKI LEGO – ZABAWKA DLA DZIECI I AFOLI. KONTEKSTY EDUKACYJNE ORAZ PEDAGOGICZNE

ABSTRACT. Nowak-Kluczyński Konrad, *Klocki LEGO – zabawka dla dzieci i afoli. Konteksty edukacyjne oraz pedagogiczne* [LEGO Bricks – a Toy Both for Kids and for AFOLs. Educational and Pedagogical Context]. *Studia Edukacyjne* no. 69, 2023, Poznań 2023, pp. 77-96. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 27.09.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 5.10.2023. DOI: 10.14746/se.2023.69.5

LEGO bricks are undoubtedly one of the most famous and strong construction toy brands. The name comes from the Danish phrase “leg godt” which means “play well”. The company motto is: “Only the best is good enough”. The bricks have limitless capacities. They are used not only for playing but more and more often in the educational context, from kindergarten to universities. LEGO is creativity and play as well as stimulation of mental development. The bricks excite the imagination of both children and adults. In the therapy, they improve focus, concentration, logical thinking and improve small motor skills. Nowadays, they are encroaching the adult world boldly, because they have become strong icon of pop culture and the socially engaged “toy”. LEGO sets produced especially for AFOLs (the acronym of “an adult fan of LEGO”) strengthen hobby development. They are collector’s items as well as a sentimental journey to the childhood and, especially, a supporting gesture for marginalizing environments.

Key words: bricks, LEGO, toy, game, AFOL, education, LEGO-LOGOS, pedagogy

Wstęp

Zabawa, obok nauki i pracy, jest jedną z głównych form aktywności człowieka, podejmowana dobrowolnie, niemająca charakteru utylitarnego, połączona z pozytywnymi doznaniem emocjonalnymi, a często i poznawczymi (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009). Jak twierdzi Łukasz Gołębiowski, „zabawa jest celem gry najprostszej (...) Szuka jej zarówno wiek dziecienny, średni, i podeszły, nie odrzuca późna starość nawet” (Gołębiowski, 1831, s. 5). Zabawy od zawsze, zdaniem Doroty Żołądź-Strzelczyk i Katarzyny Kabaciń-

skiej-Łuczak (2008), pełniły funkcję socjalizacyjną, przygotowując dziewczęta oraz chłopców do pełnienia ról w społeczeństwie. Są one wręcz atrybutem człowieczeństwa. Stanowią budowanie równoległej rzeczywistości wobec zwykłego życia w przypadku zabaw dorosłych, natomiast w przypadku dzieci jest to droga do opanowania rzeczywistości.

Dzieci od czasów najdawniejszych w trakcie zabaw wykorzystywały rozmaite przedmioty, określane mianem zabawek. Obok tych przypadkowych (np. naturalnych, takich jak piasek, błoto, czy kasztany) występowały zabawki właściwe. To specjalnie przygotowane przedmioty, spreparowane do zabawy przez dorosłych albo same dzieci. Początki zabawek sięgają odległych czasów, lecz można stwierdzić, że podstawowy zasób zabawek dziecięcych ukształtował się w epoce średniowiecza (Żołądź-Strzelczyk, Kabacińska-Łuczak, 2012). Zabawka jest

przedmiotem materialnym specjalnie wykonanym do celów zabawowych, który zawiera w sobie treści kulturowe (...) kształtuje rozwój fizyczny, psychiczny lub emocjonalny (Bujak, 1988, s. 24).

W ujęciu pedagogicznym, zabawka

to przedmiot (lub zestaw przedmiotów) wykonany w celu pobudzenia zabawowej aktywności dziecka (ruchowej, umysłowej czy emocjonalnej), stwarzający sposobność do poszerzania doświadczeń, gry wyobraźni i stopniowania rzeczywistości (Dunin-Wąsowicz, 1977, s. 24).

Klasyfikacje zabawek są różnorakie, stworzone stosownie to typów zabaw. Ich podział w ujęciu pedagogicznym oparty jest głównie na klasyfikacji zabaw P.A. Rudika, który wyodrębnił zabawy: ruchowe, konstrukcyjne, tematyczne oraz dydaktyczne. Klocki sklasyfikowane zostały w zabawkach konstrukcyjnych, obok piasku i gliny. Zabawki do zabaw konstrukcyjnych

ćwiczą precyzję ruchów, wpływają na rozwój procesów myślowych (...) kształtują pewne cechy osobowości, np. systematyczność, wytrwałość, umiejętność pokonywania trudności (Kabacińska-Łuczak, Wojewoda, 2020, ss. 79-81).

Warto zauważyć, iż

klocki mają swój rodowód w starożytności. Wówczas dzieci budowały różne konstrukcje (domy, wieże) z nieforemnych kawałków gliny czy drewna. Natomiast, klocki jako zabawkę edukacyjną z kamienia stworzył niemiecki pedagog Stanisław Tillich. Wykazał, że te niepozorne z wyglądu zabawki rozwijają wyobraźnię przestrzenną, inteligencję i spostrzegawczość dziecka. Do sklepów cegiełki Tillicha – bo tak nazywano klocki stworzone przez wspomnianego pedagoga – trafiły na przełomie XVIII i XIX wieku. Jednakże, na skalę masową zaczęto je produkować dopiero pod koniec

XIX wieku. Były to klocki drewniane. Po drugiej wojnie światowej szczególnie popularne stały się klocki z plastiku o najróżniejszych formach, wśród których prym wiodą klocki LEGO (Cywińska, 2010, s. 239).

Klocki, jako zabawka służąca do budowania (prócz cegiełek) przeznaczone były w drugiej połowie XIX wieku i na początku XX wieku do „zabawiana chłopca” (Nawrot-Borowska, 2010, s. 180). Współcześnie klocki LEGO to nie tylko zabawka dla dzieci – dziewczynek i chłopców. To także hobby, pasja i podróż w świat dzieciństwa dla wielu afoli. Afol, to akronim oznaczający *adult fan of Lego*, czyli „dorosłego fana Lego”.

Klocki LEGO są bez wątpienia jedną z najbardziej znanych i silnych na świecie marek zabawek. Ich nazwa wywodzi się od słów *leg godt*, co po duńsku znaczy „baw się dobrze”, a mottem przewodnim stały się słowa „Nawet to, co najlepsze, nigdy nie jest za dobre”. Obecnie LEGO obchodzi dziewięćdziesiąt lat. Na całym świecie każdego roku od 80 do 90 milionów dzieci otrzymuje zestaw duńskich klocków, ale mało kto wie, że aż 10 milionów dorosłych kupuje je także dla siebie. Wszak firma LEGO od lat propaguje ideę, by każdy dorosły dał dojsć do głosu swemu wewnętrznemu dziecku. LEGO reprezentuje wizję znaczenia zabawy w życiu człowieka (Andersen, 2022). Od początku lat trzydziestych dostarcza przeżyć dzieciom małym i dużym. Przekracza przy tym podziały społeczne i kulturowe, zawsze nadążając za rozwojem społeczeństwa. LEGO na przestrzeni dziewięćdziesięciu lat swego istnienia stało się nie tylko ważnym elementem kultury popularnej, ale przede wszystkim zabawką zaangażowaną edukacyjnie, społecznie, a także terapeutycznie. Świadczą o tym liczne, zmieniające się na przestrzeni lat serie – od LEGO DUPLO po LEGO Adults¹.

Na historię klocków LEGO składa się wiele elementów, jednakże można wyróżnić kilka kluczowych dla rozwoju tej światowej marki. 12 października 1932 roku w miejscowości Billund w Danii powstał warsztat stolarski założony przez Ole Kirk Christiansena. W początkowej fazie istnienia firmy nie zajmowano się produkcją zabawek. Jednak z biegiem lat zaczęto je wytwarzać z drewnianych odpadów. Była to kluczowa decyzja dla rozwoju firmy (Ciemcioch, 2016). Firma LEGO w latach poprzedzających powstanie plastikowych klocków oferowała szeroki asortyment zabawek wytwarzanych z drewna. Wśród nich w latach trzydziestych znalazły się pierwsze samochodziki i pociągi. W 1932 roku, w pierwszym katalogu z produktami LEGO znalazło się dwadzieścia osiem drewnianych zabawek. Jedną z najpopularniejszych była wy-

¹ W katalogu LEGO (styczeń-maj) 2023 roku można znaleźć następujące serie: DUPLO, Disney – Miki i Przyjaciele, Marvel Spidey i super kumple, Disney 4+, City 4+, Friends 4+, NINJAGO 4+, Classic, Disney, Friends, DOTS, Creator, Disney Pixar Buzz Astral, Minifigures, Super Mario, City, NINJAGO, Jurassic World, Harry Potter, Avatar, DC, Marvel, Speed Champions, Star Wars, Technic oraz Adults.

produkowana w 1935 roku kaczka LEGO Duck. Pierwsze zabawki z plastiku pojawiły się w 1947 roku, jako uzupełnienie linii artykułów drewnianych. Były to grzechotka w kształcie ryby i figurka marynarza, który zjeżdżał po sznurku (Hugo, 2017). W 1957 roku klocki zdobyły światowy sukces dzięki udoskonaleniu ich konstrukcji (możliwość ich łączenia oraz stabilność połączeń za pomocą systemu wypustek). 28 stycznia 1958 roku, o godzinie 13:58 przedłożono wniosek do Duńskiego Urzędu Patentów i Znaków Towarowych w Kopenhadze odnośnie unikatowej konstrukcji klocka LEGO (Ciemcioch, 2016).

Wizja LEGO zmieniała się na przestrzeni dekad. Firma doświadczała wzlotów i upadków finansowych, a także nietrafionych pomysłów na markę. 7 marca 1978 roku Klejd Kirk Kristiansen przekonywał, iż celem firmy jest uświadomienie najmłodszym i ich rodzicom, że LEGO to coś więcej niż zwykłe klocki – w nowej strategii

konsumenci zaczną postrzegać Lego nie tylko jako „zabawki konstrukcyjne”, ale jako „kreatywne i edukacyjne zabawki wysokiej jakości przeznaczone dla dzieci w każdym wieku” (Lunde, 2019, ss. 28-29).

Był to początek nieprzerwanego pasma sukcesów, nieprzerwanego do kryzysu lat dziewięćdziesiątych, kiedy to przychody firmy znacznie spadły. W 2021 roku, właśnie dzięki przychodom, firma LEGO stała się największą firmą zabawkarską na świecie, zajmując po dziś dzień to miejsce (Standford, 2023).

LEGO, bez wątplenia, stanowią najsilniejszą markę zabawek, skierowaną do rodzin – dzieci i dorosłych. W swej historii klocki związane były z wieloma pokoleniami. Pierwsza generacja obejmowała wczesne produkty z lat pięćdziesiątych, tworzone na podstawie prostej konstrukcji i doświadczenia konstrukcyjnego. Pokolenie z lat sześćdziesiątych wzbogacone zostało o ruchome elementy w postaci kół (w tym zębatych). Trzecia generacja powstała w latach siedemdziesiątych i bazowała na minifigurkach, umożliwiających podział tematyczny oraz zabawę polegającą na odgrywaniu ról. Nowe pokolenie stanowiły produkty wprowadzające do zabawy inteligencję oraz elementy behawioralne. Celem strategicznym było i jest sprawienie, aby marka LEGO łączyła się z czymś więcej niż tylko zabawką. Ma być kojarzona z rozwojem człowieka poprzez trwający całe życie proces uczenia się (Lunde, 2019).

Konteksty edukacyjne klocków LEGO

Zabawa i edukacja od zawsze wypełniały znaczną część życia dziecka. Wcale nie rzadko przenikały się. Zabawa zawierała elementy edukacyjne, z kolei edukacja dokonywała się poprzez zabawę (Żołądź-Strzelczyk, Kaba-

cińska-Łuczak, 2012). Zabawy klockami umożliwiają wszechstronny rozwój, dając okazję do: doskonalenia sprawności manualnych, rozwijania koordynacji spostrzeżeń wzrokowych z ruchem ręki, kształtowania precyzji w konstruowaniu, usprawniania ogólnej koordynacji ruchowej, wykonywania różnych operacji przestrzennych, rozwijania umiejętności szeregowania, poznawania kolejności następujących po sobie czynności, rozwijania kompetencji językowych, rozumienia mowy i ekspresji językowej oraz kształtowania zmysłu racjonalizatorskiego oraz umiejętności szukania nowych, niestereotypowych rozwiązań (Cywińska, 2010). 28 stycznia każdego roku, jak wspomniano we wstępie, obchodzony jest Międzynarodowy Dzień LEGO. Tego dnia, zwłaszcza w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, klocki stają się głównym budulcem każdej lekcji i aktywności. Klocki LEGO wykorzystywane są współcześnie na każdym szczeblu edukacji, aby poznawać, powtarzać i utrwalać treści w atmosferze kreatywności i zabawy (Staroń, 2022). Francesco Ciccolella, międzynarodowy specjalista ds. branding, w lutym 2002 roku, na łamach gazetki zakładowej LEGO napisał:

Zabawa i nauka to podstawowe elementy, składające się na wartości Lego, a jednym z naszych priorytetowych zadań jest uświadomienie tego rodzicom. Muszą oni wiedzieć, że jesteśmy w stanie stymulować rozwój ich dzieci (Hugo, 2017, s. 144).

Seria dla najmłodszych fanów – LEGO DUPLO tworzona jest w myśl zasady „nauka poprzez zabawę”. Seria ta ma na celu wspierać twórczo najmłodszych fanów duńskich klocków. Liczy się rozwój: emocjonalny, społeczny, kreatywny, zdolności poznawczych oraz fizyczny. Główną zasadą rozwoju emocjonalnego jest myśl, iż dzieci, które wcześniej nauczą się, jak radzić sobie z emocjami i jak je wyrażać, będą lepiej przygotowane, aby uporać się z trudnymi doświadczeniami w przyszłości. W kwestii rozwoju społecznego, zestawy LEGO DUPLO zachęcają dzieci do współpracy i rozmowy, patrzenia na świat z perspektywy innych i budowania pozytywnych relacji w życiu. Na rozwój kreatywny dziecka wpływa budowanie modeli według własnych pomysłów i odgrywanie niekończących się historii w świecie wyobraźni, czego rezultatem jest przygotowanie małych budowniczych do roli innowatorów i praktycznych twórców. Duńskie klocki dla najmłodszych pobudzają rozwój zdolności poznawczych – dziecko myśli, planuje, rozwiązuje problemy, wyobraża sobie, co będzie później i tworzy wspomnienia, z których może czerpać w przyszłości. Co tyczy się rozwoju fizycznego, klocki i inne elementy LEGO DUPLO pomagają ćwiczyć zręczność i siłę. Zostały zaprojektowane tak, by dziecięce ręce mogły je wygodnie chwycić, układać, łączyć i rozdzielać (Katalog LEGO, styczeń-czerwiec 2023). W tej kwestii są nieodzownym pomocnikiem w kształtowaniu się u dzieci małej motoryki. Od 1969 roku seria ta stanowi inspirację dla przedszkolaków, które dzięki twórczym zaba-

wom kolorowymi klockami mogą więcej dowiedzieć się o tym, co je otacza (Hugo, 2017).

W myśl zasady Glenn Doman, iż „zabawa jest nauką, nauka jest zabawą. Im więcej zabawy, tym więcej nauki” powstała metoda „6 klocków” (z wykorzystaniem klocków LEGO DUPLO), przeznaczona dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Metoda ta

opiera się na koncepcji wykorzystania w codziennej praktyce krótkich i przystępnych ćwiczeń mających uatrakcyjnić dzieciom proces zdobywania wiedzy oraz rozwijania umiejętności i postaw cennych w ich dalszym, dorosłym życiu (...) Dzieci powinny być zaangażowane w różnorodny sposób, z możliwością wykorzystywania przy tym swojego ciała i zmysłów. Rozbudzając ciekawość atrakcyjnymi zadaniami, proces uczenia staje się skuteczniejszy (Zalewska, Piasecki, Śliwiński, 2020, s. 4).

Rozwija ona jedną z istotnych funkcji mózgu – umiejętność kontrolowania własnego zachowania w dążeniu do określonego celu. Ponadto, metoda ta zapewnia dziecku możliwość samokontroli, która stanowi podstawę dla innych procesów związanych z uczeniem się. To ćwiczenia rozwijające percepcję, kompetencje językowe, umiejętność liczenia, sprawność fizyczną, kompetencje społeczne i emocjonalne są także motywem przewodnim dla gier zespołowych. Mają one charakter otwarty, pozwalają dziecku być twórczym, zapewniają jemu możliwość współpracy z innymi, mogą być dostosowywane przez nauczyciela do poziomu rozwoju dziecka, a przede wszystkim są „dobrą zabawą”. Ćwiczenia oparte na „6 klockach” rozwijają umiejętności związane z sensoryką i percepcją dzieci, jak na przykład: percepcja wzrokowo-przestrzenna; pamięć wzrokowa i rozpoznawanie; percepcja figury i tła; stałość formy wizualnej; domykanie kształtów; kinestezja; orientacja i zależności słuchowe; rozpoznawanie i pamięć słuchowa; rozpoznawanie i pamięć dotykowa; duża i mała motoryka; koordynacja ręka-oko; wizerunek ciała; integracja bilateralna; przekraczanie linii środkowej; rozróżnianie stron ciała; lateralizacja. Wszak umiejętności związane z rozpoznawaniem wzrokowym, słuchowym i dotykowym oraz pamięcią wzrokową, słuchową i dotykową są niezbędne w przygotowaniu do formalnej nauki czytania, pisania i matematyki (Zalewska, Piasecki, Śliwiński, 2020).

Klocki LEGO mają nieograniczony potencjał i są wykorzystywane nie tylko w dziedzinie stymulowania dzieci podczas zabawy, lecz także coraz częściej na płaszczyźnie edukacyjnej, na przykład w nauce języka polskiego, gdzie klockowe konstrukcje pomagają w nauce czytania dzięki metodzie sylabizowania, a także stają się wizualizacją poszczególnych rozdziałów szkolnej lektury, motywów przewodnich współczesnej dziecięcej i młodzieżowej literatury (Nowak-Kluczyński, Słupska, Kuszak, Zamojska, 2020).

Zdaniem Małgorzaty Żytko, klocki LEGO w edukacji stanowią ciekawy i mający wiele zastosowań materiał do eksperymentowania, tworzenia modeli, pobudzania wyobraźni przestrzennej, rozumienia związków i relacji, analizowania błędów, wyjaśniania, argumentowania, dyskusowania, negocjowania, odnajdywania nowych zastosowań. Wykorzystanie LEGO w projektowaniu zajęć dla dzieci stwarza okazje do motywacji uczenia się, integrowania na przykład treści matematycznych z innymi obszarami edukacji, budowania intuicyjnego, a potem w pełni rozwiniętego rozumienia matematycznych relacji, związków oraz zależności (Szurek, 2017). Warsztat pracy nauczycieli matematyki w kontekście wykorzystania LEGO w metodyce nauczania ubogacił swoimi innowacjami Michał Szurek. Do zalet klocków LEGO Autor ten (2017) zalicza prostotę rozwijającą wyobraźnię, żywe, różnorodne kolory, rozmaite (proste) kształty oraz fakt, że są one ze sobą kompatybilne, nawet kiedy połączymy klocki z serii LEGO DUPLO z serią LEGO CLASSIC. Klocki LEGO w tej metodzie zostały wykorzystane do nauczania kolorów i kształtów, brył, figur, symetrii, skali, objętości, geometrii, wzorów matematycznych, ciągu Fibonacciego, spirali Archimedesesa, czy twierdzenia Pitagorasa. Na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej LEGO to dobry budulec metodyczny dla dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia.

Eksplorując daną lekturę w szkole podstawowej, czy myśl filozoficzną w uniwersytecie, pomocna okaże się metoda LEGO-LOGOS, autorstwa Jarosława Marka Spychały – filozofa i założyciela Akademii Filozoficznej w Warszawie (Metoda Lego-Logos, 2023). Metoda ta opiera się między innymi na pracy z tekstem. Zadanie polega na przeczytaniu danej myśli, fragmentu książki i zwizualizowaniu go za pomocą klocków LEGO. Konstrukcja z klocków jest interpretacją przeczytanego tekstu w myśl zasady „co Autor miał na myśli”. Etap ostatni stanowi dyskusję dotyczącą konstrukcji. Każdy z budowniczych przedstawia swoją pracę, ma też możliwość zadawania pytań innym konstruktorom. Jak wskazuje J.M. Spychała,

zadaniem uczniów jest zatem zobrazować przeczytany fragment w formie budowli z tworzywa, tak jak każdy z nich go zrozumiał. Nie mają żadnych ograniczeń ani wskazówek co do sposobu obrazowania, budowania (Spychała, 2020, s. 13).

Metoda nauczania LEGO-LOGOS stanowi popularną i skuteczną metodę, która opiera się na założeniu, że dzieci najlepiej uczą się poprzez zabawę. Dzięki niej skuteczne jest nauczanie dzieci podstaw matematyki, nauk ścisłych, inżynierii i technologii. Pomaga im również rozwijać kreatywność oraz społeczne umiejętności. To sposób na zaangażowanie uczniów w działania zgodne z ich pasjami i zainteresowaniami. Celem jest stworzenie środowiska, w którym uczniowie mogą odkrywać i uczyć się na swój sposób, we własnym

tempie (Metoda Lego-Logos, 2023). Elastyczność metody sprawia, iż może być ona z powodzeniem realizowana na każdym szczeblu edukacji.

Metoda LEGO-LOGOS ma wiele zalet i stanowi inspirację dla wielu nauczycielek oraz nauczycieli. Za jej pomocą można realizować cele zawarte w podstawie programowej z języka polskiego dla szkół ponadpodstawowych. Agata Karolczyk-Kozyra („kreatywny polonista”) (2022) przywołuje takie zalety tej metody, jak na przykład doskonalenie umiejętności myślowo-językowych, takich jak: czytanie ze zrozumieniem, formułowanie pytań i problemów, posługiwanie się kryteriami, uzasadnianie, wyjaśnianie, klasyfikowanie, wnioskowanie, definiowanie, posługiwanie się przykładami; zdobywanie umiejętności formułowania samodzielnych i przemyślanych sądów, uzasadniania własnych i cudzych sądów w procesie dialogu we wspólnocie dociekającej; łączenie zdolności krytycznego i logicznego myślenia z umiejętnościami wyobrazeniowo-twórczymi oraz rozwijanie narzędzi myślowych umożliwiających uczniom obcowanie z kulturą i rozumienie jej. Co tyczy się umiejętności zawartych w podstawie programowej, kształci się: kreatywne i abstrakcyjne myślenie (obejmuje ono: wnioskowanie, abstrahowanie, rozumienie, wyobrażanie sobie, sądzenie, rozwiązywanie problemów, twórczość), czytanie ze zrozumieniem (umiejętność łącząca zarówno rozumienie sensów, jak i znaczeń symbolicznych wypowiedzi), umiejętność komunikowania się, kreatywne rozwiązywanie problemów (z różnych dziedzin ze świadomym wykorzystaniem metod i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowanie), umiejętność samodzielnego docierania do informacji (dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł) oraz umiejętność współpracy w grupie i podejmowania indywidualnych działań. Metoda LEGO-LOGOS znalazła swoje zastosowanie również na lekcjach etyki. Zdaniem Janiny Tyszkiewicz (nauczycielki etyki, przyrody i wychowania do życia w rodzinie),

dzieci kochają klocki LEGO. Przy ich układaniu są skupione, wyciszone i chętnie opowiadają o sobie. Z grupami bardziej zaawansowanymi można wprowadzić trudniejsze zagadnienia etyczne i filozoficzne (...) wyobraźnia dzieci jest ogromna i doskonale dają sobie radę z „niepojętym” (Tyszkiewicz, 2022).

Celem zajęć etycznych z wykorzystaniem metody jest, według tej Autorki, zapoznanie uczniów z kluczowymi pojęciami etycznymi i filozoficznymi, takimi jak „dobro, szczęście, reguły, zasady”; rozwijanie wyobraźni; kształcenie umiejętności swobodnego wypowiedzania się i wyrażania własnych opinii; przygotowanie do rozpoznawania podstawowych wartości; kształcenie refleksyjnej postawy wobec świata, ludzi i samych siebie; rozwijanie umiejętności współpracy (Tyszkiewicz, 2022).

W wielu szkołach LEGO, dzięki specjalnie dedykowanym zestawom, wykorzystuje się w zajęciach z robotyki czy programowania² (w tym gier i aplikacji). Z pomocą przychodzi platforma do tworzenia gier i aplikacji, ale także nauki „Unity”. To nie tylko zabawa, ale i nauka budowania obiektów 3D, w myśl zasady

wiele młodszych (czasem starszych) osób ma także sporo doświadczeń w zabawie klockami LEGO, które nie tylko bawią, ale i uczą tworzenia konstrukcji, planowania przestrzennego, inżynierii i kreatywności. Łącząc swe siły Unity i LEGO stworzyły ciekawą kombinację – projekt LEGO Microgame, w ramach którego każdy może stworzyć minigrę opartą na klockach LEGO (Ross, 2021, s. 5).

Jest to platforma do tworzenia niezapomnianych światów oraz kreowania zależności pomiędzy elementami tych światów. LEGO stanowi też obiekt wykorzystywany do tworzenia animacji (Pagano, Pickett, 2017). Słynne klocki znalazły swoje zastosowanie także w nauce geografii (dedykowany zestaw mapy świata oraz globus), a także historii. W tym przypadku na uwagę zasługuje historia Polski z klocków LEGO (HistoryLand), czyli interaktywna makieta, w której można znaleźć ważniejsze miejsca, wydarzenia, a także postacie, które wpłynęły na bieg historii Polski, na przykład osada w Biskupinie, bitwa pod Grunwaldem, bitwa morska pod Oliwą, klasztor na Jasnej Górze, bitwa o Monte Cassino, obrona Westerplatte, stocznia Gdańska z Lechem Wałęsą na czele, katedra wawelska, czy rynek główny w Krakowie. Twórcy HistoryLandu – Marcin Tobolski, Marcin Pietrucha i Krzysztof Tobolski – makiety zbudowali z miliona trzystu tysięcy klocków LEGO. W trakcie ich budowy, twórcy współpracowali z dwunastoma historykami, aby wszystko dokładnie odwzorować. HistoryLand mogli już oglądać mieszkańcy Krakowa oraz Poznania (HistoryLand, 2023). Momenty dziejowe w historii Polski konstruuje za pomocą LEGO Marcin Polak, którego budowle można zobaczyć na kanale Futuredu/Edunews w serwisie Flickr. Jest to między innymi bitwa pod Oliwą z 1627 roku czy, przedstawiony w wielu konstrukcjach, stan wojenny w Polsce w latach 1981-1983. Budowle są ciekawym pretekstem do podjęcia rozmów z dziećmi na temat stanu wojennego oraz związanych z nim przemian społecznych, politycznych i gospodarczych w Polsce (Ciemcioch, 2016).

² Zob. np. Y. Isogawa, *LEGO BOOST wyzwolacz kreatywności. Jak zbudować 95 robotów o prostej konstrukcji*, 2022; Y. Isogawa, *LEGO Mindstorms. Wynalazca robotów. Księga pomysłów 128 prostych maszyn i sprytnych urządzeń*, 2022; E. Jung Park, *Poznajemy LEGO MINDSTORMS EV3. Narzędzie i techniki budowania i programowania robotów*, 2015; H. Brandys, *LEGO Mindstorms EV3. Podstawy programowania. Ćwiczenia z rozwiązaniami*, 2020; M. Rollins, *Projektowanie i budowa własnych robotów przy użyciu LEGO Technic*, 2013; M. Rollins, *LEGO Technic w praktyce. Ożyw swoje kreacje w LEGO*, 2013.

LEGO propaguje w swych zestawach postawy proekologiczne. *Food trucki* z pizzą czy lodami zastępowane są przez furgonetki z warzywami i owocami, a także sokami. W LEGO mieście oprócz pizzerii można udać się do sklepu warzywnego. Klockowe domy wyposażone zostały w panele fotowoltaiczne, a samochody stały się w nim elektryczne. W miasto zaimplementowano ścieżki rowerowe oraz stacje do ładowania elektrycznych hulajnóg, zaś na drogi wyjechały śmieciarki przystosowane do segregowania odpadów. Dbając o źródło energii, każdy konstruktor może wybudować turbinę wiatrową, dzięki specjalnie w tym celu dedykowanemu zestawowi. W 2021 roku firma LEGO ogłosiła zamiar zastąpienia plastikowych opakowań wewnętrznych w zestawach pudełkowych papierem. Obecnie eksperymentuje z prototypami klocków wykonanymi z plastiku pochodzącego z recyklingu. Ponadto, w 2018 roku firma zobowiązała się do całkowitego wycofania plastiku do 2030 roku i przejścia na materiały pochodzenia roślinnego (Standford, 2023).

Klocki LEGO w 2019 roku zostały wykorzystane w nauce alfabetu Braille'a. W tym właśnie roku ukazał się projekt, w którym alfabet opiera się na sześciopunktowym układzie, w którym wypukłości ustawione są po trzy w pionowych rzędach. Każda litera ma w nim swój odpowiednik, czyli konkretne ustawienie wypukłości. Litery alfabetu Braille'a zostały umieszczone na tradycyjnych klockach LEGO – z ośmioma wypustkami. Klocki skierowane do osób niewidomych nie mają ośmiu wypustek, a jedynie tyle, z ilu składa się dana litera (reszta jest np. spiłowana). Są one rozmieszczone w konkretny sposób. Projekt ten ma stanowić zachętę dla niewidomych dzieci do poznawania alfabetu Braille'a. Zdaniem Ewy Janczak-Cwil, w dobie audiobooków i czytników tekstów, coraz mniej niewidomych dzieci zna alfabet Braille'a. Co istotne, stwierdzono, że te, które potrafią się nim posługiwać, są inteligentniejsze i bardziej samodzielne. Projekt ten skierowany jest do dzieci niewidomych i niedowidzących (Janczak-Cwil, 2022).

Aspekt edukacyjny ma miejsce także w pozycjach książkowych, w których każdy „pozna niesamowite fakty, zobaczy piękne zdjęcia i przeżyje wspaniałe przygody (...) Każdy członek rodziny, niezależnie od wieku, znajdzie tu coś dla siebie” (Bitner, 2018, s. 2) oraz prasie, czego przykładem jest seria gazet „Lego Explorer” z działami: nauka, technika, inżynieria, sztuka, czy informatyka. Każdy numer zawiera polybag, czyli zestaw klocków będący wizualizacją motywu przewodniego danej gazety, na przykład życie w średniowieczu, lasy deszczowe, kosmos, ciało człowieka, zagrożone gatunki, czy świat energii odnawialnej.

Klocki LEGO w aspekcie pedagogicznym oraz społecznym

Duńskie klocki skupiają się także na kreowaniu rzeczywistości, czego przykładem są społeczne kampanie – „Rebuild The World” czy „Dziewczynki mogą wszystko”.

Pierwsza „ma skupiać się na sile kreatywności i jej zdolności do zmiany świata. Zachęca do kreatywności dzieci jako podstawowej umiejętności rozwijania się w ciągle zmieniającym się środowisku. Zabawa klockami pozwala im budować i odbudowywać w nieskończoność, pobudzając przy tym wyobraźnię, dzięki której tworzą one kreatywne rozwiązania, niezwykle historie i nowe światy”. „Rebuild The World” pozwala stworzyć dzieciom własne miasto, swój świat, a nawet wszechświat, w których nic nie będzie oczywiste, a pokonywanie trudności może wyzwalać kreatywność i pomysłowość w ich rozwiązywaniu. Główne hasła przyświecające tej kampanii to „sposób na zabawę”, „sposób myślenia”, „sposób na prowadzenie marki”, „sposób na postrzeganie świata” oraz „zaproszenie”. LEGO to sposób na zabawę w imię zasady „buduj rzeczy, które kochasz – z instrukcjami lub bez nich. Klocki LEGO i dziecięca wyobraźnia zawsze idą ze sobą w parze”, to sposób myślenia „zabawa z wykorzystaniem klocków LEGO pomaga dzieciom rozwijać kreatywność i zachęca je do eksperymentowania, łamania zasad i nie poddawania się, gdy coś im nie wyjdzie”. Trzecią ideą przyświecającą akcji „Rebuild The World” jest sposób na prowadzenie marki – „nieustannie wymyślamy nowe sposoby na to, jak pozytywnie wpłynąć na dzieci, planetę i zabawę”. LEGO to także sposób na postrzeganie świata, gdyż „wystarczy odrobina optymizmu i kreatywności, a wspólnie wszyscy będziemy w stanie zbudować lepszą wersję naszego świata” oraz zaproszenie nie tylko dla dzieci, ale i dla dorosłych, gdyż „tam, gdzie dorośli widzą wyzwania, dzieci dostrzegają okazje. Wyobraź sobie, co moglibyśmy zrobić, jeśli wszyscy patrzylibyśmy na świat oczami dziecka!” (Rusza kampania LEGO „Rebuild The World”, 2023).

Kampania „Dziewczynki mogą wszystko”, zapoczątkowana w marcu 2022 roku, ma zwrócić uwagę na wyzwania związane ze stereotypizacją płci (Dziewczynki mogą wszystko, 2023). Od zawsze funkcją zabawek była funkcja socjalizacyjna i dlatego od dawna można zaobserwować podział na zabawki dla dziewczynek (lalka) i dla chłopców (konik z kija; piłka) (Żołądź-Strzelczyk, Kabacińska-Łuczak, 2008). Współcześnie w wielu sklepach z zabawkami można dostrzec ich zróżnicowanie ze względu na płeć dziecka. Podział na zabawki dla dziewczynek oraz chłopców jest dostrzegalny i wyraźny (Krajewska, 2003). Dział dziewczęcy wypełniony jest kuchniami, żelazkami, odkurzaczami, a chłopięcy – zdalnie sterowanymi samochodami czy strojami superbohaterów. Zdaniem Beaty Kucejko, dyrektorki marketingu, „marka

LEGO wierzy, że każde dziecko powinno mieć możliwość rozwoju swego pełnego potencjału, niezależnie od płci (...) Chcemy zainspirować nas, dorosłych, do tego, aby patrzeć na dzieci nie przez pryzmat ich płci, ale przez pryzmat tego, kim naprawdę są, jakie mają cechy charakteru, jak lubią się bawić i co je interesuje". Słowa te idealnie wpasowują się w cel kampanii. Międzynarodowe badania przeprowadzone zostały przez Instytut Geeny Davis ds. płci w mediach, na zlecenie firmy LEGO, w siedmiu krajach. W Polsce twarzą kampanii została podróżniczka i dziennikarka – Martyna Wojciechowska. Mimo że dziewczynki nie zauważają podziałów płciowych, rodzice częściej zachęcają je do zabaw stereotypowo przypisywanych płci żeńskiej, co w efekcie może ograniczać swobodę wyrażania siebie i samorozwoju. Badania w Polsce pokazały, że aż 90% dziewczynek w wieku od 6 do 14 lat zgadza się z twierdzeniem, że „to ok, jeśli dziewczynki chcą grać w piłkę nożną, a chłopcy tańczyć w balecie”. Współcześni rodzice częściej zachęcają córki do zabaw uznawanych za typowo kobiece, jak na przykład gotowanie, przebieganie się, czy zabawa lalkami. Schematy te powielane są przez kolejne pokolenia. Twórcy kampanii zwracają uwagę na fakt, iż współczesne dziewczynki są świadkami rewolucji zachodzącej w społeczeństwie oraz działań ruchów prokobięcych i feministycznych. Młode pokolenie jest zatem otwarte na różnorodność i równość płciową. Swoboda w działaniu i kreatywność pozwalają dzieciom odkrywać nieznane, radzić sobie z wyzwaniem w dorosłym życiu i wzmacniać poczucie własnej wartości (Dziewczynki mogą wszystko. Marka LEGO inspirowane do zabawy wolnej od stereotypów, 2023). Firma LEGO w swych zestawach porusza także kwestie różnorodności sfery zatrudnienia w przypadku kobiet, które w świecie z klocków naprawiają samochody, tworzą własne biznesy, zasiadają za sterami śmigłowców czy samolotów oraz uczestniczą w misjach kosmicznych.

Klocki LEGO stały się elementem popkulturowym, a w ostatnich latach zabawką społecznie zaangażowaną. LEGO stawia na różnorodność, podkreślając fakt, iż „każdy jest niesamowity! Ponieważ doceniamy każdego konstruktora LEGO”. Właśnie pod takim hasłem powstał „tęczowy” zestaw Lego „Everyone Is Awesome” – „klienci w zestawie znajdą klocki oraz zupełnie nowe figurki postaci w 11 kolorach, które wspólnie utworzą tęczę. Nie będzie to jednak jedynie symbol tęczy wykorzystywany przez społeczność LGBT+, ale również biel, błady błękit, róż oraz czerń i brąz (...) dobór kolorów ma bowiem odzwierciedlać nie tylko różnorodność seksualną, ale również pochodzenie osób w społeczności LGBT+. Wszystkie minifigurki z wyjątkiem fioletowej nie mają przypisanej płci, co ma wyrażać indywidualność”. Ponadto, to właśnie fioletowa minifigurka jest ukłonem „w stronę wszystkich fantastycznych drag queen”. Podobny przekaz można znaleźć w zestawie „Queer Eye – mieszkanie Fab Five” z serii LEGO ICONS, skierowanym do fanów se-

rialu „Queer Eye” (w polskim tłumaczeniu „Porady różowej brygady”), który stanowi odwzorowanie apartamentu pięciu chłopaków z Atlanty. Hasłami przewodnimi zestawu stały się słowa „pozytywność i życzliwość”. Stałymi bohaterami serii jest piątka mężczyzn (osób homoseksualnych), którzy w każdym odcinku pomagają jednemu uczestnikowi w metamorfozie wyglądu, mieszkania oraz zmianie postrzegania siebie i otaczającego świata.

LEGO produkuje rocznie 60 miliardów klocków oraz 340 milionów minifigurek, których prototyp powstał w 1978 roku, a jego twórcą jest Jens Nygard Knudsen (Farshtey i Lipkowitz, 2015). Mogą stać się one niezwykle pomocne w przypadku wyrażania emocji w zabawie. Przełomowym rokiem był rok 2001, kiedy na główkach minifigurek pojawiły się podwójne twarze, na przykład z jednej strony twarz wyrażała szczęście i zadowolenie, a z drugiej – przerażenie, zdziwienie, czy złość.

Za pomocą minifigurek LEGO walczy ze społecznym wykluczeniem – w świecie z klocków są także osoby z niepełnosprawnościami, na przykład na wózku inwalidzkim (także sportowym), z protezą nogi, aparatem słuchowym, z psem przewodnikiem. Wśród mieszkańców LEGO City są także paraolimpijczycy. W 2023 roku pojawiła się minilaleczka o imieniu Autumn, z serii Lego Friends, bez lewej ręki oraz pies z niedowładem tylnych kończyn.

Zabawka pełni wiele funkcji. We współczesnej literaturze pedagogicznej najczęściej wymienia się funkcje: kształcącą, wychowawczą, socjalizacyjną oraz terapeutyczną. Zabawka terapeutyczna powinna być zindywidualizowana oraz dostosowana do określonej grupy dzieci. Wykorzystywane w terapii powinny „spełniać przede wszystkim oczekiwania dziecka, być w swej formie i treści podporządkowane potrzebom indywidualnym, dyspozycjom, dojrzałości” (Krauze-Sikorska, 2010, s. 264). Ich rolą jest aktywizacja dziecka, pomoc w kontakcie z otoczeniem, poznawanie i rozumienie świata, odczuwanie, a także przezwyciężanie trudności (Minczakiewicz, 2001, s. 8). Klocki LEGO zostały również wykorzystane w programie, którego celem było zapewnienie interwencji, efektem której ma być rozwój społeczny dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Strategie zastosowane w terapii z wykorzystaniem klocków LEGO zostały opracowane na podstawie obserwacji klinicznych, badania wyników oraz pod wpływem grupy inspirujących i elokwentnych dzieci (LeGoff, Gomez de la Cuesta, Krauss, Baron-Cohen, 2019, s. 9).

Terapia polega na wspólnej zabawie, podczas której dzieci współpracują ze sobą, budując modele LEGO. Zadanie to wymaga podziału na różne, ale wzajemnie od siebie zależne role tak, że pomiędzy uczestnikami konieczna jest interakcja, a także werbalne, jak i niewerbalne komunikowanie się. Członkowie grupy realizującej terapię skupiają się na wspólnym procesie

twórczym, trenerzy terapii akcentują i wpajają im kluczowe koncepcje społeczne, takie jak współpraca, wspólna uwaga, wspólne osiągnięcie, podział pracy, dzielenie się, zamienianie się rolami, kontakt wzrokowy, komunikacja werbalna i niewerbalna. Terapia może być realizowana w wariacie zarówno indywidualnym, jak i grupowym. Została ona stworzona z zastosowaniem klocków LEGO w celu poprawy kompetencji społecznych dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Może być również pomocna w przypadku dzieci z innymi problemami z dziedziny komunikacji społecznej, jak lękowe (w szczególności fobia społeczna), depresja lub problemy z przystosowaniem się, które manifestują się depresją bądź lękiem (LeGoff, Gomez de la Cuesta, Krauss i Baron-Cohen, 2019).

Za pomocą serii LEGO DOTS małe konstruktorki mogą wyrażać siebie poprzez zaprojektowanie i zbudowanie bransoletek na rękę, nalepek na przybory szkolne, czy naszywek na ubrania. Dzięki tej serii można zbudować spersonalizowane pojemniki na długopisy, różnorakie pudełka do przechowywania, stworzyć własną tablicę ogłoszeń, czy też przystroić etui na telefon komórkowy.

LEGO zabawką w świecie dorosłych

Zabawa towarzyszy człowiekowi „od kolebki do śmierci, przybierając w biegu życia coraz to inne formy, zawsze nacechowane elementem uciechy” (Kaczmarek, 1997, s. 6). Klocki LEGO stanowią nie tylko zabawkę dla dzieci, ale także afoli. Współcześnie, jak twierdził Erik Erikson, człowiek dorosły podczas zabawy „wchodzi w inną, jakby równoległą rzeczywistość, podczas gdy bawiące się dziecko idzie naprzód, osiąga kolejne fazy panowania nad przedmiotem i sytuacjami” (Erikson, 1997, s. 232). To afole są w większości twórcami tak zwanych „Lego MOCów” (z ang. *my own creation*), budując konstrukcje własnego pomysłu, często unikatowe i lepsze niż oryginalne, które są prezentowane na przykład na targach hobbystycznych odbywających się w Polsce. Grono afoli stanowią przede wszystkim mężczyźni, urodzeni w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, którzy z nostalgią wrócili do budowania, w myśl zasady „zabawa towarzyszy wszystkim ludziom, niezależnie od wieku ma duże znaczenie rozwojowe, wychowawcze i edukacyjne” (Czaja-Chudyba, 2006, s. 22). Jednakże, z każdym rokiem powiększa się grono afolek. Zdaniem Katarzyny Sadowskiej, LEGO jako zabawka konstrukcyjna jest towarem dla wszystkich *dzieci (tatusiów)* i sprawdza się w różnych przedziałach wiekowych (Sadowska, 2016).

Firma LEGO coraz śmielej wita afole na swej stronie internetowej, w zakładce „Adults Welcome”, czy w swych licznych kampaniach reklamowych.

LEGO dla dorosłych charakteryzuje się wysoką jakością oraz kolekcjonerskimi zestawami. Klocki są starannie dobrane i zaprojektowane dla większych dłoni, w myśl zasady: „W dzisiejszym, zaganianym świecie zestawy LEGO dla dorosłych pozwalają oderwać się od codzienności i w pełni skupić na uważnym budowaniu. Kreatywny odpoczynek. Strefa zen. Wena mile widziana”. Ciekawym miejscem dla każdego afola, prócz Legolandów, jest powstały w 2017 roku, w mieście Billund, w Dani LEGO House, czyli muzeum LEGO, w którym firma z dumą prezentuje swoją historię. Budynek cechuje się pełnią niesamowitych atrakcji, rozmieszczonych w sześciu interaktywnych strefach (Hugo, 2017). To w tym, wyjątkowym na skalę światową, miejscu fani LEGO w każdym wieku mogą rozwinąć swoją kreatywność wśród 25 milionów klocków, spędzając z rodziną cały dzień w prawdziwym raj dla miłośników LEGO (Lego HOUSE. Home of the Brick, 2023).

Znany artysta Zbigniew Libera z klocków LEGO stworzył kontrowersyjny projekt „LEGO. Obóz koncentracyjny”, stanowiący wizualizację nazistowskiego obozu koncentracyjnego, z powodzeniem prezentowany jest w galeriach sztuki na całym świecie (praca trafiła do zbiorów The Jewish Museum w Nowym Jorku, gdzie stała się inspiracją do zorganizowania wystawy „Mirroring Evil: Nazi Imagery/Recent Art”). Sam artysta projekt ten tłumaczył słowami: „Myśl, która doprowadziła mnie do zrobienia tej pracy, dotyczyła samej racjonalności, która jest podstawą systemu klocków LEGO, a która wydała mi się przerażająca: nie można z tych klocków zbudować nic, na co nie pozwala precyzyjny, racjonalny system”. W społecznej opinii, projekt Zbigniewa Libery dotyczy z jednej strony edukacyjnej natury zabawek, sposobie ich wykorzystania, z drugiej dyskurs o Holokauście uległ trywializacji (Sienkiewicz, 2022).

Współcześni polscy afole również tworzą MOC-e nawiązujące do bieżących wydarzeń społeczno-politycznych w kraju (np. strajk kobiet; pomnik smoleński w Warszawie otoczony kordonem policyjnym; straż narodowa broniąca kościoła) i za granicą (np. wojna w Ukrainie, pandemia COVID19). Kiedy Olga Tokarczuk otrzymała Nagrodę Nobla w dziedzinie literatury, polscy afole stworzyli jej LEGO minifigurkę. Taka sama sytuacja miała miejsce w przypadku wojny w Ukrainie, kiedy stworzono minifigurkę Wołodymyra Zełenskigo oraz śmierci Elżbiety II królowej Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej (minifigurki powstały także w przypadku kolejnych jubileuszy jej panowania) (Nowak-Kluczyński, 2022). Poetka Wisława Szymborska w 2023 roku w Międzynarodowy Dzień Poezji została przedstawiona w postaci minifigurki na tle pokaznego księgozbioru. Tym samym, polska noblistka dołączyła do między innymi Marka Twaina, George’a Orwella i Williama Shakespeare’a, którzy wcześniej uhonorowani zostali przez LEGO własną minifigurką (w slangu – minifigiem).

Zestawy dla afoli cechuje czarne pudełko i widniejący na nim przedział wiekowy 18+. Zestawy, według zainteresowań dorosłych konsumentów, zostały podzielone na takie kategorie, jak: „pojazdy – włącz swój kreatywny napęd (...) zasiądziesz za kierownicą najlepszych pojazdów w historii, sztuka i design – daj się porwać kreatywności, poczuj się jak artysta i stwórz własne arcydzieło, podróże i historia – podróżuj w czasie i przestrzeni, aby odtworzyć cuda świata, rozrywka – możesz przeżyć ponownie historie z ulubionych filmów i seriali – tym razem w oszałamiająco szczegółowej formule” (Katalog LEGO, styczeń-czerwiec, 2023). Ponadto, wyróżnia się kategorie: film i zabawa, art & deco, sport, nauka i technika. Kategorie różnią się w zależności od źródła – drukowanego katalogu bądź strony internetowej. Wśród dorosłych fanów największym uznaniem cieszy się seria LEGO Star Wars. Dorośli fani LEGO w Polsce coraz częściej w mediach społecznościowych chwalą się swoimi pokojami tak zwanymi „LEGO room”, w których na półkach i w gablotach eksponują swoje zestawy duńskich klocków. Afole mogą także przyozdobić mieszkanie kwiatami (np. orchideą w doniczce), zawiesić na ścianie obraz „Gwiazdzista noc” Vincenta van Gogha, czy kultowe logo The Rolling Stones z serii Lego Art., w trzech wymiarach z okazji sześćdziesiątej rocznicy powstania zespołu (podczas składania można zeskanować kod QR i posłuchać ścieżki dźwiękowej). Dorośli fani LEGO mogą także budować ulicę Sezamkową, domek Kubusia Puchatka, czy sławnego filmowego bohatera Kevina, który święta bożonarodzeniowe spędza sam w domu. Zestawy dedykowane afole to także słynna kawiarnia Central Perk z kultowego serialu „Przyjaciele”, konsola Nintendo z lat dziewięćdziesiątych, czy takie konstrukcje Lego Icons, jak najsłynniejszy liniowiec oceaniczny „Titanic”, składający się z ponad 9 000 elementów oraz słynna na całym świecie paryska „Wieża Eiffla”. Firma LEGO coraz śmielej współpracuje z innymi znanymi markami, jak na przykład z marką Adidas (kolekcja butów) czy marką odzieżową Levi’s (kurtki, spodnie, czapki). Dedykowane zestawy, w postaci pudełek do przechowywania klocków z zaimplementowaną płytką konstrukcyjną, można znaleźć w sieci sklepów IKEA. Na platformie LEGO IDEAS afole mogą zgłaszać własne konstrukcje, które podlegają głosowaniu fanów na całym świecie. Przy zdobyciu odpowiedniej liczby głosów, firma LEGO może zakwalifikować zestaw do powszechnej sprzedaży. Podsumowując działalność afoli, trzeba zwrócić uwagę na aspekt traktowania zakupu klocków LEGO także jako inwestycji. Współcześnie coraz więcej z nich inwestuje środki finansowe w zakup poszczególnych zestawów, aby po latach odsprzedać je z zyskiem. Ponadto, duńskie klocki, podobnie jak inne zabawki, są ważnym obiektem kolekcjonerskim. W przypadku afoli, prym wiodą kolekcje Star Wars, Castle, Pirates, Western, czy miejskie budynki (tzw. modulary). Są to także wszystkie serie *stricte* dedykowane dorosłym fanom LEGO (np. Creator Expert, Icons, Architecture).

Zakończenie

LEGO to kreatywność i zabawa, nauka cierpliwości, kształtowanie zmysłu technicznego (seria LEGO Technic) oraz stymulacja rozwoju intelektualnego. Rozwijają pasję do opowiadania historii, eksploracji i zabawy. Klocki te pobudzają wyobraźnię dzieci oraz dorosłych. Wszak klocki to przedmiot-rekwizyt, który „zaczyna być zabawką dopiero dzięki wyobraźni i działaniom dziecka” (Brzezińska, Bątkowski, Kaczmarska, Włodarczyk, Zamecka, 2011, s. 14). Wykorzystywane w terapii, poprawiają skupienie i koncentrację, logiczne myślenie, a także rozwijają motorykę małą. Z powodzeniem mogą być wykorzystywane w rehabilitacji osób dorosłych. Tworzą most międzypokoleniowy. Wspólne budowanie, dzięki odrębnym instrukcjom, daje możliwość rodzinnego spędzania czasu. Nie ulega wątpliwości, że LEGO jest zabawką dla każdego – „nauka poprzez zabawę rozbudzi kreatywność i zwiększy pewność siebie maluszków. Starsze dzieci będą zachwycone niezliczonymi historiami, szczegółowymi modelami i ambitnymi konstrukcjami. Dla dorosłych przygotowaliśmy sferę relaksu, w której mogą tworzyć i dzielić się swoimi pasjami” (Katalog LEGO, styczeń-maj, 2022, s. 2). Współcześnie LEGO coraz śmieiej wkracza w strefę warsztatów czy szkoleń dla dorosłych, gdzie na przykład wspólne konstrukcje wpływają na integrację grupy. Media społecznościowe opanowane zostały przez afoli recenzujących poszczególne zestawy, a także budujących własne konstrukcje. W 2009 roku szacowano, że na każdego człowieka na świecie przypadają 62 klocki LEGO. W 2017 roku były to już 102 klocki (Hugo, 2017).

W Polsce w ostatnich latach LEGO stało się ponownie coraz popularniejsze, także z racji programu telewizyjnego „LEGO Masters”, który doczekał się już trzech edycji. To właśnie w nim dzieci z dorosłymi stają w budownicze szranki. O popularności świadczy także coraz większa liczba oficjalnych sklepów LEGO, tak zwanych Lego Store, w których każdy fan klocków założy paszport LEGO oraz kartę VIP. Paszport służy do zbierania pieczętek z LEGO sklepów na całym świecie, a z kolei punkty VIP upoważniają do zniżek i klockowych gratisów. Podczas otwarcia oficjalnego sklepu LEGO w Poznaniu, 5 maja 2022 roku, dyrektor generalny LEGO, Łukasz Gaszyński, na pytanie, jakie serie cieszą się w Polsce największym zainteresowaniem odpowiedział, że oprócz serii LEGO City, wszystkie serie dla dorosłych fanów LEGO były sprzedażowym hitem 2021 roku.

Za co dorośli „lubią” klocki LEGO? Są dla każdego (od LEGO DUPLO po LEGO ICONS), nie leżą w kącie (niezliczone sposoby zabawy), uczą wielu rzeczy (kolorów, kształtów, liczb, nazw zwierząt, czy przedmiotów, a także pokonywania trudności i cierpliwości), można je wykorzystać na tysiąc sposobów (od zbudowania pojemnika na przybory szkolne, po świąteczne

bombki), są bezpieczne (dostosowane do wieku), prawie niezniszczalne (nie łamią się, nie odkształcają) oraz pasują do siebie (wiele serii jest kompatybilnych) (Turska, 2016).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Andersen, J. (2022). *Historia LEGO. Opowieść o rodzinie, która stworzyła najstynniejszą zabawkę na świecie*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Bitner, J. (2018). *Nauka. Przygoda LEGO w prawdziwym świecie*. Łódź: Wydawnictwo AMEET
- Brzezińska, A.I., Bątkowski M., Kaczmarska D., Włodarczyk A., Zamecka N. (2011). *Zabawa, czyli co i po co? O roli zabaw i zabawek w przygotowaniu do dorosłego życia*. *Wychowanie w Przedszkolu*, 11, 33-63
- Bujak, J. (1988). *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Ciemcioch, K. (2016). *Klocki LEGO – rozwijanie kreatywności uczniów w cyfrowym świecie*. *Interdyscyplinarne Studia Społeczne*, 2, 101-119
- Cywińska, M. (2010). *Edukacyjne znaczenie zabawek dziecięcych – ich terapeutyczne i twórcze oddziaływanie*. W: D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce* (s. 233-243). Poznań: Wydawnictwo Rys
- Czaja-Chudyba, I. (2006). *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Dunin-Wąsowicz, M. (1977). *O zabawce w życiu dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Watra
- Erikson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Wydawnictwo Rebis
- Farshtey, G., Lipkowitz, D. (2015). *Minifigurki LEGO. Ilustrowana kronika*. Łódź: Wydawnictwo Ameeet
- Gołębiowski, Ł. (1831). *Gry i zabawy różnych stanów w kraju całym lub w niektórych tylko prowincjach*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe
- Hugo, S. (2017). *LEGO. Absolutnie wszystko co trzeba wiedzieć*. Łódź: Wydawnictwo Ameeet
- Kabacińska-Luczak, K., Wojewoda, A. (2020). *Zabawy i zabawki dziecięce*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 63-88). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kaczmarek, U. (1997). *Pedagogika zabawy*. *Zabawy i Zabawki*, 4, 5-13
- Krajewska, A. (2003). *Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych*. W: B. Łaciak (red.), *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej* (s. 221-255). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych
- Krauze-Sikorska, H. (2010). *Zabawki w procesie niedyrektywnej terapii z zaburzeniami rozwoju*. W: D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce* (s. 257-266). Poznań: Wydawnictwo Rys
- Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- LeGoff, D.B., Gina, Gomez de la Cuesta, G., Krauss, G.W., Baron-Cohen, S. (2019). *LEGO w terapii autyzmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Lunde, N. (2019). *LEGO. Jak pokonać kryzys, zawojować świat i zbudować potęgę z klocków*. Warszawa: Wydawnictwo Agora
- Minczakiewicz, E.M. (2001). *Bawidła. Katalog zabawek dla dzieci niepełnosprawnych ruchowo i umysłowo*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP
- Nawrot-Borowska, M. (2010). *Zabawki dzieci polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – zapatrywania teoretyczne*. W: D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska (red.), *Dawne i współczesne zabawki dziecięce* (s. 173-190) Poznań: Wydawnictwo Rys
- Nowak-Kluczyński, K., Słupska, K., Kuszak, K., Zamojska, E., Kabacińska-Luczak, K., (2020). *Literatura dla dzieci*. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 179-214). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

- Pagano, D., Pickett, D. (2017). *Księga animacji LEGO. Zrób własny film z klockami LEGO*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Ross, J. (2021). *LEGO Microgame. Podstawy programowania gier w Unity*. Gliwice: Wydawnictwo Helion
- Sadowska, K. (2016). *Zabawki współczesne – o przemianie materii – realizm i surrealizm*. W: D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak (red.), *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski* (s. 147-159). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Sandford, J. (2023). *LEGO – 90 Years Young*. *Business English Magazine*, 93, 46-51
- Spychała, J.M. (2020). *Mali rebelianci*. Toruń: Wydawnictwo Tako
- Staroń, P. (2022). *LEGO. To nie pierwsze klocki, które stworzyła ludzkość, ale to one podbiły świat*. *Książki. Magazyn do Czytania*, 3, 6
- Szurek, M. (2017). *Kształty i kolory matematyki. Wycieczka z klockami LEGO*. Opole: Wydawnictwo Nowik
- Turska, B. (2016). *Za co lubię klocki syna*. *Przedszkolak*, 2, 14.
- Zalewska, B., Piasecki, J., Śliwiński, M. (2020) *6 klocków. Zbiór zadań dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Albus
- Żołądź-Strzelczyk, D. Kabacińska, K. red. (2008). *Dawne zabawy dziecięce*. Kielce – Warszawa: Wydawnictwo DiG, Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach
- Żołądź-Strzelczyk, D., Kabacińska-Łuczak, K. (2012). *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*. Warszawa: Wydawnictwo DiG

Źródła internetowe

- Dziewczynki mogą wszystko*. Pobrane z: <https://www.lego.com/pl-pl/girls-can-achieve-anything> [dostęp: 18.02.2023]
- Dziewczynki mogą wszystko. Marka LEGO inspirowane do zabawy wolnej od stereotypów*. Pobrane z: <https://admonkey.pl/dziewczynki-moga-wszystko/> [dostęp: 18.02.2023]
- Janczak-Cwil, E. *Klocki LEGO dla niewidomych: uczą alfabetu Braille'a i bawią*. Pobrane z: <https://mamotoja.pl/przedszkolak/gry-i-zabawy/lego-otwiera-sie-na-niewidomych-28178-r1/> [dostęp: 12.10.2022]
- Karolczyk-Kozyra, A. *Klocki LEGO na języku polskim w Liceum? Oczywiście!* Pobrane z: <http://kreatywnypolonista.blogspot.com/2019/12/klocki-lego-na-jezyku-polskim-w-liceum.html> [dostęp: 23.04.2022]
- Lego HOUSE. Home of the Brick*. Pobrane z: <https://legohouse.com/en-gb/> [dostęp: 17.02.2023]
- Metoda Lego-Logos: nowy sposób nauki*. Pobrane z; <https://www.lego-logos.pl> [dostęp: 16.01.2023]
- Nowak-Kluczyński, K. „Adults Welcome” – klocki LEGO 18+ Pobrane z: <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/adults-welcome-klocki-lego-18> [dostęp: 22.12.2022]
- Rusza kampania LEGO „Rebuild The World”*. Pobrane z: <https://figurkoweramki.pl/blog/rusza-kampania-lego-rebuild-the-world/> [dostęp: 17.02.2023]
- Sienkiewicz, K., Libera, Z. *Lego. Obóz koncentracyjny*. Pobrane z: <https://culture.pl/pl/zbi-gniew-libera-oboz-koncentracyjny> [dostęp: 18.11.2022]
- Tyszkiewicz, J. *Klocki Lego na lekcjach etyki w szkole podstawowej*. Pobrane z: <https://www.etykawszkole.pl/baza-wiedzy/materialy-edukacyjne/174-klocki-lego-na-lekcjach-etyki-w-szkole-podstawowej> [dostęp: 20.02.2022]

ALINA DWORAK

ORCID 0000-0002-5909-8896

Uniwersytet Śląski w Katowicach

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA WOBEC GLOBALNYCH ZAGROŻEŃ ZDROWIA

ABSTRACT. Dworak Alina, *Pedagogika społeczna wobec globalnych zagrożeń zdrowia* [Social Pedagogy in the Face of Global Health Threats]. Studia Edukacyjne no. 69, 2023, Poznań 2023, pp. 97-107. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 8.09.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 3.10.2023. DOI: 10.14746/se.2023.69.6

Interest in health in educational sciences has a long tradition. Every historical era brings records of hygiene, disease prevention and body care. The classic concept of social pedagogy encourages to take actions aimed at developing permanent hygienic and cultural habits, appropriate attitudes towards health, and individual and collective action (including those related to health). The current century has initiated a "new" educational thinking whose aim is to change individual behavior as well as social activity, in which a health educator should participate. The challenges of the present day require the ability to consider and make the right choices, including health ones, indicating that the modern world urgently needs universal health education, which must be implemented by competent pedagogues.

Key words: globalization, health, education, health pedagogy

Wprowadzenie

Życie i zdrowie potransformacyjnego społeczeństwa determinuje rozwój cywilizacyjny, który praktycznie dotyczy wszystkich sfer funkcjonowania jednostki, generując nowe problemy zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społeczno-wychowawczym.

W tej dynamicznie zmieniającej się współczesności, której jesteśmy uczestnikami i obserwatorami, klasyczna koncepcja pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej nadal pozostaje źródłem inspiracji badawczych (Syrek, 1997, s. 41). Helena Radlińska, twórczyni pedagogiki społecznej, upowszechniła teorię aktywnego, twórczego przygotowania człowieka do życia, a „wy-

chowanie dla spraw zdrowia” traktuje jako pomoc ludziom w zdobywaniu wiedzy o zdrowiu, kształtowaniu nawyków, umiejętności i sprawności służących utrwalaniu i doskonaleniu zdrowia, rozwijaniu pozytywnego zainteresowania zdrowiem, kształtowaniu postaw umożliwiających skuteczną profilaktykę, leczeniu, pielęgnowaniu, rehabilitacji, a także przestrzeganiu zasad higieny. Wychowanie zdrowotne Uczona ta definiowała jako składnik kultury zdrowotnej, akcentując znaczącą rolę profilaktyki i higieny (Syrek, 2008, ss. 11-19).

Znaczenie zdrowia dla jakości życia jednostek i grup społecznych podkreślają dokumenty WHO, uznając zdrowie jako warunek pomyślnego rozwoju kulturowego, społecznego i ekonomicznego społeczeństwa. Zdrowie stanowi zasób jednostkowy, jak i społeczny, warunkujący w istotny sposób jakość życia, pomnażanie kapitału społecznego, zasobów społecznych, grupowych, ekonomicznych i kulturowych (Woynarowska, 2007, ss. 65-66).

Globalizacja, która stała się elementem współczesnego życia w konsekwencji wielości i różnorodności przemian generuje nowe/kolejne wyzwania, w tym także w dziedzinie zdrowia. Nieustanne przemiany cywilizacyjne oraz rozwój procesów globalizacji, szeroko pojęta konsumpcja przyczyniły się do wieloaspektowych zmian stylu życia, które wyrażają się jednocześnie w sukcesywnej poprawie dobrostanu społeczeństwa, jak również w powstawaniu nowych zagrożeń dla zdrowia i rozwoju, prowadząc do zaistnienia społecznych nierówności w zdrowiu.

Reakcją na dynamicznie zmieniającą się współczesność jest aktywność edukacyjna, zwłaszcza w dziedzinie edukacji zdrowotnej, promocji zdrowia i pedagogiki zdrowia, będącej pomocą dla praktyki edukacyjnej i promocyjnej w obszarze zdrowia (Mazurkiewicz, 2001, s. 83).

Sięgając do źródeł pedagogiki społecznej i myśli Heleny Radlińskiej, podkreślającej potrzebę spojrzenia na człowieka z punktu widzenia jego zdrowia, stanowiącego podstawę całościowego rozwoju, pojęcie zdrowie i wychowanie powinno znaleźć swoje miejsce w rozważaniach współczesnej pedagogiki społecznej. O wzajemnym powiązaniu pedagogiki ze zdrowiem i edukacją świadczy historia pedagogiki i postulat Macieja Demela o „umedycznieniu” pedagogiki, która poprzez oddziaływania wychowawcze daje możliwość budowania postaw prozdrowotnych.

Pojęcie zdrowia od lat osiemdziesiątych XX wieku pojawia się w dokumentach i publikacjach WHO. Stanowi to efekt przemian, przechodzenia od „ery medycznej” do „postmedycznej”, która zakłada obciążenie walką o zdrowie instytucje życia społecznego i kładzie duży nacisk na indywidualne zachowania zdrowotne (Kulik, 2015, ss. 3-17).

Zainteresowanie zagadnieniami zdrowia w obszarze nauk pedagogicznych i społecznych mają wieloletnią tradycję, w którą wpisała się aktywność

badawcza i naukowa pedagoga, lekarza, profesora nauk o kulturze fizycznej, specjalisty w dziedzinie teorii wychowania fizycznego i pedagogiki zdrowia Macieja Demela, według którego medycyna i pedagogika ukształtowały wychowanie zdrowotne, a w teorii – pedagogikę zdrowia. Z jego inicjatywy, w 1963 roku w Instytucie Pedagogiki w Warszawie powołana została Pracownia Wychowania Zdrowotnego, a w 1968 roku ukazała się pierwsza monografia Autora *O wychowaniu zdrowotnym*. W 1997 roku, na wniosek M. Demela powołano w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN Zespół Pedagogiki Zdrowia, a wydana książka Autora *Pedagogika zdrowia* porządkowała kwestie związana z tą problematyką (Demel, 1965, s. 27).

Celem podjętych rozważań jest wskazanie, na podstawie analizy literatury przedmiotu i „dobrostanu” współczesnego społeczeństwa, na konieczność podejmowania działań służących podniesieniu świadomości zdrowotnej społeczeństwa z priorytetową rolą pedagogiki zdrowia, promocji i edukacji zdrowotnej w perspektywie społeczno-pedagogicznej. Artykuł nie wyczerpuje w pełni, nurtujących zglobalizowane pokolenie XXI wieku, problemów związanych z obszarem zdrowia, a te wskazane skłaniają do głębokiej analizy, dyskusji oraz intensyfikacji procesu edukacji zdrowotnej i pedagogiki zdrowia we wszystkich obszarach życia społecznego.

Zdrowie zglobalizowanego pokolenia XXI wieku

Ostatnie dekady XX wieku w krajach rozwiniętych zainicjowały dynamiczny proces przewartościowania znaczenia działań w obszarze zdrowia. Zdrowie, uznawane przez znaczną część każdego społeczeństwa jako jedno z najważniejszych wartości, znajduje się w centrum zainteresowania zarówno teoretyków, jak i praktyków wielu dyscyplin naukowych.

Historia rozumienia pojęcia zdrowia to historia idei łączących się z praktyką medyczną i rzeczywistością społeczno-kulturową (Karski, 1994, ss. 15-18).

Wobec wielości definicji zdrowia, warto odnieść się do definicji zdrowia WHO i jego kompleksowego ujęcia, które wskazuje na konieczność rozpatrywania aspektów fizycznych i psychicznych zdrowia jako czynników je kształtujących, aktywności społecznej jednostki i jej przystosowaniem do środowiska życia (Wojtczak, 2018, s. 23). Zdrowie jest dynamicznym procesem równoważenia potrzeb jednostki z wymaganiami stawianymi przez otoczenie, determinowane poziomem zasobów, tkwiących w jednostce i w środowisku, które składają się na potencjał zdrowotny człowieka (Kowalski, Gawęł, 2006, s. 24).

Zdrowie człowieka wyznaczają już nie tylko genetycznie zdeterminowane właściwości organizmu. Coraz większego znaczenia przypisuje się środowiu-

skowym jego uwarunkowaniom, gdzie poziom fizjologicznych relacji organizmu ze środowiskiem wynika z wpływów nie zawsze pozytywnych owego środowiska, a warunkujących sposób życia (Kozłowski, 1990, ss. 48-56).

Stan zdrowia pokolenia przełomu XIX/XX wieku zdeterminowała globalizacja i towarzysząca jej konsumpcja. Nowe wzorce zachowań i ideały narzuciły jednostce sposób myślenia, modyfikujący dotychczasowe wzory ich wartości społecznych, kulturowych, warunków życia (Wojtczak, 2011, s. 66). Globalizacja przejawia się w wielu sferach aktywności jednostki, a efektem jej oddziaływań jest konsumpcja, a ściślej ujmując „pęd do konsumpcji” (Bogunia-Borowska, Śleboda, 2003, s. 158). Opisywane kategorie (globalizacja i konsumpcja) wzajemnie się uzupełniają i nie pozostają bez wpływu na sytuację zdrowotną społeczeństwa.

Dynamika zachodzących procesów globalnych nasuwa potrzebę zmiany spojrzenia na klasyczne modele czynników warunkujących zdrowie, co wyraziła Ilona Kickbusch, która wskazała „niestabilny styl życia, przepływ ludzi, wirus pospiechu” jako determinanty zdrowia na XXI wiek (Kickbusch, 2012).

Transgraniczny przepływ ludzi i towaru, tak charakterystyczny dla procesu globalizacji, warunkuje podejmowanie przez ludzi wszelkich aktywności i zachowań nie pozostających bez wpływu dla zdrowia (Wojtczak, 2018, s. 66). Nasilająca się migracja i nowoczesne środki transportu sprzyjają rozprzestrzenianiu się chorób zakaźnych, a czynnikami sprzyjającymi są między innymi: procesy demograficzne, urbanizacja, nowoczesne rolnictwo, hodowla i szeroko pojmowana globalizacja. Wysoka mobilność społeczeństwa sprzyja rozprzestrzenianiu się patogenów w dowolne miejsce na świecie w czasie krótszym niż czas inkubacji samej choroby. Sprzymierzeńcem chorób zakaźnych są między innymi: globalne metropolie i tworzone w nich przez społeczeństwo sieci społeczne, rozwiązania projektowe stosowane w urbanistyce i architekturze sprzyjające wytrącaniu się patogenów z ich naturalnych środowisk do ludzkiej populacji (Afeltowicz, Wróblewski, 2021, ss. 9-16).

Zjawisko konsumpcjonizmu narzuca istotne zmiany w systemie wartości, generując swoiste normy i standardy obowiązujące nieformalnie w grupach społecznych, często kosztem właśnie zdrowia (Musiał, 1999, ss. 118-119). Globalizacja i konsumpcja zmieniły styl życia społeczeństwa, który stanowi najważniejszą, a zarazem zróżnicowaną indywidualnie, środowiskowo i kulturowo zmienną warunkującą nasze zdrowie. Na styl życia zwrócił uwagę Marco Lalonde, który w swojej koncepcji pól zdrowia wskazał, że styl życia w największym stopniu determinuje zdrowie jednostki (Hołyst, 2014, ss. 39-64).

Zmiany stylu życia generowane globalizacją i konsumpcją zwiększyły zachorowalność na choroby cywilizacyjne, środowiskowe, pogarszając tym samym sytuację zdrowotną społeczeństwa.

Choroby cywilizacyjne (często określane społecznymi) są schorzeniami, które pojawiają się w populacji na skutek gwałtownych przemian i rozwoju cywilizacyjnego, rozwoju urbanizacji, uprzemysłowienia, poprawy warunków życia i zmian demograficznych. Występują globalnie, zarówno w społeczeństwach wysokorozwiniętych, jak i rozwijających się. Skutkują trwałym uszkodzeniem zdrowia, ograniczając zdolność do wykonywania życiowych zadań, skracają średni oczekiwany okres życia, wymagają stałej medycznej i społecznej opieki (Stefanowicz, 2015, ss. 123-140). Ostatnie dekady notują wzrost zachorowań na choroby układu krążenia, oddechowego, nowotwory, cukrzycę, otyłość, choroby układu pokarmowego, alergię, depresję, nerwice, uzależnienia. Według Raportu 2020 GUS, w Polsce wzrasta liczba zgonów z powodu chorób układu krążenia i nowotworów złośliwych, które są przyczyną 65% wszystkich zgonów, podczas gdy w UE stanowią 61% zgonów. Śmiertelność z powodu chorób układu krążenia od lat utrzymuje się na stałym wysokim poziomie. Rocznie z ich powodu umiera ponad 440 osób/100 tysięcy ludności (w UE 370). Zwiększa się zarówno w Polsce, jak i w pozostałych krajach UE umieralność z powodu nowotworów złośliwych. Stanowią one przyczynę śmierci ponad 260 osób/100 tysięcy ludności rocznie. Dla porównania, na początku dekady było to odpowiednio 240 przypadków (<https://raportsdg.stat.gov.pl/2020/cel3.html>).

W krajach rozwiniętych ekonomicznie odnotowuje się systematyczny wzrost diagnozowanych zaburzeń psychicznych, depresji, uzależnień (Wojtczak, 2018, s. 50).

Skutki procesów globalizacyjnych w kontekście zdrowia warunkują powstawanie nierówności społecznych, przyczyn których należy doszukiwać się w zdominowaniu polityki przez ekonomię i nadrzędności praw wolnorynkowych (Bogunia-Borowska, Śleboda, 2003, s. 120), generując tym samym społeczne nierówności w zdrowiu.

Nierówności w zdrowiu definiowane są jako różnice w stanie zdrowia jednostek lub grup społecznych, nie z przyczyn biologicznych, ale społecznych i ekonomicznych czynników (Wojtczak, 2018, s. 85). Nierówności przywilejów dotyczą nierówności w dostępie do wszelkiego rodzaju dóbr, takich jak edukacja, konsumpcja, czy ochrona zdrowia.

Globalizacja stawia przed współczesnym pokoleniem wciąż nowe wyzwania, wymagające wiedzy i świadomości o szansach i zagrożeniach generowanych przez ów proces. Umiejętność rozważania i dokonywania właściwych wyborów, w tym także tych związanych ze zdrowiem, wskazuje, że współczesnemu światu potrzebna jest powszechna edukacja, w tym w obszarze zdrowia. Zapleczem edukacji zdrowotnej jest pedagogika zdrowia, dla której oparcie stanowi pedagogika społeczna, szczególnie w swej klasycznej postaci.

Edukacja jako narzędzie budowania świadomości zdrowotnej

We wszystkich kulturach, od najdawniejszych czasów towarzyszyły człowiekowi praktyki higieniczne oraz wskazówki dotyczące nauczania o zdrowiu i chorobie, jak również postępowaniu w sytuacjach zagrażających życiu czy zdrowiu, których zapiski znajdujemy w dorobku historii medycyny, higieny, oświaty zdrowotnej, wychowania zdrowotnego, psychologii, socjologii i pedagogiki, a głównie takich jej subdyscyplin, jak pedagogika społeczna.

Pogranicze pedagogiki i medycyny miały początkowo charakter działań bardziej doraźnych, a rejestrowane potrzeby wychowania zdrowotnego, stanowiące punkt wyjścia działań praktycznych, nie znajdowały zainteresowania ze strony zarówno teorii pedagogicznej, jak nauk medycznych (Mazurkiewicz, 2001, s. 88).

Wobec zmieniających się obszarów społecznej egzystencji i wynikających z procesów globalizacji zagrożeń dla zdrowia, nauki społeczne zmieniły zakres swoich zainteresowań oraz badań, koncentrując się na promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej, w których to działaniach nie może zabraknąć pedagogów.

Swoją wiedzę współczesny pedagog opiera na dorobku naukowym, pracy naukowo-badawczej wielu pokoleń pedagogów społecznych, wśród których należy wymienić Helenę Radlińską, zdaniem której pedagogika społeczna musi sięgać do nauk biologicznych i lekarskich. Jest nauką praktyczną, rozwijającą się na skrzyżowaniu nauk o człowieku, biologicznych i społecznych, z etyką i kulturoznawstwem, dzięki własnemu punktowi widzenia. Można go najkrócej określić jako zainteresowanie wzajemnym stosunkiem jednostki i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgów kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływem ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk siłami człowieka w imię ideału (Radlińska, 1961, s. 336).

Dziedziną wiedzy i działań zorientowanych na zdrowie jednostki i społeczności jest promocja zdrowia, która poczęła się w latach siedemdziesiątych, narodziła w latach osiemdziesiątych, a rozwinęła u schyłku XX wieku. Definiowana jako obszar działań na rzecz umacniania zdrowia jednostek i społeczności, stanowi proces umożliwiający zwiększenie kontroli nad warunkującymi zdrowie czynnikami. Jest ukierunkowana na systemy społeczne, z jednoczesnym zachęcaniem ludzi do podejmowania działań mających na celu zmianę stylu życia w kierunku prozdrowotnym oraz tworzenia sprzyjającego zdrowiu środowiska zarówno fizycznego, jak i społecznego, w miejscu gdzie ludzie żyją, pracują, uczą się i wypoczywają. Jednocześnie należy mieć świadomość, że działania promocji zdrowia koncentrują się na zdrowiu, a nie na chorobie i zmiernie do zwiększenia potencjału zdrowia. Jest to zarazem droga do poprawy jakości życia, czyli sprawnego funkcyjono-

wania w różnych sferach aktywności jednostki (Woynarowska, 2017, s. 96). Współczesna promocja zdrowia dokonuje zmian na wielu płaszczyznach między innymi: filozofii zdrowia, polityki zdrowotnej państwa, strukturze opieki zdrowotnej, metodach analizy i rozwiązywania problemów zdrowotnych w relacjach lekarz-pacjent, pielęgniarz-pacjent (Przewoźniak, 2001, s. 59). Zadaniem promocji zdrowia jest kształtowanie najbardziej optymalnych dla zachowania zdrowia sposobów i warunków życia, a także pełnienie funkcji mediacyjnej między ludźmi a ich środowiskiem, odnoszących się zarówno do indywidualnych wyborów, jak i działalności społecznej. Działania z zakresu promocji zdrowia wymagają interwencji na poziomie rządów i społeczności lokalnych (Ostrowska, 1999, ss. 193-196).

W promocji zdrowia ugruntowane tradycje ma wychowanie zdrowotne, które znalazło się w kręgu zainteresowań między innymi Edwarda Mazurkiewicza czy Macieja Demela. Wychowanie zdrowotne według Macieja Demela stanowi integralną część składową kształtowania pełnej osobowości, poprzez kształtowanie nawyków związanych z doskonaleniem i ochroną zdrowia, odpowiedniej sprawności, woli i kształtowania postaw, z wykorzystaniem higieny, pielęgnacji, zapobiegania chorobom i leczenia, a także poprzez pogłębienie wiedzy o sobie i prawach rządzących zdrowiem publicznym (Demel, 1980, s. 69). Zadania wychowania zdrowotnego wskazują, że służy ono dobru i szczęściu człowieka, do czego niezbędna jest wiedza ze znajomością uwarunkowań rozwoju człowieka, diagnozowania jego stanu, prognozowania rozwoju i programu jego kształtowania (Kulik, 2015, s. 10).

Obecnie pojęcie wychowanie zdrowotne zastąpiła edukacja zdrowotna, stanowiąca podstawę promocji zdrowia, definiowanej jako całościowy, rytmicznie zaplanowany proces uczenia się dbałości o zdrowie własne i innych. Edukacja zdrowotna jest dziedziną nauk społecznych, łączącą elementy nauk biologicznych, medycznych, socjologii, psychologii, pedagogiki, ekologii.

Definicje edukacji zdrowotnej podkreślają jej istotne cechy, takie jak: uczenie się, rozumiane jako aktywność i zaangażowanie osób w niej uczestniczących; całościowy proces; systematyczność oddziaływań i ich planowanie; oddziaływanie zarówno na jednostkę jak i grupę, na osoby zdrowie, jak i chore, celem zwiększenia ich kompetencji; dobrowolność udziału, czyli działanie bez przymusu z pełnym zrozumieniem i akceptacją przez uczących się działań podejmowanych w ramach edukacji zdrowotnej oraz jej interdyscyplinarność (Woynarowska, 2017, ss. 102-103). Edukacja zdrowotna, która dąży do zmiany zachowania indywidualnego, jak i działania społecznego ludzi, wymaga zmiany ich zachowań i działań. A zatem, proces edukacji zdrowotnej polega na modyfikowaniu determinantów zachowań indywidualnych, takich jak wiedza odbiorców, ich świadomość, przekonania, postawy, umiejętności i poczucie samoskuteczności (Cianciara, 2010, ss. 104-105). W działaniach edukacyjnych nie wystarcza sama wiedza, przekazana informacja z wyko-

rzystaniem metod podających, w których aktywność odbiorcy sprowadza się do słuchania czy oglądania. Aby zwiększyć efektywność strategii informacyjnych, konieczne jest wykorzystanie wiedzy o warunkach niezbędnych do kształtowania się procesów poznawczych bezpośrednio warunkujących zachowanie (Ostaszewski, 2017, ss. 440-441). Edukacja zdrowotna prowadzona w różnych siedliskach i grupach społecznych wymaga wychodzenia naprzeciw potrzebom edukacyjnym (Zalewska-Meler, 2005, ss. 68-72). Istotne jest bowiem rozwijanie umiejętności społecznych, poznawczych, kształtowanie psychicznej odporności, umiejętności dokonywania wyborów, w tym tych służących zdrowiu. Pomimo trwającego od lat w środowiskach oświatowych dyskursu o właściwy model edukacji zdrowotnej, nie uwzględniono odrębnego przedmiotu, a model przyjęty stanowią treści uwzględniane w wielu przedmiotach i wiodący przedmiot wychowanie fizyczne.

Genezą edukacyjnej integracji w życie i zdrowie człowieka jest pedagogika zdrowia, która jako subdyscyplina pedagogiki stanowi zaplecze teoretyczne dla edukacji zdrowotnej, dostarczając podstaw metodologicznych, warunkując tym samym rozwiązywanie jej praktycznych problemów (Woynarowska, 2017, s. 95). Jako subdyscyplina pedagogiki, pedagogika zdrowia wykorzystuje koncepcje i osiągnięcia innych nauk związanych z kształceniem, wychowaniem i działaniami społecznymi na rzecz zdrowia lub w przypadku choroby, a służące do planowania działań na rzecz zdrowia osób w różnym wieku i z różnych środowisk.

Współczesna pedagogika zdrowia jest subdyscypliną pedagogiki, a jej przedmiotem zainteresowań badawczych i analiz są społeczno-środowiskowe uwarunkowania zdrowia i choroby, wieloaspektowe oraz wielosektorowe działania środowiskowe (instytucjonalne i pozainstytucjonalne) na rzecz zdrowia różnych grup społecznych, jak też badania i ewaluacja procesu edukacji zdrowotnej (wychowania i kształcenia), ukierunkowanej na doskonalenie zdrowia fizycznego, psychicznego i społecznego oraz umiejętności życiowych sprzyjających zdrowemu stylowi życia i poprawie jakości życia w każdym okresie życia człowieka, celem projektowania pedagogicznych (w tym edukacyjnych) działań kompensacyjnych na rzecz jednostki i środowiska, z ich wykorzystaniem także w pracy socjalnej (Syrek, 2008, s. 21).

Pedagogika zdrowia wywodzi się z klasycznej koncepcji pedagogiki społecznej i stanowi zaplecze teoretyczne współczesnej edukacji zdrowotnej, dostarcza podstaw metodologicznych, pozwalając rozwiązywać jej praktyczne problemy (Woynarowska, 2007, ss. 99-100). Ustalenie nazwy pedagogika zdrowia stało się za przyczyną prac retrospektywnych z pogranicza medycyny społecznej i pedagogiki społecznej, co pozwoliło określić pedagogikę zdrowia jako system, który stanowi specjalizację pedagogiki społecznej i specjalizację o samodzielnym charakterze (Mazurkiewicz, 2001, ss. 83-84). Jako subdyscyplina pedagogiki, pedagogika zdrowia wykorzystuje koncepcje i osiągnięcia innych

nauk związanych z kształceniem, wychowaniem i działaniami społecznymi na rzecz zdrowia, służącymi do planowania działań na rzecz zdrowia osób w różnym wieku i z różnych środowisk (Syrek, 2008, s. 21).

Pedagogika zdrowia stała się przedmiotem nauczaniem na wydziałach pedagogicznych szkół wyższych lub odrębną specjalnością w tym zakresie, której ukończenie dawało kwalifikacje do efektywnej realizacji prozdrowotnych przedsięwzięć profilaktycznych i edukacyjnych w społeczności lokalnej, środowisku pracy, środowisku nauczania i wychowania, zakładach opieki zdrowotnej oraz placówkach opieki społecznej. Jednakże, brak perspektyw zawodowych i rozwiązań systemowych spowodował małe zainteresowanie pedagogów w jej wyborze.

Podsumowanie i wnioski

Gwałtowne zmiany społeczne, polityczne, ekonomiczne, generujące nowe problemy w sferze funkcjonowania biopsychospołecznego zglobalizowanego pokolenia, nasuwają potrzebę podejmowania zrównoważonych działań pomocowych, naprawczych, kompensacyjnych, a przede wszystkim edukacyjnych w obszarze zdrowia.

Szansą na poprawę warunków życia jest bez wątpienia edukacja, która ma przygotować społeczeństwo do korzystania z osiągnięć cywilizacji, włączając do czynnego uczestnictwa w życiu zbiorowym, implikując do wprowadzania zmian i innowacji przez nas samych (Radziejewicz-Winnicki, 1992, s. 22). Niedostatki w edukacji zdrowotnej spowodują, że szkoły będą kończyły kolejne roczniki o niskim poziomie alfabetyzmu zdrowotnego i małych umiejętnościach w zakresie dbałości o zdrowie.

W ostatnich dekadach w krajach rozwiniętych nastąpiło przewartościowanie znaczenia działań w obszarze zdrowia – z działań ukierunkowanych na nauczanie o zdrowiu na nauczanie zdrowia zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i środowiskowym. Praktyki zdrowotne, promocja i edukacja zdrowotna są gwarantem utrzymania dobrej sprawności organizmu, a tym samym satysfakcji z realizacji pełnionych ról społecznych.

Proces edukacji zdrowotnej ma charakter ciągły i jest skuteczny wówczas, kiedy zachodzi we wszystkich instytucjach/siedliskach, w których człowiek przebywa, a więc w społeczności lokalnej, domu, zakładzie pracy, szkole, miejscu zabawy. Do osiągnięcia zamierzonego celu potrzebny jest edukator/pedagog zdrowia – osoba kompetentna w swej profesji, o odpowiednich kwalifikacjach do podejmowania aktywności na rzecz zdrowia.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Afeltowicz, Ł., Wróblewski, M. (2021). *Socjologia epidemii. Wytaniające się choroby zakaźne w perspektywie nauk społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika
- Bogunia-Borowska, M., Śleboda, M. (2003). *Globalizacja i konsumpcja. Dwa dylematy współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Universitas
- Cianciara, D. (2010). *Zarys współczesnej promocji zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL
- Demel, M. (1965). *Wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna*. *Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna*, 3, 28-37
- Demel, M. (1980). *Pedagogika zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Hołyst, B. (2014). *Bezpieczeństwo jednostki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Karski, J.B. (1994). *Zdrowie i promocja zdrowia (aspekt ewolucyjny)*. W: J.B. Karski, Z. Słońska, B.W. Wasilewski (red.). *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Sanmedia
- Kowalski, M., Gawel, E. (2006). *Zdrowie – wartość – edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Kozłowski, S. (1990). *Człowiek w perspektywie fizjologicznej*. W: I. Kopaczyński, A. Ściński (red.), *Człowiek, środowisko, zdrowie*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum
- Kulik, T.B. (2015). *Koncepcje zdrowia w medycynie*. W: T.B. Kulik, A. Pacian (red.), *Zdrowie publiczne*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL
- Mazurkiewicz, E. (2001). *Pożytki z osiągnięć pedagogiki społecznej dla edukacji zdrowotnej*. W: B. Woynarowska, M. Kapica (red.), *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zdrowotnej
- Musiak, W. (1999). *Konsumpcjonizm*. W: D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pacy socjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Ostaszewski, K. (2017). *Edukacja w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym*. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Ostrowska, A. (1999). *Styl życia a zdrowie. Z zagadnień promocji zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN
- Przeźwoźniak, L. (2001). *Wybrane zagadnienia socjologii i promocji zdrowia rodziny*. W: A. Czupryna, S. Poździejch, A. Ryś, C. Włodarczyk (red.), *Zdrowie publiczne. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne Vesalius
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Radziejewicz-Winnicki, A. (1999). *Modernizacja niedostrzeganych obrazów rodzinnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Stefanowicz, A. (2015). *Profilaktyka chorób cywilizacyjnych i społecznych*. W: T.B. Kulik, A. Pacian (red.), *Zdrowie publiczne*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL
- Syrek, E. (1997). *Teoretyczne standardy zdrowia dzieci i młodzieży w regionie górnośląskim*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Syrek, E. (2008). *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
- Wojtczak, A. (2011). *Globalizacja – wyzwania i zagrożenia dla zdrowia*. W: J. Opolski (red.), *Zdrowie publiczne. Wybrane zagadnienia, tom I*. Warszawa: Szkoła Zdrowia Publicznego CMKP
- Wojtczak, A. (2018). *Aktualne wyzwania zdrowotne społeczeństw*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu

- Wojtczak, A. (2018). *Zdrowie publiczne*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu
- Woynarowska, B. (2007). *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Woynarowska, B. (2007). *Koncepcje i podstawy teoretyczne edukacji zdrowotnej*. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Woynarowska, B. (2017). *Terminologia, cele i koncepcje współczesnej edukacji zdrowotnej*. W: B. Woynarowska (red.), *Edukacja zdrowotna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Zalewska-Meler, A. (2005). *Tradycjonalizm i nowatorstwo edukacji zdrowotnej – przemiany i perspektywy*, *Edukacja*, 2, 68-72

Materiały źródłowe

- Kicbusch, I. (2012). *21st century determinants of health and wellbeing: A new challenge for health promotion*. *Global Health Promotion*, 19 (3), 5-7; <https://doi.org/10.1177/1757975912454783>
- Raport 2020. *Polska na drodze zrównoważonego rozwoju*; <https://raportsdg.stat.gov.pl/2020/cel3.html> [dostęp: 16.04.2023]

JOANNA BIAŁOLEĆKA
ORCID 0009-0007-1221-7935

Akademia Policji w Szczytnie

POWÓDŹ JAKO KRYTYCZNE WYDARZENIE ŻYCIOWE

ABSTRACT. Białolecka Joanna, *Powódź jako krytyczne wydarzenie życiowe* [Flood as a Critical Life Event]. Studia Edukacyjne no. 69, 2023, Poznań 2023, pp. 109-137. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 5.05.2022. Data przyjęcia tekstu do druku: 23.08.2023. DOI: 10.14746/se.2023.69.7

The study presents the definitions of a crisis and a crisis situation that relate to a wide range of topics, followed by the definition of floods and characteristics of their types. Then it presents the stages of preventing and counteracting floods. Against this background, the text examines the effects of a flood in the Płock powiat. The article presents: research assumptions, research method and technique, characteristics of the group and selected research results. The article contains some conclusions from own research on floods. Finally, it lists possible ways of supporting and helping those affected by floods.

Key words: crisis, crisis situation, flood, flood results, forms of support after a flood

Wstęp

W obecnej rzeczywistości świat często narażony jest na sytuacje kryzysowe wywoływane przez różnorakie zdarzenia losowe, na przykład siły natury lub destrukcyjną działalność człowieka, nadmiernie eksploatującą zasoby ziemi. Wiele zdarzeń kryzysowych charakteryzuje się powtarzalnością i regularnością, a to umożliwia wypracowanie lub modyfikację reakcji obronnych oraz ochronnych. Zajęcie stanowiska na wystąpienie kryzysu wymaga odpowiednio przygotowanych, szybkich, jak również zdecydowanych działań. Każdy kryzys oraz sytuacja kryzysowa niosą ze sobą negatywne skutki, zarówno dla ludzi, gospodarki, jak i przyrody. Zdarzeniom tego rodzaju należy przeciwdziałać, minimalizować skutki ich występowania, a także wyciągać płynące z nich wnioski, co w przyszłości mogłoby pozwolić na umiejętne

przeciwdziałanie tego typu zagrożeniom. Niniejszy artykuł koncentruje się głównie na powodzi o charakterze roztopowo-zatorowym. Na tego typu powódź mieszkańcy narażeni są praktycznie w każdym okresie zimowo-wiosennym, ponieważ w wyniku wzrostu temperatury i opadów deszczu dochodzi do topnienia śniegu, pokrywy lodowej, wznoszenia się kry lodowej, a także zatorów lodowych. Konsekwencją tego typu zdarzeń są podtopienia wraz z powodzią. Z uwagi na nieprzewidywalny oraz wysoce destrukcyjny charakter powodzi, należy rzetelnie oraz skrupulatnie im przeciwdziałać. Natomiast, w przypadku ich wystąpienia podejmować jak najskuteczniejsze środki przeciwpowodziowe i ratunkowe osób, zwierząt, jak również mienia.

Pojęcie kryzysu i sytuacji kryzysowej

Na wstępie niniejszego artykułu, podejmującego tematykę krytycznego wydarzenia życiowego, jakim jest powódź, należy rozpocząć rozważania nad zrozumieniem i zdefiniowaniem pojęć „kryzys” oraz „sytuacja kryzysowa”. Poniżej, w tej części podrozdziału, podjęto próbę przedstawienia zakresu wyżej wymienionych zagadnień oraz pokazania występujących między nimi relacji i zależności.

Zgodnie ze słownikiem terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego, pojęciem kryzys określa się:

sytuację będącą następstwem zagrożenia, prowadzącą w konsekwencji do zerwania lub znacznego osłabienia więzów społecznych przy równoczesnym poważnym zakłóceniu funkcjonowania instytucji publicznych, jednak w takim stopniu, że użyte środki niezbędne do zapewnienia lub przywrócenia bezpieczeństwa nie uzasadniają wprowadzenia żadnego ze stanów nadzwyczajnych przewidzianych w Konstytucji RP (Kaczmarek, Łepkowski, Zdrodowski, red., 2002, s. 61).

Pojęcie kryzysu bywa definiowane na wiele sposobów. W zależności od potrzeb i na użytek znaczącej grupy dziedzin naukowych, pojęcie wykorzystuje się między innymi w naukach medycznych, wojskowych, ekonomicznych, czy naukach o zarządzaniu. Słowo wywodzi się od starogreckiego słowa *krisis*, oznaczającego punkt zwrotny, jakościową zmianę, przesilenie (Falecki, 2012, s. 9). Upraszczając, kryzysem można nazwać zakłócenie lub naruszenie naszego stanu normalnego, w wyniku którego zmienia się samopoczucie, pojawia niepewność i poczucie zagrożenia. Na niebezpieczeństwo narażone zostaje zarówno życie ludzkie, jak też mienie bądź środowisko naturalne.

Eksperti w tej dziedzinie podają liczne typologie przyczyn kryzysu. Dzielimy je, na przykład na: obiektywne, które skupiają się na potrzebach moder-

nizacji i restrukturyzacji oraz subiektywne – powodujące niewłaściwe decyzje kierownicze oraz sprzyjające powstawaniu błędów w ich podejmowaniu. Powstanie kryzysu często związane jest z wystąpieniem nagłego zdarzenia, jakim może być takie zagrożenie naturalne, jak: silne wiatry, pożary, powodzie, czy trzęsienia ziemi oraz inne podobne zdarzenia. Przyczyny mogą być również zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrzne wyłaniają się z zewnątrzsystemowych problemów w szeregu, do których niekiedy zalicza się różnorakie naturalne zjawiska rozwoju społecznego. Drugie – wewnętrzne wynikają natomiast z problemów wewnątrzsystemowych. Przyczyny przypadkowe, jak sama nazwa wskazuje, charakteryzują się losowością w swoich zjawiskach i procesach, natomiast regularne – pojawiają się cyklicznie i stale, co pewien czas, są przewidywalne i prognozowalne (Wiśniewski, Kozioł, Falecki, 2017, ss. 35-40).

Jedną z popularniejszych i szeroko ujmujących zagadnienie definicji kryzysu zaprezentował *Generic Crisis Management Handbook*. Czasopismo to określiło, że kryzys może być przedstawiany jako sytuacja bądź zdarzenie, w wyniku którego dochodzi do zagrożenia fundamentalnych i priorytetowych wartości, celów oraz interesów organizacji, jednostek, czy grup społecznych. W jego wyniku dochodzi do zagrożenia swobód, wolności, praw obywateli, a także ich życia, zdrowia i mienia (*Generic Crisis Management Handbook*, NATO 97, s. II-2).

Inny sposób ujęcia definicji kryzysu został przedstawiony przez Waldemara Kitlera i Aleksandra Skrabacza. Według tych autorów, kryzys stanowi sytuację ekstremalną, która powstała podczas działalności organizacji, generującą utratę własnej inicjatywy i możliwość pojawienia się zmiany systemowej, wymagającą powzięcia stanowczych i różnokierunkowych kroków zaradczych (Kitler, Skrabacz, 2010, s. 82). Reasumując, kryzysem nazywa się przełomowy moment lub kulminacyjny punkt zaistniałej sytuacji kryzysowej (Grocki, 2020, s. 14).

Z kolei, sytuacja kryzysowa według Romualda Grockiego definiowana jest jako sytuacja,

w której w wyniku zaistniałego zdarzenia i jego potencjalnych skutków, istnieje zagrożenie dla życia i mienia obywateli, ich praw i swobód oraz zagrożone są podstawowe wartości, interesy, cele instytucji i grup społecznych – przez dłuższy czas, na znacznym obszarze, a posiadane siły i środki nie zapewniają skutecznego działania (Grocki, 2020, s. 18).

Z odmienną interpretacją sytuacji kryzysowej spotykamy się, kiedy ze spół okoliczności zewnętrznych i wewnętrznych, w jakich znajduje się dany podmiot (układ, organizacja, system), oddziałuje na jego funkcjonowanie w taki sposób, że rozpoczyna się w nim i jest kontynuowany proces zmienny,

w wyniku którego dochodzi do naruszenia równowagi i utraty możliwości kontroli nad przebiegiem wydarzeń albo eskalacji zagrożenia jego interesów (Gryz, Kitler, red., 2007, s. 22).

W celu porównania wyżej zaprezentowanych w literaturze definicji sytuacji kryzysowej przedstawiono również jej ujęcie ustawowe, w którym regulowana jest jako

sytuacja wpływająca negatywnie na poziom bezpieczeństwa ludzi, mienia w znacznych rozmiarach lub środowiska, wywołująca znaczne ograniczenia w działaniu właściwych organów administracji publicznej ze względu na nieadekwatność posiadanych sił i środków (Ustawa z 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (DzU 2022, 261, art. 3)).

Na podstawie powyższych definicji można stwierdzić, że o sytuacji kryzysowej mówimy wówczas, kiedy:

- wywiera ona negatywny wpływ na poziom bezpieczeństwa;
- brak szybkiej i odpowiedniej reakcji może skutkować przerodzeniem się jej w kryzys, co w konsekwencji może doprowadzić do destabilizacji całego systemu;
- w celu poradzenia sobie z zaistniałą sytuacją kryzysową konieczne jest użycie specjalnych, dodatkowych sił i środków.

Podsumowując, sytuacja kryzysowa rozwija się i nasila stopniowo, w wyniku zewnętrznych i wewnętrznych okoliczności. W jej trakcie może dojść do zaburzenia równowagi w funkcjonowaniu ludzi, całych społeczności, a nawet państwa. Niekiedy daje się zauważyć utratę kontroli nad nagłym rozwojem sytuacji, w wyniku czego konieczne jest użycie nadzwyczajnych sił i środków (Wiśniewski, Koziół, Falecki, 2017, s. 34).

Charakterystyka powodzi oraz fazy jej zapobiegania

Przechodząc do tematyki powodzi oraz jej rozległego obszaru skutków, na początek warto wyjaśnić znaczenie powodzi. Zgodnie z uregulowaną w Ustawie o prawie wodnym definicją, rozumiana jest ona jako:

czasowe pokrycie przez wodę terenu, który w normalnych warunkach nie jest pokryty wodą, w szczególności wywołane przez wezbranie wody w ciekach naturalnych, zbiornikach wodnych, kanałach oraz od strony morza, z wyłączeniem pokrycia przez wodę terenu wywołanego przez wezbranie wody w systemach kanalizacyjnych (Ustawa z 20 lipca 2017 r. o prawie wodnym, (DzU 2021, 2233, art. 16)).

Natomiast, Stanisław Grykień w swoim opracowaniu porusza temat powstawania i skutków powodzi, twierdząc, że dochodzi do nich w wyniku

podniesienia się poziomu wód rzecznych oraz morskich, a w konsekwencji zalania bądź podtopienia najbliższej znajdujących się przy wodzie terenów. Autor podkreśla również nieprzewidywalny oraz destrukcyjny charakter powodzi, jak również towarzyszące mu skutki i straty w zdrowiu oraz życiu ludzi, mieniu, inwentarzu, środowisku naturalnym, infrastrukturze drogowej i budownictwie (Grykień, 2008, s. 27).

Powodzie mogą być również identyfikowane jako zdarzenia losowe, charakteryzujące się żywiołowością i zaburzeniami w cyrkulacji wody. Powstają w wyniku topnienia śniegu i lodu, nadmiernych opadów deszczu, zatorów lodowych oraz porywistych wiatrów wiejących znad morza w kierunku lądu, co następnie prowadzi do wzrostu poziomu wód oraz ich wylania (Zarzycki, 2000, s. 17). Przed tego typu zjawiskami możemy chronić się w sposób bierny – poprzez budowanie obiektów hydrotechnicznych zmniejszających fale powodziowe i zabezpieczających tereny przed zalaniem oraz w sposób czynny – polegający na wykorzystywaniu potencjału obiektów hydrotechnicznych (Borowiecki, Pytasz, Rygała, 2009, ss. 129-130). Odnosząc się do przyczyny powstania, rozróżniamy kilka rodzajów powodzi:

- opadowa – dochodzi do niej zazwyczaj w okresie letnim, w wyniku intensywnych i długotrwałych opadów deszczu;
- roztopowa – charakterystyczna dla okresu zimowego, która następuje w wyniku roztopów, opadów deszczu i wzrostu temperatury;
- zatorowa – spowodowana piętrzącymi się zatorami lodowymi, które w konsekwencji prowadzą do wylewu wody z koryt rzecznych;
- sztormowa – powstaje w efekcie porywistych wiatrów nadciągających od morza w kierunku lądu, prowadzących do zablokowania ujść wód rzecznych przez fale morskie (Ficoń, 2007, s. 86).

Rozważając zaprezentowane definicje, można dostrzec, że powódzie są zjawiskiem nieprzewidywalnym w swojej sile i skutkach, i należy się przed nimi zabezpieczać w celu minimalizacji strat ich wystąpienia. Dlatego, istnieje konieczność: konserwowania wałów, bieżących napraw pompowni i śluz, regularnego wykaszania wałów oraz przestrzegania przed zabudową w miejscach zalewowych.

W zarządzaniu kryzysowym podczas powodzi zasadniczo wyróżnia się cztery fazy ochrony przeciwpowodziowej: zapobiegania, przygotowywania, reagowania oraz fazę odbudowy. Każda z nich przewiduje szczególne działania, w których zaangażowane oraz wykorzystane zostają odpowiednie siły i środki.

Faza zapobiegania realizowana jest przed wystąpieniem powodzi. Polega na: uporządkowaniu przepisów dotyczących planowania przestrzennego na terenach szczególnie narażonych na zagrożenie wystąpieniem powodzi, wywłaszczeniem bądź wykupem nieruchomości znajdujących się na tere-

nach zalewowych, warunkowym wydawaniem zezwoleń na budowę w miejscach zalewowych, przy zastosowaniu odpowiednich zabezpieczeń (Riegert, Ślosorz, Radwan, Rakowska, Porycka, Abgarowicz, Suchorab, 2012, s. 50). Wyżej wymienione czynności wykonywane są na podstawie map zagrożeń oraz po określeniu ryzyka powodziowego dla danego terenu. Tworzone są również: systemy osłon hydrometeorologicznych, prowadzone konserwacje wałów, usprawnienia infrastruktury zabezpieczającej oraz opracowywane i przekazywane prognozy pogody. Jednym z najważniejszych zadań realizowanych na tym etapie jest również ciągła kontrola i utrzymanie obiektów hydrologicznych w odpowiednim stanie, a także nieustanne usprawnianie systemu przeciwpowodziowego. Kolejną istotną funkcję stanowi zabezpieczenie finansowe, umożliwiające realizację niezbędnych potrzeb związanych z zagrożeniem bądź wystąpieniem powodzi (Filaber, Kosowski, Borecka, 2016, s. 96). Ponadto, konieczna jest także edukacja, uświadamiająca o zagrożeniach i sposobie postępowania w wyniku wystąpienia powodzi.

Faza przygotowywania jest również realizowana przed wystąpieniem powodzi. W tej fazie następuje określenie zakresu oraz sposobu wykonywania działań. Prowadzona jest nieustanna wymiana informacji, a także aktualny przegląd analiz dotyczących zagrożeń powodziowych. W dalszym ciągu opracowywane są prognozy pogody, które następnie przekazuje się organom administracji publicznej. Niezbędne jest także zorganizowanie awaryjnego źródła wody pitnej oraz uwzględnienie tymczasowych miejsc schronienia dla powodzi. W tej fazie wyszczególnia się również siły i środki potrzebne do reagowania w przypadku wystąpienia powodzi. Na stanowiska kierowania angażuje się osoby kompetentne i potrafiące odnaleźć się w sytuacji zagrożenia. Prowadzone są także szkolenia z zakresu reagowania podczas wystąpienia powodzi (*Krajowy plan zarządzania kryzysowego 2017, 2017*, ss. 54-56; Kosowski, 2007, ss. 54-56).

O fazie reagowania mówimy w sytuacji wystąpienia powodzi. Kluczową rolę odgrywają tu organy samorządowe, jakimi są: wójt, burmistrz lub prezydent miasta. Przekazują oni informacje o powodzi wyższym i niższym szczeblom. Podczas tej fazy najważniejszym wyznacznikiem jest współpraca pomiędzy organami odpowiedzialnymi za bezpieczeństwo i ratunek oraz szybka reakcja na to zagrożenie. W pierwszej kolejności, z użyciem niezbędnych sił i środków, ewakuuje się ludzi i żywy inwentarz. Osobom potrzebującym udziela pomocy medycznej. Zamyka się niektóre drogi i wprowadza objazdy dla ruchu. Kontroluje stan techniczny budynków oraz innej zagrożonej infrastruktury. Nadzoruje się sterowanie urządzeniami hydrotechnicznymi, prowadzi spisy oraz ewidencje uszkodzonych. Uruchamia się punkty kontaktowe, które na bieżąco przekazują aktualne informacje (*Krajowy plan zarządzania kryzysowego 2017, 2017*, ss. 60-65; Kosowski, 2007, ss. 56-60).

Faza odbudowy polega przede wszystkim na rekonstrukcji. Na tym etapie wykonuje się wszelkie zadania dotyczące odbudowy uszkodzonej infrastruktury, między innymi: budynków mieszkalnych, budynków gospodarczych oraz dróg. Wszelkie działania związane z naprawą infrastruktury w tym czasie powinny być objęte uproszczonymi procedurami administracyjnymi, aby jak najszybciej powróciły do wcześniejszej sprawności. Prowadzone są działania dążące do regulacji stanu wód. Rejestruje się wszelkie szkody i straty poniesione w wyniku powodzi. Osobom potrzebującym udziela się opieki medycznej i naprawia uszkodzone wały przeciwpowodziowe (*Krajowy plan zarządzania kryzysowego 2017, 2017, ss. 66-67; Kosowski, 2007, s. 59, ss. 62-65*). Ponadto, w fazie tej „nadchodzi czas refleksji”. Należy wyciągnąć wnioski z zaistniałej sytuacji, usprawnić funkcjonowanie niewydolnych urzędów lub usunąć (o ile to możliwe) wszelkie okoliczności niesprzyjające, aby w przyszłości móc zapobiec powodzi lub zminimalizować jej skutki.

Skutki powodzi w powiecie plockim 2010/2011

Łącznie w akcji przeciwpowodziowej 2010/2011 roku w powiecie plockim uczestniczyło kilka jednostek ratowniczych, wśród których znajdowały się: Policja, Państwowa Straż Pożarna, Ochotnicza Straż Pożarna, Pogotowie ratunkowe, Powiatowy Inspektorat Weterynarii. W tym okresie powódź swoimi skutkami dotknęła również gminę Wyszogród, znajdującą się w powiecie plockim. Szkody ponieśli przede wszystkim rolnicy w swoich gospodarstwach. Dotyczyły one głównie upraw rolnych, a w szczególności zboża i truskawek. W tabeli 1 przedstawiono liczbę osób, koni, bydła i trzody chlewnej, które zostały ewakuowane z terenów zalanych.

Tabela 1

Ewakuacja w gminie Wyszogród

Miejscowość	Osoby	Konie	Bydło	Trzoda chlewna
Drwały	57	-	10	80
Rakowo	234	6	242	259
Chmielewo	11	-	40	56
Wyszogród	29	2	9	13
Razem	331	8	301	408

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Białołęcka, 2022, s. 29.

Zgodnie z danymi zamieszczonymi w tabeli, najwięcej osób, bydła oraz trzody chlewnej ewakuowano w miejscowości Rakowo, w Chmielewie – najmniej osób, a w Wyszogrodzie – najmniej bydła i trzody.

Powódź uszkodziła również wały przeciwpowodziowe w miejscowości Rakowo i Chmielewo. W 2010 roku w Rakowie pokrywa lodowa wbiła się w wał, następnie uległa spiętrzeniu, konsekwencją czego było zalanie najbliższych pól i łąk. W 2011 roku, w wyniku dziur wyrządzonych przez bobry raz wbicia kry lodowej w korpus wału, zatopiona została dolina Chmielewo. Naprawę uszkodzonych wałów wyceniono na 1,5 mln złotych (Wierzbicki, Mazgajski, 2011, s. 58).

Skutki wyrządzone przez powódź w 2010 roku na obszarze powiatu płockiego były bardzo obszerne i dotkliwe. Jednakże, bez szybkiej i skutecznej realizacji działań teren zalewowy byłby znacznie większy, natomiast przybliżona liczba osób poszkodowanych mogła wynieść około 15 tysięcy. Kulminacyjnym i najbardziej niebezpiecznym momentem powodzi było przerwanie wału w Świniarach, co doprowadziło do zalania blisko 7 tysięcy hektarów. Łącznie podczas powodzi w powiecie płockim zalaniu uległy 23 miejscowości. Powódź dotknęła 4357 osób, ewakuowano 2207 osób, natomiast uszkodzonych i zalanych zostało 726 budynków¹.

Mieszkańcy terenów zagrożonych zalaniem informacje o ewakuacji przyjmowali z dystansem. Dowodem na to był brak zgody gospodarzy na ubój lub przewóz drobiu z ferm położonych na terenach szczególnie zagrożonych, jako że zdaniem właścicieli do zalania miało nie dojść. Decyzje ewakuacyjne przyznano 170 osobom, czyli 55 gospodarstwom. Mieszkańcy rozpoczęli samoewakuację w momencie przerwania wału, choć moment ten nie dla wszystkich był jednak decyzyjny, ponieważ niektórzy postanowili dalej czekać na rozwój sytuacji. Gospodarzom bardzo trudno było opuszczać własne domostwa i dorobek życia. Ewakuacją mieszkańców zajęła się Straż Pożarna i Policja. Większość wyjechała do rodzin i znajomych, natomiast pozostali przewożeni byli do tymczasowych miejsc zakwaterowania dla powodzian.

Ewakuację zwierząt prowadzono dopiero po przerwaniu wału. Przebiegła ona z dużym opóźnieniem czasowym, a przeznaczone do tego celu transportery samobieżne nie wystarczyły do przewozu tak dużej liczby zwierząt. W tym celu władze gminy postarały się o przydział 8 amfibii oraz niezbędne go sprzętu pomocnego do szybkiej i sprawnej ewakuacji².

¹ Informacja podana na posiedzeniu Zarządu Województwa Mazowieckiego 15 czerwca 2010 r., dotycząca powodzi na terenie Doliny Iłowsko-Dobrzykowskiej, PM.P.4205-12/10, Płock 2010, s. 3.

² Informacja z akcji przeciwpowodziowej w powiecie płockim – od 15 maja do 18 czerwca 2010 r., Wojewódzkie Centrum Zarządzania Kryzysowego, Płock 2010, s. 5.

Zgodnie z odnotowanymi szacunkami strat na obszarze powiatu płockiego, koszt naprawy wyrwy w Świniarach wyceniono na 17 mln zł, straty w urządzeniach melioracyjnych wyniosły 30 mln zł, natomiast szkody w infrastrukturze drogowej oszacowano na 10 mln zł³. Łączne zestawienie strat powodziowych przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Poniesione straty

Rodzaj strat	Szt.	Km	Łączna wartość (w zł)
Drogi z odwodnieniem	X	34,4	12 798 788,66
Mosty	1	X	51 586,48
Sieć wodociągowa	36 hydrantów 22 zasuwy	0,2	274 799,40
Szkoła podstawowa	1	X	1 254 287,24
Budynki	1	X	183 992, 87
Łącznie	X	X	14 563 454,65
Finansowanie służb ratowniczych	X	X	750 000,00
Prace porządkowe	X	X	300 000,00
Straty w przedsiębiorstwach	X	X	253 000,00
Łącznie	X	X	1 303 000,00
Zalana powierzchnia	42,86%		

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Białołęcka, 2022, s. 56.

Zgodnie z danymi zawartymi w tabeli, straty w zabudowie, wodociągach oraz infrastrukturze drogowej wyceniono na 14 563 454,65 zł. Pozostałe koszty wynosiły 1 303 000,00 zł i składały się na nie: prace porządkowe, straty w przedsiębiorstwach oraz finansowanie jednostek ratowniczych. W tabeli uwzględniono również powierzchnię zalanego obszaru, który wyniósł 42,86%.

³ Informacja podana na posiedzeniu Zarządu Województwa Mazowieckiego 15 czerwca 2010 r., dotycząca powodzi na terenie Doliny Iłowsko-Dobrzykowskiej, PM.P.4205-12/10, Płock 2010, ss. 5-6.

Założenia badawcze

Zaprezentowane poniżej założenia badawcze wraz z wybranymi wynikami oraz wnioskami z badań własnych zostały przedstawione w pracy magisterskiej Joanny Białołęckiej, zatytułowanej *Zarządzanie kryzysowe podczas powodzi w gminie Słubice w miejscowości Świniary w 2010 roku*, napisanej pod kierunkiem mł. insp. dr Kornelii Stępień.

Pierwszym etapem przy formułowaniu założeń badawczych jest określenie przedmiotu badań. Najogólniej mówiąc, odzwierciedla on zainteresowania badacza (Łuka, 2012, s. 29). Przedmiot badań mogą stanowić również określone fakty zawarte w opracowaniach oraz informacje, które w analizowanym przedmiocie będą pełniły funkcję nowych wiadomości (Apanowicz, 2003, s. 125).

Zgodnie z definicją Zbigniewa Skornego, zawartą w opracowaniu poświęconym pracom magisterskim z psychologii oraz pedagogiki, przedmiot badań można interpretować jako „określony zbiór zjawisk, przedmiotów lub osób, dotyczących badanej populacji” (Skorny, 1984, s. 107).

Natomiast, Luby Sołoma w rozprawie dotyczącej metod i technik badań socjologicznych stwierdza, że przedmiotem badań można określać obiekty bądź zjawiska, w stosunku do których prowadzone będą badania (Sołoma, 2002, s. 38).

W odniesieniu do powyższych definicji, autorka wspomnianej pracy magisterskiej sformułowała przedmiot badań, który brzmi: *Zarządzanie kryzysowe podczas powodzi w gminie Słubice w miejscowości Świniary w 2010 roku*.

Kolejnym istotnym etapem pracy jest sprecyzowanie celu badań. Tadeusz Pilch i Teresa Bauman interpretują go jako „rodzaj efektu, który zamierzamy uzyskać w wyniku badań, a także rodzaj czynników, z którymi efekty te będą się wiązać” (Pilch, Bauman, 2001, s. 185).

Cel badań można rozumieć jako kierunek, do którego badacz zmierza w pisaniu pracy. To pewnego rodzaju „drogowskaz”, który ułatwia realizację zamierzeń. Celem badań zaprezentowanej powyżej pracy magisterskiej było: określenie rodzaju działań i czynników, jakie należy podjąć, aby podnieść poziom zarządzania kryzysowego i poczucia bezpieczeństwa powodziowego mieszkańców gminy Słubice.

Następnym etapem pracy jest sformułowanie problemów oraz hipotez badawczych. Według Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman, problem badawczy należy postrzegać jako pytanie dotyczące: natury badanego środowiska, związków między zdarzeniami bądź cechami procesów oraz cechami badanego zjawiska. Prawidłowo sformułowany problem badawczy stanowi uświadomienie sobie przez badacza poziomu jego niewiedzy, która zawarta

jest w jednym pytaniu (Pilch, Bauman, 2001, s. 43). Spełnia on dwie funkcje (Majewski, 2003, s. 12):

- motywującą, która odpowiada za tworzenie pytań wzbudzających zainteresowanie i wątpliwości badacza;
- ukierunkowującą, która dzięki sformułowanym pytaniom skupia uwagę badacza na danej części pracy oraz pozwala na dalsze jej poznawanie.

Główny problem badawczy wspomnianej pracy magisterskiej brzmi następująco: Jakie czynniki miały wpływ na zarządzanie kryzysowe i poczucie bezpieczeństwa powodziowego mieszkańców gminy Słubice? Z uwagi na swój ogólny charakter, wymaga on dookreślenia za pomocą problemów szczegółowych, a te wyznaczają dalszy kierunek postępowania w tworzeniu pracy (Gierszewski, Pieczywok, 2020, s. 44). Zatem, do powyższego problemu badawczego sformułowano cztery problemy cząstkowe:

- Jak ryzyko wystąpienia powodzi wpływa na poczucie bezpieczeństwa fizycznego mieszkańców gminy Słubice?
- W jakim stopniu mieszkańcy gminy Słubice otrzymali pomoc przeciwpowodziową?
- Jak wyposażenie gminy i funkcjonowanie OSP gminy Słubice wpływa na poczucie bezpieczeństwa powodziowego mieszkańców?
- Jaki jest poziom wiedzy mieszkańców gminy Słubice odnośnie spraw bezpieczeństwa powodziowego?

Kolejny etap stanowi formułowanie hipotez badawczych, rozumianych jako możliwe przypuszczenia, których weryfikacja nastąpi w końcowym etapie procesu badawczego. Wówczas możliwe będzie określenie ich zgodności bądź niezgodności względem całej pracy (Krajewski, 2020, s. 60).

Dokładne określenie hipotezy badawczej przedstawia Tadeusz Kotarbiński, który definiuje je jako

przypuszczenie odnoszące się do zachodzenia zjawisk lub zależności między nimi, które pozwalają wyjaśnić jakikolwiek nie wytłumaczony zespół faktów, będących problemem (Kotarbiński, 1990, s. 35).

Główna hipoteza badawcza wspomnianej pracy magisterskiej brzmi następująco: Na opinię mieszkańców dotyczącą zarządzania kryzysowego i powodzi w gminie Słubice wpływa odpowiednie funkcjonowanie, a także wyszkolenie oraz wyposażenie organów gminnych i ochotniczych straży pożarnych.

Do powyższych problemów cząstkowych sformułowano cztery hipotezy szczegółowe:

- Ryzyko wystąpienia powodzi wpływa na obniżenie poczucia bezpieczeństwa fizycznego mieszkańców gminy Słubice.

- Mieszkańcy gminy Słubice otrzymali niezbędną pomoc przeciwpowodziową w postaci finansowej, psychologicznej oraz darów odzieży i żywności.
- Właściwe wyposażenie gminy oraz sprawne funkcjonowanie OSP gminy Słubice wpływa na wzrost poczucia bezpieczeństwa powodziowego mieszkańców.
- Poziom znajomości mieszkańców gminy Słubice w sprawach dotyczących bezpieczeństwa powodziowego jest zadowalający.

Metody i techniki badawcze

Następnym etapem, po określeniu założeń badawczych, jest dobór metod, technik i narzędzi badawczych. W pierwszej kolejności badacz zastanawia się nad wyborem właściwej metody badawczej, której definicja została przedstawiona przez Tadeusza Pilcha jako:

zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego (Pilch, Bauman, 2001, s. 42).

W napisanej pracy wybrano metodę sondażu diagnostycznego, która pozwala na określenie poziomu wiedzy badanych, a także znajomości określonych faktów. Badania realizowane w drodze sondażu diagnostycznego można przeprowadzać za pomocą dwóch technik, do których zalicza się ankietę i wywiad (Łuka, 2012, s. 52).

Technika badawcza jest sposobem zbierania danych oraz realizacją wybranej metody. Stanowi ona pojęcie podrzędne względem metody badawczej i koncentruje się na czynnościach pojedynczych (Pilch, Bauman, 2001, s. 71).

Na potrzeby pracy badawczej posłużono się techniką ankiety, rozumianej w odniesieniu teoretycznym jako technika służąca zdobywaniu informacji. W trakcie tego procesu nie jest wymagana obecność badacza, a jego rola sprowadza się do rozprawienia i zebrania ankiet. Ankiety powinny być skonstruowane w sposób przejrzysty i łatwy do zrozumienia. Badani umieszczają w nich własne spostrzeżenia, opinie oraz uczucia związane z rozpatrywanym tematem. Zebrane dane badacz wykorzysta do ilościowego, a także jakościowego opisanie uzyskanych wyników (Majewski, 2002, s. 12).

Należy również uściślić dokładne znaczenie narzędzia badawczego, rozumianego jako: „przedmiot, za pomocą którego realizuje się daną technikę zbierania materiału badawczego” (Podgórski, 2008, ss. 56-57). Innymi słowy, jest to instrument zbudowany przez badacza, niezbędny jemu w trakcie procesu zbierania danych naukowych oraz dokonywania ich analizy.

Narzędzie badawcze użyte do prowadzenia badań w napisanej pracy badawczej składa się z siedemnastu pytań zamkniętych i trzech pytań metrykalnych. Pytania metrykalne dostarczają podstawowych informacji dotyczących płci, wieku i wykształcenia. Natomiast, pytania zamknięte są bezpośrednio związane z badanym tematem pracy.

Charakterystyka badanego środowiska

Badania prowadzono od listopada 2020 do stycznia 2021 roku. Kwestionariusz skierowano do mieszkańców gminy Słubice, którą zamieszkuje łącznie 4 415 mieszkańców. Gmina zlokalizowana jest w województwie mazowieckim, w powiecie plockim, a jej powierzchnia wynosi 95,68 km². Kwestionariusze ankiet autorka pracy rozdała osobiście, zarówno mieszkańcom gminy, którzy doświadczyli powodzi, jak również tym, którzy żywiołu tego nie doznali.

Na wybór właśnie takiej grupy osób zdecydowano się ze względu na dużą różnorodność poglądów dotyczących kwestii powodzi z perspektywy mieszkańców dotkniętych i niedotkniętych powodzią. Wśród respondentów znalazły się osoby w przedziale od 20. do powyżej 50. roku życia. Szeroki zakres lat i duża różnica wieku badanych miały na celu uwzględnienie odmiennych poglądów i spostrzeżeń związanych z dziedziną zarządzania kryzysowego, poziomu bezpieczeństwa, ryzyka wystąpienia powodzi w przyszłości, a także znajomości przyczyn powodzi i sposobów jej przeciwdziałania.

Badania przeprowadzono na niezbyt licznej grupie 50 osób, czego powodem była pandemia koronawirusa SARS-CoV-2, ograniczająca wówczas możliwość kontaktów większej liczby osób.

W celu przedstawienia wybranych wniosków z badań własnych, prowadzonych w ramach wspomnianej pracy magisterskiej, w poniższych tabelach zaprezentowano niektóre wyniki badań.

W tabeli 3 zobrazowano charakterystykę osób biorących udział w ankiecie ze względu na płeć.

Tabela 3

Charakterystyka osób ze względu na płeć

Płeć	Liczba	%
Kobieta	31	62,00
Mężczyzna	19	38,00
Razem	50	100,00

Analizując dane przedstawione w tabeli, można zauważyć, że do badań przystąpiło 50 osób, wśród których znajdowały się zarówno kobiety, jak i mężczyźni. Statystyczną większość stanowiły kobiety, których było 31 (62% wszystkich badanych). Z kolei, mężczyzn przystąpiło 19 (38% wszystkich badanych). Różnica pomiędzy liczbą kobiet i mężczyzn wynosiła 12.

Respondentów scharakteryzowano także pod względem wieku. W metryczce wyróżniono cztery kategorie wiekowe: 20-30 lat, 31-40 lat, 41-50 lat, powyżej 50 lat. W tabeli 4 przyporządkowano osoby biorące udział w badaniu do poszczególnych grup wiekowych.

Tabela 4

Charakterystyka badanych ze względu na wiek

Wiek	Liczba	%
20-30 lat	10	20,00
31-40	13	26,00
41-50	18	36,00
Powyżej 50 lat	9	18,00
Razem	50	100,00

Źródło: badanie własne: Białołęcka, 2022, s. 14.

Największą grupę stanowiły osoby w przedziale wiekowym 41-50 lat, których było 18 przedstawicieli (36% wszystkich badanych). Kolejną reprezentowały osoby w wieku 31-40 lat i tych przystąpiło 13 osób (26% badanych). Wśród osób w wieku 20-30 lat znalazło się 10 badanych (20% badanych). Najmniej liczną grupę reprezentowały osoby powyżej 50. roku życia i w tej kategorii znalazło się 9 osób (18% badanych).

Wybrane wyniki z badań własnych

W niniejszym artykule skupiono się na zaprezentowaniu wybranych wyników z badań własnych dotyczących: stanu bezpieczeństwa powodziowego, obaw związanych z wystąpieniem podobnego zdarzenia w przyszłości, form pomocy przeciwpowodziowej, adekwatności sił i środków użytych podczas powodzi, instytucji najbardziej istotnej przy wystąpieniu powodzi, funkcjonowania Ochotniczych Staży Pożarnych, czynników zwiększających oraz zmniejszających poczucie bezpieczeństwa powodziowego, sposobów umożliwiających wzrost poziomu świadomości w sprawach związanych

z zarządzaniem kryzysowym, a także skuteczności usprawnień infrastruktury antypowodziowej.

Tabela 5
Ocena stanu bezpieczeństwa powodziowego w miejscowości Świniary
a wiek i płeć badanych

Ocena stanu bezpieczeństwa powodziowego	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	liczba	%
Bardzo dobry	2	2	0	1	3	2	3	0	13	26
Dobry	4	0	2	4	7	3	3	3	26	52
Zły	1	1	4	2	1	1	0	1	11	22
Bardzo zły	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Razem	7	3	6	7	11	6	6	4	50	100

Źródło: badanie własne: Białolecka, 2022, s. 63.

Na podstawie zaprezentowanych danych, zdecydowana większość badanych, czyli 26 osób (52%), jak też 13 osób (26%) oceniło stan bezpieczeństwa powodziowego w miejscowości Świniary jako bardzo dobry i dobry. Natomiast 11 osób, czyli 22% oceniło go jako zły.

Tabela 6
Obawy związane z wystąpieniem podobnego zdarzenia w przyszłości
a wiek i płeć badanych

Obawa przed wystąpieniem podobnego zagrożenia w przyszłości	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	liczba	%
Tak	5	2	3	5	6	4	4	3	32	64
Nie	2	1	3	2	6	2	1	1	18	36
Razem	7	3	6	7	12	6	5	4	50	100

Źródło: badanie własne: Białolecka, 2022, s. 64.

Zgodnie z zaprezentowanymi danymi, większość badanych, bo aż 32 respondentów, czyli 64% całości, obawia się wystąpienia podobnego zagrożenia w przyszłości. Natomiast 18 badanych, czyli 36% całości, twierdzi, że nie obawia się podobnego zagrożenia.

Tabela 7
Odpowiedź na pytanie: Czy dotknęła Pana(nią) powódź w 2010 roku
a wiek i płeć badanych

Czy dotknęła Pana(nią) powódź w 2010 roku?	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	liczba	%
Tak	4	2	5	3	7	3	0	1	25	50
Nie	3	1	1	3	5	3	3	0	19	38
Nie pamiętam	0	0	0	1	0	0	3	2	6	12
Razem	7	3	6	7	12	6	6	3	50	100

Źródło: badanie własne: Białołęcka, 2022, s. 67.

Tabela 8
Ewakuacja z terenów zalewowych w 2010 roku
a wiek i płeć badanych

Czy był(a) Pan(i) ewakuowany(a) z terenów zalewowych?	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	liczba	%
Tak	4	2	5	3	7	4	0	1	26	52
Nie	3	1	1	4	3	2	4	2	20	40
Nie pamiętam	0	0	0	0	0	0	2	2	4	8
Razem	7	3	6	7	10	6	6	5	50	100

Źródło: badanie własne: Białołęcka, 2022, s. 67.

Zgodnie z danymi zawartymi w tabelach 7 i 8, można zauważyć, że powodzią zostało dotkniętych 25 osób (50%), natomiast ewakuowano 26 osób (52%). Kolejną grupę stanowiły osoby nie dotknięte powodzią i nie wymagające ewakuacji. Wśród badanych znalazło się również kilka osób po 50. roku życia, które nie mogły sobie przypomnieć podobnej sytuacji.

Tabela 9

Forma pomocy przeciwpowodziowej
a wiek i płeć badanych

Forma pomocy przeciwpowodziowej	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	liczba	%
Pomoc finansowa	3	1	1	2	4	2	0	0	13	26
Pomoc w postaci darów	2	1	1	0	1	1	1	0	7	14
Pomoc psychologiczna	0	1	2	0	1	0	0	0	4	8
Brak pomocy	2	1	1	5	6	2	6	3	26	52
Razem	7	4	5	7	12	5	7	3	50	100

Źródło: badanie własne: Białołęcka, 2022, s. 68.

Na podstawie danych zamieszczonych w tabeli 9, najczęstszą formą pomocy, jaką otrzymali mieszkańcy dotknięci powodzią, była pomoc finansowa. Łącznie otrzymało ją 13 osób (26%). Kolejną formą wsparcia polegała na pomocy w postaci darów, którą otrzymało 7 osób (14%), natomiast pomoc psychologiczną – 4 osoby (8%). Ogółem pomocy udzielono 24 osobom (48%), a 26 osób (52%) nie objęto żadną formą wsparcia bądź jej nie potrzebowali.

Jak prezentują dane zawarte w tabeli 10, 26 osób (52%) uważało, że użyte podczas powodzi 2010 roku siły i środki były adekwatne w stosunku do występującego zagrożenia, natomiast 5 osób (10%) uznało je za nieadekwatne. W ostatniej grupie znalazło się 19 osób (38%), którzy nie byli w stanie określić adekwatności użytych sił i środków względem występującego zagrożenia.

Tabela 10

Adekwatność sił i środków użytych podczas powodzi
a wiek i płeć badanych

Adekwatność sił i środków użytych podczas powodzi	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	liczba	%
Tak	3	1	3	4	2	6	4	3	26	52
Nie	1	0	0	1	2	0	1	0	5	10
Nie wiem	3	2	3	2	8	0	1	0	19	38
Razem	7	3	6	7	12	6	6	3	50	100

Źródło: badanie własne: Białołęcka, 2022, s. 69.

Tabela 11

Instytucja najbardziej znacząca podczas zaistniałej powodzi
a wiek i płeć badanych

Instytucja najbardziej znacząca podczas zaistniałej powodzi	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	Liczba	%
Administracja publiczna	0	2	0	0	0	1	1	0	4	8
Straż pożarna	7	0	6	4	12	5	4	3	41	82
Policja	0	0	0	1	0	0	1	0	2	4
Służby specjalne	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inni (kto?)	0	1	0	2	0	0	0	0	3	6
Razem	7	3	6	7	12	6	6	3	50	100

Źródło: badanie własne: Białołęcka, 2022, s. 72.

Zgodnie z danymi zawartymi w tabeli 11, najbardziej istotną jednostką podczas wystąpienia powodzi stanowiła straż pożarna i na taką odpowiedź

wskazało 41 osób (82%). Zdecydowaną mniejszość prezentowały osoby, które wybrały: administrację publiczną (4 osoby, czyli 8%), inną jednostkę, jaką według badanych były służby medyczne (3 osoby, czyli 6%) oraz policję (2 osoby, czyli 4%).

Jak obrazują dane zawarte w tabeli 12, łącznie 47 osób (94%) uznało jako bardzo dobre i dobre funkcjonowanie Ochotniczych Straży Pożarnych, a zaledwie 3 osoby (6%) oceniły je w sposób zły i bardzo zły.

Tabela 12
Funkcjonowanie Ochotniczych Straży Pożarnych
a wiek i płeć badanych

Funkcjonowanie Ochotniczych Straży Pożarnych	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczy- zna	kobieta	mężczy- zna	kobieta	mężczy- zna	kobieta	mężczy- zna	liczba	%
Bardzo dobrze	6	0	3	4	7	5	4	1	30	60
Dobrze	2	2	2	3	5	1	1	1	17	34
Źle	0	1	0	0	0	0	0	1	2	4
Bardzo źle	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2
Razem	8	3	6	7	12	6	5	3	50	100

Źródło: badanie własne: Białolecka, 2022, s. 73.

Tabela 13
Czynniki zwiększające poczucie bezpieczeństwa powodziowego
a wiek i płeć badanych

Czynniki zwiększające poczu- cie bezpieczeństwa powodziowego	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	liczba	%
Uświadamianie społeczeństwa i po- wszechna edukacja dotycząca powodzi	0	1	0	1	4	1	0	1	8	5

Stała kontrola, konserwacja i naprawa urządzeń przeciwpowodziowych	1	1	4	4	8	2	4	2	26	17
Budowa technicznych środków ochrony przeciwpowodziowej	1	0	3	4	4	5	1	1	19	13
Zabezpieczenie w budżecie gminy kwoty przeznaczonej na walkę z powodzią	2	0	2	2	3	1	0	1	11	7
Sprawnie funkcjonujące i dobrze wyposażone Ochotnicze Straże Pożarne	6	1	2	3	6	3	4	0	25	17
Poprawne funkcjonowanie gminnego zespołu reagowania kryzysowego	1	0	1	2	1	1	0	0	6	4
Sprawnie i efektywnie udzielanie pomocy osobom dotkniętym powodzią	3	2	0	1	1	0	2	0	9	6
Razem	20	9	18	21	35	18	18	11	150	100

Źródło: badanie własne: Białołęcka, 2022, s. 75.

Spośród zaprezentowanych w tabeli 13 czynników zwiększających poczucie bezpieczeństwa powodziowego, respondenci mieli wybrać trzy najistotniejsze, które w ich ocenie wpływają na podniesienie poczucia bezpieczeństwa powodziowego. Badani w większości wskazali na: sprawne funkcjonowanie systemu urządzeń hydrologicznych (31 osób, czyli 21%), stałą kontrolę oraz konserwację i naprawę urządzeń przeciwpowodziowych (26 osób, czyli 17%) oraz sprawnie funkcjonujące i dobrze wyposażone Ochotnicze Straże Pożarne (25 osób, czyli 17%). Najmniejszą uwagę badani zwrócili na: internetową dostępność gminnego planu zarządzania kryzysowego, sprawne funkcjonowanie gminnego zespołu reagowania kryzysowego, opracowywanie map zagrożenia powodziowego i map ryzyka powodziowego, sprawnie działający system ostrzeżeń powodziowych. Łącznie otrzymano 150 odpowiedzi.

Tabela 14

Czynniki zmniejszające poczucie bezpieczeństwa powodziowego
a wiek i płeć badanych

Czynniki zmniejszające poczucie bezpieczeństwa powodziowego	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	liczba	%
Niewłaściwe zagospodarowanie terenów zalazlowych	1	1	2	0	3	0	3	1	11	7
Niesprawnie funkcjonujący system urządzeń hydrologicznych	5	3	4	5	8	5	3	1	34	23
Niesprawnie działający system ostrzeżeń powodziowych	1	0	0	2	2	0	0	0	5	3
Wzrost liczby inwestycji na obszarach objętych ochroną przeciwpowodziową	1	0	0	1	1	0	0	0	3	2
Brak odpowiedniej organizacji operacyjnej ochrony przeciwpowodziowej	1	0	3	0	1	0	1	0	6	4
Niska świadomość i słabe przygotowanie mieszkańców w związku z istniejącym zagrożeniem powodziowym	1	1	1	1	2	2	1	1	10	7
Mało efektywna pomoc osobom dotkniętym powodzią	0	0	1	1	1	1	2	2	8	5
Zły stan techniczny istniejących technicznych środków przeciwpowodziowych	6	1	2	3	6	4	5	1	28	19
Niesprawne funkcjonowanie gminnego zespołu reagowania kryzysowego	0	0	0	2	2	0	0	1	5	3

Niewystarczające wyposażenie Ochotniczych Straży Pożarnych	3	2	3	4	8	4	3	2	29	19
Zabezpieczenie w budżecie gminy niewystarczającej kwoty przeznaczonej na walkę z powodzią	1	1	2	2	2	2	0	1	11	7
Razem	20	9	18	21	36	18	18	10	150	100

Źródło: badanie własne: Białołęcka, 2022, s. 77.

Podobnie w pytaniu zawartym w tabeli 14, respondenci mieli również wskazać trzy odpowiedzi, które tym razem dotyczyły czynników wpływających na obniżenie poczucia bezpieczeństwa powodziowego. Badani w większości wskazali na: niesprawnie działający system urządzeń hydrologicznych (34 osoby, czyli 23%), niewystarczające wyposażenie Ochotniczych Straży Pożarnych (29 osób, czyli 9%), zły stan techniczny środków ochrony przeciwpowodziowej (28 badanych, czyli 19%). Najmniejsze zainteresowanie badanych wzbudziło pięć czynników, wśród których należy wymienić: niesprawnie działający system ostrzeżeń powodziowych, wzrost liczby inwestycji na obszarach objętych ochroną przeciwpowodziową, brak odpowiedniej organizacji operacyjnej ochrony przeciwpowodziowej, mało efektywną pomoc osobom dotkniętym powodzią oraz niesprawnie funkcjonujący gminny zespół reagowania kryzysowego. Łącznie uzyskano 150 odpowiedzi.

Tabela 15
Sposoby umożliwiające wzrost poziomu świadomości mieszkańców gminy Słubice w sprawach związanych z zarządzaniem kryzysowym podczas powodzi a wiek i płeć badanych

Sposoby umożliwiające wzrost poziomu świadomości mieszkańców	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	liczba	%
Organizowanie spotkań uświadamiających o zagrożeniach	1	2	1	3	3	2	4	1	17	34
Przeprowadzanie kursów i szkoleń	5	1	5	3	7	4	2	1	28	56

Publikowanie biuletynów informacyjnych	1	0	1	0	2	0	0	1	5	10
Inne (jakie?)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Razem	7	3	7	6	12	6	6	3	50	100

Źródło: badanie własne: Białolecka, 2022, s. 82.

Odnosnie sposobów umożliwiających wzrost poziomu świadomości, zgodnie z danymi zaprezentowanymi w tabeli 15, badani w większości wskazali na prowadzenie kursów i szkoleń (28 osób, czyli 6%), natomiast najmniejsze zainteresowanie, zaledwie 5 osób (10%), wzbudziło publikowanie biuletynów informacyjnych.

Tabela 16
Skuteczność usprawnień infrastruktury antypowodziowej
a wiek i płeć badanych

Skuteczność usprawnień infrastruktury antypowodziowej	Wiek i płeć badanych								Razem	
	20-30 lat		31-40 lat		41-50 lat		powyżej 50 lat			
	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	kobieta	mężczyzna	liczba	%
Tak	4	1	5	3	6	5	6	1	31	62
Nie	1	1	0	3	2	0	0	1	8	16
Nie wiem	2	1	1	1	4	1	0	1	11	22
Razem	7	3	6	7	12	6	6	3	50	100

Źródło: badanie własne: Białolecka, 2022, s. 83.

Jak prezentują dane zawarte w tabeli 16, większość badanych – 31 osób (62%) wskazało na skuteczność usprawnień infrastruktury antypowodziowej. Jedynie 8 osób (16%) określiło je jako nieskuteczne. Ostatnia grupa, którą prezentowało 11 osób (22%), nie potrafiła wskazać, czy wprowadzone usprawnienia są skuteczne.

Wybrane wnioski z badań własnych

Zaprezentowane poniżej wnioski stanowią wyniki badań własnych, dokonanych na potrzeby pracy magisterskiej.

Przeprowadzone w powiecie plockim w 2022 roku, na grupie 50 osób, badania udowodniły, że poziom bezpieczeństwa przeciwpowodziowego jest określany jako bardzo dobry i dobry. Badani określili, że powódzie stanowią duży problem w omawianym powiecie. Większość respondentów, bo aż 64% całości badanych, obawia się wystąpienia ponownego zagrożenia powodzią. Mimo że stan bezpieczeństwa badani ocenili jako zadowalający, to jednak minioną powódź pamiętają i obawiają się, co pokaże przyszłość.

Mieszkańcom dotkniętym skutkami powodzi zagwarantowano pomoc przeciwpowodziową w formie: finansowej (26%), darów odzieży i żywności (14%) oraz psychologicznej (8%). Wśród badanych 50% doświadczyło zjawiska powodzi, 38% ten problem nie dotyczył, natomiast 12% nie potrafiło przypomnieć sobie podobnej sytuacji.

Ewakuowano 52% wszystkich badanych, z czego 40% stanowiły osoby niezagrożone powodzią bądź dotknięte jej skutkami w sposób minimalny, a reprezentujący kolejną grupę nie mogli przypomnieć sobie takiej sytuacji.

Badani wypowiedzieli się również na temat użytych w czasie powodzi sił i środków. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi, 52% ankietowanych określiło użyte podczas powodzi siły i środki za adekwatne do danego zagrożenia, nieliczna część, bo jedynie 10%, uznała je za nieadekwatne, a 38% miało trudność z określeniem ich prawidłowości.

Prowadzoną akcję przeciwpowodziową respondenci ocenili w sposób bardzo dobry oraz dobry. Negatywną opinię wydało 6%, a 36% badanych nie miało na ten temat zdania.

W ankiecie respondenci wypowiedzieli się również, że ich zdaniem najważniejszą jednostką niezbędną podczas wystąpienia powodzi jest straż pożarna. Na taką odpowiedź wskazało 82% badanych. Działanie Ochotniczych Straży Pożarnych badani w zdecydowanej większości (94%) ocenili jako bardzo dobre i dobre.

Badani wyodrębnili również po cztery główne czynniki zwiększające oraz zmniejszające poziom bezpieczeństwa powodziowego. Wśród czynników zwiększających poczucie bezpieczeństwa znalazły się: stała kontrola, konserwacja oraz naprawa urządzeń przeciwpowodziowych, wyszkolone i odpowiednio wyposażone Ochotnicze Straże Pożarne, sprawny system urządzeń hydrologicznych oraz budowanie nowych środków ochrony przeciwpowodziowej. Natomiast, wśród czynników zmniejszających poziom bezpieczeństwa wskazali: wadliwie działające urządzenia hydrologiczne,

nieadekwatne wyposażenie OSP, nieodpowiednio zagospodarowane tereny zalewowe i niesprawne środki ochrony przeciwpowodziowej.

Respondenci wykazali się również znajomością sposobów zwiększających poziom świadomości mieszkańców w sprawach dotyczących zarządzania kryzysowego. Analizując uzyskane odpowiedzi, 56% badanych wybrało organizowanie szkoleń oraz kursów, 34% badanych proponowało organizację spotkań uświadamiających.

Badani w 62% wskazali również na skuteczność wprowadzonych w infrastrukturze usprawnień antypowodziowych, kolejne grupy zwróciły uwagę na ich niesprawność (16%) oraz brak poziomu wiedzy w stosunku do ich określenia (22%).

Podsumowując, ankietowani przejawiali zmniejszone poczucie bezpieczeństwa oraz obawy związane z możliwością wystąpienia podobnego zagrożenia w niedalekiej przyszłości. Poszkodowanym mieszkańcom zagwarantowano niezbędną i odpowiednią pomoc przeciwpowodziową. Stwierdzono również, że właściwe funkcjonowanie i wyposażenie gminy oraz jednostek OSP zwiększa poziom poczucia bezpieczeństwa mieszkańców. Uzyskane wyniki wskazały także na zmniejszone zainteresowanie badanych działaniami związanymi z zarządzaniem kryzysowym. Ankietowani cechują się doskonałą znajomością w sprawach związanych z funkcjonowaniem i działalnością OSP. Świadczyć o tym może widowiskowy charakter prowadzonych akcji oraz znajomość i osobiste kontakty mieszkańców z druhami OSP. Mieszkańcy wykazują się również znajomością działań związanych z bezpieczeństwem powodziowym, wybierają najistotniejsze, według ich zdania, czynniki oraz proponują sposoby zwiększające poziom świadomości w sprawach bezpieczeństwa powodziowego i zarządzania kryzysowego.

Przykładowe formy wsparcia dla osób dotkniętych powodzią

Powódź może być krytycznym wydarzeniem życiowym. Powoduje wielkie zmiany i długofalowe skutki. Niekiedy, ludzie w jej wyniku tracą najcenniejsze: rodzinę, znajomych, cały dobytek swojego życia, źródło utrzymania i wiele innych. Z tego powodu organizuje się szereg działań mających wesprzeć osoby dotknięte powodzią. Oto charakterystyka wybranych form pomocy:

- Udzielanie rządowych bezzwrotnych zapomóg, pomocy doraźnej

Władze regionów/powiatów lub władz centralnych udzielają pomocy finansowej powodziom, najczęściej zależną od wielkości poniesionych przez

nich strat. Każda osoba dotknięta powodzią, po analizie strat i zakwalifikowaniu do otrzymania pomocy, dostaje ją od odpowiednich organów. Niestety, ta pomoc nie jest wystarczająca i najczęściej stanowi zaledwie ułamek ogromu potrzeb, jakich doświadczają poszkodowani.

- Udzielanie preferencyjnych kredytów

Przyznanie preferencyjnych kredytów umożliwia wznowienie produkcji i działań w gospodarstwach rolnych oraz działach specjalnych produkcji rolnej w wyniku powodzi. Inne formy tej pomocy to: udzielanie kredytu kłeskowego, odraczanie płatności składek, rozkładanie ich na raty, bądź umarzanie w całości przez Prezesa KRUS na specjalny wniosek, a ponadto ulgi w podatku rolnym, wypłacanie zasiłku celowego i inne.

- Pomniejszenie podatków

Do tego typu pomocy należą wszelkie ulgi w podatkach lub rozkładanie należności na raty przez przeróżne uprawnione organy, co odciąża nadwyrężony majątek powodziąt.

- Organizowanie zbiorów pieniężnych i zbiorów rzeczy

Wiele fundacji, organizacji pozarządowych, czy nawet osób prywatnych w odpowiedzi na tragiczne wydarzenia organizuje oraz dostarcza poszkodowanym pieniądze, również inne pilnie potrzebne rzeczy, takie jak: środki higieny, wodę pitną, ubrania. Te wspólnie przedsięwzięcia ukazują, że ludzie mają w sobie empatię, potrafią współczuć drugiej osobie i starają się choć trochę złagodzić poniesione straty.

- Wsparcie psychologiczne

Kłeski żywiołowe, jak na przykład powódź i ogromne zniszczenia tym spowodowane należą do bardzo traumatycznych wydarzeń. Wiele osób nie może sobie psychicznie poradzić z utratą rodziny, znajomych oraz dobytku całego życia. Miewają lęki oraz nieustannie wyrażają obawę o przyszłość. Wymagają zatem profesjonalnej opieki, wsparcia specjalistów, którzy cechują się profesjonalnym podejściem do problemu, wiedzą, jak się nimi zająć i „podbudować” psychicznie.

- Pomoc w odbudowie zniszczeń

Jak często obserwujemy, nawet w tak trudnych sytuacjach można liczyć na osoby niosące pomoc, które poświęcą swój czas, wspierając w odbudowie na przykład domów czy budynków gospodarczych.

- Organizowanie wydarzeń charytatywnych

Częstą formą pomocy jest organizacja przeróżnych wydarzeń charytatywnych, podczas których organizuje się na przykład: licytacje czy zbiórki pieniężne, przyjmuje wszelkiego rodzaju wpłaty. Może to być między innymi: koncert lub inne wydarzenie rozrywkowe, wydarzenie sportowe, a nawet coraz bardziej popularne internetowe transmisje.

Zakończenie

Zagadnienie ochrony przeciwpowodziowej dotyczy bezpośrednio bezpieczeństwa ludzi, mienia i środowiska. Niezwykle ważne w poruszanej tematyce jest szerokie spojrzenie na działalność systemu zarządzania kryzysowego, który obejmuje obszar od struktury organizacyjnej po prawne formy funkcjonowania organów publicznych oraz formacji odpowiedzialnych za bezpieczeństwo ludności i reakcję na jego zagrożenie, aż do planowania komunikacji kryzysowej, jak też realnych działań w trakcie zagrożenia, usuwania jego skutków, czy zapobiegania następnym zagrożeniom. Reasumując, powódź jako krytyczne wydarzenie życiowe, wiążące się z utratą życia, majątku i źródła utrzymania, może odmienić na gorsze dalsze życie osoby poszkodowanej oraz spowodować ogromne straty w infrastrukturze użytku publicznego. Dlatego, niezwykle ważne jest zapobieganie powstawaniu powodzi oraz innych klęsk żywiołowych, a także działania ratunkowe w trakcie ich trwania, jak również odpowiednia pomoc i odbudowa zniszczeń po ustąpieniu żywiołu.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Apanowicz, J. (2003). *Metodologia nauk*. Toruń: Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”
- Białołęcka, J. (2010). *Zarządzanie kryzysowe podczas powodzi w gminie Słubice w miejscowości Świniary w 2010 roku*. Praca magisterska napisana pod kierunkiem mł. insp. dr Kornelii Stępień, Szczytno 2022, W: *Zbiorne zestawienie strat w poszczególnych rodzajach oraz pozostałe informacje*. Słubice
- Białołęcka, J. (2022). *Zarządzanie kryzysowe podczas powodzi w gminie Wyszogród w 2010 roku*. Praca licencjacka wykonana pod kierunkiem dr Walentyny Trzczińskiej. W: *Gminny plan reagowania kryzysowego dla gminy i miasta Wyszogród*. Szczytno
- Borowiecki, M., Pytasz, Z., Rygała, E. (2009). *Edukacja dla bezpieczeństwa*. Warszawa – Łódź: Wydawnictwo Szkolne PWN
- Falecki, J. (2012). *Zarządzanie kryzysowe w teorii i praktyce. Pojęcia – zagrożenia – system*. Kielce: Wyższa Szkoła Handlowa im. Bolesława Markowskiego w Kielcach
- Ficoń, K. (2007). *Inżynieria zarządzania kryzysowego. Podejście systemowe*, Warszawa: Bel Studio
- Filaber, J., Kosowski, B., Borecka, A., (2016). *Ochrona przeciwpowodziowa w systemie zarządzania kryzysowego*. Warszawa: Texter
- Generic Crisis Management Handbook*, NATO 97
- Gierszewski, J., Pieczywok, A. (2020). *Metodologiczne podstawy badania problemów bezpieczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Grocki, R. (2020). *Zarządzanie kryzysowe. Dobre praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Grykień, S. (2008). *Spółeczny i ekonomiczny wymiar powodzi we Wrocławiu w 1997 roku*. Wrocław: ZANTE
- Gryz, J., Kitzler, W. red. (2007). *System reagowania kryzysowego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Kaczmarek, J., Łepkowski, W., Zdrodowski, B., red. (2002). *Słownik terminów z zakresu bezpieczeństwa narodowego*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej
- Kitler, W., Skrabacz, A. (2010). *Bezpieczeństwo ludności cywilnej. Pojęcie, organizacja i zadania w czasie pokoju, kryzysu i wojny*. Warszawa: Towarzystwo Wiedzy Obronnej
- Kosowski, B. (2007). *Model zarządzania kryzysowego szczebla wojewódzkiego*. Warszawa: SGSP
- Kotarbiński, T. (1990). *Dzieła wszystkie. Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Krajewski, M. (2020). *O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego*. Płock: Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica
- Łuka, P. (2012). *Wskazówki metodologiczne dla studentów bezpieczeństwa wewnętrznego*. Szczytno: Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie
- Majewski, T. (2002). *Ankieta i wywiad w badaniach wojskowych*. Warszawa: AON Wydział Wydawniczy
- Majewski, T. (2003). *Miejsce celów, problemów i hipotez w procesie badań naukowych*. Warszawa: Akademia Obrony Narodowej
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Podgórski, R.A. (2008). *Socjologia mikrostruktury*. Bydgoszcz – Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Branta

- Riegert, D., Śłosorz, Z., Radwan, K., Rakowska, J., Porycka, B., Abgarowicz, I., Suchorab, P. (2012). *Doraźne metody ochrony stosowane podczas powodzi ze szczególnym uwzględnieniem rękawów przeciwpowodziowych*. Józefów: Monografia CNBOP-PIB
- Skorny, Z. (1984). *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Sołoma, L. (2002). *Metody i techniki badań socjologicznych. Wybrane zagadnienie*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
- Wierzbicki, G., Mazgajski, M. (2011). *Wezbranie zatorowe rzeki Wisły w Kotlinie Warszawskiej w lutym i marcu 2010 roku*. Przegląd Naukowy – Inżynieria i Kształtowanie Środowiska, 51
- Wiśniewski, B., Kozioł, J., Falecki, J. (2017). *Podejmowanie decyzji w sytuacjach kryzysowych*. Szczytno: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji
- Zarzycki, J. (2000). *Powódź – klęska żywiołowa w Polsce i ochrona przed nią*. Warszawa: SGSP

Akty prawne

- Ustawa z 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (DzU 2022.261)
- Ustawa z 20 lipca 2017 r. o prawie wodnym (DzU 2021.2233)
- Krajowy plan zarządzania kryzysowego 2017*, RCB 2017

Materiały źródłowe

- Informacja na posiedzeniu Zarządu Województwa Mazowieckiego w dniu 15 czerwca 2010 r. dotycząca powodzi na terenie Doliny Iłowsko-Dobrzykowskiej*, PM.P.4205-12/10, Płock 2010
- Informacja z akcji przeciwpowodziowej w powiecie płockim za okres od 15 maja do 18 czerwca 2010 r.*, Wojewódzkie Centrum Zarządzania Kryzysowego, Płock 2010

MARTA ZAWICHROWSKA

ORCID 0000-0002-7754-428X

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy*

WPŁYW WCZESNEJ INTERWENCJI NEUROLOGOPEDYCZNEJ W TERAPII DZIECKA URODZONEGO PRZEDWCZEŚNIE - STUDIUM PRZYPADKU

ABSTRACT. Zawichrowska Marta, *Wpływ wczesnej interwencji neurologopedycznej w terapii dziecka urodzonego przedwcześnie - studium przypadku* [The Impact of Early Neurologopedic Intervention in the Treatment of a Prematurely Born Child - a Case Study]. *Studia Edukacyjne* no. 69, 2023, Poznań 2023, pp. 139-147. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 16.06.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 23.09.2023. DOI: 10.14746/se.2023.69.8

The shows the impact of early neurological intervention in the treatment of a premature baby from the perspective of feeding difficulties. I will discuss the ambiguous definitions of early intervention and diagnosis from the perspective of the interdisciplinarity of speech therapy. I will also present the diagnostic and therapeutic steps in the therapeutic feeding work of an extreme preterm infant at risk of disability, taking into account the child's capabilities and limitations.

Key words: early speech therapy intervention, diagnosis, premature baby, therapy, feeding

Otoczenie opieką neurologopedyczną dzieci urodzonych przedwcześnie to wyzwanie współczesnej logopedii i medycyny. Ze względu na rozwój medycyny i co za tym idzie coraz większą przeżywalność, grupa skrajnych wcześniaków z roku na rok powiększa się

Zwiększenie przeżywalności noworodków z małą i bardzo małą masą ciała (przeżywalność noworodków o wadze poniżej 1000 g wynosi 85%) powoduje wzrost grupy dzieci, których dalszy rozwój psychoruchowy musi być bacznie śledzony i wczesnie stymulowany (Pusz, 2018, s. 300)

Rosną więc także potrzeby kształcenia oraz doksztalcania się specjalistów wczesnej interwencji z różnych dziedzin, bowiem dzieci, które przyszły na

świat przed 37. tygodniem ciąży wymagają zazwyczaj długotrwałej, holistycznej i wielospecjalistycznej rehabilitacji, także neurologopedycznej.

Termin wczesna interwencja stanowi współcześnie termin coraz częściej używany i odnoszący się do wielu dyscyplin – także opieki logopedycznej. „Wczesna interwencja angażuje wiele dyscyplin (medycynę, psychologię, neurologopedię i pedagogikę specjalną), które uznają ją za działalność profilaktyczną” (Błęszyński, 2019, s. 24). Sama przychyliam się jednak do definicji Beaty Cytowskiej, która definiuje wczesną interwencję jako

wczesną, wielospecjalistyczną, kompleksową, skoordynowaną i ciągłą pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie (Cytowska, 2011, s. 16).

Wczesne działania interwencyjne zawsze poprzedzone są kompleksową diagnozą, która pierwotnie wiązana jest z medycyną i oznacza „rozpoznanie choroby na podstawie analizy zmian, jakie wywołuje ona w organizmie” (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/diagnoza.html>). Ze względu na interdyscyplinarność logopedii jako nauki definicja ta jest akceptowalna, bowiem

teoria logopedii oparta jest przede wszystkim na językoznawstwie – filologii języka ojczystego (w jakim jest tworzona logopedia), pedagogice, psychologii oraz medycynie. Można uznać, iż są to cztery filary, na jakich opiera się logopedia. Te filary warunkują modele diagnozy (Jastrzębowska, 1998, s. 44)

Jednakże, w wymiarze neurologopedycznym warto przywołać definicję diagnozy Zbigniewa Tarkowskiego, który rozumie ją jako „rozpoznanie stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie znajomości ogólnych prawidłowości” (Tarkowski, 2017, s. 229).

W niniejszym artykule chciałabym omówić trudności w karmieniu skrajnego wcześniaka, dziecka zagrożonego niepełnosprawnością.

W diagnozowaniu, leczeniu i terapii dziecka niepełnosprawnego lub znajdującego się w grupie ryzyka istotną rolę jest współdziałanie. Problemy diagnozowanych osób mogą manifestować się w różnych sferach, nakładając się na siebie i potęgując niekorzystne skutki, dlatego ich właściwe rozpoznanie, a potem eliminacja wymaga działań całego zespołu leczniczo-terapeutycznego (Gacka, 2016, s. 18).

Jest to szczególnie ważne w przypadku dziecka urodzonego przedwcześnie, bowiem

wcześniak znacznie różni się od noworodka, który przyszedł na świat terminowo. Wiek płodowy takiego dziecka wynosi od 26 do 37 tygodni, masa jego ciała oscyluje w przedziale od 500 g do 2500 g (Grabowska, 2019, s. 23).

Ania jest dzieckiem, które przyszło na świat w 27. tygodniu ciąży, drogą cesarskiego cięcia, z powodu zagrażającego niedotlenienia wewnątrzmacicznego oraz hipotrofii, z masą ciała 550 g, w stanie ogólnym średnim. W pierwszej dobie życia, w wyniku narastającego zapotrzebowania tlenowego, została zaintubowana. Z uwagi na stwierdzone bezdechy i nasilony wysiłek oddechowy, w czwartej dobie życia dziecko zostało podłączone do wentylacji mechanicznej. Ostatecznie, od wentylacji mechanicznej została odłączona w 24. dniu życia (pozostawała na NCAP), po kilkukrotnych nieudanych wcześniej próbach rozintubowania.

Pierwsza ocena neurologopedyczna dziecka urodzonego przedwcześnie odbywa się już na oddziale neonatologicznym i zawsze stanowi wyzwanie.

Lekarze, porównując zachowania zdrowego noworodka urodzonego o czasie z zachowaniami malca urodzonego przedwcześnie, dostrzegają znaczące różnice. Różnice te dotyczą także sfery neurologopedycznej i odruchów ustno-twarzowych (Grabowska, 2019, s. 23).

Ich badanie zawsze polega na dotyku. Jest to najbardziej rozległy ze zmysłów, nazywany także zmysłem pierwotnym,

ponieważ rozwija się najwcześniej ze wszystkich zmysłów i jako pierwszy staje się w pełni funkcjonalny, dostarczając dziecku, będącemu jeszcze w łonie matki pierwszym wrażeń, które są pewnym rodzajem komunikatu odbieranego ze świata zewnętrznego (Lorens, Karwowska, 2015).

Ania również przeszła pierwszą diagnozę odruchów orofacjalnych, pozostając na oddziale intensywnej terapii noworodka. W wypisie szpitalnym można przeczytać, że zaobserwowano wówczas duże problemy w karmieniu i słaby przyrost masy ciała. Warto zaznaczyć, iż

wczesna interwencja w systemie logopedycznym ma już swoje ugruntowane podejście, które wiąże się przede wszystkim ze współpracą z neonatologami. Wczesna interwencja logopedyczna, prezentując podejście całościowe, przedstawia problem usprawniania funkcji pokarmowych (jako wyjściowych) oraz komunikacyjnych, jak również wyrównania deficytów (Błeszyński, 2019, s. 27).

Bardzo ważna jest w tym wypadku rola całego zespołu, w skład którego wchodzi rodzice, lekarze, pielęgniarki, rehabilitanci, psychologowie i logopedzi.

Neonatolodzy i pediatrzy obserwację rozwoju rozpoczynają od oceny podstawowych funkcji życiowych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na umiejętność jedzenia (Pusz, 2018, s. 300).

Dopełnienie obserwacji lekarskich stanowi diagnoza neurologopedy. Najczęściej podejmowaną w zespole decyzją jest rozpoczęcie karmienia niemowlęcia z pominięciem niedojrzałego układu trawiennego – od karmienia dożylnego.

Dzieci urodzone w okresie skrajnego wcześniactwa mają problemy ze ssaniem, bowiem nie opanowały tej umiejętności w życiu płodowym [planowo między 34. a 35. tygodniem życia płodowego – przyp. aut.], mają problemy też z połykaniem, stąd karmienie ich odbywa się zazwyczaj dożylnie... (Pietrzak-Szymańska, 2013, s. 26).

Ania była karmiona pozajelitowo kompletnie przez 15 dni. Kolejnym etapem jest założenie dziecka zgłębnika nosowo-żołądkowego i podaż pokarmu bezpośrednio do żołądka. Warto jednak zaznaczyć, iż w przypadku skrajnych wcześniaków jest to odroczone w czasie.

Dzieje się tak dlatego, że niektóre ważne funkcje dojrzewają później, na przykład perystaltyka jelit nie pracuje prawidłowo przed 28-30 tygodniem trwania ciąży. Wcześniaki nie produkują wystarczających ilości enzymów trawiennych (Pusz, 2018, s. 304).

Jak wspomniałam, w przypadku Ani pierwsza diagnoza neurologopedyczna odbyła się na oddziale neonatologii, natomiast kolejna już po wypisie do domu, kiedy miała 3,5 miesiąca.

Dziecko cały czas przyjmowało wówczas pokarm przez sondę długoterminową. Już podczas pierwszego kontaktu widoczne było zaczerwienienie okolicy noska. Badanie twarzy podczas dotyku wykazało występowanie znacznej nadwrażliwości okolicy oralnej oraz wzmożone napięcie mięśniowe (całego ciała, jak i okolicy oralnej). Sprawdzenie czynności prymarnych wykazało obniżoną sprawność aparatu artykulacyjnego (podczas badania odruchów oralnych: otwierania/zwierania ust, zuchwowego, ryjkowego, połykania, wymiotnego itd.). Wygórowane były odruchy obronne okolicy ustno-twarzowej, szczególnie odruch wymiotny i kąsania, „W przypadku zwiększonej nadwrażliwości orofacjalnej, która sprzyja wyzwalaniu patologicznych odruchów z okolic jamy ustnej i śluzówek” (Odowska-Szlachcic, 2013, s. 43). Warto zaznaczyć, że u Ani patologia odruchów spowodowana była kilkoma czynnikami. Z jednej strony oczywiste jest, że

skrócenie okresu płodowego, szczególnie poniżej 32-34 tygodnia wieku postkonceptyjnego, powoduje, że narządy biorące udział w realizacji tych zadań są jeszcze bardzo niedojrzałe. Podobnie nie są w pełni sprawne reakcje odruchowe i ich koordynacja (Amiel-Tison, 2008, ss. 12-139).

Z drugiej strony, nie bez wpływu pozostaje także długotrwałe stosowanie kaniuli donosowej, służącej odżywianiu dziecka, a powodującej inne skutki uboczne, w postaci obrzęku błon śluzowych i nadwrażliwości oralnej. Nie bez wpływu na stan narządów jamy ustnej pozostało także wspomaganie

dziewczynki wentylacją mechaniczną, w celu zabezpieczenia jej podstawowych czynności życiowych.

Szczególnie traumatyczne dla tej sfery jest stosowanie intubacji, także konieczność częstej ewakuacji wydzieliny z jamy ustnej i nosowej poprzez odsysanie jej cewnikiem (z użyciem podciśnienia) (Bernatowicz-Łojko, Brzozowska-Misiewicz, Twardo, 2013, s. 40).

Ze względu na skrajne wcześniactwo, u Ani w badaniu neurologopedycznym nie stwierdzono występowania odruchu szukania oraz ssania. Pojawiały się też trudności oddechowe (znacznie spłycony oddech) oraz szybka męczliwość dziecka. Tor oddechowy był prawidłowy – pomimo ograniczonych możliwości poboru powietrza przez dziecko dwiema dziurkami nosa.

Budowa narządów artykulacyjnych była nieprawidłowa – występowały zmiany w morfologii aparatu artykulacyjnego – gotyckie podniebienie. Należy zaznaczyć, iż jest to cecha charakterystyczna skrajnych wcześniaków, ponieważ „stanowi konsekwencję zbyt krótkiego czasu przeznaczonego na rozwój podniebienia w życiu płodowym” (Amiel-Tison, 2008, s. 223). Badanie potwierdziło także, stwierdzone już w szpitalu, wzmożone napięcie mięśniowe języka, warg, policzków, a także szyi i obręczy barkowej dziecka. Informacje te zostały potwierdzone także przez lekarza rehabilitacji medycznej oraz fizjoterapeutę.

Reakcje słuchowe dziewczynki były prawidłowe. Wniosek ten potwierdzał dane z wypisu szpitalnego oddziału otolaryngologii dziecięcej, gdzie Ania przeszła kompleksową ocenę audiologiczną (badanie potencjału stanu ustalonego ASSR, otoemisję akustyczną oraz audiometrię impedancyjną), która nie ujawniła niedosłuchu (pomimo początkowo nieprawidłowych badań przesiewowych).

Po dokonaniu diagnozy, dziecko poddawano systematycznej terapii logopedycznej. Początkowo jej celem było wprowadzenie terapii dotykiem, ze względu na nadwrażliwość czuciową. Jej przyczyny były złożone. Główną stanowiło wcześniactwo, a co za tym idzie niedojrzałość wieloukładowa, dotycząca także zmysłu dotyku.

Cały tułów wcześniaka jest dość długi, ramiona i nogi są cienkie, pośladki nie w pełni rozwinięte, niejednokrotnie ciało wcześniaka pokryte jest zarostem zwanym lanugo. Wcześniaki nie mają tkanki tłuszczowej, stąd ich skóra jest czasem cienka niczym pergamin (Helwich, 2002, s. 29).

Nie bez znaczenia było także cesarskie cięcie, dzięki któremu Ania przyszła na świat.

Ominięcie drogi pochwowej, typowej dla porodu fizjologicznego, uniemożliwia dostateczne dostymulowanie skórnych receptorów czuciowych. W konsekwencji powo-

duje to nadwrażliwość noworodka na dotyk, szczególnie w okolicy głowy, szyi i klatki piersiowej (Bernatowicz-Łojko, Brzozowska-Misiewicz, Twardo, 2013, s. 43).

Należy zaznaczyć, że z uwagi na skrajne wcześniactwo, Ania pozbawiona była kangurowania, czyli pierwszego kontaktu *skin to skin*, który według zaleceń powinno się rozpocząć od razu po urodzeniu i zakończyć po pierwszym karmieniu.

Metoda ta niesie za sobą wiele zalet, między innymi ma wpływ na lepszą adaptację do nowych warunków, dzięki zminimalizowaniu uczucia stresu, czy zmniejszeniu ryzyka wystąpienia problemów ze strony układu krążenia, układu oddechowego i odpornościowego (www.h-ph.pl, 2014, s. 5).

Kangurowanie wpływa także na karmienie i pełni rolę protekcji dziecka przed wystąpieniem zaburzeń.

Wielu logopedów spotyka w swojej pracy dzieci z trudnościami w przyjmowaniu pokarmów, czy też z zaburzeniami artykulacyjnymi, których podłożem jest nadwrażliwość obszaru orofacjalnego. Kangurowanie jest jednym z elementów zabezpieczających dziecko przed pojawieniem się takiej nadwrażliwości, tym samym zmniejsza ryzyko wystąpienia wymienionych powyżej trudności (Charpak, Ruiz-Pelaez, 2006, s. 35).

Jest to jeden z argumentów wyjaśniających występowanie nadwrażliwości obszaru orofacjalnego u Ani. Ze względu na niestabilny stan pourodzeniowy, dziewczynka od razu umieszczona została w inkubatorze, nie mając tym samym szansy na podjęcie odruchu szukania i jego zaspokojenia.

Jeśli u dzieci umieszczonych w inkubatorze wysiłki związane z poszukiwaniem piersi w pierwszych godzinach życia nie zostaną nagrodzone i zaspokojone, czynność szukania wygasa. Jeśli więc w okresie krytycznym nie zostanie podjęte ssanie, dziecko najprawdopodobniej będzie miało kłopoty z przyjmowaniem pokarmów (Odent, 1997, s. 13).

Początkowo stosowano masaż Shantala. Jest to tradycyjna sztuka masażu, zaobserwowana przez francuskiego położnika Fredericka Laboyera podczas podróży do Kalkuty, którą opisał w książce, zatytułowanej *Shantala. Tradycyjna sztuka masażu*. Stymulacja obejmuje całe ciało dziecka, a wykonywany jest gołymi dłońmi natłuszczonymi oliwką. Określona sekwencja ruchów miała na celu rozluźnienie dziecka, relaksację, wyciszenie, ale przede wszystkim obniżenie tonusu mięśniowego i przygotowanie do pracy w okolicy kompleksu ustno-twarzowego, co było głównym celem w pracy z Anią. Poza tym,

badania wykazały, że wcześniaki, które regularnie masowano słuchały głosu swoich rodziców znacznie szybciej rosły i rozwijały się. Niemowlęta na oddziale intensywnej

terapii reagowały pozytywnie na masaże: zniknęło napięcie mięśni i odruchy cofania się przed dotykiem. W wielu przypadkach masaże łagodziły też objawy trudności w oddychaniu – okresy bezdechu (Kaczara, 2005, s. 98).

Instruktaż masażu przekazany został także mamie Ani, aby delikatne ruchy wplatała w codzienną pielęgnację dziewczynki, nawiązując tym samym relację mama-dziecko.

W terapii neurologopedycznej dziecka stosowano także masaże logopedyczny, który miał na celu odwrażliwienie dziecka w okolicy oralnej i wyhamowanie odruchów obronnych uniemożliwiających rozpoczęcie pracy nad odruchem ssania.

Masaże aparatu artykulacyjnego (w podstawie swej funkcji biologicznej – pokarmowego), tak jak masaże innych narządów ruchu, jest etapem ćwiczeń biernych, mających na celu usprawnienie mięśni poprzez uaktywnienie nerwów przekazujących informacje do kory czuciowej. Podczas masażu aktywowany jest zmysł dotyku u logopedy, który przez dotyk ocenia stan czynnościowy mięśni aparatu pokarmowo-artykulacyjnego, tzn. twarzy oraz wnętrza jamy ustnej (Stecko, 2012, ss. 10-11).

Ponieważ Ania coraz lepiej reagowała na podejmowane zabiegi, kolejny krok polegał na wywoływaniu odruchu ssania. Stymulacja dotykowa została wzbogacona o elementy koncepcji Castillo-Moralesa – szczególnie związane z kompleksem oralnym punktów neuromotorycznych, w których najpłycej położone są zakończenia nerwowe.

Koncepcja Castillo-Moralesa składa się z kilku części: sensomotoryki (kompleks ustno-twarzowy); komunikacji (wykorzystanie ciała do komunikacji, sytuacje komunikacyjne, polisensoryczność kontaktu); czynności spożywania pokarmów (pozycja ciała, wykorzystanie zmysłów, czas spożywania, reakcje ciała w trakcie spożywania, ruch w obrębie kompleksu twarzowo-ustnego, oddech); zabawy (Błęszyński, 2019, s. 28).

W pracy z Anią szczególnie ważną okazała się ustno-twarzowa terapia regulacyjna (ORT), której celem jest „budowanie normalnego wzorca ruchu” (Brzozowska-Misiewicz, 2018, s. 256).

Po miesiącu prowadzonych stymulacji dziewczynka podjęła odruch ssania – najpierw na palcu, następnie na smoczku. Rodzice otrzymali zalecenia prowadzenia treningu z wykorzystaniem smoczka w warunkach domowych. Podczas kolejnych zajęć podejmowano próby podażymy zamrożonego mleka mamy butelką. Trudnością terapeutyczną była bardzo duża męczliwość dziecka, wynikająca z niedojrzałości wieloukładowej, trudności oddechowe i brak koordynacji ssanie-połykanie-oddech. Parametry życiowe dziecka były kontrolowane pulsoksymetrem.

W ósmym miesiącu życia dziewczynce została założona przezskórna endoskopowa gastrostomia PEG, w celu przyspieszenia przyrostu masy ciała, ze

względu na zjadane drogą doustną zbyt małokaloryczne ilości pokarmu. Do karmienia jelitowe dziewczynki miało miejsce jedynie w nocy, w trakcie snu.

W trakcie karmienia dojelitowego do sondy przymocowana jest strzykawka wypełniona odpowiednią ilością mleka lub mieszanki, która spływa powoli siłą grawitacji (Pusz, 2018, s. 304).

Obecnie Ania ukończyła pierwszy rok życia. Terapia logopedyczna ma na celu zwiększanie ilości przyjmowanych pokarmów. Dziecko podczas jednego karmienia jest w stanie wypić 400 ml mleka modyfikowanego (matka utraciła laktację). Poza tym, stosowane jest rozszerzanie diety – zupki w formie przetartej, zmiksowane warzywa i owoce.

U dziecka nadal występują patologie w obszarze ustno-twarzowym, przetrwał odruch kęsania oraz szukania. Występuje wzmożone napięcie mięśniowe, bruksizm. Wraz z rozwojem funkcji poznawczych pojawiły się zaburzenia o charakterze nerwicowym – dziecko kaszle, a czasami wymiotuje (szczególnie przed terapią ruchową metodą Wojty – jak sygnalizuje mama). Zwiększyła się znacznie wydolność oddechu, co przekłada się na mniejszą męczliwość w trakcie jedzenia i picia (z butelki).

Dziecko jest diagnozowane w poradni genetycznej. Wstępnie postawiono diagnozę mózgowego porażenia dziecięcego.

Jak pokazuje przytoczona powyżej diagnoza, terapia skrajnego wcześniaka pozwala na wyprzedzenie pojawiania się kolejnych zaburzeń, którymi obciążone są dzieci urodzone ze skrajnie małą masą urodzeniową. W takim przypadku

wczesna interwencja jest rozumiana jako podejście uprzedzające, a nie prewencyjne – o czym wspominała już Katarzyna Kaczorowska-Bray, wskazując na konieczność określenia grupy osób, której rozwój powinien być monitorowany i wspomagany od pierwszej chwili po urodzeniu. Jej istotną liczebną częścią są dzieci: grupy wysokiego ryzyka, przedwcześnie urodzone i z wadami genetycznymi (Kaczorowska-Bray, 2012, s. 225).

Do grupy tej, z pewnością, będzie zaliczać się Ania, która nadal korzysta z wczesnej interwencji logopedycznej – obecnie zorientowanej już nie tylko na zaburzeniu karmienia, ale także na rozwoju mowy dziecka. Albowiem, lepiej zapobiegać niż leczyć.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Amiel-Tison, C. (2008). *Neurologia perinatalna*, przekł. B. Kazek, M. Poliszuk-Siedlecka. Wrocław: Elsevier Urban & Partner
- Bernatowicz-Łojko, U., Brzozowska-Misiewicz, I., Twardo M. (2013). *Wczesna interwencja – opieka logopedyczna od pierwszych dni życia*. Gdańsk: Harmonia Universalis
- Błęszyński, J. (2019). *Wczesna interwencja – różne podejścia, ujęcia, definicje. Różne nie znaczy sprzeczne*, Gdańsk: Harmonia Universalis
- Cytowska, B. (2011). *Idea wczesnej interwencji i wspomaganie małego dziecka*. W: B. Cytowska, B. Winczura (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie małego dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Charpak, N., Ruiz-Pelaez, J.G. (2006). *Resistance to implementing Kangaroo Mother Care in developing countries, an proposed solutions*. *Acta Paediatrica*, 95
- Gacka, E. (2016). *Diagnoza logopedyczna noworodka i niemowlęcia*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 14
- Grabowska, M. (2019). *Dynamika rozwoju dziecka przedwcześnie urodzonego – przegląd badań*. Biuletyn Logopedyczny, 33
- Helwich, E., red. (2002). *Wcześnieiak*. Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie
- Jastrzębowska, G. (1998). *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego
- Odent, M. (1997). *Odrodzone narodziny*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza
- Odowska-Szlachcic, B. (2013). *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*. Gdańsk: Harmonia Universalis
- Pietrzak-Szymańska, B. (2013). *Wspieranie rozwoju mowy dzieci urodzonych przedwcześnie i niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP
- Pusz, B. (2018). *Wczesna interwencja i stymulacji rozwoju dziecka na oddziale neonatologicznym*. W: *Wczesna interwencja logopedyczna*. Gdańsk: Harmonia Universalis
- Stecko, E. (2012). *Masaż logopedyczny*, Warszawa: Wydawnictwo ES

Źródła internetowe

- Bajek, A., Marcinkowski, J., Rzempowska, J., Gawłowicz, K. (2014). *Kangurowanie – zalecany pierwszy bezpośredni kontakt ciała noworodka z ciałem matki*. *Hygeia Public Health*, 49(3), 417-420. <http://www.h-ph.pl/pdf/hyg-2014/hyg-2014-3-417.pdf> [dostęp: 22.02.2022]
- <https://sjp.pwn.pl/szukaj/diagnoza.html>, [dostęp: 3.06.2023]
- www.h-ph.pl, 2014

JACEK JAROSZ

ORCID 0000-0002-3777-4355

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

WOLONTARIAT NA OBSZARZE GLOBALNEGO POŁUDNIA. ORGANIZACJE I OBSZAR ICH DZIAŁALNOŚCI

ABSTRACT. Jarosz Jacek, *Wolontariat na obszarze globalnego Południa. Organizacje i obszar ich działalności* [Volunteering in the Global South. Organizations and their Area of Activities]. *Studia Edukacyjne* no. 69, 2023, Poznań 2023, pp. 149-159. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Data przesłania tekstu: 24.03.2023. Data przyjęcia tekstu do druku: 23.09.2023. DOI: 10.14746/se.2023.69.9

The work of organizations engaged in social activities is an example of a solidarity-based response to some of the vital problems of the modern world. Polish entities involved in such activities include non-governmental organizations (mainly foundations and associations) and church organizations. The area of work for some of them is the so-called global South. The article aims to indicate which entities offer participation in volunteering in the global South and to identify those that engage in volunteering dedicated to educational activities. The achievement of this goal will e.g. enable more detailed research on the activities of various entities in the global South.

This article presents theoretical considerations related to attempts to divide the world into the global North and global South, as well as the types of Polish entities undertaking broadly defined social activities. It also presents a list of entities that offer Poles to participate in volunteering in the global South with an indication of the thematic areas of volunteer activities.

Key words: global South, volunteering, NGOs, social activity

Szeroko pojęta działalność społeczna może mieć istotny wpływ na żywotne problemy współczesnego świata. W perspektywie postępującej globalizacji, jej wymiar przekracza granice państw. W różnorodne działania oparte na zasadzie pomocniczości można angażować się za pośrednictwem organizacji i instytucji. W wymiarze międzynarodowym umożliwiają to między innymi podmioty organizujące wolontariat na obszarze globalnego Południa. Wolontariat to „dobrowolna i bezpłatna działalność na rzecz innych, wykraczająca poza relacje oraz obowiązki rodzinne i przyjacielskie” (Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2009, s. 191). P. Krakowiak (2013, s. 195) w odniesieniu do wolonta-

riatu pisze, że „(...) wspólną cechą wszystkich form altruizmu i ich celem jest zwiększenie dobrobytu innych, a ofiara z siebie to wyraz miłości”. A. Jeran i A. Basińska (2014, s. 131) bardziej precyzyjnie prezentują cele wolontariatu, dzieląc je na hedonistyczne, normatywne i instrumentalne. M. Górecki (2013, s. 86-90) dostrzega związek celów wolontariatu i jego funkcji, do których zalicza funkcje autokreacyjne (wychowawcza, afiliacyjna, integracyjna, aksojologiczno-normatywna i ekspresyjna) oraz ogólnospołeczne (innowacyjna, pomocowa, ekonomiczna, normalizacyjna, lobbingsowa, rzecznictwa interesów obywateli oraz kontrolna).

Celem niniejszego artykułu jest wyselekcjonowanie i zestawienie funkcjonujących w Polsce podmiotów prowadzących działalność społeczną, które oferują uczestnictwo w wolontariacie na obszarze globalnego Południa oraz określenie, które z nich zajmują się wolontariatem poświęconym działalności edukacyjnej. Aby osiągnąć zakładany cel, pomocna będzie odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1. Jakie organizacje pozarządowe oferują uczestnictwo w wolontariacie na obszarze globalnego Południa?

2. W jakim obszarze tematycznym organizowane są działania wolontariuszy na obszarze globalnego Południa?

W artykule nie stawia się konkretnych hipotez. Jest on próbą dostarczenia środowisku naukowemu zasobów potrzebnych do prowadzenia badań nad podmiotami organizującymi działalność wolontariuszy na obszarze globalnego Południa. Autor dostrzegł taką potrzebę podczas wieloletniej działalności praktycznej w zakresie organizacji i zarządzania wolontariatem oraz w toku prowadzonej przez siebie działalności naukowej.

Globalna Północ – globalne Południe

Próby dokładnego i trwałego wyznaczenia linii podziału świata na część bogatą – rozwiniętą oraz biedną – niewystarczająco rozwiniętą są niemożliwe do realizacji między innymi ze względu na to, że „(...) rozwój jest procesem, a ostre przedziały w ogóle występują w świecie bardzo rzadko” (Solarz, 2009, s. 21). Jednak dla celów praktycznych uznanie w opisywaniu świata pewnej dwubiegowości ma rację bytu, z zastrzeżeniem, że „(...) chodzi [w nim – J.J.] o zwrócenie uwagi tylko na kwestie najbardziej zasadnicze” (Solarz, 2009, s. 23). Stosowanie pojęć „globalna Północ” i „globalne Południe” jest obarczonym szeregiem nieścisłości, jednak należy zauważyć, że

[p]odział całości na dwa podzbiory, ze względu na swoją naturalność, prostotę i użyteczność, wydaje się (...) najmocniej i najgłębiej zakorzeniony w świadomości człowieka (Solarz, 2009, s. 23).

Przyjmując dwubiegunowy podział świata, należy zdefiniować ogólne kryterium owego podziału. Z uwagi na zależności historyczne i kształt współczesnych relacji międzynarodowych przyjmuje się, że

(...) inaczej (...) niż choćby w XIX stuleciu i do połowy XX w., w tej chwili to nie „kraj obraz industrialny” wyznacza granice świata wysoko i słabo rozwiniętego, ale jakość życia. Tam, gdzie jest ona wysoka mamy globalną Północ, tam gdzie nie spełnia ona tego warunku – globalne Południe. To wysoka jakość życia jest obecnie cechą konstytutywną stanu wysokiego rozwoju, tj. konieczną i wystarczającą do awansu do świata rozwiniętego (Solarz, 2009, s. 163).

W związku z powyższym, powstaje pytanie, czy jakość życia jest mierzalna i na ile precyzyjnie jej ewentualne określenie pomaga podzielić świat na biedny i bogaty. Jedną z propozycji właściwego narzędzia umożliwiającego klasyfikację państw według omawianego kryterium jest Wskaźnik Rozwoju Społecznego (*Human Development Index – HDI*), który według raportu *United Nations Development Programme (UNDP, 2022)* uwzględnia takie składowe, jak: długie i zdrowe życie (*long and healthy life*), stopień wykształcenia (*being knowledgeable*) oraz dostatni standard życia (*decent standard of living*). Wskaźnik może być jednak jedynie pewną orientacyjną wskazówką, a nie arbitralnym wyznacznikiem trwałego binarnego podziału świata. Po pierwsze, ujmuje wyłącznie państwa, pomijając fakt, że w toku globalizacji granice polityczne nie stanowią granic dla biedy i bogactwa. Po drugie, nie uwzględnia szeregu czynników, które mogą być uznane za istotne dla pełnego obrazu jakości życia (takich, jak zagwarantowanie praw politycznych i swobód obywatelskich). Po trzecie, tworząc klasyfikację, nie dzieli państwa na te o wysokim i niskim poziomie życia, lecz ukazuje całe spektrum różnych stanów.

Z perspektywy niniejszej pracy, użyteczny wydaje się także bazujący na wskaźniku PKB *per capita* podział państw i terytoriów na te o wyższym średnim poziomie dochodu (*Upper Middle Income Countries and Territories*), niższym średnim poziomie dochodu (*Lower Middle Income Countries and Territories*), niskim poziomie dochodu (*Low Income Countries*) oraz te najsłabiej rozwinięte z najniższym dochodem (*Least Developed Countries*). Klasyfikacje podmiotów według wskazanego wyżej kryterium publikuje między innymi *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, b.d.)*. Co prawda, wskazany podział zakłada więcej niż dwie kategorie, jednak wszystkie wspomniane wyżej grupy mogą być beneficjentami wsparcia ze strony państw o wysokim poziomie dochodów, co w praktyce nadaje tej klasyfikacji dwubiegunowy charakter. Wspomniane wsparcie odbywa się między innymi w ramach Oficjalnej Pomocy Rozwojowej (*Official Development Assistance – ODA*). Do udzielania pomocy (ODA) zobowiązują się na przykład państwa

członkowskie Unii Europejskiej oraz Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju. Pod pojęciem Oficjalnej Pomocy Rozwojowej rozumie się

(...) darowizny i pożyczki przekazane krajom rozwijającym się przez oficjalne instytucje rządowe państw-dawców lub organizacje międzynarodowe, mające na celu wsparcie rozwoju gospodarczego i dobrobytu w tych krajach (Grupa Zagranica, 2007, s. 7).

W Polsce zadania publiczne wynikające ze wspomnianych powyżej zobowiązań mogą być powierzane przez organy administracji publicznej organizacjom pozarządowym, czego przykład stanowią realizowane w formie konkursów przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych programy Polska Pomoc Rozwojowa i Wolontariat Polska Pomoc (prowadzony z przerwami od 2008 r.).

W relacjach Północy z Południem w obszarze niwelowania nierówności dominuje obecnie koncepcja zrównoważonego rozwoju. Według Mazur-Wierzbickiej (2006), w ramach idei zrównoważonego rozwoju poszukuje się możliwości dalszego rozwoju gospodarczego, pozwalającego zaspokoić potrzeby współczesnych pokoleń z równoczesnym zapewnieniem troski o środowisko naturalne, aby przyszłe pokolenia mogły korzystać z jego niezdegradowanych zasobów. Jak podaje Pachocka (2006), zrównoważony rozwój bywa także rozumiany jako odpowiedzialna droga do zwiększenia dostępu do globalnych dóbr publicznych. Kierunek działania państw i organizacji pozarządowych w realizacji idei zrównoważonego rozwoju wyznaczają Cele Zrównoważonego Rozwoju Organizacji Narodów Zjednoczonych, wskazane w dokumencie *Przekształcamy nasz świat: Agenda na Rzecz Zrównoważonego Rozwoju – 2030* (2015). Wśród nich znajduje się cel 4. – poświęcony edukacji: „Zapewnić wszystkim edukację wysokiej jakości oraz promować uczenie się przez całe życie”.

Polskie podmioty prowadzące działalność społeczną

Według Bojarskiego (2017, s. 27), działalność społeczna może być obecnie rozumiana jako

(...) forma samorealizacji wielu ludzi, bardzo często mająca przede wszystkim na uwadze wsparcie i pomoc innym, potrzebującym tej pomocy ludziom (...) [oraz jako – J.J.] realizowanie wielu przedsięwzięć ukierunkowanych na promocję i propagowanie określonych postaw czy też standardów zachowania, na przykład w zakresie ochrony środowiska albo bezpieczeństwa dzieci i młodzieży.

W działalność społeczną są zaangażowane różnorodne podmioty. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS, 2023), w 2021 roku

wśród tak zwanych organizacji non-profit przeważały typowe stowarzyszenia i podobne organizacje społeczne (33,1%), a kolejno odnotowano aktywność stowarzyszeń sportowych (19,6%), fundacji (17,5%), kół łowieckich (2,7%), społecznych podmiotów wyznaniowych (2,1%) oraz samorządów gospodarczych i kółek rolniczych (1,3%). W perspektywie niniejszych rozważań, jako najważniejsze należy wymienić organizacje pozarządowe – fundacje i stowarzyszenia oraz instytucje kościelne, włączone w cytowanym badaniu do grupy podmiotów wyznaniowych.

Według Ustawy z 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (2022), organizacje pozarządowe to:

- 1) niebędące jednostkami sektora finansów publicznych w rozumieniu ustawy z dnia 27 sierpnia 2009 r. o finansach publicznych lub przedsiębiorstwami, instytucjami badawczymi, bankami i spółkami prawa handlowego będącymi państwowymi lub samorządowymi osobami prawnymi,
- 2) niedziałające w celu osiągnięcia zysku – osoby prawne lub jednostki organizacyjne nieposiadające osobowości prawnej, którym odrębna ustawa przyznaje zdolność prawną, w tym fundacje i stowarzyszenia, z zastrzeżeniem ust. 4.

Instytucje kościelne w dziedzinie działalności społecznej funkcjonują na podstawie Konkordatu między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską (1993), według którego:

(...) [o]dpowiednie instytucje kościelne mają prawo prowadzenia (...) działalności o charakterze misyjnym, charytatywnym i opiekuńczym. W tym celu mogą one tworzyć struktury organizacyjne.

Ponadto, w Ustawie o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej (2019) zostały zdefiniowane także organizacje katolickie, czyli organizacje założone za aprobatą władzy kościelnej, które w szczególności mogą mieć na celu „(...) działalność społeczno-kulturalną, oświatowo-wychowawczą i charytatywno-opiekuńczą”. Specjalną grupą organizacji są te, które mają status organizacji pożytku publicznego. Według Ustawy z 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (2022), do grupy tej mogą należeć spełniające odpowiednie wymagania „organizacja pozarządowa oraz podmiot wymieniony w art. 3 ust. 3 pkt 1 i 4, z zastrzeżeniem art. 21”, w tym także

(...) osoby prawne i jednostki organizacyjne działające na podstawie przepisów o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej, o stosunku Państwa do innych kościołów i związków wyznaniowych oraz o gwarancjach wolności sumienia i wyznania, jeżeli ich cele statutowe obejmują prowadzenie działalności pożytku publicznego.

Organizacje wysyłające wolontariuszy do obszaru globalnego Południa

Według raportu przygotowanego na zlecenie Stowarzyszenia Klon Jawor (Charycka, Gumowska, Bednarek, 2022), w 2021 roku w Polsce było zarejestrowanych 107 tysięcy stowarzyszeń (nie wliczając ochotniczych straży pożarnych) i 31 tysięcy fundacji. Równoległe z organizacjami pozarządowymi funkcjonowały organizacje kościelne niebędące fundacjami i stowarzyszeniami. Spośród wskazanych wyżej podmiotów wybrano i przedstawiono w tabeli 1 te, które oferują uczestnictwo w wolontariacie na obszarze globalnego Południa.

Tabela 1

Podmioty oferujące Polakom
uczestnictwo w wolontariacie na obszarze globalnego Południa

Lp.	Nazwa organizacji	Forma prawna	Obszar aktywności wolontariuszy
1	Fundacja ADRA Polska (<i>Adventist Development and Relief Agency Polska</i>)	fundacja	edukacja dzieci i młodzieży, pomoc medyczna, animacja czasu wolnego, inne
2	Fundacja Kiabakari	fundacja	pomoc medyczna, szkolenia specjalistyczne (zawodowe), inne
3	Fundacja Pomocy Humanitarnej Redemptoris Missio	fundacja	pomoc medyczna, szkolenia specjalistyczne (zawodowe), edukacja zdrowotna
4	Pallotyńska Fundacja Misyjna Salvatti.pl	fundacja	działalność misyjna, inne
5	Polska Misja Medyczna	stowarzyszenie	pomoc medyczna, szkolenia specjalistyczne
6	Salezjański Wolontariat Misyjny – Młodzi Światu	stowarzyszenie	działalność misyjna, edukacja dzieci i młodzieży, animacja czasu wolnego, pomoc medyczna, prace remontowo-budowlane (fizyczne), inne
7	Stowarzyszenie Misji Afrykańskich, Centrum Charytatywno-Wolontariackie „SOLIDARNI”	inne kościelne	działalność misyjna, pomoc medyczna, inne
8	Fundacja Ankizy Gasy – Dzieci Madagaskaru	fundacja	edukacja dzieci i młodzieży, szkolenie nauczycieli i poprawa jakości kształcenia, pomoc medyczna, prace remontowo-budowlane, inne

9	Leczmy z Misją	stowarzyszenie	pomoc medyczna, szkolenia specjalistyczne (zawodowe)
10	Fundacja Dzieci Afryki	fundacja	edukacja dzieci i młodzieży, szkolenie nauczycieli i poprawa jakości kształcenia, pomoc medyczna, inne
11	Fundacja ASBIRO	fundacja	edukacja dzieci i młodzieży, szkolenie nauczycieli i poprawa jakości kształcenia, inne
12	Fundacja SASA	fundacja	pomoc medyczna, szkolenia specjalistyczne (zawodowe)
13	Salezjańska Fundacja Misyjna „Don Bosco”	fundacja	edukacja dzieci i młodzieży, animacja czasu wolnego, inne
14	Fundacja „Polskie Centrum Pomocy Międzynarodowej”	fundacja	pomoc medyczna, inne
15	Stowarzyszenie MISEVI Polska	stowarzyszenie	edukacja dzieci i młodzieży, animacja czasu wolnego, pomoc medyczna, szkolenia specjalistyczne (zawodowe), inne
16	Fundacja Aequitas	fundacja	edukacja dzieci i młodzieży, pomoc medyczna, inne
17	Domy Serca	fundacja	animacja czasu wolnego, inne
18	Fundacja Przymierze Miłosierdzia	fundacja	animacja czasu wolnego, działalność misyjna, inne
19	Nauka dla Rozwoju	fundacja	szkolenie nauczycieli i poprawa jakości kształcenia, pomoc medyczna
20.	Akademickie Koło Misjologiczne	inne	działalność misyjna (religijna), animacja czasu wolnego, prace remontowo-budowlane (fizyczne)
21.	Salezjański Wolontariat Misyjny – Młodzi Świata	stowarzyszenie	działalność misyjna (religijna), edukacja dzieci i młodzieży, animacja czasu wolnego
22.	Wolontariat Misyjny Salvator	inne kościelne	działalność misyjna (religijna), edukacja dzieci i młodzieży, animacja czasu wolnego
23.	Werbistowski Wolontariat Misyjny „Apollos”	inne kościelne	działalność misyjna (religijna), edukacja dzieci i młodzieży, animacja czasu wolnego, inne
24.	Fundacja Sięgnij NIEBA	fundacja	pomoc medyczna
25.	Sekretariat Misyjny Jeevodaya	inne kościelne	pomoc medyczna, inne
26.	Stowarzyszenie ProMisja	stowarzyszenie	działalność misyjna (religijna)

27.	Zgromadzenie Sióstr Misjonarek NMP Królowej Afryki	inne kościelne	działalność misyjna (religijna), animacja czasu wolnego, inne
28.	Centralna Diakonia Misyjna Ruchu Światło-Życie	inne kościelne	działalność misyjna (religijna), animacja czasu wolnego, inne
29.	Oblackie Duszpasterstwo Młodzieży Niniwa	inne kościelne	działalność misyjna (religijna), animacja czasu wolnego, inne
30.	Fundacja Księdza Orione Czyńmy Dobro	fundacja	pomoc medyczna, animacja czasu wolnego, inne

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe zestawienie stworzono na podstawie:

a) listy organizacji członkowskich federacji Grupa Zagranica, która zrzesza organizacje pozarządowe zaangażowane w „międzynarodową współpracę rozwojową, wspieranie demokracji, pomoc humanitarną i edukację globalną” (Kim Jesteśmy, b.d.);

b) list organizacji realizujących zadania publiczne, zlecone przez Ministra Spraw Zagranicznych w ramach konkursu Wolontariat Polska Pomoc w latach 2018-2019, ogłaszanych w ramach wyników tegoż konkursu (w latach 2020-2022 nie organizowano konkursu Wolontariat Polska Pomoc) (Konkursy, b.d.);

c) wolnego wyszukiwania w Internecie za pomocą wyszukiwarki Google. pl fraz: „wolontariat Afryka”, „wolontariat Azja”, „wolontariat Ameryka Południowa”. Z następującym ograniczeniem wyszukiwania: tylko język polski, okres od 1 stycznia 2018 do 1 stycznia 2023 r. oraz z wykorzystaniem opcji pominięcia pozycji podobnych do siebie;

d) listy organizacji misyjnych, opublikowanej na stronie Komisji Episkopatu Polski ds. Misji, z której wybrano wyłącznie te podmioty, które na swoich stronach internetowych informują o możliwości odbywania wolontariatu na obszarze globalnego Południa (Komisja Episkopatu Polski ds. Misji, b.d.).

Uwzględniono wyłącznie organizacje, które nie podały do publicznej wiadomości informacji o zawieszeniu albo zakończeniu swojej działalności. Zidentyfikowano 30 podmiotów, z których 22 stanowiły organizacje pozarządowe – 16 fundacji i 6 stowarzyszeń. Na potrzeby zestawienia określono 9 kategorii tematycznych dotyczących zagadnień, którymi zajmują się wolontariusze wymienionych podmiotów: szkolenie nauczycieli i poprawa jakości kształcenia, edukacja dzieci i młodzieży, szkolenia specjalistyczne (zawodowe), pomoc medyczna, edukacja zdrowotna, działalność misyjna (religijna), animacja czasu wolnego, prace remontowo-budowlane (fizyczne), inne. Według stworzonego zestawienia, szeroko pojętą działalnością edukacyjną

zajmują się wolontariusze 24 organizacji, z których 11 oferuje działalność edukacyjną dzieci i młodzieży, a 4 – szkolenia nauczycieli i poprawę jakości kształcenia. Większość podmiotów oferuje wolontariuszom więcej niż jeden obszar działania.

Podsumowanie

W Polsce istnieją różnorodne podmioty oferujące uczestnictwo w wolontariatach zagranicznych. Wśród nich znajdują się organizacje pozarządowe oraz różnego typu organizacje kościelne. Organizowany przez nich wolontariat dotyczy różnych obszarów tematycznych, spośród których można wskazać między innymi szeroko pojętą działalność edukacyjną. Dla pedagogiki – szczególnie pedagogiki społecznej – istotne jest dostrzeżenie, że wskazane w zestawieniach obszary aktywności wolontariuszy mogą stanowić pole do działań profilaktycznych i naprawczych. Dokonane w ramach niniejszej publikacji zestawienie może być pomocne dla badaczy planujących zgłębianie problematyki edukacji wolontariuszy lub zagranicznej działalności organizacji pozarządowych. Może ono również być narzędziem przyczyniającym się do funkcjonowania wolontariatu (przynajmniej w obrębie jego autokreacyjnych funkcji) jako

(...) świadom[ej] przebudow[cy] życia społecznego i ukształtowaniem nowego sumienia człowieka, rozwinięciem braterstwa i solidarności ludzi, wyrobieniem samodzielności społeczeństwa, możliwymi do osiągnięcia w ramach dobrowolnych zrzeczeń (Górecki, 2013, s. 88).

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Górecki, M. (2013). *Wolontariat – idea, organizacja, doświadczenia*. Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, Nauki Społeczne, 1, 81-110
- Jeran, A., Basińska, A. (2014). *Nowy wolontariat w polu zróżnicowań – poszukiwanie modelu*. Kultura i Edukacja, 1, 123-145
- Krakowiak, P. (2012). *Wolontariat narzędziem wsparcia społecznego i edukacji w cyklu życia*. Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji, 7-8, 187-205
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Wolontariat*. W: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Mazur-Wierzbicka, E. (2006). *Miejsce zrównoważonego rozwoju w polskiej i unijnej polityce ekologicznej na początku XXI wieku*. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 6, 317-328
- Pachocka, M. (2006). *Globalne dobra publiczne w kontekście koncepcji zrównoważonego rozwoju w działalności WHO i UNDP*. W: E. Latoszek, M. Proczek, M. Krukowska (red.), *Zrównoważony rozwój, a globalne dobra publiczne w teorii i praktyce organizacji międzynarodowych* (s. 65-99). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa
- Solarz, M.W. (2009), *Północ – Południe. Krytyczna analiza podziału świata na kraje wysoko i słabo rozwinięte*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego

Akty prawne

- Ustawa z 17 maja 1989 r. o stosunku Państwa do Kościoła Katolickiego w Rzeczypospolitej Polskiej (DzU nr 29, poz. 154, 2019, (Polska)); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19890290154/U/D19890154Lj.pdf>
- Ustawa z 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (DzU nr 96, poz. 873, 2022, (Polska)); ejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20030960873/U/D20030873Lj.pdf

Materiały źródłowe

- Bojarski, K. (2017). *Organizacje społeczne i pozarządowe w systemie bezpieczeństwa wewnętrznego państwa*. Rocznik Samorządowy, 6, 26-42; https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Rocznik_Samorzadowy/Rocznik_Samorzadowy-r2017-t6/Rocznik_Samorzadowy-r2017-t6-s26-42/Rocznik_Samorzadowy-r2017-t6-s26-42.pdf
- Charycka, B., Gumowska, M., Bednarek J. (2022). *Kondycja organizacji pozarządowych 2021*. Stowarzyszenie Klon/Jawor; <https://fakty.ngo.pl/raporty/kondycja-organizacji-pozarzadowyc>
- Grupa Zagranica. (2007). *Polska Pomoc Rozwojowa. Niezależne badanie przeprowadzone przez organizacje pozarządowe*; <http://globalnepoludnie.pl/IMG/pdf/raport-polska-pomoc-rozwojowa.pdf>
- Kim Jesteśmy. (b.d.). <https://zagranica.org.pl/o-nas/>
- GUS (Główny Urząd Statystyczny). (2023). *Podmioty gospodarki społecznej w 2021 r. – wyniki wstępne*; <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/gospodarka-spoeczna-wolonta>

- riat/gospodarka-spoleczna-trzeci-sektor/podmioty-gospodarki-spolecznej-w-2021-r-wyniki-wstepne,23,1.html
- Komisja Episkopatu Polski ds. Misji. (b.d.) *Wolontariaty Misyjne*; <https://www.misje.pl/linki-342/wolontariaty-mis>
- Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską podpisany w Warszawie 28 lipca 1993 r. (DzU nr 51, poz. 318, 1993 (Polska)); <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19980510318/O/D19980318.pdf>
- Konkursy. (b.d.); <https://www.gov.pl/web/polskapomoc/konkursy>
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (b.d.). *DAC List of ODA Recipients. Effective for reporting on 2022 and 2023 flows*; <https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-List-of-ODA-Recipients-for-reporting-2022-23-flows.pdf>
- Przekształcamy nasz świat: Agenda na rzecz zrównoważonego rozwoju 2030*. Rezolucja przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 25 września 2015 r.; <http://www.un.org.pl/agenda-2030-rezolucja>
- UNDP (United Nations Development Programme). (2022). *Human Development Report 2021-22: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World*; <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>

II. RECENZJE I NOTY

DOROTA ŻOŁĄDŹ-STRZELCZYK, (2022). *Pustelnik z Pałacu Ordynackiego. Dole i niedole Marcina Nikuty*, Wrocław: Wydawnictwo Chronicon, ss. 68

Mało znany światu Marcin Nikuta oraz znana w środowisku naukowym nie tylko historyków i pedagogów Dorota Żołądź-Strzelczyk rozpoczęli „wspólną” przygodę na łamach książki *Pustelnik z Pałacu Ordynackiego. Dole i niedole Marcina Nikuty*, wchodzącej w skład serii Forum Kultury Materialnej, zapoczątkowanej w 2018 roku przez Wydawnictwo Chronicon. Autorka 11 tomu wspomnianego cyklu, Dorota Żołądź-Strzelczyk, historyczka, archeolożka, poszukiwaczka (nie) znanych tematów/wątek naukowych, przedstawiła losy Marcina Nikuty, profesora Korpusu Kadetów, wychowawcy młodzieży szlacheckiej, filozofa i filantropa – człowieka, którego życie obfitowało w nagłe zwroty i okresy względnego spokoju.

W jego bogatym życiorysie Dorota Żołądź-Strzelczyk wyodrębniła kilka okresów. Pierwszy był to czas spędzony w Królewcu, drugi w Warszawie – tutaj ważny jest czas pracy w Korpusie Kadetów, a później jako nauczyciela i założyciela pensji dla chłopców. Autorka, trafnie pokazała także Marcina Nikutę jako człowieka wszechstronnego, o wielu umiejętnościach.

Marcin Nikuta, urodzony w 1741 roku, uczył się w Królewcu. Po ukończeniu tamtejszej akademii został magistrem filozofii. Już od młodości lubił prowadzić dysputy naukowe i zapewne zostałby asystentem w Bibliotece Królewskiej w Królewcu, ale stanowisko to otrzymał Immanuel Kant. Dalsze losy Marcina Nikuty związane były z działalnością nauczycielską, najpierw w Szkole Rycerskiej, później nauczaniem i wychowaniem młodych Chodkiewiczów, aż wreszcie jako założyciela pensji dla chłopców. Po zakończeniu aktywności wychowawczej, Nikuta realizował młodościowe marzenia, pisząc książki. Przez całe życie prowadził działalność filantropijną, między innymi ucząc chłopców pochodzących z biedniejszych rodzin. Zmarł w 1812 roku, a pochowany został na cmentarzu wyznania ewangelicko-augsburskiego w Warszawie.

Ten, na pozór, mało interesujący życiorys stał się cennym materiałem badawczym dla znawczyni dziejów wychowania epoki staropolskiej, kierowniczką Zakładu Historii Wychowania na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, prof. dr hab. Doroty Żołądź-Strzelczyk, która w swo-

ich publikacjach naukowych podejmuje rzadko rozważane problemy badawcze. Jako pierwsza w badaniach historyczno-pedagogicznych dokonała analizy między innymi staropolskich podróży edukacyjnych, dziejów dziecka i dzieciństwa w dawnej Polsce, staropolskich instrukcji rodzicielskich, dziejów zabawek dziecięcych. Jako pierwsza pochyliła się także nad życiorysem i działalnością Marcina Nikuty.

Niewątpliwym walorem recenzowanej książki jest bogaty materiał źródłowy, szczególnie archiwalny, niepublikowany, między innymi *Diariusz życia Wacława Chodkiewicza przez niego pisany...*, listy Jana Mikołaja Chodkiewicza, Ludwika Marii Chodkiewiczowej, Marcina Nikury, ale także teksty publikowane na łamach prasy. Na uwagę zasługuje pewien, zapewne celowo, wprowadzony zabieg narracyjny – oddanie głosu samym źródłom. W wielu miejscach Autorka świadomie wprowadza dłuższe cytaty źródłowe, które dla Czytelnika stanowią nie tylko przykład ówczesnego (osiemnastowiecznego) języka, ale także, a może przede wszystkim, tworzą i obrazują klimat tamtego czasu. Całości dopełnia bogaty materiał ikonograficzny, ilustrujący przestrzeń życia Marcina Nikuty (Biblioteka Królewska w Królewcu, Pałac Kazimierzowski w Warszawie, Pałac Ordynacki w Warszawie) oraz przedstawiający postaci, które miały wpływ na życie tytułowego bohatera (Immanuela Kanta, księcia Adama Kazimierza Czartoryskiego, Jana Mikołaja Chodkiewicza, Ludwikę Marię z Rzewuskich Chodkiewiczową, Aleksandra Chodkiewicza), a także portret Marcina Nikuty, jak również ilustracja z epoki ukazująca nauczyciela wraz z uczniami podczas lekcji.

Recenzowana pozycja uosabia nurt badań biograficznych, zajmujących się odkrywaniem życiorysów w aspektach pedagogicznych, edukacyjnych i wychowawczych. Życie i działalność Marcina Nikuty wpisuje się we wszystkie wyżej wymienione poziomy nie tylko faktem, iż był wykładowcą, nauczycielem i wychowawcą, ale także filozofem i filantropem.

Z pełnym przekonaniem mogę stwierdzić, że książka *Pustelnik z Pałacu Ordynackiego. Dole i niedole Marcina Nikuty* zainteresuje zarówno historyków, historyków wychowania, jak również Czytelników, dla których okres XVIII wieku jest interesujący i wartościowy poznawczo.

Katarzyna Kabacińska-Łuczak

ORCID 0000-0001-8098-3403 |

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

Sprawozdanie z Finału III edycji Dwuwojewódzkiego Korespondencyjnego Konkursu Matematycznego „Problemata”

Poznań, 5 czerwca 2023 roku

Pracownia Badań nad Procesem Uczenia się Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w roku akademickim 2022/2023 zorganizowała III Dwuwojewódzki Korespondencyjny Konkurs Matematyczny „Problemata”, przeznaczony dla uczniów ostatnich klas szkół podstawowych z dwóch województw – wielkopolskiego i świętokrzyskiego. Tegoroczne wydarzenie było współorganizowane przez Pracownię Badań nad Procesem Uczenia się Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Katedrę Matematyki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Zespół Szkół im. Jadwigi i Władysława Zamoyskich w Rokietnicy oraz Piątkowską Szkołę Społeczną im. dr Wandy Błęńskiej w Poznaniu. Honorowy patronat nad wydarzeniem objęły: Pani Prorektor ds. studenckich i kształcenia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prof. dr hab. Joanna Wójcik oraz Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska.

W skład komitetu konkursowego wchodził: przewodnicząca – prof. UAM dr hab. Hanna Krauze-Sikorska (WSE UAM) oraz członkowie: Prof. UAM dr hab. Michał Klichowski (WSE UAM), dr Monika Czajkowska (KM UJK), dr Michalina Kasprzak (WSE UAM), dr Kinga Kolczyńska-Przybycień (ZS im. J. W. Zamoyskich w Rokietnicy), dr Hubert Przybycień (KM UJK), dr Tomasz Przybyła (WSE UAM), dr Joanna Sikorska (WSE UAM), mgr Paweł Dziuba (KM UJK), mgr Anna Klichowska (WSE UAM), mgr Agnieszka Kruszwicka (WSE UAM), mgr Anna Nowak (ZS im. J. W. Zamoyskich w Rokietnicy).

Decyzją Wielkopolskiego i Świętokrzyskiego Kuratora Oświaty, „Problemata” otrzymała status konkursu punktowanego, uwzględnianego w postępowaniu rekrutacyjnym do szkół ponadpodstawowych na rok szkolny 2023/2024. Główne założenia konkursu są zorientowane na popularyzację wiedzy matematycznej

wśród dzieci i młodzieży, zmotywowanie ich do zdobywania wiedzy oraz umiejętności matematycznych, a także wyłonienie uczniów szczególnie uzdolnionych matematycznie.

W tegorocznej edycji konkursu, w pierwszym etapie uczniowie rozwiązywali zestaw zadań matematycznych złożony z sześciu pytań. Do kolejnego etapu przeszło 5 osób. W drugim etapie uczniowie samodzielnie opracowywali wybrane przez siebie zagadnienie matematyczne spośród 10 tematów: (1) Punkty kratowe na płaszczyźnie i wielokąty o wierzchołkach w punktach kratowych. (2) Punkty i proste związane z trójkątem. (3) Liczby naturalne o ciekawych własnościach. (4) Okręgi związane z trójkątem. (5) Uogólnienia zadań występujących na różnych konkursach matematycznych. (6) Wielościanny foremne. (7) Równania algebraiczne i ich ciekawe zastosowania. (8) Kombinatoryczne sposoby rozwiązywania zadań. (9) Ciekawe postacie w historii matematyki. (10) Wielkości statystyczne i ich zastosowania. W ocenie prac oprócz wartości merytorycznej i poprawności odpowiedzi, zwracano uwagę także na oryginalność i pomysłowość rozwiązań.

Podczas spotkania finałowego, które odbyło się online na platformie MS Teams 5. czerwca 2023 roku o godz. 16:00, dr Kinga Kolczyńska-Przybycień – inicjatorka konkursu przywitała wszystkich zgromadzonych i poprosiła o inaugurację wydarzenia przewodniczącą konkursu – prof. UAM dr hab. Hannę Krauze-Sikorską. We wprowadzeniu usłyszeliśmy o idei i założeniach konkursu, które wzmacniają uczniów w twórczym podejściu do matematyki. Następnie prof. dr hab. Antoni Wójcik przedstawił wyniki konkursu. Laureatem I miejsca tegorocznej edycji został **Julian Kuryłłowicz-Kaźmierczak** z Niepublicznej Szkoły Podstawowej im. Świętej Rodziny w Poznaniu. Drugie miejsce zajęły *ex aequo*: **Emma Adamczyk** ze Szkoły Podstawowej SPECTO w Poznaniu oraz **Jagoda Piotrowska** z Piątkowskiej Szkoły Społecznej im. dr Wandy Błęńskiej w Poznaniu. Laureatką III miejsca została **Ewa Barosiewicz** z Piątkowskiej Szkoły Społecznej im. dr Wandy Błęńskiej w Poznaniu. W tym roku komisja konkursowa przyznała także IV miejsce **Mateuszowi Hadzikowi** ze Szkoły Podstawowej nr 2 im. Jana Pawła II w Suchym Lesie. Uczniowie poza punktami do szkół średnich otrzymali dyplomy i nagrody ufundowane przez sponsorów. Na koniec członkowie komitetu konkursowego złożyli gratulacje zwycięzcom, nauczycielom i rodzicom, a inicjatorka konkursu podziękowała wszystkim za zaangażowanie w organizację wydarzenia.

Michalina Kasprzak

ORCID 0000-0003-4106-6391

INFORMACJE O AUTORACH

I. STUDIA I ROZPRAWY

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

ADRIANNA BRZEZIŃSKA, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

BARBARA JANKOWIAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

EMILIA SOROKO, prof. UAM dr hab., Wydział Psychologii i Kognitywistyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGATA MATYSIAK-BŁASZCZYK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KARINA LEKSY, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

JOANNA NAWÓJ-POŁOCHAŃSKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

KONRAD NOWAK-KŁUCZYŃSKI, dr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ALINA DWORAK, dr, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Śląski w Katowicach

JOANNA BIAŁOŁĘCKA, mgr, Akademia Policji w Szczytnie

MARTA ZAWICHROWSKA, dr, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

JACEK JAROSZ, mgr, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

II. RECENZJE I NOTY

KATARZYNA KABACIŃSKA-ŁUCZAK, prof. UAM dr hab., Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

III. Z ŻYCIA NAUKOWEGO

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

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Procedura recenzowania

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

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

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

Wskazówki edytorskie

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

Wzór References

Książka

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

Tekst w pracy zbiorowej

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

Artykuł z czasopisma

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

Artykuły z gazety

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

Artykuł internetowy

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

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Aleksandra Jędrzejczak
Redaktor techniczny i łamanie komputerowe: Elżbieta Rygielska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, fax 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Ark. wyd. 11,75 Ark. druk. 10,625

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