

Edukacja 2024, 4(171)

e-ISSN 2449-8998

INDEKS 357278

KWARTALNIK **EDUKACJA**

Warszawa, 2024

©Instytut Badań Edukacyjnych



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Edukacja 2024, 4(171)

© Instytut Badań Edukacyjnych
Warszawa 2024
Kwartalnik EDUKACJA
ul. Górcewska 8, 01-180 Warszawa
e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redakcja / Editorial team

KWARTALNIK
EDUKACJA

Karol Konaszewski **Redaktor naczelny/Editor-in-chief**
Małgorzata Fiejdasz-Kaczyńska **Sekretarz redakcji/Managing editor**
Bartosz Gałkowski **Projekt graficzny/Graphic designer**

Rada tematyczna/Thematic board

Magdalena Boczkowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), Katarzyna Chyl (Instytut Badań Edukacyjnych), Paweł Dobrakowski (Akademia Humanitas), Ewa Domaradzka (Polska Akademia Nauk), Aleksandra Gajda (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), Dorota Jankowska (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), Anna Karolczak (Uniwersytet w Białymstoku), Łukasz Kierznowski (Uniwersytet w Białymstoku), Marcin Kolemba (Uniwersytet w Białymstoku), Łukasz Kwadrans (Uniwersytet Śląski), Magdalena Mosanya (Middlesex University Dubai), Marta Rogoza (Polska Akademia Nauk), Sylwia Różycka-Jaroś (Uniwersytet Warszawski), Sebastian Skalski-Bednarz (Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt), Agnieszka Suplicka (Uniwersytet w Białymstoku), Alina Szwarc (Uniwersytet w Białymstoku), Alicja Zawistowska-Sadowska (Uniwersytet w Białymstoku)

Rada naukowa/Scientific board

Claudia Andrade (Polytechnic of Coimbra), Dominik Antonowicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Arndt Büssing (Witten/Herdecke University), Agnieszka Cybał-Michalska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Ewa Czerniawska (Uniwersytet Warszawski), Roman Dolata (Uniwersytet Warszawski), Małgorzata Fajkowska (Polska Akademia Nauk), Maciej Karwowski (Uniwersytet Wrocławski), Elwira Kryńska (Uniwersytet w Białymstoku), Marek Kwiek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Eva Matthes (Universität Augsburg), Jolanta Muszyńska (Uniwersytet w Białymstoku), Małgorzata Niesiołbiedzka (Uniwersytet w Białymstoku), Helena Ostrowicka (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy), Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Radosław Rogoza (Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie), Krzysztof Rubacha (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Grzegorz Sędek (Uniwersytet SWPS w Warszawie), Joanna Smogorzewska (Uniwersytet Warszawski), Krassimir Stojanov (Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt), Janusz Surzykiewicz (Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt), Grzegorz Szumski (Uniwersytet Warszawski), Loren Toussaint (Luther College)

Czasopismo jest prowadzone zgodnie z zasadami otwartego dostępu (licencja CC BY), co oznacza, że użytkownicy mogą czytać, pobierać, kopiować, rozpowszechniać, drukować, wyszukiwać lub podawać źródło pełnych tekstów artykułów opublikowanych na stronie EDUKACJI bez uprzedniej zgody wydawcy lub autora. Szczegółowe informacje na temat praktyk wydawniczych znajdują się w zakładce „Dla autorów” na stronie <https://ibe.edu.pl/edukacja>. Redakcja nie pobiera opłat za zgłaszanie, prowadzenie, pobieranie ani udostępnianie artykułów.

Edukacja 2024, 4(171)

1. Aleksandra Jasińska-Maciążek, Roman Dolata

Nieobecności szkolne a szanse na edukacyjny sukces / School Absences and Chances for Educational Success

15. Łukasz Szwejka, Mirosław Rewera, Piotr T. Nowakowski

Skuteczność programów wzmacniających odporność psychiczną (resilience) w świetle syntezy badań eksperymentalnych / The Effectiveness of Resilience-enhancing Programs in the Light of a Synthesis of Experimental Studies

30. Mateusz Jan Dudka, Grażyna Krasowicz-Kupis

Rola cech indywidualnych w wyborze strategii uczenia się języków obcych osób dwu- i wielojęzycznych / The Role of Individual Differences in the Choice of Language Learning Strategies of Bilingual and Multilingual Individuals

48. Ewa Filipiak, Joanna Szymczak

Obraz szkoły w opinii uczennic i uczniów szkoły podstawowej z Polski oraz Ukrainy – doniesienie z badań / The View of School in the Opinions of Polish and Ukrainian Students of Primary School – Notifications from the Research

57. Ewa Kos

Potrzeba i możliwości wspierania rozwoju kreatywności i postaw proinnowacyjnych u dzieci z mutyzmem wybiórczym w młodszych klasach szkoły podstawowej / The Need and Possibilities of Supporting the Development of Creativity and Pro-innovative Attitudes of Children with Selective Mutism in the Early Grades of Elementary School

Nieobecności szkolne a szanse na edukacyjny sukces

Aleksandra Jasińska-Maciążek / Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

e-mail: a.jasinska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9975-4141

Roman Dolata / Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski

e-mail: rdolata@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-7967-9022

Streszczenie

Artykuł podejmuje problem nieobecności szkolnych, ich uwarunkowań i konsekwencji dla osiągnięć edukacyjnych uczniów klas ósmych. W badaniu wykorzystano informacje zebrane w ramach „Ostrołęckiego obserwatorium oświatowego”. Dane dotyczące absencji pochodziły z dzienników elektronicznych, pozostałe zabrano za pomocą ankiet i pomiarów testowych (system diagnostyczny Diagmatic). Korzystając z analizy skupień, wyłoniono cztery grupy absencyjne: wagarowiczów, unikających szkoły, chorowitych oraz grupę o typowym, niewysokim poziomie nieobecności. Analiza wielomianowa regresji logistycznej wykazała, że grupy te różnią się pod względem płci, samoregulacji behawioralnej, amotywacji, wykształcenia i zaangażowania rodziców w naukę dziecka. Analiza ANCOVA (kowarianta – wykształcenie rodziców) ujawniła natomiast, że uczniowie unikający szkoły, z wysoką liczbą zarówno usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych nieobecności, osiągają najgorsze wyniki w nauce, niższe niż typowi wagarowicze. W artykule przedyskutowano znaczenie uzyskanych wyników dla polityki oświatowej.

Słowa kluczowe: Polityka oświatowa, nieobecności szkolne, osiągnięcia szkolne, samoregulacja, wykształcenie rodziców.

School Absences and Chances for Educational Success

Abstract

This study examines the issue of school absenteeism, its determinants, and the implications for academic achievement among eighth-grade students, utilizing data from the Ostroleka Educational Observatory project (a city in north-eastern Poland). Absenteeism data were extracted from electronic records, while additional information was obtained through questionnaires and diagnostic assessments using the Diagmatic diagnostic system. Cluster analysis identified four distinct absenteeism profiles: students engaging in truancy, school avoiders, students frequently absent due to illness, and a baseline group with typical absenteeism rates. Through multinomial logistic regression, significant differences among these groups were identified based on factors such as gender, behavioral self-regulation, motivation levels, educational background, and parental involvement. ANCOVA (covariate – parents' education) results indicated that school avoiders, characterized by high rates of both excused and unexcused absences, demonstrated the lowest academic performance, lower achievements than typical truants. The study discusses the implications of these findings for educational policy.

Keywords: Educational policy, school absenteeism, academic achievement, self-regulation, parents' education.

1. WPROWADZENIE

Rozwój ilościowy edukacji w Europie w XX i XXI wieku związany był z jej upowszechnianiem, wydłużeniem okresu obowiązkowej nauki oraz zwiększaniem liczby godzin spędzanych przez uczniów w szkole. W początkach XX wieku obowiązek szkolny obejmował głównie edukację podstawową, z poziomem skolaryzacji w Europie Zachodniej wynoszącym 60-80%, a w Europie Wschodniej i na Bałkanach poniżej 50% (Simon i in., 2020). Edukacja średnia i wyższa była dostępna jedynie dla wąskiej elity, np. w Polsce w 1937 roku skolaryzacja na tym poziomie wynosiła ok. 2-3% (GUS, 1938).

W latach 50. i 70. rozszerzono obowiązek szkolny do 16-18 roku życia, a pod koniec XX wieku w wielu krajach trwał on co najmniej 9-12 lat, z niemal pełną skolaryzacją na poziomie podstawowym i średnim. Przełom wieków to również znaczące upowszechnienie edukacji wyższej, w niektórych krajach odsetek studiujących sięgnął 50% (UNESCO, 2021). Liczba dni szkolnych wzrosła do 180-200 rocznie, a dzień szkolny wydłużył się do 5-9 godzin w zależności od poziomu edukacji (OECD, 2020).

W ostatnich latach jednak coraz częściej krytykuje się ten trend, podkreślając, że ilość czasu spędzanego w szkole nie zawsze przekłada się na jakość nauki (Kolbe i in., 2012). Jednym z ważnych aspektów jakości edukacji jest z pewnością faktyczne uczestnictwo uczniów w nauczaniu, zarówno fizyczne (obecność na lekcjach), jak i zaangażowanie w proces uczenia się. W niniejszym artykule zajmujemy się tym pierwszym zagadnieniem.

Nieobecności uczniów w szkole mogą mieć różną postać (Gottfried i Kirksey, 2017). Główne cechy różniące to zjawisko to „legalność” i długotrwałość absencji. W kontekście polskim wyróżnić możemy:

Wagary: nieobecności bez pozwolenia i często bez wiedzy rodziców. Zwykle wagary wiążą się z problemami behawioralnymi i brakiem zaangażowania w życie szkoły.

Unikanie szkoły: nieobecności za cichym pozwoleniem rodziców, spowodowane np. lękiem przed szkołą, przewlekłymi problemami adaptacyjnymi, szkolnym mobbingiem, niskimi aspiracjami edukacyjnymi rodziców lub brakiem akceptacji dla sposobu funkcjonowania szkoły. Unikanie szkoły czasami współwystępuje z wagarami.

Chorowitość: nieobecności usprawiedliwione, spowodowane chorobą potwierdzoną przez lekarza lub obawami zdrowotnymi rodziców.

Sporadyczne nieobecności: nieliczne, krótkotrwałe, usprawiedliwione nieobecności.

W realiach innych krajów można wyróżnić jeszcze nieobecności spowodowane zawieszeniem lub tymczasowym usunięciem ze szkoły z powodów dyscyplinarnych.

Pandemia COVID-19 i zdalne nauczanie ujawniły nowe rodzaje i źródła absencji szkolnej. Choć nie będzie to analizowane w tym artykule, warto podkreślić, że zdalne nauczanie miało istotny wpływ na wzrost absencji. Wyniki PISA OECD 2022 wskazują na niższą efektywność tej formy edukacji w porównaniu do tradycyjnej (OECD, 2023), a dane PIRLS IEA pokazują, że dłuższe zamknięcie szkół prowadziło do spadku umiejętności, zwłaszcza czytania (Jakubowski i in., 2023). Uczniowie słabsi ucierpieli najbardziej, tracąc równowartość rocznej nauki. W Anglii absencja wzrosła o 50% od czasu pandemii, a 20% uczniów szkół średnich opuszcza co najmniej 10% zajęć; podobne problemy zgłaszają norwescy dyrektorzy szkół (OECD, b.d.).

Problem nieobecności szkolnych istnieje od dawna i jest przedmiotem analiz naukowych oraz polityki oświatowej. Jest to zjawisko tym ważniejsze, że jego skutki wykraczają poza okres szkolny (Klein i Sosu, 2024). Artykuł prezentuje zarys obecnej wiedzy i wyniki badań nad absencją w jednym z małych miast w Polsce.

2. NIEOBECNOŚCI NIEUSPRAWIEDLIWIONE JAKO MIARA EFEKTYWNOŚCI WYCHOWAWCZEJ

Wagary mogą być ważnym wskaźnikiem skuteczności wychowawczej szkoły. W Anglii wskaźnik ten jest wykorzystywany jako kryterium w ewaluacji placówek edukacyjnych (The Meaning of Truancy - What Is the Law in the UK?, b.d.). W UK średni wskaźnik nieusprawiedliwionych nieobecności wynosi około 1,4% godzin nauki, czyli ok. 2,5 dnia rocznie. W USA ponad 6,5 miliona dzieci (13% uczniów) opuszcza 15 lub więcej dni szkolnych rocznie. Chroniczna absencja różni się w zależności od stanu, społeczności, dochodów i grup etnicznych (Allison i in., 2019). Organizacja Attendance Works podaje, że 15% amerykańskich uczniów jest chronicznie nieobecnych, a problem ten koncentruje się w 25% szkół (Gottfried, 2014). Wskaźniki wagarów dostarczają więc cennych informacji o skuteczności szkoły i dobrostanie uczniów.

3. NIEOBECNOŚCI USPRAWIEDLIWIONE JAKO MIARA STANU ZDROWIA UCZNIÓW

Frekwencja może stanowić wskaźnik zdrowia uczniów, a jej niepokojąco niski poziom powinien skłaniać nauczycieli do zidentyfikowania przyczyn zdrowotnych absencji. Charles Basch (2011) wykazał, że absencja pośredniczy w związku między stanem zdrowia a wynikami nauki. Uczniowie z przewlekłymi schorzeniami częściej opuszczają zajęcia, co zwiększa wskaźnik chronicznej absencji – silnego predyktora słabych wyników w nauce i ryzyka porzucenia szkoły. Kristin Wikel i Andrew M. Markelz (2023) badając amerykańskich uczniów z przewlekłymi chorobami, stwierdzili, że astma, najczęstsza przewlekła choroba u dzieci, jest główną zdrowotną przyczyną nieobecności w szkole.

Są to ważne przesłanki dla organizacji szkolnej służby zdrowia. Poprzez profilaktykę zdrowotną szkoły mogą poprawić wyniki uczniów, a kluczową rolę w redukcji chronicznej absencji mogą odgrywać pielęgniarki szkolne (Annie Reed i Sue Fothergill, 2017).

4. UWARUNKOWANIA I KONSEKWENCJE NIEOBECNOŚCI SZKOLNYCH

Literatura naukowa dotycząca absencji szkolnych wskazuje na różne jej uwarunkowania i konsekwencje. Do głównych przyczyn należą problemy zdrowotne, czynniki społeczno-ekonomiczne, niestabilne warunki mieszkaniowe, przemoc domowa oraz negatywny stosunek do szkoły (Baker i in., 2014; Gubbels i in., 2019; Maynard i in., 2012). Badania przeprowadzone w Szkocji (Klein i in., 2022) dowodzą, że chroniczna absencja, bez względu na przyczynę (wagary, chorowanie, wyjątkowe okoliczności domowe), obniża wyniki w nauce i zwiększa ryzyko porzucenia szkoły (Gubbels i in., 2019). Niskie osiągnięcia mogą nie tylko być skutkiem absencji, ale także ją nasilać, wywołując lęk szkolny i niską samoocenę, szczególnie u uczniów słabszych i dzieci imigrantów, dla których barierą bywają kompetencje językowe (Chang i in., 2019).

Badania w krajach anglosaskich (*The Meaning of Truancy – What Is the Law in the UK?*, b.d.) wskazują, że główną przyczyną nieobecności jest sytuacja domowa dziecka, w tym czynniki związane z SES rodziny ucznia, takie jak zaniedbanie, przemoc domowa, uzależnienia od narkotyków i alkoholu. Jednak statystyki wskazują jednak, że wagary nie są wyłącznie funkcją składu społeczno-ekonomicznego szkoły; w zamożnych rejonach Anglii (Bath i North East Somerset) również odnotowano wysokie wskaźniki wagarów.

Spośród szkolnych czynników sprzyjających wagarom wymienia się: kulturę szkoły, program nauczania, nieefektywne nauczanie, negatywne środowisko szkolne, konflikty interpersonalne, przemoc, słabe relacje z nauczycielami, niezadowolenie ze szkoły, szkolne praktyki dyscyplinowania (Maynard i in., 2012). Jedną z przyczyn wagarowania jest negatywny stosunek uczniów do szkoły i niski poziom dobrostanu psychicznego (Allison i in., 2019). Ważnym czynnikiem leżącym u podłoża wagarowania jest mobbing rówieśniczy, który negatywnie wpływa na poczucie własnej wartości i prowadzi do wycofania z życia szkolnego (Gastic, 2008; Hutzell i Payne, 2012). Powstaje błędne koło – trudności w nauce i przemoc zwiększają absencję, prowadząc do zaległości i wzmacniając lęk szkolny (Finning i in., 2019).

Konsekwencje wagarowania są złożone i mają długofalowy wpływ na edukację oraz przyszłe życie jednostki. Chroniczna absencja, definiowana jako nieobecność na co najmniej 10% zajęć, jest wczesnym predyktorem niepowodzeń w szkole, w tym wyższego ryzyka jej porzucenia, i to już od pierwszych lat nauki (Allensworth i Easton, 2007; Balfanz i Byrnes, 2012; Olson i Connolly, 2012). Uczniowie, którzy opuszczają zajęcia, doświadczają narastających zaległości w nauce, co prowadzi do trudności w realizacji programu nauczania, a w konsekwencji do niższych osiągnięć szkolnych (Gottfried, 2009). Chroniczna absencja wiąże się też z problemami społecznymi, takimi jak przestępczość, cięższe nastolatki, uzależnienia, a w dorosłości – z wyższym ryzykiem bezrobocia i izolacji społecznej (Gubbels i in., 2019). Absencje szkolne mogą dodatkowo nasilać nierówności edukacyjne, wywierając negatywny wpływ zarówno na jednostkę, jak i społeczeństwo (Klein i Sosu, 2024).

5. CEL BADANIA

Badanie ma zasadniczo charakter eksploracyjny. Dotychczasowe badania korelatów szkolnych nieobecności (szczególnie w polskim kontekście) nie pozwalają formułować teoretycznie zaawansowanych hipotez. Jedynie w stosunku do tytułowego problemu można sformułować przypuszczenie.

H1. Uczniowie ze znaczną liczbą zarówno usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych nieobecności szkolnych (grupa *unikających szkoły*), będą mieć znacząco niższe osiągnięcia szkolne nie tylko od grupy systematycznie uczęszczających do szkoły, ale również chorowitych i wagarujących.

W zakresie uwarunkowań nieobecności szkolnych można tylko wyznaczyć kierunki poszukiwań. Czynnikiem sprawczym warto poszukiwać wśród charakterystyk indywidualnych, rodzinnych i rówieśniczych.

Ważnym celem badania było również sprawdzenie, czy przyjęcie innej perspektywy analitycznej, polegającej na wydzieleniu grup uczniów zarówno na podstawie danych o nieobecnościach usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych, wzbogaca obraz interesującej nas zależności.

6. METODOLOGIA BADANIA

6.1. Charakterystyka badanej grupy

Badania zrealizowano w ramach projektu „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe”¹ prowadzonego przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z władzami Ostrołęki – miasta liczącego ponad 50 000 mieszkańców, położonego na północno-wschodnim Mazowszu. W latach 2002-2021 miasto zanotowało ujemną dynamikę demograficzną (5,2%, blisko średniej dla małych i średnich miast w Polsce). Ostrołęka wyróżnia się nieco wyższym niż średnia krajowa poziomem wykształcenia (22% mieszkańców z wyższym wykształceniem) i wynagrodzeń².

Miasto prowadzi 28 jednostek oświatowych, w tym osiem szkół podstawowych (jedną specjalną). Badaniem objęto uczniów klas ósmych z siedmiu ogólnodostępnych szkół podstawowych. Wyniki egzaminu krajowego po ósmej klasie wskazują, że w badanych szkołach rozkład osiągnięć uczniów jest zbliżony do rozkładu krajowego³.

Badanie miało charakter wyczerpujący (objęło całą populację 698 uczniów klas ósmych ostrołęckich publicznych szkół podstawowych). Przeprowadzono je wiosną 2022 roku. Podstawowe charakterystyki badanej populacji przedstawiono w tabeli 1. Badaniem ostatecznie objęto 541 uczniów, co stanowiło 78% populacji, przy czym główną przyczyną nieuczestniczenia w badaniu był brak zgody rodzica.

Tabela 1 *Charakterystyka badanej populacji*

Cechy populacji badanej	Liczebność	Procent
Wielkość całej populacji	698	100,0
Uczennice w populacji	346	49,6
Osoby nieobjęte badaniem z powodu braku zgody rodziców lub nieobecności w szkole	133	19,1
Dane wykluczone z powodu niewiarygodności	24	3,4
Wielkość grupy badanej	541	77,5
Uczennice w grupie badanej	284	52,5

W badanym roczniku 69,1% ósmoklasistów urodziło się w 2007 roku, 29,3% w 2008 roku a 1,6% w 2006 roku. Daje to średnią wieku 14,7.

6.2. Wskaźniki nieobecności

Miary nieobecności ustalono na podstawie informacji z dzienników elektronicznych. Utworzono cztery wskaźniki ilościowe: liczba godzin nieusprawiedliwionych i usprawiedliwionych w I i w II semestrze klasy VIII. Parametry rozkładu tych wskaźników zawiera poniższa tabela.

Tabela 2 *Parametry rozkładu liczby godzin nieobecności usprawiedliwionych i nieusprawiedliwionych w I i II semestrze VIII klasy*

	I semestr					II semestr				
Percentyle rozkładu	5.	25.	50.	75.	95.	5.	25.	50.	75.	95.
Usprawiedliwione	6	36	74	118	203	13	55	89	138	225
Nieusprawiedliwione	0	0	0	5	58	0	0	1	9	74

¹ Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny. (n.d.). Badania naukowe w służbie lokalnej polityki edukacyjnej. <https://www.pedagog.uw.edu.pl/ostroleka/>

² Polska w liczbach. (n.d.). <https://www.polskawliczbach.pl/>

³ Według danych i sprawozdania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Statystyki wskazują, że liczba godzin nieobecności, zarówno usprawiedliwianych, jak i nieusprawiedliwionych, była istotnie wyższa w II semestrze niż w I. Różnice te potwierdza test rang Wilcozona dla prób zależnych (usprawiedliwione: $W = 8,1$, $p < 0,001$, nieusprawiedliwione: $W = 6,3$, $p < 0,001$). Wynik ten jest zaskakujący, biorąc pod uwagę, że klasa VIII to okres intensywnych przygotowań do egzaminu, w którym można by oczekiwać niższej absencji.

6.3. Pozostałe zmienne i ich pomiar

W badaniu zastosowano wiele wskaźników charakteryzujących ucznia, jego środowisko rodzinne i rówieśnicze. Wykorzystano dane z ankiet rodzicielskich, uczniowskich i wyniki badań uczniów uzyskane za pomocą systemu diagnostycznego Diagnostics (Wysocka i in., 2021). Pomiary uzupełniał test samoregulacji (Gajda i in., 2022). Wykorzystane wskaźniki wymieniono i scharakteryzowano krótko w tabelach Z1-Z3 (patrz załącznik). Miarami osiągnięć edukacyjnych były średnie oceny z języka polskiego i matematyki oraz wyniki egzaminu ósmoklasisty. Wskaźniki na potrzeby analiz zostały wystandaryzowane, ale na wykresach prezentujących wyniki dla ocen zachowano skalę 1-6.

6.4. Metody analizy danych

W celu identyfikacji grup uczniów o różnych profilach nieobecności zastosowano analizę skupień metodą K-średnich (SPSS 29), z wykorzystaniem czterech wcześniej opisanych wskaźników nieobecności. Wykorzystanie tej techniki umożliwiło wykrycie i uwzględnienie interakcji w obrębie zestawu wskaźników nieobecności.

Analizy uwarunkowań nieobecności przeprowadzono w dwóch etapach. Najpierw przeprowadzono analizy regresji oddzielnie dla trzech grup uwarunkowań (indywidualne, rodzinne, rówieśnicze), by zidentyfikować istotne czynniki w każdym obszarze. Następnie przeprowadzono finalną analizę, uwzględniając jedynie istotne korelaty nieobecności. Zastosowano krokową, wielomianową regresję logistyczną z eliminacją wsteczną (SPSS 29).

W celu zbadania korelacji nieobecności z osiągnięciami szkolnymi przeprowadzono analizę ANCOVA (SPSS 29), kowarianta – wykształcenie rodziców.

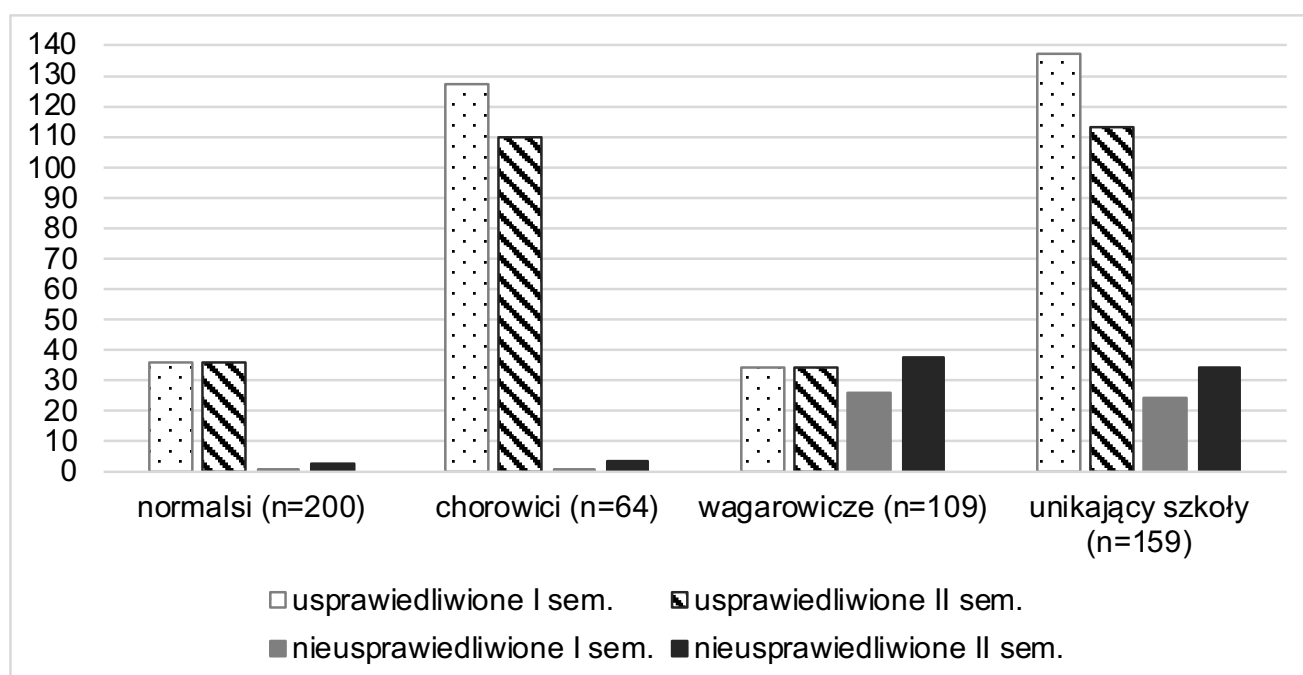
7. WYNIKI

7.1. Analizy wstępne

7.1.1. Grupy uczniów wyodrębnione na podstawie wskaźników nieobecności.

Analiza skupień pozwoliła zidentyfikować cztery grupy uczniów o wyraźnie różnych profilach nieobecności (patrz Rysunek 1).

Rysunek 1 Liczba godzin nieobecności w szkole, usprawiedliwionych i nieusprawiedliwionych, przypadająca na jednego ucznia w wyróżnionych grupach.



Pierwszą grupę, trochę kolokwialnie, ale za to krótko, nazwano *normalsi*. Ta najbardziej liczna grupa skupiająca około 36% uczniów. Notujemy w niej bardzo niską liczbę nieobecności nieusprawiedliwionych i poniżej przeciętną liczbę godzin usprawiedliwionych. Drugą grupę nazwano *wagarowiczami*. Średnia liczba nieusprawiedliwionych godzin na tle średniej w całej grupie uwzględnionej w analizach jest ponadprzeciętna. Natomiast liczba godzin usprawiedliwionych jest taka sama jak w grupie *normalsów*. Trzecią grupę oznaczyliśmy etykietą *unikający szkoły*. Średni poziom wagarowania jest w niej bardzo podobny jak u wagarowiczów, ale dochodzi duża liczba godzin usprawiedliwionych. Czwarta, ostatnia grupa, to *chorowici*. Jej charakterystyka to ponadprzeciętna liczba godzin usprawiedliwionych i minimalna nieusprawiedliwionych.

Należy pamiętać, że nazwy tych grup są statystycznym uproszczeniem obrazu uczniowskich nieobecności. Jednak jeśli przyjęta klasyfikacja pozwala coś ciekawego powiedzieć o uwarunkowaniach i konsekwencjach szkolnych absencji, to będzie ją można uznać za użyteczną.

7.1.2. Selekcja zmiennych do modelu finalnego uwarunkowań nieobecności.

W pierwszej fazie przeprowadzono krokową regresję wielomianową dla każdej grupy korelatów, stosując kryterium wykluczenia $p > 0,1$. Na podstawie testu ilorazu wiarygodności wybrano zmienne, które miały istotny statystycznie wkład w wyjaśnianie różnic między grupą odniesienia a pozostałymi. Wyniki selekcji przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3 Wyniki wielomianowej analizy regresji, krokowej, wstecznej, oddzielnie dla trzech grup korelatów nieobecności szkolnej. Testy ilorazu wiarygodności i lista wykluczonych zmiennych

Czynniki rodzinne			Czynniki indywidualne			Czynniki rówieśnicze		
	chi ²	p<		chi ²	p<		chi ²	p<
Wykształcenie rodziców	26,68	0,001	Samoregulacja behawioralna	15,40	0,002	Wsparcie grupy rówieśniczej	13,48	0,005
Kontrola prac domowych	15,73	0,001	Aspiracje edukacyjne	13,80	0,005	-	-	-
Zaangażowanie w życie szkoły	13,00	0,001	Prace domowe	7,13	0,1	-	-	-
Postrzegane wsparcie	15,54	0,001	Amotyvacja	6,60	0,1	-	-	-

Wykluczone:

lata przedszkola, księgozbiór, budowanie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej, pomoc w nauce, aspiracje edukacyjne

Wykluczone:

motywacja wewnętrzna, samoregulacja poznawcza, motywacja zewnętrzna, samoregulacja emocjonalna, stosunek do nauki

Wykluczone:

pomoc w nauce, odrzucenie rówieśnicze, zagrożenie rówieśnicze

Do modelu finalnego zakwalifikowano dziewięć zmiennych, po cztery z grup czynników rodzinnych i indywidualnych oraz jedną charakteryzującą środowisko rówieśnicze. Jako czynnik do modelu włączono też zmienną płeć ucznia.

7.2. Analizy finalne uwarunkowań nieobecności

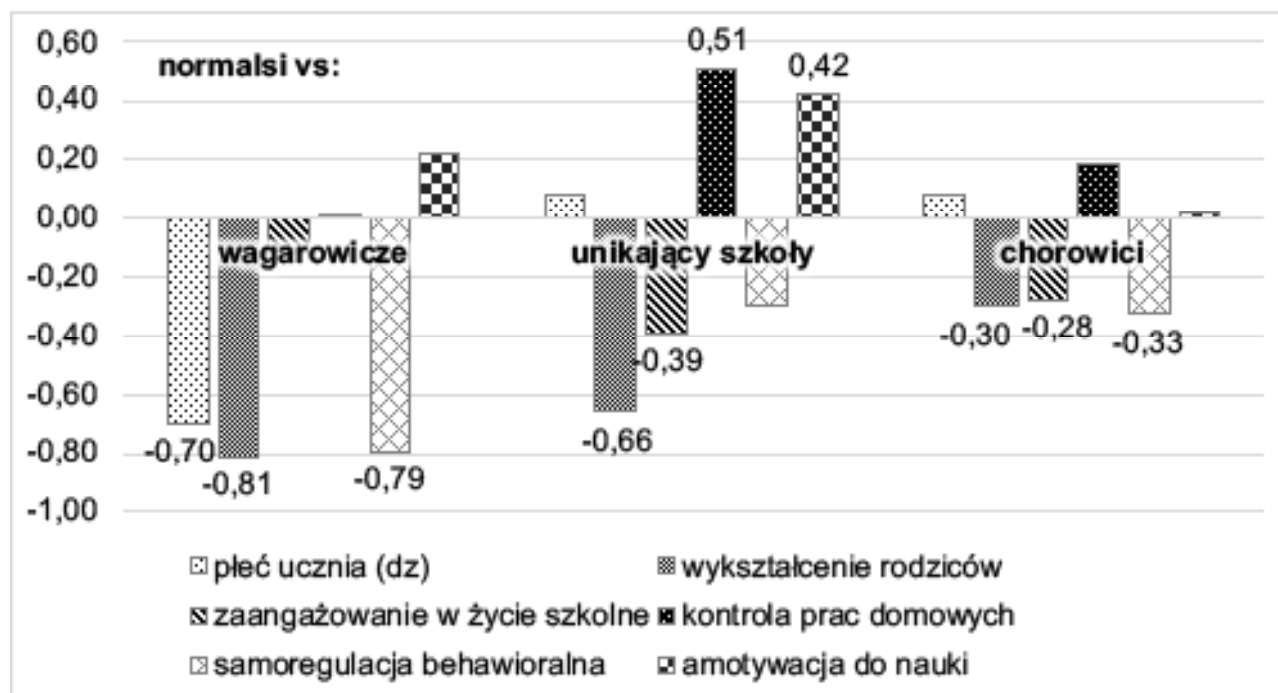
Wielomianowa regresja logistyczna, uwzględniająca wytypowane w fazie wstępnej zmienne, ujawniła interesujące zależności. W tabeli 7. przedstawiono wartości niestandardyzowanych współczynników regresji B, które odzwierciedlają siłę i kierunek zależności w porównaniu grupy odniesienia (*normalsi*) do innych grup absencyjnych. Na przykład, gdy B dla grupy wagarowicze przyjmuje wartość -0,81 dla zmiennej wykształcenie rodziców, to znaczy, że przeciętnie rodzice uczniów w tej grupie mają niższy poziom wykształcenia, niż w grupie odniesienia, czyli *normalsów*, przy równoczesnym wyrównaniu w analizie poziomu wszystkich pozostałych zmiennych. Czyli są to tzw. efekty netto. Ponieważ wszystkie zmienne wyjaśniające są wystandaryzowane, wartość B można też interpretować jako miarę siły efektu. Czyli różnica oszacowana dla porównania *normalsi* vs wagarowicza ze względu na wykształcenie rodziców, jest nie tylko istotna statystycznie, ale może być uznana za dość silną.

Tabela 4 *Uwarunkowania przynależności do wyróżnionych grup absencji szkolnej: różnice w stosunku do grupy: normalsi. Model wielomianowej regresji logistycznej, krokowej, eliminacja wsteczna*

Gr. odniesienia		B	SE	p<	Exp(B)
Normalsi					
Wagarowicze	Stała	-0,758	0,225	0,001	
	Płeć ucznia (dz)	-0,697	0,355	0,05	0,498
	Wykształcenie rodziców	-0,810	0,177	0,001	0,445
	Zaangażowanie w życie szkolne	-0,123	0,153	nst	0,884
	Kontrola prac domowych	0,004	0,160	nst	1,005
	Samoregulacja behawioralna	-0,791	0,182	0,001	0,453
	Amotywacja do nauki	0,221	0,174	nst	1,247
Unikający szkoły					
Unikający szkoły	Stała	-0,689	0,218	0,005	
	Płeć ucznia (dz)	0,082	0,308	nst	1,086
	Wykształcenie rodziców	-0,658	0,154	0,001	0,518
	Zaangażowanie w życie szkolne	-0,390	0,139	0,005	0,677
	Kontrola prac domowych	0,510	0,151	0,005	1,665
	Samoregulacja behawioralna	-0,295	0,156	nst	0,744
	Amotywacja do nauki	0,422	0,153	0,05	1,526
Chorowici					
Chorowici	Stała	-0,101	0,180	nst	
	Płeć ucznia (dz)	0,083	0,257	nst	1,086
	Wykształcenie rodziców	-0,297	0,135	0,05	0,743
	Zaangażowanie w życie szkolne	-0,276	0,113	0,05	0,758
	Kontrola prac domowych	0,183	0,115	nst	1,201
	Samoregulacja behawioralna	-0,326	0,132	0,05	0,722
	Amotywacja do nauki	0,023	0,123	nst	1,023

Pseudo R^2 (Nagelkerke)=0,202; Zmienne wyeliminowane z modelu: *wsparcie domu rodzinnego, wsparcie grupy rówieśniczej, aspiracje edukacyjne ucznia, zaangażowanie w wykonywanie prac domowych*.

W celu ułatwienia interpretacji wyników przedstawiono je w formie graficznej. Na rysunku 2 podano wartości współczynnika B dla istotnych czynników.

Rysunek 2 *Normalsi* a pozostałe wyróżnione grupy. Przy istotnych statystycznie efektach podano wartość współczynnika regresji B.

Wyniki analiz pozwalają scharakteryzować wyróżnione grupy w porównaniu do grupy *normalsów*:

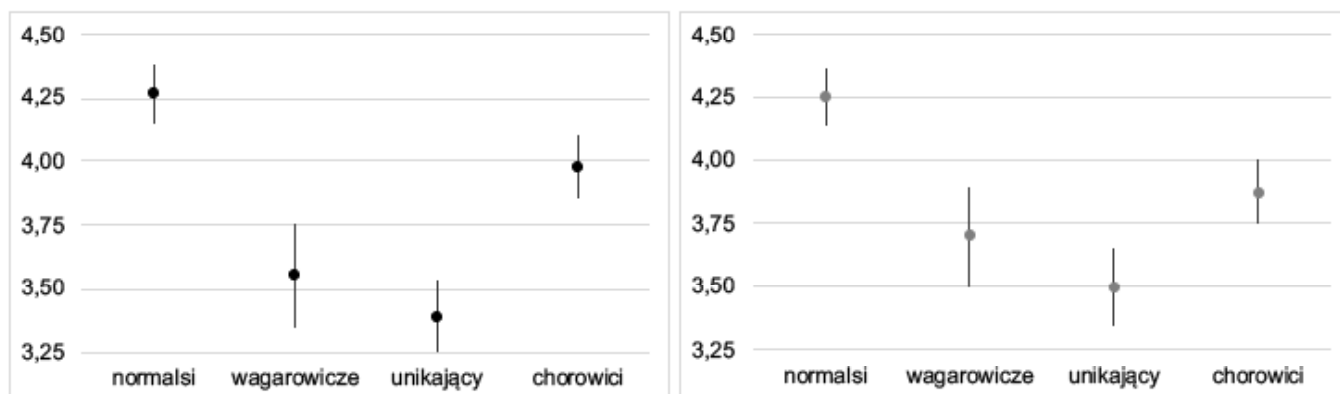
Wagarowicze: to raczej chłopcy z rodzin o niższym poziomie wykształcenia i niskim poziomie samoregulacji behawioralnej. Nie różnią się znacząco od grupy odniesienia poziomem rodzicielskiej kontroli prac domowych, zaangażowania rodziców w życie szkolne i poziomem amotywacji do nauki szkolnej.

Unikający szkoły: to uczniowie o niższym poziomie wykształcenia rodziców, wyższym poziomie kontroli rodzicielskiej nad pracami domowymi i niższym poziomem zaangażowania rodziców w życie szkoły. Wykazują wyższy poziom amotywacji do nauki, a ich poziom samoregulacji behawioralnej jest nieznacznie niższy niż w grupie odniesienia (nie jest to różnica istotna statystycznie). Odsetki dziewcząt i chłopców są takie same jak w grupie *normalsów*.

Chorowicze: niewiele różnią się od *normalsów*. Odnotowano w niej jedynie trochę niższy poziom wykształcenia rodziców i zaangażowania w życie szkoły oraz wyższy rodzicielskiej kontroli prac domowych.

7.3. Konsekwencje szkolnych nieobecności

Analiza ANCOVA przy kontroli wykształcenia rodziców wykazała istotny efekt podziału na grupy absencyjnej dla ocen szkolnych (oceny pol.: $F=31,7$, $p<0,001$, oceny mat.: $F=22,6$, $p<0,001$). Wartości η^2 wyniosły odpowiednio: 0,153 i 0,114. Wartości oszacowanych z modelu średnich w podgrupach pokazuje poniższy rysunek.

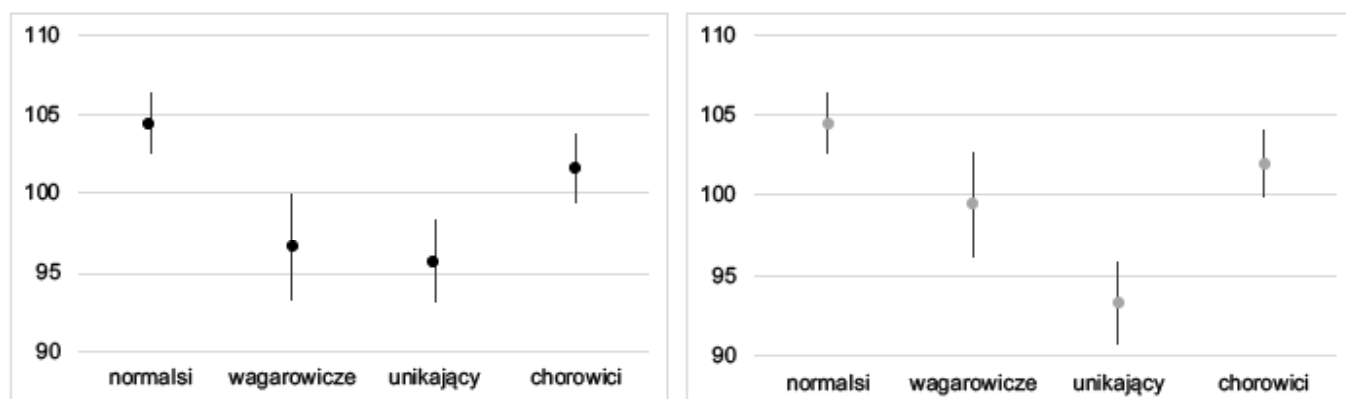
Rysunek 3 *Wyróżnione grupy absencyjne a oceny szkolne z języka polskiego (po lewej) i matematyki przy kontroli statystycznej poziomu wykształcenia rodziców.*

Przedziały ufności wskazują, że grupa *normalsi* różni się istotnie statystycznie od trzech pozostałych, a grupa *chorowici* różni się istotnie od grupy *wagarowicze* (j. polski) i *unikający*.

Zatem potwierdza się zawarty w hipotezie ciekawy efekt interakcyjny: okazuje się, że współwystępowanie znaczącej liczby nieobecności usprawiedliwionych i nieusprawiedliwionych jest konfiguracją najbardziej niekorzystną dla ocen szkolnych. Jednak z ostatecznym wnioskiem trzeba poczekać do analizy wyników egzaminów (różnica nieistotna statystycznie).

Analiza związku nieobecności z wynikami egzaminów ósmoklasisty potwierdziła ogólny obraz uzyskany dla ocen szkolnych (ANCOVA: E8pol. $F=11,3$, $df=3/521$, $p<0,001$; E8mat. $F=16,4$, $df=3/521$, $p<0,001$). Jednak dla języka polskiego cząstkowy współczynnik η^2 przybrał wartość 0,061, a dla matematyki 0,086, co oznacza, że siła zależności jest niższa dla zobiektywizowanych miar osiągnięć niż dla ocen. Rysunek 4 ilustruje różnice między grupami.

Rysunek 4 Wyróżnione grupy absencyjne a średnia E8 z polskiego (po lewej) i matematyki na skali 100/15 (w populacji ostrołęckiej) przy kontroli statystycznej poziomu wykształcenia rodziców.



Poza słabszą siłą efektu, dla wyników z matematyki odnotowano trochę inny wzór zależności niż w przypadku języka polskiego: różnica między wagarowiczami a chorowitymi jest niewielka (nieistotna statystycznie), natomiast różnice między grupą *unikający* a grupami *wagarowicze* i *chorowici* są znaczące. Potwierdza to hipotezę, że współwystępowanie relatywnie dużej liczby nieobecności nieusprawiedliwionych i usprawiedliwionych jest szczególnie niekorzystne dla osiągnięć szkolnych.

8. DYSKUSJA I IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

Głównym celem badania była weryfikacja hipotezy głoszącej, że uczniowie ze znaczną liczbą zarówno usprawiedliwionych jak i nieusprawiedliwionych nieobecności szkolnych (grupa *unikających szkoły*) będzie miała znacząco niższe osiągnięcia szkolne nie tylko od grupy systematycznie uczęszczających do szkoły, ale również chorowitych i wagarujących. W warstwie metodologicznej studium miało na celu sprawdzenie, czy wykorzystanie analizy skupień i profili nieobecności pozwala na lepsze zrozumienie problemu absencji i jej znaczenia dla osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Uzyskane rezultaty potwierdziły hipotezę badawczą. Szczególnie w zakresie umiejętności matematycznych uczniowie z grupy *unikających szkołę* znacząco statystycznie odstają od pozostałych wyróżnionych skupień, również *wagarowiczów*. To powinno skłaniać do odejścia od prostej identyfikacji problemu szkolnych nieobecności tylko z wagarami. Wyniki potwierdziły również zasadność wyróżniania czterech grup uczniów: *wagarowiczów*, *unikających szkoły*, *chorowitych* oraz *normalsów*, czyli uczniów o typowym poziomie nieobecności.

Badanie potwierdziło zatem, że uczniowie *unikający szkoły* są najbardziej narażeni na negatywne skutki absencji. W tej grupie zaobserwowano niższy poziom wykształcenia rodziców oraz mniejsze ich zaangażowanie w życie szkoły. Uczniowie ci borykają się z brakiem motywacji do nauki, co może być związane z wyższym poziomem rodzicielskiej kontroli nad pracami domowymi. W przypadku tej grupy uczniów wsparcie ze strony rodziny może być niewystarczające, na co wskazuje wysoka liczba nieobecności usprawiedliwionych (czyli tych za wiedzą i zgodą rodziców) połączona ze stosunkowo wysokim poziomem nieobecności nieusprawiedliwionych.

Interesujące jest też, że uczniowie zaliczani do grupy *wagarowiczów* osiągalni gorsze wyniki z języka polskiego niż uczniowie z grupy *chorowitych*, mimo że to ci drudzy opuścili większą liczbę godzin lekcyjnych. Wynik ten potwierdza znaczenie przyczyn absencji dla osiągnięć szkolnych i wskazuje na potrzebę uwzględniania w badaniach nie tylko liczby godzin nieobecnych, lecz także charakteru tych nieobecności (por. Gottfried i Kirksey, 2017).

Zidentyfikowanie specyficznych profili absencji szkolnych pozwala na bardziej precyzyjne kierowanie działań interwencyjnych. W szczególności uczniowie *unikający szkoły* wymagają wsparcia w obszarze motywacji do nauki oraz lepszej

współpracy z rodzicami w zakresie zaangażowania w edukację. Dla grupy *wagarowiczów* kluczowe może być wprowadzenie programów wzmacniających samoregulację behawioralną i budowanie pozytywnych relacji ze szkołą. Istotne jest także wdrażanie działań profilaktycznych w celu wczesnego wykrywania problemów absencji oraz promowanie szkolnego środowiska sprzyjającego zaangażowaniu uczniów. Ustalenia te mogą być podstawą do rozwoju polityk oświatowych ukierunkowanych na redukcję absencji i poprawę osiągnięć edukacyjnych uczniów.

Wyniki badania sugerują, że skuteczne przeciwdziałanie absencji szkolnej wymaga bardziej systemowego podejścia i istotne jest zrozumienie ich przyczyn i charakteru (Osher i in., 2019). W Wielkiej Brytanii szkoły podejmują szeroko zakrojone działania na rzecz poprawy frekwencji, dostrzegając jej znaczenie nie tylko dla osiągnięć edukacyjnych, lecz także dla wydolności wychowawczej szkoły (The Meaning of Truancy – What Is the Law in the UK?, b.d.). Podobnie, w Stanach Zjednoczonych wprowadzenie wskaźnika przewlekłej nieobecności w ramach ustawy Every Student Succeeds Act (ESSA) zmieniło podejście do monitorowania i przeciwdziałania absencji. Zamiast karać uczniów, polityka oświatowa skupia się na zrozumieniu przyczyn nieobecności, w tym tych związanych z problemami zdrowotnymi, co pozwala na lepsze dostosowanie wsparcia do potrzeb uczniów (U.S. Department of Education, b.d.).

Kluczowe znaczenie ma również wczesne rozpoznawanie problemu nieobecności, zanim staną się one chroniczne. Nauczyciele powinni traktować absencję jako problem, który należy rozwiązać, a nie jako zachowanie, które należy karać. W tym kontekście szczególnie istotne jest, aby szkoły koncentrowały się na budowaniu bezpiecznego i wspierającego środowiska nauki, które sprzyja nawiązywaniu silnych relacji między uczniami a nauczycielami oraz promowaniu motywacji i zaangażowania w proces edukacyjny (Osher i in., 2018).

Eksperti z American Institutes for Research i organizacji Attendance Works przestrzegają (Osher i in., 2019), że chociaż indywidualne podejście do każdego ucznia wydaje się racjonalne, może ono szybko przekroczyć zasoby kadrowe i materialne szkoły. Dlatego bardziej racjonalnym rozwiązaniem jest strategiczne interweniowanie wobec grup uczniów oraz podejmowanie działań na wczesnym etapie, przy pierwszych oznakach braku zaangażowania lub w przypadku kilku nieobecności.

Ograniczenia badania wynikają przede wszystkim z jego lokalnego charakteru. Ostrołęka, choć typowa pod względem demograficznym dla polskich miast średniej wielkości, nie jest reprezentatywna dla większych aglomeracji miejskich ani dla obszarów wiejskich. W związku z tym generalizacja wyników na inne populacje powinna być dokonywana z ostrożnością. Ponadto badanie miało charakter przekrojowy, co uniemożliwia ocenę długoterminowych skutków absencji szkolnych. Badania podłużne byłyby niezbędne do pełniejszego zrozumienia wpływu absencji na dalsze osiągnięcia edukacyjne i zawodowe uczniów w polskich realiach społecznych.

9. KONKLUZJE

Badanie wykazało, że absencja szkolna jest zjawiskiem złożonym, obejmującym różne typy nieobecności, które wiążą się z odmiennymi uwarunkowaniami i konsekwencjami edukacyjnymi. Wyodrębnione grupy uczniów: *wagarowicze*, *unikający szkoły*, *chorowici* oraz *normalni* różnią się zarówno pod względem przyczyn nieobecności, jak i ich wpływu na wyniki w nauce. Najbardziej niekorzystne skutki edukacyjne zaobserwowano u uczniów *unikających szkoły*, którzy charakteryzują się wysoką liczbą zarówno usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych nieobecności, co wskazuje na konieczność precyzyjnego różnicowania strategii wsparcia. Analiza wykazała również, że współwystępowanie tych dwóch rodzajów absencji prowadzi do najniższych wyników edukacyjnych, szczególnie w matematyce, co sugeruje ich synergistyczny wpływ na pogłębianie zaległości szkolnych. Kluczowe predyktory przynależności do grup absencyjnych obejmowały wykształcenie rodziców, ich zaangażowanie w życie szkoły oraz poziom samoregulacji behawioralnej uczniów. Brak zaangażowania rodziców oraz niski poziom samoregulacji były szczególnie charakterystyczne dla uczniów *unikających szkoły*. Wyniki badania, choć odnoszą się do specyficznego kontekstu średniej wielkości miasta w Polsce, dostarczają cennych wskazówek dotyczących opracowania zróżnicowanych strategii przeciwdziałania absencji szkolnej.

BIBLIOGRAFIA

Allensworth, E. M., Easton, J. Q. (2007). *What matters for staying on-track and graduating in Chicago public high schools*. Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago.

Allison, M. A., Attisha, E., COUNCIL ON SCHOOL HEALTH, Lerner, M., De Pinto, C. D., Beers, N. S., Gibson, E. J., Gorski, P., Kjolhede, C., O'Leary, S. C., Schumacher, H., Weiss-Harrison, A. (2019). *The Link Between School Attendance and Good Health*. Pediatrics, 143(2), e20183648. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3648>

Reed, A., Fothergill, S. (2017). *Health and Attendance: The Critical Role of School Nurses in Reducing Chronic Absence*. School Nurses: Understanding Legal Strategies for Advancing a Culture of Health in Schools.

- Baker, C., Dawson, D., Thair, T., Youngs, R. (2014). *Longitudinal study of young people in England: Cohort 2, wave 1*. Department of Education.
- Balfanz, R., Byrnes, V. (2012). *Chronic absenteeism: Summarizing what we know from nationally available data*. Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.
- Basch, C. E. (2011). *Healthier Students Are Better Learners: A Missing Link in School Reforms to Close the Achievement Gap*. Journal of School Health, 81(10), 593–598. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00632.x>
- Chang, H.N., Osher, D., Schanfield, M., Sundius, J., Bauer, L. (2019). *Using Chronic Absence Data to Improve Conditions for Learning*. Attendance Works and American Institutes for Research (AIR).
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., Moore, D. A. (2019). Review: *The association between anxiety and poor attendance at school – a systematic review*. Child and Adolescent Mental Health, 24(3), 205–216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>
- Gajda, M., Małkowska-Szkutnik, A., Rodzeń, W. (2022). *Self-Regulation in Adolescents: Polish Adaptation and Validation of the Self-Regulation Scale*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(12), 7432. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127432>
- Gastic, B. (2008). *School truancy and the disciplinary problems of bullying victims*. Educational Review. <https://doi.org/10.1080/00131910802393423>
- Gottfried, M. A. (2009). *Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 31(4), 392–415. <https://doi.org/10.3102/0162373709342467>
- Gottfried, M. A. (2014). *Chronic Absenteeism and Its Effects on Students' Academic and Socioemotional Outcomes*. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 19(2), 53–75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>
- Gottfried, M. A., Kirksey, J. J. (2017). “When” students miss school: *The role of timing of absenteeism on students' test performance*. Educational Researcher, 46(3), 119–130. <https://doi.org/10.3102/0013189X17703945>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., Assink, M. (2019). *Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review*. Journal of Youth and Adolescence, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- GUS. (1938). *Mały Rocznik Statystyczny 1938*. Centralna Biblioteka Statystyczna. <https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/doccontent?id=14497>
- Hutzell, K. L., Payne, A. A. (2012). *The impact of bullying victimization on school avoidance*. Youth Violence and Juvenile Justice, 10(4), 370–385. <https://doi.org/10.1177/1541204012438926>
- Jakubowski, M., Gajderowicz, T., Patrinos, H. A. (2023). *Global learning loss in student achievement: First estimates using comparable reading scores*. Economics Letters, 232, 111313. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2023.111313>
- Klein, M., Sosu, E. (2024). *School absences, academic achievement, and adolescents' post-school destinations*. Oxford Review of Education, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2308520>
- Klein, M., Sosu, E. M., Dare, S. (2022). *School absenteeism and academic achievement: Does the reason for absence matter?* AERA Open, 8, 23328584211071115. <https://doi.org/10.1177/23328584211071115>
- Kolbe, T., Partridge, M., O'Reilly, F. (2012). *Time and learning in schools: A national profile*. National Center on Time & Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED534897>
- Maynard, B. R., McCrea, K. T., Pigott, T. D., Kelly, M. S. (2012). *Indicated truancy interventions: Effects on school attendance among chronic truant students*. Campbell Systematic Reviews, 8(1), 1–84. <https://doi.org/10.4073/csr.2012.10>

- OECD. (b.d.). No Child Left Behind: Tackling the School Absenteeism Crisis. <https://www.youtube.com/embed/RSD-TPCDxtSc?si=ltnk9JDLAEVxKAFb>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f-23881-en>
- Olson, L. S., Connolly, F. (2012). *Early elementary performance and attendance in baltimore city schools' pre-kindergarten and kindergarten*. Baltimore Education Research Consortium.
- Osher, D., Moroney, D., Williamson, S. L. (Red.). (2018). *Creating safe, equitable, engaging schools: A comprehensive, evidence-based approach to supporting students*. Harvard Education Press.
- Osher, D., Schanfield, M., Chang, H., Attendance Works. (2019). *Chronic Absence: Busting myths and helping educators develop more effective responses*. American Institutes for Research. <https://www.air.org/resource/field/chronic-absence-busting-myths-and-helping-educators-develop-more-effective-responses>
- Simon, O., Nylund-Gibson, K., Gottfried, M., Mireles-Rios, R. (2020). *Elementary absenteeism over time: A latent class growth analysis predicting fifth and eighth grade outcomes*. Learning and Individual Differences, 78, 101822. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101822>
- The Meaning of Truancy — What is the Law in the UK?* (b.d.). Politics.Co.Uk. Pobrano 20 wrzesień 2024, z <https://www.politics.co.uk/reference/truancy/>
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>
- U.S. Department of Education. (b.d.). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. Pobrano 4 październik 2024, z <http://www.ed.gov/laws-and-policy/laws-preschool-grade-12-education/every-student-succeeds-act-essa>
- Wikel, K., Markelz, A. M. (2023). *Chronic Health Conditions, School Attendance, and Socioeconomic Factors: A Literature Review*. The Journal of Special Education Apprenticeship, 12(2). <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1173>
- Wysocka, E., Ostafińska-Molik, B., Grygiel, P., Żółtak, T., Łosiak-Pilch, J. (2021). *Bateria Kwestionariuszy Funkcjonowania Społecznego (B-KFS)*. Podręcznik do cyfrowych narzędzi diagnostycznych. Diagmatic.

ZAŁĄCZNIK

Tabela Z1

Środowisko rodzinne ucznia – metoda zbierania danych i rzetelność

czynnik:	sposób zbierania danych	liczba pytań	przykładowe pytanie i skala odpowiedzi	alfa Cronbacha
wykształcenie rodziców	AR		<i>Jakie wykształcenie ma matka/opiekunka prawna dziecka?</i> 10 możliwych odp. przekodowanych lata nauki	-
aspiracje edukacyjne rodziców wobec dziecka	AR		<i>Jaki poziom wykształcenia chciałaby Pani/chciałby Pan, żeby osiągnęło dziecko, którego dotyczy ta ankieta?</i> 7 możliwych odp.	-
zasobność domowego księgozbioru	AR		<i>Ile książek znajduje się w domu, w którym mieszka dziecko?</i> 5 możliwych odp.	-
lata w przedszkolu	AR		<i>Ile lat, nie licząc zerówki, dziecko uczęszczało do przedszkola?</i>	-
pomoc w nauce przez rodziców	AR	3	<i>Jak często Pani/Pan lub inny członek rodziny pomaga dziecku w nauce języka polskiego?</i> 5 stopniowa skala odp.	0,85
kontrola prac domowych przez rodziców	AR	3	<i>Jak często Pani/Pan lub inny członek rodziny przypomina dziecku o konieczności odrobienia pracy domowej?</i> 5 stopniowa skala odp.	0,76
zaangażowanie rodziców w życie szkoły	AR	9	<i>Działam na rzecz klasy mojego dziecka.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,79
komunikacja rodziców ze szkołą	AR	8	<i>Rozmawiam z wychowawcą lub nauczycielami o wynikach mojego dziecka w nauce.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,79
budowanie motywacji zewnętrznej	AR	6	<i>Często mówię mojemu dziecku, że gdyby się więcej uczyło, mogłoby dostawać lepsze oceny.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,57
budowanie motywacji wewnętrznej	AR	6	<i>Staram się dowiedzieć od mojego dziecka, czego chciałoby się nauczyć.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,68
spostrzegane przez ucznia wsparcie ze strony rodziny	SDD	4	<i>Zawsze mogę liczyć na wsparcie rodziców.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,86

Adnotacja: AR – ankieta dla rodzica (kwestionariusz papierowy ankiety), SDD – system diagnostyczny Diagmatic, komputerowe badanie audytoryjne z udziałem uczniów.

Tabela Z2

Czynniki indywidualne - metoda zbierania danych i rzetelność

czynnik:	sposób zbierania danych	liczba pytań	przykładowe pytanie i skala odpowiedzi	alfa Cronbacha
samoregulacja emocjonalna	AU	4	<i>Wściekam się nagle i bez ważnego powodu.^R</i> 4 stopniowa skala odp.	0,84
samoregulacja poznawcza	AU	4	<i>Poświęcam czas na myślenie o tym, jak osiągnąć swoje cele.</i> 4 stopniowa skala odp.	0,66
samoregulacja behawioralna	AU	4	<i>Trudno jest mi skupić się na tym, co mam do zrobienia.^R</i> 4 stopniowa skala odp.	0,76
amotywacja do nauki	SDD	7	<i>Uczę się, choć wątpię, że ma to jakikolwiek sens.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,86
motywacja zewnętrzna	SDD	6	<i>Uczę się, żeby rodzice byli ze mnie zadowoleni.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,92
motywacja wewnętrzna	SDD	7	<i>Uczę się, bo fascynuje mnie odkrywanie nowych rzeczy.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,77
zaangażowanie w prace domowe	AU		<i>Staram się jak najlepiej wykonać pracę domową.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,76
stosunek do nauki	SDD	5	<i>Staram się wiedzieć więcej niż to, czego wymagają w szkole.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,66

Adnotacja: AU – ankieta dla ucznia, komputerowa, wypełniana audytoryjnie, SDD – system diagnostyczny Diagmatic, komputerowe badanie audytoryjne z udziałem uczniów. ^R – oznaczono pozycje odwrócone.

Tabela Z3

Środowisko rówieśnicze - metoda zbierania danych i rzetelność

czynnik:	sposób zbierania danych	liczba pytań	przykładowe pytanie i skala odpowiedzi	alfa Cronbacha
pomoc rówieśników w nauce	AU		<i>Czy w Twojej szkole uczniowie chętnie pomagają sobie nawzajem w nauce?</i> 4 stopniowa skala odp.	-
zagrożenie ze strony rówieśników	SDD	5	<i>Inni uczniowie często dokuczają mi na przerwach.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,85
odrzućenie rówieśnicze	SDD	4	<i>W wielu sytuacjach w szkole, nikt nie chce ze mną współpracować.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,78
wsparcie rówieśnicze	SDD	6	<i>Na kolegów/koleżanki mogę liczyć w każdej sytuacji.</i> 5 stopniowa skala odp.	0,81

Adnotacja: AU – ankieta dla ucznia, komputerowa, wypełniana audytoryjnie, SDD – system diagnostyczny Diagmatic, komputerowe badanie audytoryjne z udziałem uczniów.

Skuteczność programów wzmacniających odporność psychiczną (resilience) w świetle syntezy badań eksperymentalnych

Łukasz Szwejka / Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

e-mail: lukasz.szwejka@uj.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5168-3372

Mirosław Rewera / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

e-mail: miroslaw.rewera@kul.pl

ORCID: 0000-0002-0129-1175

Piotr T. Nowakowski / Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: pnowakowski@ur.edu.pl

ORCID: 0000-0003-1578-6707

Streszczenie

Celem artykułu jest analiza skuteczności programów wzmacniających odporność psychiczną (resilience) wśród dzieci i młodzieży, która została przeprowadzona na podstawie systematycznego przeglądu literatury oraz metaanaliz badań eksperymentalnych. Współczesna młodzież staje wobec licznych wyzwań emocjonalnych, psychicznych i społecznych nasilonych przez czynniki zewnętrzne, takie jak pandemia COVID-19 czy zmiany geopolityczne. Problem badawczy dotyczy tego, które interwencje edukacyjne są skuteczne w budowaniu odporności psychicznej młodych ludzi i jak wpływają na ich zdrowie psychiczne oraz umiejętność radzenia sobie z trudnościami. Badanie koncentruje się na trzech głównych programach: Przyjaciele Zippiego, treningu uważności (*mindfulness*) oraz Penn Resilience Program. Uzyskane wyniki wskazują, że choć programy te przynoszą pozytywne efekty, ich skuteczność różni się w zależności od zmiennych, takich jak regulacja emocji, redukcja hiperaktywności i zachowań agresywnych oraz dobrostan psychiczny uczestników. Ponadto niespójność wyników w niektórych badaniach sugeruje potrzebę dalszych analiz dotyczących warunków realizacji tych interwencji. Uzyskane wnioski wskazują na celowość wdrażania programów wzmacniających odporność psychiczną w kontekście edukacji jako elementu profilaktyki społecznej. Podkreśla się także konieczność dalszych badań nad ich długofalową skutecznością oraz dostosowywaniem interwencji do specyficznych potrzeb uczniów. Artykuł dostarcza cennych wskazówek dla praktyki pedagogicznej, szczególnie w obszarze promocji zdrowia psychicznego i budowania umiejętności psychospołecznych wśród dzieci i młodzieży.

Słowa kluczowe: Odporność psychiczna, resilience, programy wzmacniające odporność, dzieci i młodzież, regulacja emocji.

The effectiveness of resilience-enhancing programs in the light of a synthesis of experimental studies

Abstract

The aim of this article is to analyze the effectiveness of resilience-strengthening programs among children and adolescents based on a systematic literature review and meta-analyses of experimental studies. Contemporary youth face numerous emotional, mental, and social challenges, exacerbated by external factors such as the COVID-19 pandemic and geopolitical changes. The research problem focuses on identifying which educational interventions effectively build resilience in young people and how they impact their mental health and ability to cope with difficulties. The study focuses on three main programs: Zippy's Friends, mindfulness training, and the Penn Resilience Program. The obtained results indicate that although these programs bring positive effects, their effectiveness varies depending on variables such as emotional regulation, reduction of hyperactivity and aggressive behaviors, and the mental well-being of participants. Moreover, the inconsistency of results in some studies suggests the need for further analyzes regarding the conditions under which these interventions are implemented. The findings highlight the importance of implementing resilience-strengthening programs in the educational context as part of social prevention efforts. The necessity of further research on their long-term effectiveness and the adaptation of interventions to the specific needs of students is also emphasized. The article provides valuable insights for pedagogical practice, especially in the area of promoting mental health and building psychosocial skills among children and adolescents.

Keywords: Mental resilience, resilience-strengthening programs, children and adolescents, emotional regulation.

1. WPROWADZENIE

Niniejszy artykuł poświęcony został zagadnieniu skuteczności programów wzmacniających odporność psychiczną dzieci i młodzieży. Impulsem do podjęcia tej problematyki jest obserwowalna współcześnie eskalacja problemów, z którymi mierzą się młodzi ludzie. W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele badań ewaluacyjnych, które weryfikują skuteczność poszczególnych rozwiązań wzmacniających odporność psychiczną. Bazując na tak bogatym materiale empirycznym, przeprowadzono przegląd systematyczny i metaanalizę, których celem było panoramiczne uchwycenie skutecznych metod pracy oraz cech ulegających modyfikacji wskutek uczestnictwa w programie.

2. KONDYCJA WSPÓŁCZESNEJ MŁODZIEŻY

W świetle definicji zaproponowanej przez Silvanę Galderisi i współpracowników, zdrowie psychiczne „jest dynamicznym stanem wewnętrznej równowagi, która umożliwia osobom wykorzystywanie ich umiejętności w harmonii z uniwersalnymi wartościami społecznymi”, przy czym wspomniana równowaga jest przez autorów uznawana za stan dynamiczny „głównie w celu odzwierciedlenia faktu, że różne okresy życia człowieka (dojrzewanie, rodzicielstwo, przejście na emeryturę) naruszają ową równowagę i mogą wymagać zmian” (2017, s. 408).

Kondycję młodego pokolenia można rozpatrywać z wielu punktów widzenia. Transparentnego obrazu w perspektywie pedagogiczno-socjologicznej dostarcza 12-tomowa seria „Współczesne problemy wychowania” opublikowana przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. W tomie pierwszym zatytułowanym „Jaka jest współczesna młodzież?” (Nowakowski, 2023b) znalazło szereg artykułów, które stanowią gruntowną diagnozę sytuacji osobistej współczesnej młodzieży (por. Daszykowska-Tobiasz, 2023; Sztalt, 2023; Rembierz, 2023). Z tomu wyłania się obraz młodych osób zmagających się z szeregiem wyzwań, spośród których część pokrywa się z doświadczeniem przodków, stanowiąc świadectwo tego, że pewne zjawiska – z racji swej powtarzalności – stanowią stałą cechę rozwojową adolescentów. Jednakże czynnikiem, który zasadniczo zmienił charakter dzisiejszych problemów, stała się dostępność internetu. Młody człowiek funkcjonuje w dużym stopniu on-line – „w ten sposób uczy się, ćwiczy, bawi się oraz nawiązuje nowe relacje” (Nowakowski, 2023a, s. 8). Na dobrostan współczesnej młodzieży oddziałuje też szereg innych czynników w skali makro, takich jak pandemia COVID-19 czy sytuacja geopolityczna, oraz w skali mikro, jak np. przemoc rówieśnicza, domowa czy uzależnienia.

Początek 2020 roku ukazał nową rzeczywistość. Do Polski zaczęły docierać pierwsze doniesienia medialne o pandemii wywołanej wirusem SARS-CoV-2. Sytuacja ta obnażyła wiele problemów, jak np. niedostateczna liczba personelu medycznego, problemy szkół w związku z organizacją i realizacją nauki zdalnej czy niewystarczające kompetencje informatyczne uczniów, nauczycieli i rodziców. Z kolei lockdown przyniósł napięcia i konflikty wynikające z zagęszczenia domowników na małej przestrzeni. Pojawiły się problemy natury psychicznej związane z izolacją społeczną i obawą wystąpienia choroby lub śmierci. Dokonany przez Jadwigę Daszykowską-Tobiasz (2022) przegląd badań prowadzi do sformułowania ogólnego wniosku, że zmiany,

które dokonały się w życiu dzieci i młodzieży podczas pandemii, szkodliwie odbijały się na ich samopoczuciu i kondycji fizycznej. Spowodowane tym spustoszenia w sferze psychicznej – jak stwierdza Janusz Heitzman (2020) – nie są reakcją krótkotrwałą. Konfrontacja ze stresem, jakim był COVID-19, mogła skutkować obniżeniem odporności psychicznej na dużą skalę.

Również sytuacja geopolityczna może potencjalnie wpływać na kondycję współczesnej młodzieży, czego wyrazem jest wojna na Ukrainie rozpoczęta inwazją Rosji w lutym 2022 roku. Najdotkliwiej jej skutki odczuli młodzi Ukraińcy, jednak w początkowym okresie konfliktu również młodzi Polacy wyrażali niepokój i lęk odbijający się na ich samopoczuciu. Wpływ ten był dość zróżnicowany i ujawniał odmienną dynamikę w zależności od płci, wieku, regionu geograficznego i upływu czasu. Wyjątkowo dużą zmienność odnotowano u dziewcząt ze szkół podstawowych. W tej grupie po początkowym szoku w pierwszym miesiącu wojny, kiedy kondycja psychiczna wyraźnie się pogorszyła, w kolejnych miesiącach nastąpiła wyraźna poprawa, przewyższając nawet poziom sprzed wybuchu wojny. Takich zmian nie zaobserwowano u dziewcząt ze szkół ponadpodstawowych. U chłopców ze szkół podstawowych w miesiącach po wybuchu wojny doszło do niewielkiego pogorszenia kondycji psychicznej, podczas gdy w szkołach ponadpodstawowych nastąpiła umiarkowana poprawa. Wśród młodzieży z trzech województw wschodnich (podlaskie, lubelskie, podkarpackie) okres kilku pierwszych miesięcy wojny łączył się z poprawą kondycji psychicznej, której nie zaobserwowano w pozostałej części kraju. „W całej grupie badanej wybuch wojny był związany z obniżeniem odsetka młodzieży odczuwającej «pogodę ducha» a zarazem ze wzrostem odsetka młodzieży odczuwającej «bliskość przyjaznych ludzi»” – piszą Szymon Grzelak i Dorota Żyro (2023, s. 105).

Jeszcze przed nastaniem pandemii podejmowano w Polsce badania dotyczące różnych sfer życia nastolatków, np. doświadczanego stresu (Trzop i Szaban, 2017), samopoczucia czy symptomów zaburzeń depresyjnych i lękowych (Lelek i in., 2021). Ich wyniki wskazują, że pomimo dobrej oceny własnego zdrowia i samopoczucia przez młode osoby, przejawiają one wiele objawów depresyjnych i próbują same rozwiązywać swoje problemy, zamiast skorzystać z pomocy specjalistów. Następstwem pogorszenia się kondycji psychicznej nastolatków mogą być trudności w szkole, zachowania ryzykowne i dewiacyjne, w tym próby samobójcze (Trzop i Szaban, 2017). Dostrzeżono też istotną zależność pomiędzy jakością relacji z opiekunem podczas dzieciństwa a zdrowiem psychicznym i sposobem funkcjonowania jednostki w późniejszym życiu (Szwejk, Więckiewicz i Nowakowski, 2021). Jak podają Agnieszka Lelek i współpracownicy: „Blisko połowa zaburzeń psychicznych ma swój początek w okresie adolescencji, a badania długoterminowe wskazują, że przejawianie trudności psychicznych w okresie rozwojowym zwiększa ryzyko doświadczania ich także w dorosłości. Do najbardziej rozpowszechnionych zaburzeń psychicznych diagnozowanych wśród dzieci i młodzieży należą zaburzenia lękowe i nastroju” (2021, s. 50).

Cennym źródłem wiedzy jest ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży zlecone przez Rzecznika Praw Dziecka Mikołaja Pawlaka. W ramach obszaru nr 3 podjęto kwestię samopoczucia psychicznego, uznając ją za jedną z ważniejszych do rozwiązania (Biuro Rzecznika Praw Dziecka [BRPD], 2021). Badaniem objęto prawie 5800 uczniów z całej Polski na trzech poziomach edukacyjnych: edukacji wczesnoszkolnej (klasy drugie), szkoły podstawowej (klasy szóste) i szkoły ponadpodstawowej (klasy drugie techników i liceów ogólnokształcących). Pomiar prowadzono przy użyciu kwestionariusza KIDSCREEN. Ogólne wyniki wskazują, że około 14 proc. uczniów w Polsce wymaga znaczącej interwencji związanej z ich funkcjonowaniem psychicznym. Z tego względu zarekomendowano m.in. wdrożenie programów psychoedukacyjnych ukierunkowanych na zapobieganie i leczenie depresji, głównie wśród nastolatków (BRPD, 2021).

3. KONCEPTUALIZACJA ODPORNOŚCI PSYCHICZNEJ

Odporność można zdefiniować jako zdolność systemu do skutecznego dostosowywania się do zakłóceń zagrażających jego funkcjonowaniu, żywotności lub rozwojowi. Konceptę tę można adaptować do różnych systemów na wielu poziomach interakcji, zarówno ożywionych, jak i nieożywionych, takich jak mikroorganizm, dziecko, rodzina, system bezpieczeństwa, gospodarka, las lub globalny klimat (Masten, 2014). Zainteresowanie odpornością jako koncepcją i obserwowalnym zjawiskiem pojawiło się mniej więcej w tym samym czasie (lata 70. ubiegłego wieku) – chociaż niezależnie od siebie – w obszarach ekologii (por. Holling, 1973) i psychologii (por. Garmezy, 1971; Murphy i Moriarty, 1976). Nauka pozostawała wtedy pod wpływem ogólnej teorii systemów (von Bertalanffy, 1968). Naukowcy społeczni zaintrygowani, w jaki sposób niektórzy ludzie unikają szkodliwych skutków poważnych przeciwności, radzą sobie dobrze, odzyskują wigor oraz rozwijają, ostatecznie zdecydowali się na to słowo, aby określić przedmiot swych badań (Masten, 2014). W literaturze zaczęło funkcjonować pojęcie mental toughness (wytrzymałość psychiczna) oznaczające „umiejętność przetrwania w obliczu przeciwności losu” i „odporność psychiczną, która pozwala raz po raz podnosić się po niepowodzeniach i porażkach” (Goldberg, 1998, s. 219). Współcześnie jednak na określenie odporności psychicznej używa się częściej słowa resilience (lub mental resilience), które, najogólniej rzecz ujmując, odnosi się do procesów i mechanizmów sprzyjających pozytywnemu funkcjonowaniu jednostki mimo przeciwności losu lub traumatycznych przeżyć, które trwają obecnie lub zdarzyły się w przeszłości (Garmezy, 1985; Rutter, 1987; Werner, 1994; Luthar, Cicchetti i Becker, 2000; Masten i Powell, 2003; Masten, 2007).

W kontekście zarysowanych w pierwszej części artykułu wyzwań wypada stwierdzić, że młodzi ludzie doświadczają stresorów w wielu obszarach życia, czego konsekwencją jest nasilenie się szeregu niekorzystnych zjawisk określanych mianem problemów społecznych i wynikające stąd wzmożone zapotrzebowanie na pomoc psychologiczną i psychiatryczną. Nadużywanie substancji psychoaktywnych, kompulsywne korzystanie z nowych mediów czy zachowania ryzykowne to typowe problemy

naszych czasów. Już w pierwszych pracach z obszaru psychologii klinicznej, socjologii dewiacji i pedagogiki resocjalizacyjnej identyfikowany był związek pomiędzy trudnymi, traumatycznymi doświadczeniami a narastaniem dysfunkcji (Arenson i Forkey, 2023). Można więc doświadczenia tego typu zoperacjonalizować jako czynnik ryzyka. W pionierskich pracach z tego obszaru, powstałych w efekcie katastrof naturalnych lub wywołanych przez człowieka, obserwowano, że dzieci i młodzież doświadczający traumy rozwijają się w odmienny sposób. Przykładowo Anna Freud, założycielka Hampstead War Nurseries, fundacji pomagającej ofiarom drugiej wojny światowej, odnotowywała, że część dzieci, które przeżyły horror wojny, rozwijała się we właściwy sposób, inne zaś przejawiały symptomy szoku traumatycznego (traumatic shock). Czynnikiem różnicującym obie grupy była obecność rodzica lub bliskiej osoby. Dzieci, które w wyniku działań wojennych straciły rodziców, rozwijały się znacznie gorzej, ujawniając więcej dysfunkcji (Freud i Burlingham, 1943; Masten, 2014). Freud objęła opieką sześć sierot oswobodzonych z obozu koncentracyjnego w Terezynie. Dzieci te przejawiały szereg symptomów szoku traumatycznego, jednakże wytworzyła się pomiędzy nimi silna więź emocjonalna. Po pewnym czasie niektóre z nich dokonały znaczącej poprawy, podczas gdy inne cechowały się szeroką gamą symptomów PTSD (por. Masten i Narayan, 2012). Badania te dały asumpt do poszukiwania czynników warunkujących pozytywną adaptację po traumatycznym doświadczeniu.

Bogatego materiału dostarczyły również badania ofiar pożarów w Australii w 1972 roku oraz powodzi w osadzie górniczej Buffalo Creek w Stanach Zjednoczonych. Ofiary obu kataklizmów zostały objęte kompleksową pomocą wraz z licznymi badaniami psychologicznymi. W ich wyniku zaobserwowano prawidłowość określaną jako dose exposure, zgodnie z którą wraz z bliskością doświadczeń traumatycznych wzrastają symptomy psychopatologiczne. Gdy na skutek zdarzenia sami stajemy się ofiarą lub cierpi ktoś bliski, wówczas ryzyko pojawienia się dysfunkcji jest wyższe niż w sytuacji, gdy cierpienie dotyka nas w sposób pośredni. Prawidłowość tę uchwyciono, prowadząc badania z udziałem dzieci, które przetrwały pożar w Australii – nasilenie traumy powiązane było z bliskością do epicentrum zdarzenia. Ponadto większy wzrost problemów przystosowawczych obserwowano u osób dorosłych w porównaniu do nastolatków i dzieci. Odmienna też była ekspresja problemów w zależności od płci: kobiety szybciej wracały do równowagi po przeżytej traumie. Przy czym dziewczęta doświadczające traumy częściej przejawiały zaburzenia lękowe, chłopcy zaś stawali się wrodoży. Równie istotnym czynnikiem oddziałującym na adaptację po doznanej traumie odgrywała rodzina pochodzenia. W prawidłowo funkcjonujących rodzinach, gdzie dominowały bliskie, oparte na życzliwości relacje, odczuwanie traumy wywoływało mniej destruktywny wpływ na dzieci w porównaniu do rodzin wadliwie funkcjonujących (Masten i Narayan, 2012).

W związku z powyższym rysują się pewne prawidłowości pozwalające przewidywać pozytywną adaptację po doznaniu traumy. Otóż można wytypować pewne cechy, zarówno intrapsychiczne, jak i interpersonalne, które stanowią czynniki odporności psychicznej (resilience) rozumianej jako dynamiczny proces, w którym jednostki realizują pozytywną adaptację, mimo przeżywania dotkliwych doświadczeń (Luthar, Cicchetti i Becker, 2000). Początkowo sądzono, że odporność psychiczna jest cechą wrodzoną i nie ma możliwości jej modyfikowania (Masten, 2014). Jednak nowe badania wskazują, że w ramach interwencji możliwe jest jej wzmacnianie – zarówno w populacji osób dorosłych (Ferreira, Marques i Gomes, 2021), jak i wśród dzieci (Fenwick-Smith, Dahlberg i Thompson, 2018). Można wyodrębnić określone filary kształtowania odporności psychicznej, do których zaliczymy: poczucie elementarnej stabilności i bezpieczeństwa, edukację szkolną, relacje rówieśnicze, zdolności i zainteresowania, system wartości, kompetencje społeczne (Opóra, 2009). Rozwijanie tych filarów dokonuje się z uwzględnieniem potrzeb jednostki, społecznego kontekstu oraz specyfiki doświadczanej trudności.

4. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

Kumulacja wiedzy empirycznej, wraz z szerokim stosowaniem elektronicznych zbiorów danych, powoduje, że coraz częściej prowadzone są badania z wykorzystaniem istniejących już źródeł zastanych (desk research). W tym kontekście najbardziej wiarygodnych dowodów dostarczają przegląd systematyczny i metaanaliza (Gajewski, Jaeschke i Brożek, 2008). Pozwalają one bowiem integrować wyniki z niezależnych badań, najczęściej eksperymentalnych, tym samym zmniejszając błąd próby. Pomagają również szerzej ująć badany przedmiot, rzucając nowe światło na analizowane zjawisko (Matera i Czapska, 2014).

4.1. Problematyka badawcza

W kontekście niniejszych badań punktem wyjścia były dostępne przeglądy systematyczne i metaanalizy poświęcone problematyce odporności psychicznej, a do ich identyfikacji wykorzystano internetową bazę danych PubMed, która zawiera odniesienia i streszczenia dotyczące m.in. zagadnień biomedycznych. Celem badania była identyfikacja skutecznych metod/programów podnoszących odporność psychiczną dzieci i młodzieży. W oparciu o niniejszy cel sformułowano pytanie przeglądowe: Jakie programy wzmacniające odporność psychiczną są najskuteczniejsze w poprawie zdrowia psychicznego i umiejętności radzenia sobie z trudnościami wśród dzieci i młodzieży? Z tego względu materiał badawczy wyselekcjonowano z wykorzystaniem następujących słów kluczowych: systematic review on resilience oraz meta-analysis on resilience, co zdeterminowało wybór kryteriów włączenia badań: (1) przeglądy systematyczne i metaanalizy powstałe w oparciu o badania (raporty podstawowe) ilościowe w schemacie eksperymentalnym lub quasi-eksperymentalnym; (2) badania poświęcone skuteczności interwencji zwiększających odporność psychiczną; (3) próba badawcza obejmująca dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Mówiąc

w skrócie, kryteria włączenia obejmowały wybór przeglądów systematycznych oraz metaanaliz, które badały skuteczność interwencji zwiększających odporność psychiczną dzieci i młodzieży. Z kolei kryterium wyłączenia dotyczyło badań opisowych i przeglądów narracyjnych; wyłączano też badania poświęcone osobom dorosłym.

4.2. Opis wyselekcjonowanych źródeł

Wskutek przeprowadzonej procedury wyselekcjonowano pięć raportów z badań przeglądowych (Fenwick-Smith, Dahlberg i Thompson, 2018; Dray i in., 2017; Wendel i in., 2023; Brunwasser, Gillham i Kim, 2009; Bastounis i in., 2016). Następnie w wytypowanych badaniach przeglądowych zidentyfikowano raporty podstawowe, które ewaluowały określone interwencje wzmacniające odporność psychiczną. Dotarto więc do pełnej treści raportów, z których wyekstrahowano podstawowe dane. W przypadku metaanalizy skoncentrowano się na średnich arytmetycznych, odchyleniach standardowych oraz liczebnościach grup eksperymentalnych i kontrolnych. Natomiast w odniesieniu do wskaźników skuteczności, których nie można było poddać syntezie ilościowej, skoncentrowano się na kompleksowym i narracyjnym opisie i interpretacji. Dane przedstawiono w formie „wykresu leśnego” (forest plot) oraz w tabelach zawierających wielkość podanego efektu.

Najbardziej komplementarnie eksplorowane prace dotyczyły skuteczności programów bazujących na modelu poznawczo-behawioralnym (*cognitive behavioral therapy*, CBT) ze szczególnym uwzględnieniem Penn Resilience Program (Brunwasser, Gillham i Kim, 2009; Bastounis i in., 2016). Szczegółowej analizie objęto też autorski program Przyjaciele Zippiego (*Zippy's Friends*), który, mimo że był wielokrotnie ewaluowany z wykorzystaniem schematu eksperymentalnego, nie został w pełni poddany syntezie ilościowej. Z tego względu wytypowano pulę tekstów empirycznych (Clarke i Barry, 2010; Clarke, 2011; Clarke, Bunting i Barry, 2014; Holen i in., 2012; Mishara i Ystgaard, 2006). Gruntownie przyjrano się ponadto opracowaniom ewaluującym interwencje oparte na treningu uważności (*mindfulness*). W tym celu wytypowano pulę pięciu raportów podstawowych, które zostały poddane szczegółowej analizie (Chen i in., 2021; Parker i in., 2014; Sibinga i in., 2016; Malboeuf-Hurtubise i in., 2021; Schonert-Reichl i in., 2015).

4.3. Sposób analizy danych

W ramach analizy danych dokonano triangulacji paradygmatów, wykorzystując podejście ilościowe i jakościowe. Opracowania, które operowały wspólnym wskaźnikiem skuteczności interwencji, poddano metaanalizie, przy czym wyliczono ogólną wielkość efektu (overall effect size). Natomiast pozostałe wskaźniki skuteczności, czyli takie, z których nie można było stworzyć jednorodnych kategorii, poddano interpretacji jakościowej. Co więcej, jakościowo zinterpretowano wyniki przeglądów systematycznych oraz metaanaliz poświęconych interwencji opartej na modelu poznawczo-behawioralnym. Podejścia te zostały dotychczas skrupulatnie przebadane, w związku z czym w niniejszym artykule dokonano jedynie ich syntetycznego oglądu. Zgodnie z założeniami metaanalizy, kategorie analityczne wyłoniono w oparciu o eksplorację materiału empirycznego.

5. WYNIKI SYNTEZY

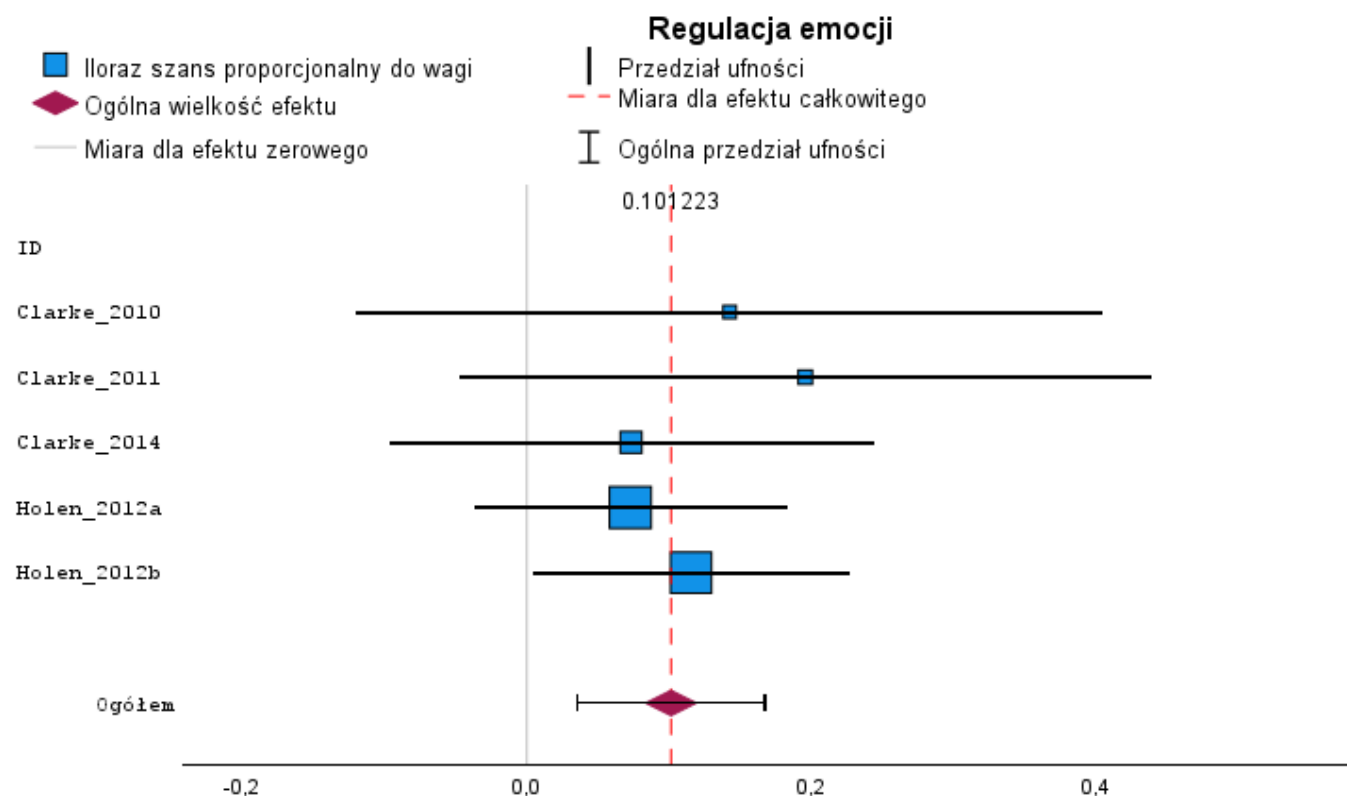
W ramach ilościowej syntezy badań wytypowano autorski program Przyjaciele Zippiego (*Zippy's Friends*) oraz programy wzmacniające odporność psychiczną bazujące na uważności (*mindfulness*). Dzięki użyciu w poszczególnych badaniach tożsamyh wskaźników skuteczności, możliwe było zgrupowanie badań i przeprowadzenie metaanalizy. Z kolei zmienne, których nie udało się pogrupować, poddano analizie jakościowej. Podobnie jakościowo opisano Penn Resilience Program.

5.1. Skuteczność programu Przyjaciele Zippiego

Przyjaciele Zippiego (PZ) jest autorskim programem promocji zdrowia psychicznego u dzieci w wieku 5–8 lat, którego celem jest wyposażenie ich w umiejętności psychospołeczne (Centrum Pozytywnej Edukacji [CPE], 2023). Ze względu na komponent radzenia sobie z trudnościami program jest powszechnie badany pod kątem kształtowania odporności psychicznej. Warto bowiem mieć na uwadze, że wyznacznikiem odporności psychicznej jest umiejętność pozytywnej adaptacji pomimo doświadczania traumy (Luthar, Cicchetti i Becker, 2000), a więc zdolność do konstruktywnego radzenia sobie z trudną sytuacją.

Program jest adresowany do ogólnej populacji małych dzieci i ma służyć kształtowaniu ich zdrowia emocjonalnego (CPE, 2023). W związku z tym ewaluacja PZ koncentruje się na pomiarze zmian w zakresie regulacji emocji. Wątek ten podjęty został w czterech opracowaniach (Clarke i Barry, 2010; Clarke, 2011; Clarke, Bunting i Barry, 2014; Holen i in., 2012), przy czym w artykule zespołu pod kierunkiem Solveig Holen informacje na temat zmiany w zakresie regulacji emocji u dzieci pozyskiwano od rodziców i nauczycieli. Były to niezależnie prowadzone pomiary, dlatego włączono je do metaanalizy jako Holen_2012a oraz Holen_2012b. Liczba uzyskanych obserwacji w grupach eksperymentalnych wyniosła 2081, natomiast w grupach kontrolnych – 1637. Uzyskane wyniki przedstawia wykres 1.

Wykres 1 „Wykres leśny” (forest-plot) dla regulacji emocji



Model: model efektów losowych

Heterogeniczność: Tau-kwadrat = 0.00, H-kwadrat = 1.00, I-kwadrat = 0.00

Jednorodność: $Q = 1.10$, $df = 4$, wartość $p = 0.89$

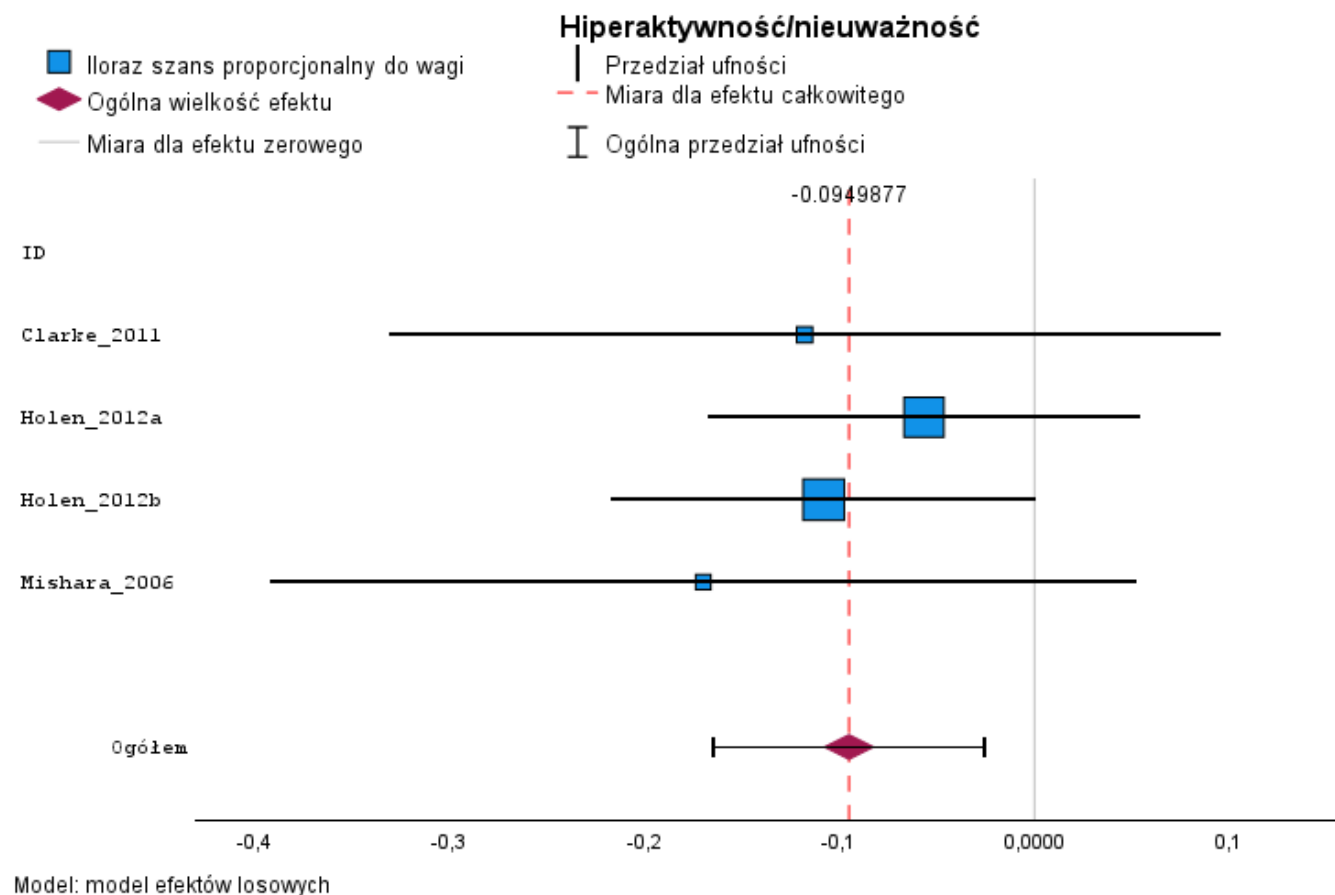
Test efektu całkowitego: $z = 3.01$, wartość $p = 0.00$

Źródło: opracowanie własne

W wyniku przeprowadzonej analizy można zaobserwować, że we wszystkich badaniach współczynnik d-Cohena sugerował wyższą skuteczność PZ w porównaniu do grupy kontrolnej. Jednak w przypadku większości opracowań (Clarke i Barry, 2010; Clarke, 2011; Clarke, Bunting i Barry, 2014; Holen i in., 2012) 95-procentowy przedział ufności wskazywał na brak wystarczającej wielkości efektu, aby bezsprzecznie orzec o skuteczności programu. Dopiero synteza poszczególnych badań daje rozstrzygający rezultat, zgodnie z którym PZ odznacza się większą skutecznością w kontekście poprawy regulacji emocji ($d = 0,101$; $p = 0,003$). Przy czym uzyskaną wielkość efektu można ocenić jako małą (Rosenthal, Rosnow i Rubin, 2000).

Kolejną zmienną poddaną syntezie była hiperkinetyczność/nieuważność, która oznacza deficyt w koncentracji uwagi, co pociąga za sobą trudności w podążaniu za instrukcjami oraz problemy w zakresie relacji interpersonalnych. Dzieci o takich właściwościach postrzegane są przez rówieśników jako impulsywne i bezmyślne. Podatne są więc na odrzucenie przez grupę rówieśniczą (peer rejection) i częściej doświadczają trudności szkolnych (Bierman, 2004). We włączonych do analizy opracowaniach hiperkinetyczność/nieuważność traktowana była jako jeden z problemów w zachowaniu, którymi mogą cechować się małe dzieci. Do grupy eksperymentalnej włączono 1946 osób, natomiast w grupie kontrolnej znalazło się 1460 osób. Uzyskane wyniki przedstawia wykres 2.

Wykres 2 „Wykres leśny” (forest-plot) dla zachowań hiperaktywnych/nieuważnych

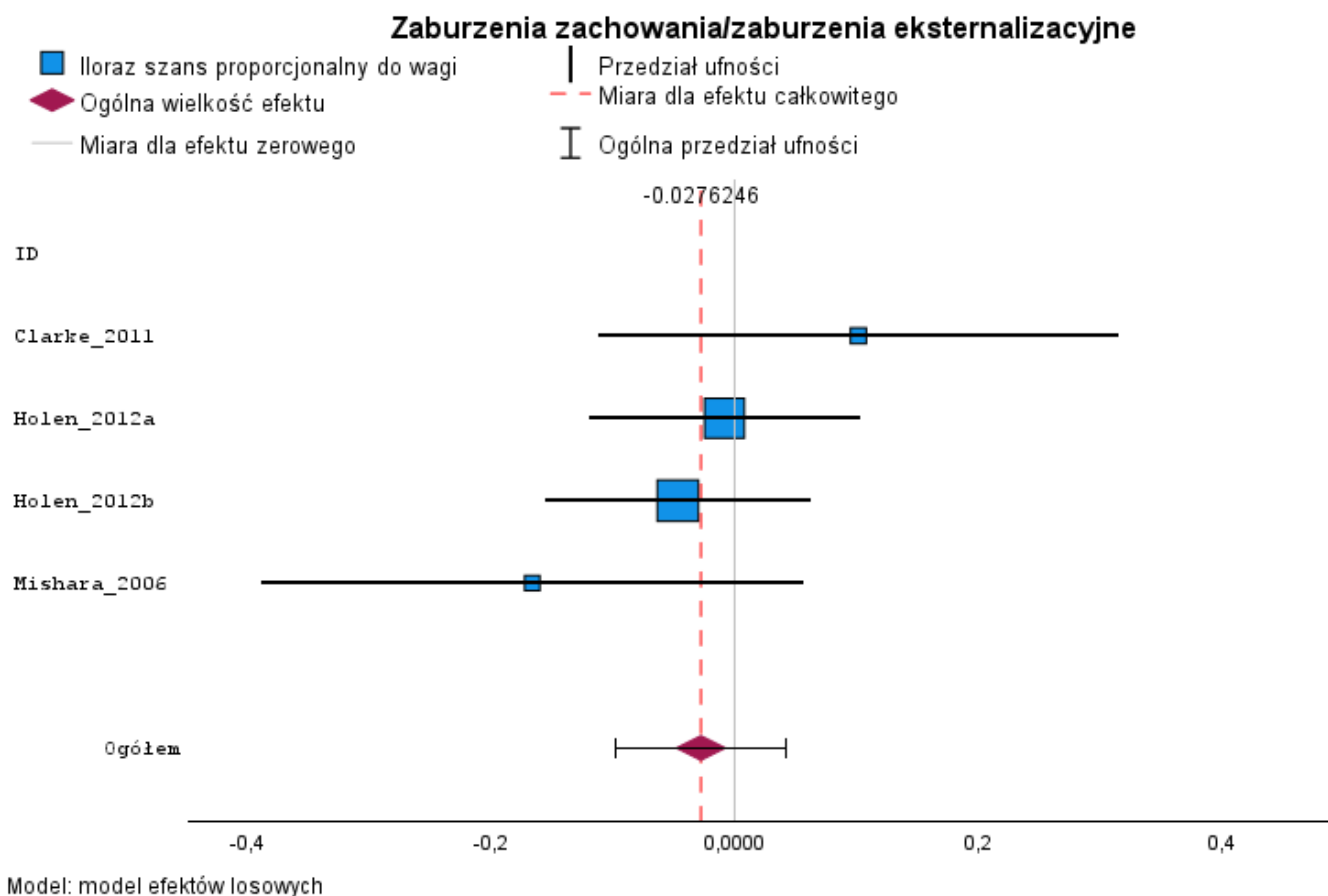


Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzona analiza pozwoliła zaobserwować, że udział w PZ przyczyniał się do redukcji hiperaktywności/nieuważności, co stanowi argument za włączeniem tego typu interwencji do systemu profilaktyki wśród najmłodszych. Po zakończeniu interwencji uczestnicy PZ cechowali się średnio niższym poziomem problemów związanych z hiperaktywnością/nieuważnością ($d = -0,095$; $p = 0,003$).

Kolejną zmienną stworzono na bazie zachowań słabo kontrolowanych, których behawioralną manifestacją jest agresja. Do grupy tej włączono więc zaburzenia zachowania (conduct disorder) oraz zaburzenia eksternalizacyjne (externalizing problems). Zjawiska te są wprawdzie zbliżone, jednak odwołują się do innych konceptów. Zaburzenia eksternalizacyjne odznaczają się rzutowaniem stanów emocjonalnych na zewnątrz, najczęściej w formie agresji (Urban, 2000), z kolei w diagnozie zaburzeń zachowania kładzie się nacisk na kwestię przekraczania norm społecznych, co związane jest ze stosowaniem przemocy i wrogością (DSM-5). Dla niniejszej zmiennej uzyskane wyniki zamieszczono na wykresie 3.

Wykres 3 „Wykres leśny” (forest-plot) dla zaburzeń zachowania/eksternalizacyjnych



Źródło: opracowanie własne

Wyniki te okazały się jednak nieistotne statystycznie ($d = -0,028$; $p = 0,436$), co oznacza, że nie ma podstaw do twierdzenia, że program Przyjaciele Zippiego jest bardziej skuteczny niż standardowe oddziaływania wychowawczo-profilaktyczne realizowane w przedszkolu lub szkole. Zbiorcze zestawienie szczegółowych parametrów dla przeprowadzonych syntez programu ujęto w tabeli 1.

Tabela 1 Parametry dla skuteczności programu PZ

Zmienna	d-Cohen	Z	p	D PU 95%	G PU 95%
Regulacja emocji	0,101	3,006	0,003	0,035	0,167
Hiperaktywność/ nieuwaga	-0,095	-2,682	0,007	-0,164	-0,026
Zaburzenia zachowania/ zaburzenia eksternalizacyjne	-0,028	-0,780	0,436	-0,097	0,042

d-Cohen: ogólna wielkość efektu dla metaanalizy; D PU 95%: dolna granica 95-procentowego przedziału ufności; G PU 95%: górna granica 95-procentowego przedziału ufności.

Źródło: opracowanie własne

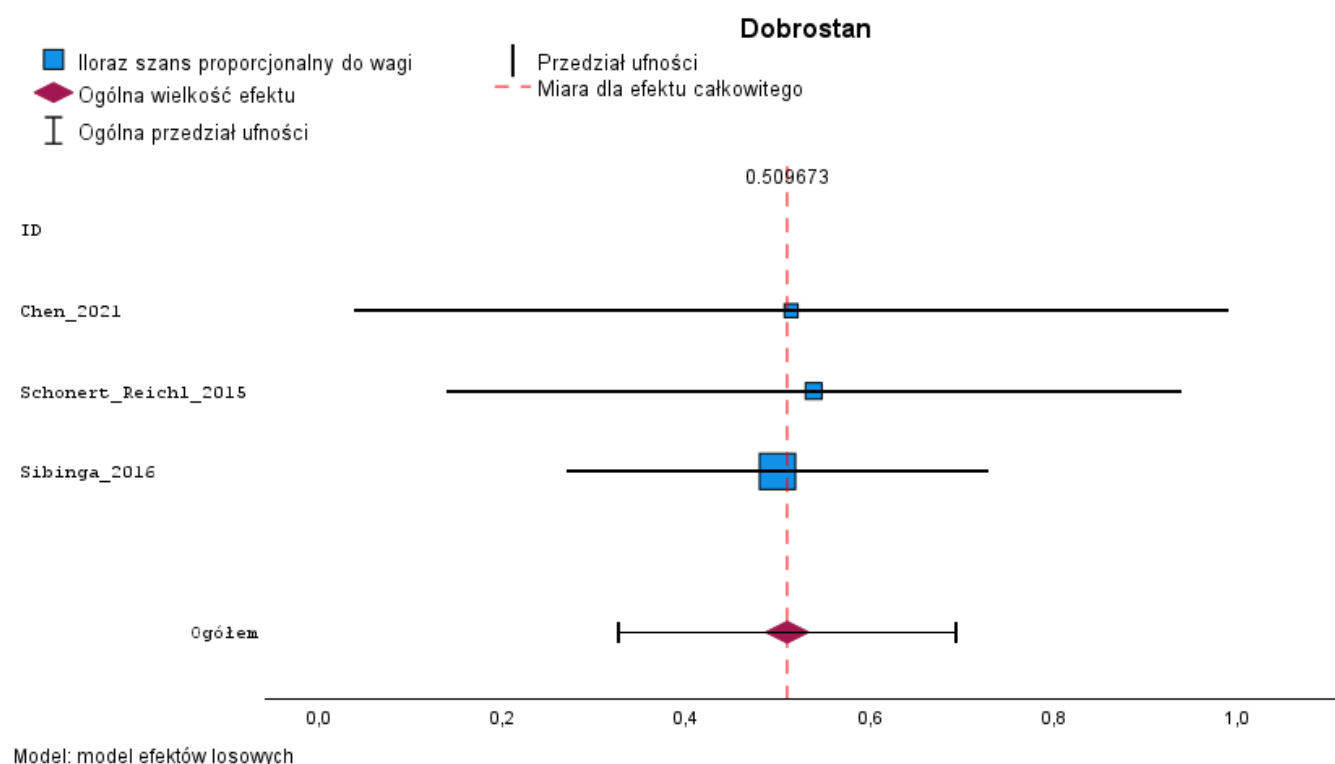
Zaobserwowano również, że udział w omawianym programie pozytywnie wpłynął na poprawę umiejętności społecznych i zachowań prospołecznych, w tym związanych z asertywnością, kooperacją, samokontrolą oraz empatią (Clarke, 2011; Clarke, Bunting i Barry, 2014; Mishara i Ystgaard, 2006). Zaobserwowano ponadto wzrost umiejętności radzenia sobie (Holen i in., 2012).

5.2. Skuteczność treningu uważności (*mindfulness*)

W wyniku przeprowadzonego przeglądu literatury wytypowano także grupę interwencji bazujących na wspieraniu uważności (*mindfulness*), których celem było zwiększenie odporności psychicznej dzieci i młodzieży. (Szczegółowy wykaz tekstów włączonych do syntezy zamieszczono wyżej w sekcji poświęconej metodzie badawczej). W kontekście zdrowia psychicznego podejście to zyskuje ogromną popularność dzięki empirycznym dowodom na temat skuteczności niniejszej metody. Zwłaszcza obiecujące są programy *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) jako narzędzia pozytywnie oddziałujące na zdrowie psychiczne (Creswell, 2017; Kabat-Zinn, 2003). Trening *mindfulness* obejmuje ćwiczenia umysłu. Zawiera elementy medytacji, których istotną jest zdystansowanie się względem własnych myśli, przekonań, oczekiwań. Trening ten działa również relaksacyjnie, pozwalając znaleźć ukojenie w trudnych chwilach.

W ramach przeprowadzonej analizy wyodrębniono zmienną – dobrostan psychiczny, na którą składa się wynik dobrego samopoczucia (*well-being*) oraz poziom uważności (*mindfulness*). Do metaanalizy włączono trzy badania, gdzie łączna wielkość próby z poszczególnych raportów podstawowych wyniosła 242 osoby, natomiast grupa kontrolna liczyła 227 osób. Wyniki syntezy przedstawia wykres 4.

Rysunek 4 „Wykres leśny” (*forest-plot*) dla dobrostanu



Źródło: opracowanie własne

Osoby biorące udział w interwencji bazującej na modelu *mindfulness* cechowały się wyższym dobrostanem w porównaniu do grupy kontrolnej. Uzyskany efekt ($d = 0,51$; $p < 0,001$) ocenić można jako średni (Rosenthal, Rosnow i Rubin, 2000), co oznacza, że w porównaniu do grupy kontrolnej grupa biorąca udział w interwencji odznaczała się istotnym statystycznie wyższym poziomem dobrostanu psychicznego. Szczegółowe parametry zamieszczono w tabeli 2.

Tabela 2 *Parametry dla skuteczności treningu uważności*

Zmienna	d-Cohen	Z	p	D PU 95%	G PU 95%
Dobrostan	0,51	5,425	< 0,001	0,326	0,694

Źródło: opracowanie własne

Należy zaznaczyć, że interwencja bazująca na trenowaniu uważności niesie ze sobą dodatkowe korzyści natury psychologicznej, które ze względów metodologicznych nie mogły być poddane metaanalizie. Głównym ograniczeniem było stosowanie odmiennych wskaźników skuteczności. Ponadto w jednym badaniu wyniki zostały zaprezentowane wyłącznie z podziałem na płeć (nie podano wyników dla całej grupy) (zob. Parker i in., 2014). W innym zaś raporcie grupę kontrolną stanowiły osoby biorące udział w innego typu interwencji (zob. Malboeuf-Hurtubise i in., 2021).

Niemniej jednak analiza poszczególnych wyników badań odsłania obraz szerokiego wachlarza pozytywnych efektów wywołanych udziałem w interwencji opartej na uważności. Obserwuje się bowiem wzrost pozytywnego afektu przy jednoczesnym spadku afektu negatywnego (Chen i in., 2021). Odnotowano również spadek stanów lękowych, a nawet zaburzeń lękowych. Warto przy tym dodać, że poziom lęku był często zoperacjonalizowanym wskaźnikiem skuteczności treningu *mindfulness* (zob. Chen i in., 2021; Parker i in., 2014; Sibinga i in., 2016). Odwołując się natomiast do założeń treningu uważności, głównym celem jest emocjonalne zdystansowanie się względem własnych myśli, zrozumienie, że są one wytworem naszego umysłu (Kabat-Zinn, 2021).

Ponadto rejestrowano pozytywne zmiany w zakresie innych dysfunkcji, w tym problemów społecznych (Parker i in., 2014), stanów depresyjnych (Schonert-Reichl i in., 2015; Sibinga i in., 2016) czy agresji (Parker i in., 2014; Sibinga i in., 2016), jak również większe nasilenie cech adaptacyjnych, w tym empatii, optymizmu, odpowiedzialności społecznej (Schonert-Reichl i in., 2015) oraz umiejętności radzenia sobie z trudnościami (Sibinga i in., 2016).

5.3. Skuteczność programu Penn Resilience

Penn Resilience Program (PRP) jest grupową interwencją przeznaczoną dla młodzieży w późnym dzieciństwie i wczesnej adolescencji (w wieku od 10 do 14 lat) (Brunwasser, Gillham i Kim, 2009). Oparta jest ona na paradygmacie poznawczo-behawioralnym i ukierunkowana na ochronę wewnętrzną dzieci i młodzieży poprzez ustrukturyzowane zajęcia programowe w ramach sesji grupowych (Dray i in., 2017). PRP buduje odporność, dobre samopoczucie i optymizm, odwołując się do mocnych stron jednostki. Wyposaża ją w zestaw praktycznych umiejętności, które można wykorzystywać w życiu codziennym, aby radzić sobie z przeciwnościami losu i rozwijać się w trudnych warunkach. Nazwa „Penn Resilience Program” stosowana jest zamiennie z „PERMA™ Workshops”. Badania empiryczne wskazują, że PRP poprawia samopoczucie i zwiększa optymizm, przeciwdziała depresji, stanom lękowym i problemom z zachowaniem, zmniejsza skłonność do nadużywania substancji psychoaktywnych oraz sprzyja zdrowiu psychicznemu i fizycznemu. Autorka programu Jane E. Gillham (por. Brunwasser, Gillham i Kim, 2009) współpracowała z konkretnymi osobami, zespołami i ciałami kierowniczymi różnych podmiotów. PRP dostosowuje program do potrzeb, celów i kultury organizacji (Positive Psychology Center, 2023).

Przeprowadzone metaanalizy służyły ustaleniu, czy PRP jest skuteczny w zwalczaniu objawów depresji, lęku, ogólnie rzecz biorąc – dyskomfortu psychicznego. Otóż młodzież uczestnicząca w programie wykazuje niższy poziom objawów depresyjnych w ciągu 12 miesięcy obserwacji w porównaniu z młodzieżą, która nie otrzymuje żadnej pomocy (Horowitz i Garber, 2006; Jané-Llopis i in., 2003; Merry i in., 2004; Stice i in., 2009). Przeprowadzona jakościowo metaanaliza obejmująca okres pomiędzy rokiem 1995 a 2015 pozwala stwierdzić, że interwencje były skuteczne w leczeniu objawów lękowych. Wyniki wskazują, że pozytywny efekt osiągnąć już w okresach krótszych niż 12 miesięcy. Ograniczona liczba badań dostarczających danych z metaanaliz dla niektórych wyników i podgrup, zmienność interwencji, jakość badania i średni błąd systematyczny ograniczają możliwość wyciągnięcia bardziej szczegółowych wniosków. Określenie, jakie cechy interwencji, czyli liczba i rodzaj czynnika ochronnego, miałyby największy pozytywny wpływ na poprawienie zdrowia psychicznego, pozostaje wyzwaniem dla przyszłych badań (Dray i in., 2017).

Zaburzenia psychiczne u najmłodszych mogą wywoływać problemy psychospołeczne w wieku dojrzałym. Na podstawie danych pochodzących z kilku krajów (Australia, Holandia, USA), które dotyczyły dzieci i młodzieży w wieku 8–17 lat, stwierdza się, że nie ma dowodów na to, że omawiany program zmniejsza depresję lub stany lękowe. Nie zaleca się więc wdrażania PRP na dużą skalę. Sugeruje się przy tym, że przyszłe korekty, ukierunkowane na czynniki interpersonalne w kontekście powszechnie występujących czynników stresogennych w szkole, mogłyby zwiększyć skuteczność programu (Bastounis i in., 2016).

Penn Resilience Program jest jedną z najczęściej badanych metod zapobiegania depresji. Choć zazwyczaj jest on realizowany w szkole, oceniano go też w innych warunkach, m.in. w podstawowej opiece zdrowotnej, przychodniach i zakładach poprawczych. Wyniki wstępnego badania skuteczności były obiecujące – PRP zapobiegał objawom depresji w ciągu dwóch lat obserwacji i zmniejszał ryzyko wystąpienia jej klinicznych objawów. Z tym że od czasu wstępnego badania otrzymywane wyniki są niespójne. Wprawdzie większość badań oceniających PRP wykazywała jego korzystny wpływ na redukcję objawów

depresji, to pojawiały się też raporty sugerujące, że oddziaływanie to nie przyczynia się do poprawy w omawianym zakresie. Niespójność ta sprawia, że trudno jest dokonać ogólnej oceny skuteczności programu. Priorytetem dla osób podejmujących przyszłe badania nad PRP będzie ustalenie, czy okaże się on korzystny dla młodych ludzi, jeśli będzie realizowany zgodnie z zamierzeniami i na większą skalę. Wymagałoby to upowszechniania programu oraz zwiększenia nań czasu i nakładów finansowych (Brunwasser, Gillham i Kim, 2009).

6. WNIOSKI BADAWCZE

Młode pokolenie doświadcza wielu napięć oraz trudnych, a niekiedy traumatycznych sytuacji związanych z życiem rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Powoduje to duże zapotrzebowanie na pomoc psychologiczną i psychiatryczną, w tym interwencje przeciwdziałające powstawaniu stanów chorobowych. Podjęta w niniejszym artykule problematyka dotyczy interwencji profilaktycznych, których zadaniem jest wzmocnienie odporności psychicznej najmłodszych.

W wyniku zastosowanej metody syntezy danych wyprowadzono wnioski, zgodnie z którymi program Przyjaciele Zippiego, programy bazujące na treningu uważności oraz podejścia oparte na modelu poznawczo-behawioralnym przynoszą pozytywne rezultaty. Oznacza to, że służą one nabywaniu pozytywnych cech indywidualnych, które stanowią potencjał do radzenia sobie z trudnymi doświadczeniami. Zaobserwowano również, że interwencje te sprzyjają redukcji szeregu zachowań problemowych, stanów lękowych i depresyjnych, przez co przyczyniają się do zwiększenia odporności psychicznej.

W toku syntez ilościowych weryfikowano skuteczność wybranych programów, przy czym materiał empiryczny pochodził głównie z badań eksperymentalnych. Oznacza to, że porównywano skuteczność danego programu, czyli ustalano różnice pomiędzy grupą eksperymentalną a kontrolną. W wielu przypadkach różnice te były niewielkie, a nawet statystycznie nieistotne. Należy jednak zaznaczyć, że w większości przypadków grupa kontrolna składała się z uczniów będących odbiorcą określonych praktyk wychowawczych i profilaktycznych oferowanych przez placówkę oświatową. Przykładowo, w badaniach szkockich (Clarke, Bunting i Barry, 2014) osoby przypisane do grupy kontrolnej brały udział w Social, Personal and Health Education (SPHE). Program ten poniekąd również wzmacnia obszary odporności psychicznej, stąd nie może dziwić, że różnice uzyskiwane między grupą eksperymentalną a kontrolną były mniejsze.

Problemy psychiczne i emocjonalne dotyczące młodą generację, potęgowane dziś przez wyzwania pandemiczne i geopolityczne, wymagają sprawdzonych interwencji. Warto zaznaczyć, że badania nad skutecznością programów wzmacniających odporność psychiczną mają kluczowe znaczenie, ponieważ pozwalają zrozumieć, które z interwencji efektywnie przeciwdziałają problemom takim jak depresja, lęk czy przemoc rówieśnicza. Natomiast w kontekście oświatowym skuteczność metod Przyjaciele Zippiego, *mindfulness* czy Penn Resilience Program winna zostać powiązana z realnym wpływem na codzienną pracę nauczycieli i pedagogów. Implementacja tych programów w szkołach może przyczynić się do wzmocnienia zdrowia psychicznego uczniów, poprawy ich umiejętności radzenia sobie z trudnościami oraz budowania pozytywnych relacji społecznych. Programy te mogą ponadto służyć jako narzędzia wczesnej interwencji, zapobiegając dalszemu rozwojowi zaburzeń psychicznych.

BIBLIOGRAFIA

- Arenson, M. i Forkey, H. (2023). *Violence exposure and trauma-informed care*. *Pediatric Clinics of North America*, 70(6), 1183-1200.
- Bastounis, A., Callaghan, P., Banerjee, A. i Michail, M. (2016). *The effectiveness of the Penn Resiliency Programme (PRP) and its adapted versions in reducing depression and anxiety and improving explanatory style: a systematic review and meta-analysis*. *Journal of Adolescence*, 52, 37-48. [DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.07.004>]
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Biuro Rzecznika Praw Dziecka. (2021). *Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce. Obszar nr 3: Samopoczucie psychiczne*. Raport Rzecznika Praw Dziecka. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Brunwasser, S. M., Gillham, J. E. i Kim, E. S. (2009). *A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), 1042-1054.
- Centrum Pozytywnej Edukacji (2023). *O programie*. Pobrano z <https://www.pozytywnaeducacja.pl/programy/przyjaciele-zippiego/o-programie>

- Chen, J., Sang, G., Zhang, Y. i Jiang, A. (2021). *Intervention effect of the integration model on negative emotions of adolescents during the outbreak of corona virus disease 2019*. *Psychiatria Danubina*, 33(1), 86–94.
- Clarke, A. M. (2011). *An evaluation of Zippy's Friends, an emotional wellbeing programme for children in primary schools [dysertacja doktorska]*. Galway: National University of Ireland Galway.
- Clarke, A. M. i Barry, M. M. (2010). *An evaluation of the Zippy's Friends emotional wellbeing programme for primary schools in Ireland*. Galway: Health Promotion Research Centre, National University of Ireland Galway.
- Clarke, A. M., Bunting, B. i Barry, M. M. (2014). *Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools*. *Health Education Research*, 29(5), 786–798.
- Creswell, J. D. (2017). *Mindfulness interventions*. *Annual Review of Psychology*, 68, 491–516. [DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-042716-051139>]
- Daszykowska-Tobiasz, J. (2022). *Społeczeństwo w dobie pandemii COVID-19: ujęcie interdyscyplinarne*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Daszykowska-Tobiasz, J. (2023). *Odroczone wejście w dorosłość*. W: P. T. Nowakowski (red.), *Jaka jest współczesna młodzież?* (s. 73–84). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C. i Wiggers, J. (2017). *Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813–824.
- Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E. i Thompson, S. C. (2018). *Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs*. *BMC Psychology*, 6, 30. [DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3>]
- Ferreira, M., Marques, A. i Gomes, P. V. (2021). *Individual resilience interventions: a systematic review in adult population samples over the last decade*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7564.
- Freud, A. i Burlingham, D. T. (1943). *War and children*. Medical War Books.
- Gajewski, P., Jaeschke, R. i Brożek, J. (red.). (2008). *Podstawy EBM, czyli medycyny opartej na danych naukowych dla lekarzy i studentów medycyny*. Kraków: Medycyna Praktyczna.
- Galderisi, S., Heinz, A., Kastrup, M., Beezhold, J. i Sartorius, N. (2017). *Propozycja nowej definicji zdrowia psychicznego*. *Psychiatria Polska*, 51(3), 407–411.
- Garnezy, N. (1971). *Vulnerability research and the issue of primary prevention*. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 41(1), 101–116.
- Garnezy, N. (1985). *Stress-resistant children: the search for protective factors*. W: J. E. Stevenson (red.), *Recent research in developmental psychopathology* (s. 213–233). Oxford i in.: Pergamon Press.
- Goldberg, A. S. (1998). *Sports slump busting: 10 steps to mental toughness and peak performance*. Champaign: Human Kinetics.
- Grzelak, S. i Żyro, D. (2023). *Jak wspierać młodzież w niestabilnym świecie? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i ochrony zdrowia psychicznego po trudnych latach 2020–2022*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.
- Heitzman, J. (2020). *Wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne*. *Psychiatria Polska*, 54(2), 187–198.

- Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A. i Ystgaard, M. (2012). *The effectiveness of a universal school-based programme on coping and mental health: a randomised, controlled study of Zippy's Friends*. Educational Psychology, 32(5), 657-677.
- Holling, C. S. (1973). *Resilience and stability of ecological systems*. Annual Review of Ecology, Evolution, and Systematics, 4, 1-23. [DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.es.04.110173.000245>]
- Horowitz, J. L. i Garber, J. (2006). *The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: a meta-analytic review*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74(3), 401-415.
- Jané-Llopis, E., Hosman, C., Jenkins, R. i Anderson, P. (2003). *Predictors of efficacy in depression prevention programmes: meta-analysis*. The British Journal of Psychiatry, 183(5), 384-397.
- Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: past, present and future*. Clinical Psychology: Science and Practice, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2021). *Życie: piękna katastrofa*. Przeł. R. Skrzypczak. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Lelek, A., Mostowik, J., Kwapniewska, A. i Adamczyk-Banach, M. (2021). *Jak nastolatki radzą sobie z sytuacjami kryzysowymi? Wstępne doniesienia z badań nastolatków z zaburzeniami depresyjnymi i lękowymi*. Psychoterapia, 199(4), 49-63.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. i Becker, B. (2000). *The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work*. Child Development, 71(3), 543-562.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussi eres,  . L., Taylor, G.,  thier, M. A. i Gagnon, M. (2021). *Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students*. Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry, 107, 110260. [DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260>]
- Masten, A. S. (2007). *Resilience in developing systems: progress and promise as the fourth waves rises*. Development and Psychopathology, 19(3), 921-930.
- Masten, A. S. (2014). *Global perspectives on resilience in children and youth*. Child Development, 85(1), 6-20.
- Masten, A. S. i Narayan, A. J. (2012). *Child development in the context of disaster, war, and terrorism: pathways of risk and resilience*. Annual Review of Psychology, 63, 227-257. [DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>]
- Masten, A. S. i Powell, J. L. (2003). *A resilience framework for research policy and practice*. W: S. S. Luthar (red.), *Resilience and vulnerability: adaptation in the context of childhood adversities* (s. 1-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Matera, J. i Czapska, J. (2014). *Zarys metody przegl du systematycznego w naukach społecznych*. Warszawa: Instytut Bada  Edukacyjnych.
- Merry, S., McDowell, H., Hetrick, S., Bir, J. i Muller, N. (2004). *Psychological and/or educational interventions for the prevention of depression in children and adolescents*. The Cochrane Database of Systematic Reviews, 1, CD003380. [DOI: <https://doi.org/10.1002/14651858.CD003380.pub2>]
- Mishara, B. L. i Ystgaard, M. (2006). *Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends*. Early Childhood Research Quarterly, 21(1), 110-123.
- Murphy, L. B. i Moriarty, A. E. (1976). *Vulnerability, coping, and growth: from infancy to adolescence*. New Haven: Yale University Press.
- Nowakowski, P. T. (2023a). *S owo wst pne*. W: P. T. Nowakowski (red.), *Jaka jest współczesna m łdzie ?* (s. 7-9). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nowakowski, P. T. (red.). (2023b). *Jaka jest współczesna m łdzie ?* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Opora, R. (2009). *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*. Gdańsk; Sopot: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M. i Sims, C. (2014). *The impact of mindfulness education on elementary school students: evaluation of the Master Mind program*. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 184-204.

Positive Psychology Center (2023). *Penn Resilience Program and PERMA™ Workshops*. Pobrano z <https://ppc.sas.upenn.edu/services/penn-resilience-training>

Rembierz, M. (2023). *Nieprzemijająca młodość a wieczna niedojrzałość*. W: P. T. Nowakowski (red.), *Jaka jest współczesna młodzież?* (s. 201-203). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Rosenthal, R., Rosnow, R. L. i Rubin, D. B. (2000). *Contrasts and effect sizes in behavioral research: a correlational approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1987). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. i Diamond, A. (2015). *Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial*. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66.

Stice, E., Shaw, H., Bohon, C., Marti, C. N. i Rohde, P. (2009). *A meta-analytic review of depression prevention programs for children and adolescents: factors that predict magnitude of intervention effects*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 486-503.

Sztalt, K. (2023). *Zakotwiczeni w perspektywie „tu i teraz”*. W: P. T. Nowakowski (red.), *Jaka jest współczesna młodzież?* (s. 113-128). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Szwejka, Ł., Więckiewicz, B. i Nowakowski, P.T. (2021). *Między wspólnotą a wyobcowaniem. Człowiek w kontekście współczesnych przeobrażeń społeczeństwa i rodziny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Trzop, B. i Szaban, D. (2017). *Mozaika nastrojów. Gimnazjaliści sami o sobie*. Raport z badania. Pobrano z https://www.nfz-zielonagora.pl/system/obj/7295_Raport_z_badania_Mozaika_nastrojow.pdf

Urban, B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

von Bertalanffy, L. (1968). *General system theory: foundations, development, applications*. New York: George Braziller.

Wendel, F., Bender, S., Breiting, E., Coenen, M., Hummel, J., Immich, G., Kirschneck, M., Klünder, V., Kunzler, A. M., Lieb, K., Movsisyan, A., Li, L. Y., Ravens-Sieberger, U., Rehfuess, E., Voss, S. i Jung-Sievers, C. (2023). *Interventions to build resilience and to ameliorate negative psychosocial effects of the COVID-19 pandemic on children and adolescents: a systematic review and meta-analysis*. *European Child & Adolescent Psychiatry*. Pobrano z <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-023-02280-y>

Werner, E. E. (1994). *Overcoming the odds*. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 15(2), 131-136.

Opracowania wyselekcjonowane do metaanalizy

Raporty z badań przeglądowych

Bastounis, A., Callaghan, P., Banerjee, A. i Michail, M. (2016). *The effectiveness of the Penn Resiliency Programme (PRP) and its adapted versions in reducing depression and anxiety and improving explanatory style: a systematic review and meta-analysis*. *Journal of Adolescence*, 52, 37-48. [DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.07.004>]

Brunwasser, S. M., Gillham, J. E. i Kim, E. S. (2009). *A meta-analytic review of the Penn Resiliency Program's effect on depressive symptoms*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77(6), 1042–1054.

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C. i Wiggers, J. (2017). *Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting*. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 56(10), 813–824.

Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E. i Thompson, S. C. (2018). *Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs*. BMC Psychology, 6, 30. [DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0242-3>]

Wendel, F., Bender, S., Breiting, E., Coenen, M., Hummel, J., Immich, G., Kirschneck, M., Klünder, V., Kunzler, A. M., Lieb, K., Movsisyan, A., Li, L. Y., Ravens-Sieberer, U., Rehfuess, E., Voss, S. i Jung-Sievers, C. (2023). *Interventions to build resilience and to ameliorate negative psychosocial effects of the COVID-19 pandemic on children and adolescents: a systematic review and meta-analysis*. European Child & Adolescent Psychiatry. Pobrano z <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-023-02280-y>

Pula artykułów empirycznych

Clarke, A. M. (2011). *An evaluation of Zippy's Friends, an emotional wellbeing programme for children in primary schools* [dysertacja doktorska]. Galway: National University of Ireland Galway.

Clarke, A. M. i Barry, M. M. (2010). *An evaluation of the Zippy's Friends emotional wellbeing programme for primary schools in Ireland*. Galway: Health Promotion Research Centre, National University of Ireland Galway.

Clarke, A. M., Bunting, B. i Barry, M. M. (2014). *Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools*. Health Education Research, 29(5), 786–798.

Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A. i Ystgaard, M. (2012). *The effectiveness of a universal school-based programme on coping and mental health: a randomised, controlled study of Zippy's Friends*. Educational Psychology, 32(5), 657–677.

Mishara, B. L. i Ystgaard, M. (2006). *Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friends*. Early Childhood Research Quarterly, 21(1), 110–123.

Pula raportów podstawowych (poddanych szczegółowej analizie)

Chen, J., Sang, G., Zhang, Y. i Jiang, A. (2021). *Intervention effect of the integration model on negative emotions of adolescents during the outbreak of corona virus disease 2019*. Psychiatria Danubina, 33(1), 86–94.

Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussi res,  . L., Taylor, G.,  thier, M. A. i Gagnon, M. (2021). *Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students*. Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry, 107, 110260. [DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260>]

Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M. i Sims, C. (2014). *The impact of mindfulness education on elementary school students: evaluation of the Master Mind program*. Advances in School Mental Health Promotion, 7(3), 184–204.

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. i Diamond, A. (2015). *Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial*. Developmental Psychology, 51(1), 52–66.

Sibinga, E. M. S., Webb, L., Ghazarian, S. R. i Ellen, J. M. (2016). *School-based mindfulness instruction: an RCT*. Pediatrics, 137(1), e20152532.

Rola cech indywidualnych w wyborze strategii uczenia się języków obcych osób dwu- i wielojęzycznych

Mateusz Jan Dudka / Instytut Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

e-mail: mdudkaateusz@gmail.com

ORCID: 0000-0003-1070-1348

Grażyna Krasowicz-Kupis / Instytut Psychologii,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

e-mail: grazyna.krasowicz-kupis@mail.umcs.pl

ORCID: 0000-0002-5374-6872

Streszczenie

Proces opanowywania języka docelowego (na drodze uczenia się lub akwizycji) może być uzależniony od wielu zmiennych. Bez względu na paradygmat prowadzonych badań zarówno psycholodzy, językoznawcy, jak i glottodydaktycy wskazują na wiek rozpoczęcia nauki, motywację, płeć, postawę wobec języka, ilość czasu poświęcanego na naukę oraz psychologiczne wyposażenie uczących się (cechy osobowości, poziom inteligencji, temperament). Celem badań było określenie zależności pomiędzy wybranymi cechami (osobowości, temperamentu, poziomem lęku jako cechy) a stosowanymi strategiami uczenia się języków obcych (kognitywnymi, metakognitywnymi, afektywnymi, społecznymi, kompensacyjnymi i pamięciowymi) w przypadku osób wielojęzycznych i dwujęzycznych. W badaniach własnych uczestniczyło 60 osób. Zastosowano cztery narzędzia badawcze: Inwentarz Osobowości (NEO-PI-R), Kwestionariusz Temperamentu (PTS), Inwentarz Cechy Lęku (STAI-X2) i zaadaptowany Inwentarz Strategii Uczenia się Języków (SILL) w tłumaczeniu E. Olejarczuk. Cechy psychologiczne uczniów determinują wybór strategii uczenia się języków obcych, a obraz tych zależności jest różny w przypadku osób dwu- i wielojęzycznych. Osobowościowe wyposażenie w przypadku uczących się języków obcych odgrywa istotną rolę w wyborze strategii języków obcych. Być może sukces edukacyjny osób wielojęzycznych wynika nie tylko ze zdolności metalingwistycznych, ale także jest warunkowany predyspozycjami osobowościowymi. Prezentowane rezultaty badań własnych wskazują na zasadność prowadzenia dalszych analiz w tym obszarze oraz konsekwencje dla nauczania.

Słowa kluczowe: Dwujęzyczność, wielojęzyczność, strategie uczenia się języka, psychologia języka, różnice indywidualne.

The role of individual differences in the choice of language learning strategies of bilingual and multilingual individuals

Abstract

The process of mastering the target language (through learning or acquisition) can be influenced by many variables. Regardless of the paradigm of the research conducted, psychologists, linguists and glottodidacticians alike point to the age of onset, motivation, gender, attitude towards the language, the amount of time spent learning and the psychological endowment

of the learners (personality traits, intelligence level, temperament). The aim of the study was to determine the relationship between selected characteristics (personality, temperament, level of anxiety as a trait) and the language learning strategies used (cognitive, metacognitive, affective, social, compensatory and memory) for multilingual and bilingual learners. Sixty participants took part in the self-reported study. Four research instruments were used: Personality Inventory (NEO-PI-R), Temperament Questionnaire (PTS), Trait Anxiety Inventory (STAI-X2) and adapted Language Learning Strategies Inventory (SILL) translated by E. Olejarczuk. Students' psychological characteristics determine the choice of language learning strategies. The picture of these relationships is different for bilinguals and multilinguals. Personality endowment in the case of language learners plays an important role in the choice of language strategies. Perhaps the educational success of polyglots is not only due to metalinguistic abilities, but is also conditioned by personality predispositions. The presented results of our own research indicate the relevance of further analysis in this area and the implications for teaching.

Keywords: Bilingualism, multilingualism, language learning strategies, psychology of language, individual differences.

1. WPROWADZENIE

Psychologiczne podejście do natury człowieka zakłada, że podłożem niepowtarzalności są różnice indywidualne, a same osobowościowe uwarunkowania sukcesów edukacyjnych stanowią temat wielu eksploracji (Wiechnik, 1987; Norman, Spohrer, 1996). Naukowcy, ze względu na przyjętą orientację, upatrują źródeł zróżnicowania m.in. w podłożu biologicznym, sposobach percepcji rzeczywistości, inteligencji czy pamięci oraz procesach społeczno-kulturowych. Poszukiwanie psychologicznych uwarunkowań „zdolności do uczenia się” posiada swą długą tradycję, także w badaniach psycholingwistycznych. Jako ważne predyktory sukcesu w nauce języka obcego wymieniane są: pamięć procesualna, inteligencja, strategie czy style uczenia się, cechy osobowości, lęk, poziom rozwoju funkcji wykonawczych (Maczak, 2001; Gardner, 2002; Popek, 2002; Turska, 2006; Bielska, 2011; Revelle i in. 2011; Smuk, 2016; Przybył, 2017; Pudo, 2017; Biedroń, 2019; Bedyńska, 2021). Szczególnie interesujące okazują się doniesienia, które włączają pozapoznawcze determinanty w wachlarz predyktorów powodzenia w uczeniu się.

2. WYBRANE RÓŻNICE INDYWIDUALNE

Przedmiotem badań psychologii różnic indywidualnych są zmienne o charakterze intraindywidualnym, a wraz z konstruowaniem narzędzi wykorzystywanych do pomiaru wspomnianych różnic, rozpoczęły się systematyczne badania dotyczące ich roli w procesie uczenia się (Błaszczak, 2020). W prezentowanym artykule szczególną wagę przypisano opisanym poniżej konstruktom.

Czynnikowa teoria osobowości Costy i McCrae'a (1985) zakłada istnienie pięciu czynników: *Ekstrawertyczności*, *Neurotyczności*, *Otwartości na doświadczenie*, *Ugodowości* i *Sumienności* (za: Siuta, 2006). Pierwsza cecha odnosi się do poziomu przystosowania jednostki. Osoby o wysokich wynikach w obrębie tej cechy są lękliwe i niepewne, niskie wyniki uzyskują osoby spokojne i rozluźnione. *Ekstrawersja* opisywana jest w wymiarze intensywności interakcji międzyludzkich. Niskie natężenie tej cechy może przejawiać się powściągliwością i wycofaniem, zaś wysokie towarzyskością i aktywnością i zorientowaniem na ludzi. Wysokie wartości uzyskiwane w przypadku *Otwartości na doświadczenie* będą widoczne w ciekawości, szerokich zainteresowaniach i twórczości, natomiast niskie mogą oznaczać konwencjonalność oraz brak zainteresowań artystycznych. *Ugodowość* koresponduje z uczuciowością, ufnością i chęcią niesienia pomocy na jednym biegunie z cynizmem, brutalnością i podejrzliwością na drugim. Ostatnią cechą jest *Sumiennosc* oceniana jako stopień zorganizowania jednostki, upór w realizowaniu podjętych działań (Pervin, 2002).

Biologiczną, wrodzoną charakterystykę zachowań określa się mianem temperamentu (Buss, Plomin, 1975 za: Korzeń, 2007). Ma on stanowić podłoże niepowtarzalności i jednorazowości nie tylko ludzi, ale także zwierząt, będąc zestawem stałych cech (Thomas, Chess, 1977 za: Ehrman i wsp. 2003; Strelau, 1974; 2014). Strelau (2002) charakteryzuje temperament jako prawie całkowicie niepodatny na zmiany obszar ludzkiego funkcjonowania, determinujący zachowanie i stanowiący podstawę dla osobowości, na której kształt wpływ mogą mieć, oprócz czynników genetycznych, także zmienne środowiskowe i kulturowe. Pawłow (1952 za: Strelau 2002) opisując temperament, wyróżnił jego cztery składowe: *Siłę Procesu Pobudzenia*, *Siłę Procesu Hamowania*, *Ruchliwość* oraz *Równowagę Procesów Nerwowych*. Pierwsza wspomniana właściwość odnosi się do zdolności komórek nerwowych do pracy (funkcjonalna wydajność UN). Siła Procesu Hamowania rozumiana jest jako zdolność do odraczania zachowań. Wysokie wyniki uzyskiwane w tej skali oznaczają, że jednostka w czasie wykonywania zadań jest skupiona, a bodźce zewnętrzne nie stanowią przeszkody w realizacji rozpoczętych czynności (Strelau, Zawadzki, 1998). Ruchliwość procesów nerwowych to możliwość zamiany jednych stanów w drugie, czyli umiejętność przystosowania się do nagłych zmian w otoczeniu. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w zakresie ruchliwości cechuje plastyczność zachowania. Ostatni komponent, czyli *Równowaga Procesów Nerwowych* powstaje w wyniku porównania *Siły Procesu*

Pobudzenia z Siłą Procesu Hamowania. Przewaga pobudzenia nad hamowaniem może przejawiać się tzw. „słomianym zapalem” i impulsywnością. Gdy przeważają procesy hamowania nad pobudzeniem, charakterystyczna jest ostrożność w podejmowaniu decyzji (Strelau, Zawadzki, 1998).

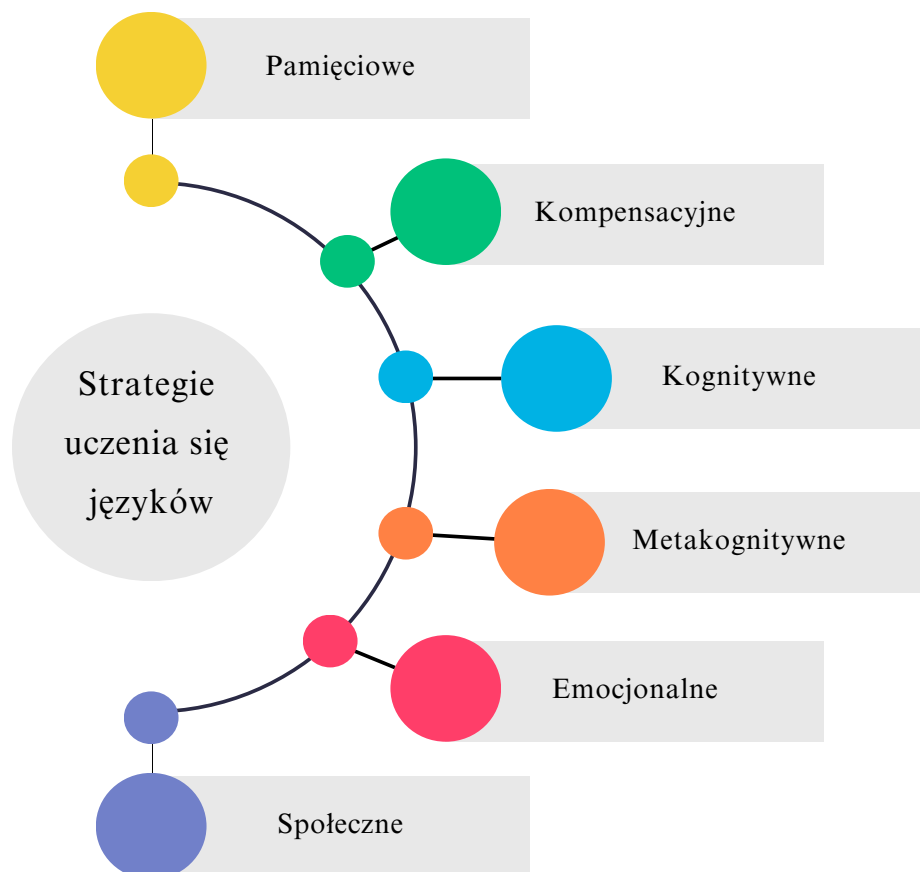
Charles Spielberg, charakteryzując lęk, dokonał dychotomicznego podziału na lęk jako stan i cechę. Lęk jako cecha to względnie trwała dyspozycja, wyznaczająca swoisty wzorec reagowania, czyli sposób i skłonność do przeżywania stanów lękowych zwłaszcza w sytuacji, którą podmiot interpretuje jako zagrażające i będzie się przejawiał w przeszacowaniu zagrożenia. To rodzaj nabytej dyspozycji, która może oznaczać nadinterpretowanie sytuacji niezagrażających i ich klasyfikację jako wysoce zagrażające wraz z wystąpieniem reakcji typowych dla aktywacji układu autonomicznego w strukturach nerwowych (Czajkowska, Czajkowski, 1996; Konturek, 1998; Kulik, Sądel, 2013; Obrębska, Zinczuk- Zielazna, 2016; Mielimąka i wsp., 2017).

3. STRATEGIE UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Efektywność procesu uczenia się determinowana jest nie tylko układem cech uczącego się, ale także zależy może od świadomego zarządzania własną aktywnością poznawczą (Zimmerman, 1994 i 2002; Włodarski, 1998; Gojkov-Rajić, 2023; Vergara, 2024), stąd zainteresowanie działaniami skierowanymi na osiągnięcie konkretnych celów edukacyjnych (Gajek i Michońska-Stadnik, 2017). Badania z końca poprzedniego stulecia wskazują, że uczniowie o wysokich osiągnięciach edukacyjnych mają silniejszą motywację wewnętrzną, w niewielkim stopniu koncentrują się na porażkach oraz zauważają pozytywną relację między uzyskiwanymi rezultatami uczenia się a stosowanymi strategiami (Borkowski i Schneider 1987 za: Czerniawska, 1999).

Strategie uczenia się języków obcych Oxford (1990; 2002) opisuje jako intencjonalne operacje, które mają wpływ na proces uczenia się języka obcego. Ułatwiają one gromadzenie oraz wydobywanie słów z wyuczonego języka (Oxford, 2002). Relacje między strategiami uczenia się języków obcych (Oxford i Ehrman, 1995), a czynnikami osobowościowymi, płcią, motywacją i lękiem ilustrują złożoność procesu uczenia się języków obcych (Šafran i Gojkov-Rajić, 2019; Shehni i Khezzab, 2020). Dodatkowo badania ukazują, że osoby wielojęzyczne korzystają z większej liczby strategii uczenia się języków, niż ma to miejsce w przypadku dwujęzycznych (Kantaridou i Psaltou-Joycey, 2011). Poniżej scharakteryzowano strategie uczenia się języków obcych w ujęciu R. Oxford (1990).

Rysunek 1 *Strategie uczenia się języków obcych według Oxford (1990)*



Źródło: opracowanie własne

Strategie pamięciowe odnoszą się do takich operacji jak tworzenie skojarzeń semantycznych i dźwiękowych oraz systematyczne powtarzanie materiału językowego. Kolejna grupa to *strategie kognitywne*, których domeną są ćwiczenie języka w szerszym kontekście, skanowanie tekstu, analiza danych językowych, a także organizowanie wiedzy językowej poprzez podkreślanie ważnych terminów, czy tworzenie notatek. Cechami *strategii kompensacyjnych* są odgadywanie znaczeń słów na podstawie dotychczasowej wiedzy, tzw. przełączanie się na język ojczysty, używanie ruchów i gestów, zmiany tematów rozmów, korzystanie z synonimów, parafrazy i peryfraz. *Strategie metakognitywne* przejawiają się w planowaniu procesu uczenia się, stawianiu sobie celów edukacyjnych, monitorowaniu i ocenie osiągniętych efektów. *Strategie emocjonalne* to takie zachowania, które mają prowadzić do obniżenia lęku i przejawiają się w stosowaniu relaksacji, dzieleniu się własnymi przeżyciami, obserwowaniu własnego ciała. Ostatnią grupę tworzą *strategie społeczne*, w których istotne jest zadawanie pytań innym użytkownikom języka z prośbą o wyjaśnienie ewentualnych niejasności i dokonanie korekty językowej, współpraca z innymi osobami, poszerzanie wiedzy o kontekście kulturowym natywnych użytkowników języka (Oxford, 1990; Jalo, 2005, s. 181; Gajek i Michońska-Stadnik, 2017).

Samoregulowane uczenie się przejawia się m.in. w ustalaniu celów edukacyjnych, uwzględnianiu zmiennych, które mogą brać udział w całym procesie, stosowaniu strategii uczenia się, monitorowaniu własnej aktywności, utrzymywaniu kontroli nad treścią i przebiegiem uczenia się, a także w przekonaniu o zdolności do uczenia się i wykonywania zadań na określonych poziomach oraz w regulowaniu zachowania (Drożdżał-Szelest, 1997; Oxford 2011). Badania z zakresu psychologii edukacyjnej dowodzą, że uczniowie z wysokim poczuciem własnej skuteczności chętnie angażują się w realizację zadań, cechują się dużą wytrwałością oraz skutecznie stosują strategie uczenia się (Schunk i Ertmer, 2000; Dębska i wsp. 2008). Samoregulacja w uczeniu się uwarunkowana jest przez oddziaływania szkolne, wiek uczącego się, poczucie własnej skuteczności, style poznawcze. Dodatkowo zmienne indywidualne mogą decydować o przebiegu i organizacji aktywności poznawczej (Czerniawska, 1999; Dębska i wsp., 2008; Pawlak, 2008; Gojkov-Rajić, 2023).

4. ZWIĄZKI MIĘDZY WYBRANYMI RÓŻNICAMI INDYWIDUALNYMI A STRATEGIAMI UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Wachlarz czynników psychologicznych mających znaczenie dla osiągnięcia sukcesu edukacyjnego tworzą zarówno zmienne intelektualne, jak i osobowościowe (Turska, 2006; Błaszczak, 2020). Choć inteligencji przypisuje się istotną rolę w poziomie funkcjonowania szkolnego (Kossowska i Schouwenburg, 2000), badania naukowe wskazują także na rolę osobowościowych korelatów osiągnięć szkolnych. Emocje nie tylko nadają wartości danym, które do nas napływają, lecz także kierują poznawczą aktywnością, dostarczając informacji o obiektach, motywują do podjęcia aktywności i mają wpływ na przenoszenie i utrwalanie danych w strukturach pamięci długotrwałej (Posłuszna-Owczarz, 2016). Niektórzy autorzy utożsamiają różnice indywidualne z zasobami uczących się kolejnych języków (de Bot, 2008; Jung i wsp. 2020).

W świetle badań prowadzonych przez Horwitz (2001 za: Dąbrowska, 2011) oraz Hu i Wang (2014) doświadczanie lęku wpływa negatywnie na poziom osiągnięć w zakresie uczenia się języka. Hawrot i Kaczan (2014 s. 142) także konkludują, że doświadczanie lęku i jego nadmierne przeżywanie może utrudniać radzenie sobie z wyzwaniami, jakie stawia edukacja, a także wpływać negatywnie na działanie pamięci roboczej, „zmniejszając jej wydolność” oraz obniżając świadomość językową (zob. Augustynek, 2015). W pracach z zakresu językoznawstwa również odnaleźć można liczne dane, wskazujące na negatywny wpływ lęku na uczenie się języków i czynne posługiwanie się nimi (Kalińska, 2012; Grotek, Kiliańska-Przybyło, 2012; Morena, 2013; Półtorak, 2019; Łodej i Osmoła, 2024). Lęk bierze udział w ocenie własnych zasobów, skuteczności i możliwości radzenia sobie z nową sytuacją. Oznacza to, że przezwyciężenie trudności nie wynika tylko z charakterystyki warunków zewnętrznych, ale także z przekonania podmiotu o posiadaniu zdolności do konstruktywnego rozwiązania problemu (Czajkowska, Czajkowski, 1996; Aronin, 2004; Grzegorzewska, 2012). Analizy prowadzone przez Mohammadi i współpracowników (2013) wśród irańskich studentów wykazały negatywne korelacje pomiędzy stosowanymi strategiami uczenia się języków a wysokim deklarowanym poziomem lęku, co koresponduje z wynikami badań Noormohamadi (2009) oraz Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić (2008). Kolejne badania dowodzą, że korzystanie ze strategii uczenia się języków obcych jest wyższe wśród uczniów z wysoką motywacją wewnętrzną, jednakże chęć ich użycia spadała wraz ze wzrostem odczuwanego lęku (Nishitani i Matsuda 2011), a zastosowanie interwencji redukującej subiektywnie odczuwany lęk zwiększa korzystanie ze strategii uczenia się (Bailey, 2019).

Dostępne badania naukowe wskazują na pozytywne korelacje między wybranymi cechami osobowości według Modelu Wielkiej Piątki a strategiami uczenia się w ujęciu R. Oxford: *Ugodowość* i strategii metakognitywne (Nordin i wsp., 2020), *Ekstrawersja* oraz strategii pamięciowe, kognitywne, kompensacyjne, metakognitywne i afektywne, *Sumienność* i strategii pamięciowe, kognitywne, kompensacyjne i afektywne oraz *Otwartość na doświadczenie* i strategii kompensacyjne i afektywne (Obralic i Mulalic, 2017), *Introwersja* i strategii pamięciowe, kompensacyjne oraz kognitywne, w przypadku ekstrawertyków metakognitywne, afektywne i społeczne (Asrawaty, Mas'ud i Imansari, 2022), *introwersja* i strategii kognitywne wraz z metakognitywnymi (Kayaoğlu, 2013). Badania Asmali (2014) na grupie 149 tureckich studentów również wykazały, że wraz ze wzrostem *Ugodowości* rosło użycie strategii kompensacyjnych.

Europejski system opisu kształcenia językowego uwzględnia temperament jako element kompetencji ogólnych osoby posługującej się językiem (Janowska, 2008), natomiast Pekrun (2006 za: Grzegorzewska, 2012) umieszcza temperament wśród „czynników intelektualnych”, które wpływają na odczuwane, na poziomie subiektywnym, poczucie kontroli we wszystkich działaniach związanych z procesem uczenia się.

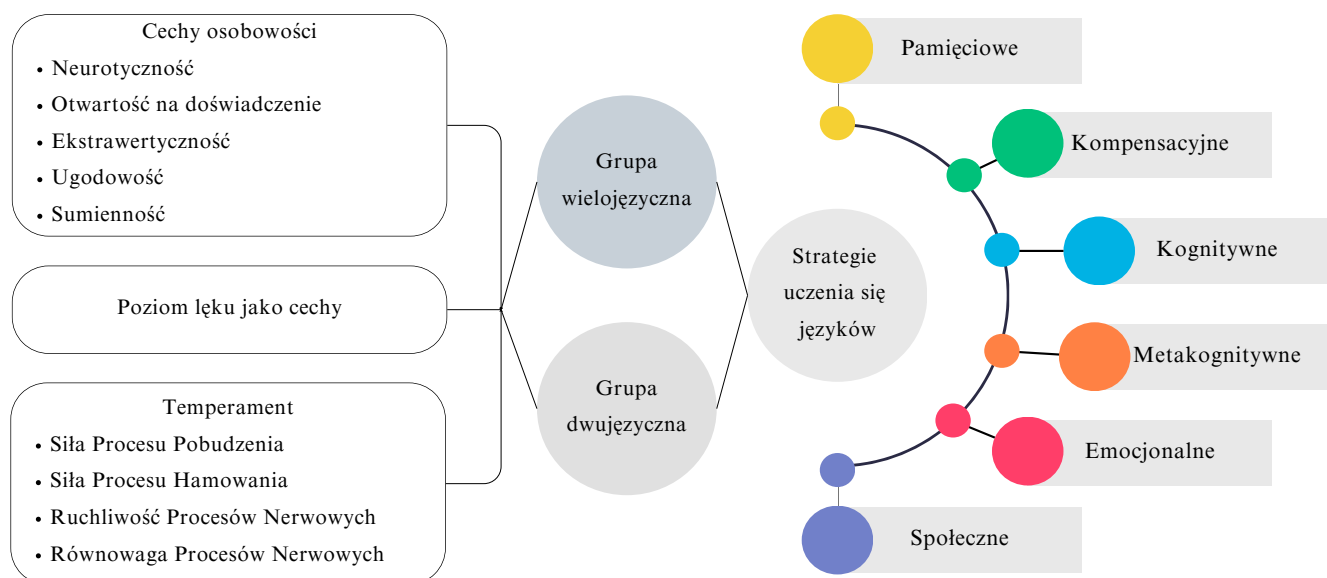
Badania grupy studentów romanistyki wykazały, że *Otwartość na doświadczenie* była uznana przez respondentów za ważną cechę, ułatwiającą proces uczenia się języków obcych (Pudo, 2017). Dane empiryczne wskazują, że osoby charakteryzujące się wysokim poziomem *Neurotyczności* odnoszą mniejsze sukcesy edukacyjne w porównaniu z innymi. Lęk może manifestować się niechęcią do prezentowania własnych opinii i wypowiadania się na forum, a także małą wiarą we własne możliwości. Wysoki poziom *Otwartości na doświadczenie* pozytywnie koreluje z sukcesem w przyswajaniu języków. Trzecia cecha, czyli *Ugodowość*, znajdująca się na poziomie wyników przeciętnych, może przyczyniać się do poprawnej wymowy w języku obcym, co tłumaczone jest zdolnością do uważnego słuchania oraz chęcią osiągnięcia harmonii w kontakcie z rozmówcą. *Ekstrawertyczność* daje możliwość czerpania korzyści z rozmowy. Ekstrawertycy jednak nie zwracają szczególnej uwagi na reguły rządzące poszczególnymi językami. Introwertycy natomiast osiągają lepsze wyniki w czytaniu tekstu ze zrozumieniem. Ostatnim superczynnikiem Wielkiej Piątki jest *Sumienność*, w której badacze – obok zdolności intelektualnych – upatrują największej roli w osiągnięciach edukacyjnych (Pudo, 2017; Lika, 2018; Błaszczak, 2020). Nie wszystkie wspomniane rezultaty są spójne, a ponadto należy wspomnieć, że tego typu badania w Polsce są prowadzone bardzo rzadko.

5. PROBLEM I CEL BADAŃ

W niniejszym artykule problematyka badawcza skupiona została wokół następującego zagadnienia: *Jaki jest obraz zależności pomiędzy poszczególnymi wymiarami cech indywidualnych a wyborem strategii uczenia się w przypadku osób dwu- i wielojęzycznych?*

Po kwerendzie literatury kluczową rolę dla wyboru strategii uczenia się języków obcych przypisano następującym konstruktom: cechom osobowości zgodnie z Modelem Wielkiej Piątki, tj. *Ekstrawertyczności*, *Neurotyczności*, *Otwartości na doświadczenie*, *Sumienności* oraz *Ugodowości* (Costa, McCrea, 2005), temperamentowi oraz poziomowi lęku jako cechy (Kossowska i Schouwenburg, 2000; Turska, 2006; Oxford, 2011; Conture i wsp., 2013; Tandoc i Tandoc-Juan, 2014; Wrembel, 2015; Błaszczak, 2019, 2020). Ponadto, badania Kemp (2007) dowodzą, że użycie strategii uczenia się rośnie wraz z liczbą poznanych języków, dlatego zdecydowano się na analizowanie wyników w podziale na dwie grupy. Wśród licznych na polskim gruncie analiz, których pole problemowe stanowi dwujęzyczność (zob. Wodniecka, 2011; Wodniecka i Haman 2013), wciąż brakuje psycholingwistycznych dociekań uwzględniających relacje między strategiami uczenia się języków obcych a cechami psychologicznymi uczących się.

Rysunek 2 Model badawczy prezentujący hipotetyczne zależności między eksplorowanymi zmiennymi w grupie dwu- i wielojęzycznej



Źródło: opracowanie własne

Dotychczasowe badania wskazują potencjalny wpływ cech indywidualnych na korzystanie ze strategii uczenia się, co z kolei może mieć swój ważny udział nie tylko w przebiegu procesu uczenia się, ale także w zakresie osiąganych wyników (Oxford i Nyikos 1989; Dąbrowska, 2011; Zafar i Meenakshi, 2012; Jung i wsp., 2020). Z tego powodu zdecydowano się przeprowadzić badania, w których sprawdzono, czy cechy osobowości i temperamentu są predyktorami wyboru strategii uczenia się języków obcych zarówno osób dwu- jak i wielojęzycznych. Posłużono się rozumieniem pojęć dwu- i wielojęzyczności zgodnie z definicją zaproponowaną przez Idę Kurcz (1992, s. 80 i 2005, s. 17): „Przez dwujęzyczność (wielojęzyczność) będziemy rozumieć fakt posługiwania się przez daną osobę dwoma (lub więcej niż dwoma) językami, przy czym nie określa się bliżej stopnia znajomości tych języków”. Uwzględniono również, że dwu- i wielojęzyczności nie można uznać za zmienne kategoryjne (Luk i Białystok, 2013; Wodniecka i Haman, 2013).

Założono, że użycie strategii uczenia się języków obcych jest wyjaśniane przez wybrane cechy indywidualne z zakresu osobowości, w tym lęku jako cechy, oraz temperamentu a charakter tych zależności jest różny u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych.

Opierając się na przeprowadzonych badaniach empirycznych (Krasowicz-Kupis i Dudka, 2023) i danych pochodzących z literatury, postawiono następujące hipotezy:

Hipoteza główna: Użycie strategii uczenia się języków obcych jest wyjaśniane przez cechy indywidualne, a charakter tych zależności jest różny u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych.

Hipotezy szczegółowe:

H1. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii kognitywnych uczenia się języków obcych w różnych grupach.

H2. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii pamięciowych uczenia się języków w różnych grupach.

H3. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii kompensacyjnych uczenia się języków obcych w różnych grupach.

H4. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii metakognitywnych uczenia się języków obcych w różnych grupach.

H5. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii afektywnych uczenia się języków obcych w różnych grupach.

H6. Różnice indywidualne są istotnym predyktorem strategii społecznych uczenia się języków obcych w różnych grupach.

6. METODA BADAŃ

6.1. Charakterystyka próby

Badaniem objęto grupę 60 osób. Połowa z nich stanowiła grupę wielojęzyczną (GW), złożoną z osób, które spełniały następujące kryteria: znały minimalnie 5 a maksymalnie 7 języków obcych i mieściły się w przedziale wiekowym między 18 a 35 rokiem życia, językiem ojczystym (L1) był język polski, posiadały wykształcenie wyższe lub rozpoczęte studia wyższe. Co najwyżej jeden język obcy został przyswojony drogą akwizycji symultanicznej, a pozostałe w wyniku sukcesywnego uczenia się (po częściowym opanowaniu L1 lub po całkowitym opanowaniu L1).

Grupę dwujęzyczną stanowiły osoby, których językiem ojczystym był język polski (L1) i wciąż uczyły się języka drugiego (L2), co oznacza, że posługiwały się dwoma językami. Zadbano również o kryterium wiekowe, jak miało to miejsce w grupie osób wielojęzycznych i przynależność do grupy osób z wykształceniem wyższym, lub w trakcie jego zdobywania. Warto zaznaczyć, że ze względu na długotrwały okres uczenia się języka drugiego (angielskiego) przez te osoby, nie można było uznać, że posługują się wyłącznie jednym, polskim, a zatem z tego powodu grupa nazywana jest dwujęzyczną. Wszyscy uczestnicy wyrazili świadomą i dobrowolną zgodę na udział w badaniach, zostali poinformowani o anonimowym wykorzystaniu uzyskanych rezultatów w celach naukowych oraz o prawie z rezygnacji z udziału w badaniu bez podawania przyczyny i ponoszenia jakichkolwiek konsekwencji. Dodatkowo w ramach podziękowania, uczestnicy otrzymali jakościowe opisy uzyskanych wyników.

6.2. Narzędzia pomiarowe

Na potrzeby prowadzonych analiz użyto następujących narzędzi. Do pomiaru zmiennej zależnej (Y) użyto Inwentarza Strategii Uczenia się Języków (*SILL*). Natomiast zmienną niezależną (X) badano, stosując: NEO-PI-R, PTS oraz STAI X-2. Poniżej znajduje się ich bardziej szczegółowe omówienie.

Inwentarz Osobowości (NEO-PI-R) autorstwa P. T. Costy i R. R. McCrae w polskiej adaptacji Jerzego Siuty bada pięć głównych wymiarów osobowości (Siuta, 2006). Narzędzie obejmuje 240 twierdzeń, których prawdziwość w odniesieniu do własnej osoby badani określali, wybierając jedną z pięciu odpowiedzi (od „całkowicie się nie zgadzam” do „całkowicie się zgadzam”) i nanosząc ją na osobny arkusz. Kwestionariusz tworzy pięć skal, które zawierają w swoim obrębie podskale: *Neurotyczność* (Lęk, Agresywna wrogość, Depresyjność, Nadmierny krytycyzm, Impulsywność i Nadwrażliwość), *Ekstrawertyczność* (Serdeczność, Towarzystwość, Asertywność, Aktywność, Poszukiwanie doznań i Emocje pozytywne), *Otwartość na doświadczenie* (Wyobraźnia, Estetyka, Uczucia, Działanie, Idee i Wartości), *Ugodowość* (Zaufanie, Prostolinijność, Altruizm, Ustępliwość, Skromność i Skłonność do rozczulania się), *Sumienność* (Kompetencja, Skłonność do porządku, Obowiązkowość, Dążenie

do osiągnięć, Samodyscyplina i Rozwaga). Narzędzie charakteryzuje się wysokimi wskaźnikami zgodności wewnętrznej w przypadku każdej z pięciu skal (0,81-0,86). Struktura czynnikowa podskal również odpowiada założeniom teoretycznym autorów narzędzia (Siuta, 2006).

Kwestionariusz Temperamentu (PTS) to narzędzie składające się z 57 stwierdzeń, których prawdziwość w odniesieniu do własnej osoby badani oceniali na czterostopniowej skali od „zdecydowanie zgadzam się” do „zdecydowanie nie zgadzam się” (Strelau, Zawadzki, 1998). Kwestionariusz składa się z trzech skal: *Siły Procesu Pobudzenia (SPP)*, *Siły Procesu Hamowania (SPH)*, *Ruchliwości procesów nerwowych (RPP)*, a także umożliwia określenie równowagi procesów nerwowych (RWN), jako stosunek SPP do SPH (Strelau, Zawadzki, 1998). Analizom poddano wszystkie cztery skale.

Inwentarz Cechy Lęku STAI-X2 autorstwa C. D. Spielbergera, R. L. Gorsucha i R. E. Lushene w polskiej adaptacji C. D. Spielbergera, J. Strelaua, M. Tysarczyka i K. Wrześniewskiego (Wrześniewski i wsp., 2002). Podskala mierząca lęk-cechę składa się z 20 pozycji, na które badany odpowiadał, wybierając jedną z czterech skategoryzowanych odpowiedzi. Rozkład teoretyczny wyników mieści się w przedziale od 20 do 80 punktów. Narzędzie posiada dużą zgodność wewnętrzną.

Zapis hipotez należy również uzasadnić danymi pochodzącymi z literatury przedmiotu i opracowań R. Oxford (2001, 2003, 2011). Inwentarz Strategii Uczenia się (SILL) autorstwa Rebeki Oxford (1989). Wersja 7.0 (ESL/EFL) w tłumaczeniu Edyty Olejarczuk (2014) zawiera pięćdziesiąt pozycji, które tworzą sześć skal punktowanych zgodnie z 5-stopniową skalą typu Likerta. Osoby biorące udział w badaniu, zaznaczając stopień prawdziwości itemów, wybierali jedną z pięciu opcji, gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie nie”, 2 „Raczej nie”, 3 „Trudno powiedzieć”, 4 „Raczej tak” a 5 „Zdecydowanie tak”. Czas przeznaczony na wypełnienie kwestionariusza nie był dłuższy niż 30 minut. Inwentarz pozwala określić, która ze strategii uczenia się języka jest najczęściej stosowaną przez osoby biorące udział w badaniu.

Rekrutacja osób chętnych do wzięcia udziału w badaniach odbywała się przy pomocy kwestionariusza kwalifikującego do badań. Osoby wyrażające chęć współpracy odpowiadały m.in. na pytania dotyczące danych metrykalnych, języka ojczystego, liczby nauczonych języków. Uczestnicy deklarowali poziom znajomości w każdym z wyuczonych języków.

6.3. Procedura analizy danych

W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytanie badawcze, przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 25. Za jego pomocą wykonano analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testem Shapiro-Wilka oraz analizę regresji liniowej. Za poziom istotności w niniejszym rozdziale uznano $\alpha = 0,05$. Analizę uzyskanych rezultatów przedstawiono w kolejnym rozdziale.

7. WYNIKI

W pierwszym kroku analizy sprawdzono rozkłady zmiennych ilościowych. W tym celu wyliczono podstawowe statystyki opisowe wraz z testem Shapiro-Wilka, który umożliwił zbadanie normalności rozkładu. Opisane wyniki zostały zaprezentowane w poniższych tabelach (tabele 1, 2).

Tabela 1 Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka dla grupy kontrolnej

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Poziom lęku (STAI-X2)	5,5	5,00	2,30	0,264	-,347	1,00	10,00	0,95	0,194
Inwentarz Osobowości NEO-PI-R									
Neurotyczność	5,23	5,00	2,45	-0,21	-0,69	1,00	10,00	0,95	0,207
Ekstrawertyczność	6,00	5,50	2,22	0,32	5,60	2,00	10,00	0,94	0,114
Otwartość na doświadczenia	6,43	7,00	2,44	-0,46	-0,57	1,00	10,00	0,94	0,128
Ugodowość	6,13	6,00	2,80	-0,20	-1,21	1,00	10,00	0,93	0,050
Sumienność	5,86	5,50	2,51	0,23	-0,77	1,00	10,00	0,94	0,115
KT PTS									
Siła procesu pobudzenia	6,50	6,00	2,01	-0,42	0,78	1,00	10,00	0,92	0,040
Siła procesu hamowania	5,46	6,00	2,34	-0,14	-0,48	1,00	10,00	0,97	0,526
Ruchliwość procesów nerwowych	5,96	6,00	2,23	-0,47	0,53	1,00	10,00	0,96	0,320
Równowaga procesów nerwowych	1,00	1,00	2,85	0,60	0,89	-4,00	9,00	0,95	0,296

Skale Inwentarza SILL

Strategie kognitywne	3,18	3,30	0,52	-0,71	1,15	1,80	4,30	0,94	0,134
Strategie pamięciowe	3,27	3,30	0,53	-0,07	-0,70	2,30	4,30	0,96	0,460
Strategie kompensacyjne	3,31	3,30	0,53	0,00	0,00	2,30	4,30	0,94	0,134
Strategie metakognitywne	3,01	3,05	0,71	0,44	-0,09	1,80	4,80	0,96	0,402
Strategie afektywne	2,82	2,75	0,45	-0,06	0,34	1,70	3,70	0,94	0,098
Strategie społeczne	3,49	3,50	0,69	0,01	-0,76	2,00	4,70	0,95	0,338

M – średnia, Me – mediana, SD – odchylenie standardowe, Sk. – skośność, Kurt. – kurtoza, Min. – najniższa wartość, Maks. – najwyższa wartość, p – poziom istotności statystycznej, W – statystyka W

Na podstawie danych prezentowanych w tabeli 1 można zauważyć, że w przypadku 1 z 16 zmiennych dwujęzycznej wynik testu Shapiro-Wilka okazał się istotny statystycznie. Oznacza to, że ich rozkłady w sposób istotny statystycznie odbiegają od rozkładu teoretycznego. Warto jednak zwrócić uwagę, iż skośność ich rozkładu nie przekracza umownej wartości bezwzględnej, która wynosi 2 (George, Mallery, 2016), co oznacza, że ich rozkłady są asymetryczne jedynie w nieznacznym stopniu. W związku z tym zasadne jest dalsze przeprowadzanie analizy w grupie dwujęzycznej w oparciu o testy parametryczne, jeśli pozostałe założenia również zostały spełnione.

W następnym kroku sporządzono tabelę, która zawiera podstawowe miary tendencji centralnej wraz z testem normalności rozkładu dla grupy wielojęzycznej (tabela 2).

Tabela 2 Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Shapiro-Wilka dla grupy wielojęzycznej

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Poziom lęku (STAI-X2)	5,43	5,00	1,79	1,28	1,29	3,00	10,00	0,83	<0,001
Inwentarz Osobowości NEO-PI-R									
Neurotyczność	5,50	5,00	2,27	0,52	-0,86	1,00	10,00	0,93	0,073
Ekstrawertyczność	5,60	5,00	2,35	-0,17	-0,54	1,00	10,00	0,96	0,359
Otwartość na doświadczenia	6,76	7,00	2,55	-0,54	-0,52	1,00	10,00	0,93	0,074
Ugodowość	6,03	6,00	2,49	0,14	-0,70	1,00	10,00	0,94	0,095
Sumienność	5,96	6,00	2,57	-0,12	-1,03	1,00	10,00	0,94	0,107
KT PTS									
Siły procesu pobudzenia	6,20	6,00	1,86	-0,20	-0,56	2,00	9,00	0,95	0,183
Siły procesu hamowania	5,80	6,00	2,24	-0,14	-0,96	2,00	10,00	0,94	0,091
Ruchliwość procesów nerwowych	6,43	6,50	2,07	-1,04	1,37	1,00	9,00	0,89	0,005
Równowaga procesów nerwowych	0,40	0,00	2,55	0,26	0,12	-5,00	6,00	0,95	0,235
Skale Inwentarza SILL									
Strategie kognitywne	3,24	3,30	0,66	-0,94	0,72	1,40	4,20	0,92	0,032
Strategie pamięciowe	3,74	3,85	0,45	-0,42	0,58	2,60	4,60	0,95	0,196
Strategie kompensacyjne	3,49	3,55	0,66	0,16	0,41	2,30	5,00	0,96	0,314
Strategie metakognitywne	3,89	4,00	0,78	-0,91	0,32	1,90	4,90	0,92	0,026
Strategie afektywne	2,91	3,00	0,53	-1,21	2,55	1,30	3,80	0,89	0,005
Strategie społeczne	4,09	4,20	0,49	-1,67	5,44	2,30	5,00	0,85	0,001

Dane w tabeli 2 wskazują, że po zastosowaniu testu Shapiro-Wilka jedynie 6 z 16 zmiennych dla grupy wielojęzycznej okazało się odbiegać w sposób istotny statystycznie od rozkładu normalnego. Podobnie jak w przypadku grupy dwujęzycznej skośność wyników nie przekracza umownej wartości bezwzględnej, wynoszącej 2 (George, Mallery, 2016). Można, zatem wnioskować, iż ich rozkłady są asymetryczne w nieznacznym stopniu. Jeśli pozostałe założenia zostały spełnione, w grupie wielojęzycznej należy przeprowadzić analizy w oparciu o testy parametryczne.

W celu weryfikacji postawionych hipotez badawczych wykonano test t Studenta dla prób niezależnych oraz analizę regresji, a ze względu na dużą liczbę predyktorów, przy względnie małej próbie, wykorzystano metodę krokową. W celu sprawdzenia, czy zależności te są różnicowane przez przynależność do grupy kontrolnej i badawczej, analizę tę wykonano osobno dla osób dwujęzycznych i wielojęzycznych.

Prowadzone na wcześniejszym etapie badań analizy testujące hipotezę o występowaniu różnic pomiędzy osobami dwu- i wielojęzycznymi pod względem stosowania metod nauki języków obcych potwierdziły, że wielojęzyczni w istotnie statystycznie wyższym stopniu stosują strategie pamięciowe, metakognitywne i społeczne niż osoby dwujęzyczne (Krasowicz-Kupis, Dudka 2023).

7.1. Modele regresji wyjaśniające wykorzystanie strategii nauki języków obcych poprzez oraz cechy osobowości i temperamentu

Zamykającym etapem weryfikacji hipotez było przetestowanie dwunastu modeli regresji. Zmiennymi wyjaśnianymi było sześć strategii uczenia się języków obcych. Zmienne niezależne stanowiły poziom lęku, cechy osobowości człowieka oraz temperament. W celu przewidywania użycia strategii uczenia się języków obcych na podstawie zmiennych psychologicznych przeprowadzono analizę regresji metodą krokową. W przypadku kwestionariusza NEO-PI-R analizowano jedynie ogólne skale, ponieważ, zgodnie z założeniami tej metody, predyktory nie mogą być ze sobą powiązane.

Jako zmienną wyjaśnianą uznano określone strategie uczenia się języków obcych (kognitywne, pamięciowe, kompensacyjne, metakognitywne, afektywne i społeczne), natomiast predyktorami są cechy osobowości (w tym lęk jako cecha) i temperamentu. Wszystkie analizy wykonano w podziale ze względu na przynależność do grupy dwujęzycznej i wielojęzycznej. W poniższych tabelach zaprezentowano tylko te zmienne, które pokazały istotność. Jako pierwszą wykonano analizę wyjaśniającą poziom wykorzystania strategii kognitywnych (tabela 3).

Tabela 3 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii kognitywnych u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych na bazie cech osobowości i temperamentu

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>
Dwujęzyczność	(Stała)	2,67	0,21		12,46	<0,001	0,199	6,95	0,014
	Ugodowość	0,08	0,03	0,45	2,64	0,014			
Wielojęzyczność	(Stała)	2,52	0,32		7,79	<0,001	0,168	5,66	0,024
	Otwartość na doświadczenie	0,11	0,04	0,41	2,38	0,024			

Analiza wykazała, że obydwa modele są dobrze dopasowane do danych. U osób dwujęzycznych ($F = 6,95$; $p < 0,05$), istotnym predyktorem wyboru strategii kognitywnych była *Ugodowość*, podczas gdy u osób wielojęzycznych ($F = 5,66$; $p < 0,05$) – *Otwartość na doświadczenie*. W obu przypadkach *Beta* była dodatnia, co wskazuje na współwystępowanie tych cech osobowości oraz korzystania ze strategii kognitywnych. Procent wyjaśnionej wariancji przez model był wyższy u osób dwujęzycznych wynosząc 19,9% ($R^2 = 0,199$), podczas gdy u osób wielojęzycznych było to 16,8% ($R^2 = 0,168$).

W kolejnej analizie regresji zmienną wyjaśnianą było stosowanie strategii pamięciowych przez badanych (tabela 4).

Tabela 4 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii pamięciowych u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>P</i>
Wielojęzyczność	(Stała)	3,20	0,25		12,70	<0,001	0,126	5,20	0,030
	Ugodowość	0,10	0,04	0,40	2,28	0,030			

Analiza wykazała, że jedynie model dla osób wielojęzycznych jest istotnie dopasowany do danych ($F = 5,20$; $p < 0,05$), wyjaśniając 12,6% wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,126$). Istotnym predyktorem była *Ugodowość*.

Wskazuje to na to, że u osób wielojęzycznych stosowanie strategii pamięciowych zależne jest od *Ugodowości*, podczas gdy u osób dwujęzycznych relacja ta nie zachodzi. Dodatkowo istotne wartości *Beta* ($\beta = 0,40$; $p < 0,05$) wskazują na większe stosowanie tych strategii wraz ze wzrostem *Ugodowości*.

W kolejnym kroku jako zmienną zależną do modelu wprowadzono stosowanie przez badanych strategii kompensacyjnych (tabela 5).

Tabela 5 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii kompensacyjnych u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² <i>skorygowane</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Wielojęzyczność	(Stała)	2,10	0,40		5,23	<0,001	0,327	0,277	6,55	0,005
	Ugodowość	0,12	0,04	0,45	2,88	0,008				
	Otwartość na doświadczenie	0,10	0,04	0,37	2,36	0,026				

Podobnie jak poprzednio, dobrze dopasowany do danych był tylko model dla osób wielojęzycznych ($F = 6,55$; $p < 0,05$). Istotnymi predyktorami była *Ugodowość* i *Otwartość na doświadczenie*. Dodatnia wartość *Beta* dla obu wskaźników wskazuje na większe stosowanie strategii kompensacyjnych, wraz ze wzrostem *Ugodowości* ($\beta = 0,45$; $p < 0,05$) i *Otwartości na doświadczenie* ($\beta = 0,37$; $p < 0,05$), ale tylko u osób wielojęzycznych. Biorąc pod uwagę wartość współczynnika ($R^{2\text{skor.}} = 0,277$) można stwierdzić, że wprowadzone predyktory wyjaśniają łącznie 27% wariancji analizowanej zmiennej.

Kolejno przetestowano model dla strategii metakognitywnych (tabela 6).

Tabela 6 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii metakognitywnych u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² <i>skorygowane</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Wielojęzyczność	(Stała)	2,39	0,47		5,11	<0,001	0,295	0,243	5,66	0,009
	Poziom lęku	0,16	0,07	0,37	2,28	0,031				
	Sumienność	0,10	0,05	0,34	2,08	0,047				

Ponownie, testowany model był dobrze dopasowany do danych tylko dla osób wielojęzycznych ($F = 5,66$; $p < 0,05$). W tej grupie odnotowano dwa predyktory – poziom *Lęku* oraz *Sumienności*. Dodatnia *Beta* dla obu zmiennych wskazuje na wzrost stosowania strategii metakognitywnych wraz ze wzrostem *Lęku* ($\beta = 0,37$; $p < 0,05$) i *Sumienności* ($\beta = 0,34$; $p < 0,05$). Biorąc pod uwagę wartość skorygowanego współczynnika R^2 można stwierdzić, że model wyjaśnia łącznie 24% wariancji wykorzystania strategii metakognitywnych ($R^{2\text{skor.}} = 0,243$).

Następnie, przetestowano analogiczny do powyższych model, gdzie zmienną wyjaśnianą był poziom użytkowania strategii afektywnych (tabela 7).

Tabela 7 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii afektywnych u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² <i>skorygowane</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	(Stała)	1,98	0,19		10,64	<0,003				
Dwujęzyczność	Neurotyczność	0,08	0,03	0,44	3,01	0,006	0,464	0,425	11,71	<0,001
	Ugodowość	0,07	0,02	0,42	2,91	0,007				

Model dotyczy tylko osób dwujęzycznych ($F = 11,71$; $p < 0,05$) z racji tego, że ten dla wielojęzycznych nie był dobrze dopasowany do danych. Jak się okazuje, *Ugodowość* oraz *Neurotyczność* były zmiennymi, które w sposób istotny statystycznie pozwalają prognozować poziom stosowania strategii afektywnych do nauki języków obcych. Dodatni wyniki współczynnika *Beta* zarówno dla *Neurotyczności* ($\beta = 0,44$; $p < 0,05$), jak i *Ugodowości* ($\beta = 0,42$; $p < 0,05$) oznaczają, że wraz ze wzrostem wartości tych predyktorów, rośnie użycie strategii uczenia się języków obcych z grupy afektywnych. Model wyjaśnia 42,5% wariancji wykorzystania strategii afektywnych ($R^{2skor.} = 0,425$).

Ostatnim etapem, analogicznym do powyższych, było wykonanie modelu regresji, gdzie zmienną wyjaśnianą był poziom używania strategii społecznych (tabela 8).

Tabela 8 Wyniki analizy regresji przewidującej poziom zastosowania strategii społecznych poprzez ugodowość oraz otwartość na doświadczenie u osób dwujęzycznych i wielojęzycznych

		<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² <i>skorygowane</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	(Stała)	3,47	0,39		8,82	<0,001				
Dwujęzyczność	Siły procesu pobudzenia	-0,25	0,05	-0,72	-5,03	<0,001	0,591	0,544	12,53	<0,001
	Ekstrawertyczność	0,18	0,05	0,56	3,89	0,001				
	Otwartość na doświadczenie	0,09	0,04	0,33	2,59	0,015				

Testowany model w przypadku osób dwujęzycznych był dobrze dopasowany, czego dowodzi istotny statystycznie wynik uzyskany w teście wariancji ($F = 12,53$; $p < 0,05$). Model wyjaśnia aż 54,4% wariancji zmiennej zależnej ($R^{2skor.} = 0,544$). Istotnymi predyktorami były *Siła procesu pobudzenia*, *Ekstrawertyczność* i *Otwartość na doświadczenie*. Ujemna *Beta* dla *Siły procesu pobudzenia* ($\beta = -0,72$; $p < 0,05$) oraz dodatnia dla *Ekstrawertyczności* ($\beta = 0,56$; $p < 0,05$) i *Otwartości na doświadczenie* ($\beta = 0,33$; $p < 0,05$) wskazuje na zwiększoną preferencję do stosowanie strategii społecznych wraz ze wzrostem *Ekstrawertyczności* i *Otwartości na doświadczenie* oraz spadkiem *Siły procesu pobudzenia*.

8. PODSUMOWANIE WYNIKÓW ORAZ IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Celem badań własnych było wykazanie zależności pomiędzy poszczególnymi cechami psychologicznymi a wyborem strategii uczenia się języków obcych. Realizacja tego zadania była możliwa dzięki wykonanej diagnozie wybranych cech psychologicznych (osobowości, temperamentu i lęku) i strategii uczenia się języków obcych. Literatura przedmiotu, zwłaszcza na gruncie polskim, dostarcza niewiele analiz na temat badanych relacji, a prezentowane rezultaty korespondują z wynikami badań Oxford (2011), Kossowskiej i Schouwenburga (2000) lub Gojkov-Rajić (2023). Statystyczne analizy wskazują, iż w grupie osób dwujęzycznych i wielojęzycznych występują zależności pomiędzy poszczególnymi cechami psychologicznymi a wyborem konkretnych strategii uczenia się.

Przeprowadzony proces wnioskowania statystycznego wykazał następujące związki. W przypadku grupy wielojęzycznej *Otwartość na doświadczenie* stanowi istotny predyktor strategii kognitywnych, natomiast w przypadku grupy kontrolnej istotnym predyktorem okazała się *Ugodowość*. Z kolei wyniki wnioskowania statystycznego informują, że istotnym predyktorem użycia strategii pamięciowych w przypadku osób wielojęzycznych okazała się *Ugodowość*. Brak takich zależności w odniesieniu do grupy dwujęzycznej. Przeprowadzone analizy wskazują, że w przypadku osób wielojęzycznych *Ugodowość* i *Otwartość na*

doświadczenie są istotnymi predyktorami użycia strategii kompensacyjnych. W przypadku osób dwujęzycznych nie występują takie zależności. Poziom lęku, jako cechy i *Sumienność* wpisują się w wyjaśnianie użycia strategii metakognitywnych w grupie osób wielojęzycznych. Podobnie, jak ma to miejsce w przypadku poprzednich strategii, brak doniesień dotyczących osób dwujęzycznych. Analizy statystyczne pozwoliły na wyodrębnienie dwóch predyktorów strategii afektywnych w grupie dwujęzycznych i są nimi *Neurotyczność* oraz *Ugodowość*. W przypadku grupy osób wielojęzycznych brak jest istotnych statystycznie predyktorów dla strategii afektywnych. Siła procesu pobudzenia, *Ekstrawertyczność* oraz *Otwartość na doświadczenie* stanowią istotny predyktor w odniesieniu do użycia strategii społecznych w grupie dwujęzycznej. Jednak pozostałe wyszczególnione elementy cech psychologicznych nie wpisują się w ramy tej hipotezy.

Zgodnie z założeniami w grupie osób władających większą liczbą języków wyróżniają się strategie metakognitywne, które pełnią funkcję zarządzającą wobec strategii kognitywnych (poznawczych), a także społeczne, które być może pozwalają na sprawdzenie się w sytuacji zadaniowej, eksponując się na bezpośrednią komunikację, w której należy uwzględnić, oprócz elementów językowych, także kontekst kulturowy i reagować na odbiorcę komunikatów. Strategie metakognitywne odnoszą się do kierowania procesem uczenia się, a charakterystyczne dla nich samokontrola i stałe przyglądanie się postępom w nauce zdaje się dobrze korespondować z *Sumiennością*. Niewykluczone, że strategie pamięciowe stosowane są chętniej na gruncie polskim, co może wynikać ze specyfiki edukacji w kraju, gdzie wiedza jest regularnie sprawdzana w czasie sprawdzianów, kartkówek, kolokwium. Podobnie jak poprzednio, zaskakujące wyniki w przypadku osób wielojęzycznych otrzymano dla strategii kompensacyjnych, które bazują na odgadywaniu znaczeń i szukaniu podpowiedzi oraz analogii w innym języku. Zdziawiająca jest rola lęku w aktywacji strategii metakognitywnych. Być może obawa przed poniesieniem ewentualnej porażki lub niespełnieniem własnych standardów nakłania do monitorowania procesu uczenia się, który staje się bardziej świadomym. Otrzymane wyniki wpisują się w teoretyczne przesłanki wskazujące, że optymalny poziom lęku ma pozytywny wpływ na proces uczenia się wielu języków obcych, m.in. poprzez podtrzymywanie stanu czujności (Dąbrowska, 2011; Kalińska 2012; Posłuszna-Owczar 2016). Dla użycia strategii społecznych istotnymi predyktorami okazały się *Ekstrawertyczność*, *Otwartość na doświadczenie*, a także jeden z wymiarów energetycznych, tj. *Siła procesu pobudzenia*. Wyniki te dotyczą jedynie grupy osób dwujęzycznych. Istotą strategii społecznych jest angażowanie się w rozmowy z innymi użytkownikami języka oraz poznanie ich kultury. Być może *Otwartość na doświadczenie* stanowi podstawę do angażowania się w rozmowy z innymi osobami, a *Ekstrawertyczność* rozumiana jako potrzeba angażowania się w kontakty międzyludzkie, aktywność oraz gadatliwość wydaje się wpisywać w portret osoby, która chętnie korzysta ze strategii społecznych. Dodatkowo, Grabowska (2017) uznaje ekstrawertyczność, poprzez skierowanie do otoczenia i zainteresowanie, tym co na zewnątrz, za podstawowy warunek komunikacji. Uzyskane dane są zbieżne z konkluzjami J. Rubin (1975: za Drożdżał-Szelest 1993), która opisując osoby osiągające sukces w nauce języków obcych, podaje dużą chęć komunikowania się w nowym języku, a także poszukiwanie okazji, które pozwolą na testowanie własnych możliwości.

Rezultaty badań własnych są spójne z innymi doniesieniami naukowymi (Mystkowska-Wiertelak, 2008; Lesiak-Bielawska, 2008) i mogą stanowić przyczynek do dalszej dyskusji nad przebiegiem procesu uczenia (się) i projektowania oddziaływań pedagogicznych. Wybrane różnice indywidualne są dobrymi wskaźnikami użycia poszczególnych strategii (Dörnyei i Ryan, 2015), jednak niewystarczającymi. Wygląda na to, że obszar ten wymaga dalszych analiz. W przyszłości należałoby zastanowić się, czy użycie konkretnych strategii warunkuje sukces w procesie uczenia się języków obcych? Badania własne stanowią dobrą heurystykę do dalszych eksploracji, szukając predyktorów pomyślności w procesie uczenia się.

Wszystkie badane strategie mogą być wykorzystywane przez uczniów, a wiedza o procesach poznawczych może dodatkowo wspierać samoregulowaną aktywność rozumianą jako „samodzielną kontrolę nad treścią, przebiegiem i skutkami uczenia się” (Guła-Kubiszewska i Dębska, 2004, s. 132). Dodatkowo podejmowanie przez uczniów odpowiedzialności za własną karierę edukacyjną, a także wzmacnianie ich autonomii w tym procesie może zaowocować wyższą samodzielnością i wytrwałością w osiąganiu zamierzonych celów. Nauczyciele powinni konstruować tak informacje zwrotne i wnioski do dalszego uczenia się, aby podopieczni mogli próbować różnych technik i strategii uczenia się. Świadome nauczanie wymaga takiego podejścia do procesu uczenia się, które uwzględnia rolę zmiennych podmiotowych w osiąganiu kulminacyjnego punktu, a także polega na wyposażaniu uczniów w narzędzia do dalszego uczenia się. Warto zauważyć notowane przez raport *Future of skills. Employment in 2030* umiejętności potrzebne na rynku pracy już za kilka lat, wśród których znalazły się: aktywna nauka, uczenie siebie i innych oraz wybór adekwatnej strategii uczenia się. Pomoc w identyfikowaniu odpowiednich strategii uczenia się języków może okazać się pomocna, ponieważ:

1. Dobrze dobrane strategie pozwalają na aktywne i samodzielne kierowanie procesem uczenia się;
2. Nauczyciele mogą wyposażać uczniów w wiedzę odnoszącą się do strategii uczenia się (uczenie, jak się uczyć).

Prezentowane wyniki wskazują, że procesy samoregulacji (stosowanie strategii uczenia się języków obcych) mogą być uwarunkowane różnicami indywidualnymi (por. Guła-Kubiszewska i Dębska, 2004).

9. OGRANICZENIA BADAŃ

Niniejszy projekt badawczy ma pewne ograniczenia, które mogą wynikać z doboru narzędzi i próby badawczej. Uczestnikami badania były osoby, które deklarowały znajomość języków obcych, co jest narażone na niewłaściwą ocenę własnych kompetencji w zakresie posługiwania się językami. Słabą stroną jest także małe zróżnicowanie próby.

Ze względu na metodologię i zastosowane narzędzia, a także normy statystyczne, wybrano osoby w przedziale między 18. a 35. rokiem życia. W przyszłości warto rozszerzyć grupę o uczestników w innym wieku, o innym wykształceniu i o różnej sytuacji ekonomicznej. Warto również mieć na uwadze fakt, że w przypadku *Kwestionariusza Strategii Uczenia się Języków – SILL* brak polskich norm, co uniemożliwia odniesienie rezultatów do populacji polskiej.

BIBLIOGRAFIA

Asmali, M. (2014). *The relationship between The Big Five Personality traits and Language Learning Strategies*, The Journal of Social Sciences Institute 17(32), s. 1-18.

Aronin, L. (2004). *Multilinguality and emotions: Emotional experiences and language attitudes of trilingual immigrant student in Israel*, Estudios de Sociolingüística 5(1), 59-81.

Asrawaty, A., Mas'ud B., Imansari, N. (2022). *The interplay of personality factors and language learning strategies in developing speaking skill*, Journal Bahasa dan Sastra Inggris 9(1), s. 171-184.

Bailey, D.R. (2019). *Online Peer Feedback Tasks: Training for Improved L2 Writing Proficiency, Anxiety Reduction, and Language Learning Strategies*. Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal 20 (2), 70-88.

Bakhshi, H., Downing, J. M., Osborne, M. A., Schneider, P. (2017). *The Future of Skills: Employment in 2030*. Londyn: Pearson and Nesta.

Bedyńska, S., Campfield, D., Kaczan, R., Kaczmarek, M., Knopik, T., Kochańska, M., Krasowicz-Kupis, G., Krejtz, I., Orylska, A., Papuda-Dolińska, B., Rycielski, P., Rydzewska, K., Sędek, G., Smoczyńska, M., & Wiejak, K. (2021). *Narzędzia diagnostyczne do oceny zdolności poznawczych dzieci i młodzieży – projekt wdrożeniowy*. Przegląd Psychologiczny, 64(2), 9-23. DOI: [10.31648/pp.7323](https://doi.org/10.31648/pp.7323)

Biedroń, A. (2019). *Czynniki afektywne w teorii i badaniach nad zdolnościami językowymi*. W: Wach, A., Scheffler, P. (red.), *Affective factors in foreign language learning and teaching*. Poznań: Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, 29-41.

Bielska, J. (2011). *Bariery psychiczne w nauce języka obcego*. W: Komorowska, H. (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie uczenia*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 332-351.

Błaszczak, A. (2019). *Inteligencja i sumienność jako predyktory sukcesów maturalnych. Kiedy ciężka praca liczy się bardziej niż bycie bystrym?* Edukacja 4(151), s. 50-65. DOI: [10.24131/3724.190404](https://doi.org/10.24131/3724.190404)

Błaszczak, A. (2020). *Znaczenie intelektualnych i osobowościowych korelatów osiągnięć szkolnych*. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia, 33(2), 25-34.

Conture, E. G., Kelly, E. M., Walden, T. A. (2013). *Temperament, Speech and Language: An Overview*, Journal of Communication Disorders, 46(2), 125-142, DOI: [10.1016/j.jcomdis.2012.11.002](https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2012.11.002)

Czajkowska, A., Czajkowski, W. (1996). *Osobowościowe i aksjologiczne determinanty zachowań studentów. Lęk i depresja jako miary adaptacji – w kierunku interpretacji fenomenologiczno- egzystencjalnej*. W: Grochmal-Bach, B. (red.), *Wpływ lęku i depresji na funkcjonowanie psychospołeczne studentów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP, 36-45.

- Czerniawska, E. (1999). *Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne*, Forum Psychologiczne 4(1), s. 3-17.
- Dąbrowska, M. (2011). *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych. Część III. Cechy osobowości: Przegląd badań*, Rozprawy społeczne 1(5), 135-145.
- de Bot, K. (2008). *Introduction: Second language development as a dynamic process*, Modern Language Journal, 92(2), 166-178.
- Dębska, U., Guła-Kubiszewska, H., Starościak W., Jagusz, M. (2008). *Z badań nad samoregulacją w uczeniu się*, Psychologia Rozwojowa 13(2), s. 57-69.
- Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315779553](https://doi.org/10.4324/9781315779553)
- Drożdżiał-Szelest, K. (1993), *Strategies of second language learners: some research findings and their pedagogical implications*, Glottodidactica XXI, s. 43-52.
- Drożdżiał-Szelest, K. (1997) *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*, Poznań: Motiwex.
- Drożdżiał-Szelest, K. (2004). *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*. W: Pawlak, M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM, s. 31-43.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L., Oxford, R. L. (2003). *A brief overview of individual differences in second language learning*, System 31, 313-330.
- Eisenberg, S., & Lee, K.R. (2020). *A literature review on the relationship between personal traits and language learning*. Journal of Convergence for Information Technology 10 (6), s. 147-155.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina wyd. 1.
- Gojkov-Rajić, A. (2023). *Self-Confidence in Metacognitive Processes in L2 Learning*. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 11. s.1-13. DOI: [10.23947/2334-8496-2023-11-1-1-13](https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-1-1-13)
- Grabowska, A. (2017) *Cechy użytkowników języków obcych sprzyjające interkomunikacji (komunikacji w językach pokrewnych)*. W: Biedroń, A. (red.), *Neofilolog. Różnice indywidualne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych* 48(1), Poznań – Słupsk, 143-157.
- Grzegorzewska, I. (2012). *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*. W: Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, 1 (57), 39-48.
- Guła-Kubiszewska, H., Dębska, U. (2004). *Funkcjonowanie poznawcze a samoregulowane uczenie się motoryczne młodych dorosłych*, Psychologia Rozwojowa 9(5), s. 131-142.
- Herdina, P., Jessner U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon.
- Hu, L., Wang, N. (2014). *Anxiety in Foreign Language Learning*, International Conference on Global Economy, Commerce and Service Science (GECSS 2014), s. 122-124.
- Jalo, M. L. (2005). *Language learning strategies*, Cuadernos de Lenguas Modernas, 5 (5), 155-244. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3540/pr.3540.pdf
- Janaszek, K. (2009). *Właściwości indywidualne ułatwiające i utrudniające osiągnięcie sukcesu w procesie studiowania języka obcego*, Annales Neophilologiarum, nr 3, 137-151.
- Jung, D., DiBartolomeo, M., Melero-Garcia, F., Giacomino, L., Gurzynski-Weiss, L., Henderson, C. Hidalgo, M. (2020). *Tracking the dynamic nature of learner individual differences: Initial results from a longitudinal study*, Studies in Second Language Learning and Teaching, 10(1), s. 177-219. DOI: [10.14746/ssllt.2020.10.1.9](https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.9)

- Kayaoğlu, M.N. (2013). *Impact of extroversion and introversion on language-learning behaviors*. Social Behavior and Personality, 41, 819-826.
- Kemp, C. (2007). *Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies?* International Journal of Multilingualism, 4, 241-61.
- Kiermasz, Z. (2015). *Dwujęzyczność i wielojęzyczność – problemy terminologiczne w badaniach nad wieloma językami*, Konińskie Studia Językowe 3(4), 451-465.
- Konturek, S. (1998). *Fizjologia człowieka*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Korzeń, R. (2007). *Związki temperamentu z płcią biologiczną i psychologiczną jednostki*, Studia Psychologica 7, 169-180.
- Kossowska, M., Schouwenburg, H.C. (2000). *Inteligencja, osobowość i osiągnięcia szkolne*. Przegląd Psychologiczny, 43(1), 81-101.
- Kostić-Bobanović, M., Ambrosi-Randić, N. (2008). *Language learning strategies in different english as a foreign language education levels*. Drustvena istrazivanja, 17, 281-300.
- Kulik, A., Sądel, E. (2013). *Lęk i jakość życia jako determinanty poczucia beznadziejności u młodzieży*, Psychiatria i Psychologia Kliniczna 2013, 13 (2), 83-91.
- Kurcz, I. (1992). *Pamięć. Uczenie się. Język*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurcz, I. (2005) *Psychologia języka i komunikacji*. Wydanie nowe. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lesiak-Bielawska, E. D. (2008). *Różnice indywidualne i ich rola w procesie akwizycji językowej*, JOwS 6(270), s. 15-25.
- Lika, B. (2018). *Osobowość człowieka a efektywne nauczanie języka obcego*, Kwartalnik Opolski, t. 1, 29-40. http://otpn.uni.opole.pl/wp-content/uploads/dko_2018_1_29_40_Lika.pdf (Pobranie: 23. 09. 2020)
- Luk G, Białystok E. (2013). *Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage*. J Cogn Psychol (Hove). 25(5), s. 605-621. DOI: [10.1080/20445911.2013.795574](https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574)
- Łodej, M., Osmoła, A. (2024). *Emotions in Language Learning: Understanding Foreign Language Enjoyment and Anxiety in Higher Education*. W: Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego 62(1), s. 78-104. DOI: [10.14746/n.2024.62.1.6](https://doi.org/10.14746/n.2024.62.1.6)
- Matczak, A. (2001). *Różne oblicza inteligencji: funkcjonowanie intelektu a osobowość*, Studia Psychologica UKSW, nr 2, 157-174.
- McCrae, R., Costa, P. T. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mohammadi, E., Biri, R., Koosha, M., Shahsavari, A. (2013). *The Relationship between Foreign Language Anxiety and Language Learning Strategies among University Students*. Theory and Practice in Language Studies, 3, 637-646.
- Mulalić, A., & Obralić, N. (2017). *Correlation between Personality Traits and Language Learning Strategies among IUS Students*. Journal of Applied Linguistics and Language Research, 4, 76-84.
- Murrmann, J. (2014). *Homo poliglottus? Społeczna wartość wielojęzyczności we współczesnej Polsce*, Kultura i Społeczeństwo 4, s. 225-245.
- Mielimąka, M., Rutkowski, K., Cyranka, K., Sobański, J. A., Dembińska, E., Müldner-Nieckowski, L.. (2017). *Lęk-cecha i lęk – stan u pacjentów leczonych intensywną, krótkoterminową psychoterapią grupową z powodu zaburzeń nerwicowych i osobowości*, Psychiatria Polska 51(6), 1165-1179.

- Myczko, K. (2004). *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych*. W: Pawlak, M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz: Wydawnictwo UAM, s. 11-18.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2008). *The use of grammar learning strategies among secondary school students*. W: Pawlak, M. (red.), *Investigating English language learning and teaching*, Poznań – Kalisz: Adam Mickiewicz University Press, 139-148.
- Nishitani, M., Matsuda, T. (2011). *The Relationship Between Language Anxiety, Interpretation of Anxiety, Intrinsic Motivation and the Use of Learning Strategies*. *US-China education review*, 438-446. DOI: [10.17265/2161-6248/2011.08B.015](https://doi.org/10.17265/2161-6248/2011.08B.015)
- Noormohamadi, R. (2009). *On the Relationship between Language Learning Strategies and Foreign Language Anxiety*. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13, 39-52.
- Nordin, L., Razak, N.Z., Wahid, A., Syukri, A. (2020). *The relationship between personality traits and language learning strategies among the students of engineering technology*. *Journal of critical reviews* 7(8), 47-51.
- Norman, D., Spohrer, J. (1996). *Learner-Centered Education*. *Communications of the ACM*. DOI: [10.1145/227210.227215](https://doi.org/10.1145/227210.227215)
- Obralic, N., Mulalic, A. (2017). *Correlation between Personality Traits and Language Learning Strategies among IUS Students Almasa Mulalic*. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. 4(5), s. 76-84.
- Obrębska, M., Zinczuk-Zielazna, J. (2016). *Style radzenia sobie z bodźcami zagrażającymi a częstość użycia partykuł w wypowiedziach jako wskaźnik lęku w sytuacji społecznej ekspozycji*, *Socjolingwistyka XXX*. Poznań: Wydawnictwo UAM, 261-275.
- Oxford, R., Nyikos, M. (1989). *Variables affecting choice of language learning strategies by university students*. *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300. DOI: [10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x)
- Oxford, R.L., Ehrman, M.E. (1995). *Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States*. *System*, 23, 359-386.
- Oxford, R.L. (2002). *Methodology in Language Teaching: Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*.
- Oxford, R.L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Pawlak, M. (2009) *Advanced learners' use of strategies for learning grammar: A diary study*. W: Pawlak, M (red.), *INVESTIGATING ENGLISH LANGUAGE LEARNING AND TEACHING*, s. 109-126, Poznań-Kalisz: Expol.
- Pervin, L. A. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Popek, S. L. (2002). *Proces uczenia się i nauczania dzieci i młodzieży w świetle różnic indywidualnych*. W: *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia, Sectio J, rocznik, numer 11-20*.
- Przybył, J. (2017). *Determinanty korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego przez studentów poznańskich uczelni*. W: Biedroń, A. (red.), *Różnice indywidualne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: uczeń*. Poznań: Neofilolog, Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, 48(1), 89-103.
- Psaltou-Joycey, A., Kantaridou, Z. (2009) *Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences*, *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 460-474, DOI: [10.1080/14790710903254620](https://doi.org/10.1080/14790710903254620)
- Pudo, D. (2017). *Subiektywne teorie na temat uczenia się języka obcego studentów romanistyki*. W: Biedroń, A. (red.), *Neofilolog. Różnice indywidualne w uczeniu się języków obcych: uczeń* 48(1), 55-71.
- Revelle, W., Wilt, J., Condon. D., M. (2011). *Individual differences and differential psychology: a brief history and prospect*. W: Chamorro-Premuzic, T. Von Stumm S., Furnham A. (red.), *The Wiley Blackwell handbooks of Personality and Individual Differences*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 3-38.

- Šafran, J., & Gojkov-Rajić, A. (2019). *The Role of Personality Traits in the Choice and Use of Language Learning Strategies*. *Drustvena Istrazivanja*, 28, 691-709.
- Schunk, D.H., Ertmer, P.A. (2000). *Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions*. W: Boekaerts, M., Pintrich, P.R., Zeidner, M. (red.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, s. 631-649. DOI: [10.1016/B978-012109890-2/50048-2](https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2)
- Shehni, M.C., & Khezrab, T. (2020). *Review of Literature on Learners' Personality in Language Learning: Focusing on Extrovert and Introvert Learners*. *Theory and Practice in Language Studies*, 10, 1478-1483.
- Siuta, J. (2006). *Inwentarz Osobowości NEO-PI-R Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Smuk, M. (2016). *Barьеры в науке языков обcych – перспективы учащих się*. W: Jaroszevska, A., Sujecka-Zajac, J. (red.), *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego* 47(2), 171-185.
- Strelau, J. (1974). *Temperament i typ układu nerwowego*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe wyd. II.
- Strelau, J., Zawadzki, B. (1998). *Kwestionariusz Temperamentu PTS*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Strelau, J. (2002). *Psychologia temperamentu*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Strelau, J. (2014). *Różnice indywidualne. Historia, determinanty, zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tandoc, J.P., & Tandoc-Juan, M.V. (2014). *Students' Personality Traits and Language Learning Strategies in English*. *Researchers World*, 5, 1.
- Turska, D. (2006). *Prymusi o niskim poziomie zdolności intelektualnych – w poszukiwaniu przyczyn ocen „za wysokich”*. *Psychologia Rozwojowa*, 11(1), 31-45.
- Vergara, C. (2024) *Examining the Relationship of Mathematics Self-Concept, Academic Self-Regulation, and Academic Achievement of Pre-Service Mathematics Teachers*. *Open Access Library Journal*, 11, 1-19. DOI: [10.4236/oalib.1111816](https://doi.org/10.4236/oalib.1111816).
- Zafar, S., & Meenakshi, K. (2012). *Individual Learner Differences and Second Language Acquisition: A Review*. *Journal of Language Teaching and Research*, 3, 639-646.
- Zajac-Knapik, H. (2020). *Autonomia w nauczaniu języków obcych – wybrane założenia teoretyczne i propozycje w zakresie praktycznego nauczania*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica* 13, s. 92-107.
- Zimmerman, B. J. (1994). *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*. W: D.H. Schunk i B.J. Zimmerman (red.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*, Hillsdale, NJ: Erlbaums. 3-21.
- Zimmerman, B. J. (2004). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*, *Theory in Practice*, s. 64-70. DOI: [10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Wiechnik, R. (1987). *Intelektualne uwarunkowania powodzenia w nauce młodzieży szkolnej w wieku 12-18 lat w świetle badań empirycznych*. W: Popek, S. (red.), *Z badań nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 45-56.
- Wodniecka, Z. (2011). *Dwujęzyczność. Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*. W: Kurcz, I., Okuniewska, H. (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych* (s. 253-284), Warszawa: Academica.

Wodniecka, Z., Haman, E. (2013). *Dwujęzyczność – wyzwanie, które warto podjąć, czyli co o dwujęzyczności mówi współczesna psychologia*. W: Praszałowicz, D., Łużniak-Piecha, M., Kulpińska, J. (red.), *Młoda polska emigracja w UE jako przedmiot badań psychologicznych, socjologicznych i kulturowych*. http://www.euroemigranci.pl/dokumenty/pokonferencyjna/wodniecka_haman.pdf

Wrembel, M. (2015). *In search of a new perspective: Cross-linguistic influence in the acquisition of third language phonology*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Wrześniewski, K., Sosnowski, T., Matusik, D. (2002). *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI. Polska adaptacja STAI*. Warszawa: Wydawnictwo PTP.

Obraz szkoły w opinii uczennic i uczniów szkoły podstawowej z Polski oraz Ukrainy – doniesienie z badań

Ewa Filipiak / Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: ewafil@ukw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-7883-6244

Joanna Szymczak / Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

e-mail: jszym@ukw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-5755-5790

Streszczenie

Artykuł przedstawia wybrane wyniki i interpretację badań, których celem było poznanie tego, jak uczennice i uczniowie szkoły podstawowej z Ukrainy i Polski rozumieją pewne pojęcia związane ze szkołą. W badaniach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: jakie rozumienie pojęć: szkoła, uczeń, nauczyciel, sala lekcyjna, uczenie się, jest udokumentowane w deklaracjach uczennic i uczniów? Wykorzystano w nich metodę ankiety i kwestionariusz ankiety złożony z zainicjowanych zdań. Na etapie konceptualizacji i projektowania badań wsparciem była socjo-kulturowa teoria J. S. Brunera. Na etapie analizowania materiału empirycznego tworzone kody wstępne, które następnie pozwoliły zidentyfikować kluczowe pojęcia i kategorie. W procesie opisywania, wyjaśniania i interpretowania skorzystano m.in. z takich koncepcji jak: kulturowa J. S. Brunera, „Dwóch racjonalności” R. Kwaśnicy, M. Foucault, teoria psychospołecznego rozwoju Erika Eriksona, napięcie paradygmatyczne: konstruktywizm v. behawioryzm, teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela. Z deklaracji uczestniczek i uczestników badań wynika, że nauczyciel przekazuje wiedzę, którą wcześniej przyswoił, ocenia, dyscyplinuje. Jest człowiekiem z osobowością, którą zauważają młodzi ludzie. Szkoła stanowi przestrzeń, w której można i warto się rozwijać, choć wymaga to zaangażowania. Dla uczennic i uczniów ma znaczenie zarówno aspekt estetyczny, jak i emocjonalny przestrzeni, w której przebywają. Potrzebują oni dorosłego, który zrezygnuje z moralizowania, strofowania i dawania rad, a zaoferuje wysłuchanie, zrozumienie i wsparcie emocjonalne.

Słowa kluczowe: Nauczyciel, szkoła, sala lekcyjna, opinia ucznia ukraińskiego i polskiego, kultura szkoły.

The view of school in the opinions of Polish and Ukrainian students of primary school – notifications from the research

Abstract

The article presents chosen results and interpretation of a research, the aim of which was to find out how primary school students from Ukraine and Poland understand certain concepts related to school. The research sought answers to the following research question: what understanding of the concepts: school, student, teacher, classroom, learning is documented in the declarations of students? The study used a survey method and a constructed questionnaire which consisted of initiated questions. The socio-cultural theory of J. S. Bruner constituted the support at the research conceptualization and design stage. At the stage of analyzing the empirical material, preliminary codes were created, which then allowed for the identification of key concepts and categories. In the process of describing, explaining and interpreting among others the following concepts

were used: J. S. Bruner's culture concept, R. Kwaśnica's „Two rationalities” concept, M. Foucault's concept, Erik Erikson's psychological development concept, a paradigmatic tension: constructivist approach v. behavioural approach, the theoretical approaches to a teacher. The research participants' answers reveal that a teacher transmits knowledge which (s)he has already acquired, assesses and imposes discipline. (S)he is a person of character who is noticed by young people. School constitutes an environment where students have an opportunity to develop themselves and find it worth doing, although it requires engagement. For students, both the aesthetic and the emotional aspects of the environment they are in matter. They need an adult who would abandon preaching, admonishing and giving advice, and would offer listening, understanding and emotional support.

Keywords: Teacher, school, classroom, opinion of a Ukrainian and Polish student, school culture.

1. WPROWADZENIE

Edukacja jest „zanurzona” w kulturze. Zdaniem Brunera „to złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury” (Bruner, 2006, s. 69). Wchodząc w kulturę i tworząc ją, uczeń formuje swoją osobistą i społeczną tożsamość. Szkoła i kulturowa *praxis* klasy stają się „niezwykłym miejscem”, przestrzenią doświadczania samego siebie i świata społecznego. „Dobra szkoła” i „zdrowa klasa szkolna” dostarczają każdemu uczniowi, jak pisze Bruner: „nawet dziecku ubogiemu, nawet obcemu dziecku imigrantów, pewnych działających wyobrażeń o tym, jak może funkcjonować społeczeństwo” (Bruner, 2006, s. 117). Jego zdaniem „system edukacyjny musi pomóc jednostkom wzrastającym w kulturze odnaleźć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń” (Bruner, 2006, s. 68). Chociaż znaczenia znajdują się w umyśle, to jednak swoje początki i wartość wywodzą z kultury, która je tworzy. Konsekwencją pomocy, której Polska udzieliła Ukrainie w związku z inwazją Rosji na Ukrainę 24 lutego 2022 r., jest sytuacja, w której do kultury polskich szkół i klas zostało włączonych więcej niż dotąd uczniów ukraińskich (zob. Kondracka-Szala i in., 2024). Według danych z systemu informacji oświatowej w dniu zakończenia roku szkolnego 2023/2024 w polskich szkołach uczyło się 132 495 dzieci i młodzieży przybyłych z Ukrainy, co stanowiło ok. 2,6 proc. ogółu uczniów w polskim systemie oświaty. Zgodnie z danymi SIO według stanu na 30 września 2024 r., liczba uczniów i uczennic w szkołach polskiego systemu oświaty, którzy przybyli na terytorium RP z Ukrainy od 24 lutego 2022 r., wynosi 153 299 osób, co oznacza wzrost o ponad 20 000 osób (Nowakowska, 2024).

Przemysław P. Grzybowski (2023) na podstawie analizy określonych raportów i doniesień o sytuacji uchodźców z Ukrainy w polskich miastach wskazuje na to, że na niemal 10 tys. osób przybyłych z Ukrainy do Bydgoszczy i jej okolic, w kwietniu 2022 roku blisko 2 tys. uczennic i uczniów uczęszczało do bydgoskich szkół. Ponadto Ministerstwo Edukacji Narodowej przewiduje, że w latach 2025-2027 liczba ukraińskich uczennic i uczniów znacznie się zwiększy (Nowakowska, b.d.). Uczniowie ci współtworzą (i będą to czynili w kolejnych latach) wielokulturowe środowisko uczenia się (zob. Pyżalski i in. 2022; Arends, 2002). Ich przekonania na temat szkoły są (i będą) ważną jego częścią. Z tego powodu istotne stało się poznanie tego, jakie zasoby myślowe związane ze szkołą wnoszą uczniowie polscy i „inni kulturowo” we współtworzenie kultury szkoły oraz kultury uczenia się. Celem artykułu jest zaprezentowanie wybranych wyników badań i podzielenie się efektami próby ich interpretacji.

2. METODOLOGIA BADAŃ

2.1. Wprowadzenie do projektu badawczego

W czerwcu 2022 roku poprosiliśmy 145 uczennic i uczniów klas I–VIII szkoły podstawowej w wieku od 7 do 16 lat z Polski i Ukrainy o dokończenie rozpoczętych przez nas zdań. Dotyczyły one pojęć związanych ze szkołą, tj. ucznia, nauczyciela, szkoły, sali lekcyjnej, uczenia się¹. Ze względu na to, że nie znaliśmy języka ukraińskiego, za podstawową została uznana polska wersja narzędzia badawczego. Zostało ono przetłumaczone na język ukraiński i tę jego wersję przekazaliśmy uczennicom i uczniom z Ukrainy (uczennice i uczniowie z Polski otrzymali wersję w języku polskim). Narzędzie nie zostało poddane walidacji, ale otrzymało pozytywną recenzję środowiska naukowego². Zgromadzone wypowiedzi pisemne w języku ukraińskim zostały przetłumaczone przez profesjonalistę na język polski, a następnie poddane przez nas analizie. Kwestionariusz ankiety liczył pięć zainicjowanych zdań, których egzemplifikacja przedstawia się następująco: „*Uczeń, moim zdaniem, ...*”. Każde zdanie przyjęło podobną konstrukcję. O długości wypowiedzi pisemnej decydowali uczniowie. Mieli oni prawo napisać wszystko to, co chcieli

¹ W artykule przedstawiliśmy wyniki dotyczące trzech z nich, tj. nauczyciela, sali lekcyjnej i szkoły.

² Projekt badań wraz z narzędziem, które było jego komplementarną częścią, otrzymał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, nr sprawy: 1/2023.

w odniesieniu do każdego pojęcia. W interpretacji niedokończonych zdań wykorzystaliśmy tropy metodologiczne Katarzyny Stemplewskiej-Żakowicz (1998).

2.2. Charakterystyka osób badanych i aspekty etyczne

W badaniach uczestniczyło 79 osób z Polski (37 dziewcząt i 42 chłopców) i 66 osób z Ukrainy (36 dziewcząt i 30 chłopców). Ze względu na to, że przeprowadzenie badań było odpowiedzią na prośbę dyrekcji, nauczycielek i nauczycieli pracujących w określonej szkole podstawowej, dobór próby do nich był nielosowy celowy (zob. Rubacha, 2008). Najliczniej reprezentowaną grupę wiekową stanowili uczniowie II etapu edukacyjnego, tj. klas IV–VIII [126, w tym: 63 uczennice i 63 uczniów; 71 respondentów z Polski (33 dziewczęta i 38 chłopców) oraz 55 z Ukrainy (30 respondentek i 25 respondentów)]. Dzieci z klas I–III było 19 [w tym: 10 dziewcząt i 9 chłopców; 8 dzieci z Polski (4 uczennice i 4 uczniów) i 11 z Ukrainy (6 dziewcząt i 5 chłopców)]. Większość respondentów, tj. 78 z Polski i 52 z Ukrainy zadeklarowała pochodzenie z miasta liczącego co najmniej 50 tys. mieszkańców. Respondenci uczęszczali do jednej ze szkół podstawowych w województwie kujawsko-pomorskim. Szkoła ta jest instytucją współtworzącą zespół szkół, do którego uczęszcza 826 uczennic i uczniów. Szkoła podstawowa jest placówką integracyjną. Uczęszcza do niej 720 uczennic i uczniów (klasy I–III: 252; klasy IV–VIII: 468), w tym 644 osób z Polski i 76 z Ukrainy.

Udział w projekcie był dobrowolny. Uczestniczyli w nim wyłącznie ci uczniowie, którzy zgłosili taką chęć, i których rodzice/opiekunowie wyrazili na piśmie zgodę. Zarówno respondenci, jak i ich rodzice/opiekunowie zostali poinformowani o celu badań i jego przebiegu. Badania przeprowadzili nauczyciele, którzy na co dzień współpracowali z uczennicami i uczniami. Grono pedagogiczne zostało przez nas wcześniej do tego przygotowane.

2.3. Kluczowe dla projektu rozstrzygnięcia metodologiczne

Badania były usytuowane w paradygmacie postpozytywistycznym (zob. Guba, Lincoln, 2009). Wykorzystaliśmy w nich metodę ankiety (zob. Rubacha, 2008) i autorski kwestionariusz ankiety. Ich celem było poznanie uczniowskiego rozumienia wymienionych powyżej pojęć związanych ze szkołą. Poszukiwaliśmy odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: jakie rozumienie pojęć: szkoła, uczeń, nauczyciel, sala lekcyjna, uczenie się jest udokumentowane w deklaracjach uczennic i uczniów? Przedmiotem badań były znaczenia nadawane przez uczennice i uczniów szkoły podstawowej z Polski i Ukrainy określonym pojęciom związanym ze szkołą. Znaczenie rozumialiśmy jako efekt (tj. definicję pojęcia), który łączy to, co uczennice i uczniowie rejestrują za pośrednictwem zmysłów, z określonym symbolem. Jego „Wytwarzanie [...] polega na sytuowaniu spotkań ze światem w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia, «czego dotyczą»” (Bruner, 2006, s. 16). Przedmiot poznania stanowiło deklarowane przez uczennice i uczniów rozumienie następujących pojęć: uczeń, nauczyciel, szkoła, sala lekcyjna, uczenie się. Projekt posiadał również cel praktyczny, którym było przygotowanie dla nauczycielek i nauczycieli szkoły podstawowej wskazówek do współpracy z uczestniczkami i uczestnikami badań.

Krzysztof Rubacha dowodzi, że „Hipoteza jest zdaniem wyprowadzonym z teorii, które odnosi się do warunków empirycznych pozwalających na zweryfikowanie teorii”. Formułujemy ją „Tylko wtedy, gdy chcemy zweryfikować teorię lub jakieś twierdzenie w jej obrębie” (2008, s. 99). Przeprowadzone badania miały charakter eksploracyjny, a nie weryfikacyjny, dlatego zrezygnowaliśmy z postawienia hipotez badawczych. Nie dotarliśmy do literatury naukowej, która mogłaby stanowić podstawę dla sformułowania hipotez. Poddane przez nas analizie raporty z badań dotyczyły bowiem, takich aspektów jak: przebieg edukacji uczennic i uczniów z Ukrainy w polskich szkołach z perspektywy różnorodnych podmiotów (zob. Pyżalski i in., 2022); sytuacja dzieci i młodzieży z Ukrainy w małopolskich szkołach (zob. Głowacki, 2022); potrzeby i napięcia w społecznościach szkolnych, które przyjęły uczennice i uczniów z Ukrainy (zob. Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorek, 2022); jakość życia dzieci i nastolatków z Ukrainy, którzy przyjechali do Polski po 24 lutego 2022 r. (zob. badania wykonane na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka w Polsce).

Zmienną globalną było deklarowane przez uczennice i uczniów rozumienie pojęć związanych ze szkołą. Zmienne szczegółowe i ich wskaźniki przedstawiały się następująco: deklarowane rozumienie pojęcia uczenie się (odpowiedzi zapisane w kwestionariuszu ankiety), deklarowane rozumienie pojęcia uczeń (odpowiedzi udzielone przez respondentki i respondentów), deklarowane rozumienie pojęcia nauczyciel (odpowiedzi zapisane w kwestionariuszu ankiety), deklarowane rozumienie pojęcia sala lekcyjna (odpowiedzi udzielone przez uczestniczki i uczestników badań), deklarowane rozumienie pojęcia szkoła (odpowiedzi udzielone przez uczennice i uczniów).

2.4. Analiza i interpretacja materiału empirycznego

Pierwszym etapem analizy materiału empirycznego było tworzenie kodów wstępnych (zob. Charmaz, 2009). Dotyczyły one każdej wypowiedzi każdego ucznia i każdej uczennicy. Cechowała je prowizoryczność. Dzięki niej mogłyśmy wielokrotnie do nich wracać (po analizie wypowiedzi innych uczestniczek i uczestników badań) i je modyfikować. Zależało nam na tym, aby miały one charakter działaniowy, dlatego też dominowały w nich czasowniki, np. „przekazywanie wiedzy”, „bycie jakimś”, „powtarzanie nauczonego”, „rozwijanie siebie”, „wspominanie”. Już w tym etapie porównywałyśmy ze sobą budowane kody (komparacje dotyczyły opinii związanej z tym samym pojęciem – miały one zatem charakter horyzontalny). Kolejnym etapem była praca analityczna ze stworzonymi kodami. To ona pozwoliła nam zidentyfikować kluczowe pojęcia i kategorie. Niektóre z nich zaczerpnęłyśmy z wypowiedzi respondentek i respondentów, a inne wynikały z kontekstu wyrażonych przez nie oraz przez nich opinii. Następnie poszukiwałyśmy teorii, które uznałyśmy za pomocne w procesie opisanego i wyjaśnienia tego, co było

udokumentowane w danych. Należały do nich m.in. następujące koncepcje: kulturowa J. S. Brunera (2006), „Dwóch racjonalności” Roberta Kwaśnicy (2007), Michela Foucault (2020), psychospołecznego rozwoju Erika Eriksona (Brzezińska i in., 2008; Bardziejewska, 2005), napięcie paradygmatyczne: konstruktywizm v. behawioryzm (Klus-Stańska, 2018), teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela (Kwiatkowska, 2008). W prezentacji wyników w tekście uwzględniliśmy liczbę uczniów, których deklaracje zostały przez nas zinterpretowane w przedstawiany sposób.

3. ROZUMIENIE WYBRANYCH POJĘĆ ZWIĄZANYCH ZE SZKOŁĄ W ŚWIEŁLE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

W odniesieniu do większości pojęć związanych ze szkołą nie zauważyliśmy znaczącej różnicy pomiędzy wypowiedziami uczennic oraz uczniów z Polski i z Ukrainy. Wyjątek stanowią dokończone zdania dotyczące szkoły jako budynku i sali lekcyjnej. Wszyscy (tj. 66 osób) uczniowie z Ukrainy zwracają uwagę na wyposażenie placówki w określone miejsca i rekwizyty, tj.: basen, stołówkę, automaty z napojami i przekąskami, sprzęt multimedialny w salach. Większość (tj. 60) uczestniczek i uczestników badań z Polski z kolei wskazuje na takie aspekty, jak: powierzchnia, czystość, obecność materiałów dydaktycznych. Zgromadzony materiał badawczy skłonił nas do wniosku, że uczennice i uczniowie z Ukrainy budowali wypowiedzi w odniesieniu do polskiej szkoły. W 45 z nich (wypowiedzi sześciorga dzieci w wieku wczesnoszkolnym i 39 uczniów II etapu edukacyjnego) pojawiły się bowiem zapisy takie, jak „u nas ...”, czy „tu ...”. W ich deklaracjach obraz szkoły jest bardziej pozytywny, niż w wypowiedziach ich rówieśniczek i rówieśników z Polski. Wskazują oni na jej wyposażenie (bogate), estetykę (jest ładna), miłych i pomocnych nauczycieli, różnorodność w zakresie organizowania warunków uczenia się, kolegów i przyjaciół, których w niej znaleźli. Egzemplifikację tego stanowią następujące ich wypowiedzi:

„W Polsce³ mi się podobają formy nauczania, często gramy, wychodzimy na podwórko. Tu można znaleźć nowych przyjaciół” (U12KDM53⁴).

„Budynek szkoły to drugi dom. W szkole są stołówka, nowe i ładne sale, korytarze, basen itp.” (U14MDM28).

3.1. Nauczyciel w opinii uczennic i uczniów

3.1.1. Nie poszukujący, a przekazujący wiedzę i oceniający

W deklaracjach 65 uczestników badań z Polski (wypowiedzi pięciorga dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w tym trzech dziewcząt i dwóch chłopców, i 60 uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej, w tym 28 dziewcząt i 32 chłopców) oraz 50 respondentów z Ukrainy (opinie siedmiorga dzieci z klas I–III, w tym pięciu dziewcząt i dwóch chłopców, i 43 uczniów II etapu edukacyjnego, w tym 25 dziewcząt i 18 chłopców) nauczyciel jest „źródłem wiedzy”, człowiekiem przekazującym informacje, wspierającym, pomocnikiem, uczącym, ale – co interesujące – nie uczącym się. On już wie, dysponuje wiedzą, którą dzieli się z uczennicami i uczniami. Tłumaczy to, czego „kiedyś” się nauczył. Ponadto nie uwzględnia przestrzeni dla popełniania błędów przez uczennicę/ucznia i jej/jego indywidualnych możliwości. On ocenia, wymaga, dyscyplinuje, kontroluje. Z tego powodu odgrywa najważniejszą rolę w szkole – jest decydem, kierownikiem i dlatego zasługuje na szacunek. Egzemplifikację takiego rozumienia nauczyciela stanowią poniższe wypowiedzi:

„Nauczyciel, moim zdaniem, jest jak osoba, która chce nam wytłumaczyć materiał i nauczyć wszystkiego, czego sama się kiedyś nauczyła. On jest wesoły i pilny” (U12KDM31).

„Nauczyciel, moim zdaniem, jest jak osoba, która tylko rozkazuje i ocenia wykonaną pracę, a przecież to nie nasza wina, że ktoś się lepiej uczy, a ktoś gorzej” (P12KDM57).

Zaznaczające się w danych właściwości profesji nauczycielskiej są charakterystyczne dla socjologicznego ujęcia osoby nauczyciela, szkoły tradycyjnej i racjonalności adaptacyjnej. Nauczyciel odgrywa w nich określoną rolę, z którą związane są prawa, obowiązki, oczekiwania. Jak pisze H. Kwiatkowska: „Rola społeczna zakłada zbiór norm i wartości związanych z określoną pozycją społeczną – przypisanych do tej pozycji wymaganych od każdego, kto tę pozycję zajmuje. Ten normatywny wymiar roli zwraca uwagę na to, jak ma postępować osoba zajmująca określoną pozycję” (Kwiatkowska, 2008, s. 37).

³ Wykorzystane w artykule egzemplifikacje wypowiedzi pisemnych uczennic i uczniów z Polski przytoczyliśmy w wersji oryginalnej, bez jakiegokolwiek korekty językowej. W odniesieniu do materiału w języku ukraińskim skorzystaliśmy z profesjonalnego tłumaczenia.

⁴ Zastosowane w tekście skróty są kodami, które przypisałyśmy wypowiedziom uczestników badań. W kolejności oznaczają: nazwę kraju, wiek życia, płeć biologiczną, pochodzenie, liczbę porządkową.

Przedstawiciel profesji nauczycielskiej dysponuje wiedzą zaczerpniętą ze źródeł publicznych, zatem pewną, zweryfikowaną. Nie podaje w wątpliwość przedstawianych zagadnień, co jest charakterystyczne dla racjonalności adaptacyjnej. W tej perspektywie myślenia, jak dowodzi R. Kwaśnica (2007, s. 94) o wiarygodności wiedzy wnioskuje się [...], po pierwsze na podstawie źródeł, z których ona pochodzi, i społecznego kontekstu, w którym jest ona pobierana, oraz – po drugie – na podstawie okoliczności, które towarzyszą posługiwaniu się tą wiedzą. Faktycznym uzasadnieniem wiedzy są więc: jej pochodzenie i efekty, jakie daje się za jej pomocą osiągnąć. Im bardziej godne zaufania jest źródło wiedzy (czyli im powszechniejsza jest zgoda na tę wiedzę i im bardziej autorytatywne są osoby posługujące się nią) oraz im skuteczniejsze są działania zbudowane na tej wiedzy, tym pełniej jest ona uzasadniona.

Wiedza nauczyciela została przez niego zapamiętana, zrozumiana, a następnie przekazana tym, którzy – zgodnie z przyjmowanymi założeniami – jeszcze jej nie posiadają. Ocenia on efekt pracy uczennicy/ucznia, a nie proces dochodzenia do niego i zaangażowanie w jego wykonywanie (Gołębiak 2019; zob. też: Klus-Stańska, 2018).

Nauczyciel jest „sędzią”, który wymaga od siebie oraz uczennic i uczniów postępowania zgodnie z obowiązującymi zasadami. Staje się on jednym z „podstawowych nośników władzy normalizacyjnej”. Foucault pisze: „Żyjemy w społeczeństwie profesorów-sędziów, lekarzy-sędziów, wychowawców-sędziów, «działaczy społecznych»-sędziów; wszyscy oni narzucają powszechną władzę normatywną i każdy z nich na swoim poletku podporządkowuje mu ciało, gesty, zachowania, sprawowanie, postawy i osiągnięcia” (2020, s. 457-458).

3.1.2. Człowiek zawsze „jakiś”

W wypowiedziach 70 respondentów z Polski (opinie ośmiorga dzieci z klas I–III, w tym czterech dziewcząt i czterech chłopców, i 62 uczniów z klas IV–VIII, w tym 32 dziewcząt i 30 chłopców) i 60 badanych z Ukrainy (deklaracje 11 dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w tym sześciu dziewcząt i pięciu chłopców, i 49 uczniów II etapu edukacyjnego, w tym 29 dziewcząt i 20 chłopców) jest udokumentowane to, że nauczyciel ma osobowość, zawsze jest jakiś, np. „pozytywny”, miły, niemiły, emocjonalny. To bliski mentor, krewny, „druga matka”, „babcia”, „opiekun”, powiernik, czyli człowiek, z którym można zbudować relacje oparte na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. Z drugiej strony, nie zawsze jest to możliwe. Nauczyciele, podobnie jak członkowie rodziny, bywają różni, np. nadopiekuńczy, niezainteresowani dzieckiem i jego potrzebami. Wydaje się jednak, że relacja z nimi zawsze jest szczególna. Egzemplifikację powyżej zaakcentowanych znaczeń stanowią następujące wypowiedzi pisemne uczennic i uczniów:

„Nauczyciel (...) to przyjaciel, krewny i mentor” (U12KMM25).

„Niektórzy Nauczyciele są mili, a niektórzy nie są przyjaźnie do nas nastawieni” (P11KDM47).

„Nauczyciel, moim zdaniem, jest jak babcia, opiekun, ochrona” (P9KDM08).

„Nauczyciel jak mama. Wszyscy moi wychowawcy znają dzieci bardzo dobrze. Pomagają im, kiedy one mają trudny okres w życiu. Nauczyciel to bardzo mądra osoba, która dla mnie jest wzorem do naśladowania” (U13KDM58).

„Nauczyciel, moim zdaniem, jest jak wulkan, który szybko wybucha i zalewa turystów” (P11KDM67).

W wieku szkolnym myślenie człowieka staje się coraz bardziej niezmiennie. Niespotykana we wcześniejszych etapach rozwoju stabilność i spójność dotyczy także afektu (Wadsworth, 1998 za: Appelt, 2005, s. 272). W tym okresie życia „rozвивa się zachowanie stałości uczuć i wartości” (Appelt, 2005, s. 272). Dotyczy ono zarówno siebie, jak i innych ludzi. Ze względu na to, że w tym etapie dziecka zaczyna towarzyszyć poczucie określonego zobowiązania, to darzenie sympatią drugiej osoby staje się trwałe i niezawodne (zob. Appelt, 2005, s. 272). Być może z tego powodu uczestniczki i uczestnicy badań w wieku 7–12 lat nadają znaczenia nauczycielowi za pośrednictwem właściwości osobowościowych i odgrywanych ról.

Uczennice i uczniowie w okresie od 6.–7. do 10.–12. roku życia mają potrzebę identyfikowania się z ludźmi autorytatywnymi. Przywiązują się zatem do innych dorosłych niż rodzice, np. do nauczycieli. Ponadto istotna może być tu odczuwana przez młodych ludzi potrzeba uniezależnienia się od rodziców (Appelt, 2005, s. 274, 278).

Zgodnie z koncepcją Erika Eriksona, dziecko w wieku wczesnoszkolnym rozwiązuje kryzys rozwojowy, którego bieguny obejmują pracowitość – poczucie niższości. Konstruktynie dla dziecka poradzenie sobie z tym kryzysem pozwala mu rozwinąć poczucie kompetencji. Osobą niezwykle znaczącą dla uczennicy/ucznia w okresie późnego dzieciństwa staje się nauczyciel (Jankowska, 2017). Ma on zatem możliwość kreowania takiej *przestrzeni kulturowej*, w której dziecko może doświadczać wsparcia w radzeniu sobie z tym kryzysem. Określenie przez uczniów z klas I–III szkoły podstawowej nauczyciela jako kompetentnego lub niekompetentnego, godnego zaufania lub też wręcz przeciwnie, może być zatem przejawem ich namysłu nad tym, jaki on jest i czy może stać się dla nich autorytetem. Ponadto nie bez znaczenia wydają się zmiany związane ze zdolnością opisywania przez uczennicę/ucznia drugiego człowieka, które wyraźnie zaznaczają się już w wieku 7–8 lat. Tworzone przez nią/niego charakterystyki dotyczą głównie wewnętrznych właściwości jednostki i jej wartości. Dzieci spostrzegają je, jako stałe cechy osoby, niezmiennające się pod wpływem różnorodnych sytuacji (Appelt, 2005, s. 276-277).

Kryzysem, którego doświadcza uczennica/uczeń w wieku 12–18/22 lata, według założeń teorii rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona, jest budowanie tożsamości zarówno grupowej, jak i indywidualnej (zob. Brzezińska in., 2008). W tym procesie nastolatek szuka odpowiedzi na pytania: „kim chce być, jaki chce być i co chce w życiu robić” (Bardziejewska, 2005, s. 370). To ważny i niełatwy okres w życiu człowieka, w którym uczestniczą inni ludzie, również nauczyciele. Mogą oni stać się dla niego osobami znaczącymi. Zwraca zatem uwagę na to, jakimi właściwościami cechują się jednostki, z którymi być może zechce się

zidentyfikować. Również badania Jean M. Twenge (2019) skłaniają do wniosku, iż potrzebuje on wsparcia w procesie stawiania się sobą ze strony godnych zaufania i autentycznie nim zainteresowanych dorosłych.

3.1.3. Podsumowanie sekcji dotyczącej deklaracji na temat nauczyciela

Deklaracje uczestniczek i uczestników badań zarówno z Polski, jak i Ukrainy pozwalają opisać obraz nauczyciela w dwóch, spośród trzech zidentyfikowanych przez Agnieszkę Nowak-Łojewską (2011), dyskursach, tzn. funkcjonalistyczno-behawiorystycznym i humanistyczno-adaptacyjnym.

Nauczyciela w dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym cechuje instruktorskie i dystrybutorskie podejście do wiedzy. Działania, które on podejmuje, mają przede wszystkim charakter korekcyjno-interwencyjny. Ich celem jest głównie zmodyfikowanie, zgodnie z oczekiwaniami zawartymi w programie nauczania, zachowań uczniów. Nauczyciel w dyskursie humanistyczno-adaptacyjnym jawi się jako partner i terapeuta. Zależy mu na tym, aby budować bliskie relacje interpersonalne. Rozumie zarówno siebie, jak i innych oraz kreuje w klasie dający poczucie bezpieczeństwa klimat (Nowak-Łojewska, 2011).

3.2. Przestrzeń szkoły i sala lekcyjna w wypowiedziach uczestniczek i uczestników projektu

3.2.1. (Nie)Porządek i wspomnienia

W deklaracjach 67 respondentek i respondentów z Polski (opinie czworga dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w tym trzech dziewcząt i jednego chłopca, i 63 uczniów II etapu edukacyjnego, w tym 33 dziewcząt i 30 chłopców) oraz 49 z Ukrainy (wypowiedzi sześciorga dzieci z klas I–III, w tym trzech dziewcząt i trzech chłopców, i 43 uczniów z klas IV–VIII, w tym 26 dziewcząt i 17 chłopców) budynek szkoły to miejsce, a sala lekcyjna to pomieszczenie i miejsce, które wyglądają w określony sposób i pełnią pewne funkcje. W nich członkinie i członkowie społeczności szkolnej podejmują różnorodne aktywności, a ich wyposażenie może je wspierać. Przykładowe wypowiedzi uczniów przedstawiają się następująco:

„Sala lekcyjna (klasa) jest trochę zaniedbana i czasem strasznie brudna” (P9KDM03).

„Budynek szkoły jest dobry i nowoczesny, podoba mi się to, że jest w nim winda i bardzo wygodna sala sportowa” (U11MDM21).

W odniesieniu do sali lekcyjnej, w wypowiedziach 40 uczennic i uczniów z klas IV–VIII szkoły podstawowej z Polski (opinie 17 dziewcząt i 23 chłopców) i 32 z Ukrainy (opinie 18 dziewcząt i 14 chłopców), pojawia się określenie „miejsce wspomnień”. W pamięci pozostaje najczęściej to, co ma dla człowieka znaczenie, np. posiada silny ładunek emocjonalny, jest związane z przeżywaniem. Można przypuszczać, iż to, w czym uczestniczą respondentki i respondenci w sali, jest dla nich ważne. Ponadto każda sala jest inna. Ma określone pomoce dydaktyczne, charakterystyczne ustawienie ławek, często jest przeznaczona do zajęć z konkretnego przedmiotu. Te aspekty stanowiące element ukrytego programu (zob. Meighan, 1993) sprawiają, iż posiada ona „swoją atmosferę”, a ten sprzyja budowaniu wspomnień. Przykładowe wypowiedzi uczennic i uczniów przedstawiają się następująco:

„Sala lekcyjna (klasa) jest pokojem, w którym mam wiele wspomnień, chociaż tak jak pisałam wcześniej – przywiązuję wagę do osób, a nie do miejsca” (P13KDM33).

„Sala lekcyjna (klasa) – każda sala ma swoją atmosferę. Dla mnie to miejsce wspomnień i nauki” (U13KDM58).

3.2.2. Miejsce niełatwego rozwijania siebie

Dla 74 uczennic i uczniów z Polski (deklaracje czworga dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w tym dwóch dziewcząt i dwóch chłopców, i 70 uczniów II etapu edukacyjnego, w tym 33 dziewcząt i 37 chłopców) i 60 z Ukrainy (opinie sześciorga dzieci z klas I–III, w tym czterech dziewcząt i dwóch chłopców, i 54 uczniów z klas IV–VIII, w tym 29 dziewcząt i 25 chłopców) szkoła jest przestrzenią, w której rozwijają siebie. Choć czasami jest ono związane z wysiłkiem i trudem, to tłumaczą, że warto go podejmować. Wskazują na korzyści poznawcze, emocjonalne i społeczne. Piszą bowiem:

„Szkoła jest dla mnie jak miejsce, w którym się kształtuję i zdobywam wiedzę. Uczę się tutaj też empatii i opiekuńczości, pomocy i zrozumienia. Choć nie zawsze jest łatwo, wiem, że wiele mnie to uczy” (P11KDM20).

„Uczenie się jest dla mnie jak umęczenie, ale dzięki niej idę dalej” (P12KDM51).

„Szkoła jest dla mnie miejscem, w którym się uczę, dowiaduję się czegoś nowego, rozmawiam, rozwijam nowe nawyki i umiejętności” (U15KDM30).

3.2.3. Drugi dom

W opiniach 50 uczennic i uczniów z Polski (deklaracje siedmiorga dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w tym czterech dziewcząt i trzech chłopców, i 43 uczniów II etapu edukacyjnego, w tym 17 dziewcząt i 23 chłopców) oraz 41 z Ukrainy (opinie ośmiorga dzieci z klas I–III, w tym pięciu dziewcząt i trzech chłopców, i 33 uczniów z klas IV–VIII, w tym 24 dziewcząt i dziewięciu chłopców) ujawnia się szkoła jako „drugi dom”. Jako wyjaśnienie dla tego porównania wskazują przede wszystkim na czas,

który w niej przebywają. To tutaj spędzają „swoje najlepsze lata”. Zastanawia to, jakie znaczenie uczestniczki i uczestnicy projektu nadają określeniu „najlepsze lata”. W szkole respondentki i respondenci przeżywają sukcesy oraz porażki, zawierają przyjaźnie, wchodzą w konflikty z innymi, zaspokajają potrzeby. Przykładowe wypowiedzi uczestniczek i uczestników badań przedstawiają się następująco:

„Szkoła jest dla mnie jak Miejsce, w którym osiągam i sukces i porażki. Czasami się śmieję z kolegami i koleżankami, a czasami nawet z nimi nie rozmawiam. Jednego razu jest okej, a raz nie” (P11KDM44).

„Budynek szkoły to drugi dom, w którym spędzamy swoje najlepsze lata” (U12KDM33).

3.2.4. Podsumowanie sekcji dotyczącej przestrzeni w szkole

Wygląd przestrzeni jest ważny dla uczestniczek i uczestników badań. Ma dla nich znaczenie to, gdzie spędzają czas w szkole (jakie te miejsca są, jak one wyglądają). Na ten aspekt zwracają uwagę Aleksander Nalaskowski (2002) czy Augustyn Bańka (2002). Ponadto są to miejsca, które sprzyjają zaspokajaniu określonych potrzeb, np. związanych z aktywnością fizyczną. Uczennice i uczniowie piszą o przyjaciółach, kolegach, ludziach, zawieranych znajomościach. Być może stanowi to konsekwencję znaczenia, jakie dla budowania poczucia przynależności do zespołu ma doświadczanie wsparcia ze strony innych, w tym nauczycieli i koleżanek oraz kolegów z klasy (Czaja-Chudyba, 2023; Pyżalski i in., 2022).

4. WNIOSKI

Praca analityczna z materiałem empirycznym pozwoliła zauważyć wyraźne podobieństwo pomiędzy opiniami respondentek i respondentów z Polski oraz Ukrainy. Choć przekonania na temat wybranych aspektów związanych ze szkołą uczestnicy projektu budowali w różnych kontekstach kulturowych, to w opiniach wybrzmiało podobne ich rozumienie. To wniosek wskazujący na podobieństwo w zakresie wiedzy osobistej uczennic i uczniów z obu krajów, z którego mogą skorzystać profesjonaliści budujący wielokulturowe środowisko uczenia się. Diagnoza tego rodzaju wiedzy jest szczególnie istotna w edukacji dialogowej. Pozwala ona bowiem nauczycielom uczynić tę wiedzę istotnym komponentem procesu uczenia się (zob. Klus-Stańska, 2012).

Nauczyciel ujawniający się w deklaracjach uczestniczek i uczestników badań nie uwzględnia wymagań uczniów. Potrzeby rozwojowe uczennic i uczniów w wieku szkolnym wskazują bowiem na to, że nauczyciel „jest traktowany jako źródło kompetencji, których opanowanie przybliży dziecko do świata dorosłych i do pełnego udziału w życiu społecznym” (Appelt, 2005, s. 280). Nie bez znaczenia pozostaje zatem to, jaki potencjał posiada dorosły i kim się staje dla dzieci oraz nastolatków. Młody człowiek w okresie dorastania potrzebuje zaangażowanego w jego codzienność i zainteresowanego jego światem dorosłego, który zamiast moralizowania, dawania rad i strofowania zaoferuje mu „emocjonalne wsparcie, wysłuchanie, zadawanie pytań, zrozumienie i udzielanie wskazówek adekwatnych do sytuacji i momentu rozwoju, w którym znajduje się dorastający, a nie tylko zgodne z tym, jak według dorosłego powinno być” (Bardziejewska, 2005, s. 371). Niezbędne jest zatem umożliwienie nauczycielkom i nauczycielom budowania wiedzy w zakresie potrzeb rozwojowych uczniów i rozwijania umiejętności korzystania z niej w codzienności szkolnej.

Spojrzenie na nauczyciela przy uwzględnieniu, takich istotnych we współczesności aspektów jak: dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość (zob. Bauman 2011, 2007), nieustanny dostęp każdego człowieka do informacji, potrzeba kreowania przestrzeni kulturowej sprzyjającej rozwijaniu kompetencji kluczowych, skłania do wniosku, że uczennice i uczniowie nie potrzebują nauczyciela – kierownika, który przekazuje wcześniej opanowaną wiedzę (por. Pogorzelska, 2021). Potrzebują nauczyciela – partnera w procesie uczenia się, który potrafi projektować sytuacje edukacyjne sprzyjające: odkrywaniu znaczenia uczenia się dla samorealizacji, identyfikowaniu własnych potrzeb, poszukiwaniu i kreowaniu konstruktywnych sposobów ich zaspokajania, doświadczaniu przyjemności z samego procesu dochodzenia do wiedzy oraz systematycznego rozwijania umiejętności (zob. Szymczak, 2018). To ma znaczenie dla budowania tożsamości zarówno indywidualnej, jak i grupowej. Inspirujące dla nauczyciela w tym zakresie mogą być założenia podejścia konstruktywistycznego (zob. Klus-Stańska, 2018) i socjo-kulturowego (zob. Filipiak, 2012), koncepcji humanistycznej (zob. Kwiatkowska 2008) czy racjonalności emancypacyjnej (zob. Kwaśnica, 2007). Dzięki nim ma on możliwość konstruować podejście do organizowania warunków uczenia się uwzględniające potrzeby dzieci i nastolatków. Ponadto motywują one nauczyciela do stawiania się autentycznie zaangażowanym w proces wspólnego uczenia się podmiotem, a nie przekazującym informacje i oceniającym efekty pracy uczniów kierownikiem. Ujawnia się więc potrzeba wspierania nauczycieli w rozwijaniu umiejętności korzystania we współpracy z dziećmi i nastolatkami z założeń wspomnianych koncepcji. Mogą temu sprzyjać przygotowywane przez specjalistów, adresowane do grona pedagogicznego, formy doskonalenia zawodowego. Co istotne, z badań przeprowadzonych z nauczycielami bydgoskich szkół wynika, że oni sami deklarują potrzebę uzyskania profesjonalnego wsparcia u budowaniu wielokulturowego środowiska uczenia się. Wsparcie to powinno dotyczyć nie tylko rozwiązań systemowych i instytucjonalnych, ale mieć wymiar także indywidualny, uwzględniający osobiste doświadczenia, postawy i poziom zaangażowania w pracę w szkole (Grzybowski, 2023).

Z przeprowadzonych przez nas badań wynika, że szkoła i sala lekcyjna są miejscami znaczącymi dla uczestniczek i uczestników badań nie tylko ze względu na spotykanych w nich ludzi, ale także wygląd pomieszczeń. Warto zatem pozwolić uczniom współtworzyć te przestrzenie.

BIBLIOGRAFIA

- Appelt, K. (2005). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (259-301). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Arends, R. I. (2002). *Uczymy się nauczać*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bańka, A. (2002). *Spółeczna psychologia środowiskowa*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Bardziejewska, M. (2005). *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (345-377). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bauman, Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Wydawnictwo Literackie.
- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji*. Tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Universitas.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2* (95-292). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana w danych. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Tłum. B. Komorowska. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czaja-Chudyba, I. (2023). *Implementation of the Positive Early Childhood Education Curriculum for students with migration experience – the assumptions and directions of action*. *Edukacja Międzykulturowa*, 4(23), 189-206. DOI: [10.15804/em.2023.04.13](https://doi.org/10.15804/em.2023.04.13)
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Foucault, M. (2020). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Tłum. T. Komendant. Wydawnictwo Aletheia.
- Głowacki, J. (red.) (2022). *Model integracji uczniów z Ukrainy w szkołach województwa małopolskiego*. Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej.
- Gołębniak, B. D. (2019). *Proces kształcenia* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 857-959). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzybowski, P. P. (2023). *Szkoła różnorodna kulturowo w Polsce. Doświadczenia bydgoskich nauczycieli w pierwszym okresie wojny w Ukrainie*. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(21), 177-189. DOI: [10.15804/em.2023.02.12](https://doi.org/10.15804/em.2023.02.12)
- Guba, E. G., Lincoln Y. S. (2009). *Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności*. W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych (t. 1)*. Tłum. M. Bobako (s. 281-313). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jankowska, M. (2017). *Sposoby rozwiązywania kryzysów w teorii psychospołecznego rozwoju E. H. Eriksona w aspekcie rozwoju człowieka i zdrowia psychicznego oraz zaburzeń w rozwoju*. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 4(32), 45-64.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2012). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kondracka-Szala, M., Noel, A. M., Swałdek, W. (2024). *Projekt badawczo-edukacyjny „Ukrainian Teaching Materials 2022” dla wrocławskich przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej – prezentacja wyników badań sondażowych*. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(25), 177-193. DOI: [10.15804/em.2024.02.12](https://doi.org/10.15804/em.2024.02.12)

- Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Łojewska, A. (2011). *Nauczyciel „konserwa”(?) – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole*. *Studia Pedagogiczne*, L XIV, 173-186.
- Nowakowska, K. (2024). *Ilu uczniów z Ukrainy uczy się w polskich szkołach? Są najnowsze dane*. Pobrane 29 grudnia 2024 z: <https://serwisy.gazetaprawna.pl>
- Pawlak, M. (2023). *Sytuacja Dzieci i Młodzieży z Ukrainy w polskich szkołach*. <https://brpd.gov.pl>
- Pogorzelska, A. (2021). *Nauczyciel w warunkach zmian społecznych – misja, służba czy zawód na rynku pracy?* W: A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 55-76). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. DOI: 10.15290/nwwre.2021
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek*. Raport z badania. Fundacja Szkoła z Klasą.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (red.). (1998). *Nowe spojrzenia na Test Niedokończonych Zdań J. B. Rottera. Interpretacja jakościowa*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Szymczak, J. (2018). *AnAlySE jako narzędzie stymulujące rozwój refleksyjności i refleksji nauczyciela dotyczącej codzienności szkolnej*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3, 103-112.
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej. <https://ceo.org.pl>
- Twenge, J. M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości, i co to oznacza dla nas wszystkich*. Tłum. O. Dziedzic. Smak Słowa.

Potrzeba i możliwości wspierania rozwoju kreatywności i postaw proinnowacyjnych u dzieci z mutyzmem wybiórczym w młodszych klasach szkoły podstawowej

„Najlepszym sposobem użycia naszej wyobraźni jest kreatywność, tworzenie. Najgorszym – lęk, czyli wyobrażenie sobie tego, co może się stać i doświadczenie z tego powodu lęku”

Deepak Chopra

Ewa Kos / Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki

e-mail: ewa.kos@now.uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0003-3009-7360

Streszczenie

Celem opracowania jest przegląd literatury naukowej pod kątem odpowiedzi na pytanie, jakie są możliwości (optymalne techniki, metody) wspierania rozwoju kreatywności i postaw proinnowacyjnych u dzieci z mutyzmem wybiórczym, a także to, jaka jest/mogłaby być rola nauczyciela w tymże procesie. Analiza literatury źródłowej pozwala wskazać, że wzmacnianie kreatywności powinno stać się priorytetem programów edukacyjnych już na etapie wczesnego dzieciństwa i może stanowić ważny kanał oddziaływań terapeutycznych w pracy z dziećmi z zaburzeniami lękowymi, w tym z mutyzmem wybiórczym. W pierwszej części opracowania omówiona została specyfika funkcjonowania dzieci z mutyzmem wybiórczym w środowisku pozarodzinym. Następnie przywołano definicję kreatywności i zaakcentowano potrzebę rozwijania potencjału kreatywnego dzieci z mutyzmem. Scharakteryzowano też działania mające na celu rozwój myślenia rozbieżnego dzieci z mutyzmem w wieku przedszkolnym/wczesnoszkolnym, co powinno stać się priorytetowym zadaniem edukacyjnym instytucji oświatowych. Dalej zaprezentowana została rola nauczyciela w procesie wspierania rozwoju kreatywności i postaw proinnowacyjnych. W ostatniej części opracowania zasygnalizowano wybrane metody i techniki, które mogą służyć rozwijaniu kreatywności dzieci z mutyzmem wybiórczym, stanowiąc jednocześnie klucz do ich terapii. Zaakcentowano także rolę treningu twórczości w tym obszarze. Na podstawie analizy literatury źródłowej można jednoznacznie wskazać, iż szkoła zajmuje ważne miejsce w procesie wspierania, rozwijania kreatywności dzieci z mutyzmem wybiórczym. Istotną rolę odgrywa tu nauczyciel i jego postawy. Rolą pedagogów jest stworzenie środowiska edukacyjnego, które mogłoby wspierać rozwój myślenia rozbieżnego dzieci.

Słowa kluczowe: Kreatywność, myślenie rozbieżne, rozwijanie kreatywności w szkole, mutyzm wybiórczy, specjalne potrzeby edukacyjne.

The need and possibilities of supporting the development of creativity and pro-innovative attitudes of children with selective mutism in the early grades of elementary school

Abstract

The purpose of the study is to review the scientific literature with a view to answering the question of what are the possibilities (optimal techniques, methods) to support the development of creativity and pro-innovative attitudes in children with selective mutism, but also what is/could be the role of the teacher in this process. The analysis of the source literature makes it possible to point out that the enhancement of creativity should become a priority of educational programs at the early childhood stage and can be an important channel of therapeutic interactions in working with children with anxiety disorders, including selective mutism. The first part of the paper discusses the specifics of how children with selective mutism function in a non-family environment. Next, the definition of creativity is recalled and the need to develop the creative potential of children with mutism is emphasized. Next, activities aimed at the development of divergent thinking of children with mutism at preschool/early school age were characterized, which should become a priority educational task of educational institutions. Further, the role of the teacher in the process of supporting the development of creativity and pro-innovative attitudes is presented. In the last part of the study, selected methods and techniques were signalled, which can be used to develop the creativity of children with selective mutism, while being the key to their therapy. The role of creativity training in this area was also emphasized. Based on the analysis of the source literature, it is clear that the school occupies an important place in the process of supporting, developing the creativity of children with selective mutism. An important role is played here by the teacher and his attitudes. The role of educators is to create an educational environment that could support the development of children's divergent thinking.

Keywords: Creativity, divergent thinking, developing creativity at school, selective mutism, special educational needs.

1. WPROWADZENIE

W kontekście życia w permanentnej „zmienności”, warunkach niejednoznaczności, różnorodności kulturowej, zróżnicowanych dostępnych systemach wartości i przekonań, ludzie muszą być aktywni i wciąż adaptować się do nowych okoliczności. Uczenie się – zwłaszcza jego wymiar rozumiany jako proces świadomego i celowego nabywania wiedzy oraz umiejętności, w którym jednostka aktywnie kieruje swoim uczeniem się poprzez planowanie, kontrolę i ocenę własnych działań edukacyjnych – nie może zakończyć się na żadnym z etapów życia jednostki. Niezwykle ważne jest nabywanie umiejętności samodzielnego myślenia, krytycyzmu, wnioskowania, projektowania już na wczesnych etapach edukacji. Przywołane umiejętności składają się na szeroko rozumianą kreatywność człowieka.

W ślad za tego rodzaju myśleniem instytucje edukacyjne na całym świecie sugerują wprowadzenie zmian w codziennej praktyce działania nauczycieli oraz programach nauczania w celu pobudzania potencjału kreatywnego już na wczesnych etapach rozwoju człowieka. Zwiększanie kreatywności i innowacyjności na wszystkich poziomach kształcenia stało się jednym z celów strategicznych w ramach europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (m.in. Szmidt, 2017; Nikitenko, 2022; Szempruch, 2022). W toku codziennej praktyki edukacyjnej „akcentuje się też potrzebę kształcenia zorientowanego na krytycyzm i kreatywność, samodzielność intelektualną i elastyczność zawodową, umiejętność uczestniczenia w naukowym poznaniu i przekształcaniu rzeczywistości oraz odpowiedzialność za środowisko społeczne i przyrodnicze” (Cudowska, 2004).

Twórcze funkcjonowanie człowieka w wielu sferach jego życia nie jest postrzegane jako niezwykle talent dostępny tylko nielicznym. Twórczość jest przedmiotem zainteresowania zarówno badaczy, jak i nauczycieli. Coraz częściej staje się priorytetowym elementem zarówno treści, jak i metod nauczania. Dziecko rozwija bowiem swoje kompetencje twórcze przede

wszystkim poprzez uczestnictwo w życiu rodzinnym, a także w środowisku przedszkolnym i szkolnym. Możliwość uczestnictwa społecznego dzieci z mutyzmem wybiórczym poza domem jest ograniczona. W konsekwencji tego proces nabywania umiejętności składających się na kreatywność także. Dzieci te charakteryzują się najczęściej wysokim poziomem kreatywności, predyspozycjami i potencjałem kreatywnym (Woznińska, 2016). Mają jednak ograniczone możliwości, aby go rozwijać. Potrzebują w tym zakresie dodatkowego wsparcia ze strony opiekunów, nauczycieli.

2. DZIECKO Z MUTYZMEM WYBIÓRCZYM W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

Mutyzm wybiórczy (MW) to zaburzenie o podłożu lękowym, którego zwykle doświadczają dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. „Jest jednym z zaburzeń funkcjonowania społecznego, które zazwyczaj ma swój początek przed ukończeniem 5. roku życia, a diagnozowane jest często po rozpoczęciu nauki szkolnej (wówczas dziecko powinno budować interakcję z nauczycielami i rówieśnikami, a z racji problemów współistniejących z mutyzmem tego nie robi)” (Kos, 2020). Jego cechą charakterystyczną jest to, że dziecko nie może mówić w pewnych sytuacjach społecznych, mimo iż chce i nabyło umiejętności językowe. Ten symptom jest najbardziej dostrzegalny w kontekście edukacyjnym (w przedszkolu, w szkole) – dziecko swobodnie komunikuje się w środowisku rodzinnym, natomiast w innych sytuacjach, zwłaszcza w tych, w których nie czuje się komfortowo – milczy.

Etiologia MW jest nadal w pełni nieznana, ale najprawdopodobniej obejmuje czynniki genetyczne, środowiskowe i neurorozwojowe (Kos, 2020; Koskela i in., 2023). MW uznaje się za relatywnie rzadkie, złożone zaburzenie o podłożu lękowym. Nie jest możliwe wskazanie skali problemu w populacji. Ze zgłoszonych raportów badawczo-epidemiologicznych, które pochodzą z Europy Zachodniej, Stanów Zjednoczonych, Izraela wynika, że MW diagnozuje się w populacji z częstością od 0,03–0,76% (wskazania odnoszą się to do ekstremalnej postaci zaburzenia, nazywanej mutyzmem ciężkiego stopnia) (Bergman i in., 2002; Elizur, Perednik, 2003, cyt. za Bystrzanowska, 2018; Ford i in., 1998; Kopp, Gillberg, 1997, cyt. za Bystrzanowska, 2018) aż do 1,9% w Finlandii (Kumpulainen i in., 1998, cyt. za Bystrzanowska, 2018).

Dzieci z MW mają trudność w nawiązywaniu i utrzymywaniu więzi z nauczycielami i rówieśnikami. Zwykle nie proszą o pomoc, są ciche, dążą do wykonywania wszystkich poleceń niemalże perfekcyjnie, ale nie wierzą we własne siły. Przez nauczycieli są postrzegane jako nieśmiałe, wrażliwe emocjonalnie, empatyczne, introwertyczne, oryginalne w swoich pomysłach, ciekawe świata, często określane jako indywidualiści (Woznińska, 2016). Dzieci z MW mają świadomość własnych ograniczeń i trudnych emocji, które wiążą się z uczestnictwem w różnych sytuacjach społecznych, jednak nie są w stanie samodzielnie poradzić sobie z problemem (Meslin-Kuźniak, Nowicka-Sauer, 2020, Kos, 2022).

Cechą charakterystyczną dzieci z mutyzmem wybiórczym jest tendencja do wycofywania się z aktywności w grupie rówieśniczej, a ponadto rezygnowanie z podejmowanych indywidualnych aktywności. Przestają uczestniczyć w życiu grupy/ klasy, przez co mają ograniczone możliwości rozwoju swoich predyspozycji i potencjału kreatywnego, który często mają na poziomie wyższym od przeciętnego w następujących wymiarach: myślenie twórcze, ciekawość, oryginalność, wyobraźnia, intuicja, emocjonalność, empatia, poczucie humoru (Wiszniakowa-Zelinskiy, 2014, Woznińska, 2016, Kos, 2022).

Niestety wśród opiekunów, nauczycieli i wychowawców dostrzega się niski poziom świadomości i zrozumienia specyfiki trudności związanych z MW, potrzeby diagnozowania, specjalistycznego wspierania dzieci z MW (Kovac, Furr, 2019). Dzieci z MW są zazwyczaj postrzegane jako nieśmiałe, często identyfikowane jako uparte, kontrolujące, a nawet manipulujące lub nadmiernie konformistyczne (Bystrzanowska, 2018).

Jest to o tyle niepokojące, że właśnie „szkoły mogą (...) odgrywać istotną rolę w rozpoznawaniu i zaspokajaniu potrzeb dzieci z MW, być głównym koordynatorem udzielanego im wsparcia. Stworzenie możliwości lepszego radzenia sobie z MW na terenie szkoły i poprawa dobrostanu psychicznego dzieci wymagają nieco innego rozłożenia akcentów – przeniesienia części uwagi wychowawców z rozwoju wyłącznie intelektualnego na rozwój społeczny i emocjonalny ucznia” (Kos, 2023).

3. POTRZEBA ROZWIJANIA KREATYWNOSTCI U DZIECI Z MUTYZMEM WYBIÓRCZYM

W kontekście jednego z priorytetów polityki oświatowej krajów UE należy uznać, że ciągłe uczenie się w toku całego życia, rozumiane jako nieustanne nabywanie różnego rodzaju kompetencji, stało się koniecznością. Podzielanie tego rodzaju przeobrażeń przez nauczycieli, wychowawców i wdrażanie ich w codziennej praktyce edukacyjnej, umożliwia dzieciom z MW już na wczesnym etapie rozwoju kształtowanie nawyku dociekliwości poznawczej, wykazywanie zainteresowania otaczającym światem, poszukiwanie nowych rozwiązań, doświadczanie tego, co nieznane. Konsekwencją tego może być kształtowanie się kreatywności i postaw proinnowacyjnych.

Zdaniem Krzysztofa Schmidta kreatywność to „osobowy (personalistyczny) wymiar twórczości, będący złożoną syntezą cech poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych oraz zdolności praktycznych jednostki” (Schmidt, 2017, s. 12). Kreatywność może być również rozumiana jako „złożona i ogólna właściwość, określająca szanse i prawdopodobieństwo angażowania się przez podmiot (teraz bądź w przyszłości) w twórczą aktywność i odniesienia w niej sukcesu” (Pufal-Struzik, 2018, s. 87).

Maciej Karwowski wyraża przekonanie, iż kreatywność jest „indywidualną cechą każdego człowieka, obietnicą twórczego funkcjonowania, tj. przyszłego generowania materialnych bądź niematerialnych produktów o charakterze twórczym. Potencjał ów związany jest ze sferą charakterologiczną człowieka, jego wrażliwością na problemy, otwartością i motywacją, oraz poznawczymi kompetencjami do działania – zdolnościami twórczymi” (Karwowski, 2009).

W polityce edukacyjnej UE akcentuje się potrzebę wspierania rozwoju kompetencji kluczowych u dzieci, młodzieży¹. Wszystkie kompetencje kluczowe postrzegane są jako jednakowo ważne (albowiem wszystkie przyczyniają się do osiągnięcia przez jednostkę sukcesu w życiu osobistym i zawodowym), jednak podkreśla się konieczność kształtowania inicjatywności i przedsiębiorczości (załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394). Warto nadmienić, iż „kompetencje te obejmują kreatywność, innowacyjność, podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów” (załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394).

Dziecko nabywa te kompetencje w sposób naturalny, poprzez uczestnictwo w życiu najbliższego otoczenia czy grupy rówieśniczej. Wiele wskazuje jednak na to, iż uczniowie z MW, przede wszystkim z powodu specyfiki ich funkcjonowania w środowisku pozarodzinym, nie w pełni korzystają z przestrzeni dla rozwoju kreatywności, postaw proinnowacyjnych w toku nauki szkolnej.

Dzieci z MW z powodu braku możliwości pełnego uczestnictwa w środowisku pozarodzinym, w środowisku edukacyjnym nie doświadczają zbyt często możliwości rozwijania ich potencjału kreatywnego. Warto więc stosować różnego rodzaju metody i techniki stymulujące rozwój na wielu płaszczyznach obok priorytetowych form wsparcia (m.in. terapia „małych kroków”, terapia poznawczo – behawioralna – Bystrzanowska, 2018, Kos, 2020). Dzięki temu możliwy jest holistyczny rozwój dziecka z MW. Rozwój powinien dotyczyć wiedzy dziecka, ale przede wszystkim jego osobowości, która stanowi fundament kształtowania się charakteru. Należy pamiętać, iż w przypadku uczniów z MW ogromne znaczenie ma uczenie się pozaformalne i nieformalne. Właśnie te procesy wspomagają rozwój niezbędnych umiejętności interpersonalnych, komunikacyjnych i poznawczych, w tym między innymi kreatywności (konkluzje Rady w sprawie roli wczesnej edukacji i kształcenia podstawowego, Dz.U. C 172 z 27.5.2015:17).

Kreatywność i krytyczne myślenie są podstawą wszelkich procesów uczenia się. Raporty z kilku projektów badawczych wykazały istotne powiązania między kreatywnością a wynikami w nauce, pokazując, że kreatywność może prowadzić do osiągnięcia lepszych wyników i sukcesów edukacyjnych (Hansenne, Legrand, 2012). Także badania prowadzone przez zespół June Maker potwierdzają, iż wdrażanie programów rozwijających kreatywność uczniów poprawia ich wyniki, zwłaszcza jeśli chodzi o naukę czytania i pisanie, rozwiązywanie zadań w zakresie matematyki wizualnej. Programy wzmagające kreatywność powodują także wzrost umiejętności rozwiązywania problemów w zakresie plastyki przestrzennej (Maker, Muammar i in., 2009).

Wnioski te powinny więc znaleźć odniesienie w codziennej przedszkolnej/ szkolnej pracy edukacyjnej z dziećmi z MW, lecz nie zawsze tak się dzieje. W działaniach z uczniami z MW, na każdym etapie edukacyjnym ważne jest, by nauczyciele dostarczali materiały pobudzające wyobraźnię, stwarzające możliwości wyobrażania sobie i wyjaśniania, metaforyzowania, omawiania swoich pomysłów. Istotne także, aby doceniali indywidualność dzieci z MW i zachęcali je do krytycznego myślenia, dostrzegania różnych aspektów wybranych kwestii. Warto by organizowali i zachęcali do uczestnictwa w kreatywnych zabawach, doceniali wszelkie przejawy kreatywności. Niezwykle ważne jest także tworzenie przestrzeni do ćwiczeń w płynności i giętkości myślenia, kojarzeniu i metaforyzowaniu. Dzieci z MW mają potencjał kreatywny i należy go wspierać, a także w metodycznie zaplanowany sposób rozwijać. Rozwijanie kreatywności dzieci z MW w wieku przedszkolnym, szkolnym powinno stać się priorytetem i nadrzędnym celem ich nauczania (Selakovic, 2017).

Warto nadmienić, iż organizowanie procesu edukacyjnego, w tym działań formalnych i nieformalnych, zgodnie z przywołanymi powyżej zasadami wpisuje się w wielowątkowy proces terapii dzieci z MW. Tworzy przestrzeń do świadomej pracy dziecka nad swoim lękiem, budowania poczucia własnej wartości, wyrażania emocji, a nade wszystko przełamywania utrwalonych, nieadaptacyjnych schematów zachowań.

¹ Parlament Europejski ustanowił osiem kompetencji kluczowych: 1) porozumiewanie się w języku ojczystym; 2) porozumiewanie się w językach obcych; 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne; 4) kompetencje informatyczne; 5) umiejętność uczenia się; 6) kompetencje społeczne i obywatelskie; 7) inicjatywność i przedsiębiorczość; oraz 8) świadomość i ekspresja kulturalna (Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia, załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394).

4. METODY I TECHNIKI PRACY DYDAKTYCZNO – WYCHOWAWCZEJ SPRZYJAJĄCE ROZWIJANIU KREATYWNOSTI I WSPIERAJĄCE ROZWÓJ DZIECI Z MUTYZMEM WYBIÓRCZYM

W czasie wciąż zmieniającej się rzeczywistości, nieustannego rozwoju technologii, w konsekwencji zapotrzebowania na kreatywność, oczekiwania wobec systemu edukacji w tym zakresie rosną. Dostrzega się potrzebę rozwijania i wzmacniania kreatywności dzieci na poszczególnych etapach edukacyjnych, zwłaszcza w okresie szkoły podstawowej. To właśnie szkoła zajmuje ważne miejsce w procesie wspierania, rozwijania kreatywności dzieci, w tym uczniów z MW (ta potrzeba wyraża się najpełniej w przypadku dzieci z MW z racji tego, iż objawy tego zaburzenia dostrzegalne są i mogą być korygowane przede wszystkim w środowisku szkolnym).

W kontekście pracy z uczniem z MW istotną rolę odgrywa nauczyciel, wychowawca (zwłaszcza jego postawy), który też często pełni funkcję koordynatora terapii na terenie placówki. Warto wspomnieć, iż nawet nauczyciele, którzy twierdzą, że cenią kreatywność, mogą w rzeczywistości uznać cechy twórcze za niepożądane (Kettler i in., 2018). Wychowawcy, przygotowując uczniów (zwłaszcza tych z MW) do życia, powinni wzmacniać ich kreatywność, inspirując do swobodnego, ekspresyjnego działania, a także tworzyć w klasie sprzyjający rozwojowi kreatywności klimat. Istotne jest zapewnienie dzieciom z MW bezpiecznych warunków i przyjaznej atmosfery z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb edukacyjnych, a takie tworzone są w toku wdrażania różnorodnych form wsparcia rozwoju potencjału kreatywnego dzieci.

Obok licznych kompetencji, m.in. intelektualnych czy społecznych, należy oczekiwać, że szkoła, wspierając proces terapii dzieci z MW, rozwinię także umiejętność samodzielnego myślenia, krytycyzmu, wnioskowania, projektowania, programowania. To umiejętności w różny sposób związane i składające się na kreatywność człowieka, a jednocześnie ułatwiające dziecku z MW codzienne funkcjonowanie zarówno w placówce edukacyjnej, jak i poza nią. Dzieci w wieku szkolnym charakteryzuje spontaniczność, naturalna postawa twórcza. Zadaniem nauczyciela jest więc rozbudzać naturalną ciekawość świata – pozwalać na zadawanie pytań, eksperymentowanie i doświadczanie. Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci z MW. Podstawą edukacji zorientowanej na rozwijanie kreatywności u dzieci z MW, ale nie tylko, jest otwarcie się nauczyciela i uczniów na pozyskiwanie wiedzy z różnych dziedzin, źródeł i wielu obszarów, zatem unikanie nadmiernej specjalizacji.

Chociaż większość nauczycieli uważa, że rozwijanie kreatywności uczniów jest ważne, to niestety już mniejszość zgadza się ze stwierdzeniem, że to „nauczyciel jest odpowiedzialny za rozwijanie kreatywności u uczniów” (Aljughaiman, Mowrer-Reynolds, 2005). Nauczyciele mają raczej tendencję do akcentowania potrzeby zapamiętywania określonych faktów, a nie kształtowania wyobraźni, kreatywności dzieci w wieku szkolnym. Uważają bowiem, że uczenie się na pamięć stanowi mocną podstawę dla przebiegu kariery edukacyjnej ucznia (Beghetto, 2009). Przy czym zapominają o potrzebie kształtowania kreatywności – fundamentu procesu uczenia się. Konieczność ta najpełniej wyraża się w przypadku programowania procesu kształcenia dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi, w tym osób z MW.

Zdolność kreatywnego myślenia u uczniów z MW można z powodzeniem zwiększyć poprzez różnego typu interwencje, szkolenia realizowane na terenie szkoły bądź poza nią². W tym obszarze wskazano na skuteczność unikalnych i innowacyjnych, krótkoterminowych programów interwencyjnych, których celem jest wzmacnianie kreatywnego myślenia najmłodszych uczestników procesu edukacji. Programy te, które doskonale wpisują się w oddziaływania o charakterze wychowawczo – terapeutycznym realizowane w pracy z dziećmi z MW, skupiać się powinny na rozwijaniu umiejętności myślenia rozbieżnego. Okazuje się bowiem, iż trening myślenia rozbieżnego, jest użyteczny i skuteczny w zakresie wzmacniania potencjału kreatywnego dzieci (Scott i in., 2004, Tsai, 2014 cyt. za Doron, 2017), w konsekwencji ułatwia także zmianę rutynowych, standardowych zachowań opartych na wzorcu lękowym. Wiele krótkoterminowych interwencji udowodniło znaczenie rozwijania myślenia rozbieżnego w zakresie zwiększania potencjału kreatywnego wśród dzieci w stosunkowo krótkim czasie, czasami w ciągu zaledwie kilku tygodni (np. Baer, 1996; Fleith i in., 2002; Moore, Russ, 2008 cyt. za Doron, 2017).

Na podstawie analizy literatury można powiedzieć, iż kreatywność uczniów z MW może być pobudzana poprzez działania podejmowane przez nauczycieli. Powinni oni doceniać efekty pracy twórczej dzieci, mając na względzie, iż istotny jest wkład i zaangażowanie w pracę, a niekoniecznie produkt końcowy. Chcąc wspierać rozwój kreatywności i postaw proinnowacyjnych warto programować proces uczenia się w oparciu o metodę projektów i pracę w grupie, wdrażać elementy treningu twórczości pobudzające kreatywność (ćwiczenie myślenia pytajnego, ćwiczenie myślenia kombinacyjnego, ćwiczenie myślenia transformacyjnego) (Szmidt, 2008).

Dla ucznia z MW działania te mają dodatkowy walor. W toku pracy w grupie może on stopniowo pokonywać lęk, zmieniać negatywne myślenie o sobie. Uczy się także nietypowych, niestandardowych dla siebie zachowań, otwartości, elastyczności wewnętrznej – co jest istotą terapii MW.

² Zamierzeniem autorki niniejszego opracowania nie jest przywołanie i szczegółowe omówienie całego wachlarza metod wspierających rozwój kreatywność wśród dzieci, a jedynie zasygnalizowanie tych, które mają dodatkowo walor terapeutyczny w pracy z dziećmi z MW. Autorka nie omawia w tekście procedury terapii mutyzmu wybiórczego z tego względu, iż koncentruje się na tym aspekcie w innych opracowaniach.

Kierując procesem nauczania, nauczyciel powinien jak najczęściej wywoływać sytuacje, w których to uczeń jest odpowiedzialny za to, czego i jak wiele chce się nauczyć. Rozwojowi kreatywności sprzyja akceptacja i pełne rozumienie tego, iż zabawa i pozostawianie czasu na nią są fundamentem prawidłowego przebiegu procesu uczenia się i kształtowania się kompetencji kluczowych dzieci. Nauczyciele powinni więc kreować życzliwą, przyjazną atmosferę, która może sprzyjać zadawaniu pytań, rozwiązywaniu złożonych problemów, a jednocześnie staje się bezpieczną przestrzenią do popełniania błędów (Johnson, 2015; Janczak, Grześlak, 2020). Taki klimat sprzyja socjalizacji dziecka i stopniowemu ustępowaniu objawów MW.

Szkoła może wzmacniać kreatywność dzieci z MW poprzez inspirowanie ich do nowatorskich, ekspresyjnych rozwiązań. Przykładem działań wzmacniających potencjał kreatywny uczniów jest np. wdrażanie projektów edukacyjnych rozwijających twórcze myślenie, programów autorskich, które obejmują innowacyjne i niestandardowe metody nauczania czy lekcje kreatorskie przygotowywane we współpracy z uczniami (Wolny, 2018). Ważne w toku codziennej pracy z uczniami z MW są ćwiczenia w płynności i giętkości myślenia, kojarzeniu i metaforyzowaniu. Kształcenie tego rodzaju kompetencji przynosi lepsze efekty terapii oraz podnosi jakość życia dzieci z MW.

Ciekawym rozwiązaniem wydaje się także organizowanie procesu nauczania w myśl tzw. paradygmatu improwizacji. Ten wzorzec postępowania obejmuje trzy zasady wywodzące się z improwizacji, tj. słuchanie, uzgadnianie, powstrzymywanie się od osądzania. Zasady paradygmatu improwizacji sprzyjają rozwijaniu kreatywności i nabywaniu postaw proinnowacyjnych. Sprawdzają się przede wszystkim w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Zasady te może także wykorzystywać nauczyciel w swojej codziennej praktyce zawodowej w toku procesu doskonalenia zawodowego, podejmując refleksję nad tym, w jaki sposób słucha swoich uczniów, zgadza się lub nie z ich pomysłami. Może podjąć namysł nad tym, w jaki sposób ocenia odpowiedzi uczniów. W konsekwencji nauczyciel będzie mógł dostosowywać swoje zachowanie tak, aby tworzyć bardziej kreatywne środowisko uczenia się (Drinko, 2018), a jednocześnie bardziej przyjazne dla uczniów z MW, tym samym unikając zachowań podtrzymujących MW.

Warto nadmienić, iż rzadko wykorzystywanym przez nauczycieli narzędziem do pobudzania kreatywności, a jednocześnie mogącym wspierać proces terapii MW, jest technologia związana z VR (technologia wirtualnej rzeczywistości – VRT). Wyniki badań Branden Thornhill-Miller oraz Jean Dupont sugerują, że możliwości oferowane przez VRT nie są w pełni doceniane przez osoby projektujące programy edukacyjne i tych, którzy mogliby je wykorzystywać. VRT tworzą przestrzeń do wdrażania technik zwiększających kreatywność dzieci zarówno tę indywidualną, jak i zespołową. Warto wskazać na kilka obszarów wykorzystania VR do zwiększania kreatywności, takich jak np. zmiana postrzegania siebie i innych, optymalizacja interakcji i współpracy z innymi, optymalizacja warunków procesu uczenia się, wdrażanie elementów grywalizacji do modyfikacji lub wywoływania określonych zachowań (grywalizacja to między innymi wykorzystywanie takich technik jak rozdzielanie punktów za określone zachowania, kolekcjonowanie, zmiana poziomów na coraz wyższe czy stawianie wyzwań) (Thornhill-Miller, Dupont, 2016).

5. ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, warto podkreślić, iż psychologowie poznawczy są zdania, że MW, a także inne zaburzenia lękowe o charakterze społecznym, mogą być powodowane dysfunkcyjnymi schematami, obejmującymi przekonania, wspomnienia, emocje, reakcje ciała i treści poznawcze. Wszelkie działania oparte na ekspresji twórczej, treningi kreatywności, pozwalają dziecku na korektę takich dysfunkcyjnych myśli oraz schematów działania. Badania pokazują, że działania ekspresyjne są pomocne w przypadku dzieci i młodzieży z mutyzmem wybiórczym, ponieważ zachęcają do aktywnego, fizycznego uczestnictwa, którego zazwyczaj unikają osoby dotknięte MW (Fernandez, 2014).

Powyższe rozważania wskazują więc na potrzebę, a jednocześnie na szereg możliwości rozwijania, wzmacniania kreatywności dzieci z MW na początkowych etapach edukacyjnych. Wykorzystywanie technik rozwijających kreatywność jest ważnym kanałem dla wdrażania strategii interwencyjnych, które są zarówno rozwojowo, jak i kontekstowo istotne dla dziecka z MW (Bork i in., 2015). Oferują bowiem kontekst do ćwiczenia umiejętności, które wspierają rozwój dzieci z MW i mogą być kluczem do ich dobrego samopoczucia. Wspieranie i rozwijanie kreatywności dzieci z MW może dać szansę na poczucie sukcesu, rozwój osobisty i rozbudzenie świadomości o potrzebie ciągłego doskonalenia się.

Kreatywność dzieci z MW można i trzeba kształtować poprzez zarówno odkrywanie motywacji osobistej, jak i motywowanie w toku codziennej pracy edukacyjnej. Podstawą jest stawianie przed dzieckiem z MW interesujących zadań, których realizacja stanowić może wyzwanie i sprawiać radość, co wyzwala twórczość i pomaga obniżyć poziomu lęku związanego z mówieniem.

Biorąc pod uwagę specyfikę MW, trzeba podkreślić, iż działania mające na celu rozwijanie potencjału kreatywnego są jednocześnie wspierające dla dzieci z MW. Drogą do przezwyciężenia MW jest przede wszystkim rozwijanie cech osobowości, takich jak odwaga, chęć podejmowania ryzyka, ciekawość świata, otwartość wobec ludzi i w działaniu, elastyczność w myśleniu.

W pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi z zaburzeniami o podłożu lękowym istotnym wydaje się być odchodzenie od prostego przekazywania wiedzy i egzekwowania jej opanowania na rzecz uczenia myślenia, krytycznego odbioru informacji, samodzielnego jej poszukiwania i refleksyjnej analizy gromadzonej wiedzy. Wydaje się, iż w pracy z dziećmi z MW warto rozważyć zmianę roli nauczyciela – z depozytariusza wiedzy i „nadzorcy” procesu nauczania, uczenia się (tego rodzaju postawa jest jednym z czynników podtrzymujących objawy MW), na rzecz przyjmowania przez niego roli inspiratora, kontestatora, czasem obserwatora oddającego pole do aktywnej, samodzielnej edukacji dziecku.

BIBLIOGRAFIA

- Aljughaiman, A., Mowrer-Reynolds, E. (2005). *Teachers' conceptions of creativity and creative students*. Journal of Creative Behavior, 39, 17-34. DOI: [10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x](https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x)
- Beghetto, R. A. (2009). *In search of the unexpected: Finding creativity in the micromoments of the classroom*. Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts, 3, 2-5. DOI: [10.1037/a0014831](https://doi.org/10.1037/a0014831)
- Bork P., Harwood D., Bennett S. (2015). *Using Play as a Key to Unlocking the Silence for Children with Selective Mutism*. Journal of Childhood Studies, 39(24). DOI: [10.18357/jcs.v39i3.15234](https://doi.org/10.18357/jcs.v39i3.15234)
- Bystrzanowska M. (2018). *Mutyzm wybiórczy. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i specjalistów*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cudowska A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Transhumana.
- Doron, E. (2017). *Fostering creativity in school aged children through perspective taking and visual media based short term intervention program*. Thinking Skills and Creativity, 23, 150-160. DOI: [10.1016/j.tsc.2016.12.003](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.12.003)
- Drinko, C.D. (2018). *The Improv Paradigm: Three Principles that Spur Creativity in the Classroom*. W: Burgoyne S. (2018). *Creativity in Theatre. Creativity Theory and Action in Education*. DOI: [10.1007/978-3-319-78928-6_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-78928-6_3)
- Fernandez, K. T., Serrano, K. C., Tongson, M. C. (2014). *An Intervention in Treating Selective Mutism Using the Expressive Therapies Continuum Framework*. Journal of Creativity in Mental Health, 9(1), 19-32. DOI: [10.1080/15401383.2013.873706](https://doi.org/10.1080/15401383.2013.873706)
- Hansenne, M., Legrand, J. (2012). *Creativity, emotional intelligence and school performance in children*. International Journal of Educational Research, 53, 264-268. DOI: [10.1016/j.ijer.2012.03.015](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.015)
- Janczak, D., Grześlak, M. (2020). *Rozwijanie kreatywności i postaw proinnowacyjnych uczniów z wykorzystaniem nowych technologii*, ORE.
- Karwowski, M. (2009). *I'm creative, but am I Creative? Similarities and differences between self evaluated small and Big C creativity in Poland*. International Journal of Creativity and Problem Solving, 19.
- Kos, E. A. (2020). *Etiologia mutyzmu wybiórczego. Przegląd teorii. Niepełnosprawność*. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, nr 40, 159-174.
- Kos, E. A. (2022). *Mutyzm wybiórczy – symptomatologia i czynniki predysponujące do ujawnienia się objawów zaburzenia u dzieci*. Psychiatr Psychol Klin, 22,1. 62-66. DOI: [10.15557/PIPK.2022.0008](https://doi.org/10.15557/PIPK.2022.0008).
- Kos, E. A. (2023). *Rola placówek oświatowych we wspieraniu dzieci i młodzieży z mutyzmem wybiórczym*. Psychiatr Psychol Klin. 23,2, 110-114. DOI: [10.15557/PIPK.2023.0015](https://doi.org/10.15557/PIPK.2023.0015)
- Koskela, M., Ståhlberg, T., (2023). *Long-term outcomes of selective mutism: a systematic literature review*. BMC Psychiatry, 23, 779. DOI: [10.1186/s12888-023-05279-6](https://doi.org/10.1186/s12888-023-05279-6).
- Kovac, L. M., Furr, J. M. (2019). *What teachers should know about selective mutism in early childhood*. Early Childhood Education Journal. 47,1, 107-114.
- Maker, J., Muammar, O. (2009). *The DISCOVER curriculum model: Nurturing and enhancing creativity in all children*. KEDI Journal of Educational policy, 3,2. 99-121.
- Meslin-Kuźniak, A., Nowicka-Sauer, K. (2020). *Psychoterapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem zaburzenia lękowego uogólnionego*. Psychiatr Psychol Klin. 20,274-282. DOI: [10.15557/PIPK.2020.0034](https://doi.org/10.15557/PIPK.2020.0034)

Nikitenko, D. (2022). *Twórczość i kreatywność w rozważaniach psychologicznych i pedagogicznych ukierunkowanych na wspieranie kreatywności dziecka wczesnej edukacji*. Zeszyty Naukowe Collegium Witelona, 44,3. DOI: 10.5604/01.3001.0016.1788

Pufal-Struzik, I. (2018). *Kreatywność jako istotny składnik kompetencji studentów*. Edukacja Humanistyczna, 1.

Schmidt, K.J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.

Selakovic, K. (2017). *Razvijanje in spodbujanje ustvarjalnosti z umetniškimi deli pri mlajših učencih*. Revija za Elementarno Izobraževanje. Journal of Elementary Education, 10, 2-3, 262 – 274. DOI: 10.18690/2463-8005.10.2-3.261-274(2017).

Szempruch, J. (2022). *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu*. Studia z Teorii Wychowania. 2,70,33.

Thornhill-Miller, B., Dupont, J. (2016). *Virtual Reality and the Enhancement of Creativity and Innovation: Under Recognized Potential Among Converging Technologies?* Journal of Cognitive Education and Psychology. 15,1, 102-121. DOI: 10.1891/1945-8959.15.1.102

Kettler, T., Lamb, K., Willerson, A., Mullet, D. (2018). *Teachers' Perceptions of Creativity in the Classroom*. Creativity Research Journal. 30,2, 164-171. DOI: 10.1080/10400419.2018.1446503

Wiszniakowa-Zelinskiy, N. (2014). *Diagnoza psychologiczna Kreatywny potencjał: psychologiczne metody diagnozowania i prognozowania kreatywności*, AFM.

Wolny, B., Lis, M. (2018). *Specjalne potrzeby edukacyjne ucznia w praktyce życia szkolnego*, AHE.

Woźnińska, K. (2016). *Skąd się bierze mutyzm wybiórczy? Moje doświadczenia*. <http://www.centrumslowo.pl/blog/item/68-skad-sie-bierze-mutyzm-wybiorczy-moje-doswiadczenia> (dostęp: 8.10.2021).

Pozostałe źródła:

Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia, załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394).