



Michalina Maria Kasprzak

**Twórczość dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych
społecznie w lokalnych formach wsparcia i opieki.**

Studium porównawcze na przykładzie Poznania i Tarragony

Creativity of Children from Socially Disadvantaged Backgrounds

in the Local Forms of Support and Care.

Comparative Study on the Example of Poznan and Tarragona

Praca doktorska napisana pod kierunkiem

Prof. UAM dr hab. Hanny Krauze-Sikorskiej

Pani Profesor Hannie Krauze-Sikorskiej
za nieustające wsparcie, pomoc i zaufanie
oraz inspirację do badań naukowych

Panu Profesorowi Michałowi Klichowskiemu
za pomoc i życzliwość

Pani Ewie Hojnej
za wsparcie i pomoc podczas badań w Tarragonie

Bratu Rafałowi
za nieustający doping w dążeniu do celu

Przyjaciółom

Dziękuję

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE	6
I TWÓRCZOŚĆ – ANALIZA POJĘCIA I PRZEGLĄD KONCEPCJI	14
1. Pojęcie, wymiary i kryteria twórczości	14
2. Struktura procesu twórczego na podstawie wybranych teorii	18
2.1. Teorie klasyczne	19
2.2. Teorie poznawcze	22
2.3. Teorie systemowe i kulturowe	25
3. Uwarunkowania i poziomy twórczości	29
3.1. Podmiotowy kontekst twórczości	32
3.1.1. Twórcza aktywność dziecka	35
3.1.2. Twórcza rola nauczyciela	42
3.1.3. Kompetencje współczesnych nauczycieli – nauczanie do twórczości	45
3.2. Społeczno-kulturowy kontekst twórczości	48
3.2.1. Twórczość a środowisko rodzinne	49
3.2.2. Twórczość a środowisko szkolne	51
3.2.3. Twórczość a środowisko lokalne	54
4. Edukacyjne wartości funkcjonowania twórczego dzieci	56
5. Pedagogika twórczości w badaniach porównawczych	61
II DEFAWORYZACJA W DYSKURSIE NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH I EDUKACYJNYCH	66
1. Pojęcie i wymiary defaworyzacji społecznej	66
2. Środowisko rodzinne a defaworyzacja społeczna	72
2.1. Znaczenie rodziny jako środowiska wychowawczego	75
2.2. Uwarunkowania twórczego rozwoju dziecka w rodzinie funkcjonalnej i dysfunkcjonalnej	78
3. Środowisko szkolne a defaworyzacja społeczna	83
3.1. Psychospołeczne przystosowanie ucznia	85
3.2. Uwarunkowania defaworyzacji społecznej dziecka w szkole	87
3.3. Edukacja równych szans – wyzwania współczesnej szkoły	90
4. Środowiskowe i społeczne źródła defaworyzacji dzieci	98

5. Defaworyzacja społeczna w badaniach porównawczych	101
6. Edukacja i defaworyzacja społeczna w Hiszpanii	103
6.1. Hiszpania – charakterystyka kraju z wyszczególnieniem Katalonii	106
6.2. Współczesny system edukacji w Hiszpanii	110
6.3. Lokalne formy wsparcia i opieki w systemie hiszpańskim	115
7. Edukacja i defaworyzacja społeczna dzieci w Polsce	119
7.1. Polska – charakterystyka kraju z wyszczególnieniem Wielkopolski	122
7.2. Współczesny system edukacji w Polsce	124
7.3. Lokalne formy wsparcia i opieki w systemie polskim	130
III METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ	135
1. Przedmiot badań oraz uzasadnienie wyboru problematyki badawczej	135
2. Cele badań	139
3. Problemy badawcze	142
4. Zmienne i wskaźniki	152
5. Strategie, metody, techniki i narzędzia badawcze	156
5.1. Metody i techniki badań własnych	157
5.2. Narzędzia badań własnych	175
6. Charakterystyka terenu badań i dobór próby badawczej	178
IV TWÓRCZOŚĆ DZIECI W LOKALNYCH FORMACH WSPARCIA I OPIEKI W POZNANIU I TARRAGONIE – ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH	182
1. Szczegółowa charakterystyka badanych grup z instytucji z Poznania i Tarragony	182
2. Działalność lokalnych form wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie w kontekście wspomagania twórczości dzieci	185
2.1. Oferta i program zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie	185
2.2. Specyfika funkcjonowania instytucji w Poznaniu i Tarragonie	191
3. Wspieranie i rozwijanie twórczej aktywności dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie	198
3.1. Rodzaje aktywności twórczych podejmowanych przez dzieci w instytucji w Poznaniu i Tarragonie	204
3.2. Wybrane czynniki oddziałujące na podejmowanie aktywności twórczych przez dzieci w instytucji w Poznaniu i Tarragonie	209

3.3. Formy pomocy skierowane do dzieci i rodziców (opiekunów) pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie ..	215
4. Analiza porównawcza twórczości rysunkowej dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie z instytucji z Poznania i Tarragony	218
4.1. Rysunek 1: Kim jestem?	221
4.2. Rysunek 2: Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?	224
4.3. Rysunek 3: Moje życie na innej planecie	230
4.4. Twórczość rysunkowa dzieci z instytucji w Poznaniu i Tarragonie – podsumowanie	237
5. Wnioski z badań oraz implikacje pedagogiczne dla praktyki edukacyjnej w kontekście wspierania twórczego rozwoju dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie	240
ZAKOŃCZENIE	251
ANEKS	254
PRACE RYSUNKOWE DZIECI Z INSTYTUCJI W POZNANIU	255
Rysunek 1: Kim jestem?	255
Rysunek 2: Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?	261
Rysunek 3: Moje życie na innej planecie	267
PRACE RYSUNKOWE DZIECI Z INSTYTUCJI W TARRAGONIE	273
Rysunek 1: Kim jestem?	273
Rysunek 2: Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?	279
Rysunek 3: Moje życie na innej planecie	285
Kwestionariusz wywiadu z wychowawcą	291
Cuestionario de entrevista con educador/a	300
Arkusze obserwacji zajęć w centrum/światlicy działającej w środowisku lokalnym	309
Notatka badawcza	312
Arkusze analizy rysunku	313
SPIS TABEL	314
SPIS SCHEMATÓW	315
BIBLIOGRAFIA	316
Akty prawne	341

WPROWADZENIE

„Obyśmy nigdy nie utracili świętej ciekawości”.

Albert Einstein

(za: Szmidt, 2010, s. 31).

Problematyka twórczości w trakcie wieloletniego dyskursu naukowego przedstawiciele nauk społecznych zgromadziła różnorodne podejścia badawcze, koncentrujące się głównie wokół nurtu psychologicznego. W ostatnich latach obserwuje się wzrost naukowych zainteresowań badaniami nad twórczością w wymiarze pedagogicznym. Współczesne analizy koncentrują się wokół społeczno-kulturowych znaczeń twórczego rozwoju jednostki w kontekście istotnych zmian cywilizacyjnych, które mają bezpośredni wpływ na jej funkcjonowanie. Dynamicznie rozwijające się społeczeństwo staje wobec globalnych problemów i decyzji, które związane są z sytuacją polityczną, kulturową oraz społeczno-ekonomiczną w danym kraju. Powstaje więc paradoks współczesnej edukacji, bowiem rozwój technologiczny i ekonomiczny sprzyja zmianom i upowszechnianiu edukacji, jako jednej z form służących do osiągnięcia dobrobytu. Jednakże, pomimo prężnych i dynamicznych działań wspierających rozwój społeczeństwa, dążenie do osiągania jak najlepszych wyników tworzy także dyferencjacje i stratyfikacje społeczne. Zatem kontekst edukacyjnego nieporozumienia nieustannie się poszerza, gdyż przedstawiana od lat koncepcja szkoły równych szans i zagwarantowanie podobnej jakości edukacyjnej, niezależnej od czynników społeczno-kulturowych w konsekwencji prowadzą do zwiększania nierówności czy defaworyzacji społecznej, a ponadto negatywnie korelują z ideami demokratycznymi współczesnych systemów edukacyjnych. Pomimo podejmowanych prób i dokonujących się zmian w szkolnej rzeczywistości istnieje wciąż wiele ograniczeń, które rzutują na rozwój jednostki, stając się inhibitorami aktywności twórczych.

Wraz z nieustannym, dynamicznym postępowaniem technologicznym i ekonomicznym wzrastają oczekiwania społeczeństwa wobec współczesnej edukacji. Do postulatów

edukacyjnych w kontekście uwarunkowań twórczego rozwoju należą m.in. rozszerzanie i pogłębianie całościowego, kompleksowego i zrównoważonego rozwoju człowieka. W związku z powyższym współczesna edukacja powinna zmierzać w kierunku wielostronnego i wieloaspektowego rozwoju dziecka, ale jednocześnie podążać także za coraz nowszymi ideami kształcenia i nauczania w kontekście globalnym. Podejście to wymusza konieczność zmian w systemach edukacyjnych, jednak należy pamiętać, że środowisko szkolne nie jest jedynym miejscem, w którym edukacja powinna zaspokajać potrzeby jednostki.

W nawiązaniu do wzmocnienia twórczego rozwoju dziecka w kontekście wieloaspektowości, ale za pośrednictwem naturalnego rozwoju i zaspokajania potrzeb poznawczych oraz moralnych w nurcie psychologicznym i pedagogicznym XX wieku zarysowywała się pedagogika Nowego Wychowania. W tym okresie dostrzeżono dziecko jako podmiot oddziaływań w procesie nauczania i wychowania. Głównymi przedstawicielami pedagogiki Nowego Wychowania byli m.in. O. Decroly, J. Dewey, A. Ferrière, C. Freinet, G. Kerschensteiner, M. Montessori (Krauze-Sikorska, 2006, s. 11-12). Reprezentowali oni stanowiska, które znacząco przyczyniły się do rozwoju pedagogiki twórczości. Robert Gloton i Claude Clero deklarowali, że „zdolność do zmiany wiąże się zatem ze zdolnością do współdziałania” (Gloton, Clero, 1976, s. 26). Wobec tego podstawy wychowania całościowego w kontekście rozwoju dziecka zapowiadały, że możliwy jest rozwój poprzez połączenie zasobów różnych środowisk, bowiem odpowiedzialność za rozwój dziecka ponosi nie tylko personel szkoły, ale także rodzina i społeczeństwo, które powinny ze sobą współpracować. Wzajemne przenikanie współpracy i akceptacji mogą doprowadzić do kształtowania twórczych jednostek i istotnych zmian w szeroko pojętym wychowaniu, zarówno w środowisku szkolnym, rodzinnym, jak i społecznym. Stanowisko poszukiwania rozwiązań problemów edukacyjnych we współpracy przedstawiał również m.in. William Douglas Wall, twierdząc, że „musimy znaleźć takie sposoby i metody, które umożliwiłyby nie tylko pozytywne i twórcze wychowanie uczniów w ramach tradycyjnego programu, lecz które zapewniałyby im współpracę innych, bardziej nawet wpływowych wychowawców w domach i w całym środowisku społecznym” (Wall, 1986, s. 18).

Dyskurs naukowy nad twórczością i twórczym rozwojem dziecka podejmowali także polscy pedagodzy i psycholodzy tj. Jolanta Bonar, Witold Dobrołowicz, Marta Galewska-Kustra, Hanna Krauze-Sikorska, Aleksander Nałaskowski, Edward Nęcka,

Stanisław Popek, Zbigniew Pietrasinski, Henryk Rowid, Helena Radlińska, Bogdan Suchodolski, Stefan Szuman, Krzysztof Szmidt, Janina Uszyńska-Jarmoc, Iwona Wojnar i in. Pomimo nieustannie rozwijającego się zainteresowania problemami edukacyjnymi nad twórczością i rozwojem twórczym dziecka niektóre pytania są wciąż aktualne i poszerzane, tak więc konieczne jest prowadzenie dalszych badań naukowych w tym zakresie.

Współpraca środowiska szkolnego, rodzinnego i społecznego w kontekście twórczego rozwoju dziecka pozostaje nadal nierozstrzygnięta przez ustawodawstwo w Polsce, a w związku z tym zależy od indywidualnych aspiracji każdej instytucji i osób pracujących z dzieckiem. Ponadto, w ostatnim czasie zmiany w ustawodawstwie polskim są bardzo dynamiczne. Zarówno w przypadku systemu edukacyjnego (wprowadzenie reformy edukacji polegającej na obowiązkowe włączenie w system edukacji szkolnej 6-latków, następnie reformy polegającej na likwidacji gimnazjów i powrotu do systemu ośmioklasowej szkoły podstawowej, (Dz.U. 2017 poz. 59) oraz systemu wsparcia i opieki, (zmiany dotyczące wszelkich kwestii organizacji i działalności instytucji wsparcia dziennego w Polsce, Dz.U. 2014 poz. 1188). Wprowadzane zmiany potęgują, jak również tworzą nowe wyzwania edukacyjne, które jednocześnie uruchamiają trudności związane z brakiem przygotowania kadry, rodziców, społeczeństwa a także samych odbiorców do realizowania ich. Koreluje to bezpośrednio ze zwiększaniem dyferencjacji społecznych.

Tematyka marginalizacji czy wykluczenia społecznego dzieci od lat była poruszana w dyskursie naukowym. Postęp technologiczny, a szczególnie dynamiczny rozwój nowych technologii informacyjnych i Internetu przyczyniły się do rozwoju systemów kształcenia i nauczania oraz szerzej do rozwoju społeczeństwa. Jednocześnie postęp technologiczny jest jednym z powodów zwiększania i pogłębiania defaworyzacji społecznej dzieci, zwłaszcza tych, które pochodzą bezpośrednio ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

W ostatnim czasie w Polsce wzrosło również zainteresowanie pochodzeniem społecznym mieszkańców kraju, w związku z wprowadzeniem Ustawy z dnia 12 grudnia 2013 roku o cudzoziemcach i późniejszymi jej zmianami (Dz.U. 2013 poz. 1650). Obserwować można zarysowujące się konflikty o charakterze związanym z pochodzeniem społecznym, które wśród dzieci w szkole i środowisku lokalnym przyczyniają się właśnie do zwiększania defaworyzacji społecznej.

Termin defaworyzacja społeczna jest powiązany z pojęciami tj. marginalizacja czy wykluczenie społeczne. Aczkolwiek odnosi się do zachowania nierówności ze

względu na obniżanie szans jednostek z danej grupy w kontekście korzystania z praw i przywilejów, które przysługują każdemu człowiekowi. Zatem defaworyzowane społecznie mogą być dzieci pochodzące ze środowisk zagrożonych marginalizacją lub wykluczeniem społecznym, czyli m.in. dzieci z rodzin biednych, z rodzin z osobą z uzależnieniem, z rodzin z niskim poziomem wykształcenia, z rodzin z osobą z niepełnosprawnością itp. Poza tym problem defaworyzacji społecznej może dotyczyć także dzieci, które pochodzą ze zróżnicowanych grup etnicznych, rodzin mieszanych narodowościowo itp., a także dzieci, które posiadają problemy szkolne czy rówieśnicze – a więc z grup nie zawsze powiązanych bezpośrednio z pochodzeniem społecznym (Zbonikowski, 2010, s. 13-15). Zjawisko defaworyzacji dzieci dotyczy wszystkich krajów i grup społecznych, a w związku z kumulowaniem się nierozwiązanych problemów i ciągłego narastania potrzeb rozrasta się. W dysertacji doktorskiej termin defaworyzacji społecznej odnosi się do dzieci, które pochodzą ze środowisk defaworyzowanych i z różnych względów doświadczają defaworyzacji społecznej (m.in. ze względu na pochodzenie, wyniki w procesie nauczania, zachowania itp.).

Niniejsza praca jest rozwinięciem, pogłębieniem i kontynuacją licznych seminariów, projektów naukowych, jak również wcześniejszych przedsięwzięć badawczych, które prowadzone były m.in. w ramach pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Hanny Krauze-Sikorskiej, na temat *Znaczenie działań podejmowanych w świetlicach jako placówkach wsparcia dziennego w procesie wspierania i wspomagania dzieci i młodzieży* w 2014 roku. Ponadto, rezultatem uczestnictwa w seminariach i podejmowanych przedsięwzięć badawczych są również artykuły naukowe: *Twórcze formy wspomagania uczenia się dzieci z niepowodzeniami edukacyjnymi* (2015); *Romantyczni szaleńcy z głowami w chmurach czy śmiałkowie uparcie dążący do celu? – analiza porównawcza marzeń dzieci z Biharamulo (Tanzania), Laare (Kenia) oraz Czaplinka (Polska)*, (2015); *Determinants of cultural development in early childhood education* (2015); *Dziecięce marzenia na przykładzie uczniów ze szkół w Biharamulo (Tanzania), Laare (Kenia) i Czaplinku (Polska)*, (2016); *Wychowawca świetlicowy – pedagog cienia?* (2016); *Potencjał rozwojowy dziecka w świetlicy działającej w środowisku lokalnym – perspektywa pedagoga* (2016); *Education in out-of-school forms for children – to change thinking about the future* (2016); *Postrzeganie codzienności przez dzieci w wieku szkolnym na podstawie badań własnych przeprowadzonych w San Alberto w Paragwaju* (2017);

Przeprowadzone wówczas analizy teoretyczne i empiryczne na terenie poznańskich świetlic, a także podejmowane próby badawcze i kwerendy naukowe w innych ośrodkach naukowych i edukacyjnych (Hiszpania, Tanzania, Paragwaj) zainicjowały nowe kwestie badawcze, wymagające dalszych eksplikacji.

W dysertacji doktorskiej przedmiotem badań *jest charakterystyka i porównanie twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu (Polska) i Tarragonie (Hiszpania)*. Celami głównymi są: *zbadanie i porównanie twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie* (cel poznawczy), *dokonanie rekonstrukcji teoretycznych w zakresie wspierania i rozwijania twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki* (cel teoretyczny), *wskazanie na implikacje pedagogiczne dla praktyki edukacyjnej w kontekście wspierania rozwoju twórczego dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki* (cel praktyczny). Sprecyzowanie tematu badawczego powstało w oparciu o doświadczenia własne na stanowisku wolontariusza i praktykanta w instytucjach lokalnego wsparcia i opieki w Polsce i Hiszpanii.

W etapach powstawania pracy badawczej na terenie Hiszpanii pomocne były wyjazdy w ramach programu Erasmus+. Podczas pierwszego z nich, związanego z edukacją (2013 rok) autorka miała okazję poznać system funkcjonowania urzędu prowincjonalnego w Jaén. W tamtym okresie działalność skierowana do dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie była inicjowana za pośrednictwem projektów międzynarodowych, środków uzyskiwanych z Unii Europejskiej oraz poprzez lokalne instytucje pozarządowe. Działalność ta jednak wraz z kryzysem ekonomicznym z roku na rok uzyskuje coraz mniejsze zasoby finansowe i stopniowo wygasa.

Następnie, sprecyzowane już poszukiwania naukowo-badawcze dotyczące analizy porównawczej względem świetlic działających w środowisku lokalnym na terenie Polski i Hiszpanii autorka przeprowadziła w Teruel. Ta część poszukiwań poprzedzona była analizą systemów autonomicznych i działalnością urzędów prowincjonalnych w tym rejonie. Po kilkumiesięcznym pobycie w Universidad de Zaragoza (Campus Teruel) w 2016 roku, w ramach którego odbyły się rozmowy z urzędnikami, przedstawicielami nauk

społecznych i mieszkańcami okazało się, że istniejące na stronach internetowych i usytuowane w hiszpańskiej literaturze przedmiotu lokalne systemy wsparcia i opieki dla dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych w rzeczywistości nie działają lub współcześnie znacząco ograniczyły swoją działalność. Wynika to ze zmniejszenia środków przeznaczanych na lokalne systemy wsparcia, instytucje pomocy społecznej i socjalnej. Ponadto, pomimo iż niektóre instytucje prowadziły działalność w dziale opiekuńczo-wychowawczym na terenie prowincji Teruel, to przedstawiciele lokalnych urzędów pomocy społecznej nie udzielili zgody na przeprowadzanie badań.

Finalnie badania zostały zrealizowane w Tarragonie, w rejonie Katalonii (Hiszpania) oraz w Poznaniu (Polska). Szczegółowy opis charakterystyki oraz procesu badawczego przedstawiony został w rozdziale metodologicznym.

Poszukiwania naukowo-badawcze trwały kilka lat. W trakcie tego okresu autorka znacząco pogłębiła wiedzę i kompetencje w tematyce pedagogiki twórczości oraz przestrzeni środowisk defaworyzowanych społecznie w kontekście globalnym.

Przeprowadzone dotąd badania dotyczące wspierania i kształtowania twórczości dzieci, potwierdzają, że zapewnienie podstawowych potrzeb tj. fizjologiczne, bezpieczeństwa, afiliacji, szacunku i samorealizacji i związana z nimi postawa rodziców, postawa osób pracujących czy przebywających z dzieckiem, postawa rówieśnicza i społeczna mają związek z twórczym rozwojem dziecka (m.in. Block, Branden, Coopersmith, Harrington, Maslow, Rogers, Seligman i in.). Niepokojąca jest aktualność problemów i szereg negatywnych procesów związanych z rozwojem twórczym dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, których szanse funkcjonowania w społeczeństwie, indywidualnego rozwoju i pomyślności życiowej oceniane są jako zdecydowanie niższe lub niemożliwe do spełnienia. Różnice rozwiązywania problemów defaworyzacji społecznej dzieci wynikające ze współcześnie globalnych, dynamicznie postępujących zmian ekonomicznych i gospodarczych danego kraju, postępu technologicznego, ustanowień prawnych, czy w ogóle świadomości zjawiska w społeczeństwie, koncentrują się głównie na prawdopodobieństwie niesienia konsekwencji negatywnych wobec dzieci pochodzących ze środowisk biednych, zagrożonych marginalizacją, czy wykluczeniem lub już zmarginalizowanych czy wykluczonych.

Dotąd nie zostały przeprowadzone badania porównawcze nad twórczością dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych z Polski i z Hiszpanii. Najbardziej

zbliżone są badania podejmowane przez Aleksandrę Chmielnicką-Plaskotę dotyczące twórczości plastycznej dziecka w wieku od 8 do 11 lat w Polsce i w USA. Jednakże te badania dotyczą analizy poziomu rozwoju rysunku dziecka w zależności od stopnia rozwoju intelektualnego, ze szczególnym uwzględnieniem terapeutycznego wymiaru rysunku (Chmielnicka-Plaskota, 2014, s. 11-12). Szerszego przeglądu badań nad twórczością i defaworyzacją społeczną dokonano w rozdziale metodologicznym.

Wyniki niniejszych badań mogą wzbogacić zatem dotychczasowy stan badań dotyczący twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki, ukazując nowy kontekst badawczy oraz stać się pomocnymi w diagnozowaniu twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w kontekście uzdolnień. Niniejsze badania mogą także przyczynić się do rozwoju badań nad twórczością w kontekście porównawczym i być pomocnymi w diagnozowaniu różnic i podobieństw w obu krajach. Ponadto, mogą pozwolić na wyprowadzenie wniosków dotyczących zmian w funkcjonowaniu twórczym dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych i przyczynić się tym samym do zmniejszenia dyferencjacji społecznych w danych środowiskach w kontekście edukacji równych szans.

W badaniach wykorzystano strategię łączenia metod jakościowych i ilościowych w schemacie studium przypadku z wykorzystaniem triangulacji metodologicznej. Badaniem objęto dwie grupy dzieci w wieku od 6 do 10 lat (po 12 osób w każdej instytucji) oraz wychowawców pracujących w danych instytucjach (łącznie 6 osób). Zastosowano metody: *obserwacji jakościowej i ilościowej* (długość trwania obserwacji: 4 miesiące w każdej instytucji), *metodę wywiadu z wychowawcami* w instytucjach w Poznaniu i Tarragonie (6 wywiadów) i *analizy dokumentów z rozmową kierowaną* (każde dziecko wykonywało 3 rysunki na przedstawione tematy badawcze, łącznie uzyskano 36 rysunków z każdej instytucji; po wykonanych rysunkach odbywały się indywidualne rozmowy kierowane na jego temat). Badania zostały przeprowadzone przez autorkę w dwóch językach: polskim i hiszpańskim (kastylijskim), zgodnie z zachowaniem wszelkich norm etyczno-badawczych. Narzędzia sporządzone w języku hiszpańskim (kastylijskim) przed i po uzyskaniu wyników badań autorka konsultowała je z tłumaczem, co pozwoliło uniknąć nadinterpretacji w procesie badawczym i analizie wyników badań. Podczas prezentacji wyników zachowano oryginalne nazwy instytucji, imiona i wiek dzieci

uczestniczących w badaniach, za zgodą uzyskaną od badanych, ich rodziców lub opiekunów prawnych oraz instytucji, w której prowadzone były badania.

Tekst rozprawy został podzielony na dwie części: teoretyczną i empiryczną, która poprzedzona została założeniami metodologicznymi. Treści dzielą się na dwa rozdziały teoretyczne, w których autorka zaprezentowała kwestie związane z przedmiotem badań oraz kolejne dwa rozdziały empiryczne, w których autorka przedstawiła szczegółowo metodologię, wyniki oraz wnioski z badań własnych.

W rozdziale pierwszym przedstawione zostały zagadnienia dotyczące teoretycznych podstaw twórczości oraz edukacyjnych wartości wynikających z funkcjonowania twórczego dzieci. Z uwagi na złożoność badań zaprezentowano także pedagogikę twórczości w kontekście badań porównawczych. Drugi rozdział dotyczy defaworyzacji społecznej w dyskursie nierówności. Przedstawiono tam kwestie dotyczące definiowania i wymiarów defaworyzacji społecznej, środowiskowych i społecznych źródeł defaworyzacji dzieci, jak również zaprezentowano zjawisko defaworyzacji społecznej w środowisku rodzinnym i szkolnym. W kolejnym fragmencie omówiono defaworyzację społeczną w badaniach porównawczych. Ponadto, w niniejszym rozdziale zaprezentowano ujęcie edukacji i defaworyzacji społecznej w Polsce i Hiszpanii w związku z tym, iż badania były prowadzone w miastach z obu krajów (w Poznaniu i Tarragonie).

W drugiej części pracy, w rozdziale trzecim opisano metodologiczne podstawy badań. W niniejszym fragmencie autorka zaprezentowała kolejno etapy procesu badawczego odwołując się do badań własnych. W ostatnim rozdziale zostały przedstawione wyniki badań własnych oraz implikacje pedagogiczne dla praktyki edukacyjnej w kontekście wspierania rozwoju twórczego dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

Praca posiada również wprowadzenie i zakończenie, w których zaprezentowano problematykę dysertacji doktorskiej, a także jej podsumowanie. Niniejszą rozprawę kończą: aneks, w którym znajdują się wszystkie rysunki dzieci z Poznania i Tarragony, kwestionariusz wywiadu w języku polskim i hiszpańskim (kastylijskim) oraz arkusze obserwacji, notatki badawczej i analizy rysunku; bibliografia z wykazem aktów prawnych oraz streszczenie dysertacji doktorskiej w języku angielskim.

I TWÓRCZOŚĆ – ANALIZA POJĘCIA I PRZEGLĄD KONCEPCJI

„Jeśli znajdziesz diament, który jest niczyj,
należy on do ciebie. Jeśli odkryjesz wyspę,
która nie należy do nikogo, jest twoja. Jeśli
zrobisz wynalazek i opatentujesz go, jest twój”.

Antoine de Saint-Exupéry
(Saint-Exupéry, 2008, s. 48).

1. Pojęcie, wymiary i kryteria twórczości

Wśród podejmowanych przez wielu przedstawicieli zróżnicowanych dyscyplin naukowych tj. antropologia, filozofia, pedagogika, psychologia czy kognitywistyka, opracowań definicyjnych twórczości, zarysowuje się przede wszystkim jej wieloznaczność i wielowymiarowość. Prowadzi to jednocześnie do pewnych trudności w ujęciach teoretycznych. Ponadto, twórczość to termin używany także w mowie powszechnej, zatem przez niektórych autorów nie jest uważany za *stricte* naukowy. Chaos wprowadza również naprzemienne używanie pojęcia twórczości z pojęciem kreatywności. W związku z powyższym, podejmowanie tematu twórczości w zakresie pedagogicznym (i nie tylko) stanowi wyzwanie dla badaczy, jednocześnie wprowadzając konieczność przedstawienia ustaleń definicyjnych dla danych rozważań.

Pochodzenie pojęcia twórczości można odnajdywać w języku łacińskim – *creare* (tworzyć), *creatio* (tworzenie), *creator* (twórca), (Kabat-Szymaś, 2001, s. 10), które używane było w kontekście działań istot boskich. W okresie odrodzenia zauważono, że zdolny do tworzenia może być także człowiek. Jednak zasięg twórczości obowiązywał wówczas tylko w sztuce jako tworzenie nowego dzieła, nadawanie kształtu i wprowadzanie ładu (Kabat-Szymaś, 2001, s. 10). W późniejszych analizach historycznych

twórczość omawiana była w kontekście sztuki i poezji. Pierwsze adnotacje dotyczące samego pojęcia twórczość – *creativity* w słownictwie potocznym języka angielskiego odnotowano pod koniec wieku XIX (Szmidt, 2013, s. 76). Nieznacznie później twórczość jako pojęcie przedstawione w słownikach i encyklopediach języka polskiego przyjęło definicję „tworzenie czegoś, zwłaszcza dzieł sztuki; ogół dzieł stworzonych przez kogoś (zwykle przez artystę, naukowca)” (Słownik Języka Polskiego, 1998, s. 518). W opinii innych autorów, m.in. Jana Zborowskiego twórczość można kojarzyć z pojęciem zmienności (Zborowski, 1986, s. 20). Uszczegółowienie tego podejścia odnaleźć można między innymi w szerokim ujęciu Johna E. Drevdahla, według którego

„(...) jest to zdolność do wszelkiego rodzaju kompozycji, wytworów lub pomysłów, które są w zasadzie nowe lub nowatorskie i nie były uprzednio znane osobie wytwarzającej. Może to być aktywność wyobraźni lub myślowa synteza, których produkt nie jest tylko podsumowaniem. Może ona obejmować tworzenie nowych modeli i łączenie informacji pochodzących z poprzednich doświadczeń oraz przeniesienie dawnych relacji do nowych sytuacji i wprowadzenie do nich nowych zmiennych. Musi być celowa lub ukierunkowana na cel, a nie może to być jałowe fantazjowanie, choć nie musi mieć bezpośredniego praktycznego zastosowania albo też być doskonałym lub skończonym wytworem. Może też przybierać formę wytworu artystycznego, literackiego lub naukowego albo mieć charakter proceduralny bądź metodologiczny” (Drevdahl, 1956 za: Krauze-Sikorska, 2006, s. 22).

W dyskursie pedagogicznym i psychologicznym dyskusja nad twórczością najczęściej podejmowana jest w czterech wymiarach:

- „- twórczość jako dzieło (wytwór),
- twórczość jako proces,
- twórczość jako zespół zdolności (właściwości) intelektualnych bądź zespół cech osobowościowych,
- twórczość jako zespół stymulatorów społecznych (społeczny klimat uwarunkowań twórczych)” (Popek, 1988, s. 10).

Perspektywę ujmowania twórczości według wyżej wymienionych wymiarów podjął m.in. Mirosław Szymański pod względem wytworu jako dzieła twórczego, które może przybrać formę rzeczy, idei, zachowań lub sposobu obserwowania świata, a zatem „obejmuje rzeczywistość pozapodmiotową i z punktu widzenia pedagogiki nie

najistotniejszą” (Szymański, 1987 za: Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 19). Jednak, jak wskazuje Stanisław Popek, wytwór musi spełnić pewne cechy, tj. „nowość, oryginalność, generatywność, a także powinien uzyskać społeczną akceptację” (Popek, 1988, s. 10). W tak rozumianym stwierdzeniu wytwór twórczy nie jest już równie łatwy do zbadania i opisanego.

Według Morrisa I. Steina twórczość to „proces prowadzący do nowego wytworu, który jest akceptowany jako użyteczny lub do przyjęcia dla pewnej grupy w pewnym okresie” (Stein, 1953, s. 322). To, dość ogólne stanowisko przyjmowali również inni naukowcy, tj. Carl R. Rogers (1954), Henry A. Murray (1959), May (1959), Donald W. MacKinnon (1963), czy Suchman (1957) (Strzałecki, 1969, s. 13-27). Podobną definicję przyjmował Zbigniew Pietrasieński uznając, iż jest „to aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznanne, a zarazem społecznie wartościowe” (Pietrasieński, 1969, s. 10). Aktywność twórcza jest połączeniem „różnych elementów rzeczywistości. Proces twórczy łączy je i integruje w sposób oryginalny i nieoczekiwany” (Read, 1976, s. 16).

W opinii Natalii i Richarda Hughsonów „twórczość oznacza zdolność człowieka do wytwarzania nowych lub oryginalnych pomysłów, olśnień, restrukturyzacji, wynalazków lub artystycznych rzeczy, które są ocenione przez ekspertów jako posiadające naukowe, estetyczne, społeczne lub technologiczne wartości; ocena tych wartości może się zmienić z upływem czasu” (Hughson, Hughson, 2003, s. 26). W zakresie stymulatorów twórczych można przyjąć definicję, że „twórczość jest interakcją pomiędzy uzdolnieniami, procesami i środowiskiem, dzięki której jednostka lub grupa wytwarza dostrzegalny produkt, który zgodnie z przyjętymi w środowisku społecznym kryteriami jest zarówno nowy, jak i użyteczny” (Kaufman, Plucker, Baer, 2008, s. 2).

Innym podejściem do definiowania twórczości, jest stanowisko spersonalizowane, odnoszące się do osoby twórczej, które uwzględnia także inne podmioty tj. osobowość twórcy, czy właściwości twórcze jednostki (Rogers, 1954 za: Kabat-Szymański, 2001, s. 12). W kontekście twórczości dziecka i nauczyciela jako osób twórczych aspekt ten zostanie rozwinięty w podrozdziałach dotyczących podmiotowego kontekstu twórczości.

Rodzajów twórczości można poszukiwać ze względu na podłoże przedmiotowe, zatem np. istnieje twórczość naukowa, artystyczna lub techniczna. Każdy z wymienionych rodzajów twórczości może być podzielony wewnętrznie na dyscypliny i subdyscypliny. W ogólnym podejściu działalność twórcy może dotyczyć także kilku kręgów: odkrywcości

dzieci i młodzieży, wynalazczo-technicznej oraz artystycznej działalności (Zborowski, 1986, s. 23).

Wyróżnić można również kilka kryteriów twórczości, które wykorzystywane są przy ocenie wytworów. Jedną z propozycji jest podział na kryteria ukryte, jawne i ujęcie triadowe. W kryteriach ukrytych dokonywana jest zazwyczaj subiektywna ocena wartości wytworów, która nierozłączna jest z podejściem emocjonalnym indywidualnego odbioru sztuki, przez badacza. Osoby oceniające mogą wykorzystać np. technikę oceny konsensualnej *CAT (Consensual Assessment Technique)*. Natomiast kryteria jawne są podawane do publicznej wiadomości, zatem w ocenie są bardziej obiektywne. Mogą być one zastosowane np. w badaniu wybitnych osiągnięć twórczych. W badaniach nad twórczością w kontekście psychologicznym jednym z rozwiązań oceny prac eksperymentalnych jest zastosowanie podejścia Joya P. Guilforda, które polega na tym, że osoby badane oceniane są pod kątem płynności, giętkości i oryginalności myślenia. Dodatkowym kryterium jawnym, które może być wykorzystane w ocenie jest staranność twórcy z jaką wykonuje dany wytwór. Tymczasem w ujęciu triadowym wskazywane są trzy grupy kryteriów, które mają wpływ na ocenę wytworu, są to: cechy wytworu, cechy procesu myślenia i reakcja psychiczna odbiorcy. Na każdą z tych grup składa się szereg pięciu, bardziej szczegółowych kryteriów, które są gotową propozycją do wykorzystania w badaniach (Nęcka, 2012, s. 26-37).

Pryzmat dwubiegunowości w kontekście twórczości można rozpatrywać w podejściu elitarnym i egalitarnym, inaczej zwanymi twórczością przez duże „T” i małe „t”. Pierwsze z nich odnosi się do osób zdolnych i wybitnie zdolnych, których wytwory są nie tylko oryginalne, ale mają istotny wpływ na rozwój kultury, czy szerzej sztuki lub nauki. Natomiast podejście egalitarne, wskazuje, że twórczy jest każdy człowiek, jednak w zróżnicowanym stopniu. Do tej grupy jako twórców można zaliczyć także dzieci, które z punktu pedagogicznego mogą rozwijać swój potencjał, w sytuacji gdy będą one odpowiednio wspomagane i stymulowane (Nęcka, 2012, s. 20-22; Szmidt, 2013, s. 107-110).

W celu trafnego zdefiniowania twórczości, w dysertacji doktorskiej autorka interpretuje ją w sposób ogólny i bardzo szeroki, podążając za wyżej przedstawioną definicją Johna E. Drevdahla. W związku z otwartym charakterem badań istotny na poziomie definicyjnym będzie też aspekt społeczno-kulturowy i pedagogiczny twórczości. Jest to powiązane również z ujęciem czynników twórczości tkwiących w środowiskach

najbliższych dziecku oraz problemach edukacyjnych w trakcie jego rozwoju. Związek wyżej wymienionych aspektów charakteryzuje się niemożnością uznania twórczości w kategoriach wyłącznie pojedynczych zdolności, cech czy procesu umysłowego jednostki.

2. Struktura procesu twórczego na podstawie wybranych teorii

W literaturze można odnaleźć wiele pozycji dotyczących teorii twórczości. W dysertacji doktorskiej zamieszczone zostały wybrane koncepcje, które związane są z przestrzenią niniejszych badań. Proces twórczy to „proces psychiczny prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei” (Nęcka, 2012, s. 38). Zatem nie jest tylko procesem myślenia, ale powinien być poparty także teorią, która nacechowana jest dużą wartością informacyjną, mocą wyjaśniania i heurystycznością (Popper, 1999). Oznacza to bowiem, że w procesie twórczym ważna jest również uwaga, percepcja, wyobraźnia, pamięć i inne procesy poznawcze oraz niektóre stany emocjonalne (Nęcka, 2012, s. 38). Za pomocą teorii możemy lepiej poznać i zrozumieć zjawisko, o którym rozważamy, ale także możemy zbudować na ich podstawie własne drogi poszukiwań. Teoria naukowa, która jest rozwijana i poszerzana o nowe aspekty i kategorie, (jeżeli to konieczne), zmienia podstawowe ustalenia, by pozostać niezależną, bezstronną i ugruntowaną moralnie. Teoria jest więc neutralną względem wszystkiego, co mogłoby wprowadzać pewne sprzeczności (Pilch, Bauman, 2010, s. 17-18).

W niniejszym podrozdziale zostaną omówione wybrane koncepcje klasyczne, poznawcze, systemowe i kulturowe oraz współczesne. Słowa „koncepcje” i „teorie” używane będą zamiennie w kontekście teorii twórczości. W rozwoju teorii twórczości i podstaw zainteresowań badawczych można wyróżnić także inne okresy poprzedzające sformułowane teorie. Do jednego z podejść będzie należało podejście Jamesa C. Kaufmana, który w dość kontrowersyjny sposób podzielił historię rozwoju teorii twórczości. Dokonał on podziału na myślicieli twórczości, do których zaliczał m.in. Platona, Galtona, czy Freuda oraz na badaczy twórczości, poczynając od Guilforda (Kaufman, 2011, s. 10-11). Badania Guilforda rozpoczęły trend badań w psychologii osobowości, a następnie zainteresowano się psychologią poznawczą. Z początku badaczy zainteresowała osoba twórcy, następnie procesy poznawcze, które prowadziły do nowych wytworów. Te trendy pozwoliły na utarcie niezaprzeczalnych tez dotyczących tego kim

jest osoba twórcza, jakie cechy powinna posiadać oraz, że proces twórczy nie jest tylko procesem myślenia. Koncepcja ta nie wyjaśniała jednak wszystkich pojęć związanych z naturą twórczości. Kolejną propozycją rozważań nad teorią twórczości było podejście społeczno-kulturowe, które zdecydowanie szerzej pozwala spojrzeć na jednostkę twórczą i jej dzieła. Ten trend koncepcyjny można zauważyć także w teoriach współczesnych.

Innym podejściem jest propozycja podziału na paradygmaty badania zjawiska twórczości oraz na wymiary twórczości. Mowa m.in. o Robercie J. Sternbergu i Toddzie I. Lubartcie, którzy w swoim rozumieniu wyjaśniali teorię twórczości ze względu na podejście mistyczne, pragmatyczne, psychodynamiczne, psychometryczne, poznawcze i społeczno-personalistyczne (Sternberg, Lubart, 1999). W dysertacji doktorskiej zastosowano ograniczenie do wskazania i opisanie najbardziej popularnych teorii twórczości.

2.1. Teorie klasyczne

Do teorii klasycznych dotyczących twórczości zalicza się: *teorie asocjacyjne, behawiorystyczne, postaciowe (Gestalt) i teorie psychodynamiczne.*

Teorie asocjacyjne wywodzą się od Arystotelesa. Ich najbardziej znanymi przedstawicielami są Sarnoff Mednick i Arthur Koestler. W ujęciu asocjacyjnym umysł jest przedstawiany i opisywany jako łączące się według pewnych (nietypowych lub odległych od siebie) reguł asocjacji, czyli idei, które łączą się albo na bazie podobieństw, kojarzeń, przypadkowych zestawień (Szmidt, 2013, s. 146-147). „Proces myślenia jest niczym innym jak ciągiem idei, połączonych na zasadzie praw asocjacji” (Nęcka, 2012, s. 39). Mednick przedstawiał mechanizm twórczości jako odległe kojarzenie idei, które cechuje się trzema drogami: nieoczekiwanych skojarzeń odległych od siebie, podobieństw ukrytych skojarzeń oraz wykorzystaniem przypadkowych zestawień bodźców (Nęcka, 2012, s. 39). Mednick podjął również próbę wyjaśniania zjawiska indywidualnych różnic międzyludzkich w kontekście kreatywności. Zakładał on, że każdy człowiek różni się od drugiego rozkładem prawdopodobieństwa, czyli wnioskował, że każdy ma inne skojarzenia względem odpowiedzi ze względu na indywidualne siły wewnętrzne, bardziej lub mniej dominujące. Stworzył on również test odległych skojarzeń, jako narzędzie służące do pomiaru zdolności twórczych (Nęcka, 2012, s. 39-40). Z kolei Koestler stworzył teorię bisocjacji, będącą mechanizmem

bazującym na podstawach takich samych u każdego człowieka (tj. logiczna część powstawania idei jest taka sama w każdym akcie procesu twórczego). Mechanizm ten polega jednak na ujmowaniu jednej idei w dwóch różnych układach odniesienia jednocześnie i w dalszym etapie wykrywanie ukrytych wcześniej podobieństw (Szmidt, 2013, s. 147).

Teorie asocjacyjne cieszą się powodzeniem wśród innych działaczy, którzy skupiają się na metodach i zdolnościach człowieka w kierunku myślenia twórczego. Podejścia Mednicka i Koetlera są wciąż wykorzystywane zwłaszcza w zakresie treningów myślenia kreatywnego, twórczego i innych związanych z generowaniem nowych pomysłów i kombinowaniem nowych rozwiązań.

Zwolennicy *behawioryzmu* uważają, że twórczość to proces, który pozwala na generowanie nowych form zachowania (Nęcka, 2012, s. 47). Zazwyczaj przedstawiciele rozpatrują go jako szczególny rodzaj sprawczego zachowania albo jako wewnętrzny proces mediacyjny. Do grona zwolenników behawioryzmu w teoriach twórczości można zaliczyć m.in. Daniela E. Berlyne'a i Roberta Epsteina.

Berlyne na bazie teorii Clarka L. Hulla wyprowadził teorię nowej formy zachowania. W jego tezach wybrzmiewa, że „jeśli myślenie produktywnie przynosi efekty społecznie użyteczne, może być nazwane twórczym” (Nęcka, 2012, s. 47). Natomiast koncepcja generatywności, autorstwa Epsteina „dowodzi, że nowe formy zachowania są swoistą syntezą wcześniej utworzonych nawyków i choć zachowanie twórcze jest czymś rzadkim, a generowanie nowości służy raczej przystosowaniu się do zmian i rozwiązywania nieskomplikowanych problemów, wynika to raczej z nadmiaru bodźców awersyjnych i zbyt małej ilości wzmocnień pozytywnych” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 30).

Behawioryści nie mają jednak w zwyczaju używać pojęcia „twórczość”. Zdecydowanie częściej używają synonimów, tj. „nowość”, „oryginalność”. Uważają również, że generowaniu nowych form zachowania sprzyja rywalizacja, dzięki której wzmacniają się oryginalne zachowania. (Szmidt, 2013, s. 155). Zatem zdaniem nurtu behawiorystycznego proces twórczy jest procesem generowania nowych form zachowania – zarówno może być to zachowanie wyuczone, wzmocnione, jak i modelowane.

Teorie postaciowe (Gestalt) wiążą się z całościowym rozumieniem twórczości człowieka. Pojęcie Gestalt z języka niemieckiego oznacza „konfigurację lub wzór

percepcyjny” (Szmidt, 2013, s. 151). Tak więc, przedstawiciele teorii postaciowej twierdzą, że mózg tworzy całość percepcyjną z surowej stymulacji, która jest nie tylko sumą pojedynczych składników wrażeniowych, ale czymś zdecydowanie szerszym i większym (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010, s. 74-75).

Autorzy tej koncepcji wyróżniają myślenie reproduktywne i produktywne, czyli takie, w których powtarzamy swoje utarte schematy rozumowania i takie, w którym korzystamy z nowych schematów. „Sytuacje te określane są w psychologii Gestalt jako niedomknięte struktury” (Szmidt, 2013, s. 152). W związku z czym, „proces rozwiązywania problemu to zatem nic innego, jak próba »domknięcia figury«, czyli uzupełnienia sytuacji problemowej o brakujące elementy” (Nęcka, 2012, s. 42). W przypadku, kiedy myślimy „domykanie” jest zdecydowanie trudniejsze, aniżeli wyobrazilibyśmy sobie figurę, a przede wszystkim nie zawsze rozwiązanie, które stworzymy jest trafne. Zatem „proces twórczy polega tu na zdolności reorganizacji pola spostrzeżeniowego będącego tworzywem procesu, a on sam to fuzja utajonych spostrzeżeń wielozmysłowych lub nowa konfiguracja znanych elementów” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 28).

W teoriach psychodynamicznych odwołuje się do nieświadomej pracy umysłu. Wśród przedstawicieli tych koncepcji na plan pierwszy wysuwa się Zygmunta Freuda wraz z konfliktem *id* w stosunku do *superego*. Freud wymieniał myślenie w dwóch typach: pierwotnym i wtórnym. Pierwszy z nich opisywał, jako impulsywny, który kieruje się zasadą przyjemności, drugi zaś jako logiczny i podporządkowany realizmowi. Jego zdaniem aktywność twórcza to nic innego, jak symboliczna walka konfliktów w sferze nieświadomości (Nęcka, 2012, s. 45).

Z kolei koncepcja iluminacji Grahama Wallasa, jako przedstawiciela psychodynamicznego nurtu, opowiada się za tym, że proces twórczy dzieli się na cztery zasadnicze fazy: przygotowania, inkubacji, olśnienia i weryfikacji (Sternberg, 2001, s. 303-305).

Interesująca wydaje się też być koncepcja Ernsta Krisa, który podstaw procesu twórczego poszukuje w kontrolowanej i odwracalnej *regresji w służbie ego*. W której to, odwołuje się do twórczości przez pryzmat małego dziecka, który jest wolny od pewnych ograniczeń zakotwiczonych w dorosłości (Nęcka, 1995, s. 19).

Konkludując, w ramach koncepcji psychodynamicznych proces twórczy to „spontaniczne i nieświadome dążenie do urzeczywistnienia się poprzez działanie,

wynikiem którego są wytwory nieświadomej i świadomej sfery osobowości” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 29).

Przedstawiciele teorii klasycznych spotykają się z krytyką, która wydaje się być uzasadniona. Przede wszystkim na niekorzyść koncepcji klasycznej działa jej niekompletność, bowiem opisuje tylko wybrany fragment procesu twórczego, ale również na niekorzyść jej wpływają nadmierne uproszczenia teoretyczne, które skupiają się tylko na wybranych fragmentach teorii i tylko je wyjaśniają. W analizowaniu twórczości brakuje tutaj bowiem udziału chociażby intuicji, rozumowania logicznego i obupółkulowych form myślenia (Szmidt, 2013, s. 156-157).

2.2. Teorie poznawcze

Do teorii poznawczych należą m.in.: *teoria myślenia dywergencyjnego*, *teoria interakcji twórczej*, *teorie twórczego rozwiązywania problemów*, *Dwuwarstwowy Model Procesu Twórczego autorstwa Marka A. Runco*. Procesy poznawcze uznawane są tutaj za podstawowe składniki procesu twórczego. Mimo wielu znanych koncepcji, które de facto czasami są dyskusyjne względem siebie, nurt ten w dalszym ciągu się rozwija. W najnowszych opracowaniach podejścia poznawczego zwraca się szczególną uwagę, na procesy metapoznawcze.

Teoria myślenia dywergencyjnego znajduje swoje odbicie we współczesnych podejściach do pedagogiki twórczości. Jednym z przedstawicieli tej koncepcji jest Joy P. Guilford. Jego tezy i narzędzia badawcze dotyczące pomiaru potencjału twórczego znane i wykorzystywane są wciąż przez przedstawicieli psychologów poznawczych. Guilford dokonał podziału procesu myślenia na wytwarzanie konwergencyjne (zbieżne) i dywergencyjne (rozbieżne) (Szmidt, 2013, s. 159). Wskazał on też czynniki myślenia dywergencyjnego, które są zasadniczymi miarami poziomu uzdolnień twórczych: płynność, giętkość i oryginalność myślenia oraz wrażliwość na problemy (Szmidt, 2013, s. 159-162) – wykorzystywanych także w niniejszych badaniach pracy doktorskiej.

Badania Guilforda kontynuowane były przez Ellisa P. Torrance’a, który dołożył do powyżej wymienionych czynników kolejny element, mianowicie elaborację, która badana jest poprzez analizę staranności i estetyki wykonania danej pracy, dodatkowych elementów uzupełniających, wypełniających daną przestrzeń pracy oraz

przez liczbę szczegółów, które dotyczą opisu danej pracy, idei, pomysłu. Ponadto, badania Guilforda dowodzą, że nie ma jednej ogólnej zdolności twórczej, a także, że bazę podstawowych zdolności każdy człowiek posiada taką samą, bez względu na dziedzinę aktywności twórczej (Szmidt, 2013, s.164). Jego badania i testy były krytykowane, zwłaszcza za uproszczenia w kontekście myślenia, jednak nadal są bardzo często wykorzystywane i należą do najbardziej znanych w dziedzinie psychologii i pedagogiki twórczości.

Teoria interakcji twórczej znana jest głównie w Polsce za sprawą Edwarda Nęcki, powstała ona „w polemice z fazowymi teoriami procesu twórczego, zakładającymi sztywną sekwencję etapów myślenia nad problemem” (Nęcka, 2012, s. 51). Często jest uważana także za teorię współczesną.

Według Nęcki twórcza interakcja jest procesem „ciągłego i wzajemnego oddziaływania dwóch elementów: (1) celu aktywności twórczej oraz (2) nieustannie pojawiających się struktur próbnych, stanowiących próbę osiągnięcia celu” (Nęcka, 2012, s. 51). Zatem proces twórczy jest tutaj traktowany jako zjawisko, które podlega zasadzie samokontroli na różnych poziomach, tj. poziomie strategicznym, kontroli i wykonania. Sama interakcja twórcza jest jego zdaniem ciągłym i wzajemnym oddziaływaniem. „W odniesieniu do twórczości partnerami takiego oddziaływania są: (1) wyobrażone i zaplanowane wiersze, symfonie, teorie – cokolwiek, co człowiek pragnie osiągnąć nowego i wartościowego i co będzie nazywane celem; (2) pomysły, szkice, zachowanie, które są wytwarzane w odpowiedzi na wymagania celu i które będą nazywane strukturami próbnymi” (Nęcka, 1995, s. 37). W interakcji twórczej niezbędne jest myślenie krytyczne, by dzieło mogło być uznane. W myśleniu krytycznym konieczne elementy to uwzględnienie ewaluacji i waluacji, które sprzyjają na przyjęcie ogólne dzieła i jego opublikowanie. Teoria Nęcki posiada wiele zalet, m.in. nadaje się do „opisu różnych indywidualnie wypracowanych stylów tworzenia” (Nęcka, 2012, s. 54). Jednak jej krytycy posiadają ważny argument, ponieważ teoria ta nie posiada ugruntowania w badaniach empirycznych.

Teorie twórczego rozwiązywania problemów są jednymi z najpopularniejszych koncepcji. Działania twórcze są tutaj pojmowane jako rozwiązywanie problemu. Jednym z przedstawicieli tego nurtu jest John Dewey, który wyróżnił pięć następujących faz rozwiązywania problemów: odczucie trudności, określenie problemu, wytwarzanie pomysłów rozwiązania, weryfikacji pomysłów i wyboru rozwiązania

(Szmidt, 2013, s. 165). Jego podejście zapoczątkowało myślenie o działalności twórczej jako zespołu czynności do podejmowania problemów. Ten tok myślenia przyjął m.in. Józef Koziński, który uznaje, że „twórczość polega na rozwiązywaniu nowych problemów naukowych, artystycznych czy organizacyjnych” (Koziński, 1992, s. 200).

Model Twórczego Rozwiązywania Problemów (CPS – Creative Problem Solving) jest jednym z najbardziej znanych w Polsce i na świecie nie tylko w zakresie psychologii i pedagogiki twórczości, ale także coraz częściej wykorzystywany jest np. w biznesie. W Polsce poza Kozińskim przedstawicielami tego modelu są: Zbigniew Pietrasini, Jan Antoszkiewicz i Andrzej Góralski. Natomiast na świecie najbardziej popularnymi są Sidney Parnes, Scott G. Isaksen, K. Brian Dorval i Donald J. Treffinger. W zakresie pedagogiki twórczości najbardziej znanym modelem CPS jest podział na 3 zasadnicze fazy: zrozumienie problemu, gromadzenie pomysłów i planowanie działania autorstwa Parnesa, Nollera, Firestiena, Isaksena, Treffingera, Dorvala, Puccio i Murdocka (Szmidt, 2013, s. 165-167). Model CPS został wielokrotnie poddany weryfikacji empirycznej, mimo to wciąż zyskuje słowa krytyki w zakresie uproszczeń i normatywności.

Dwuwarstwowy Model Procesu Twórczego autorstwa Marka A. Runco (The Two-Tiered Model of Creative Process) to jedna z najbardziej znanych propozycji postrzegania twórczości z zakresu psychologii twórczości. Według założeń Runco twórczość powinna być rozumiana kompleksowo, „jako syndrom pewnych zdolności i cech poznawczych, które ujawniają się i rozwijają w sprzyjających okolicznościach społecznych pod wpływem specjalnych zadań o charakterze otwartym (dywergencyjnym)” (Szmidt, 2013, s. 177). Cała idea postrzegania twórczości oparta jest na dwóch kluczowych etapach w procesie twórczym: etap odkrywania i formułowania problemów (motywacja problemowa) i etap tworzenia pomysłów (zasada płynności, giętkości i oryginalności pomysłu) (Runco, 2007, s. 91-107). Ponadto, Runco rozwija także „prostą teorię twórczości” (*Simple Theory of Creativity*), w której zakłada, że najważniejszy jest proces twórczy, a nie wytwór oraz, że „osoba twórcza ceni twórczość i świadomie inwestuje czas i wysiłek w działania twórcze” (Ruth, 2007, s. 314). Uważa, że potencjał twórczy tkwi w każdym człowieku, a nie tylko i wyłącznie u osób uzdolnionych czy zdolnych. Nauczyciel powinien wspierać twórczość uczniów zachęcając do twórczego myślenia (Abraham, 2007, s. 248-249), modelując zachowania

twórcze i przede wszystkim stwarzając przestrzeń do twórczego myślenia (Sundararajan, Averill, 2007, s. 195-196).

Jedną z największych wad teorii poznawczych jest to, iż skupiają się na osobie twórcy i jego procesach psychicznych, całkowicie odchodząc od kontekstu społeczno-kulturowego, który współcześnie traktowany jest w badaniach priorytetowo.

2.3. Teorie systemowe i kulturowe

Do teorii systemowych i kulturowych należy zaliczyć m.in. *teorię twórczości autorstwa Teresy M. Amabile*, *teorię systemową autorstwa Mihály'ego Csikszentmihalyiego*, *model twórczości autorstwa Klausa K. Urbana*, *teorię ekologiczną Romana Schulza*, *inwestycyjną teorię twórczości autorstwa Roberta J. Sternberga i Todda I Lubarta* i *teorię klasy twórczej autorstwa Richarda Floridy*. Teorie systemowe i kulturowe w głównej mierze koncentrują się wokół kontekstu społeczno-kulturowego, który współcześnie jest najbardziej pożądanym. W opinii R. Keith Sawyer jest to stanowisko, które przedstawia i analizuje aktywność twórczą ludzi w społecznym i kulturowym kontekście, co daje podejściu społeczno-kulturowemu możliwość analizy interdyscyplinarnej z zakresu psychologii, socjologii i antropologii, w których badacze pojmują twórczość i jej wytwory w różnorodnych kulturach (Sawyer, 2003, s. 4). W społeczno-kulturowym podejściu do twórczości należy umieścić wzajemnie na sobie oddziałujące psychologiczne, pedagogiczne, socjologiczne i antropologiczne badania nad twórczością (Szmidt, 2013, s. 183). Zatem koncepcje systemowe i kulturowe mają za zadanie traktować twórczość w sposób zintegrowany i jednocześnie interdyscyplinarny.

Teoria twórczości autorstwa Teresy M. Amabile ma charakter komponentowy, co oznacza, że na jej główne tezy składają się trzy komponenty: zdolności kierunkowych, zdolności twórczych i motywacji wewnętrznej (Szmidt, 2013, s. 187). Jej zdaniem, twórczość należy definiować na bazie cech wytworu, a nie w kategorii procesu twórczego, osoby twórczej czy środowiska twórczego. Zaznacza także, że osoby, które są odpowiedzialne za rozpoznanie czy, coś jest twórcze, czy nie powinny kierować się cechą twórczą. Jest to dość kontrowersyjne założenie, bowiem doświadczenia z przeszłości pokazują, że osoba oceniająca może się pomylić (porównanie do dzieł np. Beethovena, które okazywały się arcydziełami po latach od

ich powstania). Amabile uważa, że potencjał twórczy, który tkwi w każdym człowieku powinno się rozpatrywać ze względu na trzy wyżej wymienione komponenty. Jednak tylko ich skrzyżowanie, a nie każdy z komponentów osobno może prowadzić do wysokich osiągnięć twórczych (Szmidt, 2013, s. 188-189).

Założeniem *Teorii systemowej autorstwa Mihaly'ego Csikszentmihalyiego* jest teza, że twórczości nie należy rozpatrywać jako zjawisko wyłącznie psychologiczne, ale także społeczno-kulturowe i do jej analizy nie można przyjmować tylko dzieł osób zdolnych czy ich osoby twórczej. Zdaniem Csikszentmihalyiego „twórczość to nie tylko atrybut jednostek, ale także system społeczny dokonujący ocen twórczych” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 33). Zatem autor zastanawia się nad tym gdzie twórczość jest, a nie czym ona jest. W systemowym podejściu Csikszentmihalyiego ważne są trzy główne systemy: jednostka – kontekst indywidualny, pole działania – kontekst społeczny i domena – kontekst kulturowy. Proces twórczy powstaje, gdy wszystkie systemy zaczną ze sobą współdziałać (Krauze-Sikorska, 2006, s. 34-36). Podejście to wskazuje, że proces twórczy wymaga czasu, bowiem zanim wszystkie elementy zaczną współdziałać i wytworzą zmiany do istniejącej dziedziny lub stworzą nowe dziedziny musi zadziałać się cały szereg zasad i reguł twórczych.

Prezentowana teoria systemowa Csikszentmihalyiego ma licznych krytyków przede wszystkim za brak sprawdzenia empirycznego i niekonsekwentne podejście m.in. w kontekście traktowania osoby twórczej jako system, który wytwarza dany produkt i kultury jako osobny system, który nadaje produktowi wartość twórczą. Do krytyków teorii Csikszentmihalyiego należy między innymi Michał Stasiakiewicz, który w swoim podejściu interakcyjno-systemowym bardzo często odwołuje się do jego prac (Stasiakiewicz, 1999).

Model twórczości autorstwa Klausa K. Urbana zakłada, że „twórczość jest specjalnym wkładem człowieka w rozwój planety Ziemi” (Szmidt, 2013, s. 202). Zdaniem Urbana, żeby żyć potrzebujemy zwiększać swój twórczy potencjał, który rozwijać i wspierać w rozwoju powinno społeczeństwo i szeroko pojęta edukacja (Urban, 2003, s. 82). Autor bazuje na czteroaspektowym paradygmacie do interpretacji twórczości (twórczość jako osoba, proces, wytwór, wpływ zewnętrzny) i do niej dołącza wymiar problemu i środowisko. Czynniki tkwiące w środowisku oddziałują na osobę twórczą, proces twórczy i wytwór twórczy, ale także na akceptację danego problemu w kontekście społecznym.

Zdaniem Urbana, proces twórczy nie jest wyłącznie „przechodzeniem od etapu do etapu, lecz raczej wielokierunkowym, płynnym, tętniącym, częściowo symultanicznym procesem zależnym od czynników osobowościowych i uwarunkowań środowiskowych” (Szmidt, 2013, s. 203). Czynnikiem biorącym udział w procesie twórczym jest zdaniem autora wiele, dlatego też Urban stworzył model integrujący sześć następujących komponentów: myślenie dywergencyjne, kompetencje ogólne, wiedza i umiejętności specyficzne, zaangażowanie zadaniowe, motyw i motywacja oraz otwartość i tolerancja wieloznaczności (Urban, 2003, s. 96). Według autora wszystkie te komponenty i poszczególne elementy się w nich mieszczące współpracują w procesie twórczym. Jego zdaniem twórczość można analizować na trzech poziomach: indywidualnym, grupowym i społecznym (globalnym), co zdecydowanie sprzyja w kontekście edukacji do twórczości, już od najmłodszych lat.

Teoria ekologiczna Romana Schulza jest odwołaniem się do poszukiwań odpowiedzi na pytania: skąd bierze się twórczość? Na czym twórczość polega? Komu jest ona potrzebna? (Krauze-Sikorska, 2006, s. 39). Schulz kieruje się tezą, że twórczość jest „raczej dziełem ludzi jako istot społecznych, pracujących w sprzężeniu z innymi twórcami, w określonym czasie, w specyficznych warunkach społeczno-kulturowych” (Schulz, 1990, s. 6-7). Zdaniem Schulza działalność twórcza może bazować na różnych formach. W proponowanym przez Schulza modelu zawierają się poszczególne dziedziny: autonomiczna działalność kulturotwórcza, nowoczesna praca ludzka, innowacyjne zachowanie społecznie, autokreacja i wymiary twórczości: z uwagi na podmiot twórczy, proces twórczy, produkt twórczy i źródła twórczości (Szmidt, 2013, s. 209). W każdej z dziedzin oraz w każdym wymiarze twórczości człowiek przyjmuje pewną osobowość i działalność. Z punktu widzenia Schulza należy więc mówić o twórczości jako o wielu jej pojęciach i obrazach, gdzie wspólnym punktem odniesienia może być postrzeganie człowieka jako twórcę kultury. W każdej z dziedzin twórczości bowiem, zachodzą różne procesy twórcze i to w tej różnorodności należy doszukiwać się kategorii twórczego zachowania (Krauze-Sikorska, 2006, s. 41). Cechą wspólną w różnych dziedzinach twórczości może być innowacja, rozumiana w kontekście kulturotwórczej efektywności jako nowoczesny wytwór lub jako zmiana w społecznym kontekście czy program rozwoju własnego (Szmidt, 2013, s. 211-212).

W inwestycyjnej teorii twórczości autorstwa Roberta J. Sternberga i Todda I. Lubarta zawarto metaforę dotyczącą kupna i sprzedaży akcji na rynku papierów

wartościowych, która odwołuje się do twórczości, jako inwestowania w coś, co tanio można kupić, a drogo sprzedać (Nęcka, 2012, s. 186). Inwestowanie w kontekście twórczości oznacza wybór tematu, ale takiego, który będzie prowadził do nowego i wartościowego dzieła. W tym zakresie autorzy podają kilka strategii inwestowania. Przede wszystkim, zdaniem Sternberga i Lubarta każdy może być twórczy, a ponadto w obszarze, który sam zdecyduje się podjąć. W następnych krokach autorzy wspominają o łącznym wpływie zasobów tj. intelekt, wiedza, styl myślenia, osobowość, motywacja i otoczenie społeczne. W każdej z tych grup są elementy sprzyjające i przeszkadzające twórczości. Jednak działanie tych czynników może być nieliniowe, łączne lub kompensacyjne (Nęcka, 2012, s. 190). Zatem w opinii autorów twórczość to kwestia wyboru ale nie jest to wybór łatwy. Nie może każda osoba bez zastanowienia stwierdzić, że w od tego momentu zacznie działalność twórczą, bo są ku temu potrzebne pewne zasoby, de facto mające na siebie nawzajem pewien wpływ.

Koncepcja Stenerga i Lubarta ma ugruntowanie w badaniach empirycznych. Jest uważana za jedną ważniejszych teorii systemowych w kontekście opisu twórczości. Jednak krytycy zarzucają autorom zbyt wiele metafor w opisie procesu twórczego, który powinien być nowoczesny i wartościowy.

Koncepcja klasy twórczej autorstwa Richarda Floridy jest jednym z nowszych podejść do analizy twórczości. Zakłada bowiem, że klasa twórców powstała w głównej mierze na zapotrzebowanie społeczeństwa na dostarczanie twórczości. W dzisiejszych czasach jest coraz szersze zapotrzebowanie na twórczość, w związku z czym są osoby, które się tym zajmują. Zdaniem Floridy stają się oni coraz bardziej spójni. Proponuje on podział na twórczych profesjonalistów i twórców nowych form, którzy stanowią, zdaniem autora, rdzeń klasy twórczej. Zalicza do nich m.in. informatyków, architektów, artystów, matematyków, inżynierów, sportowców, nauczycieli, projektantów i doradców (Szmidt, 2013, s. 213). Natomiast w szeregi twórczych profesjonalistów zalicza on m.in. handlowców, menadżerów, służbę zdrowia, prawników czy techników (Szmidt, 2013, s. 213-214). Zadaniem klasy twórczej jest w dużej mierze testowanie nowości, sprawdzanie i redefiniowanie znanych rozwiązań, rzadziej tworzenie ich na nowo.

Florida na podstawie trzech wskaźników tj. technologia, talent i tolerancja obliczył Globalny Indeks Kreatywności (*Global Creativity Index*), z którego wyłania centra kreatywności. Z jego badań wynika, że „najlepszym centrum kreatywności na

świecie jest region Austin, a następnie rejon zatoki San Francisco” (Szmidt, 2013, s. 216). Zdaniem Floridy klasa twórcza staje przed wyzwaniem jakim jest stworzenie nowych form spójności społecznej.

Do koncepcji Floridy można mieć z punktu pedagogicznego wiele zastrzeżeń, jednak niektóre jego tezy nawołują do refleksji nad koniecznością rozwoju twórczego, twórczego stylu życia i innowacji, które współcześnie odgrywają zasadniczą rolę w funkcjonowaniu człowieka.

Teorie systemowe i kulturowe różnią się od teorii klasycznych czy poznawczych dość radykalnie. Głosem krytyki w stronę tych koncepcji jest przede wszystkim odniesienie się do edukacji do twórczości traktowanej jako system. Posiadają jednak niezaprzeczalne, podejście społeczno-kulturowe i zwrócenie uwagi na to, że proces twórczy nie dotyczy wyłącznie procesów poznawczych.

Jedną z największych zalet jest zachęcenie do podejmowania badań o charakterze interdyscyplinarnych. W ostatnich latach zainteresowanie społeczno-kulturowym i pedagogicznym aspektem twórczości znacznie wzrosło.

3. Uwarunkowania i poziomy twórczości

Według licznych autorów badających zjawisko twórczości w pedagogice i psychologii istnieje zgodność co do uwarunkowań wewnętrznych (dotyczących samej osoby twórczej) oraz zewnętrznych (szeroko pojętego środowiska, w którym dana osoba twórcza przebywa). Wielość koncepcji twórczych i podejść badawczych nad twórczością zapoczątkowały również zróżnicowanie w zakresie poziomów twórczości, poniżej zaprezentowane zostały wybrane koncepcje. Ponadto, w niniejszym podrozdziale uwarunkowania twórczości zostały rozbite na dwa punkty: podmiotowego i społeczno-kulturowego kontekstu twórczości. Ma to na celu dokładną charakterystykę uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych twórczości.

Pierwszą z przedstawianych koncepcji jest propozycja Edwarda Nęcki, według którego można wyróżnić cztery poziomy twórczości: *płynną*, *skrystalizowaną*, *dojrzałą* i *wybitną*.

Twórczość płynna odnosi się do elementarnych procesów poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych (Nęcka, 2012, s. 229). Jest niezbędnym i bazowym

składnikiem rozwoju innych rodzajów twórczości. Na tym poziomie istotna jest zdolność do generowania nowych pomysłów, który utożsamiany jest z ideacją (Nęcka, 2012, s. 230). Wytworzenie pomysłu twórczego zajmuje tutaj od kilku sekund do kilku minut (Szmidt, 2013, s. 115).

Twórczość skryształizowana „to wykorzystanie potencjalnych zdolności ideacyjnych w dążeniu do obranego celu lub w procesie rozwiązywania problemu” (Nęcka 2012, s. 230). W każdym takim procesie wymagany jest zasób wiedzy, doświadczenia i umiejętności z danej dziedziny. Wiedza ta musi być już specjalistyczna (Konopczyński, 2007, s. 60). W związku z tym, najpierw człowiek musi dojść do rozwiązania problemu, czyli dobrze go zrozumieć. Twórczość skryształizowana pojawia się później niż twórczość płynna (Nęcka, 2012, s. 230). W twórczości skryształizowanej konieczne są: podjęcie myślenia krytycznego i motywacja do dostrzegania problemu (Konopczyński, 2007, s. 60). Może ona zajmować od kilku minut do kilku miesięcy analizy, gdyż oddziałują wówczas: złożoność problemu, motywacja zadaniowa twórcy oraz interakcja środowiska społecznego (Szmidt, 2013, s. 116).

Twórczość dojrzała jest trzecim poziomem według Nęcki. Wymaga ona od twórcy podjęcia „ważnych celów lub problemów i [polega] na wypracowaniu rozwiązań uzyskujących – w wyniku społecznej oceny – status dzieł twórczych” (Nęcka, 2012, s. 231). Na tym poziomie istotą jest wybór celów twórczej aktywności lub wybór obszaru problemowego. To, jaki temat badawczy podejmie autor zależy od jego własnego wyboru. Ważne są również: podejście motywacyjne twórcy i pewne mechanizmy osobowości, tj. niezależność czy wytrwałość w dążeniu do rozwiązania danego problemu (Nęcka, 2012, s. 231). Twórczość dojrzała wymaga od twórcy całkowitego rozpoznania problemu i posiadania przez niego statusu poniekąd eksperta w danej dziedzinie (Szmidt, 2013, s. 116), w związku z czym bardzo często zajmuje dużo czasu, nawet do kilkudziesięciu lat.

Twórczość wybitna, czyli czwarty i jednocześnie ostatni poziom twórczości według Nęcki, polega na doprowadzeniu do zmian o charakterze fundamentalnym, a więc takich, które dokonują pewnej rewolucji w danej dziedzinie. Wymaga zatem od badacza podejścia poniekąd ryzykownego, wytrwałego i często jest zależne od zapotrzebowania na społeczne oczekiwania dotyczące określonego rodzaju twórczego dzieła (Nęcka, 2012, s. 232). W twórczości wybitnej pojawiają się mechanizmy przeszkadzające, które utrudniają lub uniemożliwiają proces twórczy (Konopczyński, 2007, s. 61). Twórczość wybitna zazwyczaj zajmuje podobny czas, co twórczość dojrzała i często odbywa się w tym samym

okresie czasowym, jednak zazwyczaj czas społecznego uznania danego dzieła jest zdecydowanie dłuższy, niżeli w twórczości dojrzałej (Szmidt, 2013, s. 116).

Innym podejściem do poziomowania twórczości jest koncepcja *Irvinga A. Taylora*, który wyróżnił z kolei pięć poziomów twórczości: *twórczość ekspresyjną, zawodową, wynalazczą, innowacyjną i wyjątkową* (Szmidt, 2013, s. 113-114). W jego opinii *twórczością ekspresyjną* jest spontaniczne działanie, które nie wymaga od twórcy oryginalności i wysokiej jakości wytworu. *Twórczość zawodowa* dotyczy natomiast to już wyniki pracy profesjonalnej, która jest oryginalna i przedstawia wysoką jakość. Twórca powinien w tym zakresie posiadać ponadprzeciętne zdolności generowania nowych pomysłów. Z kolei *twórczość wynalazcza* charakteryzuje się pomysłowością i wykorzystywaniem twórczym rzeczy znanych w nowy sposób. *Twórczość innowacyjna* to podejście, w którym modyfikuje się problem, zmienia go, by zyskał nową wartość. Natomiast *twórczość wyjątkowa* to podążanie za tworzeniem czegoś nowego w danej dziedzinie twórczej.

Jednym z najbardziej znanych podejść do poziomowania twórczości jest koncepcja autorstwa *Jamesa C. Kaufmana i Ronalda A. Beghetta*: „Cztery T” (*The Four C Model of Creativity*). Autorzy wymieniają następujące poziomy twórczości: *minitwórczość*, *twórczość mała (interpretive creativity – “mini-c”)*; *twórczość codzienna (everyday creativity – “little-c”)*; *twórczość profesjonalna (Pro-c Creativity)*; *twórczość wybitna (eminent creativity – “Big-C”)* (Kaufman, Beghetto, 2009, s. 1-12).

Twórczość mała (minitwórczość) to zakres subiektywnego odkrywania przez jednostkę rzeczy nowych lub nadawania nowego sensu rzeczom już znanym. Charakteryzuje się rozwojem, oryginalnością myślenia i generowaniem nowych pomysłów. Bardzo często jest bazą do osiągnięć wybitnych.

Twórczość codzienna rozumiana w szerokim kontekście dotyczy zdolności człowieka do współistnienia we wszechświecie. W znaczeniu wąskim natomiast to „aktywność człowieka, której efektem są zachowania i/lub wytwory traktowane przez podmiot działający jako jednocześnie nowe i wartościowe” (Modrzejewska-Świgulska, 2013, s. 88). *Twórczość codzienna* dotyczy aktywności każdego człowieka. Według Ruth Richards *twórczość codzienna* ewaluowała od wąskiego do szerokiego pojęcia, związanego z postawą twórczą i samorealizacją (Modrzejewska-Świgulska, 2013, s. 86). W tym zakresie każdą aktywność człowieka można uznać za twórczą czy kreatywną.

Twórczość profesjonalna dotyczy umiejętności eksperckich w danej dziedzinie lub różnych dziedzinach z zakresu zainteresowań osoby twórczej. Zatem objawia się zdecydowanie później, po wielu latach pracy nad problemem. W kontekście edukacyjnym osoby dorosłe mogą motywować dzieci od najmłodszych lat do podejmowania twórczych rozważań, wspierać i uczyć twórczego myślenia i twórczych zachowań.

Twórczość wybitna odnosi się do ponadprzeciętnych zdolności, kształtowanych przez wiele lat pracy, aż do osiągnięcia geniuszu w danej dyscyplinie. Twórczość wybitna musi być społecznie uznana, co wiąże się często z długoletnią akceptowalnością dzieła. Charakteryzuje się stworzeniem czegoś nowego na miarę rewolucji.

Takie podejście do poziomowania twórczości może być przydatne zwłaszcza w edukacji dzieci w szkołach i innych miejscach o charakterze edukacyjnym.

3.1. Podmiotowy kontekst twórczości

Czynniki podmiotowe mają szczególne znaczenie w twórczości. Należą do nich przede wszystkim *procesy intelektualne, styl intelektu, wiedza twórcy, osobowość twórcza i motywacja twórcza* (Kubicka, 2003, s. 28-32). U każdego człowieka czynniki podmiotowe różnią się. „Zdaniem teoretyków twórczości, wszystkie te różnice mają wpływ na organizację twórczego działania i na przejawianie się twórczości w ludzkich działaniach” (Kubicka, 2003, s. 28). Przydatna w rozumieniu podmiotowego i społeczno-kulturowego kontekstu twórczości z pewnością jest znajomość teorii twórczych, (które zostały opisane w poprzednim podrozdziale). Niemniej jednak zasoby twórcze, które posiada każdy człowiek powinny być zróżnicowane, inaczej wszyscy ludzie na świecie byłiby podobni do siebie podejmując niezależne od siebie działalności twórcze.

Każdy człowiek w działaniu wykorzystuje swoje *procesy intelektualne*, które są niezbędne w procesie twórczym. Przede wszystkim są to trzy strategiczne umiejętności intelektualne:

- „(1) umiejętność definiowania i redefiniowania problemów,
- (2) umiejętność myślenia dywergencyjnego,
- (3) umiejętność myślenia intuicyjnego” (Kubicka, 2003, s. 28).

Pierwotnie potrzebna jest umiejętność definiowania czegoś co poznajemy, dzięki czemu człowiek ma możliwość redefiniowania, czyli przedstawienia czegoś co

znane w nowy sposób. Następnie myślenie dywergencyjne, które jest konieczne w kontekście generowania jak największej liczby pomysłów, co w przypadku problemu daje możliwość szybszego i dokładniejszego jego rozwiązania. Ważne jest także myślenie intuicyjne, które pozwala na wykorzystanie myślenia schematami lub myślenia globalnego w zależności od potrzeb. Robert Sternberg w swoich badaniach udowodnił, że osoby twórcze znacznie efektywniej wykorzystują myślenie intuicyjne (Kubicka, 2003, s. 29).

Pomiar twórczości to „przede wszystkim ocena indywidualnego natężenia cechy, zwanej kreatywnością” (Nęcka, 2012, s. 200), Do pomiaru twórczości danej osoby w wielu przypadkach stosuje się testy, poza testami inteligencji istnieją również testy twórczego myślenia, czy kwestionariusze samooceny.

Do testów twórczego myślenia można zaliczyć np. Baterię Testów Ellisa P. Torrance’a (*The Torrance Test of Creative Thinking, TTCT*), do których zalicza się: Test Figur (*The Figural TTCT: Thinking Creatively with Picture*), Test Słów (*The Verbal TTCT: Thinking Creatively with Words*), Inwentarz Twórczej Percepcji (*Khatena-Torrance Creative Perception Inventory KTCPI*) oraz Test Twórczości dla Dzieci (*Thinking Creatively in Action and Movement, TCAM*) (Szmidt, 2017, s. 53-54). Poza tym, Test Odległych Skojarzeń autorstwa Sarnoffa Mednicka (*Remote Association Test, RAT*) czy arkusze Rysunkowego Testu Twórczego Myślenia autorstwa Klaus K. Urbana i Hansa G. Jellena (*Test for Creative Thinking - Drawing Production, TCT-DP*) (Nęcka, 2012, s. 200-206).

Do kwestionariuszy samooceny, czyli pomiaru „predyspozycji twórczych, dzięki uzyskaniu informacji, w jaki sposób człowiek spostrzega świat, innych ludzi lub własną osobę” (Nęcka, 2012, s. 206) można zaliczyć np. kwestionariusze z części Baterii Testów Ellisa Torrance’a i Khatena (*Khatena-Torrance Creative Perception Inventory KTCPI*), kwestionariusze pt. „Jaki jesteś?” autorstwa (*What kind of person are you?*) oraz Napisz coś o sobie (*Something About Myself, SAM*) czy Kwestionariusz Samooceny Twórczej autorstwa Andrzeja Strzałeckiego (Nęcka, 2012, s. 206-207).

Należy zaznaczyć, że kwestionariusze samooceny są raczej uzupełnieniem testów twórczego myślenia, gdyż bazową częścią uzyskanych wyników jest samowiedza, a nie myślenie. Dodatkowo, wielu testach tradycyjnych, dotyczących wykorzystywania inteligencji twórczej, wyżej opisane procesy nie zachodzą.

Aczkolwiek sama inteligencja jest jednym z ważniejszych i głównych zasobów twórczej aktywności (Kubicka, 2003, s. 29).

Styl intelektu jest kolejnym komponentem ważnym w procesie twórczym. Jest to „preferowany przez daną osobę sposób używania własnej inteligencji, zdolności i wiedzy” (Kubicka, 2003, s. 30). Badania w tym zakresie najczęściej koncentrują się na wymiarach: wewnętrzne kontra zewnętrzne standardy regulacji zachowania (Kubicka, 2003, s. 34). Choć wyniki badań nad stylem poznawczym nie są jednoznaczne, to wydaje się, że większa siła tkwi w wymiarze wewnętrznych regulatorów. Można przyjąć podział za Robertem Sternbergiem na style legislacyjne, wykonawcze i kontrolno-oceniające (Sternberg, 1988). Osoba twórcza, która przyjmuje styl legislacyjny patrzy globalnie na problem, tworzy nowe jego rozwiązania. Przyjmując styl wykonawczy dąży do rozwiązania problemu poprzez różne możliwości, wykonując poszczególne działania. Natomiast osoba twórcza, która przyjmuje styl kontrolno-oceniający przejawia podatność do tworzenia analiz, oceny i krytykowania danego problemu (Kubicka, 2003, s. 30).

Niezbędnym komponentem podmiotowym jest także *wiedza osoby twórczej*. Przede wszystkim stworzenie podstaw teoretycznych do uprawiania danej dziedziny czy dziedzin, które mieszczą się w zainteresowaniach badawczych osoby twórczej. Bardzo często wymaga się ugruntowania wiedzy z pewnego zakresu, nawet do poziomu eksperckiego w danej dziedzinie. W kontekście funkcjonowania twórczego dzieci, zaleca się, by osoby dorosłe, które uczestniczą w procesie twórczym danego dziecka, zachęcały do poszerzania wiedzy i tworzenia własnych koncepcji samodzielnie przez dzieci. Należy jednak uważać, żeby nie dokonać przerostu wiedzy pamięciowej, którą dziecko musi opanować, bowiem wtedy zazwyczaj hamowany jest proces twórczy.

Osobowość twórcza jest jednym z bardzo często wybieranych kierunków badawczych w psychologii i pedagogice. Badacze poszukują źródeł tkwiących w danej jednostce, pragnąc scharakteryzować cechy sprzyjające i niesprzyjające twórczej aktywności. Wśród badaczy twórczości dominuje opinia, że każdy człowiek posiada pewien potencjał twórczy, jednak nie każdy potrafi sam go wydobyć i wykorzystywać (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 24). Pomimo to, czynniki osobowościowe są niezwykle interesujące w kontekście uzyskania obrazu cech i właściwości postawy twórczej. Najczęściej cechy i właściwości twórcy pochodzą z badań nad wybitnie uzdolnionymi,

np. badania Torrance'a (1963), badania Guilforda (1978) czy z badań retrospektywnych z dojrzałymi twórcami, np. badania Pietrasieńskiego (1976).

Motywacja to ostatni z komponentów podmiotowego rozumienia twórczości. Motywacja może być wewnętrzna, związana z emocjonalnością i osobowością twórcy, ale może być także zewnętrzna, uwzględniając zasoby społeczno-kulturowe. Za najbardziej znane cechy różniące twórców uznaje się: niezależność w kontekście myślenia, jak i działania; zdolność do podejmowania ryzyka (np. podejmowanie się nowych kwestii badawczych); oraz wysiłek twórcy w rozwiązywaniu danego problemu (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 25). Ponadto, może występować tzw. motywacja zadaniowa, czyli koncentrująca osobę twórcy na zadaniu do wykonania (np. rozwiązanie problemu). Odwołując się do teorii twórczości, rolę motywacji podejmowała m.in. Teresa M. Amabile, która w swoich badaniach potwierdziła, że chętniej i zdecydowanie bardziej twórczo człowiek rozwiązuje problem, gdy prowadzi go do niego własna ciekawość (Kubicka, 2003, s. 32).

Wielu badaczy w Polsce i za granicą podejmowało kwestię poszukiwania źródeł twórczości. Według Arthura J. Cropleya podczas badania twórczości przede wszystkim powinny być uwzględnione takie właściwości, jak: „żywa wyobraźnia, elastyczność, ciekawość, niezależność, akceptacja siebie, akceptacja różnorodności, zaufanie do siebie, otwartość na podświadomość – zaufanie własnej intuicji, zdolność do pracy nad kilkoma pomysłami równocześnie, zdolność restrukturyzacji problemów, zdolność do wychwytywania istotnych szczegółów, konkretów” (Cropley, 2000 za: Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 26).

Analizy badań prowadzonych w Polsce i za granicą podjął się także Stanisław Popek i w swoich badaniach dokonywał syntezy cech sprzyjających twórczości człowieka. Wśród swoich tez zawarł, że na osobowość twórczą człowieka składają się m.in. właściwości ogólne oraz indywidualne, a co ważniejsze każdy człowiek ma inną strukturę konfiguracji cech i właściwości, a więc to właśnie jest jego potencjałem (Popek, 2001, s. 47-52).

3.1.1. Twórcza aktywność dziecka

Dziecko w sposób naturalny, wynikający z potrzeby biologicznej staje się twórcą. Jego twórcza aktywność warunkowana jest m.in. zapewnieniem jednej z potrzeb podstawowych, mianowicie potrzebie wzrastania.

„Istnieje podstawowa różnica między naturą aktywności u człowieka dorosłego i u dziecka. W swoich banalnych czynnościach życiowych dorosły może nie zajmować się tworzeniem idei, form czy zachowań. Dla rozwiązywania prostych problemów, wymykających się codziennej rutynie, wystarczają mu recepty i wzory (...). Inaczej dzieje się u dziecka: w sferze biologicznej aktywność człowieka dorosłego ogranicza się do przetrwania, aktywność dziecka należy do sfery rozwoju i jest całkowicie zwrócona w kierunku budowania siebie” (Gloton, Clero, 1976, s. 57-58).

Aktywność w ogóle jest jedną z podstawowych potrzeb dziecka, dzięki której może poznawać świat wieloma zmysłami. Przez aktywność można rozumieć „cechę temperamentu, która przejawia się w ilości i zakresie podejmowanych działań o określonej wartości stymulacyjnej” (Strelau, 1992, s. 65).

Do bazowych rodzajów aktywności dziecka należą: motoryczna, sensoryczna, intelektualna i emocjonalna (Popek, 1988, s. 34). Każda z tych aktywności, może przybierać postać naśladowczą (odtwórczą) i twórczą, a ponadto mogą różnić się one dynamiką (względem siły, czasu trwania i zmienności aktywności) względem indywidualnych, jak i społecznych potrzeb (Popek, 1988, s. 35).

Rodzaje aktywności twórczej rozwijają się wraz ze społeczno-kulturowym rozwojem człowieka, jednak do podstawowych rodzajów aktywności twórczej można zaliczyć:

- ze względu na cel aktywności twórczej:
 - zabawa
 - nauka
 - praca
- ze względu na źródło aktywności twórczej:
 - spontaniczna
 - inspirowana
 - kierowana
- ze względu na liczbę uczestników:
 - indywidualna
 - zespołowa
 - grupowa

- ze względu na dominującą sferę osobowości:
 - poznawcza
 - emocjonalna
 - fizyczna
- ze względu na wynik aktywności, biorąc pod uwagę rodzaj wytworu:
 - językowa
 - plastyczna
 - muzyczna
 - ruchowa
- ze względu na wynik aktywności, biorąc pod uwagę charakter wytworu:
 - twórcza
 - odtwórcza

(Opracowanie własne na podstawie: Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 30).

Kolejną propozycją podziału rodzajów twórczej aktywności jest klasyczne podejście, na które składają się twórczość naukowa, artystyczna i techniczna (wynałazcza) (Zborowski, 1986, s. 23). Twórczość naukowa koncentruje się na tworzeniu własnych problemów, ujawniania nowych lub rekonstruowaniu poznanych już wcześniej problemów i stawiania ich w nowym świetle. Twórczość artystyczna koncentruje się na wytworze, a zatem obejmuje dziedziny tj.: sztuka ludowa, narodowa, filmowa, pisarska oraz sztuki piękne: sztuki plastyczne (rzeźba, malarstwo, grafika, rzemiosło artystyczne), muzyka i literatura (Zborowski, 1986, s. 23). Twórczość techniczna (wynałazcza) koncentruje się wokół odkryć naukowych (np. matematycznych, chemicznych), jak i odkryć materialnych (wynałazków) (Zborowski, 1986, s. 23).

Współcześnie wraz z postępowaniem technologicznym zarysowuje się nowy rodzaj twórczości artystycznej w cyberprzestrzeni, jak zauważają Kinga Łapot-Dzierwa i Robert Małoszowski „pojawiają się nowe przestrzenie percepcji i nowe narzędzia. Kultura definiuje się w obliczu nowych wymiarów: rzeczywistości wirtualnej, hipertekstu, obrazu cyfrowego. Cyberkultura kształtuje się w przestrzeni Internetu nowych mediów, w których powszechna dostępność obrazu, animacji, filmu, gier komputerowych homogenizuje wartości estetyczne kultury wysokiej i

popularnej, zaburzając umiejętności ich wartościowania” (Łapot-Dzierwa, Małoszowski, 2016, s. 77). Liczni autorzy w Polsce i na świecie podejmują się próby zdefiniowania i określenia ram tego rodzaju twórczości jednak dotąd nie ustalono jednoznacznego terminu (Boden, 2010; Colman, 2004; Stallabrass, 2009; Weibel and Druckrey, 2001; Wójtowicz, 2008). Twórczość internetową lub twórczość w Internecie, najczęściej nazywamy wykorzystując anglojęzyczne pojęcia: *Net.Art*, *Net-Art*, *Net Art*, *Internet Art*, *Computer Art*, *Digital Art*. Jak zauważa Hanna Krauze-Sikorska,

„Przemiany w kulturze, w tym zmiana jej charakteru z werbalnego na audiowizualny, którą wywołały między innymi nowe media, spowodowały, że wytwory artystyczne coraz częściej przekraczają sferę materialności. Nie istnieje już bowiem bezwzględna konieczność fizycznego ugruntowania ich w określonym miejscu i czasie. Nie jest to istotne, ponieważ można je generować. Wytwór jednak nie tylko pojawia się w cyberprzestrzeni, on coraz częściej staje się multimedialny – w konsekwencji mamy do czynienia zarówno z nowymi sposobami tworzenia, jak i nowymi możliwościami w zakresie recepcji twórczości, także tej nieprofesjonalnej” (Krauze-Sikorska, 2012b, s. 144-145).

W związku z powyższym zrozumiałe są trudności definicyjne w ustaleniu czym Net Art jest. Nie powinno jednak dziwić, że media cyfrowe stają się integralną częścią życia kolejnych pokoleń, także w obszarze twórczej aktywności.

Aktywność twórczą dziecka można poddawać wielu interpretacjom. Najważniejszym komponentem twórczej aktywności dziecka, rozwijanej od czasów Celestyna Freineta jest *ciekawość twórcza*, która prowadzi poprzez podejmowanie różnych działań (np. motorycznych i słownych) do eksplorowania zdobywanej wiedzy (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 33).

Kolejnym komponentem twórczej aktywności jest *zdolność do myślenia twórczego*. Zazwyczaj myślenie twórcze pojawia się w początkowym okresie nauki szkolnej. Dotyczy ono giętkości, płynności, oryginalności myślenia oraz uwrażliwienia na problemy (które należą do podstaw teorii myślenia dywergencyjnego Guilforda, omawianej w teoriach poznawczych poprzedniego rozdziału). Myślenie twórcze dziecka cechuje się aktywnym podejściem do

problemu z wykorzystaniem posiadanej wiedzy lub z wiedzą płynącą z doświadczenia problemu (Nęcka, 2012, s. 78).

Do komponentów twórczej aktywności należy zaliczyć również *wyobraźnię i wyobrażenia twórcze*, które są bardzo ważnym źródłem wiedzy o twórczej aktywności, zwłaszcza w wieku przedszkolnym. Wyobraźnia twórcza to „tworzenie w umyśle zupełnie nowych przedstawień” (Nęcka, 2012, s. 68). Może ona pełnić różnicowane funkcje w życiu dziecka, m.in. funkcję stymulującą do działania lub kompensującą (włączającą). W zakresie podejmowania aktywności twórczej funkcje te mogą się wzajemnie przenikać (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 37). Badania nad wyobraźnią twórczą podejmował m.in. Ronald Finke, który przyjmował tezę, że „dzięki wyobraźni twórczej możliwa jest eksploracja potencjału tkwiącego w przedmiotach” (Nęcka, 2012, s. 68), ale także po przeanalizowaniu własnych eksperymentów wywnioskował, że „wyobraźnia twórcza jest naturalną predyspozycją umysłu każdego człowieka” (Nęcka, 2012, s. 69).

Kolejnym ważnym komponentem aktywności twórczej jest *ekspresja twórcza*. „Ekspresja jest naturalnym przejawem aktywności psychicznej, wynika z naturalnych potrzeb dziecka” (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 39). Wyróżnić można następujące formy ekspresji twórczej dziecka: ekspresja naturalna, kierowana lub inspirowana albo ekspresja mimiczna, ruchowa, ruchowo-muzyczna, muzyczna, słowna, słowno-muzyczna, plastyczna, zabawowa, konstrukcyjna (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 39). Rezultaty ekspresji to nowe doświadczenia osobiste dla dziecka lub efekty materialne, które mogą zauważyć także inne osoby.

Aktywność twórcza może pełnić następujące funkcje: rozwojową, ekspresyjną, socjalizacyjną, terapeutyczną i edukacyjną. W edukacji przedszkolnej i szkolnej dziecka, aktywność twórcza sprzyja wieloaspektowemu rozwojowi dziecka, pozwala mu na wyrażanie własnych myśli i przeżyć oraz przyjmowanie różnych ról. Ponadto, może być ukierunkowana na rozwiązywanie problemów, czasami redukuje jakieś napięcia związane z procesem twórczym, aż w końcu wzbogaca proces uczenia się (Puślecki, 1999, s. 177).

Interesującą kwestią, wyłaniającą się z aktywności twórczej dziecka, (zwłaszcza z doświadczenia eksploracji) jest *postawa twórcza*, którą dziecko przyjmuje. W tradycyjnym ujęciu postawy twórczej wyróżnia się trzy komponenty: poznawczy, emocjonalno-motywacyjny i behawioralny (Szmidt, 2013, s. 246). W

najnowszych opracowaniach związek tych trzech komponentów nie jest tak silnie sygnalizowany, np. w pracach Elliota Aronsona odnaleźć można podejście łączące dwa komponenty: wartościujący i emocjonalny (Aronson, 1995). Z pedagogicznego punktu widzenia współpraca trzech komponentów jest ważna, choć u każdego człowieka dane komponenty różnią się nasileniem. W opinii Krzysztofa J. Szmidta postawa twórcza „to zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie i konstruowanie czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania czy postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego oraz zaradne wdrażanie tych rozwiązań do praktyki życia codziennego” (Szmidt, 2013 s. 257).

Rozwijanie twórczej aktywności dziecka powinno uwzględniać jego *pomysłowość i otwartość* na poszukiwania nowych rozwiązań, a nie je tłumić. Żeby stwarzać mu odpowiednie warunki do aktywności twórczej należy zadbać o to, by dziecko odczuło chęć do podejmowania nowych problemów i ich rozwiązywania, bowiem „każda aktywność jest konsekwencją pewnej potrzeby, toteż jednym z podstawowych warunków uaktywniania ucznia jest stawianie go w takiej sytuacji, aby odczuwał potrzebę wypełniania tych czynności, których od niego oczekujemy” (Zborowski, 1986, s. 35-36).

Wśród cech aktywności twórczych dzieci można wyróżnić m.in.:

- nieświadomość zasad, metod, technik i dziedzin tworzenia, przy jednoczesnym i każdorazowym podejmowaniu działalności na nowo, odkrywaniu i uczeniu się od nowa, nie korzystając przy tym z ukształtowanych nawyków;
- działalność twórcza dziecka ma zazwyczaj charakter zabawowy, w którym dziecko nie ponosi odpowiedzialności za powstałe dzieło (wytwór) i proces tworzenia;
- w podejmowanych działaniach dziecko dąży do realizowania i odkrywania samego siebie podczas tworzenia i z reguły nie jest zainteresowane jego oceną i wartością;
- tworzenie dziecka odbywa się często przy niskim poziomie samokrytycyzmu, który wzrasta wraz z poznawaniem i odkrywaniem zasad tworzenia oraz w trakcie jego rozwoju. W tym okresie wraz z rozwojem może nastąpić okres regresji w ekspresji

twórczej dziecka (spotykany mniej więcej od 4 klasy szkoły podstawowej aż do jej ukończenia);

- dzieci tworząc nie współuczestniczą w tworzeniu konkretnego regionu kulturowego, ale poznają otaczający je świat i powiększają wiedzę na jego temat, a w związku z tym za pomocą rozwijania się ich wyobraźni i fantazjowania zacierają granicę pomiędzy fikcją a rzeczywistością;
- najchętniej i najpełniej dzieci podejmują twórcze aktywności w korzystnych i bezpiecznych warunkach, otoczeniu i atmosferze zaufania, a także z możliwością korzystania z bogatego materialnie środowiska wychowawczego;

(Opracowanie własne na podstawie: Szmidt, 2013, s. 294-295).

Formy aktywności twórczej dzieci mogą przybierać rodzaje, poziomy i formy, ale są one zawsze zgodne z jego okresem rozwojowym. Ponadto, są one zindywidualizowane ze względu na zróżnicowane zdolności psychiczne i poznawcze oraz z uwagi na doświadczenia dziecka i jego edukację. W tabeli poniżej przedstawiono formy aktywności twórczej dzieci według Teresy M. Amabile (od 2 do 13 roku życia).

Wiek	Forma aktywności	Przykład twórczych zachowań dziecka
2-3 lata	Śpiew	Zamiast powtarzać piosenki, które słyszało, wymyśla melodie i dodaje własne nonsensowne słowa do znanych piosenek.
	Rysowanie	Bawi się, rysując różnorodne linie, formy i posługując się różnymi kolorami.
	Konstruowanie	Eksperymentuje z różnymi typami obiektów.
	gra na instrumentach	Próbuje różnych kombinacji dźwięków na zabawkach muzycznych lub sprzętach domowych.
4-5 lat	Malowanie	Łączy nowe kombinacje kolorów, używając pędzli i palców.
	zabawa słowami	Bawi się dźwiękami słów i ich znaczeniem, często mówiąc do siebie.
	Taniec	Używa tańca jako sposobu wyrażania uczuć lub eksperymentowania z ruchem fizycznym.
	Fantazjowanie	Wymyśla fikcyjnych towarzyszy lub przyjmuje role wymyślonych postaci, grając w wyobrażonych przez siebie wydarzeniach.
6-7 lat	Gotowanie	Eksperymentuje z pod opieką dorosłych, tworząc kombinacje potraw i używając jedzenia jako formy artystycznej.
	Rzeźba	Używa gliny, piasku i innych materiałów do tworzenia różnorodnych form.

	Drama	Charakteryzuje się, wykorzystuje kostiumy, dialogi, piosenki grając w przedstawieniach.
	stosunki społeczne	Stosuje nowe i użyteczne sposoby rozwiązywania konfliktów interpersonalnych.
8-9 lat	tworzenie opowiadań	Potrafi rozwinąć i podtrzymać spójne wątki opowieści, wymyślając postaci i sytuacje.
	Gry	Wymyśla szczegółowe gry zawierające określone cele i reguły.
	Ubranie	Łączy ze sobą stroje, które są kombinacją różnych stylów i niezwykłych sposobów ubierania się.
10-11 lat	zabawy liczbami	Bawi się różnymi sposobami używania cyfr do opisu rzeczy.
	Język	Razem z rodzeństwem lub przyjaciółmi tworzy szyfry językowe lub sekretne języki.
	twórczość wizualna	Upiększa środowisko życia w swoisty dla siebie sposób, który ma dla niego osobiste znaczenie.
12-13 lat	Maszyny	Bada urządzenia mechaniczne i elektroniczne, często przebudowując je lub używając ich w nowy sposób.
	Informacje	Gromadzi informacje w logiczny sposób, eksperymentując z nimi i używając indukcyjnych oraz dedukcyjnych sposobów rozumowania.
	Pisanie	Opisuje idee, używając w prozie i poezji metafor oraz porównań.

Tabela 1. Formy aktywności twórczej dzieci według Teresy M. Amabile. Źródło: Szmidt, 2013, s. 296.

Jednym z warunków zaangażowania dziecka w podejmowanie aktywności twórczej i rozwiązywanie problemu jest stosowanie zabawowych form uczenia się. Podczas zabaw dzieci często podejmują zróżnicowane rodzaje działań. Takie formy pracy z dzieckiem mogą być prowadzone zarówno przez nauczyciela, rodzica, jak i każdą osobę dorosłą, która znajduje się w otoczeniu dziecka. W rozwijaniu twórczości dziecka dużą rolę odgrywa nauczyciel, któremu poświęcono następujący fragment.

3.1.2. Twórcza rola nauczyciela

Zawód nauczyciela jest jednym z najbardziej społecznie krytykowanych, z różnych zakresów jego działalności (Szmidt, 2017, s. 17). Niemniej jednak, to właśnie nauczyciel pracuje z dziećmi od najmłodszych lat i odgrywa on znaczącą rolę w ich dalszym rozwoju. Twórcza rola nauczyciela w początkowych latach nauki jest niezwykle ważna, ponieważ dla dzieci nauczyciele stają się ich pierwszymi przewodnikami (Łapot-Dzierwa, Małoszowski, 2017, s. 143). Twórczy nauczyciel

powinien wykazywać postawę otwartości na interakcje z dziećmi i kierować się zasadą równości i wartości względem wszystkich uczestniczących w procesie nauczania (Wall, 1986, s. 422-423). To nauczyciel organizuje przestrzeń do nauki (w tym przestrzeń twórczą) dobierając „treści materiał, cele, czynności i zadania” (Kabat-Szymaś, 2001, s. 23).

Żeby móc wspierać i wspomagać dziecko w rozwoju nauczyciel powinien posiadać odpowiednie kompetencje personalne i zawodowe. Wykształcenie jest nieodzownym elementem, który nie tylko zapewnia stabilizację zawodową, ale nadaje uprawnienia do wykonywania zawodu (Kabat-Szymaś, 2001, s. 25). Ponadto, jak zauważają Hanna Krauze-Sikorska i Kinga Kuszak „nie chodzi przy tym wyłącznie o dostarczenie gospodarce wykwalifikowanych pracowników, ale przygotowanie do życia ludzi kreatywnych, mobilnych, o analityczno-syntetycznym spojrzeniu na ciągle zmieniający się świat, którzy podążając za dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością będą odczuwali potrzebę uczestniczenia w społeczno-ekonomicznym rozwoju, potrzebę zrozumienia i dialogu z innymi czy pożytecznego spędzania czasu wolnego” (Krauze-Sikorska, Kuszak, 2008, s. 81).

Istnieje zgodność wśród badaczy, że kompetencje personalne są niezbędnym warunkiem do twórczego realizowania się w roli nauczyciela. Przydatna w tej roli jest m.in. postawa twórcza nauczyciela, którą należy rozumieć jako „zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych, który umożliwia jednostce reorganizowanie dotychczasowych doświadczeń, odkrywanie, konstruowanie czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego (Szmidt, 2003, s. 83).

Jedną z koncepcji wspierającej twórczy rozwój nauczyciela (a szerzej osoby twórczej) jest teoria Guilforda dotycząca myślenia dywergencyjnego, z podziałem na płynność, giętkość, oryginalność myślenia oraz wrażliwość na problemy (rozwinęta w podrozdziale dotyczącym teorii twórczości). Innym podejściem może być wskazywanie cech, które powinien posiadać nauczyciel, by zachęcać dzieci do podejmowania aktywności twórczej, m.in. motywację do działania, być wytrwałym, wrażliwym i ambitnym w swoich działaniach opiekuńczo-wychowawczych.

John W. Gardner podawał następujące cechy, które powinien posiadać nauczyciel twórczy: otwartość na świat wewnętrzny i zewnętrzny, niezależność, elastyczność w rozwiązywaniu problemów, zdolność do dostrzegania porządku w

niezorganizowanym materiale (Gardner, 1964 za: Kabat-Szymaś, 2001, s. 28). Jednak, jak zauważa Zbigniew Pietrasiński „do cech najbardziej uniwersalnych, a zarazem szczególnie ze sobą powiązanych jest wspólne określenie stopnia rozwoju osobowości twórczej” (Pietrasiński, 1969, s. 79).

Katalog cech osobowościowych na podstawie literatury polskiej i zagranicznej opracował m.in. Andrzej Góralski. Do nauczycielskiej postawy rozwijającej twórczość zalicza on następujące cechy:

„wybitna energia, entuzjazm i odwaga; dojrzałość emocjonalna; rzetelność i prostoliniowość; umiejętność koncentracji; wytrwałość, zdolność do wyczerpanego wysiłku; umiejętność współpracy; spontaniczność i bezpośredniość; umiejętność komunikowania się; pomysłowość, intuicję; dążenie do znajomości faktów; dążenie do poznania prawidłowości; zdolność do szybkiego przyswajania wiedzy; zdolność do przewyższania nawyków myślowych; umiejętność odrzucania tego, co nieistotne; zdolność widzenia zadania jako całości; zdolność analizy, syntezy i wartościowania zjawisk; zamiłowanie do pozornego bałaganu; oryginalność myślenia; dążenie do rozwoju, »rodzenia się na nowo«; dążenie do samorozwoju” (Kabat-Szymaś, 2001, s. 29).

Twórczy nauczyciel to osoba, która nie tylko wspiera i wspomaga dziecko w jego wieloaspektowym rozwoju, ale także osoba, która stwarza możliwości i przestrzeń aktywności twórczych, ponieważ „ludzie twórczy podejmują działania z powodu swoich zainteresowań, ambicji i satysfakcji” (Dyrda, 2003, s. 20). Zatem twórczy nauczyciel powinien posiadać szeroki zakres wiedzy, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności odróżniania nowości od tego, co wyłącznie zostało przeformułowane. Powinien posiadać umiejętność generowania pomysłów i ich oceny, ale także wdrażania np. nowych pomysłów edukacyjnych w cykl swojej pracy. Poza tym, powinien być uwrażliwiony na nowe i niezależne myślenie uczniów, a zwłaszcza dywergencyjne myślenie w kontekście rozwiązywania danego problemu i powinien szanować oraz wspierać ich we własnym tworzeniu nowych rozwiązań. Powinien motywować uczniów do pracy i czerpać z tego satysfakcję, ale być jednocześnie pewnym i zdeterminowanym w całym procesie nauczania na pokonywanie tworzących się barier i przeszkód (Nowel, 2011, s. 98-99).

Poza osobowością czy postawą twórczą należy również wspomnieć o stylu nauczania, ponieważ to nauczyciel „ponosi główną odpowiedzialność za organizowanie warunków i przebiegów socjalizacyjnych na zajęciach” (Nowicka, 2014, s. 185-186).

Nauczyciel, który sam wykazuje aktywność twórczą jest osobą, która całościowo zachęca do podejmowania aktywności twórczej swoich uczniów. Dzieci uczą się inicjowania aktywności twórczych przez obserwację nauczyciela, poniekąd jako swojego autorytetu. Należy przy tym uważać, by nauczyciel nie narzucał dzieciom swojego punktu widzenia czy rozwiązania jakiegoś problemu, nie był dyrektywny w swych postępowaniach, ale sam posiadał cechy osobowości twórczej i wykorzystywał je w procesie edukacji.

3.1.3. Kompetencje współczesnych nauczycieli – nauczanie do twórczości

Współczesny nauczyciel staje przed wyzwaniami łączonymi z wieloma zmianami, jakie zachodzą w ustawodawstwie. Nie dziwi więc fakt, że spotyka go fala krytyki z wielu stron. Bardzo często zarzuca się nauczycielom, że nauczają nietwórczo, albo nie stwarzają warunków do rozwijania twórczości wśród dzieci. Dorota Klus-Stańska zauważa, że „zajęcia szkolne do tego stopnia polegają na zmuszaniu uczniów do odtwórczości, że mówienie o stymulacji zachowań twórczych na lekcjach wydaje się naiwnością, pedagogicznym zakłamaniem czy wręcz ponurym żartem” (Klus-Stańska, 2008, s. 59). Zdaniem Beaty Dyrdy nauczyciel we współczesnej szkole nie może rozwijać twórczych postaw uczniów ze względu na: „encyklopedyzm, prymat nauczania nad uczniem, przewaga problemów zamkniętych nad otwartymi, nadmierna rywalizacja i dominacja ocen zewnętrznych, nagradzanie myślenia konwergencyjnego, wyobraźni odtwórczej, pamięci mechanicznej i zachowań konformistycznych, hamowanie wyobraźni, myślenia intuicyjnego i dywergencyjnego” (Dyrda, 2004, s. 19).

Nauczyciel w nauczaniu do twórczości można starać się pracować, wprowadzając m.in. zasady dydaktyki twórczości zaproponowane przez Krzysztofa J. Szmidta: zasadę facylitacji, kontraktu grupowego, ludyczności, rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej, wzmacniania procesu twórczego, przeciwdziałania przeszkodom, osobistej twórczości nauczyciela (Szmidt, 2003, s. 98-114). Jednak ważne jest by w toku nauczania, nauczyciel z twórczym zacięciem

potrafił rozgraniczyć swoją twórczość i twórczość ucznia. Należy pamiętać, że „twórczy nauczyciel, zaangażowany we własny rozwój może w pewnym stopniu utrudniać pracę ucznia nad własnym rozwojem” (Nalaskowski, 1998, s. 115). W związku z powyższym, w nauczaniu do twórczości własna twórczość nauczyciela może motywować do poszukiwań w uczniach potencjału twórczego i rozwijania go, ale może też przeszkadzać w dostrzeżeniu tego co nowe i ważne poznawczo, a niewywodzące się od niego samego. Wiedzę i kompetencje w nauczaniu do twórczości przyszli nauczyciele powinni nabyć m.in. w trakcie studiów pedagogicznych z edukacją artystyczną, gdzie studenci mają możliwość integracji zdobytej wiedzy i umiejętności pedagogicznych, które pozwalają na refleksyjność, a ponadto podejmowane przez nich „samodzielne działania twórcze (uwzględniające nabyte w toku studiów umiejętności) są dowodem kształtowania się kompetencji niezbędnych do stymulowania procesu twórczego dziecka” (Łapot-Dzierwa, Małoszkowski, 2016, s. 82). Przydatna jest również znajomość o koncepcjach rozwoju twórczości (w tym twórczości artystycznej), ponieważ wiedza ta pozwala nauczycielowi uświadomić sobie zdolności twórcze dzieci, które uwarunkowane są ogólnym rozwojem psychofizycznym (Łapot-Dzierwa, Małoszkowski, 2017, s. 145).

W nauczaniu do twórczości nauczyciel powinien potrafić zmierzyć się z wyzwaniami edukacyjnymi, zwłaszcza dynamicznie rozwijającymi się w XXI wieku. Jego kompetencje powinny obejmować wiedzę i rozumienie zagadnień z aktualnych wyzwań społeczno-kulturowych tj. aspekt globalizacji w edukacji, kultury popularnej i kultury konsumpcji, ikon i idolów pop-kulturowych, wciąż obecnych sytuacji trudnych wychowawczo, profilaktyki szkolnej np. w zakresie agresji czy przemocy (także w Internecie), uzależnień wszelkiego typu (coraz częściej uzależnień od nowych mediów), problemów z zaburzeniami odżywiania i trendu bycia fit, ale także defaworyzacji ucznia i wykluczania rówieśniczego (Pyżalski, 2015).

W ostatnich latach obserwuje się również wzmożone zainteresowanie kompetencjami technologicznymi i konieczność prowadzenia wsparcia edukacyjnego w tym zakresie dla nauczycieli. W opinii Michała Klichowskiego „przenikanie TIK [technologii informacyjno-komunikacyjnych] do edukacji nie jest tylko strategią jej unowocześniania, ale przede wszystkim sposobem konstruowania społeczeństwa zdolnego do pełnego wykorzystania potencjału współczesności”

(Klichowski, 2015, s. 85). Jednakże, nauczyciele nie są pozytywnie nastawieni do wykorzystywania TIK w edukacji, głównie ze względu na to, iż nie posiadają w tym zakresie kompetencji lub ich kompetencje w tym zakresie są zbyt niskie (Klichowski, 2015, s. 86). Klichowski proponuje wykorzystać nowy, technopedagogiczny model do kształcenia wiedzy i kompetencji nauczycieli – *Model TPACK (Technological, Pedagogical and Content Knowledge model)*. Stosując ten model „nauczyciele z jednej strony w toku kształcenia zawodowego konstruują swoje nastawienia względem edukacyjnych rozwiązań technologicznych w taki sposób, by nie dopuszczać do aplikacji rozwiązań TIK modyfikujących znane im ścieżki pracy, z drugiej zaś, że w konstrukcji tej udział ma także mechanizm reprodukcji znanych im modeli edukacji” (Klichowski, 2015, s. 91). Podejście prezentowane przez autora wydaje się trafne i jednocześnie niezbędne w dalszym procesie nauczania, także nauczania do twórczości wśród współczesnych uczniów. Jednak, jak zauważa sam autor w polskim systemie nauczania Model TPACK nie ma nawet początku (Klichowski, 2015, s. 93). Realistyczną i jednocześnie pesymistyczną refleksję w tym zakresie podejmuje Szmidt, który uważa, że taka sytuacja w systemie edukacyjnym nie zmieni się do czasu, aż nie zostaną zmienione treści i metody nauczania na uczelniach wyższych, które przygotowują przyszłych nauczycieli do pracy z dziećmi (Szmidt, 2017, s. 65-66).

Skuteczna praca nauczyciela w dążeniu do postaw twórczych uczniów powinna współcześnie bazować na prawidłowej diagnozie dziecka i środowiska twórczego w szkole, otoczeniu rodzinnym i lokalnym. Przede wszystkim, nauczyciel jako diagnosta powinien posiadać ugruntowaną wiedzę dotyczącą pojęcia twórczości i jej aspektów oraz wiedzę na temat twórczości swoich uczniów. Poza tym powinien znać metody diagnostyczne i posiadać umiejętności rozpoznawania zdolności. Ponadto, powinien być otwarty na nowości, ale również wypracować w sobie postawę konstruktywnego wątpienia w trafność i rzetelność badań nad zdolnościami i twórczością dzieci (Szmidt, 2017, s. 153-164). Żeby wystrzegać się błędów w diagnozowaniu zdolności i twórczości nauczyciele powinni przede wszystkim obserwować uczniów. Przydatne w tym kierunku jest stosowanie metody portfolio, w której poza obserwacją dokumentuje się najlepsze dokonania twórcze danego ucznia przez dłuższy okres czasu (np. rok szkolny), w którym to czasie niezmiennie uczestniczy nauczyciel (Szmidt, 2017, s. 166). Dla nauczyciela metoda portfolio

może stanowić pewną bazę do ewaluacji swojej pracy, dotyczącej efektów i skuteczności podejmowanych przez niego działań.

3.2. Społeczno-kulturowy kontekst twórczości

Poza warunkami indywidualnymi związek z twórczością człowieka mają także złożone warunki społeczno-kulturowe. Ich działanie może być pozytywne lub negatywne, ponieważ warunki te mogą sprzyjać lub blokować twórczość człowieka. Warunki społeczno-kulturowe zaliczamy do zewnętrznych, pozapodmiotowych czynników, które współcześnie są bardzo dynamicznie rozwijane w literaturze przedmiotu. Do warunków zewnętrznych można zaliczyć m.in. warunki materialne, techniczne, społeczne i kulturowe (Kabat-Szymaś, 2001, s. 14-15).

Twórczość ujmowana w ten sposób „wynika z przekonania o możliwości oddziaływania na wyniki procesu twórczego, o ważnej roli wychowania w rozwoju dyspozycji twórczych” (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 27). Środowisko w szerokim rozumieniu nie jest tylko otoczeniem człowieka, ale także oddziałuje na niego ze zróżnicowaną siłą i intensywnością (Kabat-Szymaś, 2001, s. 15). Wobec tego każdy człowiek ma inne potrzeby i możliwości realizowania siebie w twórczym aspekcie.

Ujęcie społeczno-kulturowe jest szczególnie skorelowane z zagadnieniami pedagogiki i psychologii, które dotyczą określania rozwoju człowieka w kontekście tworzenia mu warunków do samorozwoju i autokreacji (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 29).

Jednakże człowiek powinien posiadać świadomość nośników sprzyjających i blokujących twórczość, tkwiących w środowisku. Do sprzyjających twórczości czynników należą m.in. szeroko pojęty dobrobyt ekonomiczny, wolność człowieka, różnorodność kulturowa i etniczna, poszanowanie systemu wartości społecznych i kulturowych, a także interakcje społeczne, różnorodność poznawcza i społeczna, przewaga autentyczności, niepowtarzalności i nowości (nowoczesności) nad rutyną (Szmidt, 2013, s. 447-450). Niektórzy badacze wspominają także o czynnikach miejsca geograficznego, gdzie znajduje się twórca. Na przykład według Charlesa Murraya najbardziej twórczym rejonem świata jest „wąski pas między Danią i Szkocją a południowymi Włochami” (Szmidt, 2013, s. 445).

Środowisko wspierające twórczość to także takie, które korzysta z zasobów kulturowych i życia społecznego. Nie jest więc łatwe do określenia, najczęściej jako

czynniki sprzyjające twórczości tkwiące w kulturze wymienia się przytoczoną wcześniej wolność człowieka, zadowolenie z życia, otwartość na nowość i pomysłowość, jak również poczucie humoru (Szmidt, 2013, s. 451). Na aktywność twórczą człowieka składa się wiele uwarunkowań, czasami wzajemnie ze sobą sprzecznych, co oznacza, że to, co dla jednej osoby jest warunkiem sprzyjającym, dla innej może być blokującym i odwrotnie. Jako podstawowe blokady twórczości, za Teresą M. Amabile można wymienić: ocenianie i nadzór działań twórczych lub całkowitą kontrolę nad procesem twórczym (np. rodziców czy nauczycieli względem twórczego dziecka), nadmierną i niezdrową rywalizację i współzawodnictwo z naciskiem na sukcesy, surową dyscyplinę wychowania, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 28).

W społeczno-kulturowym kontekście twórczości występują, tak jak w podmiotowym kontekście, stymulatory i inhibitory twórczości. Do barier można zaliczyć m.in. blokady emocjonalno-motywacyjne (np. lęk przed ryzykiem, opinią społeczną, nowością, negatywizm czy zarozumiałość). Bariery te tkwią w środowisku, zwłaszcza najbliższym dziecku. Inne utrudnienia wynikają z kultury i środowiska. Wśród nich wymienić można zakazy dotyczące wykonywania pewnych czynności, podejmowania pewnych problemów, brak wsparcia, brak wyrozumiałości dla oryginalności myślenia, brak dostępu do możliwości rozwijania zdolności, przesadna rywalizacja w podejmowaniu twórczych aktywności, czy podporządkowanie się woli grupy (Szmidt, 2013, s. 316-319).

Warunki twórczości w środowisku są nierówno ważne, może być to przejściowe albo stałe – zależy to od typu środowiska, w którym osoba twórcza działa. Różnorodne środowiska, w których jednostka uczestniczy także wzajemnie się przenikają, co obrazuje jeszcze większą złożoność zjawiska twórczości.

3.2.1. Twórczość a środowisko rodzinne

Za jeden z ważniejszych okresów twórczych w życiu człowieka uznaje się dzieciństwo. Jest to okres stawiania pierwszych kroków w społeczeństwie i kulturze, jednak przede wszystkim poznawanie i odbieranie świata wszystkimi zmysłami. „To właśnie w rodzinie dokonuje się podstawowy proces wychowania dziecka i wprowadza się je w krąg kontaktów społecznych. W rodzinie dziecko uzyskuje podstawowe pojęcie o życiu, kształtuje podstawy swego światopoglądu oraz pojęcie

estetyczno-moralne (Wroczyński, 1976, s. 305). W środowisku rodzinnym dziecko nabywa wiedzę i umiejętności dotyczące życia w społeczeństwie i kulturze, to od rodziców i bliskich nabywa inspirację do transmitowania dziedzictwa kulturowego i ciągłości pokoleń (Konopczyński, 2007, s. 76). Zatem wiele zależy od postaw rodzicielskich, atmosfery wychowawczej w domu rodzinnym, poziomu i jakości opieki nad dzieckiem oraz warunków ekonomicznych i kulturowych. Środowisko rodzinne może w pozytywny albo negatywny sposób oddziaływać na twórczość dziecka. Od najmłodszych lat, może ono doświadczać adekwatnych lub nieadekwatnych wzorców ze strony dorosłych. W zakresie adekwatnych postaw, rodzic powinien od najwcześniejszych miesięcy życia dziecka zachęcać i inspirować je do rozwijania myślenia twórczego, pozostawiać miejsce na samodzielne poszukiwania oraz wzmacniać ciekawość poznawczą (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 216). Rodzic powinien także zwracać uwagę na wartość zdobywania wiedzy, poszerzania jej i motywowania dziecka w procesie edukacji. Do nieadekwatnych postaw będzie należała postawa obojętności wobec dziecka, brak zainteresowania jego rozwojem, ale również postawa wywierająca zbyt duży nacisk i presję na jego prawidłowy rozwój. „Brak akceptacji, unikanie lub nadmierna koncentracja rodziców, brak wsparcia i zainteresowania ze strony rodziców, obojętność rodziców wobec dziecka i jego zaniedbywanie mogą powodować kształtowanie się zachowań uległych lub dominujących u dziecka” (Dyrda, 2012, s. 212-213), które de facto negatywnie wpływają na jego wieloaspektowy rozwój.

W przypadku rodzin, które doświadczają pewnych trudności, problemów czy dysfunkcji zdecydowanie częściej może dochodzić do sytuacji powielania schematów rodzinnych, co może wiązać się z niewykorzystaniem potencjału twórczego dziecka, brakiem jego motywacji, czy także nieumiejętności wykorzystywania własnych zasobów. „Większość zachowań charakterystycznych dla dzieci, które nie osiągają sukcesów szkolnych, kształtuje się na poziomie relacji w rodzinie, zwłaszcza we wczesnym dzieciństwie” (Dyrda, 2012, s. 212). Wobec tego rola rodzica, jak i całego środowiska domowego jest bardzo znacząca w rozwoju małego dziecka. Rodzice powinni więc stwarzać możliwości podejmowania twórczej aktywności dzieciom, a nie je blokować. Problem jednak często bazuje na niewiedzy rodziców, dotyczącej sposobów pobudzania i stymulowania rozwoju twórczego dziecka, co wiąże się z niewykorzystaniem możliwości tkwiących w

środowisku domowym (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 215-216). Uważa się jednak, że bardzo ważną barierą w kontekście twórczego rozwoju w życiu rodzinnym jest blokada emocjonalna i kulturowa, w które uwikłane może być dziecko, zwłaszcza gdy rodzice i opiekunowie przybierają nieadekwatne postawy wychowawcze.

Wyniki badań dotyczące oddziaływań rodziny na rozwój zdolności twórczych dzieci nie są jednoznaczne. Z jednej strony badania przedstawiają obraz rodziny wspierającej dziecko, z drugiej zaniedbującej. Przeprowadzone analizy wskazują także, że „w rodzinach wielu wybitnych osób pożycie rodziców było często konfliktowe, a liczba traumatycznych zdarzeń wysoka, rodziny nie były zżyte, wiele tam było kłótni i nieudanych małżeństw, zdarzały się poważne choroby lub przedwczesna śmierć jednego z rodziców” (Mendecka, 2003, s.104). Nie oznacza to oczywiście, że jest to warunek konieczny do rozwoju twórczego dziecka, jednak uzasadnia, że wpływ środowiska rodzinnego, w kontekście jego twórczego rozwoju może być zarówno pozytywny, jak i negatywny (Szmidt, 2013, s. 422-423). Udowadnia zatem zasadność prowadzonych badań wśród dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych.

3.2.2. Twórczość a środowisko szkolne

Wciąż dokonujące się dynamiczne zmiany we współczesnej szkole zorientowane są głównie na „kontrolowanie wiedzy uczniów oraz formowanie ich według pewnych, bliżej nieokreślonych wzorów, pozostawiając wciąż wiele do życzenia w zakresie kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w ponowoczesnym świecie” (Domagała-Kręcioch, Majerek, 2014, s. 7). Szkoła zajmuje się od wielu lat przede wszystkim zapewnieniem ciągłości i stabilizacji społeczeństwa. Nauczyciele przekazują uczniom uschematyzowaną, zamkniętą wiedzę skoncentrowaną na testach i wartości, które są sprawdzone, gdzie nie ma miejsca na rozwój twórczego myślenia, czy twórczych postaw uczniów i nauczycieli (Gloton, Clero, 1976, s. 87). Pomimo wielu projektów, które prowadzone są współcześnie w szkołach, dotyczących innowacji, rozwoju twórczych umiejętności, czy szerzej wszechstronnego rozwoju dziecka, zwraca się uwagę na szereg ograniczeń i przeszkód wynikających ze szkolnego systemu (Domagała-Kręcioch, Majerek, 2014, s. 7).

Do szkolnych barier w kontekście twórczości dzieci za Krzysztofem Szmidtem można zaliczyć: przeszkody związane z celami oraz treściami nauczania i wychowania, przeszkody związane z postawami nauczyciela i jego metodyką pracy, a także przeszkody związane z postawami uczniów, czy bazą lokalową i materialną szkół (Szmidt, 2013, s. 320). Do pierwszej grupy należą głównie przeszkody, które związane są z ograniczeniami tkwiącymi w programach nauczania i niedostrzeganiu przez społeczeństwo potrzeb rozwijania twórczości dzieci. „Nauczyciele na ogół nie traktują twórczej aktywności dziecka jako ważnego czynnika rozwoju poznawczego, społecznego, emocjonalnego, jak również czynnika ważnego w utrzymaniu zdrowia psychicznego i fizycznego” (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 216-217). W opinii Szmidta w szkołach nadal jest obecny, przedstawiany przez Józefa Kozińskiego, obraz człowieka oświeconego (ucznia), który będzie gotowy dostosować się do wizji człowieka jednowymiarowego, podporządkowywać się schematom przekazu wiedzy czy zaakceptować i przystosować się do warunków w sposób zachowawczy (Szmidt, 2013, s. 323-328). Ponadto, postawa nauczyciela i jego codzienny sposób pracy często nie pozostawiają przestrzeni na podejmowanie aktywności twórczej przez uczniów. Przede wszystkim, jak zauważa Dorota Klus-Stańska, dochodzi do przekazywania wiedzy w sposób transmisyjny – nauczyciel jest osobą, która zadaje pytania i dominuje podczas zajęć. Na pytania zazwyczaj oczekuje konkretnej odpowiedzi (pytania zamknięte według konkretnego schematu), a nie poszukiwania nowych dróg rozwiązań danego problemu (Klus-Stańska, 2000, s. 150-151). Na większości zajęć w szkole dominuje nauczanie nad uczeniem się, tymczasem np. badania Wiesławy Limont dotyczące stymulowania rozwoju zdolności twórczych wykazują, że w procesie nauczania ważne jest pobudzanie wyobraźni i intuicji dziecka, gdyż przyczyniają się one do rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka i angażują jego wewnętrzną motywację do podejmowania podobnych działań (Limont, 1994).

Kolejną z przeszkód jest postawa ucznia, który uczestnicząc w procesie kształcenia zdobywa wiedzę w warunkach nieustannej rywalizacji z innymi, np. uczy się odpowiedzi na pytania, które może wykorzystywać w utartych schematach, by osiągnąć jak najwyższy wynik. Ponadto, może czerpać z pomysłów, które zostały docenione (np. przez nauczyciela) i naśladować działania kolegów i koleżanek, by w kolejnym podejściu uzyskać jeszcze lepsze wyniki. Zdaniem psychologów i

pedagogów twórczości rywalizacja, w której dziecko uczestniczy od najmłodszych lat szkolnych hamuje jego rozwój twórczy, ponieważ może ono dochodzić do wniosku, że „jeżeli koszt porażki jest zbyt wielki, »lepiej nie wymyślać nowego, lecz powtórzyć stare«” (Stasiakiewicz, 1980, s. 42). Inną postawą dziecka może być dążenie do osiągnięcia jakiegokolwiek wyniku, bez względu na osiągnięte efekty pracy. Uczeń, który dąży do wykonania zadania jako pierwszy, bez względu na jego efekt i bez szczególnej staranności często nie widzi powodów by omówić swoją pracę. Może to wynikać z nieumiejętności przeżywania satysfakcji i odbierania nagród, ale także może być powiązane z nieumiejętnością radzenia sobie w procesie twórczym, że dane rozwiązanie nie ma tylko jednej możliwej odpowiedzi, a zatem jest niepewne, może także bardziej skomplikowane do rozwiązania (Nęcka, 1995, s. 150-152).

Ostatnią z wymienianych barier jest przygotowanie lokalowe i materialne szkół. Budynki szkolne bardzo często są rozpoznawalne przez każdego, zarówno zewnątrz jak i wewnątrz. Z zewnątrz są zazwyczaj okazałe i kilkupiętrowe. Z ogrodzeniem i odpowiednią nazwą szkoły tabliczką. Wewnątrz, długie korytarze szkolne i podział na klasy, w których zawsze znajdują się stoliki, krzesła, biurko nauczyciela i tablica. Wyposażenie materialne różni się w każdej szkole, jednak zazwyczaj brakuje podstawowych narzędzi i środków dydaktycznych, zwłaszcza w liczbie dostosowanej do uczniów w klasie. Brak odpowiedniego wyposażenia szkolnego wyłącznie ogranicza możliwości rozwoju uczniów, nie jest to równoznaczne z całkowitym ich zatrzymaniem, z tego względu, że poza odpowiednim wyposażeniem powinna być jeszcze chęć do pracy ze strony nauczyciela i ucznia (Szmidt, 2013, 367-370). W ostatnich latach, szkoły coraz chętniej realizują różne projekty, prowadzą współpracę z wydawnictwami czy innymi ośrodkami oświatowymi zyskując w ten sposób wyposażenie materialne. Dysponowanie ciekawymi środkami dydaktycznymi to nie wszystko. Zdarza się, że nauczyciele nie posiadają odpowiednich kompetencji i umiejętności do wykorzystania ich. Kompetencje nauczycieli stanowią jedno z wyzwań, z którym powinna zmierzyć się współczesna szkoła (Michniuk, 2017, s. 104). Poza kompetencjami miękkimi i przedmiotowymi nauczycieli, współcześnie zauważa się również problem dotyczący pedagogizacji rodziców. Taką potrzebę zauważają zarówno nauczyciele, jak i rodzice, jednak „oprócz dobrych chęci zarówno

nauczyciele, jak i rodzice powinni wdrożyć konkretne sposoby postępowania, mając na uwadze nie tylko wyniki osiągnięte przez uczniów, lecz także możliwości, jakie szkolna kadra pedagogiczna posiada w zakresie pedagogizacji rodziców, oraz stosunek rodziców do tych działań, który nie jest tak pozytywny jak mógłby być” (Bereźnicka, 2014, s. 117). Z badań Małgorzaty Bereźnickiej wynika, że „szkoła jest źródłem wiedzy na tematy wychowawcze tylko dla co dziesiątego respondenta, ale już ponad 1/3 w razie trudności wychowawczych szukałaby w niej wsparcia” (Bereźnicka, 2014, s. 126).

Wśród wyzwań współczesnej szkoły mogłoby być pomocne m.in. zastosowanie praktyczne zasad postępowania nauczyciela z uczniami w celu rozwijania ich twórczości, zaproponowanych przez Ellisa P. Torrance’a, tj.: docenienie myślenia twórczego i pomysłów własnych i cudzych, uwrażliwienia na bodźce tkwiące w otoczeniu, zachęcanie do badania i manipulowania przedmiotami i ideami, nauczanie analizy każdego pomysłu i otwartości, tolerancji na nowe pomysły, czy idee oraz ich aprobaty przez ucznia i nauczyciela, zapewnienie wsparcia i niezbędnych materiałów do realizacji pomysłów, utrwalanie i zachęcanie do poszerzania i pogłębiania wiedzy także w sposób empiryczny (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 221-222).

Przykładem dobrych praktyk w zakresie inspiracji do budowania i kształtowania szkół wspierających twórczość w Polsce mogą być szkoły prowadzone np. w Wielkiej Brytanii w ramach rządowego programu wspierającego twórczość *Creative Partnerships*. Program szkolny w tego typu szkołach obejmuje metody nauczania, system wspierania twórczości, sposoby współpracy ze środowiskiem rodzinnym i lokalnym, a także szereg innych elementów dotyczących edukacji i wychowania. Zawsze, jednak są one dostosowane do potrzeb wynikających z danej instytucji (Wodzyńska, 2013, s. 109-111).

3.2.3. Twórczość a środowisko lokalne

Pedagogika społeczna jako jedna z subdyscyplin pedagogiki zajmuje się przede wszystkim środowiskiem społecznym jako „źródłem bodźców rozwojowych oraz jako terenem działalności wychowawczej” (Wroczyński, 1968, s. 40). Wychowanie poza szkołą można zaliczyć współcześnie do jednego z podejść bardziej lekceważonego we współpracy środowisk w kontekście rozwoju twórczego

dziecka. Pomimo tego, że od lat wypracowuje się zasady współpracy środowisk zorientowanych na dziecko i jego funkcjonowanie, to wciąż istnieją problemy ze współpracą w rzeczywistości. W obecnym systemie można zauważyć powszechną praktykę organizowania różnych zajęć pozaszkolnych, w ramach oferty szkolnej czy instytucji zewnętrznych (zazwyczaj za dodatkową opłatą). Tak więc, poza naturalnym środowiskiem rozwoju (rodzina, szkoła, otoczenie) powstają miejsca, które ze względu na różne potrzeby i zainteresowania współczesnego dziecka oferują bogaty wachlarz dodatkowych zajęć dokształcających, na które mogą uczęszczać dzieci tylko i wyłącznie po dokonanej opłacie. Obecnie oferty dodatkowych zajęć rozrastają się i dotyczą już dzieci uczęszczających do żłobków czy przedszkoli. Sytuacja ta sprawia, że idea współpracy środowisk rodzinnego, szkolnego i społecznego nieustannie poddawana jest próbom, bowiem korzyści materialne, jakie mogą być uzyskane z pomocy dziecku i ze współpracy z rodzicem w danym zakresie zwiększają i pogłębiają dyskurs rzeczywistej współpracy.

Jak wspomniano wyżej, twórczość dziecka powinna być rozwijana od najmłodszych lat w każdym środowisku, w którym dziecko przebywa. Jeżeli dziecko nie doświadcza zapewnienia podstawowych potrzeb w domu rodzinnym, następnie w przedszkolu czy szkole, to jego szanse na powodzenia szkolne i życiowe maleją, a narastają trudności rozwojowe i edukacyjne. Odpowiedzią na zapotrzebowanie, które wynika z wielu dynamicznych zmian w środowisku społeczno-kulturowym może być m.in. animacja współpracy środowiskowej, która będzie zorientowana na kształtowanie partnerstwa edukacyjnego, rozumianego jako „autokreacyjnego procesu o kontekstowym charakterze, procesu, który toczy się wszędzie i w którym – dawniej niepodzielną rolę szkoły, realizują dzisiaj również media, lokalne otoczenie z bogatą ofertą usług oświatowych, itp.” (Mendel, 2013, s. 21-22). Zatem partnerstwo edukacyjne, które obejmuje współpracę rodziny, szkoły i jej otoczenia może być rozumiane jako wspólnota lokalna, która to oznaczałaby „bogatą sieć społecznych interakcji i więzi wytworzonych w procesie umożliwiającym osiągnięcie poczucia wspólnych wartości, symboli, tradycji, przy równoczesnej świadomości odrębności i chęci współdziałania” (Skrzypczak, 2001, s. 13). Zatem animacja środowiskowa mogłaby być rozwiązaniem zrzeszającym wszystkie podmioty, zainteresowane twórczym rozwojem dziecka we współczesnym świecie.

Należałoby jednak zwrócić uwagę, na rozumienie współpracy przez każdy jej podmiot.

Inną propozycją działania bezpośrednio w środowisku lokalnym, zorientowaną na pomoc dziecku w rozwoju twórczości są formy wsparcia i opieki dla dzieci, przybierające nazwę świetlic działających w środowisku lub centrów środowiskowych. Miejsca te swoją działalność kierują do dzieci i młodzieży pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, które bezpłatnie mogą korzystać z oferty zajęć prowadzonych w danej instytucji. Zazwyczaj dzieci i młodzież uczestniczący w zajęciach organizowanych w tego typu instytucjach wykazują niską motywację do podejmowania jakichkolwiek działań, zwłaszcza tych, które związane są z ich trudnościami. Może to wskazywać np. na zahamowanie ich naturalnego rozwoju twórczego (Zybura, 2004, s. 44). Urszula Zybura przeprowadziła badania dotyczące stymulowania rozwoju twórczości dzieci ze świetlicy środowiskowej, w ramach których zrealizowała autorski program pt. „Wyprawa po skarb pirata” (Zybura, 2004, s. 43-45). Celem programu było „stworzenie dzieciom warunków do przejawiania zarówno spontanicznej aktywności twórczej, jak i inspirowanej oraz kierowanej przez prowadzącą osobę” (Zybura, 2004, s. 45). Jej badania zaowocowały wnioskami, świadczącymi o potrzebach wychowawców pracujących w tego typu instytucjach, dotyczących ich roli w rozpoznawaniu, rozwijaniu i wspieraniu twórczości dzieci. Autorka zwróciła również uwagę na atmosferę i stwarzanie warunków do rozwijania twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, które jej zdaniem są szczególnie ważne, gdyż dzieci mogą nie doświadczać przyjaznej ku temu atmosfery w domach rodzinnych. W opinii autorki, w tego typu instytucjach dążenie do zauważania i wykorzystywania potencjału dziecka powinno być jednym z celów oddziaływań pedagogicznych, które pozwalałyby na funkcjonowanie twórcze dziecka w dalszych etapach życia (Zybura, 2004, s. 66-67).

4. Edukacyjne wartości funkcjonowania twórczego dzieci

Współcześnie problematyka twórczości jest aktualna i bardzo pożądana na różnych płaszczyznach życia człowieka. Coraz częściej zauważa się potrzebę nauczania do

twórczości i rozwijania kreatywnych kompetencji dzieci (Szuścik, 2015, s. 59). Taka edukacja jednak wymaga odejścia od „gotowych kategorii pojęciowych, schematów rozwiązywania problemów, wyciągania wniosków niepozwalających na indywidualne spostrzeganie rzeczywistości” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 43). Zatem wychowanie do twórczości to także stwarzanie odpowiednich warunków funkcjonowania dziecka, w ramach których „musimy więc, próbując wspierać dziecko, pobudzając jego dociekliwość i ciekawość, stawiać je też przed ograniczeniami, bowiem wolność, którą dziecko odnajduje na drogach twórczości, nie może być zaprzeczeniem wolności drugiego człowieka” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 43).

Aktywność twórcza jest ważną cechą ludzką. „Przez aktywność tę rozumie się chętnie podejmowaną działalność, przynoszącą zadowolenie, opartą na własnych pomysłach, świadomą celu, stymulowaną przez zadania zintegrowane z potrzebami jednostki” (Kurowska, 2011, s. 85). Składają się na nią różne elementy osobowości, cech, emocji, wyobraźni zdolności czy umiejętności (Sharp, 2004, s. 5). Zatem „aktywność twórcza to wszelka aktywność poznawcza i emocjonalno-motywacyjna prowadząca do subiektywnie bądź obiektywnie nowych i wartościowych wytworów w różnorodnych dziedzinach życia” (Dąbek, 1988, s. 9). Od najmłodszych lat dziecko odczuwa wewnętrzną potrzebę uczenia się i podejmuje szereg aktywności. Ważne rozwojowo dla dziecka są aktywności, które wywołują różnorodne emocje i odczucia, wynikające z zasobów wewnętrznych i zewnętrznych, ale także aktywności o charakterze różnorodnym i rzeczywistym (Adamek, 2015, s. 42-43).

Rozwój dziecka jest zależny w dużej mierze od osób dorosłych, które przebywają lub pracują z dzieckiem. Mogą oni pomagać dzieciom w rozwijaniu potencjału twórczego, mogą go też hamować. W rozwijaniu twórczego potencjału dziecka można zatem zastosować dwa modele zaproponowane przez Richarda E. Ripple’a: eliminowania barier i stymulowania zdolności twórczych. W modelu pierwszym założeniem autora jest, że każde dziecko jest twórcze, tylko potrzebuje odpowiedniej pomocy w usunięciu przeszkód czy barier wewnętrznych i zewnętrznych. Według drugiego, dzieci należy nauczyć twórczego myślenia stosując ćwiczenia i treningi twórcze (Szmidt, 2013, s. 461-462). W opinii Barbary Kurowskiej i Kingi Łapot-Dzierwy „powodzenie nauczyciela w pracy nad rozwijaniem aktywności twórczej uwarunkowane jest przede wszystkim rzetelną wiedzą oraz dobrą znajomością każdego dziecka, jego potrzeb, poziomu umysłowego, zdolności, zainteresowań i temperamentu” (Kurowska, Łapot-Dzierwa, 2017, s. 143). Należy więc

równoważyć podawanie posiadanej wiedzy w formie gotowych informacji z samodzielnym zdobywaniem wiedzy przez dzieci. Z kolei Edward Nęcka, wyróżnił dwa rodzaje oddziaływań w „edukacji dla twórczości”, które są zgodne z założeniami Ripple’a. W pierwszym rodzaju oddziaływań autor zauważa potrzebę rozwijania twórczości uczniów bez czynników przeszkadzających, w drugim – potrzebę, by te zdolności rozwijać i wspierać (Nęcka, 2012, 211-221). Tak więc, funkcjonowanie twórcze dziecka może mieć miejsce w różnych środowiskach i dziedzinach jego działalności, które szerzej omówione zostały w podrozdziale dotyczącym podmiotowego kontekstu twórczości.

Dziecko doświadcza eksploracji świata od urodzenia. Poznaje i uczy się świata poprzez dotyk, wzrok, słuch i reakcję na bodźce w najbliższym otoczeniu (McFarlane, 2008, s. 6). Jednak, jak zauważa Hanna Krauze-Sikorska „nadmierne rozszerzenie tego pojęcia [eksploracji], prowadzi do wniosku, że aktywność twórczą można utożsamiać z każdą aktywnością dziecka i tym samym pojęcie »twórczy« staje się zbędne” (Krauze-Sikorska, 2006, s. 44). Zatem funkcjonowanie twórcze dziecka dotyczy obszarów, w których jest ono zaangażowane nie tylko w obserwację i analizę, ale także w czynne eksperymentowanie, poszukiwanie i przeżywanie doświadczeń. Z tego typu rozumowania, twórczego eksplorowania świata wynika szereg wartości. Przede wszystkim zauważalne są emocjonalne i motywacyjne wartości wynikające z funkcjonowania twórczego. Pod wpływem emocji dziecko może m.in. kształtować samokrytycyzm, który przyczynić się może do większej akceptowalności pomysłów, także tych z zakresu ryzykownych. Ponadto, może zwiększać zdolność do abstrakcyjnego myślenia, kształtować własną wyobraźnię i oryginalność pomysłów, jak również poszerzać zasoby zapamiętywania i gromadzenia informacji. Korzystny wpływ na funkcjonowanie twórcze dziecka mogą mieć zarówno emocje pozytywne i negatywne (Maczak, Knopp, 2013, s. 122-123). Poza tym, emocje mogą także uruchamiać proces twórczy, wspomagać go albo blokować (Krauze-Sikorska, 2006, s. 226-227). Dodatkowo funkcjonowanie twórcze może prowadzić do zwiększenia zaciekawienia otaczającym dziecko światem i podążaniem poznawczym za interesującymi je faktami. Wyzwała także i pozwala rozwijać wiedzę o sobie (sposstrzeganie siebie), budowanie pewności siebie i poczucie własnej wartości (Uszyńska-Jarmoc, 2008, s. 199). Janina Uszyńska-Jarmoc zwraca również uwagę, że funkcjonowanie twórcze dziecka może stanowić czynnik rozwoju i autokreacji młodego człowieka, zarówno w kontekście działalności spontanicznej, jak i inspirowanej czy kierowanej np. przez nauczyciela. Funkcjonowanie twórcze dziecka w okresie dzieciństwa determinuje

także jego dorosłe życie w zakresie jednostkowym, społecznym czy zawodowym (Uszyńska-Jarmoc, 2008, s. 204).

W edukacji podkreśla się, że twórczość dziecka jest rozumiana jako uniwersalny i holistyczny aspekt człowieka, a funkcjonowanie twórcze odnaleźć można w różnych sferach jego działalności tj. w sferze fizycznej, społecznej, racjonalnej, moralnej, artystycznej czy religijnej. W każdej z nich występują edukacyjne wartości z twórczego funkcjonowania (Lee, 2013, s. 26). Jednak w całym procesie twórczym dziecko nie pozostaje samo, często współuczestniczy w nim osoba dorosła, rodzic lub nauczyciel. Jak wynika z badań przeprowadzonych w Argentynie ze środków *CONICET* (*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*) nad postrzeganiem twórczości dzieci, kiedy rodzice, nauczyciele czy rówieśnicy z klasy zauważają twórczość dziecka, zwiększa to jego zaangażowanie i produktywność, niezależnie od tego jak dziecko postrzega siebie i swoje działania. Zatem wsparcie ze strony rodziny i szkoły ma kluczowe znaczenie dla rozwoju twórczego dziecka (Krumm, Vargas Rubilar, Lemos, Oros, 2015, s. 28). Jeżeli więc, dziecko nie będzie mogło doświadczyć możliwości rozwoju potencjału twórczego w środowisku rodzinnym, będzie poszukiwało takiej przestrzeni w środowisku szkolnym i/lub lokalnym. W przypadku dzieci, zwłaszcza tych, które pochodzą ze środowisk defaworyzowanych, należałoby przede wszystkim podjąć się rzetelnej diagnozy i obserwacji dziecka, by móc wspomagać ich rozwój twórczy lub usunąć czy minimalizować bariery i przeszkody w funkcjonowaniu, w celu optymalizacji pomocy (Brzezińska, 2003, s. 13-18).

Każde dziecko posiada zróżnicowane możliwości, w różnych dziedzinach działalności twórczej i na różnych jej poziomach. Zatem w zależności od potencjału dziecka, może ono posiadać zdolności ogólne, kierunkowe lub twórcze. Zdolność oznacza „cechę potencjalną człowieka, wskazującą na wyższe jego możliwości w porównaniu do innych osób w tym samym wieku i posiadających podobne doświadczenia i środowisko społeczne, w którym wznoszą się” (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk, 2014, s. 28). Najczęściej więc „zdolnościami nazywamy takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu i działaniu” (Pietrasieński, 1976, s. 736). W wielu przypadkach pojęcie zdolności łączone jest „ze zdolnościami ogólnymi, inteligencją, ze zdolnościami akademickimi lub szkolnymi, ponieważ wiążą się one z szybkością uczenia, pamiętania oraz logicznego myślenia”

(Limont, 2016, s. 17). Różnorodność i wieloznaczność pojęcia zdolności zauważalna jest także w terminach bliskoznacznych, tj. uzdolnienia, zdolności specyficzne, zdolności twórcze, talent czy geniusz. Uzdolnienie to „cecha ujawniająca się w codziennym działaniu człowieka, podejmowanym przez niego w naturalnym środowisku lub kontekście społecznym” (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk, 2014, s. 28). Zatem uzdolnienia rozumiane są jako „zdolności kierunkowe, często określane jako uzdolnienia specjalne [specyficzne] lub talent, czyli takie właściwości jednostki, które pozwalają na uzyskiwanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności” (Limont, 2016, s. 17). Talent, jest szerszym pojęciem niż uzdolnienia, ponieważ powiązany jest z uznaniem właściwości czy cechy człowieka i potwierdzeniem społecznym „na podstawie uznania wybitnych osiągnięć lub sukcesów przez ekspertów z danej dziedziny” (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk, 2014, s. 28). Natomiast zdolności twórcze, „to takie, o których świadczą rzeczywiste efekty działalności twórczej, postawy, czynności, procesy (...). Uzdolnienia twórcze pozwalają jednostce tworzyć nowe, oryginalne i /lub wartościowe społecznie rzeczy lub idee” (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk, 2014, s. 30). Osoba, która posiada wysoki poziom zdolności twórczych i wybitne zdolności ogólne lub kierunkowe (specjalne, specyficzne), tworzy nowe, wartościowe i rewolucyjne zmiany (rzeczy, idee) w wybranej dziedzinie określana jest jako geniusz (Limont, 2016, s. 20). W literaturze dotyczącej ucznia zdolnego, można także dostrzec określenie „podwójnie wyjątkowi”, które odnosi się do osób zdolnych, które jednocześnie posiadają jakieś deficyty rozwojowe (Limont, 2016, s. 20).

Istnieje wiele teorii i koncepcji zdolności (m.in. Kazimierza Dąbrowskiego, Johna F. Feldhusena, Howarda Gardnera, Wiesławy Limont, Franza J Mönksa, Josepha S. Renzulliego, Robert J. Sternberga, Abrahama J. Tannenbauma itd.), na bazie których można dokonać identyfikacji ucznia zdolnego i jego charakterystyki. Zróżnicowane jest w nich podejście do natury i genezy zdolności. Do najczęściej przytaczanych w literaturze cech osobowości ucznia zdolnego zalicza się m.in. „skłonność do podejmowania wyzwań, ryzyka; samodzielne inicjowanie własnej aktywności; poczucie obowiązku i odpowiedzialności; samodyscyplina i wytrwałość w dążeniu do celu, mimo napotykanym trudności; łatwość dokonywania zmian w sposobie dochodzenia do celu; twórcze, samodzielne podejście do własnego rozwoju intelektualnego, społecznego i moralnego; wysoka wewnętrzna motywacja; wewnątrzsterowność (...)” (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk, 2014, s. 31). Jednakże w diagnostyce zdolności i uzdolnień w Polsce wciąż

wykorzystuje się bardziej teoretyczne podejście, bazujące głównie na badaniach prowadzonych np. w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, które „dotyczą jednak zbyt często ilorazu inteligencji czy też wskaźników związanych z ilorazem inteligencji i tradycyjnymi technikami psychometrycznymi, mierzącymi poziom umysłowy badanych osób” (Sękowski, 2000, s. 207). Na podstawie wyników badań własnych Beata Dyrda zauważa, że „w praktyce szkolnej niejednokrotnie spotyka się nauczycieli, którzy są nieprzygotowani do pracy z uczniami zdolnymi. Wśród błędów, jakie popełniają nauczyciele, czołowe miejsce zajmuje brak właściwej diagnozy psychopedagogicznej, związane z tym zaniżone oczekiwania wobec błędnie zdiagnozowanych uczniów zdolnych” (Dyrda, 2012, s. 219).

W kwestii wspierania kształcenia i rozwoju ucznia zdolnego, zwłaszcza w kształceniu specjalnym, poradnictwie i pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Polsce w ostatnich latach podejmuje się szeroką dyskusję nad zmianami w prawie oświatowym (Limont, 2016, s. 29; Dz.U. 2017, poz. 1569; Dz.U. 2017 poz. 59). Wciąż jednak nie istnieją rozwiązania prawne, dotyczące wsparcia dzieci zdolnych, pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Kwestia wspierania i wspomaganie ich rozwoju pozostawiona jest w gestii osób z nimi współpracujących. Jednakże dokonując diagnozy zdolności i uzdolnień dziecka należałoby zwrócić uwagę na rolę środowiska zewnętrznego względem osiągnięć szkolnych czy pozaszkolnych oraz motywację dziecka do podejmowania danej działalności. W szczególności istotne jest to w perspektywie badań zdolności twórczych, bowiem „techniki badające zdolności twórcze prawie nigdy nie spełniają wymagań stawianych testom psychologicznym, mierzącym poziom inteligencji” (Sękowski, 2000, s. 207). Zatem w kontekście edukacyjnym konieczne byłoby wsparcie nauczycieli za pomocą specjalistycznych szkoleń, materiałów i technik identyfikacji uczniów zdolnych (Ribeiro Piske, Stoltz, Machado, 2014, s. 350), które mogłyby przyczynić się do praktycznych zmian w programach nauczania.

5. Pedagogika twórczości w badaniach porównawczych

Pedagogika porównawcza jest jedną z dyscyplin naukowych, której zakres zainteresowań wciąż stanowi istotne miejsce w badaniach *stricte* edukacyjnych. Dawniej prowadzono analizy oraz porównywano poszczególne systemy edukacji i wychowania w

konkretnych państwach. Ponadto, dokonywano analiz oraz porównań edukacji i wychowania w powiązaniu z tradycjami poszczególnych krajów, a także ich rozwojem ekonomiczno-politycznym czy społeczno-kulturalnym (Okoń, 2004, s. 209). Polityka edukacyjna poszczególnych krajów wciąż odgrywa istotną rolę w kształtowaniu ich rozwoju ekonomiczno-społecznego oraz społeczno-kulturalnego. Jednak nieustannie wzrastająca rola edukacji w kształtowaniu nowoczesnych społeczeństw prowadzi do konieczności porównywania poszczególnych systemów oświaty i wychowania, ale również innych aspektów edukacyjnych. Pedagogika porównawcza zatem zajmuje się również analizą struktur i zjawisk edukacyjnych oraz ich przyczynami społeczno-ekonomicznymi, historyczno-kulturalnymi, psychologiczno-socjologicznymi, a także zagadnieniami polityki oświatowej występującymi zarówno dawniej, jak i obecnie w Polsce i w innych państwach (Goriszowski, 1973, s. 8-10; Kępski, 2016, s. 13-33). Wobec tego pedagogika porównawcza porusza szerokie spektrum problemowe, bowiem „wyniki analiz porównawczych pozwalają na zrozumienie uwikłania systemów szkolnictwa w zależności społeczne, kulturowe, ekonomiczne i społeczne” (Gmerek, 2011, s. 30).

Badania porównawcze nieustannie są jednym z najbardziej pożądanym podejść do prowadzenia analiz w kierunku zrozumienia edukacji (Noah, 1984, s. 560). Podejmują je badacze wielu dyscyplin naukowych, jednak w kontekście edukacyjnym są to głównie pedagodzy różnych subdyscyplin pedagogicznych. W związku z powyższym współcześnie edukacja nie jest rozumiana przez badaczy wyłącznie w kontekstach systemowych, powstaje kategoria wielowymiarowego pojęcia edukacji, które rozumiane jest w zależności od badanego kontekstu i poziomu edukacyjnego (Gmerek, 2011, s. 30-31). Ze względu na zróżnicowane podłoże badawcze oraz różnorodne podejścia do analiz empirycznych i teoretycznych badania powinny spełniać przynajmniej główne cele badań porównawczych. Tomasz Gmerek przedstawia następujący podział celów badań porównawczych. Pierwszym celem jest opis – charakterystyka systemów edukacyjnych, procesów i rezultatów kształcenia. Drugim celem jest wspomaganie rozwoju instytucji i działań edukacyjnych w szerszym kontekście. Następnie konieczna jest analiza powiązań między edukacją a społecznymi konotacjami. Ostatnim celem jest przeprowadzanie uogólnień teoretycznych na podstawie przeprowadzonych badań – wysunięcie wniosków, podsumowań w obrębie wszystkich porównywanych systemów (Gmerek, 2011, s. 30-34).

W pedagogice porównawczej podejmuje się nieustanną dyskusję naukową nad poszerzaniem dyskursów edukacyjnych w coraz szerszym znaczeniu. Dawniej

podejmowano głównie badania ilościowe. Obecnie edukacyjna perspektywa badawcza w różnej skali i na zróżnicowanych poziomach dotyczy też badań o charakterze jakościowym. „Pedagogika wiąże akt nauczania z ideami, które je informują i wyjaśniają. Pedagogika porównawcza identyfikuje, bada i wyjaśnia podobieństwa i różnice w pedagogice, jako koncepcję, dyskurs i praktykę, w wyznaczonych jednostkach porównawczych, np. państwach” (Alexander, 2009, s. 927). Coraz częściej podejmowane są również badania porównawcze w perspektywie światowej czy kontynentalnej. „Przykładami tego typu porównań są opracowania stosujące znaczne uogólnienia, próbujące wyprowadzić wspólne wnioski dla wszystkich (bądź większości) krajów leżących w danym regionie lub na całym kontynencie. W procesie porównywania może być brana pod uwagę wspólna specyfika społeczna, ekonomiczna, kulturowa bądź polityczna takich krajów” (Gmerek, 2016, s. 22). W tego typu badaniach „celem jest wykazanie zróżnicowania pomiędzy odmiennymi regionami i kontynentami w kontekście poziomu rozwoju szkolnictwa, jego dostępności dla różnych grup społecznych, a także specyfiki występujących problemów” (Gmerek, 2016, s. 23) w konkretnych jednostkach (np. prowadzących projekty badawcze). W ten sposób pedagogika porównawcza wykorzystuje możliwości, które może zapewnić jedno z najważniejszych porównań: upowszechnić to, co uniwersalne w pedagogice, od tego, co jest specyficzne kulturowo lub geograficznie, a także informować o rozwoju teorii pedagogicznej oraz poszerzać perspektywę praktyki pedagogicznej (Alexander, 2009, s. 927).

Jedną z perspektyw rozwijanych w dysertacji doktorskiej jest podjęcie badań porównawczych w kontekście badań nad twórczością dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, a więc grupy osób, która w pewnym zakresie doświadcza nierówności społecznych. Badania porównawcze nad twórczością mogą dotyczyć czterech podstawowych wymiarów: osoby twórcy, procesu tworzenia, wytworu twórczości oraz zewnętrznych uwarunkowań stymulujących lub hamujących aktywność twórczą człowieka (Szmidt, 2009, s. 14). Mogą również opierać się na szerszym kontekstowo ujęciu twórczości – metateoretycznym, teoretycznym, teoretyczno-praktycznym i praktycznym (Szmidt, 2013, s. 16), które w wyżej wymienionych poziomach odnajdują m.in.: nieustające wyzwania w zakresie badań nad twórczością w kontekście teoretycznym, dotyczących tworzenia teorii twórczych oraz dokonywania ich analizy treści; rozpatrywanie i analizę wytworów, procesu, aspektów twórczych i osoby tworzącej oraz uwarunkowań twórczości; przenoszenie zgromadzonej wiedzy i formułowaniu koncepcji

czy szerzej implikacji dotyczących stwarzania atmosfery twórczego rozwoju, stymulowania do twórczości dziecka od najmłodszych lat; czy w końcu tworzenie i realizowaniu programów, schematów pomocy w tworzeniu i analizowaniu ich. W kontekście badań nad twórczością, przyjmując perspektywę osoby twórcy – dziecka – dotąd prowadzono badania głównie w nurcie psychologicznym, dotyczącym m.in. struktury procesu, analizy wytworów dziecięcych twórców w kontekście artystycznym, czy szerzej w kontekście zdolności i uzdolnień dziecka – działalności twórczej czy aktywności twórczej dziecka (por. Nęcka, 2012). W opinii Doroty Kubickiej, obecnie „w tej dziedzinie badań panuje znaczna dowolność (...). Większość metod odnosi się do poznawczych i osobowościowych właściwości twórczych osób albo do właściwości twórczych wytworów, znacznie rzadziej bada się twórcze środowiska, a już całkiem nieliczne przypadki badania procesu czy czynności tworzenia” (Kubicka, 2005, s. 125). We wszystkich typach badań nad twórczością, w kontekście porównawczym jest szerokie pole problemowe dla nauk pedagogicznych. Wiąże się to z faktem angażowania się wielu dyscyplin i subdyscyplin nauk społecznych w nurty badawcze nad twórczością, a zatem stwarzania wciąż nowych pól działania badawczego. Powstająca różnorodność w badaniach nad twórczością wynika m.in. z mnogości koncepcji (opisanych w podrozdziale drugim), jak i z wybranego przez autorkę podejścia badawczego.

W ostatnich latach niepewnie rozwijają się badania nad twórczością o charakterze porównawczym, zarówno w kontekście porównania wytworów – prac dzieci np. prace rysunkowe, rzeźby itp. (por. Krauze-Sikorska, 2006), jak i zestawiania ze sobą różnych grup społecznych czy kulturowych (por. Chmielecka-Plaskota, 2014). Jednak badania porównawcze dotyczące twórczości dzieci prowadzone są głównie w środowisku przedszkolnym i szkolnym (por. Giza, 2006; Bonar, 2008). Zwykle obejmują one głównie jedno środowisko (jedną wybraną grupę, np. dzieci uczęszczające na kółko plastyczne; jedną społeczność klasy; jedną społeczność szkolną itp.). Natomiast zauważalna jest potrzeba prowadzenia badań nad twórczością w szerzej perspektywie porównawczej (Szmidt, 2009 s. 89). Konieczne jest więc, w porównawczych badaniach nad twórczością, wyjście z ugruntowanych schematów, zwłaszcza w środowiskach szkolnych i poszukiwanie innych przestrzeni badawczych tj. instytucje edukacyjne, przestrzenie spędzania przez dzieci czasu wolnego itp. Istotne i zasadne jest również podejmowanie nowych problemów badawczych i pogłębiania wiedzy w zakresie tych istniejących, a dotąd nierozwiązanych.

Podsumowując, pedagogika twórczości w badaniach porównawczych pozwala na podejmowanie różnych strategii i interpretację zarówno starszych, jak i nowych trendów edukacyjnych, bowiem istnieje nieskończona różnorodność sposobów postrzegania związku między twórczością a edukacją (Kieran, 2014, s. 95).

II DEFAWORYZACJA W DYSKURSIE NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH I EDUKACYJNYCH

*„Za każdym razem kiedy ktoś się podnosi
w obronie ideału i działa,
żeby poprawić los innego człowieka
albo walczy z niesprawiedliwością,
wylewa małą falę nadziei”.*

Robert F. Kennedy

(za: Sreberski, 2005, s. 130).

1. Pojęcie i wymiary defaworyzacji społecznej

Na przestrzeni długoletniego dyskursu naukowego, jednym z prekursorów działań opiekuńczo-wychowawczych, z uwzględnieniem praw dzieci był Janusz Korczak. Jego poglądy dotyczące wychowania zakładały współpracę dziecka z osobą dorosłą, ujmowaną jako proces oparty na partnerstwie. Stworzona przez niego koncepcja pedagogiczna funkcjonuje nadal w wybranych instytucjach oświatowych. Kwestie wychowawcze w różnych kontekstach pedagogiki społecznej na początku XX wieku podkreślała m.in. Helena Radlińska, która zajmowała się pracą wychowawczą w pracy społeczno-oświatowej w kierunku twórczego rozwoju społecznego dzieci, zaspokajania ich potrzeb i poszukiwania rozwiązań na niezaspokojone potrzeby czy zagrożenia. Wzmocnienie zainteresowań tematyką nierówności społecznej, wykluczenia i zagrożenia społecznego w Polsce i na świecie w kontekście sytuacji społecznej dzieci nastąpiło po uchwaleniu Konwencji o Prawach Dziecka w 1989 roku (Dz.U. z 1991 r. nr 120, poz. 526). W tym okresie w literaturze przedmiotu można odnaleźć pierwsze zastosowania pojęcia defaworyzacji.

Termin defaworyzacja jest stosunkowo nowym pojęciem w polskiej literaturze i może być on rozumiany wieloaspektowo. „Słowo »defaworyzacja« zestawione z uprzywilejowaniem, może się skojarzyć z klasami czy grupami uprzywilejowanymi, wobec których określa się położenie społeczne całej reszty mniej i najmniej uprzywilejowanych” (Szarfenberg, 2008, s. 3). Zwykle w kontekście analiz teoretycznych jest powiązane z marginalizacją, nierównością, niekorzystnym stanem czy sytuacją oraz wykluczeniem społecznym. Zatem można wyróżnić defaworyzację społeczną, a więc nierówne traktowanie jednostek z różnych grup społecznych z nacechowaniem negatywnym (niekorzystnym) dla danej jednostki lub grupy. W związku z czym, defaworyzacja społeczna dotyczy szerokiego kontekstu, bowiem „znajdując się w niekorzystnym położeniu społecznym możemy mieć równocześnie problemy z podmiotowością, uprawnieniami, wolnością wyboru, pracą, dochodami, edukacją, wypoczynkiem, zabezpieczeniem na niepewną przyszłość, równouprawnieniem i wizerunkiem społecznym” (Szarfenberg, 2008, s. 4). „Tak rozumiana defaworyzacja społeczna jest czym innym niż społeczne wykluczanie czy dyskryminacja – może raczej stanowić element oddziaływań dyskryminujących, przy czym defaworyzować można również osoby wykluczone” (Zbonikowski, 2010, s. 13). Zjawisko defaworyzacji społecznej dotyczy więc grup i środowisk społecznych, które określane są jako „słabsze, gorsze, których szanse związane z funkcjonowaniem społecznym oceniane są jako znacznie niższe” (Stolińska-Pobralaska, 2010, s. 25). Do grup defaworyzowanych można więc zaliczać: osoby bezrobotne, bezdomne, uzależnione od alkoholu, narkotyków i innych środków odurzających, chorych psychicznie, zwalnianych z zakładów karnych, uchodźców realizujących indywidualny program integracji oraz osoby niepełnosprawne (Dz.U. 2006 nr 94 poz. 651, art. 4, pkt. 1). Ponadto, defaworyzacja społeczna może obejmować osoby pochodzące z innych kultur czy migrantów, którzy niekoniecznie mają problemy natury społeczno-socjalnej, jednak doświadczają defaworyzacji społecznej, gdyż jest to bezpośrednio skorelowane z ich statusem pochodzenia. W konsekwencji osoby te tworzą (w wyniku powiązań rodzinnych) lub pochodzą ze środowisk defaworyzowanych, czyli ze środowisk biednych, ubogich, ze środowisk patologii społecznej, zagrożonych marginalizacją lub wykluczeniem społecznym, dysfunkcyjnych lub odmiennych kulturowo. Defaworyzacja społeczna w każdej z grup dotyczy zarówno dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych.

Zjawisko defaworyzacji społecznej dzieci dotyczy obecnie wszystkich krajów, a w związku z kumulowaniem się wciąż nierozwiązanych problemów i ciągłego narastania potrzeb opiekuńczo-wychowawczych, a także problemów z zakresu wsparcia edukacyjnego – wciąż się rozrasta. W związku z tym, podejmowana problematyka dysertacji doktorskiej jest osadzona w zakresie aktualnych problemów społecznych, które wymagają podjęcia działań i zmian skierowanych do dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w zakresie wyrównywania szans i możliwości edukacyjnych oraz rozwojowych, by nie tkwiły one w przekonaniu konieczności powielania schematów i stagnacji społecznej.

Wymiary defaworyzacji społecznej można rozpatrywać na dwóch poziomach: *intrapersonalnym* i *interpersonalnym*. *Poziom intrapersonalny* dotyczy przede wszystkim poczucia własnej wartości i jej elementów składowych, zwłaszcza tj.: samooceny, samoakceptacji czy samoasertywności. W analizach teoretycznych i empirycznych poziom ten jest wielokrotnie pomijany. Jednakże „negatywne skutki oddziaływań defaworyzujących, zachodzące w obszarze poczucia własnej wartości, wydają się być najbardziej adekwatnym obszarem analiz psychologicznych, pomocnych w zrozumieniu istoty procesu defaworyzacji społecznej” (Zbonikowski, 2010, s. 14). Obraz siebie, swoich zachowań i podejmowanych działań jest niezwykle istotny w zakresie kształtowania się samoświadomości danej jednostki. Samoocena jako podstawowy komponent wartościująco-oceniający, samoakceptacja jako pozytywny obraz własnego ja i komponent prawidłowych relacji interpersonalnych oraz samo asertywność jako adekwatna postawa wobec samego siebie i innych stanowią podstawę do integralnego poczucia własnej wartości, co „pozwala na życie w zgodzie z samym sobą – z przyjętymi wartościami i ideałami, a czasami także wątpliwościami i niezdecydowaniem” (Zbonikowski, 2010, s. 17). Aczkolwiek należy podkreślić, że „proces formowania samooceny jest jednak nie tylko wynikiem tego, jak postrzegają dziecko inni, ale także wynikiem porównywania siebie z innymi” (Krauze-Sikorska, 2012, s. 65). W wyniku komunikatów defaworyzujących na poziomie intrapersonalnym może dochodzić do zaniżenia własnej samooceny, dezaprobacji siebie czy braku motywacji w zakresie ekspresji własnych emocji czy potrzeb, gdyż „u dzieci i młodzieży o niskiej samoocenie, odczuwających takich sytuacjach [w procesie autowaloryzacji] wysoki poziom zagrożenia, motyw ochronny (*self-protection*) zdecydowanie przeważa nad motywem podwyższania

samooceny (*self-enhancement*), który jest znacznie silniejszy u osób z wysoką samooceną (Krauze-Sikorska, 2012, s. 65-66).

Drugi poziom – *interpersonalny* dotyczy przede wszystkim komunikacji społecznej oraz zapewnienia podstawowych potrzeb, zwłaszcza tj. potrzeba bezpieczeństwa, szacunku, miłości i przynależności. Potrzeba rozmowy i kontaktu z drugim człowiekiem jest jednym z naturalnych i niezbędnych obszarów aktywności człowieka. W środowiskach defaworyzowanych społecznie komunikacja przyjmuje bardzo często nacechowanie negatywne w kierunku do wybranej jednostki lub grupy. Podobna sytuacja jest w zakresie komunikatów defaworyzujących pochodzących z tzw. grup uprzywilejowanych względem osób pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Może to powodować zawahanie lub obniżenie się poczucia własnej wartości u dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, ale też przenosić się na inne obszary ich funkcjonowania, tj. osobowość i zachowanie. Bowiem „defaworyzujący przekaz społeczny wywiera bezpośredni wpływ na wiedzę jednostki o niej samej, zmierzając do deprecjonowania jej zdolności, kompetencji czy możliwości rozwoju” (Zbonikowski, 2010, s. 19). Ponadto, stworzenie warunków zapewnienia podstawowych potrzeb fizycznych i psychicznych m.in. fizjologicznych, bezpieczeństwa, afiliacji, szacunku i samorealizacji powinno przede wszystkim powstawać w naturalnym środowisku wychowawczym dziecka (Maslow, 2009, s. 62-70). Jeżeli zostaje to zaniedbane konsekwencje widoczne w niestabilności poczucia własnej wartości.

Ostatecznie w wyniku oddziaływań defaworyzujących może dochodzić zarówno do zaniżenia jak i zawyżenia samoświadomości. Zdecydowanie częściej występuje zaniżenie w poziomach intra- i inter- personalnym, zawyżenie obserwowalne jest zdecydowanie rzadziej, głównie jako kompensacja braków. Najczęściej negatywne konsekwencje widoczne są u dzieci i młodzieży oraz osób nieodpornych na niekorzystne wpływy społeczne (Zbonikowski, 2010, s. 20-22). Ze względu na fakt, że dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych nie są grupą jednolitą, przyczyn ich funkcjonowania można szukać w niekorzystnych połączeniach czynników endo- i/lub egzogennych, a więc w czynnikach rozwojowych tj. uwarunkowania biologiczne, środowiskowe i sytuacyjne. Jak zauważa Hanna Krauze-Sikorska, „środowiska społeczno-kulturowe i edukacyjne, w których funkcjonują dzieci i młodzież, nie zawsze sprzyjają jednak ich progresywnemu rozwojowi, bo podejmowane działania nie uwzględniają aktualnych możliwości, posiadanych zasobów, doświadczeń, zainteresowań, nie zauważają

też tkwiącego w dzieciach i młodzieży potencjału poznawczego i emocjonalno-społecznego” (Krauze-Sikorska, 2012, s. 72). Z poziomu analizy defaworyzacji społecznej na poziomach intra- i inter- personalnych uwaga skoncentrowana na dziecku i jego obserwacja to ważne zadanie współczesności, które jest powiązane z twórczością. W badaniach longitudinalnych nad kształtowaniem się osobowości twórczej, przeprowadzonych przez Harringtona i in. (1987) potwierdzono, że postawy rodzicielskie i zapewnienie podstawowych potrzeb dziecku mają pozytywny wpływ na postawę twórczą danej osoby w późniejszym okresie (Zbonikowski, 2010, s. 18). Nadto, H. Rudolph Schaffer zauważa, że „ścieżka rozwojowa nie jest raz na zawsze wyznaczona przez określone doświadczenia, bez względu na to, jak wcześnie miały one miejsce i jak bardzo były szkodliwe” (Schaffer, 2005, s. 371). W związku z powyższym, mimo niesprzyjających warunków w środowisku rodzinnym, troska o rozwój twórczy dziecka w środowiskach defaworyzowanych społecznie powinna być współcześnie jednym z priorytetowych działań w środowisku lokalnym, np. w instytucjach wsparcia i opieki.

Inną propozycją rozpatrywania wymiarów defaworyzacji społecznej jest podział według teorii nierówności edukacyjnych na *podejścia biologiczne, socjologiczne i psychologiczne*. W *podejściu biologicznym* nierówności edukacyjne rozumiane są jako mechanizmy dziedziczenia genetycznego, a zatem są wynikiem działań czynników biologicznych. Według zwolenników tego podejścia transmisje genetyczne dotyczą m.in. inteligencji i w konsekwencji osiągnięć szkolnych i/lub pozycji społecznej (Dolata, 2014, s. 23- 38). W *podejściu socjologicznym* za powstawanie nierówności edukacyjnych odpowiedzialne są procesy społeczne. „W socjologii edukacji możemy wyróżnić trzy główne podejścia. Pierwsze z nich to podejście strukturalno-funkcjonalne. Drugie odwołuje się do pojęcia konfliktu międzygrupowego i strukturalnej przemocy ekonomicznej i symbolicznej. Trzecie ujęcie interpretacyjne, próbuje wyjaśnić szkołę głównie w kategoriach negocjacji i/lub narzucania znaczeń, statusów i tożsamości” (Dolata, 2014, s. 39). Zatem, w strukturalno-funkcjonalnym podejściu głównym przesłaniem jest wypracowanie kompromisu pomiędzy statusem a zdolnościami danej osoby, czyli wdrażaniem idei równych szans edukacyjnych (Dolata, 2014, s. 40). Teoria konfliktu poddaje analizie trzy wewnętrzne założenia. Pierwsze z nich dotyczy rozpatrywania systemów społecznych z istniejącymi i nierozwiązywalnymi konfliktami międzygrupowymi. Drugie koncentruje się na twierdzeniu, że społeczeństwo może trwać tylko dzięki przemocy. Trzecie natomiast dotyczy determinizmu ekonomicznego. Z kolei

w podejściu interpretacyjnym do nierówności społecznych prowadzą takie procesy jak: negocjacje czy etykietowanie tj. narzucanie znaczeń, statusów czy tożsamości (Dolata, 2014, s. 41-45).

Natomiast *podejście psychologiczne* za podstawę powstawania nierówności edukacyjnych uważa procesy psychiczne, a zatem konstrukty, które tworzą się w przestrzeni szkolnej. W tym podejściu do nierówności edukacyjnych mogą prowadzić np. status społeczny jednostki, pozycja nauczyciela vs. pozycja ucznia, możliwości edukacyjne ucznia, hierarchizacja w klasie szkolnej itp. (Dolata, 2014, s. 46-47).

Ostatnią z proponowanych analiz defaworyzacji społecznej jest zestawienie założeń teorii porządku i konfliktu społecznego według Johna Hortona, w ramach których wyróżnić można podział na: podstawy funkcjonowania społeczeństwa oraz postrzeganie natury ludzkiej i wartości, sposoby analiz „naukowych”, teorie w perspektywie dewiacji i problemów społecznych oraz w perspektywie konstrukcji relacji społecznych. W zakresie defaworyzacji społecznej najistotniejszym elementem jest odniesienie się do dewiacji i problemów społecznych, które przewiduje analizę ze względu na: definicje i normy patologii; ocenę zachowań odbiegających od normy; wyjaśnianie deficytów dewiacji i problemów społecznych oraz działania ulepszające system społeczny (Gmerek, 2011, s. 20-21). To socjopedagogiczne rozważanie defaworyzacji społecznej z perspektywy porządku i konfliktu społecznego generuje m.in. trudności w kontekście deficytowym, które spowodowane są również synonimicznymi powiązaniem pojęcia wykluczenia społecznego i bliskoznacznych określeń, jak również zawłościami interpretacyjnymi i rozróżnianiem deficytowym w naukowych rozważaniach prac z dziedzin socjologii, psychologii, polityki społecznej, pedagogiki społecznej czy ekonomii pojęć tj. alienacja społeczna, deprywacja społeczna, defaworyzacja, dezorganizacja, degradacja, dezintegracja, dyskryminacja, ekskluzja, marginalizacja społeczna, marginalność, marginesowość, segregacja, separacja społeczna, czy wyłączenie społeczne itp. (Szarfenberg, 2008, s. 2). W kolejnym etapie dochodzi do oceny i wyjaśniania wyżej wymienionych problemów społecznych i podejmowania strategii ulepszania działań z perspektywy teorii porządku – funkcjonowania i ewentualnie rozszerzania działań w ramach systemu lub perspektywy teorii konfliktu – konieczności radykalnej zmiany systemu społecznego. W zależności od tego, jaką perspektywę rozwiązań przyjmujemy nierówności społeczne będą dotyczyły bardziej radykalnych lub liberalnych zmian funkcjonowania społecznego, a zatem środowiska defaworyzowane społecznie będą mogły

być rozpatrywane w zakresie idei wdrażania równych szans i możliwości edukacyjnych lub wyrównywania braków, kompensacji niepowodzeń.

W dysertacji doktorskiej zagadnienie defaworyzacji społecznej odnosi się do dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, które korzystają z lokalnych form wsparcia i opieki na terenie miasta Poznania i Tarragony. Ponadto, problem defaworyzacji społecznej w niniejszych środowiskach dotyczy dzieci, które posiadają problemy szkolne czy rówieśnicze, problemy adaptacyjne ze względu na normy społeczne i kulturowe, lub/i wynikające z zaburzonego rozwoju. Jak również dotyczy dzieci zdolnych, które ze względu na pochodzenie ze środowisk defaworyzowanych społecznie nie mają szans na umożliwienie im jak najlepszego wykształcenia.

Niezależnie od przyjętej propozycji rozumienia wymiarów defaworyzacji społecznej w kierunku dzieci i młodzieży zauważalna jest potrzeba realizacji różnorodnych działań o charakterze prawnym i politycznym, ale przede wszystkim podejmowania praktycznych działań w tym zakresie (Jarosz, 2013, s. 98-100). Postulowane założenia, sformułowane w 2014 roku podczas dwudziestolecia Międzynarodowego Roku Rodziny, obejmujące „wzmocnienie współpracy krajowych i międzynarodowych organizacji pozarządowych wspierających rodzinę, wdrażanie nowych programów rodzinnych i kontynuacja już istniejących, podejmowanie nowych inicjatyw i zwiększanie efektywności działań na rzecz rodziny na różnych szczeblach (krajowych, lokalnych, regionalnych), przekaz dobrych praktyk w zakresie tworzenia polityki wobec rodziny, rekomendowanie sprawdzonych rozwiązań” (Kwak, 2015, s. 12-13) powinny być upowszechniane i promowane w każdym kraju.

Zjawisko defaworyzacji społecznej nadal nie jest rozpatrywane w szerokiej perspektywie, jednak coraz częściej w Polsce zauważa się rosnącą różnorodność społeczną, a w związku z tym konieczność wypracowania stałych zasad i kategorii społecznych, które wspierać będą system pomocowy i edukacyjny.

2. Środowisko rodzinne a defaworyzacja społeczna

Współcześnie rodzina poddaje się różnorodnym tendencjom zmian. Jest to bezwzględnie powiązane z sytuacją społeczno-ekonomiczną, systemem kulturowym i polityką państwa, które wyznacza pewne cele, zadania i funkcje, umożliwiające

podejmowanie kontekstu edukacji następnych młodych pokoleń. Innymi słowy, zmiany dotyczą struktur wewnątrzrodzinnych, jak również oddziałują poza systemem rodzinnym. W opinii Zbigniewa Tyszki rodzina współczesna „znajduje się pod naporem wielu czynników zewnętrznych, które wpływają na jej gwałtowne i wielorakie przemiany. Jedne z nich wywierają wpływ pozytywny i polepszają jej warunki życia (postęp techniczny, osiągnięcia medycyny), inne zaś powodują jej dezintegrację i dezorganizację” (Tyszka, 1999, s. 2). Nowoczesność jednak niesie ze sobą pewne następstwa. W funkcjonowaniu rodzin XXI wieku coraz częściej „zauważany jest rosnący indywidualizm, potrzeba samorealizacji, postawy konsumpcyjne i hedonistyczne, które stworzyły model rodziny różniący się od dotychczasowego” (Pikuła, 2010, s. 48). Sprawia to, że obecnie problemy w egzystencji nie dotyczą wyłącznie rodzin bezpośrednio pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, ale zwłaszcza rodzin, które doświadczają defaworyzacji społecznej. Nie dotyczy to więc wyłącznie kwestii socjalnych (które stanowią bazę podstawowych problemów funkcjonowania rodziny), jednak ma zdecydowanie szersze, społeczno-kulturowe konotacje (Trempała, 2005, s. 47-48). Współczesne podejście doświadcza bowiem przede wszystkim zróżnicowania w zakresie: rozumienia pojęcia rodziny, znaczenia rodziny, budowania i funkcjonowania rodziny, wewnętrznego układu ról, a także rozumienia rodziny w perspektywie starzenia się społeczeństwa (Kwak, 2015, s. 16--23). Aczkolwiek, mimo kryzysów, problemów czy występujących zagrożeń – rodzina wciąż „powszechnie jest uznawana za naturalną i podstawową komórkę społeczną” (Kwak, 2015, s. 13) i odgrywa doniosłą rolę w życiu dziecka, jako bazowa jednostka zapewniania jego potrzeb. Jednak współcześnie „powszechnie wskazuje się na trudności rodzin w wypełnianiu swoich obowiązków. Zwraca się zatem uwagę na *problemy materialne rodzin, brak wsparcia dla młodych i starszych członków rodziny, trudności w łączeniu pracy zawodowej i obowiązków rodzinnych*” (Kwak, 2015, s. 13). W związku z tym priorytetowe powinny być działania wychowawcze i edukacyjne, jak również wspieranie podmiotów wypełniających te funkcje, przede wszystkim w kierunku rodzin i dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, by tworzyć nowe możliwości i poprawę ich sytuacji życiowej.

W związku ze zmianami ekonomicznymi i przeobrażeniami gospodarczymi, dochodzi do zróżnicowanych kryzysów i narastania problemów współczesnej rodziny, dotyczy to m.in. zakresu prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Jednym z podstawowych oraz w ostatnich latach nasilających się zagrożeń dotyczących sfery

materialnej, dotyczących współczesne rodziny są przeobrażenia gospodarcze, z których najbardziej dotkliwym jest zjawisko bezrobocia (Cęcelek, 2011, s. 50-51). Problemy materialne rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych są jednocześnie przyczyną wielu innych problemów o charakterze psychologicznym i społecznym. Długotrwały brak pracy powoduje ubożenie rodziny, a w związku z tym często prowadzi do problemów socjalnych, ubóstwa a nawet do bezdomności (Kuśpit, 2013, s. 40-41).

Dla rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie bezrobocie strukturalne i długotrwałe, oznacza nie tylko ciągły proces zubożenia społeczno-ekonomicznego, ale także kulturowego i technologicznego. Pozbawieni są oni możliwości wykonywania pracy, która jest podstawową potrzebą i istotnym wymiarem ludzkiej egzystencji, poza tym nie mogą realizować swoich osobistych aspiracji oraz podlegają jeszcze głębszym procesom degradacji społecznej (Kanios, 2013, s. 222). W tym procesie uczestniczą także dzieci, które bardzo często „są nadreprezentowane w populacji ludzi biednych; wśród ludzi wspieranych przez publiczną pomoc społeczną częściej niż co trzecią osobą jest dziecko” (Kotlarska-Michalska, 2015, s. 42).

Innym powodem korzystania przez dzieci z pomocy instytucji wsparcia i opieki działających w środowisku lokalnym jest trudność wynikająca z łączenia pracy zawodowej z wypełnianiem obowiązków rodzinnych przez rodziców. Jest to korelacja zwrotna między bezrobociem a podjęciem pracy zarobkowej w celu utrzymania rodziny. Rodzice dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych podejmują się bardzo często kilku prac (w niepełnym wymiarze godzin lub nielegalnie), by zapobiec niekorzystnej sytuacji materialnej czy bezrobociu, jednocześnie nie wypełniając lub zaniedbując funkcje wychowawczo-opiekuńcze względem dziecka. Inną próbą zmiany niekorzystnej sytuacji jest współcześnie „intensywne nasilenie się zarobkowych wyjazdów zagranicznych w związku z wysokim poziomem bezrobocia” (Cęcelek, 2011, s. 47) – dotyczy to jednego lub obojga rodziców. Wskutek tego nie tylko zaniedbane zostają funkcje wychowawczo-opiekuńcze względem dzieci, ale niejednokrotnie dochodzi do dezorganizacji lub rozpadu rodziny. Taka sytuacja prowadzi do niestabilności rozwoju dziecka i bardzo często do deprivacji jego potrzeb. Brak wsparcia w tym zakresie jest kolejnym zagrożeniem wynikającym z wadliwego funkcjonowania środowiska rodzinnego, a powstające deficyty (społeczne, psychiczne i biologiczne) zwiększają zakres niekorzystnego wpływu czynników zewnętrznych i wewnętrznych na proces socjalizacyjno-wychowawczy. W związku z czym, „dziecko w rodzinie zagrożonej jest zmuszone do specyficznych

warunków życia, w których żyje, szybko nabywając negatywne wzorce zachowania” (Segiet, 2005, s. 150). Nieustające trwanie w tego typu sytuacji deficytowej (w sferze materialnej) lub pogarszanie się procesów zachodzących na płaszczyźnie psychologicznej, społecznej, zdrowotnej, edukacyjnej i in. w literaturze (zwłaszcza w pedagogice społecznej i socjologii) określane jest pojęciem wykluczenia społecznego, które jest zjawiskiem znacznie szerszym niż defaworyzacja społeczna, a ponadto dynamicznie poddającym się zmianom (Danecka, 2014, s. 18).

Defaworyzacja społeczna dzieci jest skutkiem (i jednocześnie przyczynia się do powstawania nowych) piętrzących się problemów społecznych, jednakże należałoby poszukiwać nowych, sprawnych rozwiązań względem wciąż rozrastających się nierówności społecznych z nich wynikających. Przed współczesną rodziną formułuje się znacznie więcej zagrożeń, które zostały szerzej omówione w literaturze przez pedagogów społecznych i socjalnych, jednak w niniejszych analizach zaprezentowano zakres podstawowych problemów, które oddziałują na funkcjonowanie dzieci w rodzinach pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. „Rodzina współczesna [nieustannie] jako podstawowe i naturalne środowisko wychowawcze ulega ewolucji, lecz nie zawsze nadąża za szybkim i wszechstronnym postępem” (Cęcelek, 2011, s. 47). W związku z powyższym, w dalszej części niniejszego podrozdziału zostały zaprezentowane wybrane obszary analiz dotyczące współczesnej rodziny, które z perspektywy badań podejmowanych w dysertacji doktorskiej stanowią centrum zainteresowań.

2.1. Znaczenie rodziny jako środowiska wychowawczego

Podstawowym i naturalnym otoczeniem wychowawczym dziecka jest środowisko rodzinne. Stanowi ono fundament kształtowania jego prawidłowego i wieloaspektowego rozwoju, bowiem „środowisko rodzinne jest pierwszym środowiskiem wychowawczym w życiu dziecka, które kształtuje jego uczucia, postawy oraz wywiera ogromny wpływ na powstawanie systemu wartości, norm i wzorców postępowania. Inne grupy społeczne czy instytucje, takie jak: szkoła, grupy rówieśnicze, różnorodne organizacje, kościół uzupełniają jedynie wpływ rodziny na dziecko” (Cęcelek, 2005, s. 239).

Współcześnie coraz częściej podejmowana jest kwestia egzystencji rodziny. Zwraca się uwagę na różnorodne utrudnienia, które mają negatywny wpływ na jej

prawidłowe funkcjonowanie. Związane jest to m.in. z niewydolnością lub degradacją systemu rodzinnego. Funkcja wychowawcza jest jedną z najważniejszych funkcji rodziny, do równie ważnych zaliczyć można m. in. funkcję materialną, ekonomiczną, prokreacyjną, legalizacyjno-kontrolną, emocjonalno-ekspresywną, klasową, opiekuńczą i kulturową (Janus, 2006, s. 153), które są ze sobą powiązane i wzajemnie na siebie oddziałują. Nieumiejętność lub niedostateczność zaangażowania w wypełnianiu pewnej funkcji rodziny rozwija jednocześnie zagrożenia, które rzutują na funkcjonowanie rodziny w społeczeństwie. Do aktualnie występujących problemów współczesnych rodzin można zaliczyć alkoholizm, bezrobocie i przemoc, (z którymi od lat zmaga się system pomocy społecznej), jak również wzrost rozwodów czy emigracji zarobkowej (Becker-Pestka, 2016, s. 210). „Niezależnie od specyfiki tych zjawisk, ich etiologii ważne są ich negatywne i długofalowe skutki dla rodziny, przede wszystkim dla dzieci” (Becker-Perstka, 2016, s. 210). Zwłaszcza wśród rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych to właśnie dziecko jest najbardziej narażone na zachodzące w jego najbliższym otoczeniu liczne przeobrażenia i powielanie nieprawidłowych wzorców wychowawczych w przyszłości.

Na podstawie funkcjonowania współczesnych rodzin można wyróżnić także cztery zjawiska, które mają coraz większy wpływ na powstawanie i piętzenie się kryzysów rodziny, są to:

- „1. Niezależność członków rodziny.
2. Ich równouprawnienie.
3. Dezintegracja rodziny.
4. Patologia społeczna i psychospołeczna jednostek” (Pierzchała, 2009, s. 67).

Oddziałują one bezpośrednio na wszystkie z możliwych funkcji rodziny, zwłaszcza na funkcję wychowawczą. Współcześnie „w wielu rodzinach praca staje się celem życia, a nie środkiem do życia” (Cęcelek, 2011, s. 51). W związku z czym dzieci nie otrzymują dostatecznego oparcia emocjonalnego i psychicznego, którego by potrzebowały. Prowadzi to zwykle do pozornej kompensacji głównie zapewnianiem potrzeb materialnych ze strony rodziców, która sprzyja rozluźnieniu więzi rodzinnych, konfliktom i nieporozumieniom (Cęcelek, 2011, s. 52).

W funkcjonowaniu współczesnych rodzin istotnymi elementami są także relacje i więzi wewnątrzrodzinne oraz ich mechanizmy. Stanowią one bazę do prawidłowego funkcjonowania systemu rodzinnego. Zaburzenia tam powstające mogą

prowadzić do tworzenia nieprawidłowych postaw i zachowań członków rodziny. Realizując podstawowe funkcje wychowawcze rodzice wykorzystują różne środki oddziaływań wychowawczych poprzez przybieranie wybranych stylów i postaw (Ostafińska-Molik B., Wysocka E., 2014, s. 213-214). Do najczęściej omawianych stylów wychowania w rodzinach współczesnych należą: styl demokratyczny, autokratyczny, liberalny i niekonsekwentny (Ostafińska-Molik B., Wysocka E., 2014, s. 216). Wśród rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie rzadziej obserwowalne jest prezentowanie stylu demokratycznego, zwykle dochodzi do wykorzystywania niepożądanych z punktu pedagogicznego stylów wychowania (tj. np. styl autokratyczny czy niekonsekwentny). Jest to powiązane z niską skutecznością oddziaływań wychowawczych oraz potęgowaniem nieprawidłowych postaw, gdyż style wychowania są ściśle powiązane z postawami wychowawczymi. W zależności od przyjętego stylu wychowania rodzice realizują pozytywne lub negatywne postawy wychowawcze, które oddziałują na całe środowisko rodzinne. Istotną kwestią jest m.in. akceptacja dziecka, realizacja zasad współdziałania i angażowania go w życie rodzinne, przy zostawieniu miejsca na swobodę działania oraz uznawania praw dziecka. Ponadto, „styl wychowania rodzicielskiego ma znaczenie dla kształtowania się poczucia własnej wartości oraz sposobu radzenia sobie w sytuacjach trudnych” (Ostafińska-Molik B., Wysocka E., 2014, s. 221) przez wszystkich członków rodziny. Zatem reprezentowanie postaw odrzucenia czy unikania dziecka (co nierzadko zdarza się wśród rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, zwłaszcza rodzin dysfunkcyjnych) potęguje jedynie problemy funkcjonowania rodziny w szerszym kontekście społecznym. Realizując negatywne postawy wychowawcze, w kwestii dyskusyjnej pozostaje zapewnienie podstawowych potrzeb dziecka, gdyż „współcześnie obserwuje się wyraźne przesunięcia w hierarchii wartości, wręcz przebiegunowanie, ponieważ indywidualne pragnienia i aspiracje, dążenia materialne, egoistyczne, pogoń za karierą i dobrobytem spychają prawdziwe ludzkie potrzeby i wartości na plan dalszy” (Cęcelek, 2011, s. 52). Więc, „uzasadnione stają się obawy, że mamy do czynienia z wielowymiarowym procesem dezintegracji negatywnej, atakującym coraz liczniejsze polskie rodziny, o czym świadczą statystyki przestępczości, [...] przemocy, agresji, nietolerancji, ale także obojętności, lęku i strachu” (Cęcelek, 2005, s. 248).

Zagrożenia funkcjonowania współczesnej rodziny (w tym wzrost postaw i zachowań niepożądanych reprezentowanych przez dzieci i młodzież, zwłaszcza ze

środowisk defaworyzowanych społecznie) potęgowane są także przez transfery medialne, gdzie prezentowana jest „coraz większa brutalizacja treści przekazywanych przez współczesne środki masowego przekazu” (Cęcelek, 2011, s. 52). Obecna sytuacja oddziałuje bezpośrednio na wzrost negatywnych zjawisk społecznych, co potęguje czynniki utrudniające wychowanie młodego pokolenia.

Nieprawidłowo wypełniane funkcje rodziny, wadliwe style i postawy wychowania rodzicielskiego, a także piętrzące się problemy wychowawcze i zagrożenia w sferze społecznej, rodzinnej czy indywidualnej mogą przyczynić się nie tylko do degradacji systemu rodzinnego, ale także do poszukiwania przez dzieci i młodzież bezpieczeństwa i akceptacji poza domem rodzinnym. W następstwie przemian współczesnej rodziny XXI wieku może nasilać się więc kolejny problem społeczny, jakim jest fenomen dzieci ulicy (Marszałek, 2011, s. 43-56). Dokonujące się dynamiczne zmiany we współczesnych rodzinach sprawiają, że istnienie instytucji pomocy społecznej, które mają na celu pomoc i współdziałanie z rodzinami znajdującymi się w trudnej sytuacji życiowej (Dz.U. z 2008 r. nr 115, poz. 728, art. 2-4), powinno być traktowane priorytetowo, bowiem edukacja i wychowanie w rzeczywistości nie są podstawą działalności tylko rodziny czy szkoły, ale również środowiska lokalnego.

2.2. Uwarunkowania twórczego rozwoju dziecka w rodzinie funkcjonalnej i dysfunkcjonalnej

Struktura i funkcjonowanie współczesnej rodziny narażone jest na szereg różnorodnych oddziaływań i zjawisk zagrażających i/lub mających negatywny wpływ na realizowanie podstawowych funkcji i wytrzymałość środowiska rodzinnego. Jedną z kwestii interesujących (zwłaszcza z perspektywy pedagogicznej) jest znaczenie oddziaływań rodziny i jej funkcjonowania na twórczy rozwój dzieci. Jak zauważa Krzysztof Szmidt, „badacze nierzadko podają tak sprzeczne wnioski, że uważny pedagog, który chciałby wyciągnąć z ich badań wskazówki praktyczne do codziennej pracy wychowawczej, ma z tym duże trudności” (Szmidt, 2013, s. 418). Nasilenie się negatywnych i/lub pozytywnych zjawisk w wypełnianiu funkcji rodziny z pewnością będzie oddziaływało na cały system rodzinny i hierarchię potrzeb wszystkich członków rodziny.

Zdaniem Jadwigi Izdebskiej rodziny funkcjonalne to takie, które „realizują przypisane im funkcje, które pomyślnie rozwiązują własne problemy, mając na uwadze dobro wszystkich jej członków” (Izdebska, 2000, s. 64). Prawidłowe spełnianie wszystkich funkcji rodziny oraz dbanie o zaspokojenie potrzeb dziecka stanowi podstawę jego zrównoważonego rozwoju. Rodzina funkcjonująca prawidłowo pozwala na przetrwanie i rozwój wszystkich członków rodziny, stanowi dla nich źródło zaspokojenia potrzeb emocjonalnych, psychicznych i społecznych, a więc m. in. jest źródłem równowagi pomiędzy autonomią a zależnością w funkcjonowaniu i tworzeniu, budowaniu własnej tożsamości i wartości (Prajnsner, 2002, s. 18). Stanisław Kawula zauważa, że dziecko w rodzinie funkcjonalnej doświadcza troski i uwagi ze strony rodziców, uznawania i szanowania jego praw, ale także akceptacji niedoskonałości oraz niedojrzałości dziecka, bowiem rodzice są świadomi, że każdy ma prawo do błędów i jego naprawy (Kawula, 2002, s. 129-132).

W rodzinach funkcjonalnych istotną rolę powinna pełnić edukacja oraz jej miejsce w hierarchii wartości rodziny. Dbałość o rozwój edukacyjny wszystkich członków rodziny przyczynia się do prawidłowego jej funkcjonowania. Hanna Krauze-Sikorska i Kinga Kuszak dostrzegają sprzyjającą rolę współpracy środowiska rodzinnego z instytucjonalnym w kontekście rozwoju dziecka i zapobieganiu jego dysfunkcji. Ich zdaniem „szczególną grupę stanowią tu dzieci funkcjonujące w trudnych warunkach społecznych, a więc w środowiskach o niskim statusie społecznym, niskim poziomie wykształcenia rodziców, dużym nasileniu bezrobocia, patologicznych sposobach radzenia sobie z problemami, ale także nierealizujących podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych” (Krauze-Sikorska, Kuszak, 2008, s. 85). Jak wskazują autorki, w tych środowiskach szczególnie ważna jest rola instytucji edukacyjnych (przedszkola, instytucji lokalnych), które będą wspomagać i wspierać rodziny w prawidłowym wypełnianiu funkcji (Krauze-Sikorska, Kuszak, 2008, s. 87).

W kontekście rozwijania twórczości dzieci John S. Dacey i Kathleen H. Lennon jako najlepszy rodzaj wychowania uznali „wspierające rodzicielstwo”, bazujące na wzajemnym szacunku i zaufaniu rodziców oraz dziecka, wspieraniu dziecka w jego zainteresowaniach i celach, ale także zadowoleniu z obcowania z dzieckiem i dawania mu wzoru do naśladowania (Szmidt, 2013, s. 430). Za prawidłowe środowisko wychowawcze i jednocześnie wspierające twórczość dziecka uznaje się także takie, gdzie ważna jest akceptacja dziecka oraz wolność jego wyborów, przekonań i wartości.

Jak również takie, gdzie pochwała jest dla realnych osiągnięć dziecka, a nie ocen szkolnych, gdzie istnieje zgodność obojga rodziców względem wykonywanych oddziaływań wychowawczych oraz gdzie obecne jest życzliwe towarzyszenie zarówno w sukcesach jak i porażkach dziecka (stworzenie atmosfery partnerstwa w twórczym rozwoju). Jednak przede wszystkim prawidłowe środowisko wychowawcze jest tam, gdzie istnieje nieustanne pobudzanie dziecka do eksploracji świata i podejmowania aktywności twórczych (Szmidt, 2013, s. 431-432). Podsumowując, prawidłowe środowisko wychowawcze pozwala dzieciom, rodzicom i innym członkom rodziny na pełnienie określonych ról, z zachowaniem ich naturalnych potrzeb wynikających z funkcjonowania w systemie rodzinnym i szerzej, społecznym.

W tabeli poniżej przedstawiono propozycję optymalnego funkcjonowania dziecka w rodzinie o prawidłowym profilu wychowania.

DZIECKO W DOMU
rozkład zajęć dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka i innych członków rodziny
znajduje się w centrum zainteresowania najbliższych mu osób
jego relacje z otoczeniem są spontaniczne, nieformalne , oparte na więzi emocjonalnej z najbliższymi
dorośli starają się zrozumieć jego perspektywę widzenia świata, podejmują próbę porządkowania rzeczywistości, budują rusztowanie między dzieckiem a światem
przebywa w środowisku znanych osób (kontakty społeczne są ograniczone, choć mogą być różnorodne)
jego potrzeby są zaspokajane przez najbliższych
zdoBYwa wiele ważnych doświadczeń przy okazji współdziałania z rodzicami, rodzeństwem oraz innymi osobami z otoczenia
organizuje własną przestrzeń i działanie w sposób przypadkowy, niesystematyczny i niekonsekwentny
aktywność wynika z naturalnych zainteresowań dziecka oraz ze specyfiki sytuacji, w której się znajduje
dziecko jest uczestnikiem dialogu , sesje słuchania i mówienia w naturalny sposób przeplatają się
może reagować spontanicznie i spotykać się ze spontaniczną reakcją otoczenia

Tabela 2. Specyfika funkcjonowania dziecka w środowisku rodzinnym. Źródło: Krauze-Sikorska, Kuszak, 2008, s. 84.

Natomiast, jeżeli rodziny „nie potrafią wypełniać swych funkcji wystarczająco dobrze” (Izdebska, 2000, s. 64), określane są mianem rodzin dysfunkcyjnych. Dotyczy to rodzin, które ze względu na zróżnicowane zakłócenia w realizacji podstawowych funkcji nie są w stanie zapewnić dzieciom (i innym członkom rodziny) ich podstawowych potrzeb. „Do najczęściej wymienianych w literaturze czynników prowadzących do dysfunkcyjności rodziny zalicza się bezrobocie, biedę, bezdomność, rozbicie, separację, niepełność rodziny, mediatyzację rodziny, alkoholizm, przemoc, przestępstwa oraz wynikającą z takiej sytuacji dezorganizację struktury wewnętrznej rodziny i dezintegrację w sferze emocjonalnej” (Cęcelek, 2011, s. 53).

Zdaniem Kawuli można wyróżnić rodziny dysfunkcyjne częściowo, czyli takie, które doświadczają pewnych niepowodzeń w wypełnianiu funkcji rodzinnych lub całkowicie, czyli takie, które z różnych względów nie są w stanie ich wypełniać i muszą je zastąpić rodziny wyspecjalizowane (Kawula, 2002, s. 132). W środowiskach defaworyzowanych społecznie można zaobserwować uczestnictwo rodzin z tych obu grup. Jednak, jeżeli uwzględnia się dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie, uczęszczające do lokalnych form wsparcia i opieki są to przede wszystkim dzieci pochodzące z rodzin z dysfunkcjami częściowymi, czyli m.in. niepowodzeniami w wypełnianiu funkcji rodzinnych i zaspokajaniu potrzeb dziecka. „Dysfunkcyjny system rodziny charakteryzuje się przede wszystkim napiętą atmosferą emocjonalną, wysokim poziomem chronicznego niepokoju (...). Taki układ czynników stanowiących o życiu rodzinnym jest bardzo niekorzystny dla prawidłowego rozwoju młodego pokolenia” (Cęcelek, 2011, s. 56), gdyż „dzieci wywodzące się z rodzin dysfunkcyjnych przede wszystkim są silnie naznaczone społecznie, co jeszcze zmniejsza ich nadzieje na samodzielne uporanie się z problemami” (Komenderska, 2011, s. 64). W rodzinach dysfunkcyjnych do najczęściej wymienianych następstw funkcjonowania wyżej opisanych systemów rodzinnych należą przede wszystkim niekorzystne dla dziecka skutki emocjonalne, zaniżone osiągnięcia edukacyjne i aspiracje życiowe, a w konsekwencji zniekształcenie rozwoju dziecka zwłaszcza na płaszczyźnie psychicznej (Bągiel, 1996, s. 42). Nierozwinięta lub zaburzona sfera emocjonalna czy zaniżone osiągnięcia w trakcie nauki szkolnej mają także szereg oddziaływań na inne i bardziej rozległe niepowodzenia szkolne czy życiowe.

W kontekście twórczości dziecka w środowisku rodzinnym, zarówno w systemie funkcjonalnym, jak i dysfunkcyjnym znaczącą rolę pełnią także

uwarunkowania dotyczące roli matki i ojca w rodzinie, style wychowania, obecność rodzeństwa i kolejności narodzin oraz ogólna atmosfera rodzinna (Szmidt, 2013, s. 419-434). Jednak realizowane dotąd badania w tym zakresie dotyczyły głównie rodzin twórców wybitnych i formułowane przez nich wnioski zwykle są wzajemnie sprzeczne. Raporty badawcze nie prezentują więc jaki wpływ rodziny (pozytywny czy negatywny) potęguje rozwój twórczy dziecka, nie podają też jednoznacznych wyników odnośnie stosowanych codziennych praktyk do wychowania w rodzinie (Szmidt, 2013, s. 433-444). Niemniej jednak istotną rolę pełni edukacja. Im więcej problemów w funkcjonowaniu rodziny się nawarstwia, dochodzi do ich sprzężenia i kumulacji, a w związku z tym do rezygnacji z większej ilości zadań. Zatem podejście lekceważące do dysfunkcyjności rodziny sprawia, że problemy wszystkich członków rodziny znacznie się poszerzają, co może skutkować degradacją rodziny, która w kontekście prawidłowego rozwoju dziecka (zwłaszcza twórczego rozwoju) ma szczególne znaczenie.

Twórczość dziecka może być obecna zarówno w rodzinach funkcjonalnych, jak i dysfunkcyjnych (wprowadzenie w rozdziale pierwszym, podrozdział trzeci). Zdaniem Edwarda Nęcki, by dziecko rozwijało się twórczo powinno doświadczać w domu rodzinnym jednocześnie podstawowego poczucia bezpieczeństwa i niezbędnej dawki wolności (Nęcka, 2012, s. 147), a tego może doświadczyć w każdym z omawianych profili rodzin. Pomimo pewnych braków wynikających z dysfunkcyjności rodziny (o różnym jej podłożu), dzieci mogą zdobywać potencjalne możliwości rozwojowe. Większość dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie zwykle posiada niższe niż przeciętne zdolności przystosowania się do norm szkolnych, społecznych i kulturowych (Cęcelek, 2011, s. 93; John-Borys, 1997, s.36-37). Aczkolwiek badania Marii John-Borys wykazują, że jednocześnie znaczna część z nich zadowolająco radzi sobie z nauką szkolną, a niektóre dzieci funkcjonują intelektualnie powyżej przeciętnej, gdyż posiadają np. uzdolnienia specjalne (John-Borys, 1997, s. 37). Zdaniem autorki, mimo funkcjonowania dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej ma ono szansę na rozwój i zaawansowane osiągnięcia w jednej lub kilku dziedzinach życia, jednak by je wypracować potrzebuje odpowiedniej diagnozy, pomocy i wsparcia. „Poznanie i rozwijanie zdolności dzieci stanowi ważny element w pracy wychowawczej, ponieważ każde osiągnięcie dziecka wzmocnione przez dorosłych podnosi jego poczucie wartości, daje energię do

pokonania następnych trudności” (John-Borys, 1997, s. 37). Natomiast, gdy dziecko nie doświadcza takiego wsparcia w środowisku rodzinnym, nie otrzymuje pomocy ze strony najbliższych lub osoby z najbliższego otoczenia nie obserwują i nie diagnozują trafnie jego funkcjonowania, wtedy dziecko nie potrafi sobie poradzić z własnymi problemami i poszukuje rozwiązań na uniknięcie oceny ze strony innych, czy osiągnięcia porażki. „Dzieci o niskim poczuciu własnej wartości charakteryzują ostrożność, niepewność, lęk przed niepowodzeniem. Pragną sukcesu i uznania tak samo, jak ich rówieśnicy, ale ich podstawowym celem staje się unikanie porażki, bo starają się chronić siebie przed upokorzeniem, izolacją, czy wręcz odrzuceniem przez innych” (Krauze-Sikorska, 2012, s. 66). W związku z powyższym sytuacje wywołują dalsze konotacje związane ze sferą emocjonalną i funkcjonowaniem w innych środowiskach.

3. Środowisko szkolne a defaworyzacja społeczna

Dokonując analizy szkolnictwa wśród rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie można zauważyć zróżnicowane podejście do edukacji i wykształcenia. Czynniki warunkującymi nie tylko poglądy i wartości edukacyjne, czy osiągnięcia szkolne dziecka, ale również możliwości dostępu do nauki jest przede wszystkim sytuacja społeczno-ekonomiczna danej rodziny (Cęcelek, 2011, s. 94-95). Z drugiej strony wynikające z danej sytuacji „rażące nierówności w dostępie do oświaty nieuchronnie prowadzą do głębokiego rozwarstwienia społecznego, ukształtowania się modelu społeczeństwa dualnego, to znaczy takiego, w którym tylko część obywateli ma szansę rozwoju, jest aktywna i zintegrowana, druga zaś ulega marginalizacji” (Ochremiak, 2002, s. 3). W związku z czym, „szkoła – powszechna i jednolita – okazuje się doskonałym instrumentem utrwalania różnic uwarunkowanych przez zróżnicowanie warunków rozwojowych w domu rodzinnym” (Kwieciński, 2005, s. 35). Jest to bezpośrednio skorelowane z obniżaniem się wartości i jakości edukacyjnej przekazywanej w domu rodzinnym. Jednakże szkoła może także zmniejszać nierówności natury pozaszkolnej, stwarzając dzieciom „niepowtarzalną okazję do uzyskania wyższej pozycji społecznej niż ta, którą osiągnęli rodzice i inni członkowie najbliższe rodziny” (Szymański, 2004, s. 85). Mimo różnic, jakie występują w szkołach, środowiskach

międzyszkolnych i poza nimi, takie podejście powinno być poddawane szczególnej refleksji wśród dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, by wzmacniać ich potencjał edukacyjny i aspiracje życiowe.

Środowisko szkolne jest jednym z najważniejszych przestrzeni funkcjonowania dziecka, gdyż zachodzące tam relacje ulegają znacznemu rozszerzeniu niż wyłącznie w środowisku rodzinnym. Dziecko pozostaje zmuszone do wchodzenia w relacje z nauczycielami i rówieśnikami, ale także z własnym „ja” (Król, 1997, s. 23-26). Wchodzi więc w nową sytuację, w której do prawidłowego funkcjonowania i przystosowania się do szkolnej rzeczywistości potrzebuje także zapewnienia własnych potrzeb, zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa, szacunku, uznania i samorealizacji. Dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w systemie szkolnym są szczególnie narażone na niepowodzenia szkolne, na wykluczenie lub nieporozumienia w kontaktach z rówieśnikami i nauczycielami, głównie ze względu na pochodzenie oraz nierówności z niego wynikające, ale także z uwagi na trudności czy zaburzenia zachowania lub/i uczenia się. Utrudnia im to jednocześnie prawidłowe przystosowanie się do szkolnej rzeczywistości, obniża motywację i aspiracje edukacyjne, a w konsekwencji – życiowe, które w większości przypadków i tak są niskie i nie odgrywają istotnej roli nawet w wyobrażeniach odnośnie swojej przyszłości (por. Cęcelek, 2011; Zbonikowski, 2010; Kawula, 2005). Tymczasem, „środowisko szkolne jest jednak miejscem, w którym kadra nie powinna pozostawać obojętna wobec obserwowanych niepokojących oznak w zachowaniu uczniów. Nauczyciele w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej powinni podejmować działania o charakterze profilaktycznym, a w skrajnych przypadkach interwencyjnym” (Curyło-Sikora, Kaczmarska, 2014, s. 134). Aczkolwiek praca z dziećmi pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych społecznie, którzy na skutek zróżnicowanego podłoża nierówności przejawiają trudności w nauce oraz brak zainteresowania nią, jest związana ze zwiększonymi wymaganiami wobec nauczycieli i często ponadprzeciętnym zaangażowaniem w pracę dydaktyczno-wychowawczą (Michalak, 2010, s. 72-73). W związku z powyższym, dla efektywności podejmowanych działań, konieczne byłoby powiązanie działalności instytucji pomocowych, ale także zaangażowanie rodziców i społeczności lokalnej do współpracy w zakresie wspierania i wspomagania dzieci w zwalczaniu barier edukacyjnych, jak również wypracowanie polityki wyrównania szans edukacyjnych, która byłaby nieprzerwanie prowadzona (w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym). Powstanie takiego planu pomocy i wsparcia dotyczy zwłaszcza

dzieci i rodzin pochodzących ze środowisk nieuprzywilejowanych, ponieważ w rodzinach tych najczęściej dochodzi do trudności w wypełnianiu ról i funkcji socjalizacyjnych oraz wychowawczych (Izdebska, 2003, s. 78). Pomimo, że od wielu lat w szkołach i systemach kształcenia obserwuje się zjawisko dyferencjacji społecznej, a w związku z tym segregacji i poszczególnych procesów selekcyjnych dotąd nie wypracowano modelu poprawy sytuacji dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, co skutecznie utrudnia im osiągnięcie sukcesu edukacyjnego (jakkolwiek rozumianego).

W niniejszym fragmencie wyszczególniono wybrane aspekty funkcjonowania dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w środowisku szkolnym. Przede wszystkim analizie teoretycznej poddano psychospołeczne funkcjonowanie dziecka jako uczestnika systemu szkolnego. W kolejnym fragmencie omówione zostały uwarunkowania defaworyzacji społecznej dziecka w szkole z uwzględnieniem roli nauczyciela – wychowawcy w trakcie pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych. Następnie w ramach podsumowania przedstawione zostały kwestie edukacji równych szans we współczesnej szkole.

3.1. Psychospołeczne przystosowanie ucznia

Środowisko, w którym żyjemy nieustannie podlega zmianom, a w związku z tym człowiek także się im poddaje i funkcjonuje w zróżnicowanych kontekstach społecznych. Dla dziecka jednym z głównych momentów zmian jest rozpoczęcie edukacji. W tym momencie to ono jest zobowiązane przystosować się do wymagań ze strony środowiska szkolnego. W najbardziej ogólnym znaczeniu przystosowanie społeczne „oznacza proces, dzięki któremu jednostka osiąga stan równowagi między własnymi potrzebami, pragnieniami i możliwościami a warunkami i wymaganiami ze strony środowiska” (Cęcelek, 2011, s. 182). Do ogólnych czynników, które determinują trudności w przystosowaniu społecznym można zaliczyć:

- a) „wewnętrzne: tkwiące w człowieku (zaburzenia: neurodynamiczne, osobowości, organiczne);
- b) zewnętrzne:
 - związane ze środowiskiem domowym (wykształcenie i status zawodowy rodziców, stan zdrowia, cechy osobowości, metody wychowawcze, relacje interpersonalne);

- związane ze środowiskiem szkolnym (szeroko rozumiane relacje szkolne);
- związane ze środowiskiem rówieśniczym” (Śliwak, Reizner, Partyka, 2015, s. 67).

W związku z powyższym adaptacja do warunków i wymagań w środowisku szkolnym związana jest ze zróżnicowanym podłożem kształtującym się także w ramach funkcjonowania w innych środowiskach, ale również w powiązaniu ze sferą psychiczną. W ujęciu Stanisława Kosińskiego „adaptacja psychospołeczna oznacza procesy zachodzące w świadomości, zachowaniu i stosunkach społecznych jednostek o zachowanej równowadze wewnętrznej oraz pewne zmiany w jej otoczeniu, warunkujące optymalne zaspokojenie odczuwanych przez nią potrzeb” (Buchnat, 2013, s. 16). Adaptacja więc, może być ujmowana jako proces, którego wynikiem można nazwać przystosowanie psychospołeczne. Natomiast przystosowanie psychospołeczne uwarunkowane może być m.in. przez geny, wiek, dietę (stan zdrowia), wczesne i późniejsze doświadczenia edukacyjne lub ich integrację, ale przede wszystkim należy wykazać, że dane czynniki mają bezpośredni wpływ na proces rozwojowy (LeVine, 2017, s. 11). Wobec tego, na przystosowanie psychospołeczne oddziałują zarówno czynniki endogenne (wiek, stan zdrowia, płeć itp.) oraz egzogenne (pochodzące ze środowiska rodzinnego, szkolnego czy społecznego). Do analizy przystosowania psychospołecznego dziecka w środowisku szkolnym konieczne byłoby więc podjęcie holistycznej perspektywy badań uwzględniających obszerną diagnozę, bowiem „o tym, jakie formy pomocy psychologicznej funkcjonują, decyduje w większym stopniu praktyka i potrzeby, które pojawiają się każdego dnia w szkole czy też domu rodzinnym” (Sękowski 2000, s. 208). Do najważniejszych aspektów przystosowania psychospołecznego dziecka w środowisku szkolnym należą: organizacja i motywacja do nauki, zachowanie dziecka i jego kontakty z rówieśnikami oraz nauczycielami, aspiracje edukacyjne, jego samopoczucie i atmosfera klasowa/szkolna, a także osiągnięcia edukacyjne itp. W przypadku holistycznej interpretacji diagnostycznej przystosowania psychospołecznego ucznia należałoby uwzględnić nie tylko jego obecną sytuację (teraźniejszość), ale także wcześniejsze doświadczenia (przeszłość) i perspektywę prognostyczną (przyszłość), które pozwoliłyby na skonstruowanie skutecznego planu pomocy i wsparcia w pokonywaniu doświadczanych przez dzieci barier (Krauze-Sikorska, 2012, s. 73). Dokonanie całościowej diagnozy nie jest łatwym zadaniem.

Wymaga dużego zaangażowania ze strony diagnosty oraz współpracy z innymi nauczycielami, rodziną i środowiskiem lokalnym. Jednak jednocześnie jest propozycją do zwalczania postawy wyuczonej bezradności zwłaszcza wśród dzieci, które ze środowisk defaworyzowanych społecznie pochodzą, bowiem jest to dla nich szansa na funkcjonowanie realnego i zintegrowanego systemu pomocy i wsparcia w trudnościach w sferze poznawczej, emocjonalno-społecznej i motywacyjnej (Krauze-Sikorska, 2011, s. 35-45).

3.2. Uwarunkowania defaworyzacji społecznej dziecka w szkole

Jednym z podstawowych zagrożeń dotyczących defaworyzacji społecznej w szkole „jest kwestia niepowodzeń szkolnych na różnym poziomie oraz szczeblach kształcenia, a szczególnie na poziomie kształcenia podstawowego oraz średniego. Tego rodzaju zjawisko dotyka wszystkie kategorie społeczne, zwłaszcza zaś dzieci i młodzież ze środowisk defaworyzowanych” (Olubiński, 2005, s. 107). Niepowodzenia szkolne można zdefiniować jako stan lub sytuację niezdolności jednostki do osiągnięcia celów edukacyjnych w ramach danego programu nauczania w szkole lub innej instytucji o charakterze edukacyjnym (Serrate, 2009, s. 15). Mogą one być spowodowane pewnymi deficytami np. zdolności intelektualnych, problemów z pamięcią, opóźnień językowych. Mogą także objawiać się poprzez brak postępów w nauce, na które składa się nie tylko praca ucznia, ale także społeczności szkolnej np. poprzez akceptację i uznanie sukcesów dziecka (Serrate, 2009, s. 16). „Trudności, jakich doświadczają dzieci i młodzież mogą być więc z jednej strony wynikiem pewnych zakłóceń procesów orientacyjnych, intelektualnych i wykonawczych, z drugiej – procesów społeczno-emocjonalnych i motywacyjnych” (Krauze-Sikorska, 2014, s. 20). Praca nauczyciela z dzieckiem posiadającym trudności czy zaburzenia uczenia się nie jest łatwa. Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę wcześniejsze umiejętności i mniej lub bardziej ograniczone możliwości każdego ucznia, aby dostosować do nich proces nauczania-uczenia się (Serrate, 2009, s. 16). Jednak, żeby praca z dzieckiem była efektywna nie wystarczy wyłącznie, że nauczyciel dostrzeże problem, poda propozycje rozwiązań i będzie motywował ucznia do zmiany. Jest to praca wymagająca współpracy ucznia z nauczycielem, który musi być równie aktywny w rozwiązywaniu swoich problemów (Krauze-Sikorska, 2008, s. 159-160). Rozpoznanie trudności czy zaburzeń u dzieci,

które pochodzą ze środowisk defaworyzowanych może niekorzystnie wpływać na ich samoakceptację i funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Wynikiem tego jest defaworyzacja społeczna dziecka (np. wykluczenie dziecka w grupie rówieśniczej już nie tylko ze względu na pochodzenie dziecka, ale także inne trudności, które wykazuje). Podobna sytuacja występuje w sferze społeczno-emocjonalnej czy motywacyjnej, ponieważ „brak sukcesów szkolnych (dydaktycznych i społecznych) prowadzi do sytuacji, w której narasta lęk, uczeń przyjmuje pozycję obronną, zahamowaniu ulega jego rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny” (Krauze-Sikorska, 2008, s. 160). Narastają więc konflikty wewnętrzne, jak i w środowisku szkolnym, rodzinnym i społecznym, a więc skala problemów dziecka ulega rozszerzeniu na wszystkie płaszczyzny jego funkcjonowania. Ponadto, jak zauważa Hanna Krauze-Sikorska „każda z osób dotkniętych tym [samym] zaburzeniem może funkcjonować w sposób odmienny a tym samym zespół symptomów charakterystycznych dla jednej osoby przestaje nim być w przypadku innej” (Krauze-Sikorska, 2008, s. 164). Zatem warunkiem skutecznej pomocy i wsparcia dziecka w procesie zmiany nie jest tylko uczestnictwo dziecka i nauczyciela (terapeuty), ale także rodziny i społeczności lokalnej, czyli wszystkich podmiotów środowisk, w których dziecko uczestniczy, z uwzględnieniem zróżnicowanego podłoża sytuacyjnego.

Inną kwestią defaworyzacji społecznej w szkole jest wynikająca m.in. ze zmian kulturowych i cywilizacyjnych obecność mass mediów i środowisk niewidzialnych (tj. kultura, zwyczaje, obyczaje, wierzenia, idee i wartości) (Wysocka, 2012, s. 101). Środki masowego przekazu dominują jako element wychowawczy młodego pokolenia i przekazują informacje odnośnie wzorów wartości, idei, zachowań we wszystkich sferach życia. Jednym ze źródeł defaworyzacji społecznej jest w tym zakresie posiadanie lub nieposiadanie pewnych dóbr materialnych (np. urządzeń mobilnych) przez dzieci pochodzące ze środowisk nieuprzywilejowanych. Kolejnym zagrożeniem w kierunku defaworyzacji społecznej dziecka jest budowanie własnej tożsamości na podstawie korzystania z mediów i ich właściwości, co może prowadzić do szeregu uzależnień tj. uzależnienie od Internetu itp., jak również pogłębiania się uzależnień (np. od alkoholu, tytoniu czy środków psychoaktywnych) oraz do powielania złych wzorców w zachowaniach, działaniach i myśleniu o swojej przyszłości. Szerzej o zjawiskach społeczeństwa konsumpcyjnego, kulturze upozorowania, kulturze instant czy kreacji globalnego nastolatka pisze Zbyszko Melosik (Melosik, 2012; Melosik, 2003; Melosik,

2000). Podaje on również kwestie potencjału wykorzystania mass mediów w pracy z dziećmi i młodzieżą na bazie pedagogicznego dyskursu. Prawidłowo wdrażana edukacja medialna w tym zakresie mogłaby niwelować pewne elementy defaworyzacji społecznej w szkole.

W zakresie społecznej defaworyzacji osób z niepełnosprawnościami (Kosiorek, 2010), czy uczestników grup o charakterze destruktywnym (Gallas, 2010), a także dzieci przewlekle chorych, czy dzieci z otyłością (Świdorska, 2010), istotne byłoby prowadzenie działań profilaktycznych w systemie szkolnym. Dzieci pochodzące z wyżej wymienionych grup często są ofiarami przemocy rówieśniczej (jako narzędzia defaworyzacji społecznej) i „bardzo rzadko szukają pomocy. Zazwyczaj boją się swoich prześladowców i cierpią w samotności. Nie wierzą, że ktoś może im pomóc” (Modrzejewska, 2010, s. 97). Nauczyciele powinni więc obserwować zachowania i postawy uczniów, by móc reagować wcześniej, niż dojdzie do przemocy czy aktu agresji. Ponadto, powinni „konstruować oddziaływania zgodnie ze współcześnie rozumianą profilaktyką, w myśl której profilaktyka to nie tylko zapobieganie czynnikom ryzyka, ale przede wszystkim wzmacnianie czynników chroniących” (Modrzejewska, 2010, s. 99).

Kolejną propozycją przeciwdziałania i zwalczania defaworyzacji społecznej dzieci i uczniów może być przywództwo edukacyjne, które „sprzyja tworzeniu w szkole odżywczego środowiska edukacyjnego, sprzyja także tworzeniu takich warunków, dzięki którym wszyscy uczniowie są w stanie uczyć się pomimo pewnych obciążeń” (Michalak, 2010, s. 72). Przykładem wdrażania takich działań może być raport *Hope for Education: A Study of Nine High-Performing, High-Poverty, Urban Elementary Schools* przygotowany pod redakcją Josepha F. Johnsona i Rose Asera, w którym podjęto analizę funkcjonowania dziewięciu szkół ze środowisk społecznie defaworyzowanych w zakresie udoskonalenia ich działalności w obszarach: zmiany atmosfery szkoły, poprawy relacji z rodzicami uczniów i środowiskiem lokalnym, zmiany w zakresie kształcenia oraz zmian w organizacji szkoły w kontekście odnoszenia przez uczniów sukcesu szkolnego (Johnson, Asera, 1999, s. 40-167). Wyniki badań wskazują na skuteczność przywództwa edukacyjnego realizowanego przez dyrekcję i nauczycieli we współpracy z rodzicami i środowiskiem lokalnym w środowiskach defaworyzowanych społecznie. Po wprowadzeniu zmian do systemów szkolnych wszystkie z badanych szkół funkcjonowały na znacznie wyższym poziomie jakości edukacyjnej i w oparciu o

współpracę wszystkich podmiotów (Johnson, Asera, 1999, s. 168-169). W Polsce przywództwem w szkołach zajmuje się m. in. Joanna M. Michalak, która zauważa, że „Budowanie potencjału szkoły, działanie na rzecz minimalizowania marginalizacji społecznej, defaworyzacji dzieci i młodzieży wymaga przywódców, którzy nie tylko potrafią spojrzeć holistycznie na każdy obszar, który stanowi o życiu i specyfice szkoły, ale którzy także rozwijają rozumienie tego, jak te wszystkie obszary zbliżyć do siebie tak, aby ów potencjał wzmocnić” (Michalak, 2010, s. 80).

Należy pamiętać, że społeczna defaworyzacja dzieci w szkole nie dotyczy wyłącznie dzieci pochodzących ze środowisk społecznie defaworyzowanych, zatem edukacją w tym zakresie powinno obejmować się wszystkich uczniów, rodziców i nauczycieli. Jak zauważa Daria Modrzejewska, „w szkole, w której od początku przyjęty jest wspólny front wobec dyskryminacji, wykluczania, w szkole w której wszyscy nauczyciele (nie tylko pedagodzy, ale także tzn. nauczyciele „przedmiotowcy”) są przygotowani do działań profilaktycznych i konsekwentnie realizują strategię edukacyjną nie ma zjawiska przemocy a także innych sytuacji ryzykownych, lub przynajmniej nie przybierają one aż tak poważnych rozmiarów i konsekwencji” (Modrzejewska, 2010, s. 100).

3.3. Edukacja równych szans – wyzwania współczesnej szkoły

Kwestia równego dostępu do edukacji oraz wyrównywania szans edukacyjnych wśród dzieci i młodzieży od dawna istnieje w zainteresowaniach badawczych pedagogów. Badacze tego obszaru zauważają, że obecny „kryzys edukacji nie jest wyłącznie kryzysem szkoły i nauczycieli, ale jest pochodną kryzysu społecznego” (Kozieł, 2011, s. 122). Ze względu na zróżnicowane podłoże w dostępie do edukacji wynikające z nierówności ekonomicznych, społecznych i kulturowych niemożliwe jest wykorzystanie potencjału twórczego i uzdolnień dzieci na tym samym poziomie edukacyjnym w identycznym stopniu. Należy jednak zauważyć, że nierówności edukacyjne mają przede wszystkim różne przyczyny. Analizy można dokonać np. w socjopedagogicznym ujęciu, rozpatrując:

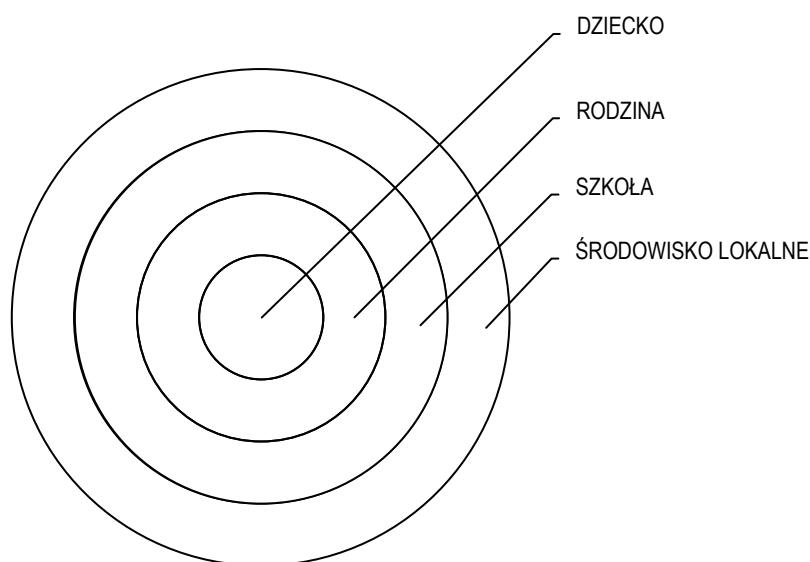
1. „Nierówny udział przedstawicieli poszczególnych grup społecznych w szkołach różnego typu i szczebla (...),
2. Nierówne wykorzystanie potencjału intelektualnego (...),

3. Nierówność szans wynika z odmiennych potrzeb, marzeń, dążeń i aspiracji (...),
4. Nierówny start edukacyjny, który wynika z ekonomicznej, społecznej czy kulturowej odmienności warunków życia i rozwoju dzieci” (Śliwerski, 2012, s. 20).

W związku z powyższym niemożliwe jest zapewnienie identycznych warunków rozwojowych wszystkim dzieciom, we wszystkich środowiskach społecznych. Jednak należy podejmować działania, które pozwolą na minimalizowanie różnic i wspieranie dzieci w rozwoju w dążeniu do wyrównywania szans edukacyjnych. „Zadaniem szeroko pojętej edukacji powinno być więc przygotowanie dzieci i młodzieży do coraz bardziej złożonych zadań życiowych, a także rozwijanie w nich świadomości i umiejętności korzystania z edukacji jako środka w urzeczywistnianiu swoich celów rozwojowych, zapewnieniu sobie poczucia sukcesu i satysfakcji życiowej” (Kawula, 2005, s. 63). Współcześnie edukacja coraz częściej jest „postrzegana jako istotne narzędzie rozwoju jednostki i społeczeństwa” (Maj, 2012, s. 174). Jednak wśród dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie wartość edukacyjna nadal utrzymuje się w niestabilnej pozycji, przede wszystkim ze względu na bariery ekonomiczne rodziny, bariery terytorialne, świadomościowe (aspiracyjne), a także stan zdrowia członków rodziny (Maj, 2012, s. 177). Jednocześnie to edukacja jest szansą przerwania odtwarzania schematów rodzinnych przez dzieci, jak również zahamowania procesu dziedziczenia problemów rodzinnych, zwłaszcza w środowiskach defaworyzowanych (Maj, 2012, s. 178).

Główne zarzuty społeczeństwa kierowane są w kierunku edukacji szkolnej, ponieważ, mimo że nie jest ona jedynym miejscem źródeł różnicowań społecznych, to „postrzegana jest jako jedyne realne źródło poprawy” (Giza, 2006, s. 169). Tymczasem w opinii niektórych badaczy, współczesna „edukacja szkolna służy utrwalaniu struktur społecznych, warunków życia, przyczynia się do pogłębiania stratyfikacji społecznej” (Kozieł, 2011, s. 123). Środowisko szkolne jest także traktowane jako płaszczyzna zwiększająca ryzyko zachowań agresywno-przemocowych wśród uczniów (Kopczewski, 2012, s. 85). Inni badacze, wyjątkowo pesymistycznie zauważają, że dysfunkcjonalność w systemie szkolnym „spowodowała niezgodność między treściami a potrzebami, zainteresowaniami, pragnieniami i oczekiwaniami uczniów, erozję w systemie wartości, konserwatyzm w edukacji i jej bezradność wobec narastającej

przestępczości” (Furmanek, 2012, s. 15). Niewątpliwie zauważalne są błędy w funkcjonowaniu szkół w obecnym systemie, które „nie nadążają za realiami ekonomicznymi i społecznymi” (Mayor i in., 2001, s. 378). Jednak w kierunku wprowadzenia skutecznych i efektywnych zmian w edukacji należy przede wszystkim zauważyć, że szkoła nie jest jedyną przestrzenią edukacyjną człowieka. Zatem, by zmiany zaistniały „konieczne jest stworzenie takiego systemu, który stworzyłby dla wszystkich młodych ludzi duże możliwości edukacyjne, aby żadna jednostka nie została pominięta i miała zapewniony dostęp do kształcenia na wszystkich etapach, zgodnie z jej zdolnościami i potrzebami” (Cęcelek, 2011, s. 102). Nie wystarczy więc zadbać wyłącznie o środowisko szkolne (np. wprowadzając reformę edukacji), czy środowisko rodzinne i społeczne (np. wprowadzając zmiany w systemie socjalnym, dotyczące pomocy, wsparcia i opieki), gdyż nie zapewnią one bezpieczeństwa i wieloaspektowej efektywności działań. Powinien zostać stworzony model współpracy środowisk rodzinnego, szkolnego i społecznego, który uwzględniałby przede wszystkim zjawiska globalizacji, traktując je jako wyzwanie, bowiem „edukacja nie może pozostać obojętna na zachodzące procesy (...), lecz opierać się musi na zadaniach i perspektywach przyszłości, która wyzwoliłaby możliwości, zdolności transgresyjne i twórcze człowieka” (Furmanek, 2012, s. 23).



Schemat 1. Obszary współpracy środowisk w przestrzeni edukacyjnej dziecka.
Opracowanie własne.

Pomimo, że przedstawiony schemat współpracy środowisk od wieków znany jest w teorii pedagogicznej (por. Wall, 1986), wciąż nie dokonuje się efektywna zmiana w praktyce. W celu wprowadzenia skutecznej komunikacji i zwiększenia efektywności działań w każdym ze wskazanych obszarów (rodzina, szkoła, instytucja) powinna pracować osoba, która będzie odpowiedzialna za przekazywanie podstawowych, a przede wszystkim aktualnych informacji na temat dziecka, (np. rodzina: rodzic, opiekun prawny; szkoła: wychowawca, pedagog; środowisko lokalne: sąsiad lub instytucja: wychowawca, pracownik socjalny itp.). W przestrzeni życiowej i edukacyjnej dziecka to środowisko rodzinne stanowi pierwotne i zarazem podstawowe środowisko, w którym dziecko się rozwija (Król, 1997, s. 17-22). Szkoła jest miejscem, gdzie dziecko ma możliwość ekspresji w szerszym systemie, zatem relacje i aktywności dziecka ulegają znacznemu powiększeniu (Król, 1997, s. 23). Natomiast środowisko lokalne stwarza przed dzieckiem coraz to nowsze możliwości i wyzwania w perspektywie mikro i makro społecznej. Jak zauważa Katarzyna Segiet, „koniecznością współczesnych czasów, warunkiem pomyślnego działania i społecznego rozwoju środowisk jest: prośrodowiskowość placówek, instytucji, organizacji samorządowych, a także dialog, odpowiedzialność i współpraca przejawiająca się w formie wspólnotowego funkcjonowania i troski podmiotów społeczności lokalnej oraz bycia człowieka z człowiekiem w różnych jego sytuacjach życiowych” (Segiet, 2017, s. 61). Jednak, dopóki w myśleniu i działalności poszczególnych podmiotów współpraca i współdziałanie w kierunku holistycznego rozwoju dziecka nie będą podejmowane właściwie (w połączeniu sił wszystkich środowisk), przyczyny nierówności i zróżnicowań edukacyjnych, ale też społecznych będą niezmiennie narastać.

W przestrzeni zmian (także w myśleniu o edukacji) istotna jest rola współczesnego nauczyciela – wychowawcy, (jako osoby uczącej się, nauczającej i wychowującej nie tylko w przestrzeni środowiska szkolnego). Powinien on charakteryzować się określonymi cechami, które pozwolą nauczać do twórczości (nauczyciela twórczego i jego rolę w nauczaniu do twórczości opisano szerzej w rozdziale pierwszym), ale także które jednocześnie pomogą mu przygotować wszystkich uczniów do wciąż zachodzących dynamicznie zmian w kraju i na świecie (bez względu na nierówności – które w wyniku globalizacji w stosunku do dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie zwiększają wiele ujemnych konsekwencji) (Szymański, 2002, s. 6). Do cech skutecznego wychowawcy w pracy z

dziećmi i młodzieżą m.in. pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, Robert Opora zalicza: wiarygodność, zaufanie, zaangażowanie, optymizm pedagogiczny, konsekwencję, cierpliwość, poczucie humoru i zabawy, kreatywność i elastyczność oraz energię (Opora, 2013, s. 63-72; Paszkiewicz, 2015, s. 60-62).

W wyniku globalizacji należy dostrzec także konieczność zmian, jakie wprowadzają osiągnięcia techniczne, które jako narzędzia wspomagające pracę nauczyciela, w procesie współczesnej edukacji stwarzają konieczne wyzwanie przygotowania dzieci „do życia w świecie wolnego przepływu idei, wartości, kultur” (Furmanek, 2012, s. 22-23). Nie bez znaczenia pozostaje też kwestia wszechobecności technologii informacyjnych i komunikacyjnych, w zasadzie w każdym środowisku i każdej aktywności współczesnego młodego pokolenia, które nieumiejętnie wykorzystywane (lub niewykorzystywane) w procesie edukacji mogą tylko zwiększać negatywne konsekwencje m.in. przeładowania informacyjnego, deficytu uwagi, deficytów czasu wolnego i zaburzenia/zagubienia systemu wartości, wykluczenia cyfrowego, czy defaworyzację społeczną ze względu na nieposiadanie dostępu do technologii. Konotacje społeczne i kulturowe wynikające z (nie)obecności technologii informacyjnych w edukacji szerzej opisane zostały w następnym podrozdziale.

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji współcześnie nie powinno wzbudzać zaskoczenia, jednak nadal jest poddawane szerokim dyskusjom. W raporcie Eurydice, dotyczącym edukacji artystycznej i kulturalnej w 30 krajach europejskich, czytamy, że twórczość medialna zaliczana jest do jednego z rodzajów ekspresji artystycznej. Na podstawie badań (Bamford, 2006; Sharp, Le Métais, 2000; Taggart i in., 2004) autorzy raportu deklarują, iż „stwierdzono, że programy nauczania przedmiotów artystycznych w XXI w. powinny uwzględniać wiedzę na temat nowych mediów (w tym filmu, fotografii i grafiki komputerowej) oraz umożliwiać dzieciom korzystanie z technologii informatycznych w procesie kreacji” (Eurydice, 2010, s. 12) i w ich opinii powinno się to odbywać już na poziomie edukacji elementarnej. Wobec tego, nauczyciele (zwłaszcza nauczyciele przedmiotów artystycznych) powinni zachęcać uczniów do korzystania z komputerów i innych technologii cyfrowych w celu osobistej i zbiorowej autoekspresji (Colman, 2004, s. 61). Obecnie, pedagodzy kształcący w zakresie przedmiotów artystycznych deklarują, że „konieczne jest poświęcenie większości czasu na naukę aklimatyzacji uczniów do środowiska programistycznego” (Colman, 2004, s. 61), w którym to uczniowie mają do

czynienia z zaawansowanym oprogramowaniem grafiki komputerowej czy innych narzędzi nowych technologii (Colman, 2004, s. 61). Zatem wyzwanie edukacyjne w tym zakresie skoncentrowane jest przede wszystkim na kwestiach kompetencji medialnych dzieci i nauczycieli na wszystkich poziomach edukacyjnych. O wykorzystywaniu TIK przez współczesnych nauczycieli i ich podejściu do nauczania oraz (nie)posiadanych kompetencjach związanych z umiejętnościami posługiwania się nowymi technologiami pisano już w podrozdziale trzecim rozdziału pierwszego, prezentując kompetencje współczesnych nauczycieli w kierunku nauczania do twórczości. Jednak prezentując wyzwania współczesnej szkoły należy wspomnieć jeszcze o kilku kwestiach.

Współcześnie dzieci stają się „cyfrowymi tubylcami” (*digital natives*) (por. Prensky, 2001; Krauze-Sikorska, Klichowski, 2013), a więc są osobami „dla których technologia cyfrowa jest naturalnym, choć zapewne cechującym się pewną odmiennością, światem. Proces komunikacji oraz nawiązywania więzi interpersonalnych wytyczany jest w nim możliwością dostępu do ciągle udoskonalanych środków/narzędzi (telefonu komórkowego, komputera czy tabletu połączonych z Internetem) generujących szybki, często niezobowiązujący, kontakt z drugim człowiekiem” (Krauze-Sikorska, 2013, s. 70). W związku z powyższym, dzieci funkcjonujące we współczesnym procesie edukacyjnym niejednokrotnie posiadają wyższe kompetencje w posługiwaniu się nowymi technologiami niż ich nauczyciele, (jeżeli mają do nich dostęp). Jednak w procesie uczenia się i nauczania ważną kwestią są również wysokie kompetencje merytoryczne w zakresie wiedzy nauczanego obszaru i samego przedmiotu nauczania-uczenia się, a także zindywidualizowanego podejścia względem danego dziecka (Krauze-Sikorska, 2013a, s. 266-268). Przykładem wykorzystania nowych mediów w edukacji może być system CAE (*Computer Assisted Education*), czyli uczenie się i nauczanie wspomagane komputerowo. Aczkolwiek, po raz kolejny komplikacje stanowią kompetencje dziecka i nauczyciela, ponieważ „jakkolwiek system CAE (*Computer Assisted Education*) otwiera przed edukacją dzieci doświadczających utrudnień w rozwoju nowe możliwości, pozwala bowiem łączyć w przekazie edukacyjnym zróżnicowane formy komunikatów, sprzyjające polisensorycznemu uczeniu się, może tworzyć także sytuacje niekorzystne, stanowiące swoiste inhibitory tego procesu” (Krauze-Sikorska, 2012a, s. 282).

Inną kwestią jest stosowanie nowych technologii w powszechnej edukacji szkolnej, bowiem żeby wyrównywać szanse edukacyjne należałoby zauważyć, że nie wszystkie dzieci mają bezpośredni dostęp do nowych technologii w środowisku rodzinnym. Tymczasem sytuacja w polskiej przestrzeni edukacyjnej pod względem nowomediowości wprowadza w niepokój. Na podstawie badań, przeprowadzonych w szkołach na terenie województwa lubuskiego Anna Michniuk prezentuje, że istnieją szkoły, które nadążają za współczesnym postępem technologicznym, jednak są również takie, które nie wykorzystują w pełni potencjału nowomediowego. Jak zauważa Michniuk, „problemem, jak by mogło się wydawać, nie jest już sprzęt (przynajmniej nie jest to największy z problemów). (...) Jak podkreślają osoby badane, problem tkwi w funkcjonalności tych narzędzi – często są one przestarzałe i wymagają modernizacji” (Michniuk, 2017, s. 103). Autorka zauważa jednak, że „problem dużo większej wagi, według osób badanych, stanowi nastawienie nauczycieli i ich niechęć do własnego rozwoju i aktualizacji wiedzy” (Michniuk, 2017, s. 104). Brak motywacji nauczycieli w tej kwestii może wynikać z wielu przyczyn, m.in. z poczucia niższych niż u uczniów kompetencji w posługiwaniu się nowymi technologiami, czy braku dostrzegania ich edukacyjnego potencjału (Michniuk, 2017, s. 104).

W takiej perspektywie trudności w wyrównywaniu szans w procesie edukacji oraz nierówności edukacyjne i społeczne będą narastać. „W świetle dotychczasowych ustaleń wyraźnie widać, że obecny system edukacyjny w Polsce przejawia sporo cech wskazujących na istnienie mechanizmów reprodukcji, a może nawet pogłębiających różnice społeczne” (Maj, 2012, s. 191). Jeżeli więc współczesna edukacja nie nadąży za potrzebami uczniów, zwłaszcza pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, którzy nie tylko nie mają w środowisku rodzinnym oraz szkolnym przestrzeni do wykorzystywania, aktualizowania i zdobywania umiejętności, rozwijania pasji, ale przede wszystkim doświadczają braku równych szans rozwojowych, jednocześnie nie będą mieli oni możliwości zatrzymania lub przerwania „zakłętego kręgu kulturowej deprivacji” (Kupisiewicz, 2006, s. 133).

Jednocześnie odwołując się do poziomu postępu technologicznego realizowanego w procesie edukacyjnym, całkowitym wyzwaniem dla polskiego systemu kształcenia staje się koncepcja uczenia się w CyberParkach, które dopiero tworzą historię na płaszczyźnie międzynarodowej (Klichowski, 2017). Dotychczasowe analizy teoretyczne naukowców w tym zakresie doprowadziły do odkrycia, iż „jedna z

najnowszych koncepcji neuronauki (*the dual-task cost concept* – koncepcja kosztów podwójnego zadania) sugeruje, że uczenie się tego typu może być nie tylko nieefektywne, ale też w pewien sposób niebezpieczne dla uczniów” (Klichowski, 2017, s. 23). Ponadto, „teoretyczne badania pokazują, że uczenie się w CyberParkach ma formę uczenia się na świeżym powietrzu opartego na technologii (TEOL, połączenie ulepszonej technologicznie koncepcji uczenia się [TEL] z koncepcją uczenia się na świeżym powietrzu [OL]) i staje się elementem koncepcji inteligentnego uczenia się, czyli najnowocześniejszej koncepcji uczenia się wspomaganego technologią informacyjną” (Klichowski, 2017, s. 185). Na podstawie własnych, eksperymentalnych badań, Michał Klichowski przedstawia propozycję przeformułowania „założeń CyberParków, dzięki któremu przestrzenie te będą mogły stać się nie tylko przestrzeniami innowacyjnego uczenia się, ale także elementem formalnej edukacji” (Klichowski, 2017, s. 23). Nowatorskie pojęcie uczenia się w CyberParkach może mieć wpływ na nauczanie do twórczości, wzrost kompetencji nauczycieli i uczniów, oraz przede wszystkim atrakcyjność i efektywność uczenia się, co w przyszłości (wprowadzone do formalnej edukacji) prowadzić może do zmniejszania się dyferencjacji społecznych i realnej zmiany w procesie edukacyjnym.

W rozważaniach na temat wyrównywania szans edukacyjnych i wyzwań współczesnej szkoły równie ważną kwestią jest perspektywa zróżnicowania kulturowego, narodowościowego, etnicznego czy regionalnego, a także edukacji wielokulturowej. Zwłaszcza w tym obszarze istotną rolę w kontekście zróżnicowania pełni status osoby w danym kraju oraz miejsce zamieszkania, poziom wykształcenia rodziców i warunki ekonomiczne rodziny. W zależności od sytuacji danej rodziny, kraju oraz rozwiązań prawnych oferowane są zróżnicowane formy pomocy (głównie społecznej i socjalnej). Zróżnicowanie dotyczy także sfery regionalnej – w każdym z województw, miast, wsi utrzymują się dysproporcje m.in. w zakresie dostępu do edukacji oraz jej jakości, co w perspektywie wyrównania szans prowadzi do zwiększenia się sytuacji problemowych i nierówności szans edukacyjnych dzieci. Odpowiedzią na zapotrzebowanie w tym zakresie może być edukacja rodziców i opiekunów prawnych dzieci w jak najwcześniejszych latach życia dziecka lub jeszcze przed jego narodzinami. Jednak przede wszystkim wszelkie możliwości i zmiany rozwiązań zależne są od systemu zabezpieczenia społecznego w danym państwie.

4. Środowiskowe i społeczne źródła defaworyzacji dzieci

Zagrożenia i problemy współczesnej rodziny niewątpliwie oddziałują na sytuację, w której znajdują się dzieci w szeroko pojętym środowisku lokalnym. Trudności materialne obniżają aspiracje całej rodziny względem wartości i edukacji, co w konsekwencji prowadzić może do stopniowej degradacji systemu rodzinnego oraz nasilenia się zjawisk patologicznych także w środowisku lokalnym. Współczesne, nieustanne zmiany i transformacje w życiu społecznym oddziałują bezpośrednio na środowisko wychowawcze, które obejmuje m.in. środowisko rodzinne, szkolne, jak również środowisko lokalne (por. Sroczyński, 2016, s. 165-188). Środowisko wychowawcze obejmuje zatem szereg warunków przyrodniczych, społecznych i kulturowych, które mają wpływ na kształtowanie się danej osoby (grupy lub społeczności), jej postaw, poglądów, wiedzy i zachowań (Marynowicz-Hetka, 2007, s. 58). Więc w środowisku lokalnym nie każda działalność jest typem środowiska wychowawczego, bowiem nie wszystkie instytucje zatrudniają profesjonalnych wychowawców tj. pedagogy, nauczyciele. W takim przypadku jest to raczej rodzaj wychowania towarzyszącego, gdyż „udział w relacjach, w nieprofesjonalnej grupie wsparcia wzbogaca, kształtuje osobowość, daje możliwość obcowania z wzorami, np. uczy, jak organizować swój rozkład dnia, jak spędzać czas wolny, ale nie czyni zeń typowego, celowego środowiska wychowawczego” (Skoczylas-Namielska, 2007, s. 367). Aczkolwiek każde środowisko, w którym funkcjonuje jednostka w pewien sposób warunkuje rozwój człowieka poprzez wywoływanie zmian w jego psychice i osobowości za pośrednictwem zamierzonych i niezamierzonych wpływów (Segiet, 2017, s. 49). W związku z powyższym, poddając analizie środowiskowe i społeczne źródła defaworyzacji dzieci za podstawowe środowisko wychowawcze należy uznać środowisko życia, w którym to dokonuje się wiele procesów zmian na różnorodnych płaszczyznach i ze zróżnicowanym poziomem wpływu (Marynowicz-Hetka, 2007, s. 58-59).

Nierówności powstające wraz ze zmianami cywilizacyjnymi i kulturowymi, postępem informacyjno-technologicznym, jak również wciąż nasilającym się tzw. „przesunięciem socjalizacyjnym” powodują dystrybucję i reprodukcję kapitału środowiskowego oraz społeczno-kulturowego wśród współczesnych pokoleń. W konsekwencji zróżnicowane podłoże pod względem miejscem zamieszkania,

wykształcenia, sytuacji ekonomicznej i społeczno-kulturowej rodziny stanowi podstawę do powstania różnic, które są bazowym elementem budowania m.in. źródeł defaworyzacji.

Kształt i rozwój danej osoby uwarunkowane jest tym „w jakim środowisku odbywała się jej socjalizacja, jednak to, co zostanie utrwalone w dzieciństwie i jej młodości, następuje niezależnie od jej woli i świadomości” (Hejwosz, 2010, s. 31). W związku z powyższym kapitał kulturowy, który dziecko „odziedzicza” w środowisku, w którym żyje, pochodzi nie tylko z bezpośredniego doświadczania podczas rozwoju (w domu rodzinnym, szkole, środowisku lokalnym) ale także z doświadczania zapośredniczonego przez środki masowego przekazu (Wysocka, 2012, s. 103). Środowiska wychowawcze (bezpośrednie i pośrednie) mogą być konstruktywne i destruktywne. W rozważaniach nad środowiskowymi i społecznymi źródłami defaworyzacji dzieci dominować będą te drugie. Nierzadko w opinii publicznej formułowane są tezy dotyczące kryzysu współczesnej rodziny i kryzysu współczesnego systemu edukacji, a w związku z powyższym to środki masowego przekazu (zwłaszcza w opinii młodego pokolenia) uważane są za wiodące. Przez niektórych autorów środki masowego przekazu nazywane są „czwartą władzą” (por. Sonczyk, 1999; Goban-Klas, 2006), jednocześnie „skutecznie »kontrolującą« świadomość i działania człowieka” (Wysocka, 2012, s. 107), a ponadto zmieniającą „styl życia, system wartości, wzory zachowań we wszystkich sferach życia: system kształcenia i wychowania, praca, wypoczynek, życie publiczne i polityczne” (Wysocka, 2012, s. 107). Następstwem tych zmian są zagrożenia defaworyzacji dzieci w wyżej wymienionych obszarach, ale przede wszystkim silnie różnicującym czynnikiem w zakresie defaworyzacji dzieci jest dostęp do szeroko pojętej kultury popularnej (Melosik 1995, s. 197). Jest to bezpośrednio powiązane z kwestią stratyfikacji społecznej, która względem sytuacji społeczno-ekonomicznej rodziny występuje w każdym społeczeństwie, szczególnie jednak uwypuklona jest w porównaniu społeczeństw uprzywilejowanych i nieuprzywilejowanych, gdyż nierówności powstające „w zakresie wysokości dochodów i poziomu materialnego życia, możliwości korzystania z materialnych i symbolicznych dóbr, możliwości w sferze podejmowania decyzji i wpływania na życie innych ludzi, jakości (i ilości) uzyskanej edukacji oraz szacunku społecznego, jakim cieszą się jednostki” (Gromkowska-Melosik, 2008, s. 9), są szczególnie widoczne. Jednak defaworyzacja dzieci może dotyczyć także obszarów wyłącznie społeczeństw nieuprzywilejowanych, gdyż np. „w środowiskach społecznie zaniedbanych (o niskiej świadomości społecznej i złej sytuacji ekonomicznej), porównując dzieci uczęszczające

oraz nieuczęszczające do przedszkola u tych pierwszych zaznaczają się wyraźne korzystne różnice rozwojowe w obszarze sprawności motorycznej, rozumowania, myślenia abstrakcyjnego, przyczynowo-skutkowego i uspołecznienia” (Maj, 2012, s. 182). W związku z tym, w rodzinach nieuprzywilejowanych uwarunkowania defaworyzacji są bardziej złożone, niejednokrotnie nie posiadają tylko jednego źródła, ale i dotyczą kwestii transmisji międzypokoleniowych, wobec współwystępowania których dziecko nie ma bezpośredniego wpływu. Sprzężenie zwrotne reprodukcji ekonomicznej i społeczno-kulturowej rodziny zauważalne jest więc w każdym środowisku, w którym dziecko funkcjonuje.

W wyniku opisanych wyżej wybranych procesów transformacji w środowisku życia młodego człowieka powstaje szereg płaszczyzn, które warunkują w zróżnicowany sposób zagrożenia defaworyzacją, są to m.in.: kryzys tożsamości i naturalnej bezrefleksyjności w kształtowaniu siebie od najmłodszych lat, co prowadzić może również do zmienności i mnogości w „wersjach” tożsamości młodego pokolenia (Wysocka, 2012 s. 110-111); kultura instant – ciągła zmienność i przyspieszenie; kultura konsumpcji, a w konsekwencji powiązany z nią nadmiar – wiedzy, rzeczy materialnych i niematerialnych, hedonizmu: poczucia spełnienia i radości na drodze przeżyć i mnogości sukcesów jako nadrzędnych wartości w życiu człowieka (np. Melosik, 2003, s. 19-37; Melosik, 2000, s. 372-385) oraz wytycznych modusu posiadania (status „mieć”) i somatyzacji tożsamości (wyglądu) (Giddens, 2001, s. 82);

Funkcjonowanie we współczesnym świecie, uwikłanym w wiele zagrożeń rozwojowych, społecznych i kulturowych stanowi wyzwanie dla młodego pokolenia, jak również dla osób z ich najbliższego otoczenia. Zróżnicowany poziom i nasilenie defaworyzacji dzieci w przestrzeni życiowej w szeroko pojętym środowisku lokalnym powoduje interpretację świata jako nieustającego chaosu, co potęguje liczbę trudności, z którymi młodzi ludzie muszą się zmierzyć. W świetle przemian społeczno-kulturowych rola osoby dorosłej (rodzica, nauczyciela, wychowawcy) również ulega przeobrażeniom. Współcześnie „wspierając dziecko w niepewnej jego egzystencji, powinniśmy kierować się zasadą, iż pomaganie należy rozumieć jako proces służący wzmocnieniu drugiego człowieka” (Segiet, 2005, s. 152). W świecie ponowoczesnym stawia to wymagania wobec dziecka i jego opiekuna (oraz innych podmiotów w danej relacji), ale także równowagi w środowisku, w którym pomoc lub wsparcie są udzielane. Wyróżnić możemy wsparcie profesjonalne – realizowane przez pedagogów, psychologów itp. i wsparcie społeczne,

którego udzielić mogą osoby życzliwe np. wolontariusze (Gajewska, 2009, s. 58). W przypadku zjawiska defaworyzacji społecznej w danym środowisku (rodzinnym, szkolnym czy lokalnym) należy uważnie obserwować funkcjonowanie dzieci, bowiem nie zawsze wsparcie społeczne będzie przynosiło oczekiwane rezultaty. Ze względu na bagatelizowanie źródeł zjawiska defaworyzacji wśród dzieci (przez rodziców, osoby bliskie, rówieśników czy profesjonalistów) może dojść do negatywnych konsekwencji, zwłaszcza u dzieci, które nie mają zdolności uodpornienia się na niekorzystne wpływy środowiskowe, społeczne i kulturowe.

5. Defaworyzacja społeczna w badaniach porównawczych

Postęp metodologicznego podłoża badań porównawczych nastąpił w XX wieku, kiedy to zwrócono szczególnie uwagę na ich interdyscyplinarność. Dawniej badania porównawcze bazowały wyłącznie na metodzie zbierania danych statystycznych, jednak współcześnie pozwalają na szersze interpretacje, a w związku z tym ukazują subiektywny i kontekstualny charakter podejść badawczych (Gmerek, 2016, s. 25). Pod tym względem pomostem pomiędzy paradygmatem historycznym a naukowym była propozycja schematu badań porównawczych zaproponowana przez George'a Z. F. Bereday (Mattheou, 2009, s. 61). Według jego perspektywy schemat zawiera cztery fazy analiz porównawczych: deskrypcję, interpretację, jukstapozycję (ustalenie podobieństw i różnic) i generalizację (Bereday, 1964 za: Gmerek, 2011, s. 36). Zatem trzy pierwsze kroki zasadniczo pozwalają na zrozumienie i wyjaśnienie konkretnych zjawisk edukacyjnych, ale ostatecznym celem prowadzonych analiz jest wprowadzenie uogólnień poprzez „formułowanie »praw« lub »typologii«, które pozwalają na międzynarodowe zrozumienie i definiują złożoną relację między szkołami i ludziami, którym służą” (Bereday, 1964, s. 23-25). Ten schemat analiz porównawczych jest wciąż dominujący zwłaszcza w perspektywie międzynarodowej, która pozwala nie tylko na poznanie i opisanie poszczególnych systemów edukacyjnych, ale również na dalszą elaborację wyników np. na podstawie generalizacji tworzenie innowacji edukacyjnych czy zmian w polityce oświatowej.

Z perspektywy pedagogiki społecznej, (dziedziny istotnej ze względu na zjawisko defaworyzacji społecznej) w badaniach międzynarodowych konieczne jest zapoznanie i przygotowanie się do występujących różnic społeczno-kulturowych w danych

krajach/społeczeństwach oraz pozwalają wdrożenie analiz nad różnicami i podobieństwami pomiędzy nimi, gdyż dostarczają one: wiedzy na temat różnorodności – a zatem perspektyw podejmowanych w innych systemach, sprzyjają pogłębieniu wiedzy o własnym kraju/społeczeństwie, a ponadto wzbogacają teorię i empirię poprzez zastosowanie nowych wzorów i rozwiązań, bazując niejednokrotnie na sprawdzonych wcześniej metodach i technikach badawczych (Marynowicz-Hetka, 2007, s. 234-236).

Badania porównawcze w kontekście pedagogicznym zostały omówione w rozdziale pierwszym, w podrozdziale piątym. Niniejszy fragment zorientowany jest na zaprezentowanie badań porównawczych na wybranych aspektach nierówności w Polsce i Hiszpanii. W pedagogicznych badaniach porównawczych z zakresu nierówności społecznych, kulturowych czy stricte edukacyjnych najczęściej podejmowane są konteksty uwzględniające analizy pomiędzy systemami szkolnymi danych państw/społeczeństw oraz zjawiskami i procesami na płaszczyźnie społeczno-kulturowej, socjoekonomicznej czy także politycznej danych krajów/społeczeństw (np. Ball S. J.; Beresday G. Z. F; Bills D. B.; Boyd-Barret O., O'Malley P., Cushner K.; Hoffman R. H.; Lauder H., Brown P., Billabough J. A., Halsey A. H.; Teese R., Lamb S., Duru-Bellat M; Bogaj. A.; Gmerek T.; Gromkowska-Melosik A.; Mazurek K., Wizner M. A., Majorek C.; Pachociński R.; Potulicka E.; Rutkowiak J.).

Badania bezpośrednio dotyczące zjawiska defaworyzacji społecznej w Polsce nie są zbyt rozpowszechnione. Najczęściej podejmowane są pedagogiczne prace porównawcze uwzględniające kryterium miejsca zamieszkania – miasto/wieś i status socjoekonomiczny rodziny (por. Cęcelek, 2011; Domalewski, J., & i Rolnictwa, I. R. W., 2010, s. 181-201; Palka K., 2012, s. 195-215; Wasielewski, 2012, s. 72-84) lub w zakresie edukacji regionalnej (por. Brzezińska, Hulewska, Słomska, 2006; Petrykowski, 2004).

Porównywalnie zarysowuje się kontekst defaworyzacji społecznej dzieci w badaniach porównawczych w Hiszpanii. Opisywane zależności pomiędzy miejscem zamieszkania – miasto/wieś powiązane są również głównie ze statusem socjoekonomicznym rodziny (por. Calero, 2005, s. 54-65; Martínez Celorrio, Martín Saldo, 2012, s. 119-121; 163-172), jednak zauważalne jest większe niż w Polsce zróżnicowanie w perspektywie regionalizacji – dotyczące m.in. etniczności oraz międzykulturowości w danych regionach w związku z czym tworzone są odmienne podłoża defaworyzacji społecznej (por. CECS, 2008, s. 239-251; Garreta Bochaca, 2006, s. 261–279; Rabczuk, 2002; Sánez Almeida, Milán Hernández, Martínez Martínez, 2010; Teese, Aasen, Field,

Pont, 2006). W badaniach dotyczących nierówności w perspektywie porównawczej danych regionów zauważalne są również podłoża społeczno-kulturowe, które związane są z językami regionalnymi m.in. język kataloński, baskijski, galicyjski, walencki i aranés, gdyż pomimo uznanego kastylijskiego za wiodący język hiszpański w całym kraju „współcześnie wspólnoty autonomiczne dbają o równy status języków regionalnych i języka kastylijskiego. Nauczane są one obowiązkowo na wszystkich szczeblach edukacji przeduniwersyteckiej” (Szczyrkowska, 2012, s. 278). W związku z tym, pomimo obecności dwóch języków (urzędowego i regionalnego) obowiązujących na terenie danego regionu w środowisku rodzinnym i lokalnym (a także w niektórych przypadkach w środowisku szkolnym) podstawowy język komunikacji między mieszkańcami stanowi język regionalny. Wprowadza to szereg zagrożeń zjawiskiem defaworyzacji społecznej pomiędzy społecznościami migrującymi.

Współcześnie w Hiszpanii inaczej niż w Polsce zarysowuje się system edukacyjny, wobec którego powstają dyskursy dotyczące zjawiska nierówności szans edukacyjnych, dostępu do edukacji, selekcji szkolnej i stratyfikacji społecznej, które rzutują na zjawisko defaworyzacji społecznej dzieci, jednak ten aspekt szerzej omówiony został w kolejnych rozdziałach.

Podsumowując, w obu krajach zauważalny jest wzrost zainteresowań nierównościami wynikającymi z systemów edukacyjnych, sytuacji społeczno-ekonomicznej i różnic kulturowych. Coraz częściej zauważalne są nowe kwestie dysproporcji w środowiskach rodzinnym, szkolnym i lokalnym związane bezpośrednio z dyferencjacją i stratyfikacją społeczną, co skutkuje gromadzeniem orientacji badawczych dotyczących także zjawiska defaworyzacji wśród dzieci i rodzin pochodzących ze środowisk nieuprzywilejowanych i uprzywilejowanych. Jest to także związane ze wspomnianymi wcześniej kryzysami dotyczącymi środowisk wychowawczych oraz alarmującymi wskaźnikami i negatywnymi konsekwencjami dotyczącymi ubóstwa w Polsce (np. Cęcelek, 2011) i Hiszpanii (García-Gómez, Cabanillas López, 2016, s. 95-116).

6. Edukacja i defaworyzacja społeczna w Hiszpanii

Pierwszym dokumentem normatywnym, który regulował hiszpański system edukacji była Ustawa Moyano z 22 lipca 1857 roku (*Ley de Moyano*). Wprowadzała ona

podział na trzy poziomy edukacji: szkolnictwo podstawowe, szkolnictwo średnie i wyższe. Na poziomie podstawowym edukacja była bezpłatna dla dzieci w wiek od 6 – 9 lat ze środowisk ubogich, a ponadto osobno kształcono dziewczęta i chłopców z obowiązkiem podjęcia edukacji dla wszystkich dzieci w tym przedziale wiekowym (Szczyrkowska, 2012, s. 275-276). Ustawa ta bardzo silnie oddziaływała na wzrost szkolnictwa prywatnego, a zwłaszcza katolickiego, które dominowało w edukacji hiszpańskiej do połowy XX wieku (Del Mar Griega, 2007, s. 295). Na podstawie tej Ustawy system edukacyjny w Hiszpanii funkcjonował do lat 70. XX wieku, choć obecnie wciąż zauważalna jest dominanta szkół katolickich.

Wraz z licznymi zmianami politycznymi, trwającymi od 1868 roku nastąpiły gwałtowne zmiany w systemie oświaty, wprowadzające stan równowagi pomiędzy szkolnictwem publicznym i prywatnym. Zauważono także potrzebę stworzenia odrębnego programu kształcenia dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poczucie wolności i postawy liberalne nie trwały jednak długo, gdyż w 1874 roku zaczęła ponownie obowiązywać monarchia konstytucyjna, podczas której powrócono do konserwatywnych rozwiązań edukacyjnych. W dalszych latach, wskutek nieustannych, dynamicznych zmian politycznych i społecznych oraz stanów wojennych, w systemie edukacyjnym panowała destabilizacja. Mniej więcej do lat 60. XX wieku w szkolnictwie hiszpańskim naprzemiennie wzrastała i malała rola kościoła katolickiego, szkolnictwa prywatnego, patriotyzmu, czy dostępności do edukacji dla wszystkich grup społecznych (Szczyrkowska, 2012, s. 276-277). Zauważalne w tym czasie nierówności, spowodowane były m.in. niedostosowaniem szkolnictwa do wymagań społeczeństwa (Gmerek, 2011, s. 220).

Istotnym elementem historii szkolnictwa w Hiszpanii były czasy rządów generała Franco, „które przyczyniły się do pewnego złagodzenia represji politycznych, a przede wszystkim oczywistego rozwoju gospodarczego (...), podczas których standardy życia [w Hiszpanii] zbliżyły się do najbardziej zaawansowanych krajów europejskich” (Pereyra, González Faraco, Luzón, Torres, 2009, s. 218). Ponadto, w rezultacie jego rządów w 1970 roku na podstawie Ogólnego Prawa Oświatowego (*Ley General de Educación*), dokonano największej transformacji hiszpańskiego systemu edukacyjnego od połowy XIX wieku (Pereyra, González Faraco, Luzón, Torres, 2009, s. 218). Reforma ta rozpoczęła łańcuch kolejnych zmian w systemie edukacji, tj. wprowadzenie Ustawy o prawie do edukacji (*LODE – Ley Orgánica del Derecho a la Educación*) w 1985 roku i Ustawy ogólnej o

organizacji systemu edukacyjnego (*LOGSE – Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*) w 1990 roku (Pereyra, González Faraco, Luzón, Torres, 2009, s. 219-220), które przede wszystkim regulowały kwestie: powszechności w dostępie do edukacji (zwłaszcza na poziomie podstawowym, dla dzieci w wieku od 6 do 14 lat), wolności i jakości nauczania z dostępem dla wszystkich obywateli z poszanowaniem równości szans, a także regulowały kwestie finansowania szkolnictwa publicznego i prywatnego (Pereyra, González Faraco, Luzón, Torres, 2009, s. 219-221; Szczurkowska, 2012, s. 276-277; Gmerek, 2011, s. 221). Wprowadzone dotąd zmiany, a także kolejna Ustawa ogólna dotycząca uczestnictwa, ewaluacji i oceniania instytucji edukacyjnych (*LOPEG - Ley Orgánica de la Participación y Evaluación en los Centros Docentes*), wprowadzona w 1995 roku silnie oddziaływały na dotąd nierozstrzygnięte konflikty w szkołach, dotyczące wspólnego życia w środowisku wielokulturowym (Ferrer, 2005, s. 119). Za pośrednictwem tych zmian, szkoły za priorytetowe działanie stawiały sobie wyuczenie zasad uczestnictwa w uczeniu się i nauczaniu w środowisku wielokulturowym w związku z rosnącym wówczas napływem imigrantów, głównie z Afryki, Ameryki Łacińskiej i Europy Wschodniej (Pereyra, González Faraco, Luzón, Torres, 2009, s. 220).

System edukacyjny w Hiszpanii kształtował się na tle licznych zmian w sferze społeczno-politycznej, ekonomicznej i kulturowej – rozpoczynając od monarchii parlamentarnej, następnie przejściu przez reżim autorytarny rządów Franco, aż do demokracji parlamentarnej, które miały wpływ na zmiany we wszystkich dziedzinach życia obywateli. Kolejne zmiany związane z przyjęciem Paktu Północnoatlantyckiego w 1984 roku, a następnie dołączenie do Unii Europejskiej w 1986 roku spowodowały, że ponownie ewaluowały system edukacyjny (Szczurkowska, 2012, s. 277-278). Przede wszystkim w tym okresie dążono nie tylko do uniwersalizacji systemu edukacyjnego, ale zwrócono także uwagę na kwestie poczucia integracji europejskiej, nauczania języków obcych w szkołach i możliwości wymiany między krajami członkowskimi. Zmiany te spowodowały także zmianę finansowania szkół i uniwersytetów w Hiszpanii, wraz z upowszechnieniem edukacji wzrosło zróżnicowanie na płaszczyźnie jakości edukacyjnej i organizacji procesu nauczania. Z początkiem XXI wieku wprowadzono nowe ustawy i reformy w szkolnictwie, które miały być zbliżone do wymogów obowiązujących w Unii Europejskiej. Wśród najważniejszych ustaw z tego okresu można wymienić się m.in. Ustawę ogólną o uniwersytetach (*LOU – Ley Orgánica de Universidades*) wprowadzona w 2001 roku, Ustawę ogólną o edukacji (*LOE – Ley Orgánica de Educación*) z 2006 roku i

Dekret Królewski (*Real Decreto*) z 2007 roku. Powstałe zmiany w prawie i szkolnictwie bazowały na wcześniejszych aktach prawnych i modyfikowały poprzednie ustawy w zakresie organizacji systemu edukacji na wszystkich poziomach edukacyjnych, wprowadzały zmiany dotyczące kształcenia ogólnego i zawodowego, odnosiły się także do zmian w autonomii instytucji edukacyjnych oraz ograniczenia wpływu kościoła katolickiego w edukację powszechną (Gmerek, 2011, s. 223-224). Mimo zmian i ustawowej wolności wyznania religijnego w Hiszpanii wciąż liczną grupę stanowią katolickie szkoły na każdym etapie edukacyjnym (Del Rey, 2005, s. 77).

6.1. Hiszpania – charakterystyka kraju z wyszczególnieniem Katalonii

Hiszpania jest krajem, w którym od lat 80. XX wieku odnotowuje się wysoki wzrost imigracji. Według najnowszych statystyk, opublikowanych przez Narodowy Instytut Statystyczny (*INE – Instituto Nacional de Estadística*) z dniem 1.01.2018 populacja Hiszpanii wynosiła 46 659 302 mieszkańców i wzrosła w porównaniu z danymi z początku 2017 roku o 132 263 mieszkańców. Spośród nich 4 572 055 osób to cudzoziemcy, zatem stanowią oni 9,8% całkowitej populacji. W 2017 Hiszpania odnotowała dodatnie saldo migracji, wynoszące 164 604 osób. Imigracja wzrosła o 28,4%, a emigracja o 12,4% w porównaniu z rokiem poprzednim (Instituto Nacional de Estadística, 2018a, s. 1). Najliczniejszą grupę cudzoziemców obecnie stanowią Marokańczycy (682 515 osób), Rumunii (675 086 osób), Anglicy (285 698 osób), Włosi (221 781 osób) oraz Chińczycy (183 387 osób) (Instituto Nacional de Estadística, 2018a, s. 4).

Zróżnicowanie w Hiszpanii dotyczy także wewnętrznej regionizacji. Hiszpania jest krajem wieloetnicznym. Obecnie jest podzielona na 19 regionów i wspólnot autonomicznych: *Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunitat Valenciana, Extremadura, Galicia, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidade Foral de Navarra, País Vasco, La Rioja, Ceuta, Melilla* oraz na 50 prowincji administracyjnych: *Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga, Sevilla (Andalucía); Huesca, Teruel, Zaragoza (Aragón); Las Palmas, Santa Cruz de Tenerife (Illes Balears); Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid, Zamora (Castilla y León); Albacete, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Toledo*

(Castilla-La Mancha); Barcelona, Girona, Lleida, Tarragona (Cataluña); Alicante/Alacant, Castellón/Castelló, Valencia/València (Comunitat Valenciana); Badajoz, Cáceres (Extremadura); A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra (Galicia); Araba/Álava, Bizkaia, Gipuzkoa (País Vasco); Principado de Asturias; Cantabria; Comunidad de Madrid; Región de Murcia; La Rioja; Ceuta; Melilla (Instituto Nacional de Estadística, 2018b, s. 8). Według najnowszych danych dotyczących populacji hiszpańskiej z 2017 roku, Hiszpanię zamieszkuje 33 997 656 Kastylijczyków (rodowitych Hiszpanów), czyli ok. 73% populacji. Wśród najliczniejszych wspólnot autonomicznych (zróżnicowanych etnicznie) można wyróżnić: Andaluzję: 8 379 820 mieszkańców (18% populacji), Katalonię: 7 555 830 mieszkańców (16,3% populacji), następnie Galicję: 2 708 339 mieszkańców (5, 8% populacji) i Kraj Basków: 2 294 158 (4,7% populacji) (Instituto Nacional de Estadística, 2018c). Językiem urzędowym w całej Hiszpanii jest język hiszpański (kastylijski), jednak w niektórych rejonach autonomicznych oficjalnie używane są także języki regionalne (np. Katalonia – język kataloński, Galicja – język galicyjski, Kraj Basków – język baskijski) (Huguet, 2007, s. 72-74).

W Hiszpanii większość mieszkańców to katolicy, do 2000 roku wyznawanie tej religii deklarowało ok. 94% mieszkańców (Gmerek, 2011, s. 218). Według najnowszych statystyk przeprowadzonych w 2018 roku przez Centrum Badań Socjologicznych (CIS – *Centro de Investigaciones Sociológicas*) w Hiszpanii 66,3% mieszkańców deklaruje wyznawanie katolicyzmu, 16,2% określa siebie jako agnostyków i osoby niewierzące, 12,3% deklaruje, że są ateistami, a 2,5% deklaruje innowierstwo. Inne religie praktykowane w Hiszpanii to muzułmanizm, hebraizm, protestantyzm i hinduizm, których wyznawcy mają miejsca i prawo do praktykowania swoich kultów (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2018, s. 15).

Ze względu na specyfikę badań w dysertacji doktorskiej niżej omówiony zostanie region Katalonii. Katalonia jest jedną ze wspólnot autonomicznych w Hiszpanii i jest drugim, z najliczniejszych regionów autonomicznych (7 555 830 mieszkańców, 16,3% całej populacji hiszpańskiej) według danych z Instituto Nacional de Estadística (2018c). Jest też regionem, „który jest niezwykle odrębny kulturowo i językowo od reszty kraju” (Gmerek, 2011, s. 286). W Katalonii jako wspólnocie autonomicznej jest najwyższy współczynnik imigrantów w całej Hiszpanii, z 7 555 830 mieszkańców 42 990 osób (5,7%) jest imigrantami. W porównaniu np. w Andaluzji

współczynnik imigrantów wynosi 0,10% (9 123 osób), w Galicji 0,2% (6 981 osób), a w Kraju Basków 0,3% (7 898 osób) (Instituto Nacional de Estadística, 2018a, s. 12). Poza tym, „region ten zamieszkiwany jest współcześnie przez różne grupy etniczne. Jedną z mniejszości historycznych są Katalończycy. Ponadto, żyje tu znacząca liczba pochodzących z grupy Kastylijczyków, inne mniejszości historyczne (na przykład Romowie)” (Gmerek, 2011, s. 286).

W Katalonii obowiązują dwa wiodące języki urzędowe: kataloński, kastylijski (hiszpański) i trzeci (najrzadziej używany) oksytański (aranejski). Społeczność katalońska za rodzimy uznaje język kataloński, który ma własny słownik, gramatykę i ortografię (dawniej językiem katalońskim mogły porozumiewać się wyłącznie elity, ok. XVIII wieku, kiedy język kataloński był oficjalnie zabroniony przez państwo). Jednocześnie Katalończycy uznają go za jeden z najważniejszych komponentów budowania tożsamości katalońskiej – zarówno na płaszczyźnie kulturowej, społecznej, jak i politycznej (Melosik, 2007, s. 270-285). Historia Katalonii wskazuje na okresy, w trakcie których język kataloński był zakazywany (w okresie ok. XV wieku język kataloński był bardzo ograniczany, natomiast w XVIII wieku był całkowicie zabroniony przez panujące wówczas rządy) i ponownie wdrażany np. w trakcie edukacji szkolnej czy w codziennym życiu. Ponowne funkcjonowanie języka katalońskiego powstawało – często z podwalin analfabetyzmu – bowiem po latach używania go tylko w mowie (równocześnie używając języka kastylijskiego »hiszpańskiego« jako obowiązującego), część Katalończyków nie potrafiła pisać i nie rozumiała tekstu w języku katalońskim (Melosik, 2007, s. 270-275). Wraz z upadkiem rządów Franco, Katalonia zaczęła odradzać swoje korzenie kulturowe, społeczne i polityczne. Rozpoczęto wprowadzenie języka katalońskiego i edukacji w języku katalońskim na wszystkich poziomach edukacyjnych. W kolejnych latach za pomocą Programu Immersji Językowej (*PIL – Programa d'Immersion Lingüística*) wdrożonego w latach 1983-1984 rozpoczęto normalizację języka katalońskiego i kształcenie odbywało się w dwóch językach: katalońskim i kastylijskim (hiszpańskim). Model dwujęzycznego kształcenia językowego na terenie Katalonii (w różnym stopniu zaawansowania) używany jest także współcześnie (Gmerek, 2011, s. 287-291).

W celu rozkrzewiania kultury katalońskiej i znajomości języka katalońskiego oraz promowania polityki poszerzającej wiedzę i wykorzystanie języka katalońskiego na terenie Katalonii wdrożono badanie dotyczące zastosowań językowych (*L'EULP –*

L'Enquesta d'Usos Lingüístics de la Població), które cyklicznie odbywa się co 5 lat: w roku 2003, 2008, 2013 oraz 2018. Odpowiedzialnymi organami za ten projekt są Departament Kultury (*Departament de Cultura*), za pośrednictwem Generalnej Dyrekcji ds. Polityki Lingwistycznej (*Direcció General de Política Lingüística*) i Idescat – Instytutu Statystycznego Katalonii (*l'Idescat - l'Institut d'Estadística de Catalunya*), (Generalitat de Catalunya, 01.07.2018). Z ostatniego raportu badań *L'EULP 2013* wynika, że wśród społeczności Katalonii (Katalończyków i imigrantów):

Język/rok	2003 rok	2008 rok	2013 rok
Rozumie j. kataloński	96,5%	94,6%	94,3%
Potrafi mówić w j. katalońskim	81,6%	78,3%	80,4%
Potrafi czytać w j. katalońskim	89,0%	81,7%	82,4%
Potrafi pisać w j. katalońskim	58,8%	61,8%	60,4%

Tabela 3. Zastosowanie języka katalońskiego wśród ludności Katalonii. Opracowanie własne na podstawie: Generalitat de Catalunya, 2014, s. 5.

W związku z kolejnymi zmianami o charakterze politycznym na przestrzeni lat 2014-2018 (próby niepodległościowe i zmiana rządu w Katalonii), Katalończycy ponownie dostrzegli możliwość wzmocnienia swojego dorobku kulturowego, także w zakresie strategii edukacyjnych. Jednak ze względu na wysoki współczynnik imigrantów – 5,7% (dane z Instituto Nacional de Estadística, 2018a, s. 12) oraz wciąż rosnącą imigrację w autonomicznej Katalonii coraz bardziej zauważane są również różnicowania etniczne i językowe, które nie prognozują lingwistycznej i kulturowej hegemonii katalońskiej.

W wielokulturowej i wieloetnicznej Hiszpanii nierówności edukacyjne, społeczne i kulturowe narastają. Jak dotąd, pomimo procesów globalizacji i integracji z Unią Europejską nie wypracowano wspólnotowości i zgodności względem jakości życia i funkcjonujących systemów edukacyjnych (Gmerek, 2011, 299-301). Hiszpania wciąż zmaga się z problemami dotyczącymi nierówności w szkolnictwie i jego dostępnością dla wszystkich grup społecznych. W poszczególnych regionach nieustannie poruszane są kwestie tj. dezorientacja w sferze edukacyjnej na każdym poziomie edukacyjnym (zwłaszcza kwestie obowiązkowości szkoły średniej i niezgodność systemów

szkolnictwa uniwersyteckiego, podział na szkolnictwo publiczne i prywatne), ale także wysokie współczynniki niepowodzeń szkolnych dzieci i młodzieży (García Garrido, 2009, s. 335-338).

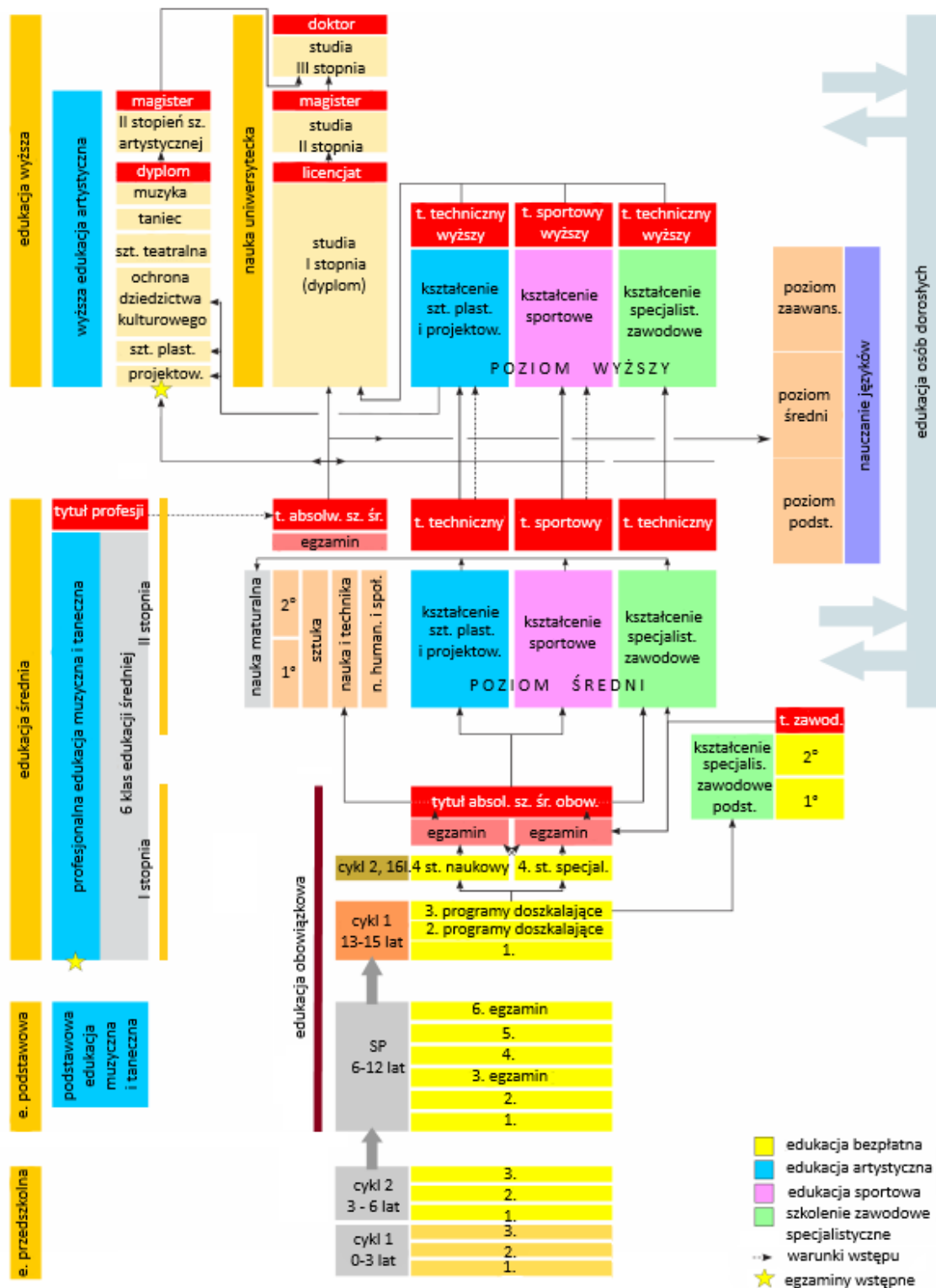
6.2. Współczesny system edukacji w Hiszpanii

Od początku XX wieku poza ustawami ogólnymi (wspominanymi na początku podrozdziału szóstego – *LOGSE*, *LOPEG*, *LOU* i *LOE*) oraz poza przystąpieniem do Unii Europejskiej i obowiązującymi względem tego prawami, w systemie edukacyjnym obowiązuje także nowa ustawa ogólna z 2013 roku, (modyfikująca poprzednie akty prawne), dotycząca poprawy jakości kształcenia (*LOMCE – Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*), która reguluje i definiuje ogólną strukturę systemu edukacyjnego w całej Hiszpanii. Ponadto, w każdym regionie Hiszpanii obowiązują prawa wewnętrzne, gdyż regiony i wspólnoty autonomiczne mają uprawnienia ustawodawcze i wykonawcze. Zatem w Hiszpanii obowiązuje „model zdecentralizowany, który rozdziela kompetencje i odpowiedzialność między władzę centralną, czyli Ministerstwo Oświaty (*Ministerio de Educación*), wspólnoty autonomiczne (*Comunidades Autónomas*), organy administracji lokalnej i szkoły” (Szczyrkowska, 2012, s. 282). Wobec tego „ministerstwo odpowiada za wytyczanie i realizację całokształtu polityki oświatowej, jej spójność i równość w pracach dla wszystkich obywateli. Wspólnoty autonomiczne za pośrednictwem regionalnych rad czy wydziałów oświaty dbają o przestrzeganie ogólnokrajowych zasad funkcjonowania ustroju szkolnego i realizują równoległe działania wykonawczo-administracyjne na swoim terytorium” (Szczyrkowska, 2012, s. 282-283). W związku z powyższym, za rozwiązywanie kwestii edukacyjnych, tj. zarządzanie organizacją instytucji edukacyjnych, zarządzanie procesem nauczania, wybór strategii edukacyjnych, a także gospodarka finansowa edukacji zależy od organów wewnętrznych w danym regionie. Zróżnicowanie szkolnictwa w Hiszpanii jest zależne nie tylko od kwestii regionizacji, ale także różnicująca jest płaszczyzna szkolnictwa w sektorze publicznym i prywatnym.

W każdym regionie obowiązują te same struktury systemu szkolnego (które reguluje ustawa *LOMCE*), a nadzór nad ich realizacją w całej Hiszpanii sprawuje Ministerstwo Oświaty (*Ministerio de Educación*). W związku z powyższym, w całym kraju szkolnictwo prowadzone jest na poziomie podstawowym, średnim i wyższym

według jednego schematu. „Na szczeblu centralnym ministerstwa podejmowane są decyzje o organizacji całości systemu szkolnego i wymaganiach bezwzględnych do spełnienia, tj. minimach programowych w ramach podstawy” (Szczurowska, 2012, s. 283). Ponadto, w ministerstwie podejmowane są decyzje dotyczące współpracy i badań międzynarodowych oraz polityki je wspierającej, a także reguły przyznawania tytułów szkolnych, akademickich i zawodowych (Szczurkowska, 2012, s. 283). Natomiast we władzy wspólnot autonomicznych pozostają kwestie dotyczące realizacji zadań z urzędu centralnego; zarządzanie organizacyjne edukacją przedszkolną, podstawową, średnią i wyższą; dobór i nadzór kadry szkolnej i akademickiej, a także programów nauczania; finansowanie programów stypendialnych, decyzyjność i prowadzenie szkolnictwa prywatnego. Te kwestie znacznie różnicują edukację w całej Hiszpanii, gdyż każda wspólnota autonomiczna prowadzi odrębną gospodarkę w tym zakresie. Do władz lokalnych należy decyzyjność w zakresie terenów i infrastruktury szkolnej oraz prowadzenie edukacji poza formalnej (Szczurkowska, 2012, s. 283).

W Hiszpanii wolny od opłat za naukę jest wyłącznie etap edukacji obowiązkowej (w sektorze publicznym i prywatnym – ze względu na dofinansowania z budżetu państwa). Trwa on od drugiego cyklu edukacji przedszkolnej (dzieci w wieku od 3 do 6 lat) do ukończenia szkoły średniej pierwszego stopnia (do 16 roku życia). Pozostałe sektory: pierwszy cykl edukacji przedszkolnej (od 0 do 3 lat) oraz szkoły średnie drugiego stopnia, szkolnictwo wyższe, a także kształcenie osób dorosłych zwykle podlegają opłatom (Eurydice, 12.05.2017a). W trakcie edukacji możliwe jest uzyskanie stypendiów i grantów, które pokrywają koszty czesnego. Innym sposobem jest możliwość uzyskania grantu celowego, np. na mieszkanie, dojazdy czy zakup materiałów do nauki. Istnieje także stypendium socjalne dla studentów z rodzin o niższym statusie socjoekonomicznym rodziny (Gmerek, 2011, s. 264). Systemy odpłatności za studia i stypendialno-grantowe od wielu lat wprowadzają w Hiszpanii dyskurs nierówności i paradoksy związane z pomocą finansową, zwłaszcza w kwestii wyrównywania szans edukacyjnych dla studentów ze środowisk defaworyzowanych, których systemy te nie spełniają (Mora, García, 1999, s. 107).



Schemat 2. Struktura systemu edukacyjnego w Hiszpanii. Opracowanie i tłumaczenie własne na podstawie: *Sistema Educativo LOMCE* (Gobierno España, 12.10.2016).

Edukacja przedszkolna (*Educación Infantil*) jest nieobowiązkowa i dzieli się na dwa cykle, z czego pierwszy cykl (od 0 do 3 roku życia) jest odpłatny, ale dla rodzin ze środowisk defaworyzowanych o niskich dochodach przysługuje prawo do wsparcia finansowego na wpisywanie do instytucji lub na opiekę (znaczna część rodzin na tym etapie edukacji dziecka korzysta z pomocy opiekunek, których usługi opieki nad dzieckiem są tańsze). W drugim cyklu, trwającym między 3 a 6 rokiem życia rozpoczyna się edukacja bezpłatna także w instytucjach prywatnych państwowych, tzw. *Centros Privados Concertados*. W związku z tym większość rodzin posyła dzieci w tym wieku do przedszkola, mimo że jest to okres nieobligatoryjny. Na każdym poziomie edukacyjnym jest możliwe także podjęcie nauki w szkołach prywatnych niepaństwowych, gdzie za naukę się płaci (Eurydice, 12.05.2017a). Ponadto, rodziny z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i wychowawczymi od ukończonego przez dziecko 2 roku życia otrzymują dofinansowanie (Szczurkowska, 2012, s. 288).

Na poziomie edukacji podstawowej (*Educación Primaria*) jest łącznie 6 lat nauki. Trwa ona od 6 do 12 roku życia. Kształcenie na tym poziomie jest obowiązkowe i bezpłatne (także w instytucjach prywatnych państwowych). Ustawa LOMCE po 3 i 6 roku nauki wprowadziła indywidualną ocenę ucznia, której dotąd nie było w systemie hiszpańskim. W związku z powyższym w większości szkół w klasie 3 i 6 wprowadzane są egzaminy sprawdzające kompetencje dzieci, na podstawie których nauczyciele sporządzają ocenę ewaluacyjną. Nie jest to egzamin państwowy, tylko wewnętrzny, który ma na celu wsparcie w indywidualizacji procesu nauczania w danej szkole. Oznacza to jednocześnie, że dzieci nie dostają dyplomu ukończenia szkoły podstawowej i nie ma żadnych egzaminów wstępnych do szkoły średniej pierwszego stopnia. Osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą kształcić się zarówno w instytucjach powszechnych (system integracyjny), jak i w szkołach specjalnych. Decyzja zależy od rodziców i rodzaju potrzeb ucznia np. konkretny typ niepełnosprawności itp. (Eurydice, 12.05.2017a).

Natomiast szkolnictwo średnie (*ESO – Educación Secundaria Obligatoria*) dzieli się na dwa cykle: dla dzieci w wieku od 13 do 15 lat i cykl drugi dla dzieci w wieku 16 lat. Jest to ostatni etap edukacji obowiązkowej i bezpłatnej (także w instytucjach prywatnych państwowych), obejmujący 4 lata kształcenia, w trakcie których dzieci zdobywają kompetencje tj. język hiszpański (kastyljski), język autonomiczny (etniczny), matematyka, wiedza o społeczeństwie i świecie, kultura i

sztuka, informatyka, kompetencje społeczno-obywatelskie, a także zdolność do uczenia się i do zaangażowania we własny rozwój. Na tej podstawie po trzech latach nauki każde dziecko decyduje czy wybiera profil naukowy (ogólnokształcący), czy profil specjalistyczny (zawodowy), który rozszerza w czwartej klasie ESO (drugi i jednocześnie ostatni obowiązkowy etap edukacji średniej). Pod koniec tego etapu uczniowie zdają pierwsze egzaminy (sprofilowane albo na cykl ogólnokształcący – naukowy, albo na cykl specjalistyczny – zawodowy), uprawniające do otrzymania dyplomu absolwenta (*Graduado en Educación Secundaria Obligatoria*), który sprawia, że mogą podjąć dalszą naukę. Na tym etapie uczniowie mogą kształcić się maksymalnie do 18 roku życia, np. w przypadku niezaliczenia więcej niż trzech kursów. Osoby, które nie zaliczyły jednego lub dwóch kursów otrzymują certyfikat ukończenia szkoły z wykazem lat nauki i uzyskanych ocen (*Certificado Oficial de Estudios Obligatorios*) (Eurydice, 12.05.2017a).

Następnie uczniowie mogą kontynuować naukę w różnych miejscach w zależności od preferencji i uzyskanego dyplomu/certyfikatu w wieku od 16 do 18 (i więcej) lat. Uczniowie z dyplomem absolwenta mają do wyboru m.in. szkołę maturalną (*Bachillerato*), kończącą się egzaminem – maturą, która uprawnia do podjęcia nauki na poziomie wyższym (w tym kształcenia uniwersyteckiego). Inną możliwością jest podjęcie nauki na poziomie średniej edukacji specjalistycznej (*Formación Profesional Inicial*). W trakcie tego cyklu młodzież może wybrać profil kształcenia (zawodowy) i uzyskuje stosowny ku temu tytuł na poziomie technika. Po ukończeniu tej szkoły młodzież może również przystąpić do matury i pójść na studia wyższe (np. na uniwersytecie). Bez przystąpienia do matury uczniowie mogą kontynuować naukę na poziomie wyższym technicznym. Osoby, które nie uzyskały dyplomu absolwenta nie mogą podjąć nauki w wyżej wymienionych instytucjach. Możliwością dla nich (a także dla osób, które nie ukończyły szkoły średniej z certyfikatem, ale ukończyły trzeci rok szkoły średniej pierwszego stopnia) jest szkoła zawodowa (*Formación Profesional Básica*), która składa się z dwóch cykli kształcenia. Jeżeli uczniowie przejdą ją pomyślnie, mogą kontynuować naukę na poziomie średnim specjalistycznym, przygotowującym do zawodu (Eurydice, 12.05.2017a).

Analogicznie do poziomu średniego młodzież może kontynuować naukę na poziomie wyższym (*Educación Superior*) w etapach: edukacji pierwszego stopnia, drugiego stopnia i w przypadku kształcenia uniwersyteckiego – trzeciego stopnia.

Kształcenie specjalistyczne zawodowe kończy się na poziomie licencjata (edukacja pierwszego stopnia). Nauka na poziomie wyższym jest także dostępna dla osób dorosłych, którzy chcą nabyć dodatkowe kompetencje.

Według danych z ostatniego raportu statystycznego, dzieci i młodzież w przedziale od 0 – 19 roku życia stanowią grupę liczącą 9 24 047 osób, czyli 19,8% społeczeństwa (Instituto Nacional de Estadística (2018a, s. 3). W Hiszpanii edukacja nieobowiązkowa na poziomie średnim i wyższym wykazuje tendencję wzrostową, choć nadal utrzymuje się na stosunkowo niskim poziomie (ok. 40%) społeczeństwa. Wynika to z wielu czynników, np. pochodzenie społeczne, możliwości finansowe, poziom wykształcenia rodziny. Obecnie wiele instytucji (zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego) prowadzonych jest przez sektor prywatny oraz instytucje katolickie. To one stanowią środowiska kształcenia elitarnego. Jednocześnie obowiązkowo płatna edukacja na poziomie wyższym, wymogi selekcyjne (inne w sektorze prywatnym i publicznym) oraz różniące się programy kształcenia (z przewagą jakości dla szkół prywatnych), wprowadzają i pogłębiają nierówności i stratyfikację społeczną, zwłaszcza względem osób pochodzących z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym rodziny, a także rodzin imigrantów (Gmerek, 2011, s. 246-266).

W raporcie z roku akademickiego 2016/17 młodzi ludzie najczęściej deklarowali, że decydują się na podjęcie nauki na poziomie licencjata i na tym zaprzestają swoją edukację. Wśród osób kształcących się na poziomie wyższym, pierwszy stopień ukończyło 83,3% osób. Studia magisterskie realizowało jedynie 11,2% osób (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2018, s. 1). Według najbardziej aktualnych statystyk z roku akademickiego 2015/16, najczęściej wybieranymi kierunkami kształcenia na poziomie studiów licencjackich były: nauki społeczne i prawne (46% osób studiujących), inżynieria i architektura (19,8% osób studiujących), nauki medyczne (14,5% osób studiujących) i sztuka oraz nauki humanistyczne (12,8% osób studiujących) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016, s. 9).

6.3. Lokalne formy wsparcia i opieki w systemie hiszpańskim

W Hiszpanii pierwsze oznaki ważności kwestii społeczno-socjalnych dla władz państwa zauważalne były w średniowieczu. Wówczas prawo nakazywało opiekę nad

uboższymi warstwami społeczeństwa, jednak nie obowiązywał jeszcze żaden system pomocy społecznej i socjalnej. Na początku XVI wieku powstały pierwsze organizacje dobroczynne, które świadczyły pomoc bezpłatnie i uznaniowo dla wszystkich potrzebujących. Następnie, na skutek przemian politycznych państwa (ustrój monarchiczny) pomimo działalności szeregu instytucji pomocowych, ubóstwo zaczęło być globalnym problemem hiszpańskiego społeczeństwa (Consejo General del Trabajo Social, 13.05.2017).

Pierwszy, publiczny i zorganizowany system pomocy społecznej w Hiszpanii powstał w wyniku reform i modernizacji w XVIII wieku. Dotyczył on po raz pierwszy wprowadzenia usług instytucji społecznych względem konkretnych potrzeb społeczeństwa. Jednak później, wraz ze stworzeniem Komisji ds. Reform Społecznych (*Comisión de Reformas Sociales*) w 1883 roku rozpoczęto diagnozować problemy społeczne i dopiero wówczas koncepcje pomocy społecznej i socjalnej były zorientowane na dalsze zmiany w państwie (a nie wyłącznie pomoc doraźną – materialną i opiekuńczą) (Consejo General del Trabajo Social, 13.05.2017).

Na początku XX wieku zostały utworzone dwa organy: Instytut Reform Społecznych (*Instituto de Reformas Sociales*) i Narodowy Instytut Zabezpieczenia Społecznego (*Instituto Nacional de Previsión*), w ramach działalności których instytucje dotąd prowadzące pomoc społeczną i socjalną w Hiszpanii zaczęły ze sobą współpracować. Rozpoczęto także interesować się kwestiami zabezpieczenia społeczno-socjalnego wszystkich rodzin (także imigrantów). W 1963 r. opracowano pierwszy system ubezpieczeń społecznych z podstawowymi i uzupełniającymi świadczeniami, które obejmowały usługi socjalne i pomoc socjalną z programu ubezpieczenia społecznego dla wszystkich obywateli (Consejo General del Trabajo Social, 13.05.2017).

Od 1982 roku na mocy Hiszpańskiej Kontytucji (*Constitución Española de 1978*) odpowiedzialność społeczną i socjalną podzielono na trzy poziomy administracyjne: ogólną administrację państwową (*Administración General del Estado*), wspólnoty autonomiczne (*Comunidades Autónomas*) i urzędy lokalne (*Corporaciones Locales*). Prawo ogólne reguluje konieczność prowadzenia systemu pomocy społecznej i świadczeń socjalnych dla społeczności danego regionu, który liczy więcej niż 20 000 mieszkańców, jednak nie precyzuje tych kwestii (Constitución Española, artykuł 26.1.c). Zakres podstawowej opieki i wsparcia społeczno-socjalnego regulują wspólnoty

autonomiczne za pośrednictwem Miejskich Służb Społecznych (*Servicios Sociales Municipales*). W związku z powyższym kwestie społeczno-socjalne w Hiszpanii, podobnie jak kwestie edukacyjne zróżnicowane są w każdej z 17 wspólnot autonomicznych. Ponadto, w ramach działalności jednej wspólnoty autonomicznej działa kilka filii służb społecznych (Consejo General del Trabajo Social, 13.05.2017).

We wspólnocie autonomicznej Katalonii obowiązuje Prawo Usług Socjalnych (*Ley de Servicios Sociales*), które wprowadza organizację i charakter działalności usług społeczno-socjalnych na ogólne i specjalistyczne we wszystkich prowincjach Katalonii: Barcelonie, Gironie, Lleidzie i Tarragonie. Istnieją również lokalne akty prawne w języku katalońskim, które szczegółowo porządkują wszystkie wewnętrzne kwestie społeczno-socjalne w zależności od rodzaju i zakresu pomocy oraz wsparcia. W każdym z miast na obszarze danej wspólnoty autonomicznej działają Miejskie Instytuty Pomocy Społecznej i Socjalnej (*Institut Municipal de Serveis Socials*). Instytucje te prowadzą Centra Usług Społecznych i Socjalnych (*Centres de Serveis Socials – CSS*), które udzielają wsparcia i pomocy w zależności od potrzeb jakie występują w danym regionie np. pomoc doraźna, pomoc interwencyjna, pomoc w nagłych przypadkach, pomoc dla osób wykluczonych społecznie, dla osób z uzależnieniem, dla imigrantów itp. (Ajuntament de Tarragona, 17.05.2017a).

Działalność danego CSS jest zorientowana na potrzeby mieszkańców w konkretnym obszarze miasta i adresowana jest do całych rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie (w tym także rodzin imigranckich). W Tarragonie jest obecnie siedem CSS w różnych dzielnicach miasta (Ajuntament de Tarragona, 17.05.2017b). Działania w ramach CSS organizowane są zazwyczaj w Miejskich Ośrodkach Kultury (*Centre Cívic Municipal*), ze względu na promowanie strategii wspólnotowości i niepogłębiania różnic między mieszkańcami. Kursy oferowane w Miejskich Ośrodkach Kultury są dostępne dla wszystkich mieszkańców danej dzielnicy za opłatą, a prowadzone tam zajęcia i oferta pomocowa w ramach CSS, a konkretnie w Centrach Otwartych dla Dzieci i Młodzieży (*Centre Obert per a Infants i Adolescents*), czyli w lokalnych formach wsparcia i opieki są prowadzone nieodpłatnie dla dzieci i rodzin ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Finansowanie CSS (w tym Centrów Otwartych) zależne jest od urzędów lokalnych, które przeznaczają środki finansowe do Miejskich Instytutów Pomocy Społecznej i Socjalnej, a następnie przez te instytucje rozdzielane są na poszczególne działalności w ramach CSS. Za ofertę

skierowaną do społeczności lokalnej, harmonogram działań oraz wewnętrzne regulaminy danego CSS odpowiada dyrektor instytucji, w związku z czym każde centrum stanowi oddzielną jednostkę (w zakresie jej organizacji i finansowania). Aczkolwiek wszystkie CSS z danej prowincji, a także z danej wspólnoty autonomicznej mogą prowadzić wspólne programy pomocy i wsparcia dla mieszkańców danego regionu i uzyskać osobne dofinansowanie z programów Unii Europejskiej, od władz urzędów lokalnych czy sponsorów (Ajuntament de Tarragona, 17.05.2017a).

Działalność Centrów Otwartych w CSS w danej wspólnotie autonomicznej regulują wewnętrzne zarządzenia legislacyjne. W Katalonii ich działalność jest zgodna z Dekretem regulującym Kataloński System Usług Społecznych i Socjalnych (*Decret de regulació del Sistema Català de Serveis Socials*) (Decret 176/2000). Szczegółowy program działalności w Centrach Otwartych w CSS w Katalonii zależy jest bezpośrednio od dyrektora i tworzonej przez niego kadry w danej instytucji w każdym regionie. Działalność Centrów Otwartych jest prowadzona poza systemem edukacyjnym, w godzinach wolnych od zajęć dydaktycznych i zorientowana jest na bezpłatną, dzienną pomoc, wsparcie i opiekę. Prowadzona jest tam oferta społeczno-kulturalna, edukacyjna i profilaktyczna dla dzieci, młodzieży, a także rodziców lub opiekunów prawnych z danej społeczności defaworyzowanej społecznie, mająca na celu wyrównanie nierówności społecznych i edukacyjnych (Ajuntament de Tarragona, 17.05.2017c). Oferta we wszystkich Centrach Otwartych w CSS w Katalonii ustalana jest po rozpoczęciu roku szkolnego dla każdej z grup wiekowych osobno. Zajęcia dla dzieci w wieku młodszym, uczęszczających do szkoły podstawowej (klasy początkowe I-III) rozpoczynają się w czasie sjeści. Zajęcia dla dzieci starszych i młodzieży oraz dla rodziców i opiekunów prawnych odbywają się po południu w zależności od możliwości danego centrum. We wszystkich grupach wychowawcom podczas zajęć mogą pomagać wolontariusze, którzy jednocześnie mogą realizować tam swoje praktyki zawodowe ze studiów z zakresu nauk społecznych i nauk artystycznych.

Oferta zajęć zróżnicowana jest ze względu na dofinansowanie jednostki, ale także uwzględnia się wiek i potrzeby uczestników. W każdej grupie, którą zajmuje się dwóch wychowawców (zazwyczaj jest to kobieta i mężczyzna) może uczestniczyć maksymalnie 12 osób (Ajuntament de Tarragona, 17.05.2017c).

7. Edukacja i defaworyzacja społeczna dzieci w Polsce

Pierwsze szkoły w Polsce pojawiły się na przełomie XI i XII wieku. Tworzone oraz podporządkowane były wówczas kościołowi. Dzielily się na szkoły parafialne (o najniższym stopniu kształcenia), klasztorne (kształcące głównie przyszłych duchownych) oraz katedralne w siedzibach biskupich (prowadzące naukę z tzw. „Siedmiu sztuk wyzwolonych”, czyli gramatyki, logiki, retoryki, geometrii, arytmetyki, astronomii i muzyki). Od XIII wieku funkcjonowały szkoły kolegiackie i katedralne, które tworzone były przy bogatszych kościołach. Na przełomie XIII i XIV wieku powstawały pierwsze gimnazja, czyli humanistyczne szkoły średnie, które podobnie jak szkoły parafialne na przestrzeni lat rozwijały swoją działalność i funkcjonowały do końca XVI wieku. W tym czasie Polska zyskała pozycję ważnego ośrodka kultury humanistycznej (Encyklopedia PWN, 20.01.2016).

Pierwsze próby stworzenia systemu oświatowego w Polsce rozpoczynają się od połowy XVI wieku, gdy powoli zaczyna zmieniać się rola kościoła w państwie i szkoły zmieniają wizję kształcenia, z perspektywy religijnej na kształtowanie nowoczesnego obywatela. Spowodowane było to m.in. powstawaniem szkół innowierczych, a także sprowadzeniem i szybkim rozpowszechnieniem szkół jezuickich na terenach Polski (Salmonowicz, 1980, s. 42-45). W kolejnych latach, w wyniku pierwszych ruchów reformacyjnych oraz po zwycięstwie kontreformacji stopniowo wygasła rola kształcenia religijnego i świeckiego (Encyklopedia PWN, 20.01.2016).

W 1765 roku powstała pierwsza szkoła państwowa, powołana przez wówczas panującego króla – Stanisława Augusta Poniatowskiego. Była to Szkoła Rycerska, przygotowująca do służby wojskowej na terenie kraju. Wraz z kasacją zakonu jezuitów rozpoczęto radykalne zmiany w kształtowaniu państwowego systemu oświaty (Encyklopedia PWN, 20.01.2016). W 1773 roku powstała i rozpoczęła swoją działalność pierwsza centralna jednostka władzy oświatowej – Komisja Edukacji Narodowej (*KEN*), (Majewski, 2003, s. 97). „Komisja była pierwszą władzą szkolną, która swą troską objęła wszystkie problemy szkolne, jak: programy nauczania, podręczniki, kwestie organizacyjne, kształcenie nauczycieli, problemy wychowania młodzieży itp.” (Majewski, 2003, s. 99-100). Od początku funkcjonowania *KEN* miała mieć charakter kompleksowy i działać ponad podziałami społeczeństwa, wprowadzając system obejmujący jednolite szkolnictwo w całym kraju. Na mocy ustawy *KEN* z 1783 roku (*Ustawy Komisji Edukacji Narodowej*

dla Stanu Akademickiego i na Szkoły w Krajach Rzeczypospolitej Przepisane..., Salmonowicz, 1980, s. 59), wprowadzono pierwszą strukturę szkolnictwa w Polsce. Dokonano hierarchicznego podziału na szkoły główne (Akademia Krakowska i Akademia Wileńska), które sprawowały nadzór nad szkolnictwem w całym kraju, jak również na szkoły średnie, wydziałowe, podwydziałowe i parafialne. Komisja wówczas była finansowana głównie przez panującego króla – Stanisława Augusta Poniatowskiego, który posiadał nad nią władzę wykonawczą (Majewski, 2003, s. 99).

Kolejne lata działalności Komisji były związane z prężnymi zmianami oraz wdrażaniem nowych reform. W 1808 roku wprowadzono *Ustawę o urządzeniu szkół miejskich i wiejskich elementarnych*, która pozwalała na funkcjonowanie szkół w miastach, ale także na wsiach, gdzie edukacja dotąd była niedostępna (dzieci i młodzież ze wsi, jeżeli chcieli podjąć edukację, nawet na najniższym szczeblu, musiały uczęszczać do szkół miejskich). Ustawa zwalczyła także wymóg wyznawania religii katolickiej jako kryterium umożliwiającego uczęszczanie do szkoły, wobec tego dzieci i młodzież z rodzin innowierczych również miały dostęp do edukacji (Majewski, 2003, s. 100). Dalsze zmiany polityczne i ekonomiczne w XIX wieku (tj. zabory Polski oraz okres utraty niepodległości, aż do jej odzyskania) spowodowały stopniowe zmniejszanie się liczby szkół na terenie kraju i jednocześnie zmniejszenie znaczenia edukacji w kraju (Wroczyński, 1980, s. 116).

Funkcjonowanie systemu edukacyjnego rozpoczęto wznawiać w Polsce po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku. Pomimo okresów wojennych i kryzysów z nimi związanymi nieustannie wprowadzano coraz to nowsze reformy edukacyjne, wzorując się na tradycjach rozpoczętych przez KEN, i jednocześnie akcentując odpowiedzialność państwa za szkolnictwo. Ponownie wzrosła ranga edukacji, zmieniono programy nauczania powszechnego, zawodowego oraz kształcenia nauczycieli. W 1945 roku powstało Ministerstwo Oświaty, za którego sprawą podejmowano dyskusje o kolejnych reformach zmieniających system szkolnictwa w Polsce. Wówczas propagowano przede wszystkim zmiany struktur kształcenia. Na początku wprowadzono podział szkół na trzy cykle kształcenia: podstawowy, gimnazjalny i licealny. Dalsze propozycje dotyczyły podziału na ośmioletnie kształcenie podstawowe i czteroletnią szkołę licealną o ogólnokształcącym profilu nauczania lub czteroletnią szkołę zawodową (Majewski, 2003, 102-106). Jednak obowiązek szkolny obejmował wyłącznie osiem klas szkoły podstawowej.

Następne zmiany w systemie edukacji wystąpiły wraz ze zmianą podziału administracyjnego Polski i w związku z uchwałą Sejmu PRL w 1973 roku, dotyczącą

narodowego systemu edukacji. Utworzono zbiorcze szkoły gminne i wprowadzono przebudowę systemu edukacji w Polsce, koncentrując się na rozbudowie placówek wychowania przedszkolnego, przebudowie szkół podstawowych, zasadniczych szkół zawodowych, szkół rolniczych oraz liceów ogólnokształcących i zawodowych, jak również systemu szkolnictwa wyższego. W 1972 roku rozpoczęto również prace nad kształceniem nauczycieli, co zaowocowało powstaniem *Karty praw i obowiązków nauczyciela*, która ewaluowała wraz z pojawiającymi się nowymi zmianami w organizacji struktur systemu oświaty (Majewski, 2003, s. 109-110). Po kilkuletniej działalności tej reformy, w dużej mierze ze względu na brak środków finansowych, zaczęto powracać do poprzedniego schematu ograniczając i likwidując przede wszystkim szkoły na najniższym szczeblu edukacji.

Kluczowym momentem w kształtowaniu się nowej struktury systemu edukacyjnego w Polsce po okresie transformacji było wprowadzenie w 1991 roku nowej *Ustawy o Systemie Oświaty* (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425) oraz w 1997 roku uchwalenie *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483), na których bazie tworzono kolejne zmiany w systemie edukacji. Mirosław Szymański zauważa, że „mimo niekonsekwencji, opóźnień, zaniedbań i zahamowań [wynikających z transformacji] trzeba przyznać, iż w latach 1989-1999 wiele zmieniło się w polskiej oświacie. Przemiany społeczne i gospodarcze spowodowały, iż w świadomości społecznej wytworzył się korzystny klimat dla reformowania oświaty” (Szymański, 2001, s. 17). Zmiany te wprowadziły przede wszystkim powszechne prawo do nauki oraz obowiązek szkolny w całym kraju dla młodzieży do 18 roku życia, zapewniając bezpłatną edukację dla każdego w sektorze publicznym. Zauważono potrzebę propagowania równego dostępu do edukacji, bez względu na pochodzenie czy wyznawaną religię.

W kolejnych latach podjęto działania dotyczące stworzenia bardziej kompleksowej reformy szkolnictwa, która miała na celu udoskonalić i dostosować system do aktualnych, potransformacyjnych potrzeb społeczeństwa polskiego. Struktura szkolnictwa obowiązująca od września 1999 roku zakładała nowe typy szkół: szkołę podstawową (6 lat nauki), gimnazjum (3 lata nauki), liceum (3 lata nauki), technikum (4 lata nauki) szkołę zawodową (2 lata nauki), liceum po szkole zawodowej (2 lata nauki), szkoły policealne (czas trwania nauki różnił się w zależności od podejmowanego profilu kształcenia) oraz szkolnictwo wyższe (Szymański, 2001, s. 18-20). W związku z powyższym, eliminując system ośmioletniej szkoły podstawowej, dzieląc ją na szkołę

podstawową i gimnazjum obowiązek szkolny został przedłużony o jeden rok nauki (Eurydice, 14.05.2017b).

7.1. Polska – charakterystyka kraju z wyszczególnieniem Wielkopolski

Według najnowszych danych z Głównego Urzędu Statystycznego (*GUS*) obecnie w Polsce jest 38 434 600 mieszkańców. Po kilku latach utrzymywania tendencji malejącej liczby ludności, populacja zaczęła przybierać tendencję wzrostową. W porównaniu do poprzedniego roku liczba całkowitej populacji zwiększyła się o 566 osób (Główny Urząd Statystyczny, 2018a, s. 12). Polska jest w zdecydowanej większości krajem jednolitym narodowościowo i etnicznie. Według danych z najnowszego Narodowego Spisu Powszechnego w 2011 roku, ponad 97% osób ankietowanych zadeklarowało narodowość polską (Główny Urząd Statystyczny, 2015, s. 29). W Polsce również nie jest obserwowalny masowy napływ imigrantów, choć sytuacja ta zmienia się nieznacznie w ostatnich latach, ze względu na stany wojenne w sąsiadujących krajach oraz migrację osób z krajów wschodnich. Według danych z 2017 roku wśród mieszkańców kraju 369 696 osób (ok. 1% całkowitej populacji) stanowią cudzoziemcy, którzy pochodzą głównie z: Ukrainy (177 286 osób), Niemczech (21 349 osób), Białorusi (19 699 osób), Wietnamu (12 466 osób) i Rosji (11 957 osób). Powyższe dane dotyczą tylko zalegalizowanych pobytów trwających dłużej niż 12 miesięcy (Urząd ds. Cudzoziemców, 20.01.2018). Ponadto, Polska jest krajem, w którym obserwuje się niestabilne zmiany w rozwoju demograficznym. Od początku lat 90. XX wieku występuje tzw. depresja urodzeniowa, a także przyspieszeniu ulega proces starzenia się społeczeństwa ze względu na wzrastającą liczbę osób w wieku poprodukcyjnym. Znaczenie w tym kontekście ma także utrzymująca się wysoka skala emigracji zagranicznej, głównie ludzi młodych (Główny Urząd Statystyczny, 2018a, s. 14-16).

Terytorium Polski zmieniało się na przestrzeni lat. Obecnie funkcjonuje trójstopniowy podział administracyjny kraju (Dz.U. z 1998 r. Nr 96, poz. 603). Według danych z 2017 roku Polska składa się z 16 województw, 314 powiatów, 55 miast na prawach powiatu i 2 478 gmin, wewnątrznie dzielących się na gminy miejskie (302 gmin), miejsko-wiejskie (621 gmin) i wiejskie (1555 gmin) (Główny Urząd Statystyczny, 2018b, s. 9). Wymienić można województwa: *dolnośląskie, kujawsko-*

pomorskie, lubelskie, lubuskie, łódzkie, małopolskie, mazowieckie, opolskie, podkarpackie, podlaskie, pomorskie, śląskie, warmińsko-mazurskie, wielkopolskie, zachodniopomorskie. Do najbardziej zaludnionych województw w Polsce zalicza się: mazowieckie (5 384 600 osób), śląskie (4 548 200 osób) oraz wielkopolskie (3 489 200 osób) (Główny Urząd Statystyczny, 2018a, s. 12).

Językiem urzędowym w Polsce we wszystkich regionach jest język polski. Jednak wraz z wprowadzeniem w 2005 roku *Ustawy o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym* możliwe jest również stosowanie języków regionalnych i narodowych, wyłącznie jako języków pomocniczych w danym regionie np. stosuje się regionalny język kaszubski w województwie pomorskim lub w niektórych gminach język niemiecki, litewski czy białoruski (Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141). Wśród najliczniejszych grup z identyfikacją narodowo-etniczną w Polsce można wymienić: Ślązaków (846 700 osób), Kaszubów (232 500 osób), Romów (17 000 osób), Łemków (10 500 osób) (Główny Urząd Statystyczny, 2015, s. 31), a także wcześniej wymienionych cudzoziemców z Ukrainy, Niemiec, Białorusi, Wietnamu i Rosji (Urząd ds. Cudzoziemców, 20.01.2018).

Polska jest krajem katolickim. Z danych z 2011 roku wynika, że 98,7% respondentów to wyznawcy religii rzymskokatolickiej (Główny Urząd Statystyczny, 2015, s. 93). Inne religie praktykowane w Polsce to m.in. prawosławie, protestantyzm, Świadkowie Jehowy, buddyzm i islam (Główny Urząd Statystyczny, 2016, s. 14). Wyznawcy wszystkich religii w Polsce mają prawo i możliwość praktykowania swoich kultów.

Ze względu na specyfikę badań w dysertacji doktorskiej niżej omówiony zostanie region Wielkopolski. Województwo wielkopolskie jest jednym z trzech, najliczniej zamieszkałych w Polsce. Z danych z 2017 roku to 3 489 200 osób (9,1% całej populacji) (Główny Urząd Statystyczny, 2018a, s. 12). W jego skład wchodzi miasto Poznań i podregiony: poznański, pilski, leszczyński, koniński oraz kaliski (Główny Urząd Statystyczny, 2017, s. 20). Wśród mieszkańców województwa wielkopolskiego zamieszkuje 28 040 cudzoziemców, którzy stanowią 0,8% mieszkańców Wielkopolski (Urząd ds. Cudzoziemców, 20.01.2018). W samym mieście Poznaniu (stolica Wielkopolski), według danych z 2014 roku zamieszkiwało 678 Ukraińców, 173 Niemców, 169 Białorusinów i 116 Rosjan, uwzględniając wyłącznie legalny pobyt imigrantów (Czerniejewska, Main, 2015, s. 157).

W tym regionie Polski, podobnie jak w większości, obowiązuje jeden język urzędowy – język polski, a w kwestii religii dominuje katolicyzm. Struktura systemu edukacyjnego jest spójna z obowiązującym prawodawstwem w całym kraju. Według danych z 2017 roku w całej Polsce 6 921 000 osób było w wieku 0-17 lat (18% całej populacji) (Główny Urząd Statystyczny, 2018a, s. 13), natomiast w Wielkopolsce dzieci i młodzież w wieku 0-19 lat stanowiła grupa 743 079 osób, czyli 21,3% mieszkańców Wielkopolski i jednocześnie 1,9% całej populacji Polski (Główny Urząd Statystyczny, 2017, s. 38).

Regiony w Polsce nie różnią się znacznie w kwestiach języka, wyznawanej religii czy dostępności i możliwości uczestnictwa w powszechnej edukacji ze względów ustawowych, obowiązujących w całym kraju. Jednak znaczne różnice zarysowują się pomiędzy m.in. ludnością miejską i wiejską. Różnicujący jest również czynnik społeczno-kulturowy oraz ekonomiczny rodziny pochodzenia. W Polsce nie ma długich tradycji imigranckich, sytuacja ta dopiero w ostatnich latach stopniowo się wzrasta. W związku z powyższym, w wielu szkołach na wszystkich poziomach kształcenia rozpoczyna się wdrażanie programów dotyczących wielokulturowości czy internacjonalizacji. Innym problemem jest zróżnicowany poziom wykształcenia członków rodziny, wartościowanie edukacji w rodzinach – zwłaszcza w środowiskach defaworyzowanych społecznie czy szeroko pojęta kwestia stratyfikacji i nierówności społecznych, zwłaszcza w omawianych wcześniej kontekstach edukacyjnych w perspektywie socjologicznej (por. Melosik, 2015, s. 16-28).

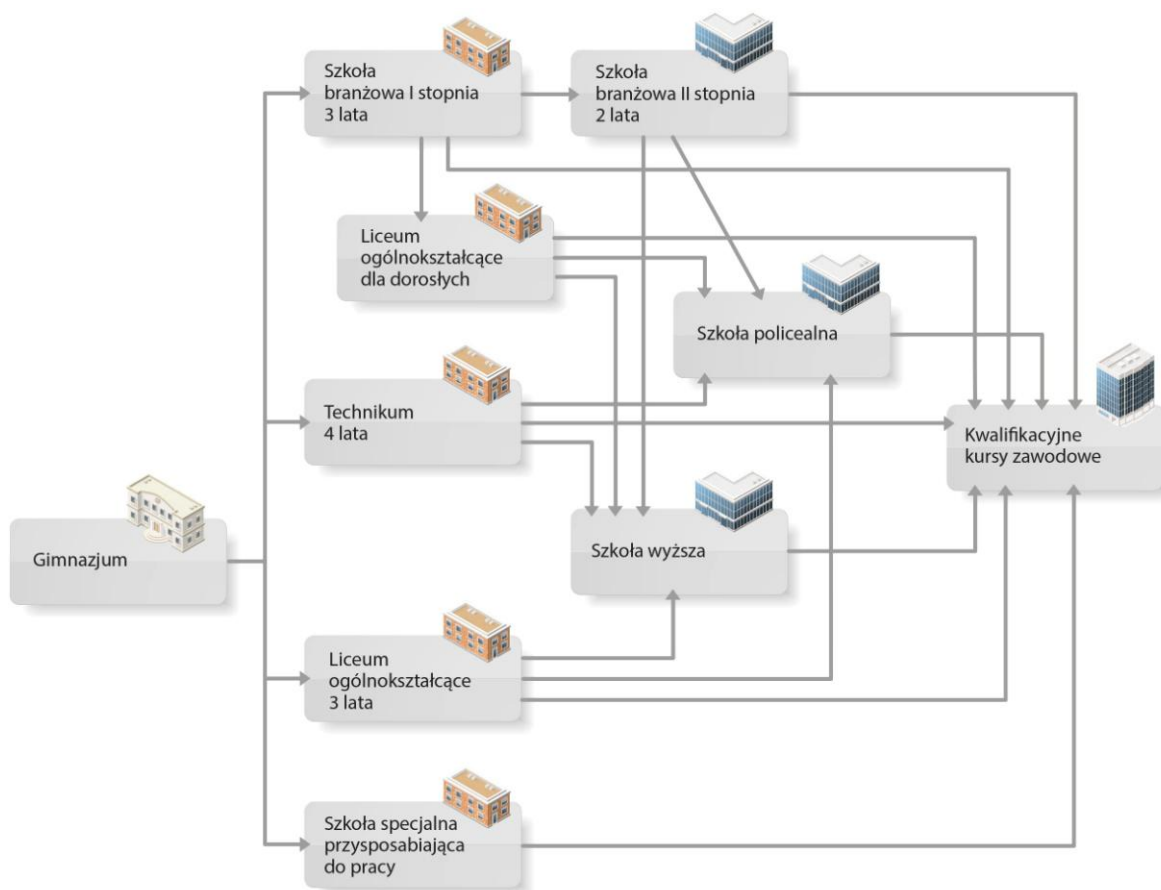
7.2. Współczesny system edukacji w Polsce

Dokumenty dotyczące systemu edukacyjnego w Polsce bazują przede wszystkim na wspomnianych wcześniej: *Ustawie o Systemie Oświaty* (1991 rok) i *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* (1997 rok), które były podstawą do tworzenia nowej reformy szkolnictwa. Od XX wieku obowiązuje publiczny schemat struktury szkolnictwa obejmujący: wychowanie przedszkolne (etap nieobowiązkowy), edukację wczesnoszkolną (etap obowiązkowy), szkołę podstawową (etap obowiązkowy), wykształcenie średnie realizowane poprzez szkoły o różnym profilu: liceum, technikum, szkoły zawodowe, szkoły ogólnokształcące (etap obowiązkowy), a także studia wyższe

realizowane poprzez szkoły akademickie (uniwersytety, akademie itp.) i zawodowe (inżynierskie, nauczycielskie itp.) – (etap nieobowiązkowy) (Wołoszyn, 2009, s. 158).

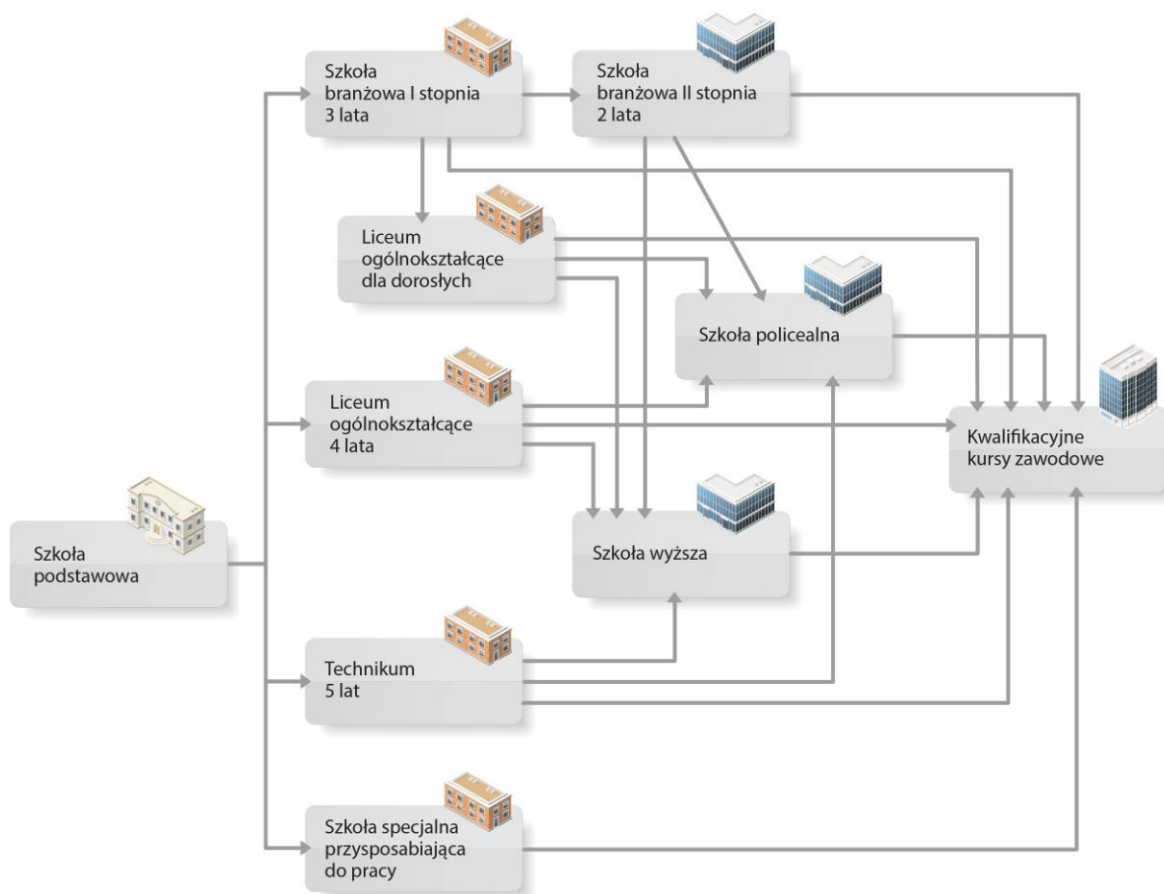
Przed wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej przygotowano projekt dalszych zmian, by dostosować szkoły do warunków europejskich. Od momentu przyłączenia się do Unii Europejskiej 1 maja 2004 roku, struktura systemu edukacyjnego nie zmieniła się znacząco, jednak wprowadzono szereg modyfikacji dotyczących procesu kształcenia. Od roku szkolnego 2014/15 wprowadzono dodatkowe roczne przygotowanie przedszkolne dla dzieci w wieku 6 lat (tzw. klasa „0”). W związku z tym, obowiązek szkolny wydłużono do dziesięciu lat nauki. W kolejnych latach próg rozpoczęcia edukacji ulegał kolejnym zmianom. Dotyczyło to m.in. długoletnich sporów związanych z odraczaniem obowiązku szkolnego w Polsce (siedem lat), w porównaniu do innych krajów Unii Europejskiej (pięć lub sześć lat). W roku szkolnym 2011/12 obowiązek dotyczył dzieci w wieku pięciu lat. Od roku szkolnego 2014/15 obowiązek uległ odroczeniu dla dzieci sześciolatków z pierwszej połowy roku kalendarzowego, następnie dotyczył całego rocznika sześciolatków. Obecnie, od roku szkolnego 2015/16 ponownie edukację rozpoczynają siedmiolatki (Eurydice, 14.05.2017b).

Wraz z dniem pierwszym września 2017 roku nastąpiły kolejne zmiany w polskim systemie oświaty. Na mocy *Ustawy – Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r. poz. 60), zmienionej *Ustawą z dnia 21 kwietnia 2017r.* (Dz.U. 2017 poz. 949), dokonano zmian w strukturze systemu edukacyjnego na terenie Polski. Obecnie, w okresie przejściowym dzieci i młodzież funkcjonują według dwóch struktur systemu edukacyjnego. Według struktury sprzed reformy uczniowie spełniają 10 lat obowiązku szkolnego: jeden rok kształcenia przedszkolnego, 6 letnią szkołę podstawową i 3 letnie gimnazjum. Ta struktura obecnie dotyczy uczniów szkoły gimnazjalnej do roku szkolnego 2018/19 włącznie.



Schemat 3. Struktura systemu edukacyjnego w Polsce (przed reformą). Źródło: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 12.05.2017.

Według nowej struktury, obowiązującej od roku szkolnego 2017/18 obowiązek szkolny trwa 9 lat i składają się na niego: jeden rok kształcenia przedszkolnego oraz 8 lat szkoły podstawowej (Eurydice, 2017c, s. 3). Prawo i obowiązek nauki trwa do 18 roku życia i może zostać spełniony w dobrowolnej formule: w szkole podstawowej, w szkole ponadgimnazjalnej, w szkole branżowej lub w trakcie kontynuacji nauki na uczelni wyższej. Na każdym poziomie kształcenia instytucje mogą być zarówno publiczne (nieodpłatne), jak i prywatne (odpłatne lub częściowo odpłatne) (Eurydice, 14.05.2017b).



Schemat 4. Struktura systemu edukacyjnego w Polsce (po reformie). Źródło: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 12.05.2017.

W docelowej strukturze systemu edukacyjnego (po reformie) nieobowiązkowa edukacja może rozpocząć się na poziomie wczesnej edukacji i trwać do początkowego okresu przedszkolnego. Dzieci w wieku 0-3 lat mogą uczęszczać do żłobków/klubów dziecięcych, jednak tego typu instytucje nie podlegają pod Ministerstwo Edukacji Narodowej. Odpowiedzialnym organem za ich funkcjonowanie jest Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Natomiast dzieci w wieku 4-6 lat mogą uczęszczać do instytucji wychowania przedszkolnego (przedszkola, punkty przedszkolne). Obowiązkowy okres rozpoczęcia edukacji dotyczy wyłącznie ostatniego roku wychowania przedszkolnego (grupa 6latków). Obowiązek rocznego przygotowania dzieci 6 letnich według ustawy jest objęty subwencją oświatową (co oznacza, że jest bezpłatny, podobnie jak obowiązkowy okres edukacji podstawowej w

instytucjach publicznych). Rodzice podejmują decyzję o tym, w której instytucji dziecko będzie odbywało naukę (Eurydice, 2017c, s. 2-3).

Kolejnym poziomem obowiązkowym jest edukacja podstawowa, na którą składa się 8 klas, z wewnętrznym podziałem na dwa etapy: edukację wczesnoszkolną (klasy I-III) oraz edukację średnią I stopnia (klasy IV-VIII). Poziom podstawowy będzie kończył się obowiązkowym egzaminem ósmoklasisty, który ma charakter zewnętrzny. Uczniowie kończący ten poziom edukacyjny będą mieli 15 lat (Eurydice, 2017c, s. 4).

Jak już wspomniano, w związku z tym, że prawo i obowiązek nauki w Polsce trwa do ukończenia 18 roku życia, na dalszych etapach kształcenia możliwe jest obecnie pobieranie nauki w czterech typach szkół: liceum ogólnokształcące (4 lata nauki), technikum (5 lat nauki), szkoła branżowa I stopnia (3 lata nauki), szkoła branżowa II stopnia (2 lata nauki). Nauka w liceum i technikum kończy się egzaminem maturalnym, który jest wymagany do rozpoczęcia studiów w szkole wyższej. Możliwe jest również podejście do egzaminu maturalnego po ukończeniu liceum ogólnokształcącego dla osób dorosłych, jak również po ukończeniu szkoły branżowej II stopnia. Ponadto, technikum oraz szkołę branżową I i II stopnia można ukończyć specjalizacją zawodową (egzamin), która nadaje dyplom uprawniający do wykonywania zawodu (Eurydice, 2017c, s. 4-5).

Szkolnictwo policealne nie podlega zmianom według nowej reformy. Nauka w tego typu szkołach trwa od 1 roku do 2,5 lat (w zależności od realizowanej specjalizacji zawodowej). Na zakończenie szkoły uczniowie zdają egzaminy zawodowe i otrzymują dyplomy, podobnie jak w technikum i szkołach branżowych (Eurydice, 2017c, s. 5). Kształcenie i szkolenia dla osób dorosłych prowadzone mogą być na poziomie podstawowym i średnim, ale także w trybie uzupełniającym ich kwalifikacje (Eurydice, 2017c, s. 6).

System szkolnictwa wyższego w Polsce regulowany jest odrębnymi ustawami. Aktualnie obowiązującym aktem prawnym jest *Ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz.U. 2018 poz. 1668). Planowane są dalsze zmiany na tym poziomie kształcenia, jednak dotąd nie zostały podpisane i wprowadzone nowsze rozporządzenia prawne. W związku z powyższym, według obowiązujących przepisów prawnych szkolnictwo wyższe może być prowadzone zarówno w sektorze publicznym, jak i prywatnym. Warunkiem rozpoczęcia studiów wyższych jest pozytywny wynik egzaminu maturalnego, a na większość uczelni nie obowiązują egzaminy wstępne na

studia (wyjątek stanowią niektóre kierunki artystyczne czy specjalistyczne). Szkoły wyższe mogą realizować program kształcenia w trybie stacjonarnym, gdy zajęcia trwają od poniedziałku do piątku (nieodpłatnie w sektorze publicznym, płatnie w sektorze prywatnym) oraz niestacjonarnym, gdy zajęcia odbywają się w weekendy (odpłatnie w obu sektorach) (Eurydice, 14.05.2017b).

System szkolnictwa wyższego dzieli się na kilka poziomów kształcenia: studia I stopnia (licencjackie lub inżynierskie), studia II stopnia (magisterskie), jednolite studia magisterskie, studia III stopnia (doktoranckie) oraz studia podyplomowe. Mogą być one realizowane w profilu kształcenia ogólnego lub praktycznego (Eurydice, 14.05.2017b).

Według najnowszych danych ze wstępnego raportu Głównego Urzędu Statystycznego, od roku akademickiego 2011/12 obserwuje się stopniowe obniżanie się liczby studentów w Polsce. W roku akademickim 2016/17 studiowało 1 291 900 osób. W tym samym roku akademickim studia wyższe ukończyło ok. 387 500 osób, z czego 222 700 osób ukończyło jednolite studia magisterskie oraz studia I stopnia, pozostałe – 385 230 osób ukończyło studia II stopnia (Główny Urząd Statystyczny, 2018c, s. 1-2). Wśród najczęściej realizowanych kierunków studiów w roku akademickim 2016/17 były grupy: biznes, administracja i prawo (23,5%), technika, przemysł, budownictwo (20,1%) oraz nauki społeczne, dziennikarstwo i informacja (11,4%) (Główny Urząd Statystyczny, 2018c, s. 2).

Podsumowując, Polska znajduje się w intensywnym okresie reform, które oddziałują bezpośrednio na system edukacyjny. Pomijając wcześniej zauważone procesy stratyfikacji społecznej na wszystkich etapach edukacyjnych oraz różnicowanie społeczno-kulturowe, zmiany te powodują także nowe, piętrzące się problemy wśród dzieci i młodzieży (zwłaszcza z rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie). Nieprzygotowani do zmian systemowych uczniowie, rodzice i nauczyciele padają poniekąd ich ofiarą, co zamiast pomagać, utrudnia im realizowanie podstawowego prawa i obowiązku nauki. Ponadto, od kilku lat niestabilny schemat funkcjonowania systemów szkolnych, a także obecne funkcjonowanie pomiędzy dwoma strukturami systemów edukacyjnych, może skutkować licznymi zagrożeniami natury edukacyjnej i społecznej, a także nasilać negatywne konsekwencje wdrażanych reform.

7.3. Lokalne formy wsparcia i opieki w systemie polskim

W polskim ustawodawstwie poza okresem filantropijnym, pierwsze modyfikacje prawne, dotyczące systemu wychowania pozaszkolnego zauważalne były wraz z powstaniem Komisji Edukacji Narodowej w 1773 roku (Wroczyński, 1966, s. 170-171). Podniosło to zainteresowanie wychowaniem i opieką nad dziećmi nie tylko w kwestii zorganizowania im czasu wolnego, ale także w zakresie propagowania wychowania zdrowotnego, kulturalnego i społecznego.

Intensywniejszy wzrost zainteresowania pracą wychowawczo-opiekuńczą nastąpił na przełomie XIX i XX wieku, w związku z rozwojem gospodarki i przemysłu. Rosnący popyt na pracę zarobkową potęgował jednocześnie potrzebę rozbudowania działalności opiekuńczo-wychowawczej, która zadbałaby o racjonalne spożytkowaniu czasu wolnego dzieci (Podlaski, 1972, s. 9-10). Wówczas zaczęły powstawać pierwsze organizacje i instytucje opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci, które nazywano zamiennie jako świetlice, „gniazdka, ogródki, przytuliska, kluby dziecięce” (Wawrzykowska-Wierciochowa, 1963, s. 4). Organizowane były one głównie w szkołach i prowadzone wyłącznie przez kadre pedagogiczną. W tym czasie rozrastała się oferta zajęć, co wiązało się z większą liczbą dzieci, które chciały uczestniczyć w zajęciach. Jednocześnie pojawił się problem przepełnienia sal, braku czasu nauczycieli na indywidualną pracę z dziećmi, w związku z tym, zaczęto ograniczać działalność świetlic. Pod koniec I wojny światowej podjęto próbę realizacji pracy świetlicowej w środowisku lokalnym, jako odrębnej instytucji (Podlaski, 1972, s. 11-12). Wraz z adaptacją świetlic jako odosobnionej placówki opiekuńczo-wychowawczej tworzone nowe programy działalności, zorientowane na aktywizację kulturową. Zauważono, że „kontakt dziecka ze sztuką nie może być okazjonalny, przypadkowy, ale i nie może być ciągły. Należy przeplatać tego rodzaju zajęcia tradycyjną formą zajęć plastycznych, inspirowanych literaturą, muzyką, wycieczką” (Lewicka, 1990, s. 52). Ponadto, rozpoczęto wdrażanie działalności profilaktyczno-terapeutycznej, która organizowana była dla dzieci wykazujących trudności w nauce. Zainicjowano stosowanie praktyki psychologicznej, wykorzystywano metodę diagnozy, która pozwalała na rzetelne sprawdzenie problemów konkretnego wychowanka i usytuowanie go we właściwej grupie (Sucharowa, 1990, s. 247). Pomimo rozbudowującego się programu działalności

światlic w środowisku lokalnym pod wpływem kolejnych zmian społeczno-ekonomicznych w Polsce zaczęły one ponownie zanikać.

W XXI wieku, na skutek nasilenia się zjawisk przemocy, agresji i wzrastającej skali patologii oraz ubóstwa podjęto ponowne próby organizowania wsparcia i opieki w środowisku lokalnym (Adamczyk, 2000, s. 60-61). W 2000 roku przystąpiono ponownie do wprowadzenia zmian, tworząc nowe rozporządzenie, w którym zainicjowano podział placówek opiekuńczo-wychowawczych ze względu na specyfikę działań. W związku ze zmianami światlice działające w środowisku lokalnym zaliczono do placówek opiekuńczo-wychowawczych wsparcia dziennego (Borowski, Wysocki, 2001, s. 65-66). Inną propozycją były specjalistyczne placówki wsparcia dziennego, gdzie pomoc była zorientowana na działaniach terapeutycznych i socjoterapeutycznych. Rozporządzenie to wprowadziło szereg pozytywnych zmian w systemie wsparcia i opieki w Polsce. Uporządkowało i stworzyło podstawę organizacji wielu instytucji, które prowadzone są po dzień dzisiejszy (Dz.U. nr 201, poz. 1455). Placówki opiekuńczo-wychowawcze nie były już miejscem wyłącznie służącym do „przechowania dzieci” (por. Zięba-Kołodziej, Róg, 2010), ale stawały się miejscem kształtowania i rozwijania cech osobowościowych oraz zdolności dziecka. Światlice zapewniały opiekę w sytuacji nieprawidłowego i niedostatecznego nadzoru ze strony rodziców, zwracając także uwagę na przekazywanie wiedzy rodzicom podczas warsztatów i szkoleń (Białek, 2007, s. 53). W 2001 roku odnotowano znaczny wzrost liczby placówek opiekuńczo-wychowawczych wsparcia dziennego (w porównaniu z rokiem 2000 – 471 instytucji, 2001 rok – 556 instytucji zarejestrowanych) (Gajewska, Bazydło-Stodolna, 2005, s. 20).

Obecnie na mocy *Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887) oraz kolejnych zmian w tym zakresie (Dz.U. 2014 poz. 1188) do instytucji lokalnych form wsparcia i opieki zalicza się światlice, kluby, centra środowiskowe oraz ogniska wychowawcze (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887, art. 24), które jako placówki wsparcia dziennego, prowadzą bezpłatną pomoc w najbliższym środowisku lokalnym, skierowaną do dzieci, młodzieży i ich rodzin. Zakłada się, że placówki wsparcia dziennego tworzą warunki pracy z dzieckiem i jego rodziną w kierunku wspierania i wspomagania prawidłowego funkcjonowania całego systemu rodzinnego oraz współpracują z innymi podmiotami oświatowymi i leczniczymi (Dz.U. 2014 poz. 1188, art. 23). W związku z tym, placówki wsparcia dziennego można

podzielić ze względu na formy działalności. Rozróżnia się więc, świetlice środowiskowe (forma opiekuńcza), świetlice socjoterapeutyczne i terapeutyczne (forma specjalistyczna), świetlice podwórkowe (forma podwórkowa realizowana przez wychowawcę) oraz świetlice łączone (np. instytucje te mogą być wynikiem połączenia dwóch z wyżej wymienionych form) (Dz.U. 2014 poz. 1188, art. 24).

Jedną z podstawowych zmian w dotychczasowym ustawodawstwie jest zmniejszenie możliwości działań środowiskowych bezpośrednio przez organizacje NGO. Obecnie również mają możliwość ich prowadzenia, jednak decyzyjność w kontekście powstawania i działalności świetlic podporządkowana jest gminie lub powiatowi, które mogą zlecić organizacjom NGO pracę w tym zakresie (Dz.U. 2014 poz. 1188, art. 9). Ten zapis obowiązujący od 2012 roku spowodował dwutorowość w kontekście interpretacji przepisów prawnych przez organizacje pozarządowe. Z jednej strony spowodował stopniowe wygaszanie się tego typu instytucji, które nie uzyskały zgody gminy lub/i powiatu na działalność w środowisku lokalnym w dotychczasowej formule funkcjonowania (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887, art. 228). Z drugiej strony, organizacje NGO rozpoczęły wewnętrzne działania, żeby wykorzystując środki finansowe z kraju i pozyskiwane przez projekty z Unii Europejskiej, udoskonalić swoją działalność, a jednocześnie realizować cele instytucji zgodnie z prawem gminnym lub/i powiatowym (por. Dallemura E., Nowaczewski P., Szmyd R, 2012; Czakon M., i in., 2013).

Świetlice w Polsce, podobnie jak w Hiszpanii funkcjonują poza systemem edukacyjnym. Organem odpowiedzialnym w Polsce za ich działalność jest Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Finansowanie instytucje te mogą otrzymać z budżetu miasta i/lub zasobów organizacji pozarządowych (opisywanych wyżej). Z reguły świetlice posiadają dodatkowe, zróżnicowane rodzaje źródeł finansowania, poza głównym organem prowadzącym (np. Urzędem Miasta lub Gminy, organizacją pozarządową, kościołem), są to np. środki od sponsorów lokalnych, darczyńców czy pozyskiwane przez organizację targów, zbiórek ulicznych oraz kiermaszów (Czakon, 2013, s. 66).

Osobą odpowiedzialną i decyzyjną w kontekście organizowania struktury i działalności placówki wsparcia dziennego jest kierownik. To on tworzy kadre wychowawców, ustala regulaminy wewnętrzne instytucji, plan i cele działalności. Jak zauważa Michał Czakon, „bez dobrego zorganizowania i zarządzania podmiotem

prowadzącym placówkę, działalność jej jest nieustająco zagrożona, bardzo osłabia jej potencjał. Funkcjonowanie właściwej kultury organizacyjnej i zarządczej w organizacji uczy takiego sposobu myślenia wszystkich, a szczególności osoby bezpośrednio odpowiedzialne za zarządzanie, również na szczeblach pośrednich” (Czakon i in., 2013, s. 70). Z tego powodu kierownicy tworząc plany działalności instytucji zapraszają kadre pracowniczą do współtworzenia miejsca i zasad w nim panujących. Osoby pracujące z dziećmi nie mogą być skazane wyrokiem sądu za umyślne przestępstwo lub przestępstwo skarbowe ani pozbawione władzy rodzicielskiej. Powinny posiadać wykształcenie wyższe z zakresu pedagogiki, pedagogiki specjalnej, psychologii, socjologii, pracy socjalnej, nauk o rodzinie lub wykształcenie z innego, dowolnego kierunku z uzupełnieniem kwalifikacji (poprzez studia podyplomowe, kursy zawodowe itp.) w wyżej wymienionych specjalnościach (Dz.U. 2014 poz. 1188, art. 25-27).

W tego typu miejscach organizowana jest głównie pomoc i wsparcie dla dzieci, młodzieży i rodzin z trudnościami, które pochodzą ze środowisk biednych, zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem społecznym lub wywodzą się bezpośrednio ze środowisk zmarginalizowanych i wykluczonych (a więc w głównej mierze z rodzin niewydolnych wychowawczo i/lub patologicznych) (Dąbrowska-Jabłońska, 2005, s. 219). Z pomocy i wsparcia świetlic mogą również korzystać osoby z rodzin nieuprzywilejowanych, a więc w szerszym kontekście ujmując, prowadzone tam działania są skierowane do osób pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, którzy mają coraz niższe szanse adaptacji i prawidłowego rozwoju oraz funkcjonowania w społeczeństwie.

Oferta zajęciowa świetlic jest zróżnicowana ze względu na prowadzoną formę działalności. Jednak celem wszystkich świetlic jako placówek wsparcia dziennego działających w środowisku lokalnym, jest przede wszystkim „wspieranie rodziny w procesie opiekuńczo-wychowawczym oraz kształtowanie właściwych postaw społecznych dzieci” (Matejek, Zdebska, 2011, s. 43) i młodzieży oraz wsparcie i edukacja rodziców. Zapewniają one uczestnikom podstawową opiekę i wychowanie, pomoc w nauce oraz organizację czasu wolnego. Ponadto, instytucje specjalistyczne organizują zajęcia terapeutyczne (różnego rodzaju) oraz realizują dostosowany do potrzeb uczestników zajęć program terapeutyczny. W instytucjach o formie podwórkowej poza działalnością socjoterapeutyczną mogą być również prowadzone działania animacyjne (Dz.U. 2014 poz. 1188, art. 24).

Uczestnictwo w zajęciach (dla dzieci, młodzieży i rodziców/opiekunów prawnych), o czym wspomniano wcześniej jest bezpłatne i dobrowolne – chyba, że do placówki wsparcia dziennego dziecko skieruje sąd. Jednocześnie pod opieką jednego wychowawcy, w każdym rodzaju świetlicy przebywać nie może więcej niż 15 dzieci. W związku z powyższym, gdy grupy są większe, prowadzi je dwóch wychowawców jednocześnie. Nowa ustawa wprowadziła także możliwość korzystania z pomocy wolontariuszy podczas zajęć, gdyż przy liczniejszych grupach świetlicowych mogą oni znacznie wspomóc działania wychowawców. Szczegółowe warunki wolontariatu (nie tylko w świetlicach) określa *Ustawa o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie* (Dz.U. 2003, nr 96 poz. 873). Wolontariusze często sprawują rolę osób pomagających w odrabianiu zajęć lub organizują dzieciom i młodzieży czas wolny. Zazwyczaj są to studenci kierunków pedagogicznych, psychologicznych czy artystycznych, którzy jednocześnie realizują w świetlicy praktykę studencką (Nowosiadły, 2006, s. 11-15). Dla niektórych osób wolontariat w świetlicy to „swego rodzaju terapia uczestnictwa” (Hoffmann, 2013, s. 33), gdyż mają poczucie, że konstruktywnie spędzają swój wolny czas. Zdarza się również, że wolontariuszami w świetlicy zostają byli wychowankowie świetlic (Hoffmann, 2013, s. 32-34). Ponadto, w związku z nasilającym się napływem imigrantów w Polsce, świetlice mogą również oferować pomoc cudzoziemcom (Dz.U. 2018 poz. 107). W zależności od możliwości instytucji, a także potrzeb rodzin ustalane są indywidualne programy wsparcia i opieki.

III METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

*„Stworzenie uniwersalnej
i powszechnie akceptowanej koncepcji edukacji,
wykorzystującej potencjał, jaki niesie z sobą sztuka,
uważam za niewykonalne,
wydaje się jednak możliwe poszukiwanie
jej nowego, głębszego wymiaru”.*

Hanna Krauze-Sikorska
(Krauze-Sikorska, 2006, s. 125).

1. Przedmiot badań oraz uzasadnienie wyboru problematyki badawczej

Mieczysław Łobocki pisze o nauce metodologii badań pedagogicznych jako „o zasadach i sposobach postępowania badawczego zalecanych i stosowanych w pedagogice” (Łobocki, 2011, s. 15), czyli wykorzystywaniu takich norm i reguł postępowania badawczego, by zaistniała możliwość efektywnego przeprowadzenia badań. Jednak, żeby móc odpowiednio przygotować się do ich realizacji należy zapoznać się z podstawowymi elementami procesu badawczego.

Według Jana Sucha „zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji” (Pilch, Bauman, 2010, s. 23). Zatem poznanie naukowe różni się od potocznego, które charakteryzuje się ograniczoną użytecznością, subiektywnością i nieuporządkowaniem w kontekście wyjaśniania świata rzeczywistego (Pilch, Bauman, 2010, s. 17). W celu skutecznego poznania naukowego zachowane powinny być zasady ogólne, które dotyczą m.in.: zgodności postępowania badawczego z metodologią, zrozumiałego języka badawczego, odpowiednio uzasadnionych i naukowych twierdzeń, logicznej niesprzeczności wewnętrznej przedmiotu

badania oraz krytycyzmu weryfikowanych tez i twórczych wyników badań (Pilch, Bauman, 2010, s. 19-20). W związku z powyższym, poznanie naukowe będzie cechować się przede wszystkim: posługiwaniem się konkretnymi danymi empirycznymi, systematyczną i kontrolowaną obserwacją obiektów, replikacją w celu weryfikacji, postawą sceptyczną wobec rzeczywistości, stosowaniem dopasowanych i dokładnych narzędzi pomiaru, posługiwaniem się zdefiniowanymi pojęciami oraz obiektywizmem we wnioskowaniu badawczym (Rubacha, 2008, s. 13-14). Rozeznanie w kontekście celowości poznania naukowego pozwala więc na odpowiednie sprecyzowanie przedmiotu, organizacji, struktury i strategii w planowanych badaniach pedagogicznych, które omówione zostały w kolejnych podrozdziałach.

W procesie poznania naukowego badacza powinny cechować: dociekliwość intelektualna, otwartość i odwaga w myśleniu, przy jednoczesnym krytycyzmie, ostrożności i precyzji badawczej, a także systematyczność, wszechstronność i bezstronność w analizie badawczej oraz rozpoznanie w dotychczasowych źródłach i dokonaniach badawczych (Pilch, Bauman, 2010, s. 19-20). Jednocześnie, „badacz musi posiadać margines swobody i samodzielności – bo to jest warunkiem oryginalności, bez której nie ma postępu ani w nauce ani w sztuce” (Pilch, Bauman, 2010, s. 21).

Jednym z istotnych kroków jest ustalenie przedmiotu badań, który rzutuje na dalsze etapy powstawania badań. Wiedza badacza na temat przedmiotu badań, którym jest „określony zbiór zjawisk, przedmiotów lub osób” (Skorny, 1984, s. 102), powinna również przyjąć swobodę i samodzielność badawczą, które umożliwią uzyskiwanie odpowiedzi na problemy badawcze i formułowanie nowych twierdzeń badawczych (Nowak, 1985, s. 30). Próbę zdefiniowania przedmiotu badań pedagogicznych z różnych perspektyw podejmowali m.in. Janusz Gnitecki, Stanisław Kawula, Karol Kotłowski, Zbigniew Kwieciński, Heliodor Muszyński, Wincenty Okoń, Stanisław Palka, Krzysztof Rubacha, Bogdan Suchodolski i in. (Gnitecki, 2008, s. 15-34). W ujęciu ogólnym Janusza Gniteckiego, „przedmiotem badań pedagogiki są empiryczny opis i wyjaśnianie zastanej rzeczywistości edukacyjnej, prakseologiczne projektowanie i badanie skutków nowych jej stanów oraz hermeneutyczna interpretacja i rozumienie sensu istnienia tych rzeczywistości przy uwzględnieniu uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych, stałego i zmiennego kontekstu kulturowego oraz wykorzystaniu języka deskrypcyjnego, predeskrypcyjnego i symbolicznego” (Gnitecki, 2008, s. 42).

W celu owocnego poznania naukowego w ramach postępowania badawczego należało więc, nie tylko dookreślić kolejne etapy procesu badawczego, ale także dostosować się do reguł postępowania naukowego.

W dysertacji doktorskiej przedmiotem badań są **charakterystyka i porównanie twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu (Polska) i Tarragonie (Hiszpania)**. Przedmiot badań skoncentrowany jest na trzech subdyscyplinach pedagogicznych: pedagogice twórczości, pedagogice społecznej i porównawczej. W związku z tym, że charakterystyka i porównanie przebiegają na dwóch płaszczyznach, zarówno na poziomie twórczości (z analizy treści rozmów i rysunków dzieci), jak i środowisk defaworyzowanych społecznie (z analizy obserwacji w lokalnych formach wsparcia i opieki), aspekt porównawczy przedmiotu badań został szerzej omówiony w dwóch rozdziałach teoretycznych, osobno względem twórczości (podrozdział piąty w rozdziale pierwszym) i defaworyzacji społecznej (podrozdział piąty w rozdziale drugim). Ponadto, autorka kieruje się przede wszystkim ciekawością poznawczą w zakresie: poziomu uzdolnień twórczych dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, podobieństw i różnic w twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, a także podobieństw i różnic w funkcjonowaniu instytucji lokalnych wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie w zakresie wspierania twórczego rozwoju dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

W kontekście pedagogicznym z założenia konieczne i oczekiwane jest podejmowanie dalszych badań empirycznych, które mogą się przyczynić nie tylko do poszerzenia wiedzy naukowej w dziedzinie pedagogiki twórczości, ale także do rozwinięcia metodologii badań pedagogicznych nad twórczością (Szmidt, 2009, s. 6; Szmidt, 2013, s. 15-16). Rozwijanie badań pedagogicznych w zakresie twórczości spowodowane jest także doniesieniami badań psychologicznych nad zdolnościami i rozwijaniem twórczości, które bezpośrednio korelują z dyscypliną pedagogiki (Nęcka, 2012, s. 211).

Dotychczas powstały liczne opracowania koncepcji w badaniach nad twórczością. Robert J. Sternberg i Todd I. Lubart wyróżniali sześć paradygmatów: mistyczny, pragmatyczny, psychodynamiczny, psychometryczny, poznawczy i społeczno-personalistyczny. Krzysztof Szmidt zaprezentował podział na podejście psychometryczne, biograficzne i studium przypadku, eksperymentalne i zintegrowane (Szmidt, 2009, s. 19-

23). W zakresie struktury procesu badawczego na przestrzeni lat zaproponowano m.in. podejście asocjacyjne, postaciowe, psychodynamiczne czy behawiorystyczne (Nęcka, 2012, s. 39-48). Sformułowano także liczne testy w kontekście identyfikacji zdolności twórczych czy diagnozowania zdolności (m.in. Nęcka, 2012; Szmidt, 2009, 2013; Sękowski, 2010; 2013). Jednak mimo wielu możliwości konceptualizacji ze względu na rozległość i zróżnicowanie tematyczne wciąż nie ma jednego, ogólnie przyjętego wzoru badawczego twórczości. Otwartość w tym zakresie również zyskuje swoich zwolenników.

Przegląd literatury przedmiotu pozostawia przestrzeń do analiz własnych. Przykładem tego mogą być zrealizowane w ostatnich latach badania dotyczące m. in. rysunku dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście edukacyjnych wartości artystycznej twórczości (Krauze-Sikorska, 2006); przebiegu procesu twórczego na podstawie obserwacji dzieci rysujących (Szymańska, 2007, s. 199-210); aktywności twórczej jako narzędzia rozwoju i autokreacji człowieka (Uszyńska-Jarmoc, 2008); stymulowania aktywności twórczej dzieci w szkołach autorskich przez nauczycieli w Polsce (Galewska-Kustra, 2009, s. 225-270); wspierania uzdolnień dzieci jako optymalizacji szans edukacyjnych (Żłobicki, 2012, s. 67-76); szkoły wspierającej twórczość na przykładzie studium przypadku w Priory School w Wielkiej Brytanii (Wodzyńska, 2013, s. 109-129); czy rysunku dziecka w wieku wczesnoszkolnym o obniżonym poziomie intelektualnym w badaniach porównawczych Polski i USA (Chmielnicka-Plaskota, 2014). Podobnie sytuacja przedstawia się w kwestii zrealizowanych badań w środowiskach defaworyzowanych społecznie, które dotyczą m.in. wsparcia społecznego dla dzieci i młodzieży z niepowodzeniami edukacyjnymi w przypadku wystąpienia syndromu adaptacyjnej dekompensacji (Krauze-Sikorska, 2010, s.407-427); edukacji i nierówności społecznych na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji (Gmerek, 2011); sytuacji szkolnej dziecka z rodziny ubogiej (Cęcelek, 2011); nierówności szans edukacyjnych dzieci pochodzących ze środowisk zróżnicowanych społecznie (Maj, 2012, s. 173-193); funkcjonowania zespołów interdyscyplinarnych w pracy z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem społecznym (Borkowska, Kuształ, 2011, s. 363-384); sytuacji szkolnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w systemie hiszpańskim (Zaorska, 2012, s. 69-87).

Przeprowadzone dotąd badania naukowe nad twórczością i defaworyzacją społeczną nie rozwiązują wszystkich kwestii, lecz nieustannie tworzą nowe problemy badawcze. Szczególnie nierozwinięty obszar badawczy, zarysowuje się w środowiskach pozaszkolnych, które ze względu na swoją specyfikę funkcjonowania są znacznie mniej

dostępne, niż szkoły. Ponadto, współcześnie badania porównawcze w pedagogice twórczości i pedagogice społecznej stanowią jedną z najbardziej pożądaných płaszczyzn naukowych. Badania podejmowane w dysertacji doktorskiej dotyczą więc obszarów pedagogicznych, które cechują się otwartością, w kontekście rozwijania wiedzy, zarówno na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym. Poprzedzone są samodzielnym, systematycznym i krytycznym poszukiwaniem naukowym, któremu towarzyszy twórczy charakter poznania naukowego. Zorientowane są na zbadanie twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, co szerzej opisane jest w kolejnym podrozdziale.

2. Cele badań

Kolejnym istotnym etapem jest przedstawienie celów badawczych, czyli uzasadnień podejmowanej problematyki, „za pomocą których badacz określa, do ustalenia jakiej wiedzy zamierza dojść dzięki określonym czynnościom badawczym” (Muszyński, 2018, s. 73). Określenie celów pozwala „wyprowadzić z nich strategię, typ oraz schemat badania” (Rubacha, 2008, s. 33), które posłużą organizacji dalszych czynności badawczych. W związku z tym, cel powinien być precyzyjny, klarowny i realny, żeby badacz mógł dokładnie poznać wybrany przez siebie fragment rzeczywistości i przygotować się do dalszych etapów badań (Maszke, 2008, s. 28).

W metodologii nauk społecznych, w tym też nauk pedagogicznych, liczni autorzy prezentują podział celów względem różnych kryteriów. Przede wszystkim cele są zorientowane na zdobycie wiedzy naukowej, która pomaga badaczom „wyjaśnić, przewidzieć i zrozumieć” (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 23) interesujące ich zjawiska empiryczne. Jednym z najczęstszych podziałów, jest podejście uwzględniające znaczenie badań, a także treści planowanych wyników. Jest to podział na cele eksploracyjne, opisowe i wyjaśniające. Podejście to reprezentują m. in. Earl Babbie, Jerzy Brzeziński, Tadeusz Pilch i Teresa Bauman (Babbie, 2009, s. 107-110; Brzeziński, 2010, s. 30-33; Pilch, Bauman, 2010, s. 21-23). Cele eksploracyjne, pozwalają na rozpoznanie „podstawowych faktów, zbiorowości i kwestii” (Pilch, Bauman, 2010, s. 22), jak również tworzenie ogólnego obrazu badanej rzeczywistości i koncentrowanie się na przyszłych badaniach w zakresie problemu badań, generowania wniosków i konstruowania nowych

technik badawczych oraz narzędzi (Pilch, Bauman, 2010, s. 22-23). Cele opisowe koncentrują się na tworzeniu własnych, precyzyjnych opisów badanej rzeczywistości, a cele wyjaśniające umożliwiają sprawdzanie, wypracowywanie oraz poszerzanie założeń teoretycznych (Pilch, Bauman, 2010, s. 21-23).

Inną propozycją w metodologii badań pedagogicznych jest podział celów według funkcji, jakie mogą pełnić badania. Heliodor Muszyński wymienia wśród nich cele opisowe (diagnostyczne), wyjaśniające (zależnościowe) i praktyczne (Muszyński, 2018, s. 74-75). Cele opisowe spełniają zadania tj. deskrypcja obiektów, zjawisk lub procesów, występujących w badanej rzeczywistości, a także opis ich właściwości. Cele wyjaśniające (zależnościowe) służą ukazaniu związków lub zależności pomiędzy badanymi i innymi obiektami, zjawiskami i/lub procesami. Cele praktyczne dotyczą odkrycia, zaprojektowania i stworzenia nowych rozwiązań (np. technik lub metod) w badanej rzeczywistości (Muszyński, 2018, s. 74-75).

W kontekście metodologii badań pedagogicznych swoją koncepcję przedstawił także Janusz Gnitecki. W opinii Gniteckiego cele badawcze, to „rodzaj zamierzonego efektu, do którego ma doprowadzić działalność badawcza” (Gnitecki, 1993, s. 127). Wymienia on cele poznawcze, teoretyczne i praktyczne, które pozwalają na zdobycie wiedzy skonkretyzowanej, związanej ściśle z tematyką badawczą. Do celów poznawczych zalicza on wszystkie, które związane są z wyjaśnianiem, opisywaniem i przewidywaniem badanych zjawisk. Do celów teoretycznych te, które pozwalają na zgromadzenie wiedzy i wyprowadzenie uogólnień teoretycznych badanych zjawisk. Natomiast do celów praktycznych zalicza te, które pozwalają na opracowywanie praktycznych rozwiązań i wprowadzenie zmian w badanej rzeczywistości (Gnitecki, 1993, s. 73-74; Gnitecki, 2007, s. 317-318).

Ze względu na specyfikę badań prowadzonych przez autorkę w dysertacji doktorskiej, oscylujących w obrębie trzech subdyscyplin pedagogicznych (pedagogiki twórczości, pedagogiki społecznej oraz porównawczej), należy przypomnieć o celach badawczych, które powinny spełniać także wymiar i założenia pedagogiki porównawczej. Do jednego z ogólnych podziałów kroków w analizie porównawczej należy interpretacja George'a Bereday. Na cztery fazy formułowania wniosków badawczych składają się: deskrypcja, interpretacja, ustalenie podobieństw i różnic oraz próba generalizacji (Bereday, 1964), które, jak już wspomniano, szerzej zostały omówione w rozdziale pierwszym,

dotyczącym twórczości (podrozdział piąty) oraz w rozdziale drugim w kontekście zjawiska defaworyzacji społecznej (podrozdział piąty).

W dysertacji doktorskiej cele badawcze zostały sformułowane ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji Gniteckiego oraz na podstawie założeń badań porównawczych. Zostały określone następująco:

- 1) **Cel poznawczy:** zbadanie i porównanie twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie; *deskrypcja i interpretacja wyników badań;*
- 2) **Cel teoretyczny:** dokonanie rekonstrukcji teoretycznych w zakresie wspierania i rozwijania twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki; *deskrypcja i interpretacja wyników badań;*
- 3) **Cel praktyczny:** wskazanie na implikacje pedagogiczne dla praktyki edukacyjnej w kontekście wspierania rozwoju twórczego dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki; *ustalenie podobieństw i różnic w badanych instytucjach oraz sformułowanie ogólnych wniosków służących rozwijaniu wiedzy i praktyki pedagogicznej.*

Cel poznawczy zrealizowano przez:

- a) Analizę literatury przedmiotu – efekty dociekań naukowych przedstawiono w: rozdziale I, podrozdziały: pierwszy, drugi i piąty oraz rozdziale II, podrozdziały: pierwszy, piąty, szósty i siódmy;
- b) Analizę wyników badań uzyskanych z: obserwacji funkcjonowania dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie; prac rysunkowych, na zadane badawczo tematy, wykonanych przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujące w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie. Zgromadzone dane przedstawiono w: rozdziale czwartym.

Cel teoretyczny zrealizowano przez:

- a) Analizę literatury przedmiotu – efekty dociekań naukowych przedstawiono w: rozdziale I, podrozdziały: trzeci i czwarty oraz rozdziale II, podrozdziały: drugi, trzeci i czwarty;
- b) Analizę wyników badań uzyskanych z: obserwacji wychowawców w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie; wywiadów przeprowadzonych z wychowawcami w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie. Zgromadzone dane przedstawiono w: rozdziale czwartym.

Cel praktyczny zrealizowano przez:

- a) Analizę wyników badań uzyskanych z: obserwacji funkcjonowania dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie oraz wychowawców w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie; wywiadów przeprowadzonych z wychowawcami w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie; Zgromadzone dane przedstawiono w: rozdziale czwartym.
- b) Zbiór doświadczeń własnych, na podstawie: przeprowadzania autorskich zajęć z dziećmi pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonującymi w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie, podczas których wykonywały one prace rysunkowe na zadane badawczo tematy; przeprowadzania autorskich zajęć z dziećmi i młodzieżą (w tym również pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie) w Polsce i Hiszpanii; Zgromadzone dane przedstawiono w: rozdziale czwartym.

3. Problemy badawcze

Formułowanie problemów badawczych w procesie postępowania badawczego jest niezbędnym i podstawowym elementem, który dotyczy bezpośrednio przedmiotu zainteresowań badacza niezależnie od typu prowadzonych badań (Łobocki, 2011, s. 23). W opinii Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman „problem badawczy to pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami środowiska” (Pilch, Bauman, 2010, s. 43). Najprościej ujmując, to „pytania, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych” (Łobocki, 2010, s. 107). Jednak nie

każde pytanie, postawione przez badacza, jest pytaniem badawczym. „Problemami badawczymi nie są na pewno pytania, na podstawie których oczekujemy bezpośredniej odpowiedzi na nurtujący nas problem” (Łobocki, 2010, s. 107). Poprzez analizę literatury i dostępnych danych, dotyczących badanego zjawiska, „wiedza o problemie i przedmiocie [badań], znajomość opisowych oraz teoretycznych twierdzeń” (Nowak, 2012, s. 35), pozwalają badaczowi na prawidłowe sformułowanie problemów badawczych. Poza tym, żeby skonstruowane przez badacza pytania pełniły rolę problemu badawczego, powinny być podporządkowane określonym kryteriom, m.in. ważne są: „usytuowanie problemów badawczych na tle dotychczasowych osiągnięć naukowych, precyzja w sposobie ich formułowania, realna możliwość ich rozwiązywania za pomocą poszukiwań naukowo-badawczych i przydatność praktyczno-użyteczna podejmowanych problemów badawczych” (Łobocki, 2011, s. 25).

Istotne jest również, by problem badawczy nie był ujęty zbyt ogólnie lub mało precyzyjnie. Najlepiej, żeby został sformułowany w sposób prosty, jasny i jednocześnie wyczerpujący badany temat (Łobocki, 2010, s. 109). W związku z tym, nie bez znaczenia jest poprawność formułowania problemów badawczych, które znacząco przesądzają o sukcesie badawczym (Brzeziński, 2004, s. 219).

W badaniach społecznych wyróżnia się kilka klasyfikacji problemów / pytań badawczych. Na przykład Stefan Nowak wyróżnia *pytania rozstrzygnięcia* (najczęściej rozpoczynające się na „czy” i oczekujące odpowiedzi „tak” lub „nie”) i *dopełnienia*, (zaczynające się zaimkiem pytajnym tj. „kto”, „co”, „kiedy”, które mogą mieć postać pytań otwartych i zamkniętych) (Nowak, 2012, s. 31). Heliodor Muszyński wyróżnia, analogicznie do celów badań: *problemy opisowe (diagnostyczne)*, które dotyczą stanu rzeczy, *problemy wyjaśniające (zależnościowe)*, dotyczące związków pomiędzy badanymi stanami rzeczy i innymi zjawiskami oraz *problemy praktyczne (techniczne)*, które dotyczą tego, w jaki sposób badane zjawisko lub jego elementy wpływają na określone stany rzeczy (Muszyński, 2018, s. 101-102).

W badaniach pedagogicznych najczęściej prezentowanym podziałem jest rozróżnienie problemów i/lub *pytań badawczych* i *informacyjnych* (Łobocki, 2010; Maszke, 2008). *Pytania badawcze*, to takie, na które badacz poszukuje odpowiedzi poprzez przeprowadzenie własnych badań naukowych. Natomiast *pytania informacyjne* są charakterystyczne w kwestii poznania pojedynczych cech, zjawisk, wydarzeń. Zazwyczaj są krótkie i konkretne, oczekujące natychmiastowej odpowiedzi na zadane pytanie. Oba

rodzaje pytań niejednokrotnie na siebie nachodzą (Łobocki, 2010, s. 108; Maszke, 2008, s. 94). W zależności od przyjętej hierarchii problemów badawczych można wyróżnić: pytania główne (wiodące), szczegółowe (uzupełniające), podrzędne (pogłębiające) (Palka, 2006, s. 15), np. pytanie główne jest jednocześnie wiodącym pytaniem badawczym, a pytania szczegółowe i podrzędne bazują także na pytaniach informacyjnych. W związku z tym, że „problem badawczy, czy raczej zespół problemów badawczych wyznacza dalszy proces myślowy w fazie koncepcji” (Pilch, Bauman, 2010, s. 44), w dysertacji doktorskiej *główny problem badawczy* został sformułowany następująco: **Jakie są podobieństwa i różnice w twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i w Tarragonie oraz czym ta twórczość się charakteryzuje?**

Z uwagi na złożoność związaną z przedmiotem badań, oscylującym pomiędzy trzema subdyscyplinami: pedagogiką twórczości, społeczną i porównawczą w dalszych etapach sformułowano pytania szczegółowe i podrzędne, a w celu uzyskania jak najpełniejszej odpowiedzi zastosowano zróżnicowaną paletę pytań badawczych (zaprezentowaną wcześniej w niniejszym podrozdziale).

W tabeli poniżej przedstawiono pytania szczegółowe i podporządkowane im problemy podrzędne, zestawiając je razem ze zmiennymi i wskaźnikami, metodami i technikami oraz narzędziami wykorzystanymi w niniejszych badaniach. Szczegółowy opis następujących po problemach badawczych: zmiennych, wskaźników, metod, technik i narzędzi badawczych znajduje się w kolejnych podrozdziałach niniejszego rozdziału.

Szczegółowe problemy badawcze	Podrzędne problemy badawcze	Zmienne	Wskaźniki	Metoda	Technika	Narzędzie
1. W jaki sposób działalność instytucji wspomaga twórczość dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w Poznaniu i Tarragonie?	1.1. Jaka jest oferta zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie? 1.2. Jaki jest schemat dnia (program zajęć) w instytucji w Poznaniu i Tarragonie? 1.3. Jaka jest częstotliwość zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie? 1.4. Jaki jest czas trwania zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie? 1.5. Jakie są warunki lokalowe instytucji w Poznaniu i Tarragonie?	Oferta zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie; Schemat dnia (program zajęć) w instytucji w Poznaniu i Tarragonie; Częstotliwość zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie; Czas trwania zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie; Warunki lokalowe instytucji w Poznaniu i Tarragonie;	Odpowiedzi udzielone przez osoby badane w czasie wywiadów oraz dane z zaobserwowanej sytuacji badawczej.	Wywiad; Obserwacja jakościowa; Obserwacja ilościowa;	Wywiad jawny, częściowo ustrukturalizowany (częściowo kierowany), indywidualny; Obserwacja uczestnicząca, jawna; Obserwacja uczestnicząca, systematyczna, jawna;	Kwestionariusz wywiadu; Notatka badawcza; Arkusz obserwacji;
2. W jaki sposób wychowawcy wspierają twórczą aktywność dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?	2.1. Jakie metody, techniki i formy pracy wychowawcy stosują podczas zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie? 2.2. Jakie sytuacje zadaniowe są inicjowane przez wychowawców podczas zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?	Metody, techniki i formy pracy stosowane podczas zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie; Sytuacje zadaniowe inicjowane przez wychowawców podczas zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;	Odpowiedzi udzielone przez osoby badane w czasie wywiadów oraz dane z zaobserwowanej sytuacji badawczej.	Wywiad; Obserwacja jakościowa; Obserwacja ilościowa;	Wywiad jawny, częściowo ustrukturalizowany (częściowo kierowany), indywidualny; Obserwacja uczestnicząca, jawna;	Kwestionariusz wywiadu; Notatka badawcza; Arkusz obserwacji;

Szczegółowe problemy badawcze	Podrzędne problemy badawcze	Zmienne	Wskaźniki	Metoda	Technika	Narzędzie
	<p>2.3. Jakie komunikaty wzmacniające stosowane są przez wychowawców w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p> <p>2.4. Jak wychowawcy definiują twórczości w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p> <p>2.5. Jakie cechy posiada osoba twórcza w opinii wychowawców w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p> <p>2.6. W jaki sposób wychowawcy w instytucji w Poznaniu i Tarragonie deklarują swoją osobowość twórczą?</p>	<p>Komunikaty wzmacniające (werbalne i niewerbalne) stosowane są przez wychowawców w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p> <p>Definiowanie twórczości przez wychowawców w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p> <p>Cechy osób twórczych w opinii wychowawców w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p> <p>Deklaracja dotycząca własnej osobowości twórczej w opinii wychowawców w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p>			<p>Obserwacja uczestnicząca, systematyczna, jawna;</p>	
<p>3. Jakie rodzaje twórczej aktywności podejmują dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p>	<p>3.1. Jakie zajęcia o charakterze twórczym są najczęściej proponowane dzieciom w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p>	<p>Zajęcia o charakterze twórczym najczęściej proponowane dzieciom w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p>	<p>Odpowiedzi udzielone przez osoby badane w czasie wywiadów oraz dane z zaobserwowanej sytuacji badawczej.</p>	<p>Wywiad; Obserwacja jakościowa; Obserwacja ilościowa;</p>	<p>Wywiad jawny, częściowo ustrukturalizowany (częściowo kierowany), indywidualny;</p>	<p>Kwestionariusz wywiadu; Notatka badawcza; Arkusze obserwacji;</p>

Szczegółowe problemy badawcze	Podrzędne problemy badawcze	Zmienne	Wskaźniki	Metoda	Technika	Narzędzie
	<p>3.2. W jaki sposób wychowawcy inicjują podejmowanie aktywności twórczej przez dzieci w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p> <p>3.3. Jakie aktywności o charakterze twórczym podejmują dzieci w trakcie zajęć kierowanych w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p> <p>3.4. Jakie aktywności o charakterze twórczym podejmują dzieci w czasie wolnym w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p> <p>3.5. Podczas których zajęć dzieci najczęściej podejmują aktywności twórcze w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p>	<p>Sposoby inicjowania przez wychowawców podejmowania aktywności twórczej przez dzieci w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p> <p>Aktywności o charakterze twórczym¹ podejmowane przez dzieci w trakcie zajęć kierowanych w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p> <p>Aktywności o charakterze twórczym podejmowane przez dzieci w czasie wolnym w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p> <p>Zajęcia, podczas których dzieci najczęściej podejmują aktywności twórcze w instytucji w Poznaniu i Tarragonie.</p>			<p>Obserwacja uczestnicząca, jawna;</p> <p>Obserwacja uczestnicząca, systematyczna, jawna;</p>	

¹ Aktywność twórcza została przedstawiona w podrozdziale 3.1 w rozdziale pierwszym. Ponadto, do aktywności o charakterze twórczym uwzględniono formy, jakich może się dziecko podejmować ze względu na fazy rozwojowe (według Teresy A. Amabile): śpiew, rysowanie, konstruowanie, gra na instrumentach, malowanie, zabawa słowami, taniec, fantazjowanie, gotowanie, rzeźba, drama, stosunki społeczne, tworzenie opowiadań, gry, ubranie, zabawy liczbami, język, twórczość wizualna (szczegółowy opis przedstawiony został w podrozdziale 3.1.1. w rozdziale pierwszym).

Szczegółowe problemy badawcze	Podrzędne problemy badawcze	Zmienne	Wskaźniki	Metoda	Technika	Narzędzie
4. Jakie czynniki różnicują podejmowanie aktywności twórczej przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?	<p>4.1. Jakie są rodzaje relacji wychowawców z dziećmi w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p> <p>4.2. Jakie materiały dydaktyczne wykorzystywane są podczas zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p> <p>4.3. Jakie cechy sprzyjające podejmowaniu aktywności twórczej przez dzieci dominują podczas zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p> <p>4.4. Jakie warunki sprzyjają stwarzaniu przestrzeni do twórczego rozwoju dziecka w opinii wychowawców w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p>	<p>Rodzaje relacji wychowawców z dziećmi w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p> <p>Materiały dydaktyczne wykorzystywane podczas zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p> <p>Cechy sprzyjające podejmowaniu aktywności twórczej² przez dzieci dominujące podczas zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p> <p>Warunki sprzyjające stwarzaniu przestrzeni do twórczego rozwoju dziecka w opinii wychowawców w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p>	<p>Odpowiedzi udzielone przez osoby badane w czasie wywiadów oraz dane z zaobserwowanej sytuacji badawczej.</p>	<p>Wywiad; Obserwacja jakościowa; Obserwacja ilościowa;</p>	<p>Wywiad jawny, częściowo ustrukturalizowany (częściowo kierowany), indywidualny; Obserwacja uczestnicząca, jawna; Obserwacja uczestnicząca, systematyczna, jawna;</p>	<p>Kwestionariusz wywiadu; Notatka badawcza; Arkusze obserwacji;</p>

² Cechy sprzyjające podejmowaniu aktywności twórczej zostały wyodrębnione spośród wskazanych w literaturze przedmiotu cech intelektualnych i osobowościowych w charakterystyce uczniów twórczych (por. Szmidt, 2013, s. 301-312).

Szczegółowe problemy badawcze	Podrzędne problemy badawcze	Zmienne	Wskaźniki	Metoda	Technika	Narzędzie
5. Z jakich form pomocy korzystają dzieci i rodzice/opiekunowie pochodzący ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?	<p>5.1. Jakie formy pomocy skierowane są dla dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p> <p>5.2. Jakie formy pomocy skierowane są dla rodziców/ opiekunów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?</p> <p>5.3. Jakie obszary zmian w zakresie udoskonalenia oferty pomocowej w instytucji w Poznaniu i Tarragonie dostrzegają wychowawcy?</p>	<p>Formy pomocy skierowane do dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p> <p>Formy pomocy skierowane do rodziców/ opiekunów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych w instytucji w Poznaniu i Tarragonie;</p> <p>Obszary zmian w zakresie udoskonalenia oferty pomocowej w instytucji w Poznaniu i Tarragonie dostrzegane przez wychowawców;</p>	<p>Odpowiedzi udzielone przez osoby badane w czasie wywiadów oraz dane z zaobserwowanej sytuacji badawczej.</p>	<p>Wywiad; Obserwacja jakościowa; Obserwacja ilościowa;</p>	<p>Wywiad jawny, częściowo ustrukturalizowany (częściowo kierowany), indywidualny; Obserwacja uczestnicząca, jawna; Obserwacja uczestnicząca, systematyczna, jawna;</p>	<p>Kwestionariusz wywiadu; Notatka badawcza; Arkusze obserwacji;</p>

Szczegółowe problemy badawcze	Podrzędne problemy badawcze	Zmienne	Wskaźniki	Metoda	Technika	Narzędzie
6. Jakie są podobieństwa i różnice w twórczości rysunkowej dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie?	6.1. Jakie elementy szczegółowe, znajdują się na rysunkach 1, 2, 3 wykonanych przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie? 6.2. Jakie elementy wspólne pojawiają się na rysunkach wykonanych przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie? 6.3. Czy na rysunkach 1, 2, 3 i w wypowiedziach na ich temat pojawiają się aktywności twórcze podejmowane przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie w trakcie prowadzonych obserwacji?	Elementy szczegółowe ³ , znajdujące się na rysunkach 1, 2, 3 ⁴ wykonanych przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie; Elementy wspólne pojawiające się na rysunkach wykonanych przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie; Aktywności twórcze przedstawione na rysunkach i w wypowiedzi na ich temat,	Dane uzyskane z prac rysunkowych oraz z rozmów kierowanych z badanymi dziećmi (sędziami kompetentnymi) oraz dane z zaobserwowanej sytuacji badawczej.	Analiza dokumentów; Obserwacja jakościowa; Obserwacja ilościowa;	Analiza rysunku (jakościowa i ilościowa) wraz z rozmową kierowaną; Obserwacja uczestnicząca, jawna; Obserwacja uczestnicząca, systematyczna, jawna;	Arkusze analizy rysunku; Opis; Notatka badawcza; Arkusze obserwacji;

³ *Elementy szczegółowe* – na podstawie analiz rysunków za pomocą arkusza analizy rysunku zostały stworzone kategorie przez autorkę badań. Arkusz analizy rysunku znajduje się w aneksie. Szerzej opisane metody, techniki i narzędzia badawcze zostały przedstawione w podrozdziale 5 niniejszego rozdziału.

⁴ Rysunek 1: *Kim jestem?*, rysunek 2: *Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?*, rysunek 3: *Moje życie na innej planecie* – Rysunki tworzone i interpretowane były przez dzieci (rysunkowi towarzyszyła rozmowa na jego temat). Stanowiły jeden z elementów badań. Szerzej opisane metody, techniki i narzędzia badawcze zostały przedstawione w podrozdziale 5 niniejszego rozdziału.

Szczegółowe problemy badawcze	Podrzędne problemy badawcze	Zmienne	Wskaźniki	Metoda	Technika	Narzędzie
	<p>6.4. Jakie rodzaje aktywności twórczych podejmowane przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie pojawiają się na rysunkach 1, 2, 3 i w wypowiedziach na ich temat?</p> <p>6.5. Czy rysunki 1, 2, 3 wykonane przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie były spójne z rozmową na temat rysunku?</p>	<p>podejmowane przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych w instytucji w Poznaniu i Tarragonie w trakcie prowadzonych obserwacji (6.3. i 6.4.)</p> <p>Spójność rysunków 1, 2, 3, wykonanych przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie rozmową na temat rysunku.</p>				

Tabela 4. Szczegółowe i podrzędne problemy badawcze, zmienne, wskaźniki, metody, techniki i narzędzia badań własnych. Źródło: opracowanie własne.

4. Zmienne i wskaźniki

W planowaniu procesu badawczego niezbędnym krokiem po ustaleniu tematu, określeniu celów i sformułowaniu problemów badawczych, (ewentualnie wyznaczeniu hipotez badawczych – jeżeli są konieczne), jest wyłonienie zmiennych i wskaźników (Muszyński, 2018, s. 125). Ten krok zamyka fazę konceptualizacji, (czyli ustalenia problematyki badawczej i definicji teoretycznych), a jednocześnie otwiera możliwość operacjonalizacji, (czyli stworzenia konkretnych struktur badawczych poprzez przełożenie teorii na język badawczy i dobór wskaźników). Wobec tego, „zmienne stanowią uszczegółowienie badanych zjawisk ze względu na podstawowe ich cechy. Wskaźniki natomiast określają każdą z wyodrębnionych zmiennych” (Łobocki, 2011, s. 33).

W ujęciu ogólnym, zaprezentowanym przez Tadeusza Pilcha i Teresę Bauman zmienne „to kilka podstawowych cech konstruktywnych dla danego zdarzenia” (Pilch, Bauman, 2010, s. 50). W opinii Mieczysława Łobockiego „są nimi zazwyczaj podstawowe cechy, symptomy, przejawy charakterystyczne dla badanego faktu, zjawiska czy procesu albo też różnego rodzaju czynniki będące ich przyczyną lub skutkiem” (Łobocki, 2010, s. 135). Według Łobockiego występują także podzmiennie, które oznaczają przyjmowane przez zmienne zróżnicowane wartości (Łobocki, 2010, s. 135). Z kolei, Krzysztof Rubacha tłumaczy pojęcie zmiennej jako, „zbiór wartości, jakie może przyjmować dany obiekt w populacji, do której należy” (Rubacha, 2008, s. 42). Natomiast termin populacja definiuje jako „teoretycznie określony zbiór obiektów będących przedmiotem badania” (Rubacha, 2008, s. 42).

W badaniach pedagogicznych naukowcy przyjmują różne rodzaje klasyfikacji zmiennych. Jednym z nich, jest podział ze względu na *rodzaj wartości*, tak więc wyróżnia się *zmienne jakościowe* (wartości klasyfikowane za pomocą nazw, np. barwa tęczy: zielona, brązowa itp.) i *ilościowe* (wartości przedstawione za pomocą liczb, np. skala ocen w szkole: 6, 5, 4, 3, 2, 1) (Rubacha, 2008, s. 43). W związku z tym, zmienne jakościowe najczęściej uzyskiwane są poprzez obserwację, wywiad czy analizę przedmiotu, a zmienne ilościowe pozwalają na wykonanie zróżnicowanych operacji matematycznych. Inną propozycją jest podział zmiennych ze względu na *liczbę wartości*. W tym kryterium wyróżnia się głównie dwa rodzaje zmiennych: *dwuwartościowe (dychotomiczne)*, taką zmienną jest np. płeć: kobiety i mężczyźni oraz *wielowartościowe (politomiczne)*, np. wzrost: niski, średni, wysoki lub określając w centymetrach: do 150 cm, 151-160 cm, 161-

170 cm itd. (Rubacha, 2008, s. 44). Niektórzy autorzy wymieniają również zmienne *trójwartościowe*, (*trychotomiczne*), w których możliwe są trzy opcje odpowiedzi, np. w kwestionariuszach: „tak”, „nie” lub „nie wiem” (Brzeziński, 2010, s. 184-185). W zakresie klasyfikacji zmiennych w kręgu ich wartości wyróżnić można jeszcze podział ze względu na *budowę zbioru wartości*, są to zmienne *ciągłe* (możliwość dostawienia wartości do już istniejących – niezależnie od decyzji badacza), np. w przedziałach wzrostu: możemy dołożyć wartości co 5 cm a nie 10 cm i *dyskretne* (brak takiej możliwości), np. w przypadku zmiennej płeć: kobiety i mężczyźni (Rubacha, 2008, s. 44).

Istnieje także podział zmiennych ze względu na *związki lub/i zależności pomiędzy poszczególnymi cechami* badanych zjawisk. Najbardziej znanym, wykorzystywanym zwłaszcza w badaniach ilościowych, jest podział na zmienne *zależne* i *niezależne*. W ujęciu Łobockiego zmienne zależne „to te rzeczywiste lub domniemane skutki uwzględnionych w badaniach zmiennych niezależnych” (Łobocki, 2010, s. 138). Natomiast zmienne niezależne wyrażają „bliżej charakter oddziaływań, w których upatruje się przyczyny określonych zmian” (Łobocki, 2010, s. 137). Zatem, podsumowując „zmienne zależne to zmienne losowe, a więc takie, których rozkładu wartości w zbiorze badanych obiektów badacz nie może przewidzieć” (Rubacha, 2008, s. 45). Natomiast zmienne niezależne badacz ustala samodzielnie, dokonując rozkładu wartości w zbiorze badanych przez siebie obiektów (Rubacha, 2008, s. 45). Klasyfikacja zmiennych zależnych i niezależnych różni się pod względem przyjętej intencjonalności badacza, gdyż do jednej zmiennej zależnej (losowej) może on wyznaczyć kilka zmiennych niezależnych (ustalonych), które ponadto może rozdzielić na zmienne niezależne główne i uboczne, czyli dokonać podziału zmiennych niezależnych ze względu na siłę oddziaływania na zmienną zależną (Rubacha, 2008, s. 46-49).

W trakcie prowadzonych badań pojawiają się także zmienne, które *nie były objęte planowaną kontrolą przez badacza*, są to zmienne *pośredniczące* (*interweniujące*) lub *niezależne zakłócające: niekontrolowane* i *kontrolowane*. Służą one dodatkowemu wyjaśnianiu zależności pomiędzy zmiennymi zależnymi i niezależnymi oraz opisaniu występujących związków przyczynowo-skutkowych między nimi (Łobocki, 2011, s. 35). „Zmienne pośredniczące przybierają na ogół postać bądź to zmiennych kontekstowych (uniwersalnych), tj. oddziaływających w sposób niemal równoległy do objętych kontrolą zmiennych niezależnych bądź zmiennych interferujących (okazjonalnych), czyli sporadycznie lub tylko jednorazowo pojawiających się w trakcie badań” (Łobocki, 2010, s.

139). Występują one głównie w badaniach eksperymentalnych (Łobocki, 2010, s. 139). Natomiast „zmienna zakłócająca to taka zmienna niezależna, która osłabia lub zrywa związek między zmiennymi niezależnymi a zmienną zależną” (Rubacha, 2008, s. 50). Zmienne zakłócające można podzielić na kontrolowane, o których istnieniu badacz wie i je uwzględnia w prowadzonych przez siebie badaniach lub niekontrolowane, o których istnieniu badacz nie wie lub może wiedzieć o ich działaniu, ale nie uwzględniać ich (Rubacha, 2008, s. 51).

W badaniach ilościowych podział zmiennych według wybranej przez badacza perspektywy jest uzasadniony, gdyż dokonanie dokładnej charakterystyki zmiennych „pozwala lepiej zrozumieć i wyjaśnić badane fakty, zjawiska, procesy, a nade wszystko dokonać w miarę obiektywnego ich pomiaru” (Łobocki, 2010, s. 136). Wyznaczenie zmiennych nie jest konieczne w przypadku prowadzenia badań jakościowych, jednak nie jest też wykluczone. Jak zauważa Heliodor Muszyński, „badania są tym bardziej naukowo wartościowe, im bardziej wnikliwie, wielostronnie, a zarazem rzetelnie i obiektywnie (w sposób niezniekształcony) przedstawiają jakiś wybrany wycinek rzeczywistości” (Muszyński, 2018, s. 132). W opinii Muszyńskiego „nawet w badaniach jakościowych stawianie problemów badawczych i ustalanie zmiennych może mieć szerokie zastosowanie. Pozwala ono nie tylko wydobyć ze strumienia świadomości osoby badanej więcej danych i sięgnąć głębiej do jej doświadczeń, przeżyć i doznań, ale także operować bogatszymi kategoriami, w których będą przedstawiane wyniki badań i dokonywane ich analizy” (Muszyński, 2018, s. 133). Zdaniem Muszyńskiego, pozostaje więc to decyzją badacza, czy podejmuje się konkretyzacji w badaniach jakościowych, czyli czy dąży do formułowania problemów badawczych i ustalenia zmiennych, które „zawsze zawarte są w problemach badawczych” (Muszyński, 2018, s. 126), jednak jeżeli badacz decyduje się na ich wyznaczenie, „należy je z postawionych problemów wyłonić i określić” (Muszyński, 2018, s. 126). *Zmienna jakościowa* (nominalna) charakteryzuje się brakiem stosunków ilościowych, ponieważ wszystkie zmienne pochodzą z jednolitego kryterium (Muszyński, 2018, s. 138). Ponadto, może ona mieć także charakter globalny (*zmienna globalna*), a więc obejmować więcej zmiennych, które połączone są jednym pojęciem (Muszyński, 2018, s. 139). Ze względu na zastosowanie strategii jakościowo-ilościowej w dysertacji doktorskiej, wyznaczono zmienne globalne. Rozróżnienie zmiennych zależnych i niezależnych nie jest konieczne, gdyż jest ono bliższe badaniom ilościowym, a zwłaszcza eksperymentalnym (Łobocki, 2011, s. 33-34).

„Większość zmiennych w badaniach pedagogicznych – podobnie jak w badaniach psychologicznych i socjologicznych – wyrażana jest w języku teorii, czyli przybiera postać terminów teoretycznych” (Łobocki, 2011, s. 34). Przyjmując za Muszyńskim koncepcję jakościowej zmiennej globalnej oraz bazując na szczegółowo zaprezentowanych pojęciach i kwestiach badawczych w obu rozdziałach teoretycznych, w niniejszych badaniach *zmienną globalną* jest **twórczość dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie**⁵, która została przedstawiona za pomocą wybranych zmiennych, bezpośrednio związanych z konkretnymi badawczymi problemami szczegółowymi, wraz z przedstawieniem konceptualizacji wybranych zmiennych, czyli zaprezentowaniem definicji teoretycznych wybranych zmiennych, które wymagały doprecyzowania w przypisach dolnych (tabela nr 4).

Aczkolwiek, w związku z tym, że badacz jednocześnie „porusza się w dwóch światach: świecie teorii i świecie empirii” (Rubacha, 2008, s. 53) istotne jest również dokonanie operacjonalizacji zmiennych, czyli przedstawienia w języku badawczym przetworzonych definicji teoretycznych zmiennych (Rubacha, 2008, s. 53). Jednak, żeby zmienne mogły zostać poddane uszczegółowieniu należy przedstawić je w formie identyfikowalnych i mierzalnych cech lub właściwości badanych zjawisk, czyli wskaźników (Łobocki, 2010, s. 141). Ustalenie wskaźników jest traktowane jako niezbędny element charakterystyki zmiennych, które wzmacniają trafność i rzetelność prowadzonych badań (Łobocki, 2011, s. 35-36). W ujęciu ogólnym Stefana Nowaka, wskaźnik „to pewna cecha, zdarzenie lub zjawisko na podstawie zajścia którego wnioskujemy z pewnością, bądź z określonym prawdopodobieństwem, bądź wreszcie z prawdopodobieństwem wyższym od przeciętnego iż zachodzi zjawisko, które nas interesuje” (Nowak, 1970, za: Pilch, Bauman, 2010, s. 53), więc na podstawie wskaźnika – jego występowania lub natężenia – „wnioskujemy o występowaniu czy natężeniu tego zjawiska, które nas interesuje” (Nowak, 2012, s. 51). Zatem „wskaźnik jest zjawiskiem obserwowalnym i służy identyfikowaniu zmiennych nieobserwowalnych” (Rubacha, 2008, s. 54). Podsumowując, użyteczność wskaźników w postępowaniu badawczym, „dobór

⁵ *Twórczość dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie* – zdolność dziecka do wszelkiego rodzaju kompozycji, wytworów, pomysłów nowych lub nowatorskich, w których uwzględnia się aspekt społeczno-kulturowy i pedagogiczny, tak więc nie można jej ujmować wyłącznie w pojedynczych kategoriach (np. zdolności). Szczegółowa definicja według Johna E. Drevdahla przedstawiona została na s. 15, uzasadnienie dotyczące środowisk defaworyzowanych społecznie na s. 17 w dysertacji doktorskiej.

właściwego wskaźnika zakłada tu posiadanie określonej wiedzy o rzeczywistości badanej, znajomość pewnych zależności, którym ona podlega” (Nowak, 2012, s. 51).

W literaturze przedmiotu występują zasadniczo trzy typy/rodzaje wskaźników: empiryczne, które pozwalają na bezpośrednią obserwację zmiennej, definicyjne, które mogą być wyprowadzane z danej teorii, np. z definicji, a także wskaźniki inferencyjne, których nie można zaobserwować bezpośrednio, ale wynikają z danej sytuacji badawczej (por. Łobocki, 2011, s. 36-37; Łobocki, 2010, s. 145-150; Muszyński, 2018, s. 147-148); Nowak, 2012, s. 167-170; Pilch, Bauman, 2010, s. 53-55; Rubacha, 2008, s. 58-59).

Natomiast, jak zauważa Muszyński, dobierając wskaźniki do zmiennych nie trzeba koncentrować się na ich rozróżnieniu pomiędzy wyżej wskazanymi rodzajami, (gdyż często są one ze sobą łączone), ale należy wyznaczyć je konkretnie i pewnie oraz tak, by można było je zarejestrować w trakcie badań (Muszyński, 2018, s. 148).

Na podstawie przeprowadzonej analizy teoretycznej zmiennych i wskaźników badań określono zmienne i wskaźniki względem poszczególnych problemów badawczych, które zostały umieszczone w tabeli nr 4.

5. Strategie, metody, techniki i narzędzia badawcze

W dyscyplinach nauk społecznych istnieją dwie strategie postępowania badawczego, ilościowe i jakościowe. W badaniach ilościowych „wyniki są rezultatem analiz statystycznych wykonywanych na danych w postaci liczb” (Rubacha, 2008, s. 20). Pozwalają one na formułowanie ogólnych prawidłości, które odnoszą się do całej populacji. Ponadto, pozwalają na weryfikowanie teorii i praw naukowych, gdyż dostarczają one wiedzy na temat prawidłości regulujących procesy edukacyjne. Natomiast badania jakościowe „dostarczają danych i wyników w postaci tekstu” (Rubacha, 2008, s. 20), w związku z czym „służą formułowaniu prawidłości odnoszonych do jednostkowych miejsc, indywidualnych doświadczeń edukacyjnych poszczególnych osób” (Rubacha, 2008, s. 20). Teorie wynikające z tych badań są ugruntowane, a więc „nie można ich wykorzystywać do wyjaśnień wykraczających poza badane miejsce i czas”.

Jednak można również wykorzystywać obie strategie jednocześnie. Strategia łączenia badań ilościowych i jakościowych daje możliwość wzajemnego uzupełniania się metod i technik badawczych (Rubacha, 2009, s. 55-56). Taka sytuacja coraz częściej jest

stosowana w naukach społecznych. Wówczas dane dostarczają danych zarówno liczbowych, jak i tekstowych. Zależy to m.in. od celów badań, które występują w jednym projekcie badawczym.

W badaniach pedagogicznych, w tym w badaniach nad twórczością również wykorzystywano obie strategie. Dawniej, głównie w nurcie psychometrycznym częściej przeprowadzano badania ilościowej, jednak współcześnie coraz chętniej przyjmowana jest perspektywa jakościowa (Szmidt, 2009, s. 89). Współcześnie w zakresie badań nad twórczością, czy zdolnościami twórczymi dzieci, niektórzy badacze zalecają przede wszystkim stosowanie metod jakościowych, ze względu na trudno uchwytny czynnik dodatkowy w ocenie twórczej aktywności dziecka (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Tarasiuk, 2014, s. 34). Między zwolennikami badań ilościowych i jakościowych w pedagogice twórczości istnieje dyskusja dotycząca użyteczności i efektywności badań. Jednak twórczość jest dyscypliną, która pozwala na wzajemną akceptację lub integrację stosowanych metod w poznaniu naukowym, gdyż cel, którym jest „lepsze opisanie, zrozumienie, ocena i wyjaśnienie oraz prognozowanie zjawisk twórczego rozwoju człowieka” (Szmidt, 2009, s. 61) jest spójny dla obu podejść. W związku z rozwojem badań nad twórczością coraz częściej liczni autorzy podejmują się badań jakościowych lub połączenia metody jakościowej z ilościową w kontekście uważnej analizy badawczej. Ponadto, współcześnie wzrasta potrzeba tworzenia nowych metod, technik i narzędzi pracy, ale także poszerzenia badań nad twórczością w kontekście porównawczym (Szmidt, 2009, s. 82-89).

W badaniach podejmowanych w dysertacji doktorskiej wykorzystana została metoda jakościowo-ilościowa. Strategia połączenia obu metod ma na celu zastosowanie precyzji badawczej w zakresie znaczenia, rozwijania i kształtowania twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, ale także w kontekście przeprowadzanej analizy porównawczej. Natomiast podejście ilościowe pozwala na charakterystykę badanej rzeczywistości obiektywnie istniejącej pod względem analizy zjawisk i obiektów poddających się pomiarowi.

5.1. Metody i techniki badań własnych

Właściwy dobór lub samodzielne skonstruowanie sposobów postępowania naukowego to kolejny krok w celu efektywnego rozwiązania wcześniej postawionych

problemów badawczych. W badaniach pedagogicznych istnieje swoboda w określaniu metod i technik badawczych (Pilch, Bauman, 2010, s. 70; Muszyński, 2018, s. 176). Według niektórych autorów dana metoda jest techniką, a dla innych odwrotnie (Maszke, 2008, s. 156). Jednak różnicuje je fakt, iż „metody są raczej ogólnie zalecanymi (postulowanymi) sposobami rozwiązywania nurtujących badacza problemów. Techniki natomiast odnoszą się do bardziej uszczegółowionych sposobów postępowania badawczego” (Łobocki, 2011, s. 28). W ujęciu Aleksandra Kamińskiego metodą jest „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego” (Pilch, Bauman, 2010, s. 71). Zatem metoda badawcza jest „opisem toku wykonywania w sposób spójny określonych czynności badawczych prowadzących do pozyskania danego rodzaju danych” (Muszyński, 2018, s. 170). Technika natomiast „jest tożsama z bliżej skonkretyzowanymi wskazaniem, określającymi możliwie dokładnie i szczegółowo przebieg organizowanego za jej pomocą procesu badawczego” (Łobocki, 2010, s. 225). W związku z tym, technikami badań są „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów” (Kamiński, 1974, cyt. za: Pilch, Bauman, 2010, s. 71; s. 85).

Klasyfikacja metod i technik badawczych również jest zróżnicowana. Jednym z podziałów metod badawczych jest rozróżnienie ich ze względu na wyróżnienie kryteriów tj. wartości poznawcze, realizowane cele, sposoby przeprowadzania badań (przyrodnicze lub humanistyczne) (Łobocki, 2011, s. 29-30). Innym podziałem metod i technik badawczych jest rozróżnianie ich ze względu na prowadzoną strukturę badań: ilościową lub jakościową. Do najczęściej wymienianych i stosowanych w pedagogice metod ilościowych należą: eksperyment pedagogiczny, monografia pedagogiczna, metoda indywidualnych przypadków, metoda sondażu diagnostycznego, metoda socjometryczna (por. Łobocki, 2010; Maszke, 2008; Pilch, Bauman, 2010). Natomiast wśród najczęściej wymienianych i stosowanych metod jakościowych można wymienić: wywiad, obserwację jakościową (np. badania etnograficzne) oraz analizę źródeł (metodę wizualną) (Denzin, Lincoln, 2009; Flick, 2012; Rubacha, 2008).

Wzajemne przenikanie się metod i technik badawczych widoczne jest również w strategiach badawczych, np. w ilościowych badaniach pedagogicznych jako techniki najczęściej wymienia się: obserwację, wywiad, ankietę, analizę treści oraz techniki

projekcyjne (por. Łobocki, 2011; Pilch, Bauman, 2010), które odnaleźć można wśród wyżej wymienionych metod jakościowych.

W przypadku badań edukacyjnych wyróżnia się także inny podział na schematy lub style badań. Zaliczyć do nich można badania naturalistyczne i etnograficzne, historyczne i dokumentalne, ankietowe, longitudinalne (podłużne) i przekrojowe, internetowe i z wykorzystaniem komputera, eksperymentalne, quasi-eksperymentalne, badania *ex post facto*, *case studies* (studium przypadku), *action research* (badania w działaniu) (Cohen, Manion, Morrison, 2007, s. 167-312). Natomiast wśród metod i technik badawczych dotyczących pedagogiki twórczości można wymienić m.in. metody psychometryczne (m.in. wszelkie testy twórczości), metodę biograficzną (m. in. wywiady), metodę studium przypadku (m.in. obserwacja, wywiad, analiza dokumentów), metodę integracyjną (badania w działaniu: *action research*) i metodę eksperymentalną (Szmidt, 2009, s. 23-89).

W dysertacji doktorskiej wykorzystano strategię łączenia badań jakościowych i ilościowych przy zastosowaniu *triangulacji* w interpretacji schematycznej (wykorzystując styl) *studium przypadku*, w którym użyto: *obie metody obserwacji (jakościowej i ilościowej)*, *metodę wywiadu*, *metodę analizy dokumentów (rysunków) wraz z rozmową kierowaną* oraz techniki i narzędzia badawcze: *obserwacji jakościowej: uczestniczącej, jawnej*, narzędzie: *notatka badawcza*; *obserwacji ilościowej: uczestniczącej, systematycznej, jawnej*, narzędzie: *arkusz obserwacji*; *technikę wywiadu jawnego, częściowo ustrukturalizowanego (częściowo kierowanego), indywidualnego*, narzędzie: *kwestionariusz wywiadu*; *technikę analizy rysunku (jakościowej i ilościowej)*, *rozmowy kierowanej oraz sędziów kompetentnych*, narzędzia: *arkusz analizy rysunku, opis*. W związku z tym, iż badania mają charakter porównawczy, metoda ilościowa została wykorzystana w interpretacji podobieństw i różnic w analizie prac rysunkowych. Poniżej omówiono szczegółowo wszystkie metody i techniki badawcze wykorzystywane w dysertacji doktorskiej.

Współcześnie „najnowsze tendencje badawcze skłaniają badaczy do częstszego łączenia metod jakościowych i ilościowych” (Flick, 2012, s. 84), gdyż zalety i ograniczenia dotyczą każdej grupy badań. Połączenie badań jakościowych i ilościowych sprawia, że zwiększeniu ulega ich rzetelność i trafność oraz możliwe staje się uogólnienie otrzymanych rezultatów i/lub podkreślenie ich specyfiki (Rubacha, 2009, s. 55-56).

Triangulacja jest to strategia badawcza, która „może być zdefiniowana jako użycie dwóch lub więcej metod gromadzenia danych” (Cohen, Manion, Morrison, 2007, s. 141) w celu „zwiększania kompletności i trafności badań dzięki uwzględnianiu różnych perspektyw” (Hornowska, Brzezińska, Kaliszewska-Czeremska, i in., 2012, s. 73). Pozwala ona na włączenie do projektu badań „więcej niż jednego punktu widzenia, a czyni to, wykorzystując dane zarówno ilościowe, jak i jakościowe” (Cohen, Manion, Morrison, 2007, s. 142). Triangulacja zakłada, że nie istnieje jeden najlepszy sposób gromadzenia danych, gdyż poleganie wyłącznie na jednej metodzie badań mogłoby zakłamywać lub zniekształcać obraz badacza w konkretnym fragmencie badanej rzeczywistości (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2001, s. 222-223). Norman K. Denzin wyróżnił cztery rodzaje triangulacji: *triangulacji danych* (porównywanie badań, które prowadzone były w różnych grupach, czasie, przestrzeni), *triangulacji badaczy* (więcej niż jeden badacz przeprowadza badania), *triangulacji teoretycznej* (wykorzystanie kilku koncepcji teoretycznych) i *triangulacji metodologicznej* (wykorzystanie różnych metod badawczych) (por. Cohen, Manion, Morrison, 2007; Hornowska, Brzezińska, Kaliszewska-Czeremska, i in., 2012; Glinka, Hensel, 2012). W triangulacji istotne jest więc, „respektowanie zasady różnorodności niezależnych źródeł danych, badaczy, strategii, teorii, a nawet metodologii, i w ten sposób poszukiwanie trafnych wyjaśnień” (Hornowska, Brzezińska, Kaliszewska-Czeremska, i in., 2012, s. 74). Ponadto, zasadne jest stosowanie w jednym projekcie badawczym kilku rodzajów triangulacji „ma to szczególne znaczenie na etapie analizy danych i formułowania wniosków” (Glinka, Hensel, 2012, s. 46). W zależności od zainteresowań i intencji badacza w badaniach można zastosować również triangulację strategii, metod i technik badawczych, zarówno ilościowych, jak i jakościowych (Kostera, Krzyworzeka, 2012, s. 168-169).

W dysertacji doktorskiej wykorzystano również *studium przypadku* (*case study*). Może być ono rozpatrywane jako metoda, rodzaj, styl lub schemat badań. W literaturze przedmiotu studium przypadku jako metoda przyjmuje zróżnicowane nazewnictwo, np. „metoda pojedynczych przypadków”, „metoda indywidualnych przypadków”, „analiza przypadku” czy „metoda kliniczna” (Łobocki, 2010, s. 253) i obejmuje „gromadzenie danych o rozwoju i życiu fizycznym, psychicznym i społecznym interesujących badacza osób” (Łobocki, 2011, s. 310). Podejmowana przez badacza indywidualna charakterystyka jednostki w tym ujęciu dotyczy opisu jej funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego oraz

zachowań i cech osobowości (Łobocki, 2011, s. 310). Jest więc pomocna głównie w formułowaniu i określaniu oddziaływań wychowawczych lub procesu terapeutycznego dla dzieci ze zróżnicowanymi zaburzeniami (Łobocki, 2010, s. 253).

W ujęciu studium przypadku jako rodzaju badania jego przedmiotem jest „pojedyncza osoba lub zjawisko, grupa, organizacja. Obiekt badania jest w jakiś sposób szczególny w swej jednostkowości i badacz pragnie poznać tę szczegółowość interesującego go zjawiska” (Pilch, Bauman, 2010, s. 298). W związku z tym, celem poznania już nie jest jednostka sama w sobie i tworzenie oraz realizowanie programu terapeutycznego czy wychowawczego, a „dokładny opis badanego (osoby, obiektu) z możliwie różnych stron i z uwzględnieniem rozmaitych jego aspektów” (Pilch, Bauman, 2010, s. 298). Różnica w studium przypadku, pomiędzy metodą a rodzajem, (a także stylem czy schematem badań) jest m. in. taka, że w przypadku metody „dotyczy ona zwykle nie jakiejś grupy, społeczności czy instytucji, lecz pojedynczych ludzi” (Łobocki, 2011, s. 310).

Rozpatrywanie studium przypadku jako rodzaju jest zdecydowanie bliższe studium przypadku w interpretacji *case study* czyli stylu lub schematu badań. W szerokim ujęciu jest to „badanie przypadku w działaniu” (Cohen, Manion, Morrison, 2007, s. 253), w którym to schemacie zmierza się „do zbudowania jednostkowej teorii zjawiska ogólnego” (Rubacha, 2008, s. 329), czyli „do opisanie i wyjaśnienia przebiegu, obrazu zjawiska ogólnego umiejscowionego w jakiejś osobie, grupie czy instytucji” (Rubacha, 2008, s. 329). W tym rozumieniu studium przypadku można ustalić przyczynę i skutek ze względu na obserwację w rzeczywistych kontekstach (Cohen, Manion, Morrison, 2007, s. 253), jednak „nie korzysta się z klasyfikacji zmiennych niezależnych i zależnych, nie ma bowiem dodatkowo możliwości ustalania wartości zmiennej niezależnej (jeden przypadek). Jest natomiast otwarty na pomiar zarówno zmiennych jakościowych (w głównej mierze), jak i ilościowych” (Rubacha, 2008, s. 331). Ze względu na otwartość w tym stylu/schemacie działania nie ma również ograniczeń, co do stosowanych metod i technik gromadzenia i analizy danych. Badacz ma możliwość zaprojektować badania według własnej koncepcji, wykorzystać może zarówno jakościowe, jak i ilościowe metody. W tym ujęciu studium przypadku może być wykorzystywane w różnych typach badań: teoretycznych, praktycznych, diagnostycznych, oceniających czy w badaniach w działaniu (*action research*), (Rubacha, 2008, s. 334).

W naukach społecznych nad studium przypadku niektórzy autorzy zwracają uwagę na „ograniczenie uwagi do konkretnego przykładu” (Babbie, 2003, s. 320), ponieważ występujące pewne specyficzne czynniki, tj. określony czas badania, określona liczba osób czy badanych zjawisk w danym czasie wprowadzają widoczne granice, którymi badacz nie może w żaden sposób manipulować. Aczkolwiek ograniczenie do konkretnego przykładu niekoniecznie oznacza, że przypadek musi być wyłącznie jeden. Zakłada się bowiem, że przedmiot zainteresowań badacza powinien być po prostu systemem ograniczonym (*bounded system*) (por. Stake, 2003; Miller, Salkind, 2002).

Innym podejściem w analizowaniu studium przypadku jest podział na ilościowe lub jakościowe podejście badawcze, gdzie „jako forma badania studium przypadku definiowane jest zatem przez zainteresowanie konkretnym zjawiskiem” (Stake, 2009, s. 623). W zależności od tego, co interesuje badacza (dane liczbowe czy dane opisowe) można przyjąć jedną z perspektyw. Aczkolwiek niejednokrotnie studia przypadków są jednocześnie ilościowe i jakościowe, gdyż przedmiotem badania mogą być nie tylko „pojedynczy przypadek, ale, bardziej ogólnie, określone zjawisko lub grupa przypadków” (Stake, 2009, s. 625). Ponadto, w studium przypadku „aby zredukować prawdopodobieństwo błędnej interpretacji stosuje się różne procedury” (Stake, 2009, s. 640), czyli różnego rodzaju triangulacje (które zostały opisane wyżej), pozwalające na poznanie zróżnicowanych perspektyw badawczych.

Schemat studium przypadku jest stosowany także w badaniach porównawczych, gdzie za pomocą zróżnicowanych poziomów i motywów porównań badacz ma możliwość objąć badaniem kilka przypadków i porównać je ze sobą. W tym podejściu może zastosować wyżej wspomniane zróżnicowane triangulacje lub zastosować kilku typów studium przypadku. W naukach społecznych najbardziej znane są typy wymienione przez Roberta E. Stake’a (autoteliczne, instrumentalne i zbiorowe studium przypadku) oraz Roberta K. Yina (eksploracyjne, deskryptywno-teoretyczne i wyjaśniające studium przypadku (por. Stake, 2003; Yin, 2003). W ujęciu przypadków według Stake’a autoteliczne studium przypadku (*Intrinsic Case Study*) dotyczy wyjątkowości obiektu badań, w związku z tym przypadek jest interesujący sam w sobie i nie jest próbą ukazania szerszego zjawiska. W instrumentalnym studium przypadku (*Instrumental Case Study*) z kolei jest odwrotnie, przedmiot badań jest interesujący, bo jest dobrym przykładem ogólniejszego zjawiska, więc ten przypadek może posłużyć do

zrozumienia jakiegoś zjawiska, szerszego problemu lub być przydatnym w doskonaleniu teorii naukowych. Trzeci z typów wymienionych przez Stake'a to zbiorowe studium przypadku (*Collective Case Study*), które jest zbiorem kilku instrumentalnych studiów przypadków. Im więcej przypadków badacz podejmuje, tym ma możliwość głębszego i szerszego poznania obiektu, a w związku z tym ma możliwość porównania ich między sobą i dokonania bardziej rzetelnego ogólnego opisu (Stake, 1997, s. 123-125). W ujęciu studium przypadku według Yina typ eksploracyjny (*Exploratory Case Study*) odnosi się do wstępnego rozpoznania, który służy wprowadzeniu do badań właściwych. Na jego podstawie badacz może zweryfikować swoje hipotezy i problemy badawcze. Natomiast deskryptywno-teoretyczne studium przypadku (*Descriptive Case Study*) dotyczy teoretycznego i szczegółowego opisu przedmiotu badań w szerokim jego kontekście. W tego rodzaju typie przypadku badacz ma możliwość analizy relacji przyczynowo-skutkowych. Trzeci i ostatni typ studium przypadku – wyjaśniający (*Explanatory Case Study*) służy dokonywaniu diagnozy danego obiektu interesującego badacza (Yin, 2003, 11-17).

Współcześnie w badaniach pedagogicznych wykorzystuje się studium przypadku we wszystkich zaprezentowanych wyżej perspektywach. Niezależnie od używanego nazewnictwa w studium przypadku coraz częściej uznaje się, że „przedmiotem badań może być pojedynczy człowiek, ale również grupa, instytucja proces, program, a nawet zdarzenie” (Galewska-Kustra, 2009, s. 231).

W dysertacji doktorskiej, studium przypadku przyjmowane jest jako schemat badawczy, z uwzględnieniem strategii łączenia badań jakościowo-ilościowych oraz triangulacji. W związku z powyższym przyjęto definicję Delberta C. Millera i Neila J. Salkinda „studium przypadku jest pogłębionym, mniej lub bardziej rozległym w czasie badaniem przypadku (bądź kilku przypadków), w którym przypadek jest systemem ograniczonym (*bounded system*), a proces badawczy obejmuje pozyskiwanie obszernych danych z wielu źródeł” (Miller, Salkind, 2002, s. 161, cyt. za: Galewska-Kustra, 2009, s. 233-234). Wykorzystując schemat studium przypadku i triangulację metod badawczych zastosowano: metodę obserwacji jakościowej, metodę obserwacji ilościowej, metodę wywiadu i metodę analizy dokumentów, które opisane zostały poniżej. W raporcie z badań w schemacie studium przypadku powinien zostać umieszczony opis metodologiczny, prezentacja przedmiotu badań, analiza wyników badań oraz konkluzja lub dyskusja nad kwestiami spornymi (Rubacha, 2008, s. 334-

335), co w dysertacji doktorskiej zaprezentowano w rozdziale trzecim i czwartym. Należy jednak podkreślić, że studium przypadku pozwala na wskazanie prawdopodobieństwa wystąpienia jakiegoś zjawiska, którego nie powinno się interpretować w kontekście całej populacji, bowiem „wiedza uzyskana w trakcie badania przypadku pozwala nam jedynie na stwierdzenie, że »tak bywa«, a nie że tak »jest«” (Pilch, Bauman, 2010, s. 300).

Metoda obserwacji jakościowej, podobnie jak metoda wywiadu, czy analizy dokumentów jest często wykorzystywana w schemacie studium przypadku (Flick, 2012, s. 158). Inaczej ujmuje się ją jako jakościową metodę obserwacji uczestniczącej, która służy zbieraniu „danych poprzez bezpośredni udział badacza w naturalnym środowisku społecznym” (Rubacha, 2008, s. 151). Obserwacja ta może przyjąć formę jawną i ukrytą, w zależności od tego czy badani wiedzą o roli jaką pełni badacz i wyrażają zgodę na prowadzenie tego rodzaju badań, czy nie (Rubacha, 2008, s. 152-153). Podejmując obserwację jakościową można włączyć elementy etnograficzne, gdyż wtedy badacze „skupiają się na analizie procesów tworzenia sytuacji społecznych, biorąc w nich udział i obserwując ich przebieg” (Flick, 2012, s. 155). Badacz, przyjmując perspektywę etnograficzną „uczestniczy w codziennych, naturalnych rytuałach społeczności która wytworzyła własną kulturę. Codziennosc umożliwia mu poznanie kontekstu zdarzeń” (Rubacha, 2008, s. 153). Celem tego rodzaju obserwacji jest „bliższe określenie problemu badawczego, identyfikacja konkretnych miejsc i osób albo opracowanie nowych, bardziej sformalizowanych metod” (Flick, 2012, s. 155). W związku z tym, w obserwacji jakościowej proces badania nie jest poddawany wyłącznie ilościowej klasyfikacji, ale także pogłębionym opisom oraz indukcji, więc istotna jest rozpiętość czasowa badań (Kostera, Krzyworzeka, 2012, s. 169). Jest ona konieczna także ze względu na wymiarowość roli badacza, np. żeby badacz miał możliwość nawiązania naturalnych interakcji z badanymi osobami, czyli występuje on w roli obserwatora – badani wiedzą kim jest i co robi – w tym przypadku szczególnie potrzeba czasu na adaptację. Może on występować również w roli uczestnika – uczestniczy sporadycznie na wyznaczonych i wcześniej ustalonych spotkaniach (nie ma możliwości poznania kontekstu badań), a także w roli ukrytej – w pełnym uczestnictwie – nie ujawniając swoich zainteresowań i tożsamości (por. Rubacha, 2008, s. 153; Cooper, Schindler, 2001, s. 375).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się kilka etapów obserwacji jakościowej z elementami etnografii: orientacji w terenie, zogniskowania na określonych zdarzeniach, selektywności sytuacji i zdarzeń (Cohen, Manion, Morrison, 2007, s. 401-403), które badacz może też przedstawiać w perspektywie porównawczej. W badaniach wykorzystujących metodę obserwacji porównania mogą być przeprowadzane na kilku poziomach: porównanie różnych miejsc, zdarzeń, sytuacji czy kontekstów lub działań (Flick, 2012, s. 157-158).

Szczególnym przypadkiem obserwacji jakościowej z elementami etnografii jest obserwacja zdarzeń krytycznych. „Badacz wybiera takie zdarzenie, które uważa za ważne z punktu widzenia badanego terenu i które zawiera wyraźne wskaźniki zmiennej, a także takie, które stanowi test dla poprawności jego rozumowania” (Rubacha, 2008, s. 154). Będą to niecodzienne i nietypowe zdarzenia w trakcie rutynowej obserwacji, „które dla obserwatora wydają się bardziej interesujące niż pozostałe” (Cohen, Manion, Morrison, 2007, s. 404), a zatem wymagają większej dokładności w badaniu i opisie np. akt nagłej agresji dziecka itp. podczas obserwacji zajęć jest rodzajem zdarzenia krytycznego, gdyż dzięki niemu badacz będzie miał wgląd w kontekstowość zdarzenia i pogłębi wiedzę na temat interesującego go zjawiska.

Metoda obserwacji ilościowej w ujęciu szerokim „jest czynnością badawczą polegającą na gromadzeniu danych drogą postrzeżeń” (Pilch, Bauman, 2010, s. 86). W nieznacznie węższym ujęciu „stanowi osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych w naturalnym ich przebiegu i pozostających w bezpośrednim lub pośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora” (Łobocki, 2010, s. 226). W takim rozumieniu może być ona używana zarówno jako obserwacja potoczna i naukowa. Rozróżnienie pomiędzy tymi dwoma sposobami gromadzenia danych jest takie, że metoda obserwacji w kontekście naukowym dotyczy „faktów, zdarzeń i zjawisk w ich naturalnym rozwoju, tzn. nie wywiera wpływu na ich powstanie i przebieg” (Łobocki, 2011, s. 49).

Obserwacja ilościowa może przyjmować postać strukturalną i systematyczną, w której standaryzacja dotyczy obserwowania „osób nie tylko pod kątem ogólnego celu obserwacji, lecz także z uwzględnieniem ściśle określonych kategorii interesujących badacza zachowań (reakcji)” (Łobocki, 2011, s. 51). W związku z powyższym, jest ona uporządkowana względem konkretnych wytycznych, które nadają się do ilościowego opracowania danych. Ponadto, wykorzystując dokładny zapis obserwowanych danych

pozwała na zminimalizowanie czasu trwania badań (Łobocki, 2011, s. 51). Prowadzona może być zarówno w sposób bezpośredni (badacz w roli obserwatora) i pośredni (badacz za pośrednictwem innych osób zleca przeprowadzenie obserwacji) (Pilch, Bauman, 2010, s. 87). Innym kryterium obserwacji ilościowej może być (podobnie jak w przypadku obserwacji niestandardyzowanej – jakościowej) podział na obserwację jawną i ukrytą. W przypadku badań ilościowych używa się sformułowania obserwacja uczestnicząca jawna, gdzie grupa zostaje poinformowana o roli badacza dołączającego do grupy, obserwacja częściowo uczestnicząca, gdzie badacz występuje w podwójnej roli – uczestnika grupy i obserwatora oraz obserwacja ukryta, w której badacz dołącza do grupy ale nie ujawnia swojej roli uczestnictwa w niej (Pilch, Bauman, 2010, s. 87-88).

W kontekście naukowym obserwacja ilościowa powinna charakteryzować się celowością, dokładnością, obiektywnością i selektywnością, a także powinna być prowadzona w zorganizowany sposób (Łobocki, 2010, s. 227). Jest to istotne, ponieważ „im bardziej określony jest przedmiot obserwacji, tym większa charakteryzuje ją celowość, planowość, selektywność i tym jest ona bardziej dokładna i obiektywna” (Łobocki, 2011, s. 56). Ponadto, obserwację można prowadzić systematycznie, „przez określony czas w celu poznania lub wykrycia istniejących zależności między zjawiskami, rodzajami i kierunkami procesów zachodzących w zbiorowościach społecznych lub instytucjach” (Pilch, Bauman, 2010, s. 87), jak również niesystematycznie, wybiórczo, gdy celowość naszych badań będzie konkretyzowała się na poszczególnych, selektywnie wybranych danych, np. określonych sytuacjach czy konkretnych okresach czasu. W obu rodzajach tej obserwacji wykorzystywane są techniki standaryzowane, które pozwalają na zebranie określonych danych. Wśród tego rodzaju technik obserwacji można wymienić m.in. technikę obserwacji skategoryzowanej i technikę obserwacji próbek czasowych, które prowadzone są za pomocą arkuszy obserwacji (Rubacha, 2008, s. 165). Pozwalają one w sposób uporządkowany dokonać analizy ilościowej pojawiania się badanych zjawisk i na ich podstawie dokonać opisu w szerszym kontekście. W badaniach pedagogicznych można wykorzystać gotowe scheduły obserwacyjne (czyli gotowe schematy planowanego badania). W przypadku techniki obserwacji próbek czasowych, obserwacji poddawane są zjawiska z uwzględnieniem odstępu czasowego, np. 5 minutowego, dzięki któremu można poddać badaniu nie tylko występowanie lub niewystępowanie jakiegoś zjawiska ale też jego częstotliwość czy stopień nasilenia (Łobocki, 2011, s. 61-65).

W literaturze przedmiotu niektórzy autorzy traktują obserwację nie jako metodę ale jako technikę badawczą z rozróżnieniem na definiowanie „uczestnictwa” odrębnie w badaniach ilościowych i jakościowych. Na przykład „w badaniach ilościowych zakłada się, że obserwacja pozostaje czysta, badacz nie wchodzi w interakcję z obiektem, uczestniczy w zjawisku wyłącznie poprzez swoją w nim obecność” (Pilch, Bauman, 2010, s. 319). Natomiast obserwacja uczestnicząca w badaniach jakościowych „oznacza, że obserwujący nie dzieli badanej rzeczywistości na siebie i świat zewnętrzny, nie ustawia się obok zjawiska, a świadomie sytuuje się wewnątrz niego, przyjmując za oczywisty fakt, iż swoją obecnością wpływa na sytuację w jakiej się znalazł” (Pilch, Bauman, 2010, s. 320). W związku z tym, „zawsze istnieje możliwość, że obserwowane zjawisko zmienia się pod wpływem obecności i aktywności w nim badacza” (Pilch, Bauman, 2010, s. 320).

Podsumowując, niezależnie od przyjmowanego stanowiska (metoda czy technika badawcza) lub strategii (jakościowa czy ilościowa) obserwacja może być rozpatrywana z wielu perspektyw. W każdej z nich mając pewne wady i zalety. Niejednokrotnie obserwacje jakościowe i ilościowe prowadzone są jednocześnie – wtedy uzupełniają się wzajemnie (Łobocki, 2011, s. 51). Szersze omówienie obserwacji można znaleźć m. in. w publikacjach: Cohen, Manion, Morrison, 2007, s. 396-413; Łobocki, 2010, s. 45-80; Łobocki, 2011, s. 226-230; Bauman, Pilch, 2010, s. 86-91; Kostera, Krzyworzeka, 2012, s. 172-175, itd.

W dysertacji doktorskiej wykorzystano wyżej opisane: metodę obserwacji jakościowej (technika obserwacji jakościowej, uczestniczącej i jawnej) oraz obserwację ilościową (technika obserwacji uczestniczącej, systematycznej i jawnej) ze względu na wielotorowość prowadzonych badań, bowiem poza obserwacją w instytucjach w Poznaniu (przypadek 1) i Tarragonie (przypadek 2) prowadzono także analizę porównawczą obu grup. Obserwacja właściwa trwała 3 miesiące w każdej z grup w badanej instytucji, nie licząc 1 miesiąca przygotowawczego, który był wprowadzeniem do zapoznania się badacza z instytucją oraz integracją z wychowawcami i grupą (łącznie obserwacja trwała 4 miesiące).

Innym rodzajem zbierania danych jest *metoda wywiadu*, zwana też jako metoda sondażu (nazwa ta jest używana głównie w odniesieniu do badań ilościowych). Zarówno w badaniach o charakterze jakościowym, jak i ilościowym jest to jedna z najbardziej popularnych metod stosowanych podczas badań.

W najszerszym ujęciu wywiad to rozmowa z osobą lub osobami badanymi kierowana bezpośrednio przez badacza (Łobocki, 2011, s. 264). Może być traktowany jako rozmowa kompletnie kierowana (oparta na kwestionariuszu z wykazem pytań i odpowiedzi do wyboru – służy zebraniu danych w ujęciu ilościowym), mało kierowana (kiedy badacz podaje temat interesujący go ze względu na przedmiot badań i dominują wypowiedzi osoby badanej – uzyskane dane mają charakter jakościowy) lub częściowo kierowana (gdy badacz ma pewną pulę pytań zamkniętych i otwartych w zakresie badanego zjawiska i czasami w trakcie zbyt rozległej odpowiedzi osoby badanej przerywa ją i naprowadza na interesujące go kwestie w kontekście badawczym – uzyskane dane mogą mieć charakter ilościowy i jakościowy) (Rubacha, 2008, s. 133-134). Wywiady służą do „poznawania faktów, opinii i postaw danej zbiorowości” (Pilch, Bauman, 2010, s. 92). W większości przypadków wywiady przeprowadzane są jednorazowo, po uprzednim skontaktowaniu się z osobą badaną i uzyskaniem od niej potencjalnej zgody na udział w badaniach (Flick, 2012, s. 137). Przeprowadzanie wywiadu wymaga od badacza „umiejętności uważnego i cierpliwego słuchania swych rozmówców” (Łobocki, 2010, s. 245). Należy również zwrócić uwagę, żeby „wywiad nie sprowadzał się wyłącznie do zwykłego zadawania pytań i odpowiadania na nie, lecz stawał się także procesem interakcji, czyli procesem wzajemnego oddziaływania osoby go prowadzącej i respondenta” (Łobocki, 2011, s. 265). Wspomniane wyżej oddziaływanie powinno być interpretowane w kontekście sytuacji badawczej, a badacz powinien być do niego odpowiednio przygotowany oraz posiadać sporządzone narzędzie badawcze, jakim jest kwestionariusz (Pilch, Bauman, 2010, s. 92).

Wywiad, w zależności od przyjmowanej przez badacza roli może być jawny (badani wiedzą o roli jaką pełni badacz) lub ukryty (badani nie zostali poinformowani o roli badacza) (Rubacha, 2008, s. 147). Ponadto, mając na uwadze liczbę osób badanych wywiad może być również indywidualny (rozmowa badacza z jedną osobą badaną) lub grupowy (rozmowa badacza z kilkoma lub wieloma osobami badanymi jednocześnie) (Rubacha, 2008, s. 135).

W badaniach prowadzonych w dysertacji doktorskiej wykorzystano wywiad jawny, częściowo ustrukturalizowany (częściowo kierowany), który został przeprowadzony z wychowawcami pracującymi w grupach obserwowanych. Wywiad dotyczył funkcjonowania instytucji lokalnego wsparcia i opieki oraz pracy wychowawców. Wywiady przeprowadzane były bezpośrednio przez badaczkę,

indywidualnie z każdym z wychowawców, w obu instytucjach. Badania odbywały się w dwóch językach: polskim i hiszpańskim (kastylijskim), w związku z tym przed przeprowadzeniem badań narzędzie – kwestionariusz wywiadu sporządzony przez badaczkę w języku hiszpańskim (kastylijskim) został skonsultowany z tłumaczem języka hiszpańskiego (kastylijskiego). Wywiady odbywały się na samym końcu procedury badawczej w każdej z instytucji, a zatem po przeprowadzonej obserwacji oraz po wykonaniu prac rysunkowych przez dzieci i rozmowach kierowanych na temat rysunków. Każdy z wywiadów zajmował czas około godziny zegarowej.

Metoda analizy dokumentów to jedna z mniej docenianych metod poznania naukowego (Łobocki, 2010, s. 247). Głównie z tego względu, iż wykorzystywana samodzielnie nie jest metodą uznawaną za „w pełni wystarczającą i godną wszelkiej preferencji” (Łobocki, 2011, s. 215). Analiza dokumentów „polega na uporządkowaniu i interpretacji zawartych w nich treści pod kątem problemu (celu) badawczego” (Łobocki, 2010, s. 247). W badaniach pedagogicznych „występuje także pod nazwą analizy wytworów pracy, rozumianych jako »wszelkie obiektywne przedmioty będące wynikiem ludzkiej działalności«” (Łobocki, 2011, s. 215). Wytwory te mogą przyjmować charakter werbalny (np. wypowiedź dziecka) i niewerbalny (np. rysunki) oraz powstawać w sposób naturalny lub być aranżowane celowo (Muszyński, 2018, s. 153). Przedmiotem analizy mogą być różne rodzaje dokumentów: pisane, cyfrowe, obrazowe; zastane i intencjonalne; oficjalne czy osobiste, są to w przypadku badań pedagogicznych m.in. „rysunki, zeszyty szkolne, listy, pamiętniki czy twórczość literacka” (Łobocki, 2010, s. 247). Ponadto, mogą być to „teksty naukowe, a także różnego rodzaju audycje (programy) radiowe i telewizyjne, filmy, teksty piosenek, dzieła literackie, listy, podręczniki szkolne, programy nauczania i wychowania, sprawozdania z posiedzeń rady pedagogicznej itp.” (Łobocki, 2011, s. 217). W opinii Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman analiza dokumentów jest to gromadzenie „wstępnych, opisowych, także ilościowych informacji o badanej instytucji czy zjawisku wychowawczym. Jest także techniką poznawania biografii jednostek i opinii wyrażonych w dokumentach. Samodzielnie rzadko może występować w roli instrumentu naukowego poznania” (Pilch, Bauman, 2010, s. 98).

W metodzie analizy dokumentów można wyróżnić klasyczne (analiza wewnętrzna – dotycząca treści dokumentu i zewnętrzna – dotycząca okoliczności powstania dokumentu) i nowoczesne techniki analizy dokumentów (jakościowa –

inaczej nazywana treściową analizą, dotyczy opisu i interpretacji treści dokumentu, ilościowa – koncentruje się na policzalnych aspektach dokumentu jawnie na nim przekazanych oraz formalna analiza dokumentów – dotyczy zewnętrznego i ogólnego stanu oraz wyglądu dokumentu), a ponadto można wymienić inne techniki tj. analiza wypracowań, dzienników i rysunków (Łobocki, 2011, s. 225-237).

W dysertacji doktorskiej została wykorzystana technika analizy rysunków w interpretacji analizy jakościowej i ilościowej dokumentów. Pojęcie rysunku w literaturze przedmiotu nie posiada jednoznacznej definicji (Karolak, 2015, s. 10), jednak jest jedną z najczęściej analizowanych form wytworów dzieci. W związku z tym, zanim zostanie omówiona analiza rysunku jako technika badawcza poniżej został przedstawiony krótki wstęp dotyczący rysunku i jego etapów powstawania w trakcie rozwoju dziecka (odnosząc się do aspektu twórczości rysunkowej, która jest istotna ze względu na podejmowaną tematykę badawczą).

W najszerszym ujęciu „rysunek jest jedną z gałęzi sztuk plastycznych, której istotą jest posługiwanie się linią na płaszczyźnie. I mówi się, że rysunki mogą być wykonywane ołówkiem, kredą, węglem, a także tuszem, atramentem lub farbą sangwiną” (Karolak, 2015, s. 10). Należy zaznaczyć, że „twórczość plastyczna czy bardziej precyzyjnie ekspresja plastyczna jest właściwą dla człowieka cechą i jedną z najstarszych form wyrazu” (Szuścik, 2016, s. 35). Ponadto, jak zauważa Jacek Strzelecki „rysunek jest pierwszą, podstawową i najbardziej autentyczną formą aktywności artysty na otaczający świat. Otaczająca nas martwa natura, ludzie, przyroda, przedmioty, zjawiska w zapisie rysunkowym widzimy jako zespół linii, wektorów, plam, płaszczyzn, światła i cieni tworzących specyficzny kosmos (...). Niech więc rysunek będzie najbardziej bezpośrednią formą ich przekazu” (Strzelecki, cyt. za: Karolak, 2015, s. 12). Wielu autorów podkreśla, że „ekspresja plastyczna dziecka uruchamia i uzewnętrznia jego świat, niezależnie od artystycznej wartości tego typu wytworów” (Gajos, 2008, s. 130), ponieważ dziecko „rysując nie tylko daje ujście swojej kreatywności, lecz także przedstawia na rysunkach sytuacje z codziennego życia” (Rodríguez, 2013, s. 10). Ponadto, „rysunek dziecięcy, jak inne formy ekspresji, jest odbiciem idei kulturowych i społecznych” (Szymańska, 2007, s. 199). Należy zaznaczyć, że „twórczość rysunkowa jest pierwszą i podstawową formą aktywności plastycznej dziecka, w której wyraża się jego osobowość. Występuje od najwcześniejszych lat, bo związany jest z kształtowaniem się struktur poznawczych”

(Szuścik, 2006, s. 112). Najważniejszym warunkiem twórczości jest wysiłek wewnętrzny dziecka i postawa twórcza niezależna od naśladownictwa i stereotypu (Krauze-Sikorska, 2006, s. 63). W pierwszym etapie twórczość małego dziecka ma charakter zabawowy. Jest to okres tzw. bazgrot, czyli ćwiczenia sprawności ręki, czyli rozwijania motoryki. „W bazgrotach dzieci spotyka się różne formy graficzne – kropki, kółka, kreski, kwadraciki i inne” (Zborowski, 1986, s. 25). Od 2. do 4. roku życia to najbliższe otoczenie dostarcza dziecku bodźców do bazgrania, ale dziecko nie planuje jeszcze tego, co robi, odbywa się to spontanicznie (Krauze-Sikorska, 2006, s. 64). W przypadku okresu bazgrot trwa on najczęściej do 4. roku życia „jeśli więc bazgrze dziecko w późniejszym okresie rozwoju, można podejrzewać, że znajduje się poniżej poziomu rozwojowego przewidzianego dla swego wieku” (Krauze-Sikorska 1998, s. 41). Natomiast od 4. do 5. roku życia rysunki dziecka mają formę konturu przedmiotów i z czasem, mniej więcej od 4. do 7. roku życia „dziecko rysuje postacie z głową i nogami (tzw. głowonogi) oraz różne przedmioty z otoczenia w sposób chaotyczny” (Zborowski, 1986, s. 25). W tym okresie łączenie rzeczywistego koloru z barwą przedmiotu przedstawionego na rysunku jeszcze nie występuje, użyte kolory są kierowane przez indywidualne preferencje dziecka (Krauze-Sikorska, 2006, s. 65). Podsumowując, „do 7. roku życia, dziecko za pomocą rysowania porządkuje swoje doświadczenia i wiedzę w rysowaniu obrazów przedmiotów. Odbiera z otoczenia informację zwrotną o tym, czy prawidłowo spostrzeża, rozróżnia, nazywa przedmioty w swoim środowisku. Można przypuszczać, że poprzez rysowanie samo stymuluje rozwój” (Szuścik, 2006, s. 113). W następnych latach do 12. roku życia dziecko rysując konstruuje różne schematy uproszczone i wzbogacone (np. linia podstawy i nieba, układ pasowy (rzędowy), kulisowy, topograficzny, zaznaczana jest odrębność płci w rysunkach oraz pojawiają się rysunki rentgenowskie), tak więc dziecko przyjmuje coraz większy realizm tworzenia postaci i rzeczy, a także naturalnego ich przedstawiania (Szuman, 1990, s. 22-30). Jest to powiązane z psychologicznym aspektem twórczości, gdyż „cechy rysunku w określonych grupach wiekowych dziecka dowodzą, że rysowanie i zmiany formy rysunkowej są ściśle uwarunkowane rozwojowo” (Szuścik, 2006, s. 113). Momentem ważnym w twórczości dziecka jest rozpoczęcie edukacji szkolnej, kiedy to zaczyna się rozbudzać myślenie i postawy twórcze, które w tym okresie zależą przede wszystkim od trafnego diagnozowania potrzeb dziecka przez osoby z najbliższego otoczenia tj. w głównej mierze rodziców i nauczycieli (Zborowski,

1986, s. 26). W kolejnych latach rozwoju dziecka występuje okres poschematyczny, w którym istnieje już związek przedstawionych na rysunku przedmiotów i osób z realnym ich wyobrażeniem (Szuścik, 2006, s. 116).

Konkludując, twórczość rysunkowa dziecka jest ściśle powiązana z jego rozwojem na płaszczyźnie poznawczej oraz psychofizycznej, tak więc dokonując analizy dziecięcej twórczości rysunkowej należy pamiętać, że jest ona związana z szerokim procesem poznawania siebie i świata, gdyż „pełni rolę pomostu pomiędzy dzieckiem i światem, jest przejawem intymnego bytu i psychicznej więzi z otoczeniem” (Krauze-Sikorska, 1998, s. 56). W wyniku procesu tworzenia powstaje nowa i oryginalna jakość (por. Szuścik, 2006), która jest dynamiczna i poddawana różnicowanym rodzajom i poziomom zakłóceń, ale każdorazowo wyrażona jest bez fałszu, i odzwierciedla aktualny rozwój dziecka poprzez wytwór rysunkowy, który jest „swoistą formą wymiany zdań, spostrzeżeń, poglądów i upodobań” (Krauze-Sikorska, 1998, s. 56).

Analiza rysunków jest techniką opisową, która służy do podjęcia próby interpretacji twórczości rysunkowej dziecka. W przypadku analizy symboli czy treści rysunku należy pamiętać, że „każda interpretacja zależy zawsze od punktu widzenia obserwatora i aspekty jego własnych przeżyć wywierają na nią istotny wpływ” (Fleck-Bangert, 2002, s. 61). Analiza rysunku jest często wykorzystywana w badaniach pedagogicznych. Analizie poddawać można wiele kryteriów np. kolory, formy, styl rysunku, okoliczności powstania, różnorodność emocji, różnorodność interpretacji tematycznej itp. Można również zastosować psychometryczną analizę rysunków (uszczegółowione kryteria oceny, najczęściej w badaniu inteligencji, myślenia i spostrzegawczości) lub projekcyjną analizę rysunków (rzutowanie własnych przeżyć na narysowane postacie) (Łobocki, 2011, s. 235-237). Ponadto, rysunki mogą być tworzone na dowolny lub zadany przez badacza temat. W przypadku rysunków na dowolny temat, swobodnie tworzonych „dotyczą przede wszystkim własnego życia dzieci i młodzieży oraz życia dorosłych, wśród których przebywają” (Łobocki, 2011, s. 238). Rysunki na zadany temat umożliwiają badaczowi „lepsze rozumienie sytuacji życiowej dzieci i ich przeżyć” (Łobocki, 2011, s. 238), w konkretnym, wyznaczonym przez badacza obszarze.

Dokonując analizy formalnej wytworów rysunkowych interpretuje się ich cechy zewnętrzne tj. wygląd, adekwatność tematyczną czy wielkościową, kształty i

formy, sposób sporządzenia i stopień trwałości (Łobocki, 2010, s. 249). Natomiast dokonując analizy treściowej badacz interpretuje treści zawarte w wytworach rysunkowych. W przypadku badań porównawczych w analizie rysunku (formy i treści) wyznaczane są konkretne kryteria, na których podstawie prace będą ze sobą porównywane. W związku z analizą treści rysunku, by uniknąć nadinterpretacji lub fałszywego odczytu symboliki rysunku dziecka, czy subiektywizmu badawczego można zastosować technikę rozmowy kierowanej, w której dziecko samo odpowiada, co przedstawia rysunek, a w konsekwencji jest *sędzią kompetentnym* względem własnego wytworu. Rozmowa powinna odbywać się w osobnym pomieszczeniu, w neutralnej atmosferze, z dala od pozostałych uczestników badań czy wychowawcy (w przypadku badań w szkole czy instytucji edukacyjnej), a także powinna być prowadzona w zrozumiałym dla współrozmówcy języku (Muszyński, 2018, s. 235-237). W analizach rysunku to „słowo dookreśla kontekst semantyczny rysunku” (Szuścik, 2006, s. 110). Zatem rysunek stanowi bazę do rozmowy, a „język utrwała ten obraz i pomaga w klasyfikacji oraz porządkowaniu doznań i informacji odbieranych przez zmysły i nadawaniu im treści, które znajdują wyraz w tworzonych przez dziecko znakach i symbolach” (Szuścik, 2006, s. 110).

Zastosowanie metody analizy dokumentów *wytworów rysunkowych wraz z rozmową kierowaną* w dysertacji doktorskiej zostało przeprowadzone w obu instytucjach (w Poznaniu i Tarragonie) w grupie dzieci młodszych (w wieku 6 – 10 lat), liczących 12 osób w każdej instytucji. Każde dziecko wykonywało trzy rysunki na zadane przez badaczkę tematy: *rysunek 1: Kim jestem?*, *rysunek 2: Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?*, *rysunek 3: Moje życie na innej planecie*. Łącznie uzyskano 72 rysunki. Każdy z tematów realizowany był w innym dniu badań, jednak dzieci wykonywały rysunki w tym samym czasie. W obu instytucjach dzieci miały do dyspozycji takie same narzędzia do rysowania, przygotowane przez badaczkę.

Dwa pierwsze tematy rysunków były powiązane z odczuwaniem w kontekście poznawczym przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie własnego „ja”. Dzieci „odpowiadając na pytanie »Kim jestem?«, tworzą hipotetyczne konstrukty umożliwiające budowanie układu odniesienia, dzięki któremu możliwe staje się interpretowanie rzeczywistości, poszukiwanie i zapośredniczanie doświadczeń czy organizacja zachowania” (Krauze-Sikorska, 2012, s. 62). W drugim rysunku, odwołując się do przyszłości dzieci miały możliwość zinterpretowania własnego „ja” i odniesienia

go do własnych marzeń i wyobrażeń rzeczywistości. Należy podkreślić, że „zasadniczą rolę w procesie formowania się obrazu własnego »ja« odgrywają inni ludzie, przede wszystkim rodzice, dziecko bowiem uczy się określonych cech obrazu siebie nie tylko drogą dotykowego badania siebie, manipulowania sobą, spostrzegania etykietek i nazw, którymi obdarzają je inni, ale również przez percypowanie tego, jak na jego zachowanie reagują rodzice i inni ludzie” (Krauze-Sikorska, 1998, s. 51). Natomiast rysunek trzeci pozwalał dzieciom na ekspresję w połączeniu z wyobraźnią i obserwacją świata przez pryzmat własnych doświadczeń.

Rozmowy na temat rysunków prowadzone były przez bezpośrednio przez badaczkę, odbywały się indywidualnie, od razu po wykonaniu rysunków przez dzieci. W instytucji w Poznaniu rozmowy prowadzone były w języku polskim, a w instytucji w Tarragonie w języku hiszpańskim (kastyljskim). Każde dziecko odpowiadało na pytanie „Opowiedz co narysowałaś/ narysowałeś?” W związku z tym, że dzieci samodzielnie udzielały odpowiedzi na zadane pytanie dotyczące rysunku, a ich odpowiedzi były spisywane przez badaczkę, przyjmuje się, że byli oni *sędziami kompetentnymi* w zakresie interpretacji i oceny własnych rysunków.

Ze względu na specyfikę złożoności badań w dysertacji doktorskiej należy podsumować porządek działań badawczych. Schemat studium przypadku przy zastosowaniu triangulacji metodologicznej obejmował: przygotowanie do badań i obserwacji, obserwację jakościową i ilościową, wykonanie prac rysunkowych przez dzieci na zadane tematy w kolejności numerycznej (rysunek 1, 2 i 3) i przeprowadzenie rozmów kierowanych z dziećmi (*sędziami kompetentnymi*) do każdego rysunku, bezpośrednio po jego sporządzeniu, wywiady z wychowawcami pracującymi z grupą w danej instytucji oraz dokonanie analizy dokumentów. Najpierw przeprowadzono badania w instytucji w Tarragonie, następnie drugą część badań w instytucji w Poznaniu, zachowując tę samą konwencję prac badawczych.

Opisane powyżej metody i techniki badawcze wykorzystane w dysertacji doktorskiej zostały zaprezentowane w tabeli nr 4 w zestawieniu z problemami, zmiennymi, wskaźnikami i narzędziami badawczymi.

5.2. Narzędzia badań własnych

W celu zbadania jakiegoś problemu, zjawiska czy określonej sytuacji badacz konstruuje narzędzie badawcze. Jest przedmiot, dzięki któremu gromadzenie materiału empirycznego i ustalenie oraz rejestrowanie danych odbywa się za pomocą konkretnego, uporządkowanego schematu. Narzędziami badawczymi mogą być m.in. kwestionariusz wywiadu/ankiety, scenariusz rozmowy, test, arkusz obserwacji czy analizy jakiegoś wytworu (Muszyński, 2018, s. 168).

Do wymienionych i opisanych wyżej metod i technik badawczych wykorzystanych w dysertacji doktorskiej zastosowano następujące narzędzia: *notatka badawcza, arkusz obserwacji, kwestionariusz wywiadu, arkusz analizy rysunku i opis*.

W obserwacji jakościowej można stosować różne rodzaje rejestrowania danych, np. notatki badawcze lub nagrania audio i video, czy fotografie (Flick, 2012, s. 160). Zaliczają się one do narzędzi niestandardowych, które umożliwiają „opis i analizę jakościową zgromadzonego za ich pomocą materiału obserwacyjnego” (Łobocki, 2011, s. 65). Jednym z podstawowych rodzajów narzędzi jest *notatka badawcza*, która sporządzana powinna być nie w trakcie, ale po odbytej obserwacji, z dala od osób obserwowanych. Badacza powinna cechować dyskretność. Nie powinien on ujawniać żadnych zapisów i informacji z obserwacji osobom badanym, jednocześnie powinien zadbać, żeby jego notatki nie były dostępne wszystkim (Pilch, Bauman, 2010, s. 325-326). Notatki mogą być sporządzane dorywczo – kiedy badacza zainteresuje coś niestandardowego, niecodziennego (np. zdarzenie krytyczne) lub w postaci notatek codziennych – które niekiedy nazywa się dziennikiem obserwacyjnym – wówczas badacz zapisuje wszystko, co zauważył danego dnia nie zważając na wartość poznawczą zanotowanych informacji (Łobocki, 2011, s. 66). W przypadku dzienników obserwacyjnych badacz może również dookreślić cel obserwacji i dokonywać notatek przez ich pryzmat, zapisując tylko informacje dotyczące interesującego go problemu (Łobocki, 2011, s. 67).

Każdą obserwację w sensie jakościowym badacz podejmuje samodzielnie i do każdej z nich musi uzyskać zgodę na jej przeprowadzenie od osób/ instytucji obserwowanych. Badani muszą zostać poinformowani w jaki sposób badacz będzie zbierał informacje i wyrazić na to zgodę. W przypadku rejestrowania zjawisk za pomocą notatki badawczej jest znacznie łatwiej uzyskać zgodę osób/instytucji niż na

rejestrację typu wizualnego i/lub dźwiękowego, m.in. z tego powodu notatka badawcza jest jednym z najczęściej stosowanych narzędzi w tego typu obserwacjach.

W obserwacji ilościowej używa się głównie narzędzi standaryzowanych, czyli takich które pozwalają na opis i analizę ilościową zgromadzonego za ich pomocą materiału obserwacyjnego (Łobocki, 2011, s. 61). Do narzędzi tego rodzaju należy arkusz obserwacyjny lub dziennik obserwacji. *Arkusz obserwacji* „to wcześniej przygotowany kwestionariusz z wytypowanymi wszystkimi zagadnieniami, które objąć ma obserwacja. W odpowiednich rubrykach pod określonym zagadnieniem notujemy wszelkie spostrzeżone fakty, zdarzenia i okoliczności mające związek z danym zagadnieniem” (Pilch, Bauman, 2010, s. 90). Arkusze obserwacji sporządzane są przez badacza a ich struktura i opracowanie różnią się w zależności od podejmowanych w badaniach zagadnieniach. Jest to systematyczny zapis obserwacji na odrębnych kartkach, które dostarczają danych z możliwością porównywania ich między sobą (Pilch, Bauman, 2010, s. 90-91). Dziennik obserwacji w interpretacji ilościowej, jako narzędzie standaryzowane „kategoryzuje spostrzeżenia ze względu na czas pojawiania się określonych faktów lub zmienności procesów i stosunków w badanych grupach” (Pilch, Bauman, 2010, s. 90). Obserwacja ilościowa może być ona prowadzona bezpośrednio (badacz samodzielnie podejmuje się obserwacji) lub pośrednio (badacz zleca obserwację innym osobom). W przypadku pośredniej obserwacji narzędzie musi być skrupulatnie i jednorodne, sporządzone w ścisłej standaryzacji zagadnień, tak by uniknąć deformacji uzyskiwanego materiału badawczego (Pilch, Bauman, 2010, s. 91).

W prowadzonych badaniach w dysertacji doktorskiej wykorzystano także wywiad z narzędziem: *kwestionariusz wywiadu*, służy on pozyskaniu konkretnych informacji na temat zjawiska interesującego badacza, które zawarte są w kwestionariuszu za pomocą pytań. Badacz sporządzając narzędzie konstruuje kolejno pytania, które będzie zadawał osobie badanej. W przypadku wywiadu ustrukturalizowanego (kompletnie kierowanego) badacz nie ma możliwości zmiany kolejności pytań i przyjmują one kafeterię pytań zamkniętych, (które mają z góry ustalone możliwe odpowiedzi). Natomiast w przypadku wywiadu częściowo ustrukturalizowanego (częściowo kierowanego) badacz ma możliwość zmiany kolejności pytań, a także może zadawać pytania otwarte (pozostawiające całkowitą swobodę wypowiedzi badanemu). Może też zastosować pytania półotwarte (podające pewną kafeterię z możliwością wskazania innej, nowej odpowiedzi). Natomiast w

wywiadzie swobodnym (mało kierowanym) badacz nie musi ale może konstruować kwestionariusz wywiadu, który pełni funkcję pomocniczą podczas rozmowy z osobą badaną (por. Łobocki, 2011, s. 254-260; Rubacha, 2008, s. 133-150).

W metodzie analizy dokumentów zastosowano dwa narzędzia: *arkusz analizy rysunku* i *opis*. Arkusz analizy rysunku to narzędzie, przy którym środkiem pomocniczym jest rysunek, który podlega analizie (Muszyński, 2018, s. 169). W związku z tym, że w trakcie badań nie była prowadzona psychometryczna ani projekcyjna analiza rysunków, w analizie każdego wytworu badaczka odwoływała się nie tylko do rysunku, ale także do uzyskanego od dziecka opisu rysunku. Opis sporządzany po każdym rysunku indywidualnie z każdym dzieckiem, na podstawie odpowiedzi dziecka na pytanie „Opowiedz co narysowałaś/ narysowałeś?” Zatem dziecko było sędzią kompetentnym w zakresie tego, co zostało przedstawione na rysunku oraz tego, w jaki sposób zostało przedstawione. Samodzielna analiza i interpretacja rysunków przez badacza jest naznaczona wysokim subiektywizmem (Łobocki, 2011, s. 236). Rozmowa z dzieckiem jako podstawa do opisu oraz arkusz analizy rysunku, w którym umieszczono poszczególne kryteria pozwoliły na większy stopień obiektywizacji, co jest istotne ze względu na analizę i interpretację treści rysunków oraz z uwagi na prowadzone badania porównawcze (por. Łobocki, 2011, s. 239).

W dysertacji doktorskiej zastosowano narzędzie codziennej notatki badawczej (obserwacja jakościowa) oraz arkusza obserwacji (obserwacja ilościowa). Badaczka prowadziła badania samodzielnie. Po przeprowadzonych obserwacjach sporządzała notatkę i wypełniała arkusze obserwacji z dala od osób trzecich, na przygotowanych wcześniej dokumentach. Notatki i arkusze obserwacji sporządzone zostały wyłącznie w języku polskim, gdyż nie było konieczności sporządzania ich w języku hiszpańskim (kastylijskim), ponieważ w trakcie badań nie były one nikomu ujawniane. Ponadto, zastosowano metodę wywiadu i narzędzie: kwestionariusz wywiadu, który został sporządzony przed badaniami w języku polskim i języku hiszpańskim (kastylijskim). Narzędzie zostało wykorzystane w badaniach pilotażowych, przeprowadzonych w innych niż ostatecznie instytucjach – w Poznaniu (Polska) i Teruel (Hiszpania), po których kwestionariusz ewaluował i badaczka zmieniła konstrukcję kilku pytań oraz kilka dodała. Jak już wcześniej wspomniano, kwestionariusz wywiadu w języku hiszpańskim (kastylijskim) został zweryfikowany przez tłumacza tego języka.

W metodzie analizie dokumentów wykorzystano arkusz analizy rysunku sporządzony przez badaczkę oraz opis rysunku, który był sporządzony bezpośrednio przez autora rysunku, niezwłocznie po jego sporządzeniu (dzieci były sędziami kompetentnymi względem wykonanych przez siebie prac rysunkowych). W przypadku rozmów na temat rysunków w języku hiszpańskim (kastylijskim) badaczka zapisywała je w oryginale i po powrocie do Polski zostały także skonsultowane z tłumaczem języka hiszpańskiego (kastylijskiego). Wstępny arkusz analizy rysunku został sporządzony przed przeprowadzaniem badań i uzupełniony był po sporządzeniu rysunków przez dzieci i po rozmowach na ich temat w obu instytucjach. Był to zabieg celowy, gdyż w przypadku analizy dokumentów, które nie zostały jeszcze stworzone kierując się pierwowzorem arkusza analizy mogłyby zostać pominięte istotne elementy.

Dyrektorzy instytucji oraz badani wychowawcy, rodzice oraz dzieci zostali z wyprzedzeniem poinformowani o celach badań oraz rodzaju metod, technik i narzędzi badawczych stosowanych w niniejszych badaniach i wyrazili na nie zgodę w obu instytucjach.

W tabeli nr 4 wraz z problemami, zmiennymi, wskaźnikami, metodami i technikami badawczymi zaprezentowano narzędzia badawcze. Wzór wszystkich zastosowanych w dysertacji doktorskiej narzędzi badawczych znajduje się w aneksie.

6. Charakterystyka terenu badań i dobór próby badawczej

W procesie badawczym istotny jest wybór terenu badań oraz dobór osób badanych, ponieważ „w przeprowadzonych badaniach rzadko uwzględniamy całą populację” (Łobocki, 2010, s. 190). Wybór terenu badań zawsze w pewien sposób jest ograniczony ze względu na przedmiot zainteresowań badacza, gdyż jest „to przede wszystkim typologia wszystkich zagadnień, cech i wskaźników, jakie muszą być zbadane, odnalezienie ich na odpowiednim terenie, u odpowiednich grup społecznych lub w układach i zjawiskach społecznych i następnie wytypowanie rejonu, grup zjawisk i instytucji jako obiektów naszego zainteresowania” (Pilch, Bauman, 2010, s. 195).

W przypadku badań prowadzonych w dysertacji doktorskiej teren badań był jednym z istotnych elementów do ustalenia. Poszukiwania badawcze określonych instytucji trwały kilka lat. Ostatecznie autorka przebywając na stypendium w Teruel

(Hiszpania), gdzie przeprowadziła pilotaż badań na grupie dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie z rejonu Aragonii (ale nie uzyskała zgody na badania właściwe), nawiązała kontakty z instytucjami społeczno-socjalnymi w prowincji Tarragona (Katalonia, Hiszpania). W sierpniu 2016 z nieocenioną pomocą Ewy Hojny – dyrektorki szkół polskich w Barcelonie, Tarragonie, Gironie i Castelldefels, autorka nawiązała kontakt (na początku elektroniczny i telefoniczny, następnie osobisty) z przedstawicielami Miejskiego Instytutu Opieki Społecznej w Tarragonie w oddziale Miejskiego Centrum Kultury w dzielnicy Sant Pere i Sant Pau, które prowadzi działalność świetlicową dla dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie z rejonu prowincji Tarragona. Ostatecznie, po kilku miesiącach, po odbytych rozmowach prowadzonych w języku hiszpańskim (kastylijskim) z wszystkimi osobami nadzorującymi instytucję (z Urzędu Miasta w Tarragonie) oraz z dyrektorką i wychowawcami we wspomnianym oddziale, to w tym miejscu uzyskano zgodę na przeprowadzenie badań.

W instytucji w Poznaniu poszukiwania badawcze były zdecydowanie łatwiejsze ze względów logistycznych, jednakże równie trudne ze względu na dopasowanie instytucji względem siebie i tematu badawczego oraz z uwagi na uzyskanie zgody na przeprowadzenie badań. W 2016 roku podczas poszukiwań na terenie miasta Poznania wstępnie zgodziła się wziąć udział jedna z instytucji (w maju 2017 roku został przeprowadzony tam pilotaż badań na innej grupie dzieci niż była zamierzona), jednak w momencie zaplanowanych badawczych działań właściwych na wrzesień 2017 roku została zamknięta ze względu na brak dofinansowania z Urzędu Miasta Poznania oraz niewystarczających funduszy uzyskanych od sponsorów. W trakcie poszukiwań badawczych od 2016 roku spośród działających instytucji w Poznaniu, (do 22 instytucji badaczka dotarła samodzielnie w poszukiwaniach terenowych i internetowych, nie istnieje bowiem jedna lista świetlic w Urzędzie Miasta Poznania. Na liście znajdują się wyłącznie instytucje, które otrzymują dofinansowanie z Urzędu miasta Poznania – głównie prowadzone przez Stowarzyszenia). Z danych do września 2017: 4 instytucje wygasily swoją działalność, 10 instytucji nie wyraziło zgody na przeprowadzenie badań nawet nie zapoznając się z ich przedmiotem i celami, kolejne 6 instytucji nie wyraziło zgody na przeprowadzenie badań po zapoznaniu się z treściami badawczymi. Jak można się domyślać niespodziewanie wydłużyło to całą procedurę badawczą. Ostatecznie zgodę na przeprowadzenie badań uzyskano w świetlicy AMICI działającej przy Stowarzyszeniu Pomocy Dzieciom i Rodzinom w Poznaniu.

Charakterystyczne dla lokalnych form wsparcia i opieki, które prowadzą bezpłatną działalność dla dzieci i rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie jest funkcjonowanie zgodnie z trybem szkolnym: wrzesień – czerwiec, zatem w wakacje instytucje w obu krajach są zamknięte (instytucja w Tarragonie lub prowadzą inny rodzaj działalności np. kolonie letnie (instytucja w Poznaniu), co również stanowiło utrudnienie w prowadzonych badaniach.

W każdej z instytucji po okresie zapoznawczym z kadrami, dziećmi i funkcjonowaniem organizacyjnym (1 miesiąc) rozpoczęła się trwająca 3 miesiące obserwacja właściwa, następnie zebrany został materiał twórczości rysunkowej dzieci na zadane badawczo tematy i przeprowadzone zostały indywidualne rozmowy z dziećmi na temat rysunków, w kolejnym etapie badaczka przeprowadziła wywiady z wychowawcami. Pierwsza część badań odbyła się w instytucji w Tarragonie: w miesiącach od stycznia do kwietnia 2017 roku. Następnie druga część badań zrealizowana została w instytucji w Poznaniu: w miesiącach od października 2017 roku do stycznia 2018 roku.

W schemacie studium przypadku (a także dla metod jakościowych, które dominują w niniejszych badaniach) charakterystyczna jest określona próba badawcza, dobrana w sposób celowy. Próba badawcza „to pobrany z populacji zbiór obiektów [osób] objętych badaniem” (Rubacha, 2008, s. 116). Natomiast dobór celowy oznacza, że do badań wybrano obiekty/osoby, które ze względu na przedmiot badań interesują badacza (Muszyński, 2018, s. 211). W badaniach pedagogicznych dobór celowy jest wykorzystywany, gdy badania przeprowadzane są na małej próbie lub/i z uwagi na skuteczność np. określonych metod lub oddziaływań wychowawczych (Łobocki, 2010, s. 191). Oznacza to, że w sposób nielosowy dobierane są obiekty/osoby do badań z uwagi na kryteria określone w procedurze badawczej. W związku z tym, „dobór nielosowy nie pozwala zatem przenosić wniosku na populację” (Rubacha, 2008, s. 124).

W badaniach prowadzonych w dysertacji doktorskiej zastosowano dobór celowy, gdyż istotne było podobieństwo instytucji i grup, dla których prowadzą one swoją działalność. W każdej z badanych instytucji oferta dla dzieci była nieodpłatna, zajęcia odbywały się w godzinach pozaszkolnych i popołudniowych, wyłącznie w dni robocze. Obie instytucje nie podlegały nadzorom ani finansowaniu Ministerstwa Edukacji w danych krajach. Ich działalność prowadzona była poza szkołą w środowisku lokalnym. Organem nadzorującym i częściowo finansującym była instytucja z urzędu miasta, która podlegała pod system pomocy socjalno-społecznej w danym kraju.

W badanych instytucjach próba badawcza określona była przez liczbę dzieci i wychowawców pracujących i/lub uczestniczących w zajęciach w danej grupie wiekowej. Zakładano próbę 16 dzieci i 4 wychowawców w każdej z instytucji (z uwzględnieniem zmian ze względu na zastaną sytuację w instytucjach). W rzeczywistości badania przeprowadzono w grupie 12 dzieci w wieku 6 – 10 lat w każdej z instytucji i z 6 wychowawcami (2 w instytucji w Poznaniu i 4 w instytucji w Tarragonie). Nierównomierny rozkład badanych wychowawców wynika z rozporządzeń dotyczących funkcjonowania form lokalnego wsparcia i opieki w obu krajach. W Poznaniu (Polska) w tym samym czasie, w tego rodzaju instytucjach pod opieką jednego wychowawcy może przebywać maksymalnie 15 dzieci, a w Tarragonie (Hiszpania) maksymalnie 10 dzieci (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887; Ajuntament de Tarragona, 17.05.2017c). Mniejsza niż zakładana próba badanych dzieci w grupach w obu krajach jest rezultatem systematycznego uczęszczania tych dzieci do instytucji. Ze względu na dobrowolność uczestnictwa w oferowanych zajęciach w obu instytucjach, wynikających z rozporządzeń krajowych i wewnętrznych (Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887; Ajuntament de Tarragona, 17.05.2017c), systematycznie do badanych form lokalnego wsparcia i opieki uczęszczało w obu grupach 12 dzieci w wieku od 6 – 10 lat.

IV TWÓRCZOŚĆ DZIECI W LOKALNYCH FORMACH WSPARCIA I OPIEKI W POZNANIU I TARRAGONIE – ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

„Istnieje niezliczona liczba historii. (...) Każda historia może zostać opowiedziana za pomocą języka, mówionego lub pisanego, albo może być wyrażona obrazem, niezmiennym i statycznym...”

Roland Barthes

(za: Rogríguez, 2013, s. 13).

1. Szczegółowa charakterystyka badanych grup z instytucji z Poznania i Tarragony

W badaniach wzięło udział łącznie 24 dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie z instytucji w Poznaniu (12 dzieci) i Tarragony (12 dzieci). Wśród nich w instytucji w Poznaniu było 7 dziewczyn i 5 chłopców, a w instytucji w Tarragonie odwrotnie, 5 dziewczyn i 7 chłopców. W obu instytucjach badani byli w wieku od 6 – 10 lat i na co dzień mieszkali ze swoimi rodzicami. Dzieci pochodziły z rodzin pełnych i niepełnych oraz zróżnicowanych pod względem społeczno-kulturowym i ekonomicznym, jednak wszyscy pochodzili ze środowisk defaworyzowanych społecznie. W obu instytucjach w jednej grupie były dwa rodzeństwa. Większość dzieci uczęszczała do lokalnej formy wsparcia i opieki drugi i kolejny rok (łącznie 18 dzieci, po 9 dzieci w instytucji w Poznaniu i Tarragonie). Za zgodą władz instytucji, rodziców i dzieci, w badaniach zachowano oryginalne imiona i wiek badanych dzieci.

W badanych instytucjach dzieci wykazywały problemy w następujących zakresach. W instytucji w Poznaniu dzieci miały problemy z: „trudnościami w nauce (czytaniem, pisaniem, liczeniem); nadruchliwością i nadpobudliwością psychoruchową;

trudnościami w skupieniu się; agresją i łatwością wchodzenia w konflikty rówieśnicze; brakiem wiary w siebie i niskim poczuciem własnej wartości; umiejętnością radzenia sobie z sytuacją domową, przenoszeniem problemów z domu do grupy”. W instytucji w Tarragonie dzieci miały problemy z: „nauką; koncentracją; zachowaniem (agresja, autoagresja); rozpoznawaniem i nazywaniem emocji swoich i innych” oraz problemy „wynikające ze środowiska społecznego: relacje rodzinne, rówieśnicze, interpretowaniem i wyrażeniem siebie: niskie poczucie własnej wartości”. Ponadto, w każdej z grup niektóre dzieci (łącznie 4 dzieci, po 2 dzieci w instytucji w Poznaniu i Tarragonie) przejawiały zaburzenia zachowania lub zaburzenia psychiczne, jednak wszystkie były pod stałą i systematyczną opieką specjalisty w tym zakresie.

W badaniach wzięli udział także wychowawcy z badanych instytucji, łącznie 6 osób (2 osoby w instytucji w Poznaniu i 4 osoby w instytucji w Tarragonie). W obu instytucjach na stanowisku wychowawców w jednej grupie pracowali kobieta i mężczyzna, którzy współpracowali ze sobą. Wśród wychowawców w instytucji w Poznaniu w badaniu wzięli udział: 1 kobieta (30 lat – wychowawca nr 1) i 1 mężczyzna (32 lata – wychowawca nr 2), a w instytucji w Tarragonie 3 kobiety (w wieku 27 lat – wychowawca nr 3, 30 lat – wychowawca nr 4 i 35 lat – wychowawca nr 5) i 1 mężczyzna (27 lat – wychowawca nr 6). Staż pracy wychowawców w instytucji w Poznaniu (9 lat – wychowawca nr 2 i 6 lat pracy – wychowawca nr 1) był znacznie dłuższy niż wychowawców w instytucji w Tarragonie (najdłuższy okres pracy 5 lat – wychowawcy nr 4 i nr 6, 2 lata – wychowawca nr 5, 4 miesiące – wychowawca nr 3). Dla obojga wychowawców z instytucji w Poznaniu nie było to jedyne miejsce pracy. Natomiast w instytucji w Tarragonie dla połowy z wychowawców było to jedyne miejsce pracy (wychowawcy nr 3 i nr 4), dla drugiej połowy nie (wychowawcy nr 5 i nr 6). Wszyscy badani wychowawcy w obu instytucjach posiadali wyższe wykształcenie (w instytucji w Poznaniu wychowawcy ukończyli studia pedagogiczne i humanistyczne, a w Tarragonie studia z zakresu pracy społeczno-socjalnej i terapeutycznej). Ponadto, wszyscy badani wychowawcy odbyli szereg studiów, kursów i szkoleń uzupełniających ich kwalifikacje w zakresie edukacji i terapii.

W instytucji w Poznaniu w pracy wychowawców mogli pomagać wolontariusze, wychowawcy deklarowali, że są, jednak w trakcie trwania obserwacji podczas zajęć uczestniczyła jednokrotnie wyłącznie 1 wolontariuszka (jednak reakcja dzieci, które uczęszczały kolejny rok do instytucji wskazywała na to, że faktycznie znają tę osobę). W instytucji w Tarragonie w momencie trwania badań nie było żadnego wolontariusza,

jednak wszyscy wychowawcy zadeklarowali, że w instytucji pojawiali się wolontariusze w przeszłości.

Podsumowując, praca badawcza wśród dzieci (obserwacje oraz rysunki wraz z rozmową kierowaną) obejmowała wyłącznie grupy wiekowe od 6 do 10 lat w obu instytucjach. W instytucji w Poznaniu była to jedna grupa (7 do 10 lat), w instytucji w Tarragonie dwie grupy: najmłodszy (6 do 8 lat) i średni (8-10 lat), ze względu na unormowane prawne liczebności grup w lokalnych formach wsparcia i opieki w obu krajach. Liczba wychowawców w jednej grupie była zgodna z możliwą liczebnością grupy w danym kraju. Różnica względem wieku w badanych grupach dotyczyła proggu wiekowego rozpoczęcia edukacji szkolnej w danych krajach (systemy edukacyjne oraz systemy funkcjonowania lokalnych form wsparcia i opieki obowiązujący w obu krajach zostały szczegółowo opisane w rozdziale drugim). Wywiady przeprowadzone zostały wyłącznie z wychowawcami pracującymi z grupami, które wzięły udział w badaniach. W przypadku instytucji w Tarragonie wychowawca płci męskiej pracował w obu grupach wiekowych (ze względu na zachowanie schematu osób prowadzących: kobieta i mężczyzna), a jedna wychowawczyni płci żeńskiej była osobą dodatkową w każdej z grup, dołączała do każdej grupy wiekowej jeżeli była taka konieczność. Na co dzień zajmowała się mediacjami z rodzicami dzieci, którzy mogli skorzystać ze spotkań w trakcie trwania zajęć da dzieci.

W obu instytucjach wychowawcy uczestniczyli w cyklicznych spotkaniach superwizyjnych, na których poruszano kwestie dotyczące funkcjonowania dzieci podczas zajęć. W instytucji w Poznaniu badaczka nie miała możliwości w nich uczestniczyć ze względu na spotkania organizowane dla wychowawców ze wszystkich grup wiekowych z dyrektorem placówki z uwagi na brak zgody rodziców, dzieci i wychowawców z innych grup wiekowych. W Tarragonie superwizje odbywały się również cyklicznie, jednak osobno dla każdej grupy wiekowej i badaczka mogła w nich uczestniczyć. W spotkaniach brali udział dyrektor placówki, wychowawcy danej grupy wiekowej i pracownik zewnętrzny: pracownik socjalny lub terapeuta pracującym sporadycznie z daną grupą wiekową w trakcie zajęć w instytucji.

2. Działalność lokalnych form wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie w kontekście wspomagania twórczości dzieci

W obu badanych instytucjach lokalnego wsparcia i opieki czas spędzany przez uczestników oddziaływań – dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie dzielił się na swobodny (czas wolny) i kierowany przez wychowawcę (zajęcia ujęte w programie oferty świetlicy). Ponadto, pewien zakres oddziaływań wychowawców skierowany był do rodziców i/lub opiekunów prawnych dzieci. W funkcjonowaniu obu instytucji pojawiały się różnice i podobieństwa – jednak w głównej mierze zależne były one od przestrzeni i zakresu działalności instytucji oraz proponowanej oferty zajęciowej. Podejmowane przez dzieci aktywności były więc bezpośrednio związane z funkcjonowaniem instytucji, a także z obszarami, które w obejmowała tematyka prowadzonych zajęć.

Należy zaznaczyć, że oferta obu instytucji jest szersza. Działania prowadzone w obu instytucjach są dla różnych grup wiekowych oraz rodziców dzieci ze wszystkich grup. W obu instytucjach realizowane są różne projekty lokalne lub z dofinansowaniem ze środków z Unii Europejskiej (np. sportowe, teatralne, profilaktyczne itp.), jednak ich realizacja nie jest związana wyłącznie z działalnością badanych grup. W związku z powyższym, wszelkie analizy (jakościowe i ilościowe) przedstawione w dysertacji doktorskiej dotyczą wyłącznie badanych grup, bez uwzględniania projektów, które dotyczyły działalności instytucji w ogóle.

2.1. Oferta i program zajęć w instytucji w Poznaniu i Tarragonie

W świetlicy w Poznaniu zajęcia dla dzieci i młodzieży odbywały się w dni robocze, od poniedziałku do piątku (i wybiórczo w soboty np. w związku z realizowanymi projektami lub okolicznymi świętami), ale dla różnych grup wiekowych w różne dni tygodnia. Grupa dzieci najmłodszych, w której prowadzone były badania spotykała się wyłącznie w poniedziałki i środy, w godzinach od 15.00 do 20.00 (5h zegarowych). Do świetlicy dzieci przychodziły od razu po szkole lub/i przyprowadzane były przez rodziców lub/i opiekunów (np. przez babcię/dziadka). Mniej więcej raz w miesiącu były organizowane spotkania dla rodziców z tej grupy wiekowej, (o których wychowawcy informowali minimum z dwutygodniowym wyprzedzeniem – spotkania

odbywały się regularnie, jednak bez wstępnie zaplanowanego harmonogramu na początku roku szkolnego). Kilka razy w roku były organizowane spotkania dla rodziców razem z dziećmi, np. z okazji świąt. Rodzice lub/i opiekunowie byli zobowiązani odebrać dzieci ze świetlicy po zakończeniu zajęć.

W instytucji w Tarragonie zajęcia odbywały się od poniedziałku do czwartku w godzinach popołudniowych, od 16:30 do 20:30. Każdego dnia zajęcia prowadzone były dla wszystkich grup wiekowych w wymiarze 2h zegarowych. Dla niektórych grup wiekowych zajęcia odbywały się jednocześnie, ale w innych pomieszczeniach. W centrum dzieci każdorazowo przyprawdazane i odbierane były przez rodziców lub/i opiekunów (np. babcia, dziadek, starsze rodzeństwo itp.). Zajęcia dla rodziców odbywały się systematycznie według ustalonego harmonogramu na początku roku szkolnego (raz lub dwa razy w miesiącu). Poza tym, podobnie jak w instytucji w Poznaniu spotkania rodziców z dziećmi organizowane były z okazji świąt.

Pomimo zróżnicowanej dynamiki prowadzenia zajęć i terminu realizacji badań (badania w obu instytucjach prowadzone były samodzielnie przez autorkę dysertacji doktorskiej: pierwszą część badań zrealizowano w miesiącach od stycznia do kwietnia 2017 roku w instytucji w Tarragonie, drugą część badań zrealizowano w instytucji w Poznaniu: w miesiącach od października 2017 roku do stycznia 2018 roku) czas obserwacji właściwej obejmował w obu instytucjach 135h zegarowych, czyli łącznie 27 dni w instytucji w Poznaniu i 34 dni w instytucji w Tarragonie (nie licząc pozostałych etapów badań i miesiąca zapoznawczego, które również prowadzone były w tej samej kolejności i w takim samym wymiarze czasu w obu instytucjach).

Oferta zajęć w obu instytucjach w pewnych zakresach charakteryzowała się podobieństwami, a w innych różnicami. W obu instytucjach w trakcie czasu swobodnego (czas wolny) dzieci realizowały różne aktywności, jednak nie były one kierowane przez prowadzących. Czasami prowadzący brali w poszczególnych aktywnościach udział, ale pozostawali wyłącznie w roli uczestników konkretnego ćwiczenia. W trakcie zajęć kierowanych wychowawcy w większości prowadzili dane ćwiczenie nie uczestnicząc w nim bezpośrednio. W ramach oferty w świetlicy w Poznaniu i centrum w Tarragonie prowadzone były różne rodzaje zajęć. Deklaracje wychowawców dotyczące prowadzonych w instytucji rodzajów zajęć zostały zaprezentowane w tabeli poniżej.

Lp.	Rodzaj zajęć	Instytucja w Poznaniu	Instytucja w Tarragonie
1.	Czytelnicze	TAK	TAK
2.	Filmowe	TAK	TAK
3.	Fotograficzne	NIE	NIE
4.	Informatyczne	TAK	NIE
5.	Języki obce	NIE	NIE
6.	Kulinarne	TAK	TAK
7.	Logopedyczne	NIE	NIE
8.	Plastyczne	TAK	TAK
9.	Projekty zewnętrzne	TAK	TAK
10.	Radiowe	NIE	NIE
11.	Umuzyczniające	TAK	TAK
12.	Techniczne	TAK	TAK
13.	Teatralne	TAK	TAK
14.	Taneczne	TAK	NIE
15.	Sportowe	TAK	TAK
16.	Spotkania z psychologiem	NIE	NIE
17.	Odrabianie lekcji	TAK	TAK
18.	Organizacja imprez (eventów)	TAK	TAK
19.	Spacery i wycieczki	TAK	TAK
20.	Gry i zabawy	TAK	TAK

Tabela 5. Zajęcia prowadzone w instytucji w Poznaniu i Tarragonie według deklaracji wychowawców. Źródło: opracowanie własne.

W trakcie prowadzonych badań nie zaobserwowano wszystkich rodzajów zajęć deklarowanych przez wychowawców w świetlicy w Poznaniu i w centrum w Tarragonie. Czas badań obejmował wyłącznie połowę czasu funkcjonowania każdej instytucji (instytucje prowadzą działalność w okresie od września do czerwca), w związku z czym możliwe jest, że część zajęć była realizowana w innych okresach niż te, podczas których badania zrealizowano: styczeń – kwiecień w instytucji w Tarragonie i październik – styczeń w instytucji w Poznaniu. W tym czasie w obu instytucjach zaobserwowano prowadzenie wyłącznie zajęć przedstawionych w tabeli poniżej.

Lp.	Rodzaj zajęć	Instytucja w Poznaniu	Instytucja w Tarragonie
1.	Czytelnicze	TAK	TAK
2.	Filmowe	NIE	TAK
3.	Informatyczne	NIE	NIEPROWADZONE
4.	Kulinarne	TAK	TAK
5.	Plastyczne	TAK	TAK
6.	Projekty zewnętrzne	TAK	TAK
7.	Umuzyczniające	NIE	TAK
8.	Techniczne	TAK	TAK
9.	Teatralne	TAK	TAK
10.	Taneczne	NIE	NIEPROWADZONE
11.	Sportowe	NIE	TAK
12.	Odrabianie lekcji	TAK	TAK
13.	Organizacja imprez (eventów)	TAK	TAK
14.	Spacery i wycieczki	TAK	TAK
15.	Gry i zabawy	TAK	TAK

Tabela 6. Zajęcia prowadzone w instytucji w Poznaniu i Tarragonie w trakcie trwania badań. Źródło: opracowanie własne.

Różnica wynikająca z zajęć deklarowanych przez wychowawców jako prowadzone w danych grupach a zaobserwowanych przez badaczkę w badanych instytucjach wynika z wybranego fragmentu obserwacji ich działalności (ostatecznie badaczka spędziła w badanych instytucjach połowę roku szkolnego, w różnych miesiącach – 4, 5 miesiąca w każdej z nich, o czym wspomniano wcześniej). Jednak, wynik ten można również interpretować w kontekście częstotliwości prowadzonych zajęć w badanych instytucjach.

Harmonogram dnia w obu instytucjach miał swoją specyfikę. W Poznaniu dzieci zbierały się przed instytucją i wchodziły wszystkie o tej samej godzinie do wewnątrz. Po wejściu był czas na rozebranie się, toaletę, przywitanie z prowadzącymi i pozostałymi dziećmi (ok. 15 minut). Na stole czekał drobny poczęstunek dla osób, które miały na niego ochotę. Na początku każdego dnia w świetlicy dzieci miały czas do ok. 30 minut na zabawy swobodne (w poniedziałki z wykorzystaniem zabawek i gier

planszowych, a w środę także na gry na komputerze). W związku z tym, że komputerów było mniej niż dzieci, wychowawcy stosowali zasadę zmianową, z uwzględnieniem, że jeżeli ktoś ma pracę domową to najpierw musi ją wykonać. Dzieci, które miały dużo prac domowych od razu siadały do ich odrabiania, ich pracę nadzorował jeden z wychowawców. Po czasie zabaw swobodnych (niektóre dzieci się spóźniały z różnych względów, o czym wiedzieli wychowawcy np. miały dłużej lekcje w szkole, więc był to czas, w którym zdążyły dotrzeć do świetlicy) następowało wspólne przywitanie na dywanie i sprawdzenie obecności. Dzieci podczas przywitania puszczały „iskierkę przyjaźni”, witały się z koleżankami i kolegami z grupy, wspominając krótko o swoim samopoczuciu (ok. 30 minut). W kolejnej części przedstawiony, zapisany i powieszony na tablicy był plan bieżącego dnia. Następnie dzieci miały czas na odrabianie zadań domowych (albo ich kontynuację) lub kontynuowanie zabaw (ok. 30 min.), a później na przygotowanie obiadu (wybierano dwóch lub trzech „dyżurnych” do pomocy wychowawcy, pozostałe osoby albo kontynuowały odrabianie zadań domowych albo bawiły się, również ok. 30 minut). Następnie wszyscy uczestnicy zajęć zapraszani byli na obiad – zawsze był to ciepły posiłek. W trakcie spożywania obiadu dzieci z wychowawcami rozmawiali o tym, co im się przydarzyło dzień lub weekend wcześniej (ok. 45 minut). Następnie po obiedzie dyżurni pomagali w sprzątaniu, a pozostałe dzieci udawały się na krótką sjęstę (ok. 15 minut). Kiedy sprzątanie w kuchni zostało zakończone wszystkie dzieci wraz z wychowawcami spotykali się na dywanie. Wówczas wychowawcy przekazywali informację o zadaniu, które będą dzieci wykonywać bieżącego dnia. Jeżeli zadanie wymagało aktywności dzieci przez cały dzień uczestnictwa w świetlicy, wychowawcy przekazywali tę informację przy wspólnym przywitaniu. Zadanie trwało ok. 45 minut, po tym czasie następowało wspólne podsumowanie zajęć (ok. 30 minut), pożegnanie się i rozejście do domów.

W instytucji w Poznaniu obowiązywały zasady, które były zawieszane na tablicy, tak żeby dzieci za każdym razem mogły do nich wrócić. Zasady w grupie brzmiały następująco: „1. Mówimy do siebie w uprzejmy sposób. 2. Nie bijemy się. 3. Jeden mówi, reszta słucha. 4. Dbamy o zabawki. 5. Zapraszamy innych do zabawy. 6. Razem zaczynamy, razem kończymy. 7. Wspieramy się wzajemnie. 8. Włączamy się w zajęcia. 9. Bawimy się bezpiecznie. 10. Tu można powiedzieć o wszystkim”. Według tego regulaminu dzieci po każdych zajęciach lub w ich trakcie otrzymywały od wychowawców plusy małe i duże, a także kropki (minusy), które zbierały przez cały

miesiąc (dzieci dowiadywały się o tym kto dostał plusy na podsumowaniu dnia w świetlicy, a o kropkach na bieżąco, kiedy zostały im przyznane). Za zdobycie trzech kropek w ciągu jednego dnia dzieci otrzymywały karę – nie mogły uczestniczyć w następnym dniu w świetlicy. Natomiast zdobyte plusy anulowały zdobyte kropki (minusy). Poza tym, pod koniec każdego miesiąca wybierane było jedno dziecko, które zgromadziło najwięcej plusów w danym miesiącu i uzyskiwało tytuł „SUPER AMICUSA”, otrzymując pochwałę od prowadzących i drobny upominek.

W instytucji w Tarragonie dzień rozpoczynał się od ok. 30 minut zbaw swobodnych na świeżym powietrzu na placu przed instytucją (w przypadku deszczu była też część zadaszona). W tym czasie dzieci z kilku grup schodziły się do centrum. Wychowawcy poświęcali ten czas na rozmowy, obserwację i zabawy z dziećmi. Zawsze w tym czasie był drobny poczęstunek, ale dzieci też przynosiły ze sobą jedzenie (własne lub to, co otrzymały w szkole). Następnie był czas na toaletę i rozejście się do poszczególnych sal. Po przyjściu do sali następowało przywitanie, sprawdzenie obecności i podzielenie się swoim samopoczuciem (ok. 15 minut). W dalszej części zajęć dzieci, które miały zadanie domowe przystępowały do rozwiązania ich, a pozostałe dzieci rozpoczynały zadanie zlecone przez wychowawców. Czas na zadanie obejmował ok. 45 minut. Kolejnym etapem zajęć były zabawy lub gry grupowe kierowane przez wychowawcę (ok. 15 minut). Jeżeli zadanie zajmowało więcej czasu wychowawcy nie realizowali zabaw i gier grupowych, ale zajęcia zawsze kończyły się wspólnym podsumowaniem, pożegnaniem i rozejściem się do domów.

W instytucji w Tarragonie poza kontraktem sporządzanym w momencie zapisania dziecka do instytucji nie obowiązywały zasady grupowe, uporządkowane według konkretnego regulaminu, który trzeba przestrzegać. Wychowawcy zwracali uwagę na to, by panowała przyjazna atmosfera. W przypadku zachowań pozytywnych i/lub sukcesów dziecka wychowawcy chwalili je i zapraszali wszystkich do wykazania aprobaty np. poprzez oklaski. Natomiast w sytuacji zachowań negatywnych i/lub niepożądanych upominali dzieci odwołując się do własnej sfery emocjonalnej, np. „jest mi przykro, że tak się teraz zachowałeś”, kiedy dane zachowania czy sytuacje się powtarzały prowadzona była indywidualna rozmowa z dzieckiem i/lub mediacje z rodzicami.

Należy zaznaczyć, że w głównej mierze ze względu na różniące się systemy i style edukacyjne w obu krajach w instytucji w Poznaniu dzieci mniej więcej połowę

czasu w świetlicy (ok. 2,5 h) spędzały na odrabianiu zadań domowych i podczas każdego obserwowanych zajęć były to minimum 4 osoby z grupy, które zadania domowe mieli do wykonania. Natomiast w instytucji w Tarragonie zdecydowana większość dzieci nie miała prac domowych lub wykonywała je w szkole lub w domu. Spośród wszystkich obserwacji podczas zajęć zadanie domowe miały maksymalnie 2 osoby, a najdłuższe jego rozwiązywanie w centrum trwało 15 minut, wliczając czas sprawdzenia go przez wychowawcę. Zatem podczas zajęć właściwych dzieci w większości korzystały z tego, co proponują im wychowawcy.

2.2. Specyfika funkcjonowania instytucji w Poznaniu i Tarragonie

W badanych instytucjach głównym źródłem finansowania były fundusze miejskie. W Poznaniu był to Urząd Miasta Poznania oraz środki uzyskane od darczyńców, prywatnych sponsorów i z rozliczeń 1%. W Tarragonie był to Ajuntament de Tarragona oraz Generalitat de Catalunya. W działalności lokalnych form wsparcia i opieki stabilne źródła finansowania są bardzo ważne, gdyż w większości to one wyznaczają, czy instytucja będzie mogła prowadzić swoją działalność w danym roku czy nie, a ponadto w zależności od uzyskanej kwoty dofinansowania powstaje mniej lub bardziej rozbudowana oferta zajęć w danej instytucji. W związku z dofinansowaniem z budżetu miasta w obu instytucjach oferta zajęć była skierowana do wszystkich grup wiekowych dzieci, od 6 – 18 lat oraz dla rodziców. W obu instytucjach obowiązywał kontrakt pomiędzy instytucją (wychowawcami) a dzieckiem i jego rodzicami, podpisywany na dany rok szkolny. Kontrakty – jak wskazali dyrektorzy badanych instytucji oraz wychowawcy w nich pracujący, powstały w regulaminach placówek w związku z tym, iż udział w zajęciach oferowanych w tego rodzaju instytucjach jest dobrowolny, ale każdorazowo tworzona jest lista osób rezerwowych, które będą mogły skorzystać z oferty wyłącznie w momencie, jeżeli zwolni się miejsce (np. dziecko nie będzie uczęszczało regularnie na oferowane mu zajęcia, dziecko nie będzie chciało uczęszczać na zajęcia, nie będzie systematycznego kontaktu z rodzicami itp.). Zatem w sytuacji, gdy np. dziecko nie pojawiło się kilkakrotnie podczas oferowanych mu zajęć w instytucji, a rodzic nie poinformował o jego chorobie czy nieobecności wychowawców przed zajęciami, to rodzic zapraszany był na rozmowę z wychowawcami, podczas której prowadzone były mediacje. W instytucji w Tarragonie

mediacje prowadzone były przez dyrektorkę instytucji i jednego z wychowawców grupy, w instytucji w Poznaniu były one prowadzone przez obojga wychowawców pracujących z grupą. W sytuacji dalszych nieobecności dziecka (i rodziców) w zajęciach lub rezygnacji ze strony dziecka i rodziców, do danej grupy dołączały dzieci z listy rezerwowej. Lista rezerwowa była prowadzona regularnie, nie tylko na początku roku szkolnego, ale też w jego trakcie. Na liście rezerwowej znajdowały się rodziny (w obu instytucjach było to kilkanaście rodzin), które otrzymały informację o takiej formie wsparcia i opieki od pracownika socjalnego lub/i asystenta rodziny, pedagoga lub/i psychologa szkolnego, a także rodziny, które samodzielnie szukały pomocy w środowisku lokalnym.

Nie bez znaczenia jest również przestrzeń, w jakiej funkcjonują lokalne formy wsparcia i opieki oraz gdzie i w jakich warunkach dzieci odbywają zajęcia.

Instytucja w Poznaniu jest zlokalizowana w podziemiach jednego z bloków mieszkalnych. W najbliższym otoczeniu lokalnym świetlicy znajdują się dwie szkoły podstawowe oraz tereny zielone osiedla, instytucja nie dysponuje własnym terenem na zewnątrz. Lokal natomiast należy do stowarzyszenia, które prowadzi świetlicę. Od wejścia jest korytarz połączony z aneksem kuchennym, w którym znajduje się długi stół jadalny z krzesłami. Na uboczu znajduje się też kantor do przechowywania rzeczy, dalej znajduje się łazienka, pokój biurowy oraz jeden pokój (połączony z dwóch mniejszych), w którym znajdują się duży stół, krzesła i przestrzeń do zabaw na dywanie. W pomieszczeniu wejściowym z kuchnią, która wyposażona jest w podstawowe sprzęty do przygotowywania posiłków na ciepło i zimno znajduje się też szafa. W pokoju biurowym znajdują się szafy z dokumentacją, nowe materiały dydaktyczne, biurko, komputer z dostępem do Internetu, drukarka oraz przestrzeń do rozmów z rodzicami: stół, krzesła i fotele. W pokoju głównym, gdzie dzieci spędzają najwięcej czasu znajdują się szafy z materiałami do zajęć (zarówno dydaktycznymi jak i biurowymi czy papierniczymi) oraz gry i zabawki, np. lalki Barbie, klocki Lego, gry planszowe. W pomieszczeniu znajduje się mała biblioteczka, keyboard oraz 5 komputerów z dostępem do Internetu (w trakcie prowadzonych badań 3 z nich były sprawne). W opinii obojga wychowawców z Poznania dotychczasowe „finansowanie instytucji jest wystarczające na podstawowe jej potrzeby”. Jednak względem lokalu wychowawcy spójnie deklarują, że „wyposażenie świetlicy jest wystarczające”, ale pomocne w realizacji zajęć byłoby „wynajęcie dodatkowej, większej powierzchni lub/i dodatkowa sala do ćwiczeń

ruchowych”. Przy organizacji wydarzeń sportowych lub większych eventów wychowawcy korzystają w okresie letnim z przestrzeni osiedlowej (boisko, tereny zielone), a w okresie zimowym z przestrzeni w jednej z sąsiadujących szkół podstawowych.



Obraz 1. Korytarz, kuchnia i jadalnia w instytucji w Poznaniu. Źródło: archiwum własne.



Obraz 2. Pokój do zajęć w instytucji w Poznaniu. Źródło: archiwum własne.



Obraz 3. Pokój do zajęć w instytucji w Poznaniu. Źródło: archiwum własne.

W Tarragonie zajęcia oferowane w instytucji odbywają się w pomieszczeniach Centre Cívic Municipal (Miejskiego Ośrodka Kultury). Budynek i zabudowany teren wokół niego należy do miasta i ulokowany jest na skraju osiedla. W najbliższym otoczeniu znajduje się szkoła podstawowa i bloki mieszkalne. W Ośrodku Kultury prowadzona jest działalność dla mieszkańców w różnym wieku ale za opłatą. Dzieci oraz ich rodzice korzystają bezpłatnie tylko z oferty centrum otwartego.

Ulokowanie centrów otwartych w ośrodkach kultury w opinii pracowników „służy uniknięciu stygmatyzacji dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie”. Do dyspozycji centrum na wyłączność jest pokój socjalny, w którym są szafy z dokumentacją, 3 stanowiska z komputerami z dostępem do Internetu, urządzenie wielofunkcyjne, telefon stacjonarny, trzy biurka, stół i krzesła. Jest to jednocześnie przestrzeń do odbywania spotkań indywidualnych z rodzicami (w tym także mediacji). Poza tym, na co dzień do dyspozycji centrum otwartego jest plac na zewnątrz budynku, dwie sale zajęciowe z szafami na klucz, (w których znajdują się z materiały dydaktyczne, biurowe i papiernicze), a także stoły i krzesła oraz osobna, w pełni wyposażona kuchnia z jadalnią. Toalety są ogólnodostępne dla wszystkich korzystających z usług ośrodka. Poza tym w zależności od potrzeb np. do zajęć arteterapeutycznych, sportowych, teatralnych czy organizowanych eventów itp. są dostępne inne sale w ośrodku, które posiadają albo specjalne wyposażenie albo więcej przestrzeni (np. sala do muzykoterapii ma specjalne wygłuszenie i sprzęt muzyczny, w sali teatralnej jest scena, sprzęt nagłaśniający, zaplecze sceniczne i dużo przestrzeni itp.).

Wszystkie pomieszczenia są współużytkowane przez centrum otwarte i ośrodek kultury. Ośrodek jest otwarty od poniedziałku do piątku, w godzinach od 8:00 do 21:00 i w soboty od 9 do 14. Zajęcia w ośrodku odbywają się w różnych godzinach w różne dni tygodnia. Rodziny i dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie mogą również korzystać z oferty ośrodka (za opłatą). Poza tym, w otwartej przestrzeni ośrodka do użytkowania dla wszystkich mieszkańców jest biblioteczka i foyer, w którym znajdują się krzesła i stoły i jest tam dostęp do Internetu. Dzieci korzystające z zajęć w centrum otwartym mają możliwość spędzać tam czas nawet poza zajęciami w centrum, np. kiedy rodzice są w pracy, gdy w domu nie ma warunków do odrabiania pracy domowej lub gdy organizowane są przez ośrodek bezpłatne eventy dla

dzieci. Korytarze i foyer z biblioteczką są nadzorowane przez dyżurujących portierów w ośrodku, zatem panuje tam porządek i cisza.

W opinii wszystkich wychowawców z instytucji w Tarragonie finansowanie z urzędu miasta jest „raczej niewystarczające”, ale pozyskują oni „środki finansowe od partnerów i sponsorów w środowisku lokalnym”. Natomiast w zakresie przestrzeni, którą dysponuje instytucja we współpracy z ośrodkiem kultury wychowawcy nie dostrzegają konieczności zmian i uznają ją, a także wyposażenie sal zajęciowych za „wystarczające na potrzeby działalności centrum”. Jeżeli wychowawcy chcą zorganizować konkretne zajęcia sportowe np. z koszykówki czy piłki nożnej do dyspozycji jest sala gimnastyczna w ośrodku lub/i na zewnątrz wychowawcy mogą skorzystać z boiska sąsiedniej szkoły.



Obraz 4. Plac przed instytucją w Tarragonie. Źródło: archiwum własne.



Obraz 5. Hol z widokiem na foyer w instytucji w Tarragonie. Źródło: [dostęp dn. 15.06.2018]: <https://www.tarragona.cat/centrescivics/centres-civics/sant-pere-i-sant-pau/espais-1>



Obraz 6. Kuchnia i jadalnia w instytucji w Tarragonie. Źródło: [dostęp dn. 15.06.2018]: <https://www.tarragona.cat/centrescivics/centres-civics/sant-pere-i-sant-pau/espais-1>



Obraz 7. Przykładowa sala do zajęć w instytucji w Tarragonie. Źródło: archiwum własne.

3. Wspieranie i rozwijanie twórczej aktywności dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie

W obu badanych instytucjach wszyscy wychowawcy deklarowali szeroki zakres stosowanych metod i technik pracy, w zależności od potrzeb, które danego dnia wykazywały dzieci, wskazując przede wszystkim na to, że „w trakcie pracy z dziećmi (nieważne z jakiego środowiska by one pochodziły) nie ma jednej skutecznej i efektywnej metody pracy. Każde dziecko ma inne potrzeby, a w przypadku pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych społecznie każdego dnia dzieci ukazują ich inne spektrum” (wychowawca nr 4). Dominujące podczas każdych obserwowanych zajęć w obu instytucjach były metody podające (każdorazowo w trakcie wprowadzenia w tematykę danych zajęć) oraz różne rodzaje metod problemowych i aktywizujących grupę (w trakcie realizacji zadań przez dzieci). Dodatkowo, stosowane przez wychowawców w obu instytucjach metody i techniki pomimo ich powtarzalności były wykorzystywane do różnych rodzajów zajęć, a w związku z tym wszystkie zajęcia proponowane w obu

instytucjach były dostosowane do danej grupy wiekowej i w większości dzieci chętnie w nich uczestniczyły. Ponadto, wszyscy badani wychowawcy deklarowali stosowanie zróżnicowanych form pracy z dziećmi: indywidualne, grupowe, zespołowe i zbiorowe. W praktyce wychowawcy w obu instytucjach wykorzystywali je każdego dnia (w trakcie prowadzonych badań).

W dalszej części wychowawcy, zapytani o formy pracy, które w ich opinii są najskuteczniejsze w kontekście rozwijania aktywności twórczych dzieci ale też w kontekście ich wieloaspektowego rozwoju, w instytucji w Poznaniu wspólnie deklarowali, że w obu przypadkach jest to forma grupowa, ponieważ daje ona „możliwość zaobserwowania zachowań innych, opinii i zdania innych oraz ich reakcji” (wychowawca nr 1), a w opinii wychowawcy nr 2 „daje możliwość konfrontowania zachowań, korygowania ich, uczy pozytywnych wzorców i pomaga przenieść je w środowiska, w których funkcjonuje dziecko”. Natomiast wszyscy wychowawcy w instytucji w Tarragonie deklarowali, że w obu przypadkach nie potrafią wybrać jednej, skutecznej i efektywnej formy pracy, ponieważ w ich opinii wszystkie są ważne. Każdy z nich argumentował swoją wypowiedź następująco: „Wszystkie rodzaje – praca indywidualna, w parach, w grupach i zbiorowa – są bardzo ważne w rozwoju dziecka, zwłaszcza w rozwijaniu aktywności twórczych. Pracujemy z dziećmi wykorzystując je wszystkie, dając pomoc kompleksową” (wychowawca nr 3), kolejny wychowawca wskazał, że „wszystkie formy są ważne. Zawsze wiemy jakie dają możliwości, więc w zależności od możliwości dzieci danego dnia wykorzystujemy je wszystkie” (wychowawca nr 4). Podobnie swoje opinie wyrażali następni wychowawcy „wszystkie formy są ważne! Pracujemy w systemie rozwoju globalnego, w związku z tym wykorzystujemy wszystkie formy, które mogą przyczynić się do twórczego i wieloaspektowego rozwoju dziecka” (wychowawca nr 5) oraz w deklaracji wychowawcy nr 5: „nie mogę wskazać jednej formy pracy, ponieważ wszystkie są ważne w rozwoju dzieci. W każdej z form dzieci mają inne możliwości”.

Na przykładzie kilku sytuacji zadaniowych w obu instytucjach zostaną zaprezentowane rodzaje wsparcia dzieci w zróżnicowanych sytuacjach. W instytucji w Poznaniu jedno z dzieci odczuwało widoczną satysfakcję ze swojego funkcjonowania w danym dniu we świetlicy (zazwyczaj po kilku godzinach miało już przynajmniej jedną kropkę, tego dnia nie). Dopiero przy obiedzie dziecko uzyskało kropkę za nieprzyzwoite zachowanie się przy wspólnym stole – o kropce poinformował je jeden z wychowawców, z którym we wcześniejszym czasie dziecko się bawiło. W czasie sjeisty dziecko zaczęło

zachowywać się jak pies – przybierając pozę na kolanach i opierając się o ręce, zaczęło warczeć i szczekać patrząc wyraźnie na prowadzącego, który wskazał kropkę. Wychowawca nie reagował, więc dziecko zaczęło głośniejsze warczeć, szczekać i ślinić się. W tym samym pomieszczeniu przebywały dzieci, które zaczęły kierować do tego dziecka komunikaty, np.: „spokojnie, ja też mam już jedną kropkę, i tak dobrze sobie dzisiaj radziłeś”, „wiem, że jesteś zły, ale spróbuj się z nami pobawić” itp. Inny wychowawca podjął próbę kontaktu wzrokowego z dzieckiem i zaproponował wspólną grę razem z dziećmi, zachowanie dziecka stopniowo wygasało (dziecko przestało zachowywać się jak pies), jednak do samego końca zajęć bardzo widocznie przekazywało swoim zachowaniem złość na wychowawcę. Inny przypadek, kiedy dziecko (od razu po przyjściu do świetlicy) starało się być nieustająco w centrum uwagi – zarówno podczas zabaw swobodnych, jak i podczas zajęć kierowanych – zachowywało się bardzo głośno, nieuprzejmie, łamiąc zasady obowiązujące w świetlicy. Podczas zajęć dzieci pozostające w cieniu zachowań danego dziecka, na które każdorazowo reagowało obydwój wychowawców rozpoczęły dawać komunikaty, np. „wytrzymaj jeszcze trochę, wszyscy chcemy zakończyć mimo wszystko dobrze ten dzień”, „uspokój się. Twoje zachowanie nic nie zmienia, tylko będziesz bardziej zmęczony”, „chcielibyśmy się z Tobą pobawić, ale jak się tak zachowujesz to nam to utrudniasz” itp.

Podobnie dzieci wspierały się w instytucji w Tarragonie. Podczas zabaw swobodnych (grania w piłkę) jedno z dzieci dostało ataku złości, w którym interweniowało dwóch wychowawców (próbujących utrzymać dziecko, by nie zrobiło sobie i innym krzywdy). Pozostałe dzieci z innym wychowawcą zaprowadzone zostały do sali. Do czasu, kiedy dziecko się nie uspokoiło pozostawało pod opieką dwóch wychowawców, którzy w miarę upływu czasu i uspokajania się dziecka podejmowali rozluźniające rozmowy. Rodzic został wezwany na mediacje. Dziecko dopiero jak się całkowicie uspokoiło, na swoją prośbę wróciło na zajęcia, gdzie dzieci pozostałe dzieci z troską pytały, np. „Już się dobrze czujesz? Tak? No to dobrze! Choć do nas, pokażemy Ci co dziś robimy”, „Wszystko dobrze? Nie martw się! Każdy ma czasami zły dzień”, „Jak dobrze że już jesteś z nami, zobacz co robimy” itp. Należy także dodać, że w instytucji w Tarragonie dzieci czasami dobrowolnie podczas wykonywania jakiegoś zadania poruszały jakiś trudny dla nich temat, np. „Nie będę tego robić dla taty, bo mój tata nie żyje” i dzieci automatycznie włączały się w tę sprawę, bardzo się angażując i starając się pomóc koledze/koleżance w danej kwestii. Wychowawcy każdorazowo pozwalali dzieciom na niezwiązane z tematem

zajęć dyskusje w trakcie wykonywania ćwiczenia, zawsze z uwagą przysłuchując się rozmowie i czasami dopowiadając coś od siebie.

W obu badanych instytucjach wychowawcy stosowali komunikaty (werbalne i niewerbalne) wspierające zaangażowane dzieci podczas zajęć, były to m.in.: werbalne: „Świetnie Ci idzie!”, „Ale ładnie to zrobiłeś/łaś!”, „Bardzo się cieszę z tego, jak sobie poradziłeś/aś!”, „Spróbuj to zrobić, zobaczysz, że nie jest tak źle jak myślisz!”, „Super pomysł!” itd. oraz niewerbalne: gestykulacja zapraszająca do zadania lub do dołączenia do grupy, mimika twarzy sugerująca zdecydowanie: radość – uśmiech, pochwałę, zadowolenie – brawo itp. W wyniku tego typu komunikatów dzieci częściej i chętniej podejmowały różne aktywności (mimo czasami zdarzających się niepowodzeń), jak również starały wspierać siebie nawzajem.

Definiowanie i rozumienie twórczości przez wychowawców bezpośrednio oddziałuje na proponowane przez nich zajęcia oraz interpretowanie aktywności dzieci. Zatem jest to jeden z czynników sprzyjających lub niesprzyjających stwarzaniu twórczej atmosfery podczas zajęć oraz budowania możliwości do podejmowania przez dzieci twórczych aktywności. Wśród wychowawców z instytucji w Poznaniu twórczość rozumiana jest jako „umiejętność wyrażania siebie, swoich myśli, emocji poprzez różne rodzaje sztuki (plastyczna, teatralna itp.)” (wychowawca nr 1) oraz jako „wyrażanie swoich (i innych – we współpracy) pomysłów, możliwości, interakcji, za pomocą różnych materiałów – plastycznych, muzycznych, ruchowych, teatralnych, przyrodniczych. Wykorzystywanie sytuacji, korzystanie z potencjału swojego i innych do nowych rozwiązań” (wychowawca nr 2). Natomiast badani wychowawcy w instytucji w Tarragonie twórczość definiują jako „zdolność do rozwijania i podawania różnych rozwiązań, odmiennych od innych ludzi, znanych sytuacji, ćwiczeń itp.” (wychowawca nr 3), a także jako „zdolność do tworzenia czegoś za pomocą własnych sił i wyobraźni. Twórczość to posiadanie pomysłów, które pozwalają się rozwijać” (wychowawca nr 4). Kolejni wychowawcy twórczość rozumieją jako „zdolność do zdobywania wiedzy i tłumaczenia za jej pomocą koncepcji i rzeczy bardziej abstrakcyjnych” (wychowawca nr 5), jak również jako „zdolność do tworzenia używając wyobraźni, pomysłów i koncepcji. Z twórczością można wymyślać i rozwiązywać inteligentne problemy” (wychowawca nr 6).

Postrzeganie twórczości w opiniach wychowawców z Poznania i Tarragony jest zróżnicowane. Perspektywa wychowawców z Poznania koncentruje się na rozumieniu twórczości jako umiejętności do wyrażania własnego „ja” przez pryzmat zdolności

kierunkowych, które dziecko może posiadać. Natomiast w opinii wychowawców z Tarragony twórczość definiowana jest przez pryzmat zdolności do czegoś, co prowadzi dziecko do nowego rozwiązania. Wszystkie przedstawione wyżej perspektywy wychowawców dotyczące definiowania twórczości oddziałują nie tylko na prowadzone przez wychowawców zajęcia, ale także przyczyniają się do postrzegania i interpretowania funkcjonowania twórczego dzieci oraz odzwierciedlają jak wychowawcy postrzegają samych siebie. W związku z tym, następnie zapytano wychowawców o ich opinie na temat cech, które powinna posiadać osoba twórcza. Wskazując cechy postrzegania osoby twórczej wychowawcy w obu instytucjach odwoływali się do poszczególnych dzieci uczęszczających do instytucji. W instytucji w Poznaniu wychowawcy wskazali: „pomysłowość, pewność siebie, umiejętność znoszenia krytyki” (wychowawca nr 1) i „otwartość – na pomysły, korzystanie z różnych źródeł inspiracji, na umiejętności innych; pomysłowość – łatwość w wymyślaniu działań twórczych, doboru metod ich realizacji, środków do ich realizacji; radość – prowadzi do tworzenia i bycia twórczym” (wychowawca nr 2). Natomiast wychowawcy w instytucji w Tarragonie wskazali, że osoba twórcza posiada następujące cechy: „ciekawość – jest zainteresowana nauką, zrozumieniem, odkrywaniem itp.; odwaga – nie boi się zrobić czegoś nowego; pomysłowość – uwalnia swoją wyobraźnię” (wychowawca nr 3). Inny wychowawca twierdzi, że to osoba „pomysłowa, marzycielska i inteligentna” (wychowawca nr 4), kolejny wychowawca uważa, że „osoba twórcza jest ożywiona, ciekawa i pracowita” (wychowawca nr 5). Ostatni z wychowawców wskazuje, że cechy osoby twórczej to „pomysłowość, inteligencja (umiejętność radzenia sobie z przeszkodami lub oporem w życiu), harmonijność i umiejętność rozwiązywania konfliktów” (wychowawca nr 6). Wszystkie wymienione przez wychowawców cechy są zgodne z charakterystyką osób twórczych, prezentowaną w literaturze przedmiotu i w podrozdziale trzecim w rozdziale pierwszym (teoretycznym) w dysertacji doktorskiej.

Na pytanie: Czy uważa się Pani/Pan za osobę twórczą? badani wychowawcy odpowiadali w następujący sposób. W instytucji w Poznaniu: „To zależy. Czasem tak, jak najdzie mnie jakaś myśl, pomysł to chętnie wprowadzam to w życie i w pracę z dziećmi” (wychowawca nr 1), natomiast wychowawca nr 2 deklaruje: „Tak, zdecydowanie tak. Potrafię korzystać ze swoich pomysłów, łączyć doświadczenia, inspirować się chwilą osobami, sytuacjami dla stworzenia czegoś nowego, modyfikować znane już rozwiązania, dodawać nowe i współpracować w tym zakresie z innymi”. W instytucji w Tarragonie

wychowawcy deklarują, że: „Czasami! To zależy od stopnia stresu i presji. Kiedy jestem spokojna i zrelaksowana jestem bardziej twórcza” (wychowawca nr 3), kolejny wychowawca wskazuje, że: „nie mam trudności w wyobrażeniu sobie lub tworzeniem czegoś od nowa” (wychowawca nr 4). Wychowawca nr 5 deklaruje, że „uważam siebie za osobę twórczą, ale jest to bardzo powiązane z moim nastrojem. Jestem w stanie znaleźć nowe rozwiązania oraz wytłumaczyć wszystko, co proponuję”, natomiast ostatni wychowawca uważa, że „tak! Jestem osobą twórczą, ponieważ potrafię stworzyć nowe sytuacje lub tworzyć coś z wykorzystaniem różnych materiałów, ale także dlatego, że jestem rysownikiem i tworzę własne rysunki. Uważam, że w pracy wykorzystujemy twórczość na co dzień do interakcji z dziećmi oraz poznania i interpretacji wszystkich prezentowanych przez nich sytuacji” (wychowawca nr 6).

Samokrytycyzm wychowawców w kontekście oceny siebie przez pryzmat osoby twórczej był zgodny z prezentowanymi przez nich postawami w trakcie zajęć. Wywiady z wychowawcami, jak wcześniej wspomniano stanowiły ostatni element prowadzonych badań w każdej z instytucji. Podczas obserwacji (prowadzonej wcześniej) badaczka zauważyła, że wychowawcy, którzy określali siebie jako osoby w pełni twórcze (wychowawcy nr 2, nr 4, nr 5 i nr 6), mieli bardzo dobry kontakt z dziećmi w prowadzonej przez siebie grupie wiekowej, a podczas wszystkich prowadzonych przez nich zajęć dominowały ich cechy tj.: otwartość, niezależność, wrażliwość, odwaga, ciekawość, wytrwałość, asertywność, współpraca i pracowitość. Jednocześnie ci wychowawcy deklarowali, że odczuwają najwyższy stopień satysfakcji z wykonywanej pracy. Natomiast w grupie wychowawców, którzy deklarowali, że czasami są osobami twórczymi, gdyż jest to od czegoś zależne (wychowawcy nr 1 i nr 3) zaobserwowano dobry kontakt z dziećmi, ale w trakcie obserwacji podczas zajęć badaczka nie zaobserwowała u nich cech (spośród dostrzeżonych u pozostałych wychowawców) tj.: niezależność i odwaga. Wychowawcy nr 1 i nr 3 podczas trwania obserwacji nigdy nie inicjowali nowych zadań dla dzieci samodzielnie. Ich postawa wskazywała na rolę wychowawcy wspomagającego grupę, a nie prowadzącego ją. Ponadto, ci wychowawcy deklarowali umiarkowany stopień satysfakcji z wykonywanej pracy. Jednocześnie zaobserwowano, że najczęściej podczas zajęć zorganizowanych, jak również czasu wolnego w obu instytucjach twórcze aktywności inicjowali wychowawcy nr 2, nr 4 i nr 6 i zyskiwali tym również bardzo dużą aprobatę dzieci, (zarazem ci sami wychowawcy deklarują bardzo stanowcze opinie dotyczące pobudzania twórczej aktywności dzieci podczas prowadzonych przez siebie zajęć). W tym

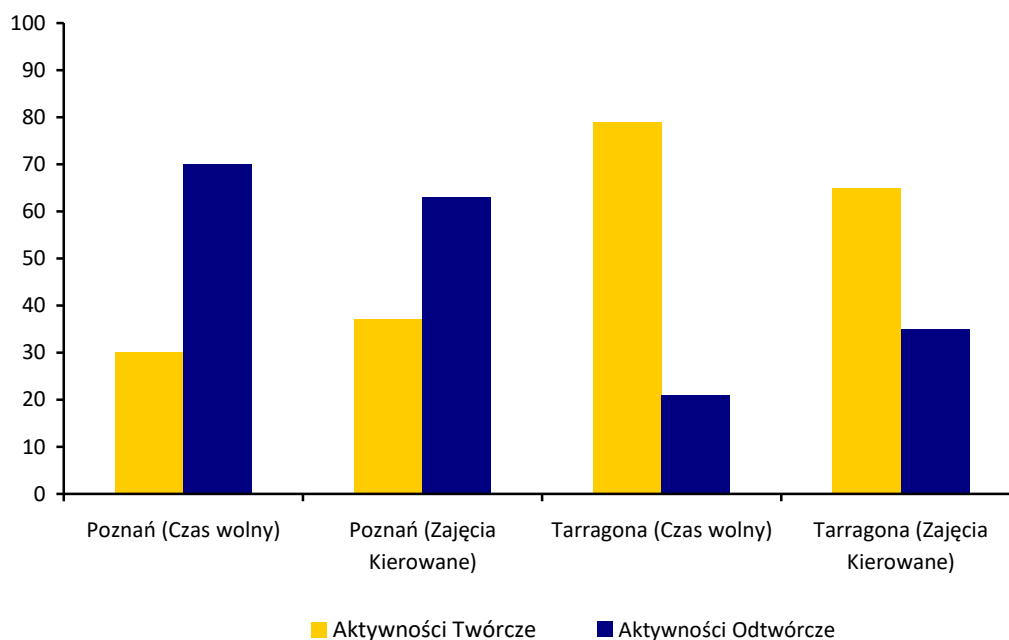
zakresie deklaracje wychowawców są spójne z deklaracjami o ich osobowości twórczej oraz jednocześnie uzupełniają one spostrzeżenia badaczki dotyczące występowania aktywności twórczych podczas zajęć w obu instytucjach, które zaprezentowane zostały w fragmencie poniżej.

3.1. Rodzaje aktywności twórczych podejmowanych przez dzieci w instytucji w Poznaniu i Tarragonie

Dzieci uczęszczające do lokalnych form wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie miały możliwość podejmowania szeregu aktywności podczas zabaw swobodnych, jak i podczas proponowanych przez wychowawców zajęć zorganizowanych. W instytucji w Poznaniu spośród wszystkich oferowanych zajęć w świetlicy wychowawcy wspólnie wskazali najczęściej prowadzone rodzaje zajęć „plastyczne, kulinarne, gry i zabawy oraz odrabianie lekcji”, czyli były to zajęcia dominujące podczas czasu wolnego – „gry i zabawy” i w trakcie zajęć kierowanych – „plastyczne, kulinarne i odrabianie lekcji”. W instytucji w Tarragonie wszyscy wychowawcy jako najczęściej prowadzone w centrum wskazali „zajęcia sportowe, kulinarne, gry i zabawy oraz edukację przez sztukę [plastyczne, teatralne, umuzykalniające] z ćwiczeniami nad emocjonalnością”. Podobnie jak w Poznaniu zajęcia te odbywały się podczas czasu wolnego: „zajęcia sportowe oraz gry i zabawy”, jak i w trakcie zajęć kierowanych: „kulinarne oraz zajęcia z edukacji przez sztukę z ćwiczeniami nad emocjonalnością”. Zaobserwowana sytuacja dotycząca częstotliwości zajęć odbywających się w obu instytucjach w trakcie prowadzonych badań (tabela 6) jest spójna z deklaracjami wychowawców na temat najczęściej prowadzonych przez nich zajęć.

Nie każda aktywność podejmowana przez dzieci miała charakter twórczy (pojęcie aktywności twórczej oraz edukacyjnych wartości funkcjonowania twórczego dzieci zostały zaprezentowane w rozdziale pierwszym: podrozdział trzeci i czwarty dysertacji doktorskiej). W badanych instytucjach dzieci podejmowały szereg aktywności (zarówno w czasie wolnym, jak i podczas zajęć kierowanych przez wychowawców), które miały charakter twórczy lub odtwórczy. Zestawiając dni obserwacji w obu instytucjach (27 dni obserwacji w instytucji w Poznaniu = 100% dni obserwacyjnych i 34 dni obserwacji w instytucji w Tarragonie = 100% dni

obserwacyjnych) z pojawieniem się w ich trakcie aktywności twórczych i odtwórczych u dzieci (uwzględniając dominantę podejmowanych aktywności wszystkich dzieci w trakcie jednego dnia: dominowały zachowania twórcze, albo odtwórcze).



Schemat 5. Występowanie aktywności twórczych i odtwórczych dzieci (względem długości trwania obserwacji) w trakcie prowadzonych badań w Poznaniu i Tarragonie z podziałem na ich występowanie w czasie wolnym i podczas zajęć kierowanych. Źródło: opracowanie własne.

W instytucji w Poznaniu w czasie wolnym dzieci wykorzystywały zabawki i gry planszowe dostępne w świetlicy (100% dni obserwacyjnych) oraz w środy gry komputerowe (48% dni obserwacyjnych). Należy zaznaczyć, że w deklaracjach wychowawców dzieci w większości nie posiadały tych rodzajów zabawek w domach (np. oryginalne lalki Barbie, klocki Lego czy wybrane gry planszowe). W trakcie czasu wolnego podczas obserwowanych zajęć, w którym dzieci same decydowały co będą robić, z reguły dziewczyny podejmowały zabawę lalkami Barbie, a chłopcy zabawę klockami Lego. Jednak wszystkie dzieci, niezależnie od płci, sugerując się w swojej opinii atrakcyjnością zabaw – niejednokrotnie artykułowanych (np. „o to będzie super gra, kto dołączy?” lub „W co grasz? Ale fajne, ja też chcę z wami grać! Mogę dołączyć?” albo „Zagrasz z nami? [odpowiedź innego dziecka]: Nie, ja tego nie lubię!”)

– podejmowały wspólnie zabawy i gry z wykorzystaniem gier planszowych i komputerowych. Najwyższy stopień atrakcyjności danej gry planszowej dla wszystkich dzieci stanowił moment, w którym wraz z dziećmi grał któryś z wychowawców. Dla niektórych dzieci atrakcyjna była możliwość grania w gry na komputerze (było to możliwe wyłącznie w środy), w związku z czym starały się one przestrzegać panujących zasad z większą dokładnością w poniedziałki (żeby nie dostać kary na nieuczestniczenie w zajęciach w środę). W trakcie czasu wolnego dzieci w świetlicy w Poznaniu dominowały zabawy odtwórcze (70% dni obserwacyjnych), np. granie w gry według jawnych i wcześniej ustalonych zasad itp. Niektóre aktywności podejmowane przez dzieci miały charakter twórczy, np. stworzenie własnej, nowej konstrukcji z klocków Lego i tworzenie przy tym własnych historii lub inicjowanie nowej, wymyślonej przez dzieci zabawy z wykorzystaniem dostępnych materiałów w kreatywny sposób, tworzenie na bieżąco opowiadań i historii w grupie itp. Sytuacje takie zdarzały się stosunkowo rzadko (30% dni obserwacyjnych).

Podczas zajęć kierowanych przez wychowawców w trakcie trwania obserwacji w świetlicy w Poznaniu dzieci podejmowały się zarówno aktywności odtwórczych, jak i twórczych. Zadania odtwórcze stanowiły przewagę (63% dni obserwacyjnych), były to m. in. konkursy (z gotowym szablonem odpowiedzi), dyktanda, ćwiczenia plastyczne (według szablonu), ćwiczenia ruchowe (prowadzący podaje komendy) itp. Wśród zadań twórczych (37% dni obserwacyjnych), były to m.in. zadania oparte na słowie, dotyczące historii lub sytuacji problemowych o otwartym zakończeniu (do dokończenia przez dzieci), ćwiczenia plastyczne (bez szablonu, z otwartym schematem odpowiedzi), ćwiczenia rozluźniające i ruchowe (w których dzieci kontynuowały przebieg ćwiczenia tworząc np. poszczególne komendy), ćwiczenia teatralne (z wykorzystaniem technik dramowych) itp.

W instytucji w Tarragonie w trakcie czasu wolnego dzieci również podejmowały szereg aktywności. W przeciwieństwie do dzieci w instytucji w Poznaniu nie korzystały one w tym czasie z zabawek, gier planszowych i komputerowych (instytucja nimi nie dysponowała). Podczas kilku dni (15% dni obserwacyjnych) w czasie wolnym dzieci wykorzystywały materiały sportowe tj. piłka nożna, piłka siatkowa, lina. Jednak w trakcie większości obserwowanych zajęć (85% dni obserwacyjnych), w czasie wolnym dzieci nie miały żadnych dodatkowych materiałów do zabaw i gier. W związku z tym, że czas spędzany był na świeżym powietrzu dzieci

wykorzystywały przede wszystkim swoje ciało do zabaw i gier ruchowych, a poza tym czasami wykorzystywały rzeczy naturalne tj. kamienie, szyszki, patyki czy liście opadające z drzew. Aktywności podejmowane przez dzieci w przestrzeni czasu wolnego miały zarówno charakter odtwórczy (21% dni obserwacyjnych), m.in. w przypadku wykorzystywania znanych zabaw i gier według konkretnych zasad znanych wszystkim uczestnikom, itp., jak i twórczy (79% dni obserwacyjnych), m.in. dzieci wielokrotnie inicjowały nowe aktywności sportowe z torem przeszkód lub ze zróżnicowanymi etapami wykonywania konkretnych ćwiczeń oraz podejmowały próby tworzenia własnych zabaw i gier np. o charakterze naśladowczym, nadając wykorzystywanym materiałom (tj. liściom, szyszkom, patykom, kamieniom itp.) nowe, określone i kreatywne zastosowanie, a także inicjowały ćwiczenia ruchowe w połączeniu z zabawą słowem (tj. jedno dziecko wykonywał dowolne ruchy, drugie dziecko opowiadało, co one przedstawiają) itp.

Podczas zajęć kierowanych przez wychowawców w centrum w Tarragonie dzieci podejmowały się zarówno aktywności odtwórczych, jak i twórczych. W trakcie trwania obserwacji więcej aktywności było twórczych (65% dni obserwacyjnych), były to m. in. zajęcia plastyczne (np. tworzenie własnej książki), zajęcia teatralne (np. z wykorzystaniem technik dramowych, przygotowywanie inscenizacji samodzielnie przez dzieci, scenografii oraz improwizacje spontaniczne), zajęcia umuzykalniające (np. tworzenie melodii własnego imienia), zajęcia sportowe (np. tworzenie własnych dyscyplin sportowych dla drużyn przeciwnych, tworzenie konkurencji sportowych na eventy) itp.

Podsumowując, na podejmowanie aktywności twórczych u dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie poza ich zdolnościami i uwarunkowaniami wewnętrznymi, oddziałują przede wszystkim proponowane dzieciom rodzaje spędzania wolnego czasu oraz zajęcia kierowane przez wychowawców. Propozycje zajęć wychowawców spotykają się większościowo z aprobatą dzieci. Dzieci najczęściej podejmowały aktywności twórcze podczas zadań w trakcie zajęć plastycznych i kulinarnych (czyli de facto tych samych, które były prowadzone najczęściej w obu instytucjach). W przypadku zajęć plastycznych w obu instytucjach były to różne formy aktywności twórczej realizowane głównie za pomocą szeroko pojętej sztuki: śpiewanie, tworzenie własnych piosenek, wymyślanie melodii,

komponowanie melodii, rysowanie, malowanie, konstruowanie z dostępnych materiałów, tworzenie rzeźb, np. „drzewa przyjaźni” z dostępnych materiałów, fantazjowanie, wymyślanie gier i zabaw (zarówno planszowych, sportowych jak i strategicznych), tworzenie własnych posiłków od podstaw, tworzenie nowych, wymyślonych przez siebie potraw z dostępnych warzyw i owoców, podejmowanie prób łączenia nowych smaków. Dzieci w instytucji w Tarragonie podejmowały także aktywności twórcze związane z tworzeniem kodów językowych, ponieważ dzieci pochodziły z rodzin o różnym podłożu kulturowym (np. rodziny imigranckie tj. pochodzące z krajów arabskich (1 dziecko), afrykańskich (1 dziecko) lub z krajów Ameryki Południowej (3 dzieci) lub rodziny wyznające inne religie (2 dzieci), (dominującą religią w Hiszpanii jest chrześcijaństwo). Ponadto, w regionie Katalonii oficjalnie obowiązują dwa języki: kataloński i hiszpański (kastyljski), a w szkołach dzieci młodsze mają również język obcy (np. język angielski lub francuski), prowadzony od pierwszej lub czwartej klasy szkoły podstawowej (zależy od szkoły, do której uczęszcza dziecko). W związku z obecną wielojęzycznością w różnych środowiskach (rodzinnym, szkolnym, społecznym) dzieci tworzą własne kody językowe, neologizmy (którym nadają znaczenie) i budują schematy porozumiewania się z przyjaciółmi.

Dodatkowo, jeżeli podczas zajęć kierowanych i zabaw swobodnych stosowane są zróżnicowane formy, metody i techniki, dzieci poznają więcej obszarów swojej działalności, mają one możliwość odkrywania siebie i innych oraz doświadczania czasami w dotąd nieznanymi im obszarach zainteresowań. Ponadto, jeżeli pomimo powtarzalności (np. jak ma to miejsce w obu badanych instytucjach – według deklaracji wychowawców oraz na podstawie obserwacji najczęściej prowadzonymi zajęciami są wcześniej wskazane: zajęcia plastyczne, kulinarne oraz gry i zabawy), podczas zajęć stwarzane są bezpieczne warunki bazujące na otwartości, oryginalności i radości z wykonywania działań, dzieci podejmują więcej aktywności twórczych. Dzieci bowiem, najchętniej uczestniczą w zajęciach, w których wymaga się od nich zaangażowania, daje możliwość wyrażenia siebie, ale jednocześnie nie poddaje się ich porównywaniu z innymi uczestnikami zajęć oraz ocenianiu (przez prowadzących i przez rówieśników). Wówczas dzieci najczęściej podejmują próby nieszablonowej, twórczej aktywności, gdyż nie obawiają się niezrozumienia, a w jego wyniku wyżej opisanych sytuacji.

Proponowane w świetlicach i centrach zajęcia powinny uwzględniać potrzebę naturalnej ekspresji ruchowej dziecka. Prawdopodobnie wyższy wskaźnik aktywności twórczych dzieci podczas czasu wolnego w instytucji w Tarragonie (79% dni obserwacyjnych) niż w Poznaniu (30% dni obserwacyjnych) związany był z przestrzenią czasu i miejsca (zabawy na świeżym powietrzu inicjowane przez dzieci, a nie wychowawców realizowane były od razu po szkole), brakiem dostępności gotowych materiałów dydaktycznych czy zabawek oraz otwartością, elastycznością i swobodą ekspresji bez poczucia presji rywalizowania z kimkolwiek, albo obaw i stresu przed porównaniem z innymi lub oceną. Jednak żeby potwierdzić tę tezę należałoby pogłębić badania w tym zakresie.

3.2. Wybrane czynniki oddziałujące na podejmowanie aktywności twórczych przez dzieci w instytucji w Poznaniu i Tarragonie

Dzieci uczęszczające do lokalnych form wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie podejmowały zarówno aktywności o charakterze twórczym, jak i odtwórczym. W niniejszym fragmencie omówiono wybrane czynniki oddziałujące na podejmowanie lub niepodejmowanie przez dzieci twórczej aktywności w badanych instytucjach. Niewątpliwie czynniki te mają również podłoże tkwiące w środowiskach rodzinnym i szkolnym, które nie były obejmowane badaniami w dysertacji doktorskiej.

W obu badanych instytucjach relacje pomiędzy współpracującymi wychowawcami były bardzo dobre. Wspólny staż pracy wychowawców w instytucji w Poznaniu wynosił 6 lat, a w instytucji w Tarragonie najdłuższy wspólny staż pracy wynosił 5 lat (pomiędzy wychowawcami nr 4 i nr 6). W obu instytucjach wszyscy wychowawcy utrzymywali przyjacielskie relacje także poza miejscem pracy. Ponadto, w obu instytucjach wychowawcy utrzymywali bardzo dobre relacje z dziećmi uczęszczającymi do grup przez nich prowadzonych, wskazywały na to m.in. radosne oczekiwanie przez dzieci na zajęcia przed ich rozpoczęciem, otwartość w rozmowie z wychowawcami (pomimo poruszanych przez dzieci trudnych tematów, dotyczących środowiska rodzinnego lub szkolnego), a także wielokrotnie podkreślana przez dzieci radość i chęć uczestnictwa w zajęciach (np. na początku każdego zajęcia w obu instytucjach dzieci dobrowolnie opowiadały o swoich emocjach z bieżącego dnia, w tym momencie podczas każdego dnia obserwacji kilkoro dzieci przekazywało

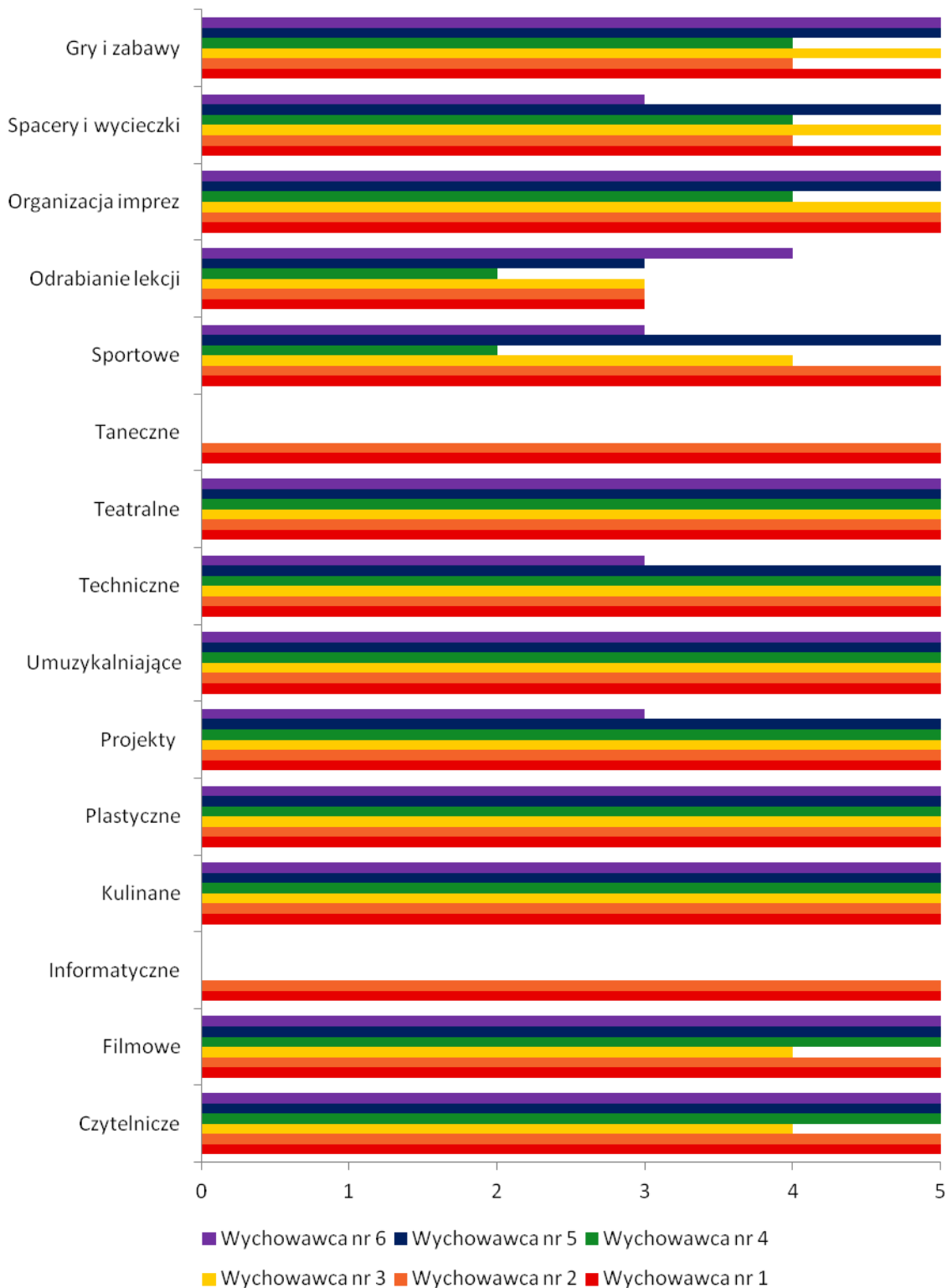
informacje typu: „jestem szczęśliwa, że jestem dzisiaj tutaj”, „bardzo się cieszę, że już jesteśmy tutaj”, „jestem zadowolony, bo w końcu jestem tutaj” itp.). Relacje panujące pomiędzy wychowawcami, a także na poziomie wychowawca – dziecko (i odwrotnie) sprzyjały przyjaznej atmosferze panującej w obu instytucjach, a także stanowiły bardzo dobrą bazę do wspierania dzieci w codziennych sytuacjach i budowania przestrzeni w kierunku ich wieloaspektowego rozwoju.

Atrakcyjność zajęć zwiększały stosowane podczas zajęć materiały dydaktyczne, które w obu instytucjach były każdorazowo przygotowane w sposób wystarczający dla wszystkich uczestników zajęć. Jeżeli dzieci pracowały indywidualnie, w parach lub zespołach każdy uczestnik zajęć dostawał te same materiały bazowe i miał dostęp do wspólnych materiałów możliwych do wykorzystania w ramach danego ćwiczenia przez całą grupę. Natomiast gdy ćwiczenia przyjmowały formę grupową materiały wyznaczone były materiały, z których korzystać mogą wszystkie dzieci. W obu instytucjach były to m.in. wszelkie artykuły papiernicze i biurowe, np. różne rodzaje, formaty, grubości i kolory papieru, bloki samoprzylepne, bibuła, długopisy, ołówki, kredki (różne rodzaje), flamastry, markery, nożyczki, plastelina, farby, pędzelki, kleje, taśmy, spinacze itp., jak również materiały kreatywne, np. wstążki, sznurki, mulina, filc, cekiny, druciki kreatywne, ruchome oczy, pomponiki, skrawki materiałów itp. Poza tym wśród materiałów dydaktycznych znajdowały się również przedmioty codziennego użytku, np. budzik, butelki szklane i plastikowe, wykałaczki, talerzyki papierowe, worki na śmieci, sztucce, talerze, miski, artykuły spożywcze itp. W instytucji w Poznaniu wykorzystywano także komputery, telefon komórkowy, gry planszowe i zabawki (np. rodzinę dużych pluszowych misiów). W instytucji w Tarragonie wykorzystywano jeszcze szereg akcesoriów sportowych, różnego rodzaju i wielkości piłki, szarfy, kamizelki, skakanki, linę, frisbee – dysk latający i zestaw do badmintonu oraz instrumenty muzyczne (np. dzwoneczki), a także komputer oraz sprzęt nagłaśniający (z okazji eventów lub do wieczorów filmowych).

Funkcjonowanie dzieci w badanych instytucjach dotyczyło aktywności swobodnych – podczas gier i zabaw oraz aktywności kierowanych – podczas prowadzonych przez wychowawców zajęć. W obu rodzajach aktywności dzieci przekazywały wiele swoich cech i zachowań. Były one również bezpośrednio skorelowane z sytuacją w domu rodzinnym oraz szkole. Podczas obserwacji badaczka zwracała uwagę na cechy sprzyjające i niesprzyjające podejmowaniu aktywności

twórczej (cechy zostały wybrane na podstawie wymienianych w literaturze cech intelektualnych i osobowościowych w charakterystyce uczniów twórczych m.in. przez Krzysztofa Szmidta, por. Szmidt, 2013, s. 301-212). W każdej z badanych instytucji wybrano trzy cechy najczęściej i najliczniej prezentowane przez dzieci. W instytucji w Poznaniu wśród dzieci zaobserwowano cechy dominujące tj.: ciekawość, otwartość i wrażliwość. Natomiast w instytucji w Tarragonie dominujące w trakcie obserwacji wśród dzieci były cechy tj.: współpraca, otwartość i ciekawość. Różnica odnośnie dominującej wrażliwości i współpracy w obu instytucjach była znacząca, choć jednocześnie nie oznacza to, że dzieci w obu instytucjach nie prezentowały obu cech. Wśród innych prezentowanych przez dzieci cech w obu instytucjach znajdowało się całe spektrum cech sprzyjających i niesprzyjających twórczej aktywności, które wykazywało każde dziecko w instytucji w Poznaniu i Tarragonie, jednak ze zróżnicowaną intensywnością. Zależało to m.in. od rodzaju ćwiczenia lub gry czy zabawy, które dane dziecko podejmowało.

W ofercie obu badanych instytucji znajdowały się zróżnicowane zajęcia, w większości takiego samego typu – 15 rodzajów zajęć w instytucji w Poznaniu i 13 rodzajów w instytucji w Tarragonie (brak realizacji zajęć informatycznych i tanecznych). Interesująca była opinia wszystkich wychowawców dotycząca możliwości stwarzania przestrzeni do rozwoju twórczego dzieci podczas realizowanych przez nich zajęć w instytucjach. Badani wychowawcy w ocenie zajęć mieli do dyspozycji skalę pięciostopniową: 1 – zajęcia zupełnie niesprzyjające twórczemu rozwojowi dziecka, 2 – zajęcia mało sprzyjające twórczemu rozwojowi dziecka, 3 – zajęcia neutralne w kontekście twórczego rozwoju dziecka, 4 – zajęcia sprzyjające twórczemu rozwojowi dziecka i 5 – zajęcia bardzo sprzyjające twórczemu rozwojowi dziecka. Spośród zajęć oferowanych w świetlicy w Poznaniu i w centrum w Tarragonie zdecydowaną większość z nich badani wychowawcy uznają za bardzo sprzyjające lub sprzyjające rozwojowi twórczemu dziecka (14 rodzajów zajęć). Najwięcej wątpliwości względem możliwości stwarzania przestrzeni do twórczego rozwoju dziecka mieli prawie wszyscy wychowawcy w ocenie zajęć dotyczących odrabiania lekcji (z wyjątkiem wychowawcy nr 6, który uznał je za sprzyjające). Wychowawcy nr 1, nr 2, nr 3 i nr 5 ocenili je jako neutralne w kontekście twórczego rozwoju dziecka, a wychowawca nr 4 określił je jako mało sprzyjające w rozwoju twórczego dziecka.



Schemat 6. Ocena wychowawców z instytucji w Poznaniu i Tarragonie dotycząca możliwości stwarzania przestrzeni do twórczego rozwoju dzieci podczas realizowanych w obu instytucjach zajęć. Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, opinie wychowawców dotyczące zajęć realizowanych zajęć w świetlicy w Poznaniu i w centrum w Tarragonie są bardzo optymistyczne. Wychowawcy w zdecydowanej większości rodzajów zajęć dostrzegają potencjał do wspierania i rozwijania twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Natomiast w kontekście pobudzania aktywności twórczej dzieci w trakcie realizowania własnych zajęć nie wszyscy wychowawcy z obu instytucji przyjmowali tak optymistyczny punkt widzenia.

Zapytano wychowawców w obu instytucjach czy uważają, że prowadzone przez nich zajęcia pobudzają aktywność twórczą dzieci. W instytucji w Poznaniu wychowawca nr 1 udzielił następującej odpowiedzi: „Nie wiem, staram się aby zajęcia prowadzone przeze mnie pobudzały twórczość i fantazję dzieci i pozwalały na wyrażenie siebie w różnych formach sztuki”, natomiast wychowawca nr 2 uważa, że „Tak, są tak prowadzone. Poznajemy dziedziny twórcze, które interesują dzieci i staramy się je eksplorować – plastyka, muzyka, teatr, ruch, zabawa. Podsuwamy dzieciom nie gotowe pomysły, lecz iskry, które ich otwierają, a razem we współpracy z innymi skutkują tworzeniem, odkrywaniem nowych możliwości, rozwiązań, umiejętności. Po pewnym czasie dzieci same stają się inicjatorami procesu twórczego, odkrywają w sobie studnię pomysłów bez dna...”. Z kolei w instytucji w Tarragonie wychowawcy deklarowali następująco: „Tak! Daję dzieciom wolność ekspresji i zachęcam dzieci do wyrażania siebie” (wychowawca nr 3), „Myślę, że tak... kiedy pracujemy nad rzeczami manualnymi albo rysujemy, to dzieci mogą tworzyć co chcą” (wychowawca nr 4), kolejny wychowawca twierdzi, że „czasami mam wątpliwości, ponieważ trudno mi dostosować aktywność do wieku dziecka, tak aby wszyscy robili to samo ale inaczej” (wychowawca nr 5). Natomiast wychowawca nr 6 uważa, że „Tak, ponieważ każdego dnia używam twórczości żeby zwrócić uwagę dzieci, tworzymy wspólnie chwile i doświadczenia, które mogłyby pomóc im w odpowiednim rozwoju. Programujemy też działania, które pozytywnie stymulują ich zachowanie”. W przytoczonych wypowiedziach wszystkich wychowawców widoczny jest ponownie chaos definicyjny dotyczący pojmowania twórczości w ogóle. Jednak mimo to, że każdy z wychowawców inaczej rozumie i definiuje twórczość (np. w kontekście wyłącznie uzdolnień kierunkowych), odpowiedzi są spójne ze spostrzeżeniami badaczki dotyczącymi obserwowanych zajęć. W trakcie prowadzonej obserwacji zróżnicowany był rozkład podejmowanych aktywności twórczych i odtwórczych przez dzieci w

instytucji w Poznaniu i Tarragonie (wyniki przedstawione zostały w podrozdziale 3.1. w niniejszym rozdziale). W kontekście stwarzania przestrzeni do twórczego rozwoju dziecka podczas zajęć w instytucji w Poznaniu, wychowawcy zwracali uwagę na warunki tj.: „dystans do samego siebie; poczucie humoru; bezpieczne otoczenie – niekrytykujące; wsparcie bliskich; osoba dorosła/ partner, który dostarcza inspiracji, pobudza do twórczych działań” (wychowawca nr 1) oraz „otwartość na nowe rozwiązania; unikanie jedynie schematycznych rozwiązań i ćwiczeń; swoboda wyrażania siebie, opinii za pomocą różnych środków; proponowanie ćwiczeń lub zadań pobudzających do myślenia; ćwiczenie współpracy i umiejętności korzystania z umiejętności innych, inspirowania się, wzajemnego pobudzania do tworzenia; dystans do samego siebie; radość z tworzenia – nie – musisz to zrobić – ale – możesz to zrobić” (wychowawca nr 2). Natomiast w instytucji w Tarragonie wychowawcy wskazywali na: „Przestrzeń i materiały stymulujące; otwartość w codziennych działaniach i ćwiczeniach; stymulacje prowadzone przez profesjonalistów” (wychowawca nr 3), kolejny wychowawca zwracał uwagę na „otwartą i wolną przestrzeń, oświetloną i niezbyt głośną” (wychowawca nr 4). Z kolei wychowawca nr 5 deklarował, że „ważne jest to, żeby dziecko miało przestrzeń, w której czuje się komfortowo i mogło się swobodnie poruszać, jednocześnie nie przeszkadzając innym na to samo”. Ostatni z wychowawców (nr 6) wskazywał na „bezpieczne środowisko i najbliższe otoczenie; adekwatne materiały dydaktyczne; wyszkoloną i profesjonalną kadre; zagwarantowany budżet (finanse na realizację profesjonalnych działań)”.

Podsumowując, w obu badanych instytucjach wychowawcy prezentując warunki sprzyjające stwarzaniu przestrzeni do twórczego rozwoju dziecka bazowali na własnych doświadczeniach, zdobytych na stanowisku wychowawcy, (a jak wcześniej wspomniano czworo wychowawców miało minimum pięcioletni staż pracy). Wskazując na zróżnicowane obszary, wychowawcy uzupełniali nawzajem swoje wypowiedzi, gdyż wszystkie podane przez nich warunki powinny zostać spełnione, gdy za cel przyjęto stwarzanie przestrzeni do twórczego rozwoju dziecka. Należy zaznaczyć, że jednocześnie nie wszystkie warunki zależą wyłącznie od osób pracujących w centrum czy świetlicy, czy w ogóle zależne są od działalności instytucji. Niektóre z nich (jak zauważają również wychowawcy) zależą także od dzieci (ich osobowości i zachowań), jak również od środowiska (sprzyjającego lub niesprzyjającego), z którego one pochodzą. W pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych

społecznie możliwość stwarzania im warunków wspierających rozwój twórczy w lokalnych instytucjach wsparcia i opieki może być jedynym miejscem, gdzie należytą pomoc i wsparcie w ogóle otrzymają. Z tego względu, zwłaszcza dzieci uczęszczające na zajęcia w tego rodzaju instytucjach powinny mieć możliwość pracy z odpowiednio wyszkoloną kadrą. Wychowawcy pracujący w obu badanych instytucjach poza odpowiednim wykształceniem odbywają warsztaty i szkolenia z różnych zakresów edukacji i terapii. W instytucji w Poznaniu z racji wykonywanej pracy w instytucji wychowawcy „rzadko uczestniczyli w szkoleniach zorganizowanych dla pracowników instytucji wsparcia dziennego”, ale jak deklarują: poszukują” informacji o kursach i szkoleniach w Internecie, w książkach i czasopismach pedagogicznych, a także psychologicznych” i w zakresie indywidualnym w nich uczestniczą. W instytucji w Tarragonie wychowawcy mają „możliwość uczestnictwa w kursach i szkoleniach organizowanych dla wychowawców” w tego rodzajach instytucjach „kilka razy w roku”, ale poza tym również realizują je w zakresie indywidualnym.

3.3. Formy pomocy skierowane do dzieci i rodziców (opiekunów) pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie

Lokalne formy wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie zgodnie z występującymi w obu krajach rozporządzeniami prawnymi prowadzą działalność bezpłatną dla dzieci i rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Działalność instytucji w zakresie wsparcia i opieki również określona jest w przepisach wewnętrznych obu krajów. W związku z tym, w instytucji w Poznaniu oferowano dzieciom następujące formy pomocy: „dożywianie, pomoc w nauce, organizację czasu wolnego, opiekę, oddziaływania wychowawcze, socjoterapię, terapię pedagogiczną, działania korekcyjne, działania profilaktyczne, zajęcia plastyczne, muzykoterapię i choreoterapię”. W instytucji w Tarragonie natomiast: „dożywianie, organizację czasu wolnego, opiekę, oddziaływania wychowawcze, socjoterapię, działania korekcyjne, działania profilaktyczne, działania psychoedukacyjne, zajęcia z podstaw higieny osobistej oraz integracji społecznej”. Żaden z wychowawców w Tarragonie nie wskazał pomocy w nauce (mimo tego, że w instytucjach tego rodzaju na terenie Hiszpanii również pomoc w tym zakresie powinna być prowadzona. Jednak,

zgodnie z tym, co podano wcześniej, wychowawcy deklarowali, że: „zazwyczaj dzieci nie mają prac domowych, a jeżeli mają to w większości radzą sobie z nimi samodzielnie lub z pomocą kolegów i koleżanek”.

W obu instytucjach prowadzone są też formy pomocy dla rodziców i/lub opiekunów dzieci, które uczęszczają do świetlicy lub centrum. W instytucji w Poznaniu spotkania grupowe z rodzicami i/lub opiekunami są realizowane mniej więcej raz w miesiącu, w różnych terminach, o zróżnicowanym zakresie tematycznym, jak i godzinowym. Przyjmują one zwykle rodzaj warsztatu, podczas którego rodzice i/lub opiekunowie zdobywają nowe kompetencje lub poszerzają i pogłębiają wiedzę z zakresu szeroko pojętej edukacji i wychowania. Czasami w warsztatach uczestniczą także dzieci. Tematyka warsztatów jest zróżnicowana, jednak wybierana jest wyłącznie przez wychowawców (są to ci sami wychowawcy, którzy prowadzą grupę, do której uczęszczają ich dzieci, nie są to inni wychowawcy). Poza tym rodzice i/lub opiekunowie uczestniczą także w konsultacjach indywidualnych z wychowawcami, które organizowane są w zróżnicowanej częstotliwości – zależy to m.in. od zaklimatyzowania się dziecka w grupie, jego funkcjonowania w grupie, a także potrzeb, które zgłaszane są przez rodziców i/lub opiekunów. Wychowawcy uzgadniają z rodzicami dogodny termin na spotkanie. Natomiast w instytucji w Tarragonie spotkania z rodzicami i/lub opiekunami są z góry określone na początku roku, kiedy dziecko jest przyjmowane do centrum. Kontrakt, który jest podpisywany przez wszystkie strony (wychowawca – dziecko – rodzic i/lub opiekun) obejmuje nie tylko konkretny harmonogram pracy z dzieckiem, ale też pracy harmonogram pracy z rodzicem. Tematyka spotkań nie jest z góry określona, ponieważ wychowawcy podczas pierwszego (a także kolejnych) spotkań pytają o potrzeby ze strony rodziców i/lub opiekunów dzieci uczęszczających do centrum. W przypadku braku propozycji tematycznych wychowawcy bazują na swoim doświadczeniu i proponują spotkania dotyczące szeroko pojętej edukacji i terapii. Spotkanie prowadzone są przez wszystkich wychowawców pracujących z dzieckiem w instytucji (są to nie tylko wychowawcy prowadzący grupę, także dyrektor instytucji i jeden wychowawca dodatkowy, który jeżeli jest potrzeba pomaga wychowawcom podczas zajęć, w innych przypadkach prowadzi konsultacje z zakresu pracy dla rodziców w trakcie zajęć dla dzieci). Spotkania w centrum w Tarragonie z rodzicami i/lub opiekunami nie dotyczą wyłącznie współpracy rodzic – dziecko. Rodzice i/lub opiekunowie mogą również korzystać z

porad prawnych oraz porad pracownika socjalnego. Ponadto, podobnie jak w świetlicy w Poznaniu, w centrum w Tarragonie rodzice i/lub opiekunowie również mają możliwość odbycia indywidualnych konsultacji w zakresie sygnalizowanych przez nich potrzeb, a także potrzeb sygnalizowanych przez dzieci. Spotkania mają zwykle formę warsztatową, ale także szkoleniową. W spotkaniach warsztatowych czasami współuczestniczą dzieci uczęszczające do centrum. Mediacje w zakresie nieprawidłowego funkcjonowania dziecka w instytucji odbywają się w razie potrzeby, ale natychmiast po zdarzeniu, bowiem prawo hiszpańskie zezwala rodzicom i/lub opiekunom np. na zwolnienie się z pracy w nagłych przypadkach dotyczących ich dzieci, które występując w instytucjach edukacyjnych i wspierających funkcjonowanie rodziny.

W zakresie funkcjonowania instytucji i własnej pracy wychowawcy w obu badanych instytucjach, mimo deklarowanego zadowolenia, zauważali także szereg rzeczy, które w ich instytucjach mogłyby być usprawnione, żeby móc lepiej wykorzystywać zasoby funkcjonowania instytucji do wspierania i wspomaganie dzieci i ich rodzin (także w kontekście twórczym). W instytucji w Poznaniu, poza wcześniej wspomnianym wynajmem większego pomieszczenia, wychowawcy zauważali również potrzebę poszerzenia swojej wiedzy i kompetencji w zakresie stosowania analizy transakcyjnej, lepszej komunikacji ze strony rodziców (obecnie zdaniem wychowawców jest niska frekwencja podczas spotkań i niesystematyczna komunikacja) oraz współpracy ze środowiskiem lokalnym. Natomiast w instytucji w Tarragonie wychowawcy zauważają potrzebę lepszego przygotowania pracującej kadry w zakresie wiedzy pedagogicznej oraz zwiększenia kadry (ponieważ co roku jest lista dzieci rezerwowych, które powinny również uczęszczać do instytucji), zróżnicowania metod i form pracy z dziećmi (w tym z terapii pedagogicznej i zajęć z psychologiem), współpracy z rodzicami (wyższą frekwencją podczas spotkań), partnerstwa z nauczycielami ze szkoły w sprawach dziecka, partnerstwa z instytucjami medycznymi w sprawach dzieci i współpracy ze środowiskiem lokalnym.

Dotychczas prowadzone rodzaje oddziaływań w obu instytucjach skierowane są głównie do dzieci. Rodzice w obu instytucjach mają systematyczne spotkania, jednak nie wszyscy korzystają regularnie z ich oferty. W obu instytucjach wychowawcy chcieliby, żeby pomoc i wsparcie, które dzieci otrzymują w trakcie uczestnictwa w zajęciach była kontynuowana w domu, żeby efekty pracy były częściej i bardziej

widoczne. Pomimo tego, iż w obu instytucjach wychowawcy deklarują, że widzą skuteczność prowadzonych przez siebie działań (np. gdy dzieci okazują radość i zaangażowanie podczas zajęć), co jednocześnie zwiększa ich energię i motywację do pracy, to również wiedzą, że dzieci funkcjonują jeszcze w środowisku rodzinnym i szkolnym, tak więc podkreślają, że dzięki lepszej współpracy z rodzicami i nauczycielami ze szkół, do których uczęszczają ich wychowankowie efekty ich pracy byłyby znacznie szybsze i szersze.

4. Analiza porównawcza twórczości rysunkowej dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie z instytucji z Poznania i Tarragony

Jednym z etapów badań prowadzonych w dysertacji doktorskiej było wykonanie przez dzieci rysunków na zadane badawczo tematy przez autorkę (szczegółowo opisana metodologia badań została opisana w rozdziale trzecim). Tematy i schemat powstawania rysunków zostały opracowane w celu dokonania analizy porównawczej twórczości rysunkowej dzieci z instytucji w Poznaniu i Tarragonie, ale także w celu porównania wniosków z obserwacji, dotyczących pochodzenia dzieci ze środowisk defaworyzowanych społecznie i ich funkcjonowania w lokalnych formach wsparcia i opieki z treścią zaprezentowaną na rysunku i podczas rozmowy na jego temat, sporządzonych bezpośrednio przez każde dziecko. W tabeli poniżej przedstawiono kolejność tematów badawczych wraz z techniką i formatem pracy.

Nr Rys.	Temat	Technika	Format pracy
Rys. 1.	„Kim jestem?”	Rysunek	A4
Rys. 2.	„Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?”	Rysunek	A4
Rys. 3.	„Moje życie na innej planecie”	Rysunek	A4

Tabela 7. Tematyka, technika i format prac rysunkowych. Źródło: opracowanie własne.

Podczas wykonywania prac rysunkowych dzieci w obu instytucjach korzystały z przygotowanych wcześniej przez badaczkę jednakowych materiałów (kartki techniczne, kredki ołówkowe, ołówki, gumki do mazania i temperówki), które po zakończeniu badań

zostawały w instytucji. W obu instytucjach badania prowadzone były w takich samych warunkach i na jednakowych zasadach w celu ograniczenia liczby artefaktów. Tematy prac podawane były zgodnie z kolejnością tematów badawczych zachowując ciąg przyczynowo-skutkowy pomiędzy rysunkiem 1. i rysunkiem 2., a następnie realizowano temat rysunku 3. Tematyka prac rysunkowych była zrozumiała dla wszystkich dzieci. Każdy temat badawczy dzieci realizowały w tym samym czasie, co nie pozwoliło wykluczyć kopiowania elementów rysunku lub przerysowania całości przez dzieci nawzajem od siebie (do czego w żadnej instytucji nie doszło na poziomie badań pilotażowych). Jednak tematy rysunków były sformułowane w sposób spersonalizowany, a założeniem badawczym było podjęcie aktywności twórczej samodzielnie przez dziecko.

Należy podkreślić, że w obu instytucjach dzieci wykonywały prace rysunkowe po zakończonym okresie obserwacji, a w związku z tym, wszystkie okazywały radość na tę część badań z „wolontariuszką” (tak dzieci w obu instytucjach traktowały badaczkę, mimo posiadanej wiedzy na temat przeprowadzanych badań). Ponadto, rozmowy na temat rysunków były dla dzieci naturalne, ponieważ badaczka była im już znana. Wszystkie dzieci wykazywały bardzo dużą chęć (wynikającą m.in. z procesu tworzenia) dzielenia się informacjami na temat wykonanego przez siebie rysunku.

W obu instytucjach dzieci wykonywały każdy rysunek podczas jednej jednostki dydaktycznej (45 minut) i dla wszystkich uczestników badań był to czas wystarczający. W instytucji w Polsce czas wykonywania pracy rysunkowej wynosił od 15 do 30 minut, natomiast w instytucji w Tarragonie od 30 do 45 minut. Na odwrocie każdej pracy zapisywano imię i wiek dziecka, gdyż wcześniej uzyskano zgodę na zachowanie w badaniach oryginalnych imion i wieku dzieci w czasie wykonywania badań. W trakcie tworzenia prac badaczka była obserwatorem, następnie po ukończeniu rysunków przez wszystkie dzieci prowadziła indywidualne rozmowy na temat danego rysunku z jego autorem (w języku polskim w Poznaniu i języku hiszpańskim – kastylijskim w Tarragonie). W badaniach uczestniczyła taka sama liczba dzieci – 12 osób w każdej instytucji (było to spowodowane specyfiką badanej grupy oraz wynikało z ograniczeń prawnych liczebności grup, ponadto w obu badanych instytucjach każda grupa wiekowa występowała tylko raz). Każde dziecko wykonało trzy rysunki, co łącznie pozwoliło na uzyskanie 72 prac rysunkowych. W instytucji w Tarragonie wychowawcy chętnie włączyli się również w tę część badań, przygotowując prace rysunkowe na tematy badawcze razem z dziećmi (nie było to od początku założeniem badawczym). W instytucji w Poznaniu

wychowawcy nie wyrazili zgody na udział w tej części badań, w związku z czym w dysertacji doktorskiej nie uwzględniono wyników twórczości rysunkowej wychowawców.

Uzyskane wyniki z wszystkich prac rysunkowych dzieci z instytucji z Poznania i Tarragony zaprezentowane zostały w formie analizy ilościowej i jakościowej, pozwalając na zestawienia liczbowe (w zakresie porównań elementów policzalnych widocznych na rysunkach) oraz na opis i interpretację treści rysunków (zgodnie z opisem rysunku, którego dokonało dziecko podczas rozmowy na jego temat).

Ze względu na czytelność przekazu wszystkie prace rysunkowe dzieci z obu instytucji znajdują się w aneksie dysertacji doktorskiej. Każdy rysunek opatrzony jest indywidualnym numerem, imieniem i wiekiem dziecka, jak również znajduje się w podgrupach tematycznych i instytucjonalnych według niżej przedstawionego schematu.

PRACE RYSUNKOWE DZIECI Z INSTYTUCJI W POZNANIU		
Temat badawczy	Oznaczenia rysunków	Oznaczenia grupowe
„Kim jestem?”	Rysunek 1 – Rysunek 12	Rysunek 1 – Rysunek 36
„Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?”	Rysunek 13 – Rysunek 24	
„Moje życie na innej planecie”	Rysunek 25 – Rysunek 36	
PRACE RYSUNKOWE DZIECI Z INSTYTUCJI W TARRAGONIE		
Temat badawczy	Oznaczenia rysunków	Oznaczenia grupowe
„Kim jestem?”	Rysunek 37 – Rysunek 48	Rysunek 37 – Rysunek 72
„Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?”	Rysunek 49 – Rysunek 60	
„Moje życie na innej planecie”	Rysunek 61 – Rysunek 72	

Tabela 8. Zestawienie oznaczeń prac rysunkowych z podziałem na tematy badawcze w instytucji w Poznaniu i Tarragonie. Źródło: opracowanie własne.

We fragmentach poniżej wyniki z badań zostały uporządkowane według podejmowanych kolejno tematów rysunków (1, 2, 3), a także ujęte zostały w sposób schematyczny: na początku każdego fragmentu zaprezentowane zostały podobieństwa i różnice o charakterze ilościowym, a następnie o charakterze jakościowym. Zestawienia porównań wszystkich podejmowanych przez dzieci tematów prac rysunkowych w obu instytucjach znajdują się w podsumowaniu.

4.1. Rysunek 1: Kim jestem?

Pierwszy temat związany był z obrazem własnego „ja”, prezentowanym przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu (rysunki 1-12) i instytucji w Tarragonie (rysunki 37-48). Dzieci rysując i podejmując rozmowę na temat rysunku odpowiadały na pytanie: „Kim jestem?”. W analizie ilościowej wykazano, że zdecydowana większość prac rysunkowych w temacie pierwszym sporządzona była z zachowaniem przestrzeni otwartej – 11 rysunków dzieci z Poznania i 12 rysunków dzieci z Tarragony. Tylko 1 rysunek dziecka z instytucji w Poznaniu prezentował przestrzeń zamkniętą. W większości rysunki sporządzone były w barwach ciepłych – 7 rysunków dzieci z Poznania i 9 rysunków dzieci z Tarragony. W kontekście wykorzystania kolorów względem barw rzeczywistych na poszczególnych elementach dzieci w obu instytucjach sporządziły rysunki zgodnie z barwami rzeczywistymi – 7 rysunków lub częściowo zgodnie z barwami rzeczywistymi – 3. Natomiast 2 rysunki dzieci nie prezentowały zgodności z symboliką kolorów w rzeczywistości w każdej z instytucji. Inaczej ukazane zostały kształty poszczególnych elementów – w instytucji w Poznaniu 6 rysunków dzieci prezentowało kształty zgodne z rzeczywistością, a następnich 6 rysunków dzieci – częściowo zgodne. W instytucji w Tarragonie 9 rysunków dzieci posiadało elementy o kształtach zgodnych z faktycznymi, a 3 częściowo zgodne. W większości dzieci nie potrafiły zachować naturalnych proporcji poszczególnych elementów, sprawiało to problem dzieciom w obu instytucjach – rysunków zachowujących prawidłowe proporcje wykonanych przez dzieci w instytucji w Poznaniu było 3, a w instytucji w Tarragonie – 4. Podobnie było z zachowaniem staranności linii – 5 rysunków dzieci w każdej z instytucji zachowywało całkowitą staranność linii, a kolejne 5 rysunków dzieci w instytucji w Poznaniu i 7 rysunków dzieci w instytucji w Tarragonie oddawało ją częściowo.

Na rysunkach w temacie pierwszym u dzieci z instytucji w Poznaniu znajdowało się od 1 do 13 elementów. Natomiast u dzieci z instytucji w Tarragonie znajdowało się od 4 do 35 elementów. Do wykonania prac rysunkowych dzieci w instytucji w Poznaniu wykorzystywały od 5 do 9 kolorów, a w instytucji w Tarragonie od 1 do 11 kolorów. Na większości rysunków dzieci z obu instytucji narysowały postacie ludzkie. W instytucji w Poznaniu na 10 rysunkach dzieci jest jedna postać ludzka, na jednym rysunku 2 postacie ludzkie, a jeden z rysunków nie posiada żadnej

postaci ludzkiej. Na rysunkach dzieci z instytucji w Tarragonie jest to bardziej zróżnicowane: na jednym rysunku jest 9 postaci ludzkich, na kolejnym rysunku jest 5 postaci ludzkich, następnie na dwóch rysunkach są 4 postacie ludzkie i na kolejnych dwóch, 3 postacie. Na jednym rysunku jest 1 postać ludzka, a na ostatnich 5 rysunkach nie ma żadnej postaci ludzkiej. Na większości rysunków dzieci z instytucji z Poznania kompozycja była harmonijna – 9 rysunków, a w przypadku rysunków dzieci z instytucji z Tarragony wszystkie charakteryzowały się kompozycją harmonijną – 12 rysunków. Dzieci z instytucji z Poznania w większości nie poprawiały elementów na rysunku – wyłącznie 4 osoby użyły gumki do mazania, a poza tym 2 osoby dopełniły rysunek po jego zakończeniu. Inaczej było w instytucji w Tarragonie – 10 osób wykorzystało gumkę do mazania i tylko jedna osoba dopełniła rysunek po jego zakończeniu.

W kontekście analizy rysunku z wypowiedzią dziecka na jego temat, zdecydowana większość rysunków była zgodna – w obu instytucjach dotyczyło to 11 rysunków dzieci. W instytucji w Poznaniu i Tarragonie tylko 2 dzieci wykorzystywało alegorię na rysunkach. W instytucji w Poznaniu żadne z dzieci nie wykorzystowało personifikacji, ale 4 dzieci na swoich rysunkach wykorzystało abstrakcję. Natomiast w instytucji w Tarragonie personifikację wykorzystała 3 dzieci, a rysunek abstrakcyjny stworzyło jedno dziecko.

Poddając analizie jakościowej rysunki dzieci i wypowiedzi na ich temat należało zwrócić uwagę na treści przedstawiane przez dzieci w obu badanych instytucjach, ale także kontekst sytuacyjny w trakcie tworzenia. Bazą do analizy rysunków była wypowiedź dziecka (autora rysunku) na jego temat. Interpretacja badawcza odbywała się na podstawie rysunku (wytworu) i wypowiedzi dziecka (opisu). Biorąc pod uwagę kontekst sytuacyjny, w obu instytucjach dzieci tworzyły rysunki przy jednym stole. Po usłyszeniu tematu rysunku dzieci w obu instytucjach nie zaczęły od razu rysować. Na początku zaczęły się zastanawiać, co narysować na kartce (w milczeniu), dopiero po pewnym czasie (zróżnicowanym u każdej osoby) rozpoczynały tworzenie rysunku bez żadnego komentarza. Interpretacja tematu przez dzieci była dobrowolna. Nie dodawały one dodatkowego tytułu do wykonanego przez siebie rysunku (obowiązywał wyłącznie temat podany przez badaczkę). Po ukończeniu prac rysunkowych odbywały się indywidualne rozmowy na ich temat. Podczas tworzenia rysunków i wypowiedzi dziecka, wychowawcy ani badaczka nie ingerowali w pracę

dzieci. Poniżej przedstawiono wypowiedzi dzieci z instytucji z Poznania i Tarragony dotyczące wykonanych przez nich rysunków na temat pierwszy (tabela nr 9).

Instytucja w Poznaniu		Instytucja w Tarragonie	
Rys. 1.	Jestem wesołą dziewczynką i lubię bawić się lalkami.	Rys. 37.	Jestem dziewczyną. Jestem dzieckiem. Lubię bawić się na podwórku przed domem i pracować w ogrodzie (np. podlewać kwiaty).
Rys. 2.	Jestem wesołym chłopakiem, często żartuję. Lubię grać w gry komputerowe i bawić się z kolegami.	Rys. 38.	Jestem wesołym chłopcem. Lubię się śmiać i robić żarty i wygłupiać. Czasami za to dostaje karę (to jestem wtedy smutny), ale i tak często jestem wesoły.
Rys. 3.	Jestem wesoła ale czasami jestem smutna. Wolę jak jest wesoło.	Rys. 39.	Jestem piosenkarzem. Bardzo lubię śpiewać i robię show zawsze na scenie w szkole. Wygrywam też konkursy.
Rys. 4.	Jestem chłopcem. Bardzo lubię bawić się na dworze. Jak nie mogę się bawić to jestem smutny.	Rys. 40.	Jestem piłkarzem w szkolnej drużynie.
Rys. 5.	Jestem małą księżniczką. Kocham mojego kota i lubię się z nim bawić.	Rys. 41.	Jestem jak rośliny i natura. Mam różne humory jak różne rośliny i jestem jak taka roślina, co potrzebuje czystego świata.
Rys. 6.	Jestem wesoła i codziennie mam dużo energii. Lubię lody i kocham koty i psy i inne zwierzęta.	Rys. 42.	Jestem chłopcem i jestem jak emoji [emotikonki do wyrażania emocji]. Raz jestem wesoły, raz jestem smutny, raz jestem spokojny, a raz jestem bardzo zdenerwowany.
Rys. 7.	Jestem wesoła i bardzo przyjacielska.	Rys. 43.	Jestem przyjacielska. Kocham moją rodzinę i przyjaciół. Kocham też zwierzęta oraz przyrodę. Lubię spędzać czas na dworze i słuchać muzyki.
Rys. 8.	Jestem piłkarzem! Kocham grać w piłkę i mógłbym to robić dzień i noc (ale mama mi nie pozwala!)	Rys. 44.	Jestem wesołym chłopcem i bardzo lubię się śmiać i spędzać czas z przyjaciółmi, bawić się. Lubię też mojego psa, opiekuję się nim.
Rys. 9.	Jestem chłopakiem. Lubię kolor niebieski. Lubię grać w piłkę na dworze i grać w gry na komputerze (najbardziej strzelanki).	Rys. 45.	Jestem chłopcem. Chodzę do szkoły. Kocham zwierzęta, mam psa ale chciałbym mieć więcej zwierząt w domu (ale mama mi jeszcze nie pozwala).
Rys. 10.	Jestem grzeczna i spokojna. Jestem dziewczyną i często się uśmiecham.	Rys. 46.	Jestem dziewczyną, siostrą i córką. Lubię jeździć z moją rodziną samochodem na wycieczki.
Rys. 11.	Jestem dziewczyną. Często jestem wesoła ale czasami jestem smutna.	Rys. 47.	Jestem dziewczyną. Jestem wysoka. Mam siostrę i brata. Lubię bawić się lalkami Monster High, bo są straszne i można nimi straszyć dla zabawy.
Rys. 12.	Jestem chłopcem. Lubię bawić się na dworze i grać w gry na komputerze. A poza tym lubię się uczyć nowych rzeczy.	Rys. 48.	Jestem wesoły. Lubię jak jest lato, bo wtedy mogę siedzieć na plaży cały dzień. Nie lubię jak jest zimno.

Tabela 9. Wypowiedzi dzieci z instytucji w Poznaniu i Tarragonie do wykonanych rysunków na temat „Kim jestem?”. Źródło: opracowanie własne.

Należy zaznaczyć, że wypowiedzi dzieci z instytucji z Poznania na temat wykonanych przez nich rysunków były krótsze i mniej szczegółowe niż wypowiedzi dzieci z Tarragony. W interpretacji własnych rysunków dzieci z obu instytucji odnosiły się w zdecydowanej większości bezpośrednio do elementów szczegółowych, które przedstawione zostały na rysunku, ale także do własnych przeżyć i emocji. Wszystkie dzieci patrząc na rysunek i opisując go budowały zdania w liczbie pojedynczej. Dzieci z instytucji w Tarragonie podawały więcej szczegółów dotyczących kompozycji i elementów przedstawionych na rysunku niż dzieci z instytucji w Poznaniu. Aczkolwiek wszystkie rysunki i wypowiedzi dzieci nawiązywały do zaobserwowanych w trakcie badań cech i zachowań dzieci, a także były adekwatne względem prezentowanych wypowiedzi i funkcjonowania danego dziecka w instytucji, także w kontekście podejmowania aktywności twórczych w codziennych zadaniach.

4.2. Rysunek 2: Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?

W niniejszym fragmencie analizie poddano rysunki dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie z instytucji z Poznania (rysunki 13-24) i instytucji z Tarragony (rysunki 49-60). Drugi temat był również związany z obrazem własnego „ja”, ale w perspektywie przyszłości. Na tym rysunku dzieci mogły odnosić się do własnych interpretacji mniej lub bardziej realnych w zakresie swojej przyszłości. Mogły dowolnie interpretować temat (np. w kontekście przyszłego zawodu lub w kontekście przyszłego życia). W temacie pierwszym dzieci w większości bazowały na teraźniejszości, nie wykorzystywały fantazjowania, wyobraźni czy sfery marzeń, natomiast w tym temacie wykonywały to zdecydowanie częściej.

W analizie ilościowej wykazano, że zdecydowana większość prac rysunkowych w temacie drugim sporządzona była z zachowaniem przestrzeni otwartej – 11 rysunków dzieci z Poznania i 12 rysunków dzieci z Tarragony. Tylko 1 rysunek dziecka z instytucji w Poznaniu prezentował przestrzeń zamkniętą. Rysunki dzieci sporządzone były w zróżnicowanych barwach – w instytucji w Poznaniu nieznacznie przeważały barwy ciepłe – 6 rysunków dzieci, a w instytucji w Tarragonie przeważała kolorystyka zimna – 5 rysunków dzieci. W obu instytucjach pojawiały się także prace wykorzystujące przemieszanie barw ciepłych i zimnych: w instytucji Poznaniu: 4 rysunki dzieci były sporządzone w barwach zimnych, a 2 rysunki dzieci w barwach

mieszanych. W instytucji w Tarragonie jeden rysunek dziecka był sporządzony w barwach ciepłych, 2 rysunki w barwach mieszanych i 4 rysunki dzieci sporządzone były wyłącznie za pomocą ołówka (szkice). Jednak względem wykorzystanej na rysunkach kolorystyki różnice pomiędzy pracami dzieci z instytucji z Poznania i Tarragony są nieznaczące, ponieważ na przykładzie tego tematu dzieci w większości używały więcej barw do sporządzenia jednego rysunku i na większości prac rysunkowych występowało więcej elementów. Ponadto, rysunki w temacie drugim: „Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?” były w obu grupach znacznie dokładniejsze niż te, w pierwszym temacie: „Kim jestem?”. W kontekście wykorzystania kolorów względem barw rzeczywistych na poszczególnych elementach dzieci w instytucji w Poznaniu sporządziły w większości rysunki zgodnie z barwami rzeczywistymi – 9 rysunków lub częściowo zgodnie z barwami rzeczywistymi – 2 rysunki. Natomiast dzieci w instytucji w Tarragonie – 6 rysunków było zgodne z barwami rzeczywistymi, a jeden częściowo zgodny. Inaczej ukazane zostały kształty poszczególnych elementów – dzieci w instytucji w Poznaniu na 7 rysunkach prezentowały kształty zgodne z rzeczywistością, a następane 5 dzieci częściowo zgodne. W instytucji w Tarragonie 9 rysunków dzieci posiadało elementy o kształtach zgodnych z faktycznymi, a 3 częściowo zgodne. Podobnie jak w rysunku pierwszym, w większości dzieci nie potrafiły zachować naturalnych proporcji poszczególnych elementów, sprawiało to problem dzieciom w obu instytucjach – rysunków zachowujących prawidłowe proporcje wśród dzieci w instytucji w Poznaniu było 6, a wśród dzieci w instytucji w Tarragonie – 4. Jednak należy przyznać, że niektóre rysunki dzieci posiadały bardzo dużo szczegółów związanych z obrazem przedstawianym na rysunku. Podobnie jak poprzednio, staranność linii zachowano na 5 rysunkach dzieci w każdej z instytucji, a kolejne 5 rysunków dzieci w instytucji w Poznaniu i 7 rysunków dzieci w instytucji w Tarragonie oddawało ją częściowo.

W instytucji w Poznaniu dzieci na rysunkach w temacie drugim prezentowały od 4 do 37 elementów (znacznie więcej niż w przypadku rysunku pierwszego). Jednocześnie na tych samych tematycznie rysunkach u dzieci z instytucji w Tarragonie znajdowało się od 1 do 51 elementów. Do wykonania prac rysunkowych dzieci w instytucji w Poznaniu wykorzystywały od 3 do 8 kolorów, a w instytucji w Tarragonie od 1 do 10 kolorów. Postacie ludzkie zawierała zdecydowana większość prac rysunkowych. W instytucji w Poznaniu na wszystkich rysunkach dzieci (12 rysunków)

były postacie ludzkie – ich liczba była zróżnicowana: od 1 do 34 postacie na jednej pracy rysunkowej. Z kolei na rysunkach dzieci z instytucji w Tarragonie na 10 z nich dzieci narysowały postacie ludzkie i obejmowały one od 1 – 4 osób na rysunku.

Na większości rysunków dzieci z instytucji z Poznania kompozycja była harmonijna – 8 rysunków, a w przypadku rysunków dzieci z instytucji w Tarragonie wszystkie charakteryzowały się kompozycją harmonijną – 12 rysunków. Dzieci z instytucji z Poznania w większości nie poprawiały elementów na rysunku – wyłącznie 5 osób użyło gumki do mazania, a poza tylko 1 osoba dopełniła rysunek po jego zakończeniu. Inaczej pracowały dzieci z instytucji w Tarragonie – 8 osób wykorzystało gumkę do mazania i nikt nie wykorzystał możliwości dopełnienia rysunku po jego zakończeniu.

W kontekście analizy rysunku z wypowiedzią dziecka na jego temat wszystkie rysunki dzieci z obu badanych instytucji były zgodne z ich opisem – w obu instytucjach dotyczyło to 12 rysunków dzieci. Pomimo zdecydowanie wyższego stopnia dynamiki rysunków w instytucji w Poznaniu i Tarragonie niewiele dzieci wykorzystywało alegorię: 3 dzieci w instytucji w Poznaniu i 1 dziecko w instytucji w Tarragonie. W instytucji w Poznaniu 2 dzieci wykorzystało personifikację, a w instytucji w Tarragonie żadne dziecko nie dokonało personifikacji na rysunku. Nieznacznie wyższe (w przypadku zestawienia z rysunkiem w temacie pierwszym) było wykorzystanie abstrakcji w pracach rysunkowych przez dzieci. W instytucji w Poznaniu 4 dzieci na swoich rysunkach wykorzystało abstrakcję. Natomiast w instytucji w Tarragonie abstrakcję wykorzystało 2 dzieci.

W analizie jakościowej rysunku drugiego i wypowiedzi na jego temat również uwzględniono treści przedstawiane przez dzieci w obu badanych instytucjach, ale także kontekst sytuacyjny w trakcie tworzenia. Bazą do analizy rysunków jest wypowiedź dziecka (autora rysunku) na jego temat. Interpretacja badawcza odbywa się na podstawie rysunku (wytworu) i wypowiedzi dziecka (opisu). Biorąc pod uwagę kontekst sytuacyjny, w obu instytucjach dzieci tworzyły rysunki przy jednym stole. Po usłyszeniu tematu rysunku nie wszystkie dzieci w obu instytucjach zaczęły od razu rysować. Niektóre z dzieci w obu badanych instytucjach bardzo ochoczo przystąpiły do rysowania od razu po podaniu tematu. Były zdecydowane i cieszyły się, że mogą to narysować. Taka sytuacja zdarzyła się 2 dzieciom w instytucji w Poznaniu i 4 dzieciom w instytucji w Tarragonie. Pozostali uczestnicy badania na początku zaczęli się

zastanawiać, co narysować na kartce, dopiero po pewnym czasie (zróżnicowanym u każdej osoby) rozpoczynały tworzenie rysunku. Jedno dziecko w obu badanych instytucjach zasygnalizowało, że nie wie co ma na ten temat narysować. Sytuacja w instytucji w Poznaniu przebiegła inaczej niż w instytucji w Tarragonie. W instytucji badaczka powtórzyła temat, wytłumaczyła zagadnienie przyszłości i zapewniła, że każda odpowiedź jest prawidłowa, ponieważ dziecko rozglądało się po pracach kolegów i koleżanek. Ostatecznie dziecko zasygnalizowało, że musi jeszcze pomyśleć po chwili rozpoczęło własny rysunek. Natomiast w instytucji w Tarragonie po zasygnalizowaniu przez jedno z dzieci, że nie wie co narysować, badaczka nie zdążyła ponownie podać tematu i wytłumaczyć go, gdyż dzieci współuczestniczące w zajęciach zaczęły rozmowę. W toku rozmowy pojawiały się pytania otwarte, np. „Pomyśl najpierw co lubisz robić teraz, jak to robisz to jesteś szczęśliwa/y”, „No właśnie! To może być coś co lubisz robić albo też jakim człowiekiem chciałbyś być w życiu”. Podczas całej rozmowy dzieci nie podały gotowego rozwiązania, np.: „A: Co lubisz robić? B: Grać w piłkę. A: No, to może chcesz być piłkarzem! B: Tak!”.

Interpretacja tematu przez każde dziecko była dobrowolna. Dzieci nie dodawały dodatkowego tytułu do wykonanego przez siebie rysunku (obowiązywał wyłącznie temat podany przez badaczkę). Po zakończeniu rysowania odbywały się indywidualne rozmowy na temat rysunków z dzieckiem. Poza opisanymi wyżej sytuacjami wychowawcy ani badaczka nie ingerowali w pracę dzieci. Jeden z wychowawców w instytucji w Poznaniu (wychowawca nr 1) po przeprowadzonym badaniu, w innym pomieszczeniu (z dala od dzieci) podzielił się komentarzem z badaczką: „Nie sądziłam, że obserwacja w trakcie badań może być tak trudna. Usłyszałam to pytanie, jak jedno z naszych dzieci miało problem, co narysować i od razu do głowy przychodziły mi podpowiedzi, żeby podejść i powiedzieć: a możesz narysować to, albo to...”. Podczas rozmów na temat drugiego, dzieci w obu instytucjach w większości były zdecydowanie bardziej chętne do udzielania odpowiedzi na temat tego, co przedstawiły na rysunku, niż w przypadku tematu pierwszego. Pomimo tego, że ponownie dzieci w instytucji w Poznaniu udzielały w większości krótszych odpowiedzi niż dzieci w instytucji w Tarragonie, to w zestawieniu z rozmowami na temat rysunku pierwszego przy tym temacie dzieci były zdecydowanie bardziej ożywione, chętniej przekazywały informacje na temat poszczególnych elementów przez siebie narysowanych. Wypowiedzi dzieci z instytucji z Poznania i Tarragony, dotyczące

wykonanych przez nich rysunków na temat drugi zostały zaprezentowane w tabeli nr 10.

Instytucja w Poznaniu		Instytucja w Tarragonie	
Rys. 13.	Chciałabym być sławną piosenkarką i występować przed dużą publicznością.	Rys. 49.	Chciałabym być tak piękna i dobra jak Elsa z bajki Kraina Lodu.
Rys. 14.	Chciałbym być roboto-strażakiem i byłbym niezniszczalny.	Rys. 50.	Chciałbym być prawdziwym i sławnym piłkarzem jak Lionel Messi [Klub FC Barcelona, nr 10 na koszulce].
Rys. 15.	Mój dom byłby bardzo ciepły, chciałabym być mamą.	Rys. 51.	Chciałbym być zawodowym piłkarzem Barcelony. To najlepszy klub piłkarski na świecie.
Rys. 16.	Chciałbym być policjantem, który niczego się nie boi.	Rys. 52.	Chciałbym być wspinaczem, żeby się wspinać na spinaczce, a potem na skałach w górach.
Rys. 17.	Chciałabym być bokserką i mieć chłopaka.	Rys. 53.	Chciałabym być jak moja mama, ona jest bardzo fajna i kochana. Chciałabym mieć dwie dziewczynki [dwie córki].
Rys. 18.	Chciałabym być sławną piosenkarką i na moich koncertach byłyby tłumy [ludzi] i wszyscy śpiewaliby moje piosenki i mieli plakaty z moim zdjęciem i ja dawałabym im autografy.	Rys. 54.	Chciałbym być policjantem i pilnowałbym porządku na ulicy.
Rys. 19.	Chciałabym mieć zwierzęta i opiekować się nimi. Bardzo lubię na przykład psy, koty i myszki.	Rys. 55.	Chciałabym być policjantką i mieć własny samochód policyjny i bym jeździła nim, bo bardzo lubię jeździć samochodem i pilnowałabym porządku.
Rys. 20.	Byłbym piłkarzem i byłbym bardzo szczęśliwy.	Rys. 56.	Chciałbym być artystą – gwiazdą estradowym. Może piosenkarzem, może aktorem, taką gwiazdą popu. Będę dużo zarabiał i będę sławny.
Rys. 21.	Chciałbym być wojskowym albo snajperem, żeby móc strzelać na poligonie.	Rys. 57.	Opiekowałbym się zwierzętami w ZOO i oprowadzał dzieci i innych [ludzi] po ZOO.
Rys. 22.	Chciałabym jeździć konno i mieć swojego konia, żeby się nim opiekować.	Rys. 58.	Chcę być prawniczką, broniłabym wszystkie niewinne osoby.
Rys. 23.	Chciałabym być policjantką żeby na świecie było spokojnie i bezpiecznie.	Rys. 59.	Chciałabym być piosenkarką albo posłanką i zarabiać dużo pieniędzy.
Rys. 24.	Chciałbym być inżynierem albo chemikiem i tworzyć nowe rzeczy.	Rys. 60.	Chciałbym być graczem w drużynie Chapecoense i dużo podróżować z nimi po świecie prywatnym samolotem [Chapecoense – Brazylijski Klub Piłkarski].

Tabela 10. Wypowiedzi dzieci z instytucji w Poznaniu i Tarragonie do wykonanych rysunków na temat „Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?”. Źródło: opracowanie własne.

W kontekście swojej przyszłości dzieci najczęściej odwoływały się do wykonywania zawodu, podejmowania jakiegoś konkretnego zajęcia – po 10 dzieci w instytucji w Poznaniu i Tarragonie. Wśród zawodów powtarzających się w rysunkach i

wypowiedziach dzieci w obu instytucjach znajdowały się zawody tj.: piosenkarka/piosenkarz, policjantka/policjant, piłkarz. W interpretacji własnych rysunków dzieci z obu instytucji odnosiły się w zdecydowanej większości bezpośrednio do elementów szczegółowych, które przedstawione zostały na rysunku i jednocześnie były adekwatne kolorystycznie względem konkretnych zawodów w danym kraju, np. policjant/ka w instytucji w Poznaniu z wykorzystaniem barw niebieskich, w instytucji w Tarragonie z wykorzystaniem barw czarno-żółtych. Poza tym, niektóre dzieci odwoływały się bezpośrednio do własnego środowiska rodzinnego, do własnych przeżyć i emocji, wskazując np. że w przyszłości chcieliby być kimś z konkretnym uargumentowaniem dlaczego, np. „Mój dom byłby bardzo ciepły, chciałabym być mamą” – rysunek 15, „Chciałabym być policjantką żeby na świecie było spokojnie i bezpiecznie” – rysunek 23 lub „Chciałabym być jak moja mama, ona jest bardzo fajna i kochana. Chciałabym mieć dwie dziewczynki” [dwie córki] – rysunek 53 i „Chciałabym być policjantką i mieć własny samochód policyjny i bym jeździła nim, bo bardzo lubię jeździć samochodem i pilnowałabym porządku” – rysunek 55. Wszystkie dzieci patrząc na rysunek i opisując go budowały zdania w liczbie pojedynczej. Dzieci z instytucji w Tarragonie ponownie w większości podawały więcej szczegółów dotyczących kompozycji i elementów przedstawionych na rysunku niż dzieci z instytucji w Poznaniu. Wszystkie rysunki i wypowiedzi dzieci były spójne treściami i nawiązywały do zaobserwowanych w trakcie badań cech i zachowań dzieci. Głównie w trakcie aktywności swobodnych dzieci podejmowały np. zabawę w dom, zabawę w policję i złodziei lub bawiły się, w posiadanie jakiegoś zwierzęcia, które to sytuacje również zostały przekazane na rysunku. Sfera marzeń dotycząca pełnienia jakiegoś zawodu artystycznego wśród dzieci, które zaprezentowały na rysunkach i w wypowiedziach na ich temat była spójna z przejawianymi przez nich zainteresowaniami w trakcie zajęć kierowanych i czasu wolnego (np. śpiewanie, występy przed publicznością grupy z jakimś tańcem, dowcipem itd.), a także sygnalizowanej niejednokrotnie względem wychowawców i grupy potrzeby uwagi, nawet podczas wykonywania innych zadań. Ponadto dzieci, które w swoich rysunkach i wypowiedziach nawiązywały bezpośrednio do życia rodzinnego np. przywołując postać mamy podczas obserwowanych zajęć sygnalizowały często potrzebę akceptacji i bliskości ze strony wychowawców. Podsumowując, rysunki dzieci w większości nawiązywały do funkcjonowania danego

dziecka w instytucji, także w kontekście podejmowania przez nie aktywności twórczych podczas zajęć gier i zabaw oraz zajęć kierowanych przez wychowawców.

4.3. Rysunek 3: Moje życie na innej planecie

Ostatni z tematów związany był, jak poprzednie z obrazem własnego „ja”, jednak nie dotyczył on bezpośrednio ani teraźniejszości, ani przyszłości. Na tym rysunku szczególnie dzieci miały możliwość poruszania się również w przestrzeni fantazji, wyobraźni i marzeń. Temat nawiązywał do ich życia, jednak w sposób pośredni, ponieważ dzieci mogły przedstawić swój świat w zupełnie innym świetle.

W tym fragmencie dokonano analizy rysunków dzieci z instytucji z Poznania (rysunki 25-36) i dzieci z instytucji w Tarragonie (rysunki 61-72). Dzieci rysując i podejmując rozmowę na temat rysunku miały możliwość całkowicie dowolnej interpretacji tematu „Moje życie na innej planecie”.

Analiza prac rysunkowych w temacie trzecim pozwoliła na wskazanie, że większość prac rysunkowych sporządzona została z zachowaniem przestrzeni otwartej – 7 rysunków dzieci z Poznania i 8 rysunków dzieci z Tarragony. Dla wszystkich rysunków charakterystyczne było wykorzystanie zróżnicowanych barw. W instytucji w Poznaniu na 5 rysunkach dzieci dominowały barwy ciepłe, na kolejnych 5 rysunkach dzieci dominowały barwy zimne, na rysunku jednego dziecka barwy były mieszane. Ponadto, rysunek jednego dziecka został wykonany z wykorzystaniem ołówka (szkic). W instytucji w Tarragonie 6 rysunków dzieci wykonały w dominujących kolorach ciepłych, a następnie po 2 rysunki dzieci w barwach zimnych, mieszanych i z wykorzystaniem wyłącznie ołówka (szkice). W kontekście wykorzystania kolorów względem barw rzeczywistych na poszczególnych elementach, dzieci w obu instytucjach sporządziły rysunki w większości zgodnie z barwami rzeczywistymi – w instytucji w Poznaniu – 7 rysunków, a w instytucji w Tarragonie 6 rysunków – jednak symbolika kolorów w tym wypadku była utrudniona, gdyż niektóre elementy były stworzone przez dzieci. Odnośnie zachowania kształtów poszczególnych elementów również było to bardziej zdynamizowane niż przy wykonywaniu przez dzieci rysunków na poprzednie tematy. W instytucji w Poznaniu więcej rysunków posiadało elementy częściowo zgodne – 7 rysunków dzieci, a w instytucji w Poznaniu 9 rysunków dzieci prezentowało całkowitą zgodność kształtów z faktycznymi.

Przy interpretacji tego tematu rysunku przez dzieci w obu instytucjach zachowanie naturalnych proporcji poszczególnych elementów nie było traktowane priorytetowo, choć zachowało je w instytucji w Poznaniu – 6 dzieci, a w instytucji w Tarragonie 3 dzieci. W temacie trzecim wszystkie dzieci rysowały więcej elementów niż w poprzednich tematach prac rysunkowych. W instytucji w Poznaniu było to od 6 do 23 elementów na rysunku, a w instytucji w Tarragonie od 3 do 103 elementów na rysunku. W związku z tym, na wszystkich rysunkach było zdecydowanie więcej szczegółów niż w poprzednich pracach rysunkowych, co przekładało się również na wypowiedzi dzieci na ich temat. Do ich wykonania dzieci w instytucji w Poznaniu wykorzystywały od 3 do 8 kolorów, a w instytucji w Tarragonie od 1 do 10 kolorów. Na połowie lub ponad połowie prac rysunkowych w obu instytucjach dzieci narysowały postacie ludzkie – w instytucji w Poznaniu na 6 rysunkach, a w instytucji w Tarragonie na 7 rysunkach. Liczba postaci ludzkich na jednym rysunku dziecka w instytucji w Poznaniu waha się od 1 – 10 postaci, a w instytucji w Tarragonie od 1 – 9 postaci. Na większości rysunków dzieci z instytucji z Poznania kompozycja była harmonijna – 9 rysunków, a w przypadku rysunków dzieci z instytucji z Tarragony wszystkie charakteryzowały się kompozycją harmonijną – 12 rysunków. Dzieci z instytucji z Poznania w większości nie poprawiały elementów na rysunku – wyłącznie 3 osoby użyły gumki do mazania, a poza tym 1 dziecko dopełniło rysunek po jego zakończeniu. Inaczej pracowały dzieci z instytucji w Tarragonie – 8 dzieci wykorzystało gumkę do mazania i żadne dziecko nie dopełniło rysunku po jego zakończeniu.

W kontekście analizy rysunku z wypowiedzią dziecka na jego temat zdecydowana większość rysunków w obu badanych instytucjach była zgodna z jego opisem – w instytucji w Poznaniu dotyczyło to 10 rysunków dzieci, natomiast w instytucji w Tarragonie prac wszystkich dzieci (12 rysunków). W przeciwieństwie do rysunków wykonanych w temacie pierwszym i drugim, w zakresie tematu trzeciego dzieci w większości stworzyły abstrakcyjne prace rysunkowe: w instytucji w Poznaniu było to 8 rysunków abstrakcyjnych, a w instytucji w Tarragonie wszystkie prace rysunkowe (12 rysunków) cechowała abstrakcja. W temacie trzecim również dzieci wykorzystywały zdecydowanie częściej niż poprzednio motywy alegoryczne: w instytucji w Poznaniu dokonało tego 8 dzieci, a w instytucji w Tarragonie 4 dzieci. Natomiast w zakresie wykorzystania personifikacji – nie została ona użyta w rysunkach

dzieci z instytucji z Poznania, a w instytucji w Tarragonie personifikację wykorzystano jedno dziecko.

Podobnie jak w poprzednich analizach o charakterze jakościowym rysunki i wypowiedzi dzieci w temacie trzecim poddano analizie w zakresie treści przedstawianej przez dzieci w obu badanych instytucjach, ale brano pod uwagę również kontekst sytuacyjny w trakcie tworzenia. Bazą do analizy rysunków (podobnie jak we wszystkich poprzednich tematach) jest wypowiedź dziecka (autora rysunku) na jego temat. Interpretacja badawcza odbywa się na podstawie rysunku (wytworu) i wypowiedzi dziecka (opisu). Biorąc pod uwagę kontekst sytuacyjny, w obu instytucjach dzieci tworzyły rysunki przy jednym stole. Po usłyszeniu tematu rysunku dzieci w obu instytucjach nie zaczęły od razu rysować. Na początku zaczęły się zastanawiać, co narysować na kartce, dopiero po pewnym czasie (zróżnicowanym u każdej osoby) rozpoczynały tworzenie rysunku. W obu instytucjach dzieciom w trakcie tworzenia towarzyszyła rozmowa. W instytucji w Poznaniu dzieci zaczęły entuzjastycznie informować kolegów i koleżanki co narysują (bez wcześniejszych pytań), np. „Ale super! Narysuje dużo drzew!”, „A ja narysuje dom dla mnie i mojej rodziny!” itd. Żaden z pomysłów nie został skrytykowany przez badaczkę ani dzieci współuczestniczące w wykonywaniu rysunków. Nie wszystkie dzieci chętnie dzieliły się swoją wizją przedstawianą na rysunku. Przy rysowaniu prac z tego tematu dzieciom towarzyszyła bardzo pozytywna atmosfera. Nawet jeżeli dzieci nie wypowiadały tego, co rysują to wszystkie uśmiechały się i reagowały śmiechem na tworzone przez siebie obrazy. W instytucji w Tarragonie dzieci również w trakcie rysowania rozmawiały ze sobą. Rozmowy te jednak nie zawsze dotyczyły bezpośrednio tworzonego przez nie rysunku. W trakcie rozmów pojawiały się komentarze dotyczące samego faktu tworzenia, np. „Ale to jest ciekawe, nie? Ciekawe co wszyscy narysujemy”, albo „Moje życie na innej planecie będzie fantastyczne!”. Zatem dzieci przekazywały radość z tworzenia w zakresie podejmowanej tematyki, ale nie dzieliły się elementami szczegółowymi, które właśnie rysowały.

Interpretacja tematu przez dzieci była dobrowolna. Nie dodawały one dodatkowego tytułu do wykonanego przez siebie rysunku (obowiązywał wyłącznie temat podany przez badaczkę). Po ukończeniu prac rysunkowych odbywały się indywidualne rozmowy na ich temat. Podczas tworzenia rysunków i wypowiedzi dziecka wychowawcy ani badaczka nie ingerowali w pracę dzieci. Na prośbę dzieci w

obu instytucjach prezentowały one rysunki także wśród swoich kolegów i koleżanek, gdyż byli bardzo zainteresowani jak pracę wykonali ich rówieśnicy. Wypowiedzi dzieci z instytucji z Poznania i Tarragony dotyczące wykonanych przez nich rysunków na temat trzeci zostały zaprezentowane w tabeli nr 11.

Instytucja w Poznaniu		Instytucja w Tarragonie	
Rys. 25.	Na mojej planecie byłaby ziemia i woda i byłoby bardzo zielono.	Rys. 61.	Moja planeta miałaby kształt serca i dużo ogródków z kwiatami. Na mojej planecie wszyscy byliby szczęśliwi i kochali siebie i byłaby zgoda.
Rys. 26.	Na mojej planecie byłoby dużo mieszkańców i wszyscy mieliby swój kolor do strzelania (wiesz, taką farbą), w paintball'a.	Rys. 62.	Miałbym planetę muzyczną i byłbym bogatym DJem. Zabawy były by dzień i noc. W koło mojej planety byłyby inne, gdzie mieszkaliby moi sąsiedzi i oni by mnie odwiedzali.
Rys. 27.	Moja planeta byłaby daleko od słońca, ale byłoby na niej ciepło i byłoby dużo miłości.	Rys. 63.	Moja planeta byłaby dyskoteką. Miałbym swój statek kosmiczny, żeby podróżować na inne planety. Miałbym dom i tam byłoby cicho. Na dworze byłoby głośno [muzyka] i kolorowo [światła].
Rys. 28.	Moja planeta miałaby duży dom żeby zmieściła się tam moja rodzina. Mieszkalibyśmy razem, byłoby ciepło i przy domu byłyby drzewa.	Rys. 64.	Moja planeta miałaby duży las i łąki, bo lubię bawić się na dworze.
Rys. 29.	Na mojej planecie panowałaby miłość i miałbym dużo kotów w domu (bo teraz mam tylko jednego) i mieszkałabym z moją mamą i jej chłopakiem.	Rys. 65.	Moja planeta nazywa się Planeta Wojowniczek i Czarodziejek. Moja planeta ma kształt kobiety z gwiazdą i wszystkie byłybyśmy jak gwiazdy.
Rys. 30.	Moja planeta byłaby bardzo kolorowa i byłoby głośno, bo ja jestem głośna. I byłoby dużo zabawy, bo lubię się bawić.	Rys. 66.	Mieszkałbym na planecie Hamburger. Byłoby śmiesznie, nie? I codziennie jadłbym hamburgery!
Rys. 31.	Moja planeta byłaby jak kwiat i byłoby tam wesoło. Miałbym swój ogródek i tu [inny płatek] miejsce do zabawy. U mnie byłoby bardzo ciepło.	Rys. 67.	W moim świecie byliby moi przyjaciele (Adam, Paula, Judith, Edgar i ja) i każdy miałby swoją planetę, ale byłyby one połączone żebyśmy mogli się odwiedzać. I mielibyśmy jeszcze jedną planetę, która łączyłaby nas z innymi planetami i moglibyśmy podróżować. Nasze rodziny i przyjaciele mogliby nas odwiedzać. Byłaby planeta drzew, diamentów, muzyki, zabaw na dworze i imprez.
Rys. 32.	Moja planeta miałaby dużo zieleni i wody. Mógłbym tam grać cały czas w piłkę.	Rys. 68.	W moim kosmosie mieszkaliby dobrzy ludzie, moi przyjaciele i siostra, ale każdy miałby swoją planetę. Safa miałaby krainę słodkości, Edgar tajnego agenta, takiego kosmicznego detektywa, Paula miałaby planetę w słońcu (bo ona lubi słońce), [siostra autora pracy], Zaid piłkę nożną, Cristina i jej chłopak diamentową (Wiesz, że oni biorą ślub?), Cris i jej chłopak taką malarską, bo ona lubi malować, a twoja [Michalina – badaczka] byłaby taka z książkami, bo ty lubisz czytać i się uczyć.

Rys. 33.	Na mojej planecie byłby poligon taki do strzelania. Byliby też inni mieszkańcy i moglibyśmy razem bawić się w strzelanie.	Rys. 69.	Moja planeta nazywa się Planeta Drzew, miałaby dużo drzew. Byłaby drabina, żeby mogli mnie odwiedzać moi koledzy i koleżanki.
Rys. 34.	Moja planeta byłaby jak słodka babeczka z kremem truskawkowym i wisienką. Na mojej planecie były by łądy, na których mieszkają ludzie i oceany, ale wszyscy byliby w tej krainie słodkości.	Rys. 70.	Ja narysowałam dwie planety i słońce i latający samochód, bo moje życie miałoby taką planetę, że wszyscy mogą siebie odwiedzać. Ja bym miała taki samochód latający żeby odwiedzać innych i u mnie byłoby cicho i spokojnie.
Rys. 35.	Moje życie na innej planecie byłoby wesołe. Planeta byłaby bardzo czysta, bo lubię jak jest czysto.	Rys. 71.	Moje życie na innej planecie byłoby magiczne i kolorowe. Miałabym taki śmieszny dom (nie taki naturalny, tylko taki dziwny). Na mojej planecie byłoby dużo magii i miałabym sąsiadów (magików).
Rys. 36.	Na mojej planecie byłby duży dom i drzewo. Byłaby woda i cztery pory roku, na różnych częściach planety. I jakby było mi za ciepło to w lato mógłbym przejść np. do zimy. Byłaby drabina żeby inni też mogli mnie odwiedzać.	Rys. 72.	Moja planeta miałaby w koło inne planety, żebyśmy mogli się odwiedzać. Mój dom miałby kształt takiego trójkąta z dachem z okien i on by się kręcił, że z domu widziałby wszystko dookoła.

Tabela 11. Wypowiedzi dzieci z instytucji w Poznaniu i Tarragonie do wykonanych rysunków na temat „Moje życie na innej planecie”. Źródło: opracowanie własne.

Dzieci wyobrażając sobie życie na innej planecie na rysunkach i w wypowiedziach na ich temat często przedstawiali swoją planetę w otoczeniu innych ludzi lub innych planet, na których zamieszkują inni (np. rodziny, sąsiedzi, koledzy i koleżanki) – 6 rysunków dzieci z instytucji z Poznania i 7 rysunków dzieci z instytucji z Tarragony. Wśród rysunków dominowały te, na których planeta lub planety były przedstawione w postaci kuli, dotyczyło to 8 rysunków dzieci z instytucji w Poznaniu i 7 rysunków dzieci z instytucji w Poznaniu. W interpretacji własnych rysunków dzieci z obu instytucji odnosiły się nie tylko do elementów szczegółowych ale także wyobrażeń, co dane elementy oznaczają. W tym kontekście przekaz słowny był często uzupełnieniem treści rysunku. Wszystkie dzieci z instytucji w Poznaniu narysowały jedną planetę (własną) i dwie z nich posiadały drabinę, żeby inni mogli ich odwiedzać. Natomiast na rysunkach dzieci z instytucji w Tarragonie poza planetą autora rysunku pojawiają się także inne planety, które tworzą cały spójny układ (4 rysunki). Ponadto, na 8 rysunkach dzieci rysowały elementy, które świadczą o możliwości odwiedzania innych planet (np. maszyny latające tj. samochód, czapka itp.) oraz o możliwości przyjmowania gości na własnej planecie (np. drabina, droga).

Rysunki dzieci z instytucji w Poznaniu w zestawieniu z rysunkami dzieci z Tarragony mają o wiele mniej elementów szczegółowych (mimo, że w temacie trzecim

było ich dużo) i zdecydowanie większą powtarzalność elementów. Na rysunkach dzieci z instytucji z Poznania nie dokonano żadnego zapisu personalizacyjnego (np. użycia imion do poszczególnych osób na planecie). Natomiast na rysunkach dzieci z Tarragony w większości znajduje się zdecydowanie więcej elementów szczegółowych, a ponadto na niektórych pracach rysunkowych autorzy dokonali przyporządkowania imion do osób lub imion do poszczególnych (spersonalizowanych) planet – 2 rysunki. Na jednym rysunku dziecka z instytucji w Poznaniu (rysunek 30), widzimy zabazgrany wielokolorowo prawie cały obszar kartki (pomijając m.in. postać ludzką). Dziecko dokonało tego przy kończeniu rysunku, w fazie dopełnienia. Wcześniej na rysunku w centralnej jego części znajdowała się planeta (w kształcie kuli), ale przed rozmowami na temat rysunku dziecko zabazgrało intensywnie centralną część kartki, a następnie inne obszary kartki, wypełniając ją prawie całą niekontrolowanymi bazgrołami. Wśród rysunków na temat trzeci, dzieci z instytucji w Tarragonie odnaleźć można bardzo oryginalne elementy np. planetę w kształcie dziewczynki z gwiazdą (rysunek 65) oraz planetę w kształcie hamburgera (rysunek 66). Na innej pracy (rysunek 68), gdzie przedstawiony jest „kosmos”, umieszczone zostały inne planety w kształcie charakterystycznych (z punktu widzenia autora rysunku) dla danych dzieci, wychowawców i badaczki elementów, odnoszących się do wiedzy posiadanej przez autora na temat poszczególnych osób z jego otoczenia (*de facto* zgodnych z rzeczywistością), np. Paula (siostra badanego) ma planetę w kształcie słonia z trąbą do góry, ponieważ bardzo lubi słonie, jedna z wychowawczyń żyje na planecie wraz ze swoim chłopakiem i ma planetę w kształcie kartki papieru z pędzlem, ponieważ lubi malować. Dziecko na rysunku uwzględniło także planetę badaczki, w kształcie książki, gdyż zapamiętało informacje ze spotkań integrujących grupę z badaczką, podczas których dzieci zostały zaznajomione z projektem i mogły zadawać badaczce pytania. Jedno z pytań podczas tych spotkań, dotyczyło tego, co badaczka lubi robić w czasie wolnym. Było to jedyne dziecko, uwzględniające postać badaczki na rysunku i w wypowiedzi na jego temat – należy zaznaczyć, że dziecko bardzo szczegółowo opisało rysunek: „W moim kosmosie mieszkaliby dobrzy ludzie, moi przyjaciele i siostra, ale każdy miałby swoją planetę (...)”. Jest to jednocześnie potwierdzenie, że dzieci szybko się zaklimatyzowały i nie czuły presji obserwacji w codziennym ich funkcjonowaniu.

Wszystkie dzieci patrząc na rysunek i opisując go budowały zdania uważnie, przedstawiając jednocześnie, że jest to ich własna planeta. Niektóre dzieci tworzyły

zasady panujące na planetach, np. „Moja planeta byłaby daleko od słońca, ale byłoby na niej ciepło i byłoby dużo miłości” (rysunek 27), albo „Moja planeta miałaby kształt serca i dużo ogródków z kwiatami. Na mojej planecie wszyscy byliby szczęśliwi i kochali siebie i byłaby zgoda” (rysunek 61). Zasady panujące na planecie danego dziecka były prawdopodobnie ważne dla niego samego. Ponadto, były również rysunki z planetami, na których obowiązywały zróżnicowane ulubione lub wymarzone formy spędzania czasu wolnego przez dzieci, np. „Moja planeta byłaby bardzo kolorowa i byłoby głośno, bo ja jestem głośna. I byłoby dużo zabawy, bo lubię się bawić” (rysunek 30) lub „Miałbym planetę muzyczną i byłbym bogatym DJem. Zabawy były by dzień i noc. W koło mojej planety byłyby inne, gdzie mieszkaliby moi sąsiedzi i oni by mnie odwiedzali” (rysunek 62).

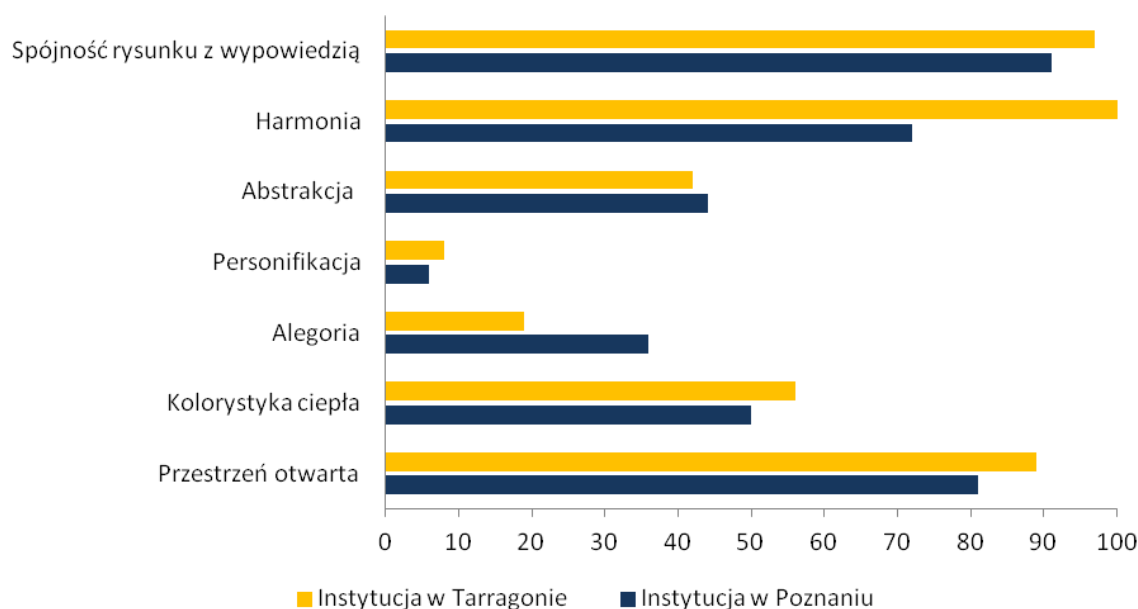
Wszystkie rysunki i wypowiedzi dzieci na ich temat były spójne. Wypowiedzi dzieci z obu instytucji do rysunków, jak wcześniej podano, były w dużej mierze uzupełnieniem treści rysunków, ale również należy zaznaczyć, że dzieci z instytucji w Tarragonie ponownie w większości podawały więcej szczegółów dotyczących kompozycji i elementów przedstawionych na rysunku niż dzieci z instytucji w Poznaniu. Rysunków sporządzonych przez dzieci do tematu trzeciego nie interpretowano w kontekście funkcjonowania dzieci w instytucji, jednak na rysunkach w obu instytucjach pojawiały się postacie wykonujące aktywności o charakterze twórczym. Ponadto, były również dzieci, które w swoich rysunkach i wypowiedziach nawiązywały do życia rodzinnego np. przywołując postać mamy „Na mojej planecie panowałaby miłość i miałabym dużo kotów w domu (bo teraz mam tylko jednego) i mieszkałabym z moją mamą i jej chłopakiem” (rysunek 29), albo „W moim świecie byliby moi przyjaciele (Adam, Paula, Judith, Edgar i ja) i każdy miałby swoją planetę, ale byłyby one połączone żebyśmy mogli się odwiedzać. I mielibyśmy jeszcze jedną planetę, która łączyłaby nas z innymi planetami i moglibyśmy podróżować. Nasze rodziny i przyjaciele mogliby nas odwiedzać. Byłaby planeta drzew, diamentów, muzyki, zabaw na dworze i imprez” (rysunek 67).

Podsumowując, twórczość rysunkowa dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w temacie trzecim, najbardziej odległa od ich codzienności, pozwoliła na realizację (w zdecydowanej większości) prac rysunkowych o charakterze twórczym, cechujących się oryginalnością, dowcipnością, błyskotliwością, rzadkością, itp. W sformułowanym temacie stworzono dzieciom

możliwość wykorzystania fantazji, wyobraźni i marzeń, co w zdecydowanej większości rysunków (zwłaszcza dzieci z instytucji w Tarragonie – rysunki 61-72) jest widoczne, nawet bez analizy jakościowej.

4.4. Twórczość rysunkowa dzieci z instytucji w Poznaniu i Tarragonie – podsumowanie

W niniejszym fragmencie dokonano porównania rysunków z wszystkich grup tematycznych dzieci z instytucji w Poznaniu (rysunki 1-36) i w Tarragonie (rysunki 37-72), według wybranych elementów w ujęciu procentowym.



Schemat 7. Wybrane elementy wspólne rysunków dzieci z instytucji z Poznania i Tarragony z wszystkich grup tematycznych. Źródło: opracowanie własne.

W większości, rysunki z wszystkich z grup tematycznych z instytucji z Poznania (81%) i Tarragony (89%) były spójne z wypowiedziami dzieci na temat stworzonych przez nich rysunków. W instytucji w Tarragonie wszystkie rysunki cechowała harmonia (100%), natomiast w instytucji w Poznaniu 72% rysunków miało kompozycję harmonijną. W kontekście wykorzystania abstrakcji była nieznaczna różnica pomiędzy rysunkami dzieci z obu instytucji: 44% rysunków dzieci z instytucji z

Poznania i 42% rysunków dzieci z instytucji były stworzone z wykorzystaniem abstrakcji, ponadto, jak wspomniano wcześniej, w obu instytucjach najwięcej abstrakcyjnych rysunków powstało w temacie trzecim. W niewielu rysunkach dzieci z obu instytucji wykorzystowały personifikację, było to 6% rysunków dzieci z instytucji z Poznania i 8% rysunków dzieci z instytucji z Tarragony. Dzieci stosowały personifikację głównie w przypadku ożywienia zwierząt z ich najbliższego otoczenia (np. psów i kotów).

W przypadku wykorzystania alegorii na rysunkach, więcej prac rysunkowych z użyciem alegorii wykonały dzieci w instytucji w Poznaniu – 36%. Ich rysunki w większości odnosiły się do sytuacji ze środowiska rodzinnego i szkolnego. Poprzez wskazywanie na poszczególne elementy na rysunkach, dzieci w rozmowie na temat rysunku odwoływały się głównie do sfery emocjonalnej. Natomiast w instytucji w Tarragonie dzieci wykonały łącznie 19% rysunków z wykorzystaniem alegorii. Poza wyżej wymienionymi cechami ich rysunki odnosiły się także do relacji z dziećmi i wychowawcami w instytucji.

Na rysunkach dzieci z instytucji w Poznaniu w połowie z nich (50%) wykorzystano wyłącznie barwy ciepłe. Natomiast w instytucji w Tarragonie nieznacznie więcej – 56% rysunków było wykonanych całkowicie w barwach ciepłych. Kolorystyka poszczególnych elementów zmieniała się wraz z tematyką rysunku, podaną przez badaczkę. W instytucji w Poznaniu i Tarragonie dzieci korzystały z tego samego rodzaju i firmy kredek ołówkowych oraz ołówków, co dawało łącznie paletę 13 barw. W instytucji w Poznaniu podczas rysowania dzieci użyły maksymalnie 9 kolorów, a dzieci w instytucji w Tarragonie 11 kolorów. W zdecydowanej większości rysunków z wszystkich grup tematycznych z obu instytucji dominowała przestrzeń otwarta: 81% rysunków dzieci z instytucji w Poznaniu, 89% rysunków dzieci z instytucji z Tarragony.

Na większości rysunków dzieci z obu instytucji, na których zostały narysowane postacie ludzkie dotyczyły one bezpośredniego otoczenia dziecka np. rodziny (np. mamy i rodzeństwa – z dostrzeżeniem, że na żadnym z rysunków nie pojawił się tata – mimo, że nie wszystkie dzieci pochodziły z rodzin niepełnych). Pozostałe postacie prezentowały kolegów i koleżanki, a także osoby nieznanne (np. w przypadku rysunku 33 – planeta jako poligon do strzelania).

W tej części badań z rysunków i wypowiedzi na ich temat z wszystkich grup tematycznych w obu instytucjach na przedstawionych obrazach i w prezentowanych

wypowiedziach pojawiały się aktywności o charakterze twórczym, które dzieci podejmowały również w trakcie funkcjonowania w danej instytucji tj. śpiewanie, konstruowanie, fantazjowanie, tworzenie opowiadań, twórczość wizualna. Jednak nie wszystkie rysunki charakteryzowały się wykorzystaniem twórczego potencjału podczas tworzenia (choć z założenia rysunek jako technika jest podejmowaniem aktywności twórczej). Najmniej rysunków i wypowiedzi o charakterze twórczym wykonywały dzieci w temacie pierwszym „Kim jestem?” oraz w temacie drugim „Kim chciałabym/bym być w przyszłości?”, które bezpośrednio nawiązywały do ich codzienności. Jako twórcze prace, nie posiadające cech i czynności powtarzających się, charakteryzujące się oryginalnością i pomysłowością badaczka z tych grup uznaje rysunek 14, rysunek 41, rysunek 49, rysunek 56 i rysunek 60. W obydwu tematach dzieci w większości odwzorowywały rzeczywistość, w której uczestniczą, wykorzystując technikę naśladownictwa.

W instytucji w Poznaniu ponadto, pojawiło się kopiowanie elementów względem prac innych uczestników. W opinii dzieci poszczególne elementy były bardzo atrakcyjne, np. w przypadku rysunku o temacie pierwszym jedno z dzieci narysowało tęczę (rysunek 11) i dzieci, które uznały ten element za bardzo atrakcyjny dorysowały tęczę na własnym rysunku, po wcześniej ukończonej pracy (rysunek 2, rysunek 3, rysunek 4, rysunek 5). Kopiowanie elementów nie zostało przewidziane przez badaczkę wcześniej, ponieważ w trakcie badań pilotażowych dzieci w żadnej z instytucji nie podjęło próby kopiowania elementów z pracy innej osoby, a poza tym badania zakładały różnorodność interpretacji z racji podejmowanej tematyki badawczej. Kopiowanie elementów od innych osób nie miało miejsca w instytucji w Tarragonie. Na innych rysunkach dzieci z obu instytucji również pojawiają się podobne elementy, jednak w trakcie obserwacji nie zaobserwowano kopiowania. Dotyczyły one zazwyczaj codzienności dzieci i samodzielnie podejmowały one próbę jej odwzorowania, np. elementy tj. dom, piłka nożna, drzewa. Na sytuację kopiowania wśród dzieci w instytucji w Poznaniu prawdopodobnie oddziaływała odczuwana rywalizacja i chęć (presja) osiągnięcia jak najlepszego wyniku przez dziecko w kontekście indywidualnym. System punktowy stosowany względem zachowania dzieci w instytucji oraz prowadzone podczas zajęć konkursy i quizy oraz gry planszowe zawsze wskazywały zwycięzców. Teza ta zostanie poszerzona i omówiona w następnym podrozdziale.

Wszystkie rysunki wykonane przez jedno dziecko na trzy różne tematy posiadają elementy wspólne i są ze sobą powiązane. Pomiędzy rysunkami dzieci z instytucji z Poznania i Tarragony widoczne są różnice z perspektywy artystycznego wykonania rysunku. W większości rysunki stworzone przez dzieci z instytucji z Tarragony (rysunki 37-72) charakteryzują się większą szczegółowością, dokładnością w wykonaniu rysunku i wydaje się, że rysunki zostały stworzone przez starsze dzieci.

5. Wnioski z badań oraz implikacje pedagogiczne dla praktyki edukacyjnej w kontekście wspierania twórczego rozwoju dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie

W dwóch pierwszych rozdziałach dysertacji doktorskiej szczegółowo omówiono tematykę twórczości oraz defaworyzacji społecznej. W pierwszym rozdziale przedstawiono strukturę procesu twórczego, uwarunkowania i poziomy twórczości, uwzględniono kontekst społeczno-kulturowy oraz przedstawiono wartości edukacyjne z funkcjonowania twórczego dzieci. W drugim rozdziale poza przybliżeniem pojęcia defaworyzacji społecznej, przedstawiono determinanty rozwoju twórczego dziecka tkwiące w środowisku rodzinnym, szkolnym i społecznym z uwzględnieniem uwarunkowań twórczego rozwoju dziecka w rodzinie funkcjonalnej i dysfunkcjonalnej oraz w przestrzeni edukacji równościowej. Dokonano także opisu działalności lokalnych form wsparcia i opieki oraz systemów edukacyjnych w Polsce i Hiszpanii ze względu na perspektywę porównawczą.

Na podstawie przeprowadzonych badań można przedstawić wnioski dotyczące różnic i podobieństw oraz charakterystyki twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie. Wnioski można zawrzeć w następujących obszarach: funkcjonowania instytucji, pracy wychowawców, funkcjonowania dzieci.

Na początku należy zaznaczyć, że badania zostały przeprowadzone w jednej z instytucji w Poznaniu i jednej instytucji w Tarragonie. Początkowo zakładano większą liczbę instytucji i uczestników w badaniach, jednak w związku z napotkanymi przeszkodami – brakiem licznych zgód na przeprowadzenie badań w poszczególnych instytucjach w Poznaniu (Polska) i Hiszpanii – badaczka podejmowała próbę

przeprowadzenia badań w różnych regionach Hiszpanii, (co szczegółowo opisano w rozdziale metodologicznym). Ostatecznie podjęto decyzję o przeprowadzeniu badań porównawczych w dwóch instytucjach – w Poznaniu i Tarragonie. W instytucji w Poznaniu zgodę na przeprowadzenie badań, (pomimo pozyskiwania dofinansowania z Urzędu Miasta Poznania) zobowiązany był udzielić dyrektor instytucji, wychowawcy prowadzący grupę, rodzice i/lub opiekunowie oraz dzieci. W instytucji w Tarragonie (podobnie jak w całej Hiszpanii) zgodę na przeprowadzenie badań najpierw musiał wydać Urząd Miasta, (który jest główną jednostką finansową prowadzenia tego rodzaju instytucji), następnie Dział Socjalny w Urzędzie Miasta, (który decyduje o przyznaniu dotacji z Urzędu Miasta na działania prowadzone w instytucji), następnie dyrektor instytucji, wychowawcy prowadzący grupę, rodzice i/lub opiekunowie oraz dzieci. Ze względu na specyfikę badań, konkretną grupę badawczą (dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie) oraz regulacje prawne dotyczące funkcjonowania instytucji w obu krajach nie było możliwości na zrealizowanie początkowo zakładanej liczby próby badawczej – po 16 dzieci w każdej z instytucji – ponieważ każda z instytucji prowadziła po jednej grupie zajęciowej w ramach zakładanej badawczo grupie wiekowej (dzieci w wieku od 6 do 10 lat), a ponadto liczebność grup była określona wewnętrznymi regulacjami prawnymi w każdym z państw. Uzasadnieniem dla podjęcia badań w małej grupie badawczej jest ich charakter – istotnościowy, a nie ilościowy.

Instytucje, w których ostatecznie przeprowadzono badania wykazały zainteresowanie badaniami w kilku obszarach: 1) zdobycia wiedzy na temat twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie; 2) poprawy jakości prowadzonych działań w instytucji; 3) wymiany doświadczeń i dobrych praktyk pomiędzy instytucjami z danych krajów. W związku z tym, wyniki badań przedstawione w dysertacji doktorskiej zostaną opublikowane także w języku hiszpańskim (kastylijskim), w celu przekazania ich do instytucji w Tarragonie.

W celu przejrzystości prezentacji wyników badań oraz w dalszej części implikacji pedagogicznych na początku przedstawiono wnioski z badań w odpowiedzi na poszczególne kwestie zawarte w problemach badań, następnie zaprezentowano implikacje pedagogiczne dla praktyki edukacyjnej w kontekście wspierania twórczego rozwoju dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

W lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie prowadzona jest działalność wspomagająca twórczy rozwój dzieci pochodzących ze

środowisk defaworyzowanych społecznie w sposób zróżnicowany. Obie instytucje prowadzą działalność bezpłatną, skierowaną do dzieci, jak i ich rodziców i/lub opiekunów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Oferta i program działań instytucji w Poznaniu, jak i instytucji w Tarragonie cechują podobieństwa i różnice. W instytucji w Poznaniu oferta świetlicy obejmuje działalność wspierającą i opiekuńczą w pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych społecznie oraz wspierającą rodziców i/lub opiekunów w kontekście wypełniania przez nich prawidłowo zadań i funkcji rodziny. W instytucji w Tarragonie dzieci mają możliwość korzystania ze wsparcia i opieki w trakcie czasu spotkań w instytucji oraz ich rodzice i/lub opiekunowie uzyskują wsparcie i pomoc w zakresie funkcjonowania rodziny, funkcjonowania dziecka, a także całego systemu rodzinnego. W instytucji w Poznaniu spotkania prowadzone dla rodziców i/lub opiekunów tworzone są na bazie doświadczeń wychowawców (celem jest jak najlepsze funkcjonowanie dziecka w środowisku rodzinnym, szkolnym i społecznym), natomiast w instytucji w Tarragonie oferta dla rodziców i/lub opiekunów prowadzona jest we współpracy z rodzicami i dotyczy różnych kwestii, nie tylko wyłącznie powiązanych z funkcjonowaniem dziecka w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym – choć jest to cel wiodący. Rodzice i opiekunowie otrzymują także wsparcie pracownika socjalnego oraz porad prawnych, prowadzonych bezpośrednio w instytucji np. w trakcie zajęć dzieci.

Częstotliwość zajęć, a w związku z tym również czas trwania zajęć w obu instytucjach jest zróżnicowany, gdyż w instytucji w Poznaniu dzieci spotykają się w świetlicy wyłącznie dwa razy w tygodniu: poniedziałki i środy i zajęcia trwają 5 godzin zegarowych, a dzieci w instytucji w Tarragonie uczestniczą w spotkaniach w centrum od poniedziałku do czwartku i dla każdej grupy wiekowej zajęcia trwają 2 godziny zegarowe. W obu instytucjach sporadycznie zajęcia prowadzone są w soboty (np. ze względu na realizowane projekty zewnętrzne lub eventy).

Warunki lokalowe w obu instytucjach są bardzo zróżnicowane. Instytucja w Poznaniu posiada oddzielny, własny, ale mały lokal. Jest to mieszkanie stworzone w podziemiach bloku i jest jedna sala zajęciowa, stworzona z dwóch mniejszych pokoi. Wychowawcy dostrzegają potrzebę wynajmu dodatkowo większej przestrzeni, zwłaszcza do zajęć ruchowych. Natomiast centrum w Tarragonie funkcjonuje na terenie Ośrodka Kultury, gdzie wypożyczają konkretne sale. Instytucja nie posiada na własność żadnego lokalu, jednak przestrzenie, które mają do dyspozycji wychowawcy w ośrodku spełniają w pełni ich oczekiwania. Od poniedziałku do czwartku wychowawcy mają do dyspozycji

dwie sale ćwiczeniowe, w których mają schowane własne materiały, jeden pokój socjalny, który jest na wyłączność dla instytucji oraz oddzielną kuchnię z jadalnią. W razie potrzeby w ośrodku są inne sale, takie jak: sala muzyczna, sala gimnastyczna, sala teatralna itp., z których wychowawcy mogą korzystać systematycznie, muszą jednak zaplanować kiedy chcą prowadzić w nich zajęcia z tygodniowym wyprzedzeniem. W ośrodku prowadzone są zajęcia dla wszystkich członków społeczności lokalnej – za opłatą. Działania instytucji w Tarragonie skierowane do dzieci i ich rodziców i/lub opiekunów pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie są prowadzone bezpłatnie.

Podsumowując, działalność obu instytucji, mimo podobieństw i różnic stwarza dzieciom pochodzącym ze środowisk defaworyzowanych społecznie bezpieczną przestrzeń do podejmowania aktywności twórczych.

W obu instytucjach prowadzone są działania, podczas których wychowawcy wspierają twórczość dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w trakcie prowadzonych zajęć zorganizowanych – kierowanych przez wychowawcę i zabaw swobodnych – w czasie wolnym. Zróżnicowane są jednak sposoby pracy wychowawców oraz opinie na temat osobowości twórczej i twórczości w ogóle.

W instytucji w Poznaniu według deklaracji wychowawców prowadzone były następujące rodzaje zajęć: czytelnicze, filmowe, informatyczne, kulinarne, plastyczne, projekty zewnętrzne, umuzykalniające, techniczne, teatralne, taneczne, sportowe, odrabianie lekcji, organizacja imprez (eventów), spacer i wycieczki oraz gry i zabawy. W trakcie prowadzonych badań odbywały się następujące rodzaje zajęć: czytelnicze, kulinarne, plastyczne, projekty zewnętrzne, techniczne, teatralne, odrabianie lekcji, organizacja imprez (eventów), spacer i wycieczki oraz gry i zabawy. W instytucji w Tarragonie według deklaracji wychowawców prowadzone były następujące rodzaje zajęć: czytelnicze, filmowe, kulinarne, plastyczne, projekty zewnętrzne, umuzykalniające, techniczne, teatralne, sportowe, odrabianie lekcji, organizacja imprez (eventów), spacer i wycieczki oraz gry i zabawy. W trakcie prowadzonych badań odbywały się wszystkie wyżej wymienione rodzaje zajęć. Zaobserwowane zajęcia prowadzone w trakcie trwania badań wskazują na częstotliwość ich prowadzenia w instytucji. Należy przypomnieć, że badania w obu instytucjach trwały 4,5 miesiąca (czyli połowę czasu działalności instytucji w trakcie roku szkolnego).

W trakcie realizowanych różnych rodzajów zajęć, wychowawcy w obu instytucjach stosowali zróżnicowane, ale często powtarzające się metody, techniki i formy

pracy. Przy wykorzystaniu metod i technik podających, problemowych, praktycznych, aktywizujących i eksponujących, stawiali przed dziećmi zróżnicowane zadania sytuacyjne – o charakterze twórczym i odtwórczym. W konsekwencji, w instytucji w Poznaniu w trakcie prowadzonych obserwacji podczas czasu wolnego dominujące były aktywności dzieci o charakterze odtwórczym (70% dni obserwacyjnych), i podczas zajęć kierowanych również dominowały aktywności dzieci o charakterze odtwórczym (63% dni obserwacyjnych). Odwrotna sytuacja została zaobserwowana w instytucji w Tarragonie. Podczas czasu wolnego, jak i zajęć kierowanych przez wychowawców dominujące były aktywności dzieci o charakterze twórczym (79% dni obserwacyjnych w przypadku czasu wolnego i 63% dni obserwacyjnych w trakcie zajęć kierowanych). Powyższy wniosek został potwierdzony także w trakcie kolejnego etapu badań, jakim była analiza dokumentów (rysunków) dzieci na zadane badawczo tematy, (opisana w końcowej fazie przedstawiania wniosków w niniejszym podrozdziale).

Zróżnicowanie dotyczące funkcjonowania twórczego dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w obu instytucjach jest powiązane m.in. z dostarczaniem w trakcie zajęć dużej ilości gotowych rozwiązań do poruszanego problemu, wykorzystywaniu gotowych i znanych dzieciom schematów zajęć i/lub poszczególnych ćwiczeń, wykorzystywaniu materiałów dydaktycznych o konkretnym i powtarzalnym schemacie użytkowania, postrzeganiem osobowości twórczej (w tym własnej) i pojęcia twórczości w ogóle przez wychowawców.

W obu instytucjach wśród wychowawców w zakresie definiowania pojęcia twórczości panuje chaos, który z większym lub mniejszym natężeniem oscyluje pomiędzy zdolnościami i/lub uzdolnieniami kierunkowymi dzieci, które niektórzy wychowawcy uznają za składowe do podejmowania aktywności twórczej przez dzieci. Nieścisłości definicyjne dotyczące twórczości oddziałują na proponowane dzieciom ćwiczenia w obszarze rodzajów zajęć oferowanych w świetlicy. Jeżeli np. za aktywność twórczą wychowawca uznaje podjęcie aktywności plastycznej, w której dziecko nie ma możliwości ekspresji siebie, ale pracuje według konkretnego planu i poziomów wykonywania zadania, (co więcej z podpowiedziami pomysłów wychowawcy na jego ostateczne ukończenie), wówczas ostatecznie zadanie powinno zostać zaliczone jako zadanie o charakterze odtwórczym, itd. Inną sytuacją jest definiowanie osobowości twórczej innych i własnej. Wychowawcy – mimo zróżnicowanych podejść do tematyki twórczości wskazywali prawidłowe, zgodne z literaturą przedmiotu cechy osób twórczych (por. Szmidt, 2013, s.

301-312). W związku z tym zdecydowanie trafniej oceniali własną osobę w kontekście osobowości twórczej. Ponadto, zaobserwowano, że wychowawcy, którzy postrzegali siebie jako osoby twórcze (wychowawcy nr 2, nr 4 i nr 6), podczas zajęć kierowanych i czasu wolnego inicjowali aktywności twórcze wśród dzieci, jednocześnie mając z nimi bardzo dobre relacje i niejednokrotnie zdobywając aprobatę dzieci na wszystkie proponowane przez aktywności. Dodatkowo, ci sami wychowawcy deklarowali stanowcze opinie na temat prowadzonych przez siebie zajęć w kontekście pobudzania w ich trakcie aktywności twórczej dzieci, częściej niż inni dostrzegali i wspierali aktywność twórczą dzieci. Jednocześnie deklarowali pełną satysfakcję z wykonywanej pracy i dostrzeganie jej efektów.

W trakcie proponowanych w obu instytucjach zajęć dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie podejmowały aktywności twórcze. W przypadku dzieci z obu instytucji, miały one różną częstotliwość i dynamikę występowania. Aktywności twórcze dzieci podejmowały, zarówno podczas zabaw swobodnych – w trakcie czasu wolnego, jak i w trakcie zajęć kierowanych. Najczęściej w obu instytucjach były to aktywności twórcze dzieci podejmowały podczas zajęć: plastycznych, gier i zabaw oraz kulinarnych, były to m.in.: *śpiewanie, tworzenie własnych piosenek, wymyślanie melodii, komponowanie melodii, rysowanie, malowanie, konstruowanie z dostępnych materiałów, tworzenie rzeźb, np. „drzewa przyjaźni”, fantazjowanie, wymyślanie gier i zabaw (zarówno planszowych, sportowych, jak i strategicznych), tworzenie własnych posiłków od podstaw, tworzenie nowych, wymyślonych przez siebie potraw z dostępnych warzyw i owoców, podejmowanie prób łączenia nowych smaków.*

Wśród czynników różnicujących podejmowanie aktywności twórczej przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujące w instytucjach w Poznaniu i Tarragonie znajdowały się m.in.: czynniki tkwiące w środowisku rodzinnym i szkolnym, które nie były bezpośrednio analizowane w badaniach ze względu na złożoność sytuacji rodzinnych i brak zgody ze strony środowiska rodzinnego – w instytucji w Poznaniu i w Tarragonie – na realizację badań. W początkowej fazie badań autorka zakładała badanie środowiska rodzinnego (wykorzystując metodę wywiadu), jednak dodatkową trudnością okazały się zdolności komunikacyjne rodziców dzieci z instytucji w Tarragonie, gdyż rodzice dzieci imigranckich w większości nie znali języka hiszpańskiego (kastylijskiego), a posługiwali się wyłącznie językiem

rodzimy i/lub językiem katalońskim. Ponadto, **różnicujące były rodzaje relacji z wychowawcami i rówieśnikami w instytucji oraz warunki sprzyjające i/lub niesprzyjające stwarzaniu przestrzeni do twórczego rozwoju dziecka w instytucji i poza nią.**

Do **form pomocy, realizowanych w obu instytucjach** (poza cyklicznymi spotkaniami, organizowanymi dla rodziców i/lub opiekunów oraz systematycznymi zajęciami prowadzonymi dla dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie) **należały następujące rodzaje pomocy** (w obu przypadkach określone aktami prawnymi danego państwa, dotyczącymi tworzenia lokalnych form wsparcia i opieki). W instytucji w Poznaniu były to: *dożywianie, pomoc w nauce, organizacja czasu wolnego, opieka, oddziaływania wychowawcze, socjoterapia, terapia pedagogiczna, działania korekcyjne, działania profilaktyczne, zajęcia plastyczne, muzykoterapia i choreoterapia*. W instytucji w Tarragonie natomiast: *dożywianie, organizacja czasu wolnego, opieka, oddziaływania wychowawcze, socjoterapia, działania korekcyjne, działania profilaktyczne, działania psychoedukacyjne, zajęcia z podstaw higieny osobistej oraz integracji społecznej*. Ponadto, wychowawcy dostrzegali także konieczność zmian i/lub poszerzenia oferty prowadzonej w instytucji, m.in. w Poznaniu dotyczyło to stworzenia możliwości przeprowadzania zdecydowanie częściej niż dotychczas zajęć ruchowych, a w Tarragonie wychowawcy wskazywali na potrzebę wprowadzenia terapii pedagogicznej.

Ostatnią z kwestii przedstawianych w problemach szczegółowych w dysertacji doktorskiej było wskazanie na **podobieństwa i różnice w twórczości rysunkowej dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie w instytucji w Poznaniu i Tarragonie**. Na podstawie prowadzonych analiz dokumentów (rysunków) w perspektywie ilościowej i jakościowej zbadano, że: podejmowanie aktywności twórczej u dzieci w instytucji w Poznaniu (poza wcześniej wypisanymi czynnikami) jest ograniczone także ze względu na bardzo widoczną chęć uzyskania natychmiastowego i najlepszego (rywalizacja) wyniku. Stwierdzono to na podstawie obserwacji, rysunków i wypowiedzi na ich temat przez dzieci z instytucji w Poznaniu (rysunki 1-37). Grupę dzieci w instytucji w Poznaniu cechują m.in. mniejsza dokładność, precyzja w wykonaniu rysunku, dynamika i oryginalność treści rysunku (zarówno w wersji statycznej – obrazu, jak i wypowiedzi na jego temat – słownej). Ponadto, w instytucji w Poznaniu dzieci podjęły się kopiowania elementów z prac rysunkowych innych dzieci, po wykonaniu swojego rysunku. Poza tym, podczas zajęć w instytucji w Poznaniu dzieci podlegają konkretnemu systemowi

punktowania ich zachowania i zdobywania przy tym nagród i kar. W trakcie obserwacji w większości zajęć kierowanych dzieciom stwarzane były warunki rywalizacji np. podczas prowadzonych konkursów, quizów, dyktand itp. Wyniki w zakresie mechanizmów blokujących aktywność twórczą dziecka (opisane powyżej) są spójne z przedstawianymi stanowiskami innych badawczy (m.in. pedagogów i psychologów) w literaturze przedmiotu: „Rywalizacja hamuje twórczość dzieci, ponieważ budząc motyw zagrożenia, tłumi poszukiwania, eksperymentowanie, próbowanie, czyli blokuje działania o charakterze eksploracyjnym” (Szmidt, 2013, s. 340). Współcześnie podobne wnioski z badań przedstawiają także badacze w zakresie pracy z dziećmi zdolnymi i uzdolnionymi (por. Dyrda, 2012).

Na podstawie wykonanych przez dzieci prac rysunkowych wyostrza się również kwestia konieczności pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych społecznie nad ich emocjonalnością. W ujęciu całościowym, wszystkie rysunki powiązane były z odczuwanymi przez dziecko pozytywnymi i negatywnymi emocjami. Kwestia pracy z emocjonalnością dzieci dostrzegana jest także przez wychowawców w badanych instytucjach. W opinii wychowawców dzieci w większości nie radzą sobie samodzielnie z doświadczanymi w różnych środowiskach emocjami, opiniami i oceną na swój temat. Pomimo to, w obu badanych instytucjach podczas obserwacji niewielka ilość zajęć dotyczyła emocjonalności dzieci i możliwości ich ekspresji.

Bazując na elementach szczegółowych narysowanych przez dzieci w instytucji w Poznaniu i dzieci w instytucji w Tarragonie należy zaznaczyć, że we wszystkich grupach tematycznych rysunków dzieci prawidłowo postrzegają, rozróżniają i nazywają przedmioty i sytuacje w swoim najbliższym otoczeniu, mimo (naturalnych w ich wieku) trudności z przyjęciem odpowiednich proporcji elementów.

Rysunki dzieci z instytucji w Tarragonie na tle rysunków dzieci z instytucji w Poznaniu pozostawiają obserwatora w złudzeniu, że w większości prace dzieci z instytucji w Tarragonie zostały wykonane przez dzieci starsze (biorąc pod uwagę stadia powstawania rysunku – opisane w części metodologicznej – rozdział trzeci). W tym zakresie badaczka chce kontynuować badania i zweryfikować, czy przyjęte założenie jest błędne czy prawidłowe oraz z czego ono wynika.

Interesującą kwestią dla badaczki w kontekście rozwinięcia i kontynuowania badań prezentowanych w dysertacji doktorskiej jest również dokładniejsze przeanalizowanie postaci i sytuacji pojawiających się na rysunkach dzieci. Niektóre

postacie przedstawiane na rysunkach nie były z najbliższego otoczenia dzieci (w wypowiedzi dzieci nie precyzowały, co to za postacie), jednak w kontekście sytuacyjnym dzieci przedstawiały te postaci w trudnych lub niebezpiecznych sytuacjach (np. rysunek 26, rysunek 33). Ponadto, autorka planuje podjęcie badań i analiz względem innych aktywności twórczych podejmowanych przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

Przedstawione poniżej **implikacje pedagogiczne dla praktyki edukacyjnej w kontekście wspierania twórczego rozwoju dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie** zostaną przedstawione wraz z krótką dyskusją w poszczególnych obszarach problemowych.

W instytucji w Poznaniu proponowano by zmienić formułę prowadzonych zajęć z odbywających się dwa razy w tygodniu (5 godzin zegarowych) na krótsze i częściej prowadzone jednostki. Pomimo posiadanej wiedzy i informacji w zakresie funkcjonowania instytucji obecnie (miejsce, którym dysponują wychowawcy jest dzielone na wszystkie grupy wiekowe), badaczka wnioskuje, że czas spędzany w instytucji przez dzieci młodsze w obecnej formule jest mało efektywny, ponieważ mniej więcej w połowie czasu dzieci poświęcają go na gry i zabawy w czasie wolnym. Druga kwestia dotyczy schematu dnia, ponieważ zajęcia kierowane odbywały się w większości po zabawach swobodnych i ciepłym posiłku, co, (zwłaszcza w sytuacji powtarzalności zajęć) powodowało znudzenie i zmęczenie uczestników.

Druga kwestia w instytucji w Poznaniu dotyczy uregulowania w zakresie odrabiania prac domowych. Prace domowe dzieciom w instytucji w Poznaniu zajmują mniej więcej połowę czasu pobytu w świetlicy, a w związku z tym, nie mają one możliwości w tym czasie skorzystać w pełni z oferty zajęciowej (nawet dotyczącej spędzania czasu wolnego). W trakcie odrabiania zajęć wychowawcy wyłącznie sprawdzają poprawność wykonania danego ćwiczenia przez dziecko. W przypadku gdyby zwiększono liczbę wolontariuszy w instytucji (np. gdy dzieci nie mają możliwości odrobienia prac w domu ze względu na sytuację i atmosferę panującą w domu rodzinnym) lub wprowadzono by współpracę w tym zakresie z rodzicami (np. że przynajmniej część zadań domowych dziecko ma odrobić w domu), z pewnością efekty działań prowadzonych w instytucji byłyby widoczne znacznie szybciej.

Trzecia kwestia dotyczy zmiany schematu funkcjonowania dzieci w instytucji w Poznaniu w kontekście zmiany lub wycofania stosowanych zasad z zastosowaniem kar i nagród w interpretacji zachowań dzieci oraz zmniejszenia ilości ćwiczeń wykorzystujących rywalizację (w założeniu jako czynnik motywujący). Dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie doświadczają szeregu niepowodzeń, w związku z czym przyjęcie strategii pracy zgodnie z programem np. Porozumienie bez Przemocy lub też wykorzystywanie w programie zajęć z elementami terapii przez sztukę mogłoby być znacznie efektywniejsze. Pomogłyby one dzieciom przede wszystkim z wyrażaniem i rozpoznawaniem emocji, uczuć własnych oraz innych, a także pozwoliłyby zmniejszyć lub odblokować gromadzone w ciągu dnia napięcia i emocje (z którymi, jak wcześniej wspomniano dzieci mają trudności). Odprężenie i zrelaksowanie wspomagałoby także aktywność twórczą dzieci podczas zajęć i pozwoliłoby odciąć się od złych emocji i doświadczeń z danego dnia. Znaczenie terapii przez sztukę (arteterapii) w rozwoju dziecka jest ugruntowane w literaturze i empirii (por. Krauze-Sikorska, 2006; Konieczna, 2014, Szmidt, 2013). Badania w instytucjach wsparcia i opieki były prowadzone dotąd na niewielkich grupach (por. Wagner-Tomaszewska, 2011), jednak dowodzą one skuteczności, a przede wszystkim konieczności podejmowania tego typu działań (Wagner-Tomaszewska, 2011, s. 71- 78).

W instytucji w Tarragonie proponowano by przede wszystkim wprowadzenie zajęć z zakresu terapii pedagogicznej, jak również zajęć z wykorzystaniem arteterapii – opisanych wyżej. Działania instytucji obecnie koncentrują się na kwestiach społecznych i socjalnych i nie poruszają w większości kwestii pedagogicznych. Ponadto, mimo, że w trakcie zajęć w większości realizowane są przez wychowawców zadania o charakterze twórczym i dzieci mają zdecydowanie częściej niż w instytucji w Poznaniu możliwość podejmowania aktywności twórczych, to zajęcia mogłyby (w celu zwiększenia efektywności działań) prowadzone być w sposób mniej chaotyczny i bardziej uporządkowany (wynikając z siebie nawzajem).

Kolejną propozycją byłoby stworzenie lepszej współpracy między szkołą a instytucją lokalnego wsparcia i opieki, (a także z innymi instytucjami w środowisku lokalnym), ponieważ obecnie w trakcie prowadzonych zajęć w instytucji wychowawcy odnoszą się głównie do kwestii zgłaszanych im przez rodziców i/lub opiekunów oraz same dzieci.

Zarówno w instytucji w Poznaniu, jak i w Tarragonie proponowano by zintensyfikować zajęcia z zakresu psychologii i/lub rozpocząć współpracę z wykwalifikowaną kadrą psychologiczną (np. raz w tygodniu). Ponadto, proponowano by, rozwijać zdolności i umiejętności dzieci także w sferze medialnej. W instytucji w Tarragonie w ośrodku znajduje się sala komputerowa, (do której wychowawcy mają dostęp, jednak z niej nie korzystają). W instytucji w Poznaniu jest kilka komputerów, które można by wykorzystać do zajęć (w instytucji w Poznaniu w środy dzieci miały możliwość grania w gry komputerowe, co wiązało się z pilnowaniem własnego zachowania przez większość dzieci w poniedziałek – żeby nie dostać „dużej kropki” i móc uczestniczyć w zajęciach w środę – które rozpoczynały się od możliwości spędzania czasu wolnego przy komputerze). Pomimo tego, że wychowawcy deklarowali, że w ich instytucji prowadzone są zajęcia informatyczne, badaczka nie miała możliwości w nich uczestniczyć w całym okresie prowadzonych badań, w związku z czym prowadzone były one stosunkowo rzadko.

Na podsumowanie należy zaznaczyć, że wychowawcom w obu instytucjach przydałaby się możliwość uczestnictwa w zajęciach dotyczących twórczości w ogóle, rozwijania i wspierania twórczego funkcjonowania dziecka. Po zakończonym ostatnim etapie badań (wywiady z wychowawcami), w każdej z instytucji wychowawcy zwracali się do badaczki z refleksją, że nie sądzili, iż stworzone przez dzieci rysunki na zadane badawczo tematy będą w rzeczywistości oddawać obraz dziecka, w sposób tak spójny z jego faktycznym funkcjonowaniem, (a w konsekwencji, wychowawcy w badanych instytucjach ogląd mają znacznie szerszy, bowiem w wielu przypadkach dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie uczęszczających do instytucji – obserwują je od kilku lat).

ZAKOŃCZENIE

Badania przeprowadzone w dysertacji doktorskiej wzbogaciły warsztat badaczki pod względem teoretycznym i empirycznym. Przebywanie w instytucjach lokalnego wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie pozwoliło na dokonanie analiz i porównań dwóch instytucji, które działają w tym samym celu, prowadząc działalność dla dzieci i rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Ponadto, przeprowadzone badania pozwoliły na spostrzeżenie podobieństw i różnic w obu instytucjach, a także dokonanie charakterystyki twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

Podjęcie badań w instytucji w Tarragonie nie byłoby możliwe, gdyby nie kilkuletnie poszukiwania badawcze prowadzone na terenie Hiszpanii w ramach przebywania na stypendiach zagranicznych w programie Erasmus+, ale też gdyby zabrakło przychylności Ewy Hojnej, która z własnej woli, zainteresowana nurtem badawczym wskazała odpowiednią drogę i pomogła w realizacji badań. Niewątpliwie podczas przygotowywania badań autorka powiększyła zasób słownictwa w języku hiszpańskim (kastylijskim), co było bardzo pomocne w trakcie prowadzenia badań, a także w trakcie dokonywania analiz empirycznych. Przeprowadzenie drugiej części badań w Poznaniu choć z pozoru łatwiejsze do wykonania ze względów językowych i organizacyjnych, również nie obyło się bez przeszkód (wiele instytucji odmówiło udziału w badaniu). Jednakże wszystkie doświadczenia wzbogaciły autorkę i umocniły w przekonaniu nad istotnością podejmowanej problematyki badawczej.

W dysertacji doktorskiej przedstawiono i zrealizowano trzy cele badawcze. Cel poznawczy dotyczył zbadania i porównania twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie, drugi cel – teoretyczny – dotyczył dokonania rekonstrukcji teoretycznych w zakresie wspierania i rozwijania twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki. Ostatnim celem – praktycznym – było wskazanie na implikacje pedagogiczne dla praktyki edukacyjnej, w kontekście wspierania rozwoju twórczego dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie funkcjonujących w lokalnych formach wsparcia i opieki. Pomimo tego, że badania miały charakter istotnościowy, a zatem w głównej mierze odnosiły się w sensie *stricte* do badanych instytucji, niektóre z kwestii badawczych

można by zweryfikować także w innych instytucjach lokalnego wsparcia i opieki czy instytucjach edukacyjnych.

W pierwszych dwóch rozdziałach teoretycznych przedstawiono zakres podstawowych zagadnień związanych z podejmowaną w dysertacji doktorskiej tematyką. W kolejnych dwóch rozdziałach przedstawiono kwestie metodologiczne i wyniki badań. Podjęcie badań wykorzystując strategie jakościowo-ilościowe pozwoliło na zaprezentowanie konkretnych działań realizowanych w lokalnych formach wsparcia i opieki w Poznaniu i Tarragonie, a także na prezentację podejmowanych w tych instytucjach aktywności twórczych przez dzieci pochodzące ze środowisk defaworyzowanych społecznie w obu miastach. Analiza twórczości rysunkowej dzieci pozwoliła na zaprezentowanie podobieństw i różnic wynikających z funkcjonowania dzieci na podstawie konkretnych kategorii. Część jakościowa pozwoliła na interpretację rysunków według wypowiedzi dzieci na ich temat, a zatem na wysunięcie wniosków, które były spójne z wizją dziecka je tworzącego. W podrozdziale piątym ostatniego rozdziału przedstawiono wnioski i implikacje pedagogiczne dla praktyki edukacyjnej w kontekście rozwijania twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Zaznaczono, jak ważny jest kontekst sytuacyjny, w którym znajduje się dana jednostka oraz możliwość stworzenia dzieciom przestrzeni do podejmowania aktywności twórczej.

Współcześnie coraz częściej podejmowane są dyskusje w zakresie twórczego potencjału dzieci w literaturze naukowej, popularnonaukowej, jak i w szeroko pojętych mediach. Potencjał ten może być dostrzegany i kreowany przez nauczycieli i wychowawców pracujących w instytucjach edukacyjnych, szkołach i innych instytucjach wspierających edukację oraz twórczość dzieci. Niestety nieustające zmiany w systemach edukacyjnych nie sprzyjają aktywizowaniu twórczej aktywności i wyzwaniu potencjału twórczego dzieci. W odniesieniu do badań przeprowadzonych w instytucji w Poznaniu i Tarragonie, w ostatnich latach zmiany w systemach wystąpiły w obu krajach, co zostało zaprezentowane w rozdziale drugim w dysertacji doktorskiej.

Kontakt z osobami tworzącymi instytucję: zarządzającymi finansami, dyrektorami, wychowawcami, a także z odbiorcami działań instytucji: dziećmi oraz ich rodzinami, pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych społecznie w dwóch krajach, w zróżnicowanym w kontekście społeczno-kulturowym w instytucjach lokalnego wsparcia i opieki pozwoliła na uważny ogląd sytuacji, w jakiej znajdują się osoby korzystające z pomocy i jej udzielające. Realizacja badań w tych instytucjach pozwoliła na

przedstawienie wniosków w zakresie tego, jak ważną rolę pełnią osoby bezpośrednio współpracujące z dziećmi i rodzinami pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Pozwoliła na dostrzeżenie problemu realizowania zajęć w świetlicach schematycznie, przez wychowawców, którzy jednocześnie są czynnymi nauczycielami w szkołach (dotyczy to zdecydowanej większości wychowawców pracujących w świetlicach jako placówkach wsparcia dziennego w Polsce). Ponadto, potwierdziła wcześniejsze doświadczenia autorki (w zakresie badania instytucji lokalnego wsparcia i opieki), że wsparcie i pomoc, które są skierowane do dzieci i rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie są niewystarczalne, ale jednocześnie wciąż narastające i stanowią w perspektywie przeprowadzonych badań problem międzynarodowy (a nawet globalny). Sama ciekawość i podejście wychowawców do prowadzonych badań w zakresie twórczości dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, a ponadto wnioski zaprezentowane w dysertacji doktorskiej wskazują na marginalne traktowanie twórczości w kontekście potrzeb, które są konieczne do spełnienia w prawidłowym funkcjonowaniu każdego dziecka.

Dysertacja doktorska powstała w trakcie przeprowadzanych znaczących zmian w systemie edukacyjnym w Polsce (w Hiszpanii zmiany nie są aż tak dynamiczne). Pozostaje jednak nadzieja, że w kontekście uświadamiania o edukacyjnych wartościach funkcjonowania twórczego dzieci, nie będzie podejmowany podział na dzieci, które mają do niego prawo, i tych którym się tego zabrania, np. za sam fakt pochodzenia ze środowiska defaworyzowanego społecznie.

Przedstawione kwestie teoretyczne i empiryczne w dysertacji doktorskiej przekonują autorkę o konieczności podejmowania dalszych działań w pracy z dziećmi pochodzącymi ze środowisk defaworyzowanych społecznie, a także w zakresie wspierania i rozwijania ich potencjału twórczego, gdyż „musimy zacząć myśleć o twórczości, jako dobru powszechnym, jak o wolności lub bezpieczeństwie” (Florida, 2005, cyt. za: Szmidt, 2010, s. 169), a nie wyłącznie zdolności, którą posiadają wybrani.

ANEKS

1. Prace rysunkowe dzieci z instytucji w Poznaniu. Rysunek 1: Kim jestem?
2. Prace rysunkowe dzieci z instytucji w Poznaniu. Rysunek 2: Kim chciałabym/ chciałbym być w przyszłości?
3. Prace rysunkowe dzieci z instytucji w Poznaniu. Rysunek 3: Moje życie na innej planecie.
4. Prace rysunkowe dzieci z instytucji w Tarragonie. Rysunek 1: Kim jestem?
5. Prace rysunkowe dzieci z instytucji w Tarragonie. Rysunek 2: Kim chciałabym/ chciałbym być w przyszłości?
6. Prace rysunkowe dzieci z instytucji w Tarragonie. Rysunek 3: Moje życie na innej planecie.
7. Kwestionariusz wywiadu z wychowawcą (język polski)
8. Cuestionario de entrevista con educador/a (español)
9. Arkusz obserwacji zajęć w centrum/światlicy działającej w środowisku lokalnym
10. Notatka badawcza
11. Arkusz analizy rysunku

**PRACE RYSUNKOWE DZIECI Z INSTYTUCJI W POZNANIU.
RYSUNEK 1: KIM JESTEM?**

Rysunek 1. Klaudia, 7 lat



Rysunek 2. Borys, 8 lat



Rysunek 3. Jagoda, 8 lat



Rysunek 4. Jakub, 8 lat



Rysunek 5. Marta, 8 lat



Rysunek 6. Michalina, 8 lat



Rysunek 7. Nicola, 8 lat



Rysunek 8. Mateusz, 9 lat



Rysunek 9. Michał, 9 lat



Rysunek 10. Julia, 10 lat



Rysunek 11. Marta, 10 lat



Rysunek 12. Paweł, 10 lat

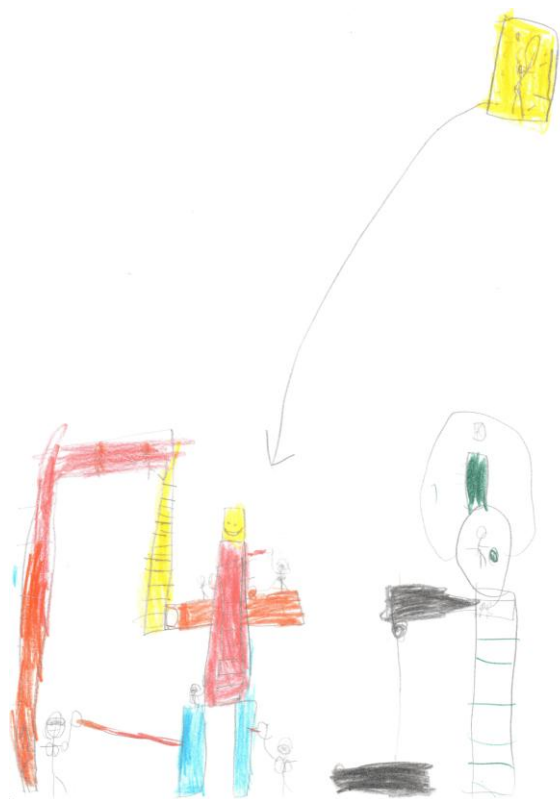


**PRACE RYSUNKOWE DZIECI Z INSTYTUCJI W POZNANIU.
RYSUNEK 2: KIM CHCIAŁABYM/CHCIAŁBYM BYĆ W PRZYSZŁOŚCI?**

Rysunek 13. Klaudia, 7 lat



Rysunek 14. Borys, 8 lat



Rysunek 15. Jagoda, 8 lat



Rysunek 16. Jakub, 8 lat



Rysunek 17. Marta, 8 lat



Rysunek 18. Michalina, 8 lat



Rysunek 19. Nicola, 8 lat



Rysunek 20. Mateusz, 9 lat



Rysunek 21. Michał, 9 lat



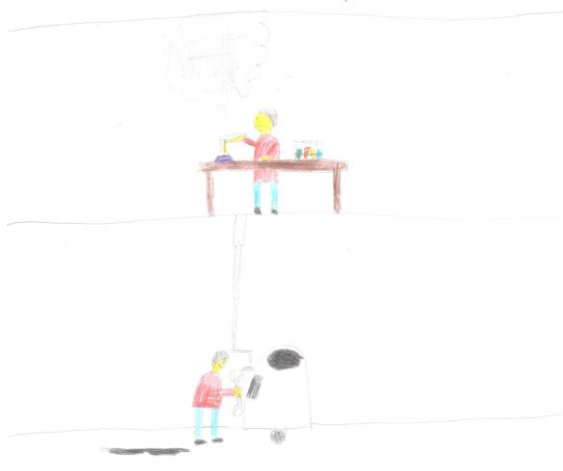
Rysunek 22. Julia, 10 lat



Rysunek 23. Marta, 10 lat

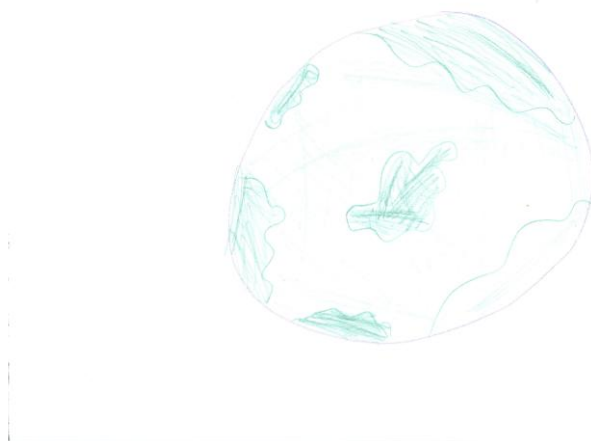


Rysunek 24. Paweł, 10 lat



**PRACE RYSUNKOWE DZIECI Z INSTYTUCJI W POZNANIU.
RYSUNEK 3: MOJE ŻYCIE NA INNEJ PLANECIE**

Rysunek 25. Klaudia, 7 lat



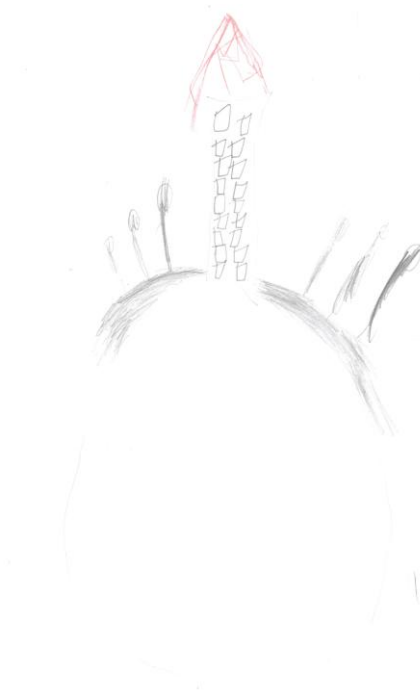
Rysunek 26. Borys, 8 lat



Rysunek 27. Jagoda, 8 lat



Rysunek 28. Jakub, 8 lat



Rysunek 29. Marta, 8 lat



Rysunek 30. Michalina, 8 lat



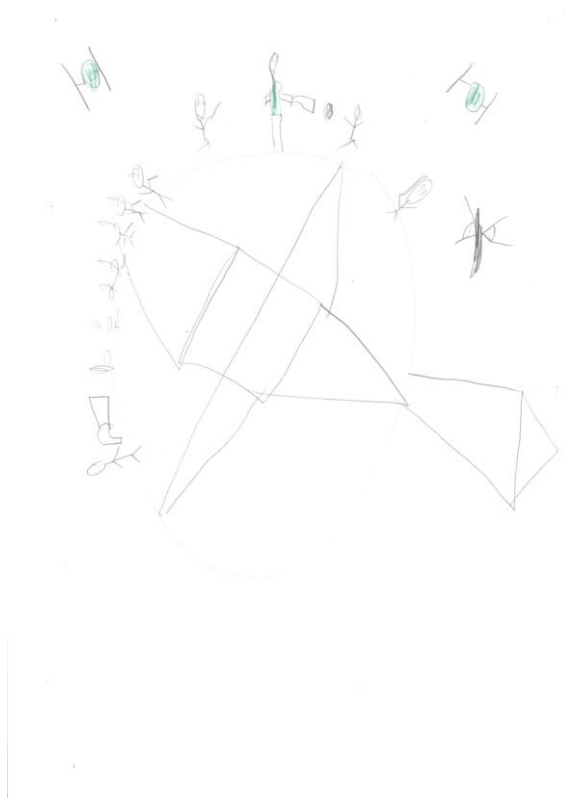
Rysunek 31. Nicola, 8 lat



Rysunek 32. Mateusz, 9 lat



Rysunek 33. Michał, 9 lat



Rysunek 34. Julia, 10 lat



Rysunek 35. Marta, 10 lat



Rysunek 36. Paweł, 10 lat



**PRACE RYSUNKOWE DZIECI Z INSTYTUCJI W TARRAGONIE.
RYSUNEK 1: KIM JESTEM?**

Rysunek 37. Dafne, 6 lat



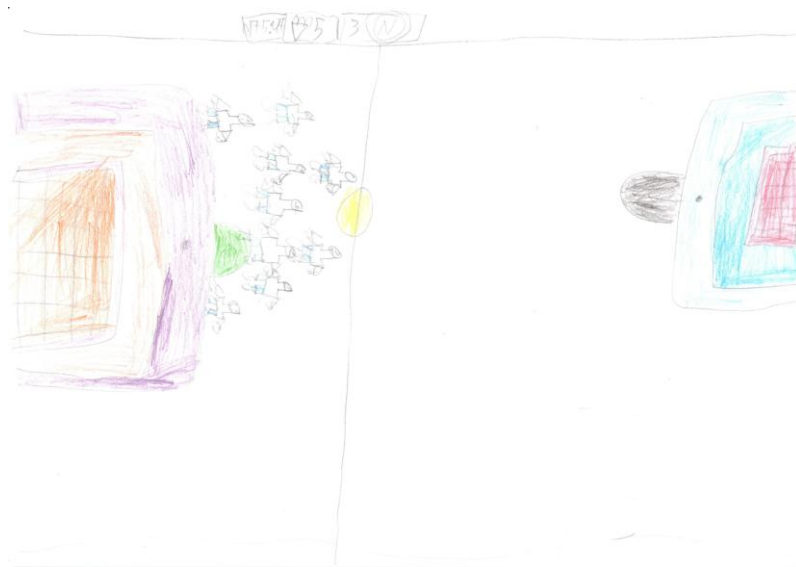
Rysunek 38. Khalid, 6 lat



Rysunek 39. Francisco Javier, 7 lat



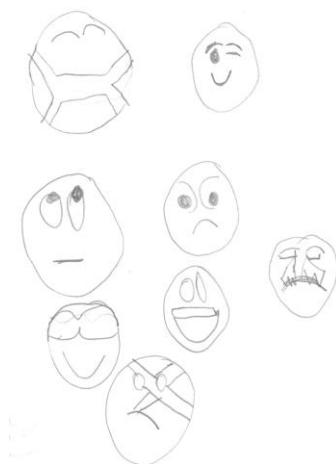
Rysunek 40. Walid, 7 lat



Rysunek 41. Lucía, 8 lat



Rysunek 42. Mateo, 8 lat



Rysunek 43. Safa, 8 lat



Rysunek 44. Adam, 9 lat



Rysunek 45. Edgar, 9 lat



Rysunek 46. Angie, 10 lat



Rysunek 47. Paula, 10 lat



Rysunek 48. Zaid, 10 lat



**PRACE RYSUNKOWE DZIECI Z INSTYTUCJI W TARRAGONIE.
RYSUNEK 2: KIM CHCIAŁABYM/CHCIAŁBYM BYĆ W PRZYSZŁOŚCI?**

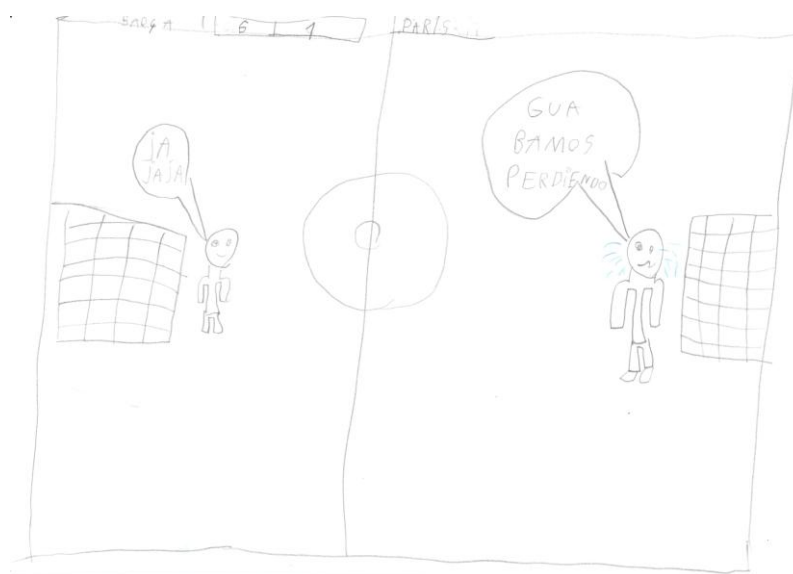
Rysunek 49. Dafne, 6 lat



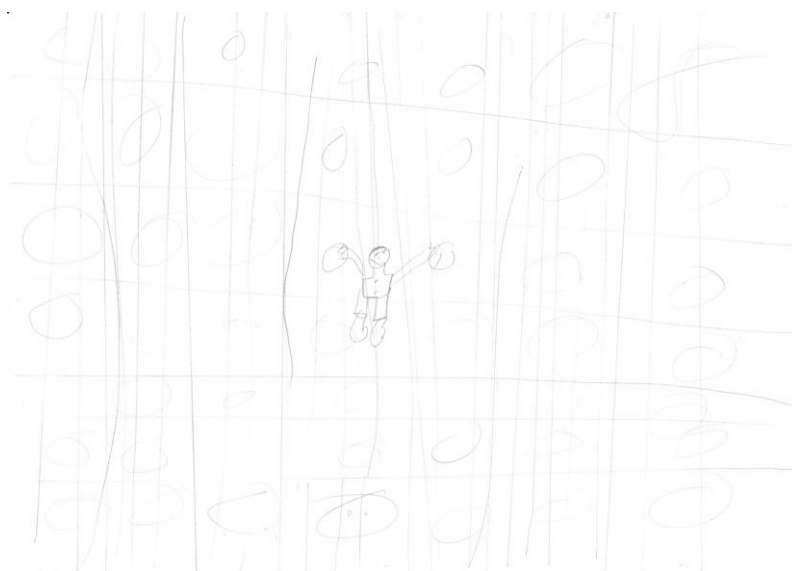
Rysunek 50. Khalid, 6 lat



Rysunek 51. Francisco Javier, 7 lat



Rysunek 52. Walid, 7 lat



Rysunek 53. Lucía, 8 lat



Rysunek 54. Mateo, 8 lat



Rysunek 55. Safa, 8 lat



Rysunek 56. Adam, 9 lat



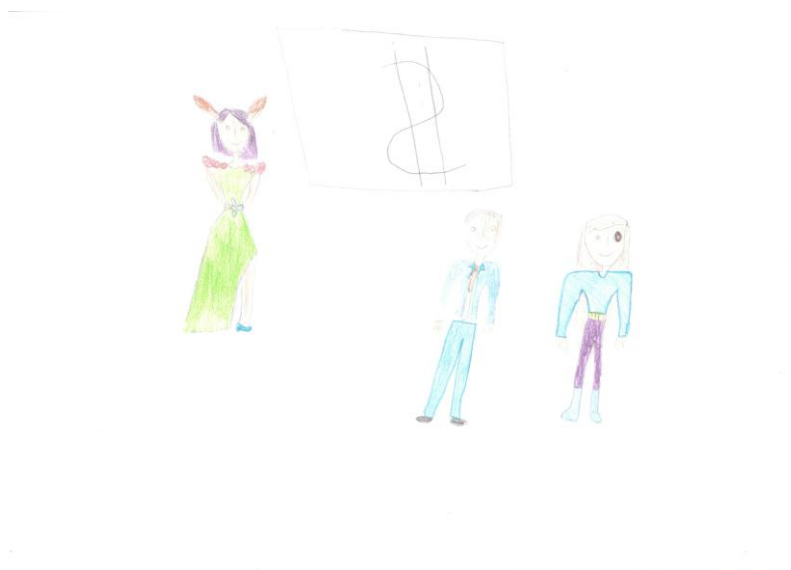
Rysunek 57. Edgar, 9 lat



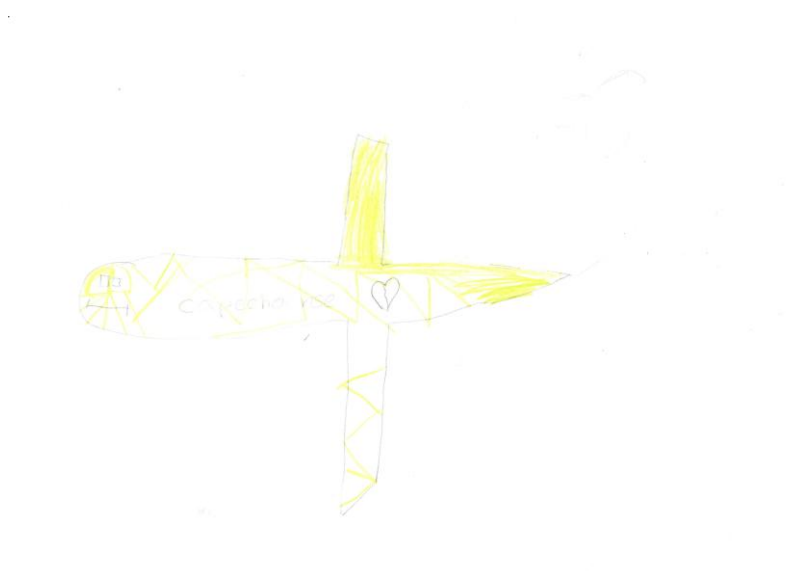
Rysunek 58. Angie, 10 lat



Rysunek 59. Paula, 10 lat



Rysunek 60. Zaid, 10 lat



**PRACE RYSUNKOWE DZIECI Z INSTYTUCJI W TARRAGONIE.
RYSUNEK 3: MOJE ŻYCIE NA INNEJ PLANECIE**

Rysunek 61. Dafne, 6 lat



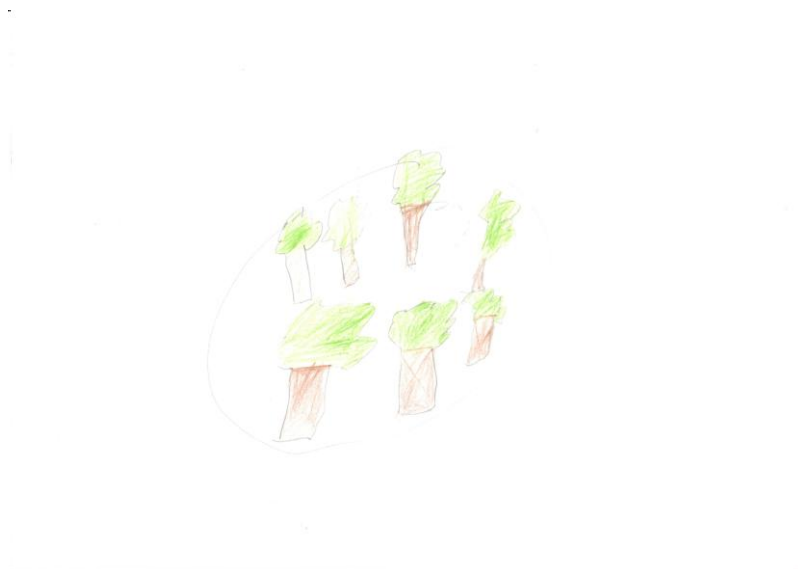
Rysunek 62. Khalid, 6 lat



Rysunek 63. Francisco Javier, 7 lat



Rysunek 64. Walid, 7 lat



Rysunek 65. Lucía, 8 lat



Rysunek 66. Mateo, 8 lat



Rysunek 67. Safa, 8 lat



Rysunek 68. Adam, 9 lat



Rysunek 69. Edgar, 9 lat



Rysunek 70. Angie, 10 lat



Rysunek 71. Paula, 10 lat



Rysunek 72. Zaid, 10 lat



KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z WYCHOWAWCĄ

Szanowny Wychowawco,

Jestem doktorantką pedagogiki na Wydziale Studiów Edukacyjnych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Piszę rozprawę doktorską dotyczącą twórczości dzieci pochodzących z różnych środowisk na przykładzie Poznania i Tarragony. Z tego powodu zwracam się z uprzejmą prośbą o udzielenie odpowiedzi na pytania zawarte w niniejszym kwestionariuszu. Zapewniam, że wszelkie zdobyte w ten sposób informacje wykorzystane będą wyłącznie w celach naukowych.

W sytuacji, gdy możliwe jest wskazanie więcej niż jednej odpowiedzi, informacja o tym jest podana bezpośrednio przy danym pytaniu.

Bardzo proszę o wsparcie moich badań i rzetelne odpowiedzi, jak również serdecznie dziękuję za okazaną pomoc i poświęcony czas.

Z wyrazami szacunku,

Michalina Kasprzak

1. Proszę podać nazwę organu prowadzącego instytucję.

.....

2. W jakie dni w tygodniu instytucja jest otwarta? (Możliwość zaznaczenia **więcej** niż 1 odpowiedzi).

- a) poniedziałki
- b) wtorki
- c) środy
- d) czwartki
- e) piątki
- f) soboty
- g) niedziele

3. W jakich godzinach instytucja jest zwykle otwarta?

.....

4. Do kogo oferta zajęć w instytucji jest skierowana? (Możliwość zaznaczenia **więcej** niż 1 odpowiedzi).

- a) do dzieci w wieku od 6 do 8 lat
- b) do dzieci w wieku od 9 do 12 lat
- c) do młodzieży w wieku od 13 do 17 lat
- d) do osób dorosłych, od 18 lat (np. rodzice)

5. Jakie są źródła finansowania instytucji? (Proszę wymienić wszystkie znane Pani/Panu).

.....

.....

.....

.....

6. Jakiego jest Pani/Pana zdaniem finansowanie instytucji?

- a) Zdecydowanie wystarczające, nawet na dodatkowe formy i rodzaje zajęć
- b) Wystarczające na podstawowe potrzeby instytucji
- c) Częściowo zaspokajające potrzeby instytucji
- d) Raczej niewystarczające, ale pozyskujemy inne środki finansowe od partnerów i sponsorów
- e) Niewystarczające, instytucja utrzymuje się wyłącznie z własnych środków finansowych

7. Czy Pani/Pana zdaniem instytucja powinna być czynna: (Możliwość zaznaczenia **więcej** niż 1 odpowiedzi).

- a) Taką samą liczbę godzin jak dotychczas
- b) Większą liczbę godzin w tygodniu pracującym (Jeśli tak, to proszę podać ile godzin
- c) Także w soboty
- d) Także w weekendy (soboty i niedziele)
- e) W innych godzinach niż dotychczasowe (Jeśli tak, to proszę podać w jakich godzinach

8. Jak długo pracuje Pani/Pan w instytucji?

.....

9. Czy jest to Pani/Pana jedyne miejsce pracy?

- a) Tak
- b) Nie

10. Czy praca z dziećmi w instytucji daje Pani/Panu poczucie satysfakcji?

- a) Zdecydowanie tak, praca bardzo mnie satysfakcjonuje
- b) Raczej tak, praca jest dla mnie wystarczająco satysfakcjonująca
- c) Czasami odczuwam satysfakcję z wykonywanej pracy
- d) Raczej nie, rzadko odczuwam satysfakcję
- e) Zdecydowanie nie, praca w ogóle mnie nie satysfakcjonuje

11. Jakie metody pracy wykorzystuje Pani/Pan podczas przeprowadzania zajęć z dziećmi? (Proszę wymienić metody i podać przykłady ich zastosowania).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Jakie formy pracy najczęściej wykorzystuje Pani/Pan podczas przeprowadzania zajęć z dziećmi? (Możliwość zaznaczenia **więcej** niż 1 odpowiedzi).

- a) Indywidualna
- b) Grupowa
- c) Zbiorowa

13. Jakie formy pomocy otrzymują dzieci w instytucji? (Możliwość zaznaczenia **więcej** niż 1 odpowiedzi).

- a) Dożywianie
- b) Pomoc w nauce
- c) Organizacja czasu wolnego
- d) Opieka
- e) Oddziaływanie wychowawcze
- f) Socjoterapia
- g) Terapia pedagogiczna
- h) Terapia psychologiczna
- i) Działania korekcyjne
- j) Działania profilaktyczne
- k) Działania psychoedukacyjne
- l) Inne (jakie?)

14. Która z wykorzystywanych form pracy Pani/Pana zdaniem jest najskuteczniejsza w kontekście rozwijania aktywności twórczych dzieci podczas przeprowadzania zajęć?

- a) Indywidualna
- b) Grupowa
- c) Zbiorowa

15. Którą z form pomocy uważa Pani/Pan za najważniejszą dla dziecka w kontekście wspierania jego wieloaspektowego rozwoju? (Proszę wymienić i krótko uzasadnić swoją odpowiedź).

.....

.....

.....

16. Jakie problemy najczęściej wykazują dzieci w trakcie trwania zajęć, które Pani/Pan prowadzi?

.....

.....

.....

.....

17. Proszę wyjaśnić jak rozumie Pani/Pan pojęcie twórczość?

.....

.....

.....

.....

18. Jakie Pani/Pana zdaniem cechy charakteru posiada osoba twórcza? (Proszę wymienić minimum 3 cechy i krótko je opisać).

.....

.....

.....

.....

.....

19. Czy uważa się Pani/Pan za osobę twórczą? Proszę uzasadnić swoje zdanie.

.....

.....

.....

.....

.....

20. Czy uważa Pani/Pan, że realizowane przez Panią/Pana zajęcia są prowadzone w sposób pobudzający aktywność twórczą dzieci? Proszę uzasadnić swoje zdanie.

.....

.....

.....

.....

.....

21. Jakimi z Pani/Pana zdaniem są warunki sprzyjające stwarzaniu przestrzeni do twórczego rozwoju dziecka?

.....

.....

.....

.....

.....

22. Proszę wybrać jakie rodzaje zajęć organizowane są dla dzieci w instytucji? Ponadto, spośród wszystkich wymienionych propozycji, proszę wskazać, w jakim stopniu ocenia Pani/Pan dane zajęcia jako stwarzające przestrzeń do twórczego rozwoju dziecka.

	Tak, mamy takie zajęcia	Nie ma takich zajęć	Zupełnie niesprzyjające twórczemu rozwojowi dziecka	Mają sprzyjające twórczemu rozwojowi dziecka	Neutralne w kontekście twórczego rozwoju dziecka	Sprzyjające twórczemu rozwojowi dziecka	Bardzo sprzyjające twórczemu rozwojowi dziecka
Czytelnicze							
Filmowe							
Fotograficzne							
Informatyczne							
Języki obce							
Kulinarne							
Logopedyczne							
Plastyczne							
Projekty zewnętrzne							
Radiowe							
Umuzyczniające							
Techniczne							
Teatralne							
Taneczne							
Sportowe							
Spotkania z psychologiem							
Odrabianie lekcji							
Organizacja imprez (eventów)							
Spacery i wycieczki							
Gry i zabawy							
Inne (jakie?)							

23. Jaki rodzaj zajęć odbywa się najczęściej? (Proszę wymienić maksymalnie 3 rodzaje zajęć).

.....

.....

.....

24. Czy Pani/Pana zdaniem brakuje jakichś zajęć w ofercie instytucji? Jakich i dlaczego?

.....

.....

.....

25. Czy któreś z zajęć prowadzonych dla dzieci w instytucji Pani/Pana zdaniem powinny odbywać się częściej? Które i ile godzin powinny trwać?

.....

.....

.....

26. Czy uważa Pan/Pani, że istnieje konieczność wprowadzenia zmian w instytucji w zakresie:

(Jeżeli **TAK** proszę podać propozycję zmian).

	Tak	Nie	Jakie? - Propozycje zmian (ilość, jakość, częstotliwość, rodzaj itp.)
Metod i form pracy z dziećmi			
Wyposażenia świetlicy			
Lokalu, pomieszczeń			
Wykształcenia kadry pracującej			
Współpracy z kadrą instytucji			
Współpracy z rodzicami			
Współpracy ze szkołą			
Współpracy z innymi instytucjami			
Współpracy ze środowiskiem lokalnym			
Zwiększenia liczby pracowników			
Zmniejszenia liczby pracowników			

27. Czy uczestniczył/a Pani/Pan w szkoleniu zorganizowanym dla pracowników tego typu instytucji?

- a) Tak, często uczestniczę w takich szkoleniach (nawet kilka razy w roku)
- b) Tak, ale rzadko uczestniczę w takich szkoleniach (raz na rok)
- c) Tak, uczestniczyłam/łem kilka razy w okresie całego doświadczenia zawodowego
- d) Tak, uczestniczyłam/łem jeden raz w okresie całego doświadczenia zawodowego
- e) Nie, uczestniczyłam/łem ale były organizowane
- f) Nie, ponieważ nie zorganizowano dotąd takiego szkolenia

28. Czy kształci Pan/Pani systematycznie swój warsztat pracy? (Możliwość zaznaczenia **więcej** niż 1 odpowiedzi).

- a) Tak, robię kursy i szkolenia w zakresie indywidualnym
- b) Tak, poszukuję różnych informacji w Internecie
- c) Tak, poszukuję różnych informacji w książkach i czasopismach pedagogicznych
- d) Czasami, niesystematycznie uczestniczę w szkoleniach i kursach
- e) Czasami, niesystematycznie poszukuję informacji w Internecie
- f) Czasami, niesystematycznie poszukuję informacji w książkach i czasopismach pedagogicznych
- g) Raczej nie staram się kształcić dalej mojego warsztatu pracy
- h) Raczej nie, uważam, że moje dotychczasowe wykształcenie jest wystarczające
- i) Nie, nie wykonuję w tym kierunku żadnych działań

29. Co Panią/Pana motywuje do pracy z dziećmi w instytucji?

.....

.....

.....

30. Czy w instytucji pomagają wolontariusze i praktykanci?

- a) Tak, od 1-5 osób
- b) Tak, od 6-10 osób
- c) Tak, powyżej 10 osób
- d) Nie, w tej chwili nie mamy wolontariuszy/praktykantów, ale w przeszłości nam pomagali
- e) Nie, ale planujemy ich przyjęcie
- f) Nie, nie przyjmujemy wolontariuszy ani praktykantów

METRYCZKA

1. Płeć:

a) Kobieta

b) Mężczyzna

2. Wiek: lat

3. Wykształcenie, ukończone studia, kursy, szkolenia:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CUESTIONARIO DE ENTREVISTA CON EDUCADOR/A

Estimado/a educador/a,

Soy estudiante de doctorado de la Pedagogía en la Universidad de Adam Mickiewicz de Poznan. Escribo mi tesis sobre la obra de la creatividad de los niños de diferentes orígenes en el ejemplo de Poznan y Tarragona. Por este motivo, les pido que respondan a las preguntas de este cuestionario. Les aseguro que se usará toda la información solamente con fines científicos.

Por favor apoyen mi investigación y respondan meticulosamente a las preguntas, por lo que les agradezco de antemano.

Se despide cordialmente,

Michalina Kasprzak

1. Nombre del organó que dirige la institución.

.....

2. ¿Qué día de la semana está abierta la institución? (Es posible marcar más de una respuesta).

- a) los lunes
- b) los martes
- c) los miércoles
- d) los jueves
- e) los viernes
- f) los sábados
- g) los domingos

3. ¿Cuál es el horario de la institución?

.....

4. ¿Para quién está destinada la oferta de actividades en la institución? (Es posible marcar más de una respuesta).

- a) para los niños de 6 a 8 años
- b) para los niños de 9 a 12 años
- c) para los jóvenes de 13 a 17 años
- d) para los adultos a partir de 18 años

5. ¿Cuáles son las fuentes de financiación de la institución? (Por favor intercambia todas las que conoce).

.....
.....
.....
.....

6. ¿Cuál es su opinión sobre la financiación en esta institución?

- a) suficiente, incluso para las formas y tipos de clases adicionales
- b) suficiente para las necesidades básicas de la institución
- c) suficiente en parte para las necesidades de la institución
- d) insuficiente, la institución necesita la financiación de otros socios y patrocinadores
- e) insuficiente, la institución se mantiene sólo de sus propios fondos

7. En su opinión, la institución debe estar abierta: (Es posible marcar más de una respuesta).

- a) el mismo número de horas como ahora
- b) más número de horas que ahora (En caso afirmativo, especifique el número de horas).
- c) también los sábados
- d) también los fines de semana (sábados y domingos)
- e) debe cambiar el horario de trabajo (En caso afirmativo, especifique el horario)

8. ¿Cuánto tiempo trabaja Usted en esta institución?

.....

9. ¿Es su único lugar de trabajo?

- a) Sí
- b) No

10. ¿Trabajar con los niños en esta institución le da un sentimiento de satisfacción?

- a) definitivamente sí, estoy muy satisfecha con el trabajo
- b) probablemente sí, el trabajo es lo suficientemente satisfactorio para mí
- c) a veces siento satisfacción en el trabajo
- d) no creo, que pocas veces me siento satisfecho
- e) definitivamente no, el trabajo en general no me satisface

11. ¿Qué métodos de trabajo utiliza cuando trabaja con los niños? (Por favor intercambia métodos y dé ejemplos de su uso).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. ¿Qué modelo de trabajo utiliza con más frecuencia cuando se trabaja con los niños? (Es posible marcar más de una respuesta).

- a) individual
- b) trabajo en grupo
- c) trabajo colectivo

13. ¿Qué formas de asistencia reciben los niños en la institución? (Es posible marcar más de una respuesta).

- a) alimentación
- b) asistencia en el aprendizaje
- c) organización de actividades del tiempo libre
- d) atención
- e) influencia educativa
- f) socioterapia
- g) terapia pedagógica
- h) terapia psicológica
- i) acciones correctivas
- j) actividades preventivas
- k) actividades de psicopedagógica
- l) Otras (¿Cuáles?)

14. ¿Qué modelos de trabajo, que utiliza son su opinión, es más efectivos en el contexto del desarrollo de la creatividad de los niños?

- a) individual
- b) trabajo en grupo
- c) trabajo colectivo

15. ¿Qué modelo de asistencia considera el más importante para el niño en el contexto de apoyar su desarrollo de multidimensional? (Por favor intercambia las formas y justifique brevemente su respuesta).

.....

.....

.....

16. ¿Qué problemas en general tienen los niños durante sus clases?

.....

.....

.....

.....

17. Por favor, explique cómo entiende el concepto de "la creatividad"?

.....

.....

.....

.....

18. Según su opinión ¿Cuáles son las características de las personas creativas? (Por favor, intercambia al menos 3 características y justifique brevemente su respuesta).

.....

.....

.....

.....

.....

19. ¿Se considera una persona creativa? (Por favor, justifique brevemente su respuesta).

.....

.....

.....

.....

.....

20. ¿Cree que sus clases estimulan la creatividad de los niños? (Por favor, justifique brevemente su respuesta).

.....

.....

.....

.....

.....

21. ¿Cuáles son en su opinión las condiciones que favorecen creación de espacios para el desarrollo creativo de los niños?

.....

.....

.....

.....

.....

22. Por favor, seleccione tipos de actividades organizadas para los niños en esta institución. De todas las propuestas, por favor indique también en qué medida los actividades favorecen a creación de espacio para el desarrollo creativo de los niños.

Las actividades:	Sí, tenemos estas clases	No, no tenemos estas clases	Totalmente infavorables para el desarrollo creativo del niño	Poco favorables para el desarrollo creativo del niño	Neutrales en el contexto del desarrollo creativo de los niños	Favorable para el desarrollo creativo del niño	Muy favorable para el desarrollo creativo del niño
de lectura							
de cine							
de fotografía							
de ordenadores							
de idiomas extranjeros							
Culinarias							
de actividades logopédicas							
de arte							
proyectos externos							
de radio							
de música							
Técnicas							
de teatro							
de baile							
Deportivas							
encuentros con el psicólogo							
de hacerlos deberes							
de organización de eventos							
de paseos y excursiones							
de diversión y juegos							
Otras (¿Cuáles?)							

23. ¿Qué tipo de actividades se lleva a cabo por lo general? (Por favor, intercambia un máximo de 3 tipos de clases).

.....

.....

.....

24. Según su opinión ¿Faltan algunas actividades en la oferta de su institución? ¿Cuáles y por qué?

.....

.....

.....

25. ¿Cree que algunas de las actividades realizadas para los niños en su institución deberían hacerse con más frecuencia? Cuáles y cuántas horas deben durar?

.....

.....

.....

26. Cree que, existe una necesidad de cambiar la organización en términos de:
(Si su respuesta es sí, por favor proporcione una propuesta de cambios).

	Sí	No	Las enmiendas propuestas (cantidad y calidad, frecuencia, tipo, etc.).
métodos y formas de trabajo con niños			
materiales y equipo en la salas comunes			
locales, salas de clases			
educación de los educadores			
cooperación con los empleados en la institución			
cooperación con los padres			
cooperación con la escuela			
cooperación con otras instituciones			
cooperación con la comunidad local			
más educadores			
menos educadores			

27. ¿Participó Usted en la formación organizada para los educadores este tipo de instituciones?

- a) Sí, a menudo participo en este tipo de formación (incluso varias veces al año)
- b) Sí, pero rara vez participo en este tipo de formación (una vez al año)
- c) Sí, participé en varias ocasiones durante toda la experiencia profesional
- d) Sí, participé una vez durante toda la experiencia profesional
- e) No participé aunque fueron organizadas
- f) No, porque todavía no se ha organizado este tipo de formación

28. ¿Desarrolla de forma sistemática su experiencia de trabajo? (Es posible marcar más de una respuesta).

- a) Sí, hago cursos y formación individualmente
- b) Sí, busco una información y materiales de apoyo en Internet
- c) Sí, busco una información en libros y revistas pedagógicas
- d) A veces, no participo regularmente en cursos de formación y cursos
- e) A veces, no busco regularmente información en Internet
- f) A veces, no busco regularmente información en libros y revistas pedagógicas
- g) No desarrollo mi experiencia profesional
- h) Creo que mi formación es suficiente
- i) No, no Hago nada en esta materia

29. ¿Qué le motiva a trabajar con los niños en esta institución?

.....

.....

.....

30. ¿En su institución trabajan también voluntarios y practicantes?

- g) Sí, de 1-5 personas
- h) Sí, de 6-10 personas
- i) Sí, más de 10 personas
- j) No, de momento no tenemos voluntarios / practicantes, pero en el pasado nos ayudaban
- k) No, pero tenemos la intención de su adopción
- l) No, no aceptamos voluntarios o practicantes

DATOS PERSONALES

1. Sexo:

c) Mujer

d) Hombre

2. Edad: años

3. Educación, educación universitaria, cursos, formación:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**ARKUSZ OBSERWACJI ZAJĘĆ W CENTRUM/ŚWIETLICY
DZIAŁAJĄCEJ W ŚRODOWISKU LOKALNYM**

Opracowanie: Michalina Kasprzak

Data: _____

Czas trwania obserwacji: 30 min. / 60 min. / 90 min. / 120 min.

Grupa wiekowa: _____

Liczba uczestników zajęć: _____

Prowadząca/y: _____

Liczba prowadzących zajęć: _____

Sala/przestrzeń zajęć: _____

Obszar tematyczny zajęć: _____

Metody i techniki pracy: _____

Formy pracy: _____

Materiały wykorzystywane podczas zajęć: _____

Czy osoba/y prowadząca/e zna/ją wszystkich uczestników zajęć? TAK / NIE

Czy w zajęciach uczestniczą wszyscy zapisani do grupy? TAK / NIE

Czy wszyscy uczestnicy zajęć się znają? TAK / NIE (Jeżeli nie – komentarz).

Czy prowadząca/y inicjował twórcze aktywności (jeśli tak – jakie?) _____

Czy uczestnicy chętnie podejmowali dane aktywności? _____

Jakie cechy **uczestników** dominowały podczas zajęć?

- | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> otwartość | <input type="checkbox"/> ciekawość | <input type="checkbox"/> nieśmiałość |
| <input type="checkbox"/> niezależność | <input type="checkbox"/> wytrwałość | <input type="checkbox"/> bierność |
| <input type="checkbox"/> wrażliwość | <input type="checkbox"/> asertywność | <input type="checkbox"/> znudzenie |
| <input type="checkbox"/> odwaga | <input type="checkbox"/> współpraca | <input type="checkbox"/> zmęczenie |
| <input type="checkbox"/> zależność | <input type="checkbox"/> uległość | <input type="checkbox"/> pracowitość |

Jakie cechy **prowadzących** dominowały podczas zajęć?

- | | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> otwartość | <input type="checkbox"/> ciekawość | <input type="checkbox"/> nieśmiałość |
| <input type="checkbox"/> niezależność | <input type="checkbox"/> wytrwałość | <input type="checkbox"/> bierność |
| <input type="checkbox"/> wrażliwość | <input type="checkbox"/> asertywność | <input type="checkbox"/> znudzenie |
| <input type="checkbox"/> odwaga | <input type="checkbox"/> współpraca | <input type="checkbox"/> zmęczenie |
| <input type="checkbox"/> zależność | <input type="checkbox"/> uległość | <input type="checkbox"/> pracowitość |

Jakie komunikaty (werbalne i niewerbalne) stosował prowadzący, by zaangażować lub zwiększyć zaangażowanie uczestników zajęć? _____

Zajęcia były dostosowane do danej grupy wiekowej:

- atrakcyjnością tematyczną
- długością trwania
- ilością materiałów dydaktycznych
- ilością osób do określonego zadania
- poziomem trudności
- treściami przedmiotowymi

ARKUSZ ANALIZY RYSUNKU

Opracowanie: Michalina Kasprzak

Data: _____

Imię dziecka: _____

Wiek dziecka: _____

Tytuł: _____

Rodzaj przestrzeni: _____

Kolorystyka: _____

Symbolika kolorów: _____

Liczba kolorów: _____

Staranność linii: _____

Liczba elementów: _____

Kształty: _____

Proporcje: _____

Postacie ludzkie: _____

Alegoria: _____

Personifikacja: _____

Abstrakcja: _____

Harmonia: _____

Napięcia: _____

Dopelnienia: _____

Poprawki/wymazywanie: _____

Spójność rysunku z wypowiedzią dziecka: _____

SPIS TABEL

Tabela 1. Formy aktywności twórczej dzieci według Teresy M. Amabile	42
Tabela 2. Specyfika funkcjonowania dziecka w środowisku rodzinnym	80
Tabela 3. Zastosowanie języka katalońskiego wśród ludności Katalonii	109
Tabela 4. Szczegółowe i podrzędne problemy badawcze, zmienne, wskaźniki, metody, techniki i narzędzia badań własnych	151
Tabela 5. Zajęcia prowadzone w instytucji w Poznaniu i Tarragonie według deklaracji wychowawców	187
Tabela 6. Zajęcia prowadzone w instytucji w Poznaniu i Tarragonie w trakcie trwania badań	188
Tabela 7. Tematyka, technika i format prac rysunkowych	218
Tabela 8. Zestawienie oznaczeń prac rysunkowych z podziałem na tematy badawcze w instytucji w Poznaniu i Tarragonie	220
Tabela 9. Wypowiedzi dzieci z instytucji w Poznaniu i Tarragonie do wykonanych rysunków na temat „Kim jestem?”	223
Tabela 10. Wypowiedzi dzieci z instytucji w Poznaniu i Tarragonie do wykonanych rysunków na temat „Kim chciałabym/chciałbym być w przyszłości?”	228
Tabela 11. Wypowiedzi dzieci z instytucji w Poznaniu i Tarragonie do wykonanych rysunków na temat „Moje życie na innej planecie”	234

SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1. Obszary współpracy środowisk w przestrzeni edukacyjnej dziecka	92
Schemat 2. Struktura systemu edukacyjnego w Hiszpanii	112
Schemat 3. Struktura systemu edukacyjnego w Polsce (przed reformą)	126
Schemat 4. Struktura systemu edukacyjnego w Polsce (po reformie)	127
Schemat 5. Występowanie aktywności twórczych i odtwórczych dzieci (względem długości trwania obserwacji) w trakcie prowadzonych badań w Poznaniu i Tarragonie z podziałem na ich występowanie w czasie wolnym i podczas zajęć kierowanych	205
Schemat 6. Ocena wychowawców z instytucji w Poznaniu i Tarragonie dotycząca możliwości stwarzania przestrzeni do twórczego rozwoju dzieci podczas realizowanych w obu instytucjach zajęć	212
Schemat 7. Wybrane elementy wspólne rysunków dzieci z instytucji z Poznania i Tarragony z wszystkich grup tematycznych	237

BIBLIOGRAFIA

- Abraham F. D. (2007). *Cyborgs, cyberspace, cybersexuality: The evolution of everyday creativity* [in:] *Everyday creativity and New views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives* (ed.) R. Richards, American Psychological Association, Washington.
- Adamek I. (2015). *Edukacja przy współtworzeniu osobowości dziecka/ucznia na miarę jego zdolności* [w:] *Kreatywność w edukacji szkolnej*, (red.) I. Adamek, U. Szuścik, Wydawnictwo LIBRON, Kraków.
- Adamczyk D. (2000). *Świetlica – miejsce zapomniane*, „Nowa Szkoła”, nr 2.
- Ajuntament de Tarragona, *Centre Obert D'infants i Adolescents*, <https://www.tarragona.cat/serveis-a-la-persona/serveis-socials/centre-obert-dinfants-i-adolescents>, fecha de acceso: [17.05.2017c].
- Ajuntament de Tarragona, *Centres de Serveis Socials*, <https://www.tarragona.cat/serveis-a-la-persona/serveis-socials/centres-de-serveis-socials> fecha de acceso: [17.05.2017b].
- Ajuntament de Tarragona, *Institut Municipal de Serveis Socials de Tarragona*, <https://www.tarragona.cat/serveis-a-la-persona/serveis-socials/serveis-socials-tarragona-imsst> fecha de acceso: [17.05.2017a].
- Alexander R. (2009). *Towards A Comparative Pedagogy* [in:] *International Handbook of Comparative Education*, (eds.) R. Cowen, A. M. Kazamias, © Springer Science + Business Media B.V., London – New York.
- Aronson E. (1995). *Człowiek – istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Babbie E. (2009). *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Babbie E. (2003). *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Becker-Pestka D. (2016). *Instytucjonalne formy wsparcia dziecka i rodziny w polsce na przykładzie MOPR* [w:] *Współczesna rodzina. Szanse – zagrożenia – kierunki przemian*, (red.) K. Pujer, Wydawnictwo Exante, Wrocław.
- Bereday G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

- Bereźnicka M. (2014). *Pedagogizacja rodziców jako jedno z zadań współczesnej szkoły* [w:] *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, (red.) A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Białek M. (2007). *Szanse i możliwości świetlicy w realizacji programu opiekuńczo-wychowawczego szkoły* [w:] *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego*, (red.) T. Wilk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Boden, M. A. (2010). *Creativity and Art. Three Roads to Surprise*, Oxford University Press, New York.
- Bonar J. (2008). *Rozwijanie kreatywności uczniów klas początkowych poprzez zadania dydaktyczne w toku kształcenia zintegrowanego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Borkowska M., Kuształ J. (2011). *Zespoły interdyscyplinarne w pracy z dziećmi zagrożonymi wykluczeniem społecznym* [w:] *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, (red.) K. Biel, J. Kuształ, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Borowski R., Wysocki D. (2001). *Placówki opiekuńczo-wychowawcze*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock.
- Brańiel J. (1996). *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Brzezińska A. (2003). *Dzieci z układu ryzyka* [w:] *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, (red.) A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Brzezińska A. W., Hulewska A., Słomska J. (red.), (2006). *Krótkie wykłady z pedagogiki. Edukacja regionalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brzeziński J. (2010). *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brzeziński J. (2004). *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Buchnat M. (2013). *Przystosowanie szkolne dzieci szesćioletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistycznej im. Króla Stanisława Leszczyńskiego w Lesznie, Leszno.

- Calero J. (2005). *Spain – Country analytical Report. Thematic Review. Equity in education*, OECD: <https://www.oecd.org/education/school/38693078.pdf> dostęp: [dn. 20.04.2014].
- Centro de Estudios del Cambio Social (CECS), (2008). *Informe España 2008: una interpretación de su realidad social*, N. 15, Fundación Encuentro, Madrid.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), (2018). *Barómetro de julio 2018 distribuciones marginales*, Estudio n° 3219, http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3200_3219/3219/es3219mar.pdf fecha de acceso: [15.07.2018].
- Cęcelek G. (2005). *Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze*, „Mazowieckie Studia Humanistyczne”, nr 11/1-2, Warszawa.
- Cęcelek G. (2011). *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Chmielnicka-Plaskota A. (2014). *Rysunek dziecka. Badania porównawcze Polska-USA. Wskazania do arteterapii*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research Methods in Education*, Sixth Edition, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.
- Colman A. (2004). *Net.art and Net.pedagogy: Introducing Internet Art to the Digital Art Curriculum*, „Studies in Art Education”, Vol. 46 (1).
- Consejo General del Trabajo Social, *Servicios Sociales*, https://www.cgtrabajosocial.es/ejes_sss_inicio fecha de acceso: [13.05.2017].
- Cooper D. C., Schindler P. S. (2001). *Business Research Methods*. Seventh Edition. McGraw-Hill, New York.
- Cropley A. J. (2000). *Defining and measuring creativity: are creativity test worth using?*, „Roeper Review”, vol. 23 issue 2, pp. 72-80.
- Curyło-Sikora P., Kaczmarek A. (2014). *Porozumienie między poradnią psychologiczno-pedagogiczną a szkołą jako czynnik sprzyjający optymalizacji bio-psycho-społecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży* [w:] *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, (red.) A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czakon M., i in. (2013). *Dobre wychowanie. Standardy pracy placówek wsparcia dziennego*, Fundacja Szczęśliwe Dzieciństwo, Lublin.
- Czerniejewska I., Main I. (2015). *Statystyczny obraz zjawiska imigracji do Poznania* [w:] *Nie dość użyteczni. Zmagania imigrantów na lokalnym rynku pracy*, (red.) N.

- Bloch, I. Main, K. Sydow, Wydawca Centrum Badań Migracyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Dallemura E., Nowaczewski P., Szmyd R. (2012). *Podręcznik dla NGO. SUWAK. Innowacyjna metoda kontraktowania usług społecznych na rzecz dzieci*, Nisko-Rzeszów.
- Danecka M. (2014). *Partycypacja wykluczonych. Wyzwanie dla polityki społecznej*, Instytut Studiów Politycznych Pan & Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Dąbek A. (1988). *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra.
- Dąbrowska-Jabłońska I. (2005). *Świetlica środowiskowa [w:] Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, (red.) J. Brągiel, S. Badora, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Del Mar Griega M. (2007). *The Education Battle: The Role of the Catholic Church in the Spanish Education System [in:] International Handbook of Catholic Education – Challenges for School Systems in the 21st Century*, (eds.) G. R. Grace, J. O’Keefe, Grand Rapids: Springer, Dordrecht.
- Del Rey J. B. (2005). *La enseñanza de la religión: los argumentos*, „Cuadernos de Pedagogía”, n. 344.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (red.) (2009). *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Tom 1, Warszawa.
- Dolata R. (2014). *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Domagała-Kręcioch A., Majerek B. (2014). *Wstęp [w:] Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*, (red.) A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Domalewski, J., & Rolnictwa, I. R. W. (2010). *Edukacja a procesy rozwoju obszarów wiejskich [w:] Przestrzenne, społeczno-ekonomiczne zróżnicowanie obszarów wiejskich w Polsce. Problemy i perspektywy rozwoju*, (red.) M. Stanny, M. Drygas, Instytut Rozwoju Wsi i Rolnictwa Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.
- Dyrda B. (2004). *Teoretyczne podstawy twórczości [w:] Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, (red.) B. Dyrda, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Dyrda B. (2012). *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.

- Encyklopedia PWN. *Polska. Oświata. Od początków do 1795*,
<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Polska-Oswiata-Od-poczatkow-do-1795;4575100.html> dostęp: [dn. 20.01.2016].
- Eurydice (2010). *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*, Raport Eurydice, EACEA/Eurydice P9, Bruksela.
- Eurydice (2017a). *España. Estructura y Organización del Sistema Educativo*,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-79_es fecha de acceso: [12.05.2017].
- Eurydice (2017b). *Polska. Organizacja i struktura systemu edukacji*,
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-56_pl dostęp: [dn. 14.05.2017].
- Eurydice (2017c). *Krótką informacją o polskim systemie edukacji 2017/18*, Warszawa.
- Ferrer A. T. (2005). *Educación e igualdad en España* [en:] *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*, (Coord.) M. de Puelles Benítez, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Fleck-Bangert R. (2002). *O czym mówią rysunki dzieci: dostrzeżenie i rozumienie zawartych w nich znaków: poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Flick U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Frankfort-Nachmias C., Nachmias D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wydawnictwo „Zys i S-ka”, Poznań.
- Furmanek W. (2012). *Zagubione i zaniedbane obszary polskiej pedagogiki* [w:] *Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Konteksty edukacyjne i społeczne*, (red.) K. Barłóg, E. Kensity, M. Rorat, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Gajewska G., Bazydło-Stodolna K. (2005). *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy*, PEKW Gaja, Zielona Góra.
- Gajewska G. (2009). *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Gajos A. (2008). *Ocena emocjonalnego funkcjonowania dziecka na podstawie znaków i symboli w jego rysunku* [w:] *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka –*

- diagnoza – terapia*, (red.) H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe WSPIA, Poznań.
- Galewska-Kustra M. (2009). *Studium przypadku w pedagogicznych badaniach nad twórczością. W poszukiwaniu praktycznych zastosowań metody* [w:] *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria*, Szmidt K. J. (red.) Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Gallas L. (2010). *System pomocy dla osób uzależnionych od grup destruktywnych (sekt)* [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, (red.) K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- García Garrido J. L. (2009). *The European Union and Education in Spain* [in:] *International Handbook of Comparative Education*, (eds.) R. Cowen, A. M. Kazamias, © Springer Science + Business Media B.V., London – New York.
- García-Gómez S., Cabanillas López M. (2016). *La infancia pobre y los recortes presupuestarios en educación*, „Revista Iberoamericana De Educación”, 70 (2), Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/62> dostęp: [dn. 16.01.2017].
- Garreta Bochaca J. (2006). *Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to Intercultural education*, “International Journal of Intercultural Relations”, vol. 30.
- Generalitat de Catalunya (2018). *Estadística d'usos lingüístics de la població a Catalunya*, http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/poblacio/eulp/ fecha de acceso: [01.07.2018].
- Generalitat de Catalunya (2014). *Els usos lingüístics de la població de Catalunya. Principals resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013*, http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/altres/arxiu/eulp2013_fullet.pdf fecha de acceso: [25.04.2015].
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Giza T. (2006). *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego, Kielce.

- Glinka B., Hensel P. (2012). *Pułapki i dylematy w badaniach jakościowych* [w:] *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, (red.) D. Jemielniak, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Gloton R., Clero C. (1976). *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS), (2015). *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS), (2016). *Wyznania religijne w Polsce 2012-2014*, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS), (2017). *Ludność. Stan i struktura w przekroju terytorialnym. Stan w dniu 30 VI 2017 r.*, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS), (2018a). *Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2017 r. Stan w dniu 31 XII*, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS), (2018b). *Powierzchnia i ludność w przekroju terytorialnym w 2018 r.*, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (GUS), (2018c). *Szkolnictwo wyższe w roku akademickim 2017/2018 (dane wstępne)*, Warszawa.
- Gmerek T. (2011). *Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gmerek T. (2016). *Badania edukacji z perspektywy pedagogiki porównawczej – kilka uwag teoretycznych*, „Jakościowe badania pedagogiczne”, Tom 1, nr 1: <https://wnus.edu.pl/jbp/pl/issue/154/article/2012/> dostęp: [dn. 29.12.2016].
- Gnitecki J. (1993). *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra.
- Gnitecki J. (2007). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych. Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Tom II, Poznań.
- Gnitecki J. (2008). *Eksplikacja pojęcia „przedmiot badań pedagogiki”* [w:] *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, (red.) K. Rubacha, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Goban-Klas T. (2006). *Media i komunikowanie masowe: teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Goriszowski W. (1973). *Pedagogika porównawcza. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Gromkowska-Melosik A. (2008). *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna i edukacja* [w:] *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, (red.) A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Hejwosz D. (2010). *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Hoffmann B. (2013). *Wolontariat jako forma aktywności młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Hornowska E., Brzezińska A. I., Kaliszewska-Czeremska K., Appelt K., Rawecka J., Bujacz A. (2012). *Paradoksalny efekt triangulacji?*, „Edukacja”, nr 4 (120).
- Hughson N. I., Hughson R. T. (2003). *Psychology of creativity*, Tempe: Amazing Books, Arizona, USA.
- Huguet Á. (2007). *Minority languages and curriculum: The Case of Spain*, „Language Culture and Curriculum”, Vol. 20, No. 1.
- Instituto Nacional de Estadística (2018a). *Notas de prensa: Cifras de Población a 1 de enero de 2018 Estadística de Migraciones. Año 2017. Datos Provisionales* en: https://www.ine.es/prensa/cp_e2018_p.pdf fecha de acceso: [01.07.2018].
- Instituto Nacional de Estadística (2018b). *España en cifras 2018*. Catálogo de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado: <http://publicacionesoficiales.boe.es>; http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras Acceso a la edición electrónica, Edita INE, Madrid, fecha de acceso: [01.07.2018].
- Instituto Nacional de Estadística (2018c). *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero. Población por comunidades y ciudades autónomas y tamaño de los municipios*, Edita INE, <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=2915> fecha de acceso: [01.07.2018].
- Izdebska J. (2000). *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Izdebska J. (2003). *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Janus K. (2006). *Pedagogika i psychologia. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Wydawnictwo Buchmann sp. z o. o., Warszawa.
- Jarosz E. (2013). *Społeczne wykluczenie i dyskryminacja dzieci – marginalizowany obszar nierówności społecznych*, „Studia Edukacyjne”, nr 24.

- John-Borys M. (1997). *Zaburzenia strukturalne i funkcjonalne przestrzeni życiowej dziecka* [w:] *Pomoc dzieciom zagrożonym patologią środowiska rodzinnego i lokalnego*, (red.) M. John-Borys, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Johnson J. F., Asera R. (ed.), (1999). *Hope for Urban Education: A Study of Nine High-Performing, High-Poverty, Urban Elementary Schools*. Research Report, Policy Studies Associates, Inc., DC.; Texas University, Austin. Charles A. Dana Center, Washington: <https://eric.ed.gov/?id=ED438362> dostęp: [dn. 16.06.2016].
- Kabat-Szymaś M. (2001). *Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Oddział w Poznaniu, Poznań.
- Kanios A. (2013). *The partnership of public institutions and NGOs to reduce the distance of the unemployed in accessing the labor market* [in:] *Socio-pedagogical Contexts of Social Marginalization*, (eds.) S. Byra, E. Chodkowska, Maria Curie-Skłodowska University Press, Lublin.
- Karolak W. (2015). *Rysunek w arteterapiach, twórczości i sztuce*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Kasiorek M. (2010). *Defaworyzacja społeczna osób z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, (red.) K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Kasprzak M. (2015). *Twórcze formy wspomaganie uczenia się dzieci z niepowodzeniami edukacyjnymi* [w:] *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Skibska, J. Wojciechowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Kasprzak M., Latos B, Pawlaczyk J. (2015). *Romantyczni szaleńcy z głowami w chmurach czy śmiałkowie uparcie dążący do celu? – analiza porównawcza marzeń dzieci z Biharamulo (Tanzania), Laare (Kenia) oraz Czaplinka (Polska)*, „Ogrody nauk i sztuk”, nr 2015 (5).
- Kasprzak M. (2015). *Determinants of cultural development in early childhood education* [in:] *The Educational and Social World of a Child. Discourses of Communication, Subjectivity and Cyborgization*, (eds.) H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Adam Mickiewicz University Press, Poznan.
- Kasprzak M., Latos B., Pawlaczyk J. (2016). *Dziecięce marzenia na przykładzie uczniów ze szkół w Biharamulo (Tanzania), Laare (Kenia) i Czaplinku (Polska)* [w:] *Cieszyńskie Naukowe Forum Studenckie. Wielokulturowość – doświadczenie Innego*, (red.) A. Gancarz, Tom II, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Cieszyn.

- Kasprzak M. (2016). *Wychowawca świetlicowy – pedagog cienia?* [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych*, (red.) W. Leżańska, A. Feliniak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kasprzak M. (2016). *Potencjał rozwojowy dziecka w świetlicy działającej w środowisku lokalnym – perspektywa pedagoga* [w:] *Edukacja na rozdrożu. Część 3. Dzieciństwo szans i zagrożeń*, (red.) R. Bernatva, S. Kania, S. Śliwa, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole.
- Kasprzak M. (2016). *Education in out-of-school forms for children – to change thinking about the future*, „Studia Edukacyjne”, nr 41.
- Kasprzak M. (2017). *Postrzeganie codzienności przez dzieci w wieku szkolnym na podstawie badań własnych przeprowadzonych w San Alberto w Paragwaju* [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, (red.) H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Kaufman J. C., Beghetto R. A. (2009). *Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity*, „Review of General Psychology”, Vol. 13, No. 1, pp. 1–12.
- Kaufman J. C., Plucker J. A., Baer J. (2008). *Essentials of creativity assesment*, Wiley, New York.
- Kaufman J. C. (2011). *Kreatywność*. Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Kawula S. (2002). *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych* [w:] *Pedagogika rodziny*, (red.) S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kawula S. (2005). *Drogi dystansujące biografie ludzkie: marginalizacja, wykluczenie i normalizacja. Przykład bezrobocia i biedy w małym mieście* [w:] *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, (red.) K. Marzec-Holka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Kępski C. (2016). *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Kieran P. (2014). *Divine Creativity and the Creative Art. Of Catechesis* [in:] *Education and Creativity*, (ed.) E. Osewska, Cardinal Stefan Wyszyński University Press, Warsaw.
- Klichowski M. (2015). *Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli* [w:] *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*, (red.) J. Pyżalski, Wydawca theQ studio, Łódź.

- Klichowski M. (2017). *Learning in CyberParks. A theoretical and empirical study*, Series interdisciplinary research no. 49. Adam Mickiewicz University Press, Poznań.
- Klus-Stańska D. (2008). *Obszary zgody na twórczość dziecięcą we wczesnej edukacji [w:] Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, (red.) E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Klus-Stańska D. (2000). *Po co nam wiedza potoczna w szkole [w:] Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, (red.) K. Kruszewski, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Komenderska M. (2011). *Dzieci ulicy – skąd pochodzą i dokąd zmierzają? [w:] Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, (red.) M. Michel, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Konieczna E. J. (2014). *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Konopczyński M. (2007). *Metody twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kopczewski M. (2012). *Przemoc i agresja w szkole [w:] Możliwości i strategie zwiększania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży. Konteksty edukacyjne i społeczne*, (red.) K. Barłóg, E. Kensy, M. Rorat, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Kostera M., Krzyworzeka P. (2012). *Etnografia [w:] Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, (red.) D. Jemielniak, Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kotlarska-Michalska A. (2015). *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy półwiecza badań nad rodziną polską [w:] Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*, (red.) I. Taranowicz, S. Grotowska, Oficyna Wydawnicza ARBORETUM, Wrocław.
- Kozielecki J. (1992). *Myślenie i rozwiązywanie problemów [w:] Psychologia ogólna*, (red.) T. Tomaszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kozieł B. (2011). *Spostrzeganie niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Krauze-Sikorska H. (1998). *Graficzny świat dziecka*, Wydawnictwo Eruditus s.c., Poznań.
- Krauze-Sikorska H. (2006). *Edukacja przez sztukę: o edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

- Krauze-Sikorska H. (2008). *Terapia dzieci i młodzieży z zaburzeniami uczenia się – wyzwania i dylematy* [w:] *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, (red.) H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe WSPIA, Poznań.
- Krauze-Sikorska H. (2010). *Wsparcie społeczne w sytuacji wystąpienia syndromu adaptacyjnej dekompensacji u dzieci i młodzieży z niepowodzeniami szkolnymi* [w:] *Pomoc – Wsparcie Społeczne – Poradnictwo. Od teorii do praktyki*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Krauze-Sikorska H. (2011). *Sytuacyjne determinanty rozwoju poczucia bezradności u dzieci z utrudnieniami rozwoju, czyli o barierach edukacyjnych w nauczaniu zintegrowanym* [w:] *System integralny w edukacji dziecka. Konteksty i konsekwencje zmian*, (red.) H. Siwek, M. Bereźnicka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa.
- Krauze-Sikorska H. (2012). *Jestem Pan Nikt – o poczuciu własnej wartości dzieci i młodzieży doświadczających trudności w uczeniu się*, „Studia Edukacyjne”, nr 20.
- Krauze-Sikorska H. (2012a). *Determinanty efektywności systemu CAE w procesie edukacji dzieci z utrudnieniami w rozwoju*, „Studia Edukacyjne”, nr 23.
- Krauze-Sikorska H. (2012b). *Net Art – nowa przestrzeń artystycznej kreacji młodzieży* [w:] *Media – Edukacja – Kultura: w stronę edukacji medialnej*, (red.) W. Skrzydlewski, S. Dylak, Wydawca Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Rzeszów.
- Krauze-Sikorska H. (2013). *Tworzenie tożsamości społecznej i przynależności grupowej w Internecie jako efekt autokategoryzacji i subiektywnej niepewności* [w:] *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Krauze-Sikorska H. (2013a). *Uczenie się i nauczanie wspomagane komputerowo w procesie edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [w:] *Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, (red.) E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Tom 6, Bielsko-Biała – Cieszyn – Kraków.
- Krauze-Sikorska H. (2014). *Mikro- i makrokontekst w procesie systemowej diagnozy psychopedagogicznej dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się*, „Studia Edukacyjne”, nr 33.

- Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (2013). *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Krauze-Sikorska H., Kuszak K. (2008). *Przedszkole – obszary działań edukacyjnych i profilaktycznych* [w:] *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, (red.) H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe WSPIA, Poznań.
- Król B. (1997). *Prawidłowości strukturalne i funkcjonalne przestrzeni życiowej dziecka* [w:] *Pomoc dzieciom zagrożonym patologią środowiska rodzinnego i lokalnego*, (red.) M. John-Borys, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Krumm G., Vargas Rubilar J., Lemos V., Oros L. (2015). *Percepción de la creatividad en niños, padres y pares: efectos en la producción creativa*, „Pensamiento Psicológico”, Vol. 13, No. 2:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80143106002> dostęp: [dn. 16.06.2016].
- Kubicka D. (2003). *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kubicka D. (2005). *Strategie i techniki badania twórczości* [w:] *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, (red.) A. Tokarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kupisiewicz C. (2006). *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kurowska B., Łapot-Dzierwa K. (2017). *Rozwijanie aktywności twórczej – tradycyjne i alternatywne metody pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym* [w:] *Edukacja małego dziecka. Kierunki zmian w edukacji i stymulacji aktywności twórczej*, (red.) E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, Tom 12, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kurowska B. (2011). *Stymulowanie aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, Tom LXIV, s. 85–94.
- Kuśpit M. (2013). *Social exclusion of the unemployed and the homeless. Psychological analysis of personality and emotional factors* [in:] *Socio-pedagogical Contexts of Social Marginalization*, (eds.) S. Byra, E. Chodkowska, Maria Curie-Skłodowska University Press, Lublin.

- Kwak A. (2015). *Współczesna rodzina – czy tylko problem struktury zewnętrznej?* [w:] *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy*, (red.) I. Taranowicz, S. Grotowska, Oficyna Wydawnicza ARBORETUM, Wrocław.
- Kwieciński Z. (2005). *Szkoła a wykluczanie* [w:] *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, (red.) K. Marzec-Holka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Lee Y. G. (2013). *The Teachnig Method of Creative Education*, “Creative Education”, Vol. 4, No. 8A, pp. 25-30.
- Lewicka B. (1990). *Aktywizacja wychowanków świetlicy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 1-2.
- LeVine R. A. (2017). *Culture, Behavior and Personality an Introduction to the Comparative Study of Psychosocial Adaptation*, Second Edition, Routledge, Taylor & Francis Group, London and New York.
- Limont W. (2016). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Limont W. (1994). *Syntetyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Toruń.
- Łapot-Dzierwa K., Małoszowski R. (2017). *The model of instructing students of pedagogy in the field of education through art* [in:] „Le ragioni di Erasmus”. No. 1. Cura di M. Geat, V. A. Piccione, TrE-Press, Roma.
- Łapot-Dzierwa K., Małoszowski R. (2016). *Kompetencje studentów kierunków pedagogicznych w obszarze plastyki* [w:] *Kultura – Sztuka – Edukacja*, (red.) B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Tom II, Kraków.
- Łobocki M. (2010). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łobocki M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Maj B. (2012). *Nierówność szans edukacyjnych środowisk zróżnicowanych społecznie* [w:] *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, (red.) W. Żłobicki, B. Maj, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Majewski S. (2003). *Reformy szkolnictwa w Polsce od XVIII do XX wieku i ich wpływ na kształt współczesnego systemu szkolnego*, „Studia Pedagogiczne Akademii Świętokrzyskiej: Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, Tom 14.
- Marszałek M. (2011). *Dzieci ulicy a obraz dzieciństwa XXI wieku* [w:] *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, (red.) M. Michel, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Martínez Celorrio X., Martín Saldo A. (2012). *Educación y movilidad social en España* [en:] *Informe España 2012: una interpretación de su realidad social*, CECS (Centro de Estudios del Cambio Social), 19, Fundación Encuentro, Madrid.
- Marynowicz-Hetka E. (2007). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Tom I, Warszawa.
- Maslow A. (2009). *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Maszkę A. W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Matczak A., Knopp K. A. (2013). *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów „Redakcja Liberi Libri”: www.liberilibri.pl/matczak/item/download/8_a0f27e1949241b2aed76c691bf5baab4 dostęp: [dn. 20.04.2014].
- Matejek J., Zdebska E. (2011). *Działalność opiekuńczo-wychowawcza świetlicy środowiskowej jako placówki wsparcia dziennego* [w:] *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne. Współczesne wyzwania*, B. Szluz, W. Walc, Wydawca KORA W, Rzeszów.
- Mattheou D. (2009). *The scientific paradigm in comparative education* [in:] *International Handbook of Comparative Education*, (eds.) R. Cowen, A. M. Kazamias, © Springer Science + Business Media B.V., London – New York.
- Mayor F. i in. (2001). *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- McFarlane, J. (2008). *Supporting children's development*. Extract from *Putting Children First*, „National Childcare Accreditation Council” (NCAC), Issue 27, September, pp. 6-9.
- Melosik Z. (1995). *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Wydawnictwo „Edytor”, Toruń–Poznań.

- Melosik Z. (2000). *Kultura instant – paradoksy pop-tożsamości* [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, (red.) M. Cylikowska-Nowak, Wydawnictwo Wolumin, Poznań.
- Melosik Z. (2003). *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna”, nr 1.
- Melosik Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Melosik Z. (2012). *Mass media, tożsamość i rekonstrukcje kultury współczesnej* [w:] *Media – Edukacja – Kultura: w stronę edukacji medialnej*, (red.) W. Skrzydlewski, S. Dylak, Wydawca Polskie Towarzystwo Technologii i Mediów Edukacyjnych, Rzeszów.
- Melosik Z. (2015). *Edukacja i stratyfikacja społeczna* [w:] *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcia horyzontów edukacji*, (red.) K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska, Wydawca Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej, Gdańsk.
- Mendecka G. (2003). *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa.
- Mendel M. (2013). *Animacja współpracy środowiskowej* [w:] *Animacja współpracy środowiskowej*, (red.) M. Mendel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Michalak J. M. (2010). *Przywództwo edukacyjne a przeciwdziałanie społecznej defaworyzacji dzieci i młodzieży* [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, (red.) K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Michniuk A. (2017). *Współczesna, nowomediałna(?) szkoła – próba charakterystyki* [w:] *Edukacyjne i społeczne wyzwania rzeczywistości cyfrowej*, (red.) A. Iwanicka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Miller D. C., Salkind N. J. (2002). *Handbook of Research Design and Social Measurement*, Sage Publications, London.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015-16*, <https://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras/datos-y-cifras-SUE-2015-16-web-.pdf> fecha de acceso: [12.05.2017].

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2018). *Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) Curso 2016-2017*, Sistema Integrado de Información Universitaria, https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/alumnado/2016-2017/Principales-resultados-EEU_2016_2017/Principales%20resultados.EEU_2016_2017.pdf fecha de acceso: [13.06.2018].
- Modrzejewska D. (2010). *Profilaktyka wobec zjawiska defaworyzacji w szkole* [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, (red.) K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Modrzejewska-Śmigulska M. (2013). *Twórczość codzienna jako zasób wspierający dobrostan ludzi* [w:] *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, (red.) K. Szmidt, M. Modrzejewska-Śmigulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Mora J. G., García A. (1999). *Private cost of higher education in Spain*, „European Journal of Education” Vol. 34, No. 1.
- Muszyński H. (2018). *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Nalaskowski A. (1998). *Społeczne uwarunkowania twórczego rozwoju jednostki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa.
- Nęcka E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nęcka E. (2012). *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Noah, H. J. (1984). *The use and abuse of comparative education*, „Comparative Education Review”, vol. 28, no. 4.
- Nowak S. (1985). *Metodologia badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Nowak S. (2012). *Metodologia badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nowel S. (2011). *Twórczy nauczyciel wobec rytualizacji procesów edukacyjnych* [w:] *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*, (red.) A. Karpińska, W. Wróblewska, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.

- Nowicka M. (2014). *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi* [w:] (Anty)edukacja wczesnoszkolna, (red.) D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nowosiadły A. (2006). *Szkolenie przygotowujące wolontariuszy do pracy w świetlicach dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa.
- Ochremiak A. (2002). *Nierówności edukacyjne – problem nie tylko pedagogiczny*, „Problemy Opieúnczo-Wychowawcze”, nr 8.
- Okoń W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Źak, Warszawa.
- Olubiński A. (2005). *Edukacyjne Źródła marginalizacji. Uwagi na kanwie refleksji nad tzw. raportem Jacques'a Delorsa* [w:] *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, (red.) K. Marzec-Holka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Opora R. (2013). *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ostafińska-Molik B., Wysocka E. (2014). *Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży gimnazjalnej i ich znaczenie rozwojowe - próba teoretycznej i empirycznej egzemplifikacji*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz.
- Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE), (2017). *Ścieżki kształcenia*, <https://www.ore.edu.pl/2017/01/sciezka-ksztalcenia-2/#> dostęp: [dn. 12.05.2017].
- Palka K. (2012). *Szanse edukacyjne dzieci i młodzieży ze wsi. Analiza temporalna i środowiskowa* [w:] *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, (red.) W. Źłobicki, B. Maj, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Palka S. (2006). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Paszkwicz A. (2015). *Warunki skutecznej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą niedostosowanymi społecznie*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Petrykowski P. (2004). *Edukacyjne konteksty regionalizmu – stowarzyszenia społeczne*, Wydawca Druk Tur, Toruń.
- Pereyra M. A., González Faraco J. C., Luzón A., Torres M. (2009). *Social Change and Configurations of Rhetoric: Schooling and Social Exclusion–Inclusion in Educational Reform in Contemporary Spain* [in:] *International Handbook of Comparative Education*, (eds.) R. Cowen, A. M. Kazamias, © Springer Science + Business Media B.V., London – New York.

- Pietrasiński Z. (1969). *Myślenie twórcze*, PZWS, Warszawa.
- Pietrasiński Z. (1976). *Zdolności* [w:] *Psychologia*, (red.) T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Pierzchała K. (2009). *Wpływ rodziny i środowiska na życie człowieka* [w:] *Człowiek a patologie społeczne*, (red.) K. Pierzchała, Cz. Cekiera, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Pikuła N. (2010). *Aktualna sytuacja i tendencja zmian w rodzinie XXI wieku* [w:] *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, (red.) A. Błasiak, E. Dybowska, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Pilch T., Bauman T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Podlaski J. (1972). *Formy i metody pracy świetlicowej*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Popek S. (1988). *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne* [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, (red.) S. Popek, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Popek S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Popper K. R. (1999). *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa.
- Prajsner M. (2002). *Rodzina dysfunkcyjna*, „Remedium” nr 5, Wydawca ETOH Fundacja Rozwoju Profilaktyki, Edukacji i Terapii Problemów Alkoholowych, Warszawa.
- Prensky M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, Part 1, „On the Horizon”, Vol. 9 Issue: 5, <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Puślecki W. (1999). *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pyżalski J. (red.), (2015). *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, Wydawca theQ studio, Łódź.
- Rabczuk W. (2002). *Polityka edukacyjna Unii Europejskiej wobec imigrantów oraz mniejszości narodowych i etnicznych*, Wydawca Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Ribeiro Piske F. H., Stoltz T., Machado J. (2014). *Creative Education for Gifted Children*, “Creative Education”, No. 5.

- Rodríguez N. (2013). *Conoce a tu hijo a través de sus dibujos (Co nam mówią rysunki dzieci)*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Rubacha K. (2008). *Pedagogika wobec współczesności. Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Rubacha K. (2009). *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Tom I, Warszawa.
- Runco, M. A. (2007). *To understand is to create: An epistemological perspective on human nature and personal creativity* [in:] *Everyday creativity and New views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives* (ed.) R. Richards, American Psychological Association, Washington.
- Ruth R. (2007). *Twelve potential benefits of living more creatively* [in:] *Everyday creativity and New views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives* (ed.) R. Richards, American Psychological Association, Washington.
- Salmonowicz S. (1980). *Podstawy prawne funkcjonowania Komisji Edukacji Narodowej*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, Tom 23/80.
- Sawyer R. K. (2003). *Evaluative processes during group improvisational performance* [in:] *Critical Creative Processes*, (ed.) M. A. Runco, Hampton Press, New Jersey.
- Sáenz Almeida P., Milán Hernández M., Martínez Martínez J.B. (2010). *La educación en España. Situación, problemas y propuestas*, Federación estatal de enseñanza de CCOO, Madrid:
http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/pub17637_La_Educacion_en_Espana._Situaciones,_problemas_y_propuestas.pdf dostęp: [dn. 20.04.2014].
- Schaffer H. R. (2005). *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Schulz R. (1990). *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Segiet K. (2005). *Dzieciństwo zagrożone biedą i ubóstwem jako problem społeczny i pedagogiczny czasów współczesnych* [w:] *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, (red.) K. Marzec-Holka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Segiet K. (2017). „Wyjść poza zastane schematy”. *Znaczenie edukacji i działań modyfikujących środowisko życia człowieka* [w:] *Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*, (red.) K.

- Segiet, K. Słupska, A. Tokaj, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Serrate R. (2009). *Guía eficaz para prevenir el fracaso escolar. Causas y soluciones*, Ediciones del Laberinto, Madrid.
- Sękowski A. E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Sękowski A. E. (red.) (2013). *Psychologia zdolności: współczesne kierunki badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sharp C. (2004). Developing Young children's creativity: what can we learn from research?, „Topic”, issue 32.
- Skoczylas-Namielska E. (2007). *Organizacje społeczne i realizacja funkcji pracy socjalnej* [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, E. Marynowicz-Hetka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Tom I, Warszawa.
- Skorny Z. (1984). *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki. Przewodnik metodyczny dla studiujących nauczycieli*, Wydawcitra Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Skrzypczak B. (2001). *Spoleczności lokalne – zmierzch czy renesans?*, „Rocznik”, nr 6.
- Sonczyk W. (1999). *Media w Polsce: zarys problematyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Sreberski A. (2005). *Nadzieja na miłosierdzie jako wyzwanie współczesnej pedagogiki społecznej* [w:] *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, (red.) K. Marzec-Holka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Sroczyński W. (2016). *Szkice do pedagogiki środowiskowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce.
- Stake R. E. (1997). *Studium przypadku* [w:] *Ewaluacja w edukacji*, (red.) L. Korporowicz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Stake R. E. (2003). *Case Studies* [in:] *Strategies of Qualitative Research*, (eds.) N. K. Denzin., Y. S. Lincoln. Sage Publication, Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Stake R. E. (2009). *Jakościowe studium przypadku* [w:] *Metody badań jakościowych*, (red.) N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, Wydawnictwo Naukowe PWN, Tom 1, Warszawa.
- Stallabrass J. (2009). *Can Art History Digest Net Art?* [in:] *Netpioneers 1.0 - Contextualising Early Net-based Art*, (eds.) D. Daniels, G. Reisinger, Sternberg Press, Berlin.

- Stasiakiewicz M. (1980). *Twórcza aktywność dziecka jako czynnik jego rozwoju (Rola nauczyciela jako kierownika zespołu twórczego)*, „Życie szkoły”, nr 10.
- Stasiakiewicz M. (1999). *Twórczość i interakcja*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- Stein M. I. (1953). *Creativity and culture*, „Journal of Psychology”, No. 36.
- Sternberg R. J., Lubart T. I. (1999). *The concept of creativity: Prospects and paradigms* [in:] *Handbook of creativity*, (ed.) Sternberg R. J., Cambridge University Press, New York.
- Sternberg R. J. (1988). *Mental self-government: a theory of intellectual styles and their development*, „Human Development”, no. 31.
- Sternberg R. J. (2001). *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.
- Stolińska-Poborska N. (2010). *Problem dzieci ulicy w kontekście zjawiska defaworyzacji społecznej* [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, (red.) K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Strelau J. (1992). *Temperament i inteligencja*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Strzałecki W. (1969). *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Sucharowa H. (1990). *Aspekty psychologiczne działalności profilaktyczno-wychowawczej w świetlicy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 7.
- Sundararajan L., Averill J. R. (2007). *Creativity in the everyday: culture, self and emotions* [in:] *Everyday creativity and New views of human nature. Psychological, social, and spiritual perspectives* (ed.) R. Richards, American Psychological Association, Washington.
- Szarfenberg R. (2008). *Pojęcie wykluczenia społecznego* [w:] *Przeciw wykluczeniu społecznemu*, (red.) M. Duda, B. Gulla, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Szczurkowska S. (2012). *System edukacji w Hiszpanii* [w:] *Systemy edukacji w krajach europejskich*, (red.) E. Potulicka, D. Hildebrandt-Wypych, C. Czech-Włodarczyk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szmidt K. J. (2003). *Dydaktyka twórczości: koncepcje, problemy, rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szmidt K. J. (2009). *Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk* [w:] *Metody pedagogicznych badań nad*

- twórczością. Teoria i empiria*, Szmidt K. J. (red.) Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
- Szmidt K. J. (2010). *ABC kreatywności*, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Szmidt K. J. (2013). *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Szmidt K. J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Wydawnictwo uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Szuman S. (1990). *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szuścik U. (2006). *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Szuścik U. (2015). *Wartość edukacji przez sztukę* [w:] *Kreatywność w edukacji szkolnej*, (red.) I. Adamek, U. Szuścik, Wydawnictwo LIBRON, Kraków.
- Szuścik U. (2016). *Warsztat plastyczny i jego walory arteterapeutyczne w pracy z dzieckiem*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, Vol. 11, No. 3 (41).
- Szymańska M. (2007). *Przebieg procesu twórczego na podstawie dzieci rysujących* [w:] *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*, (red.) K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała B., Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Katowice-Mysłowice.
- Szymański M. J. (2001). *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Szymański M. J. (2002). *Edukacyjne wyzwania globalizacji*, „Edukacja”, nr 4 (80).
- Szymański M. J. (2004). *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Szymczak M. (red.) (1979;1981;1998). *Słownik Języka Polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Tom, I, II, III, Warszawa.
- Śliwak J., Reizner U., Partyka J. (2015). *Poczucie osamotnienia a przystosowanie społeczne*, „Studia Socialia Cracoviensia” 7, nr 1 (12).
- Śliwerski B. (2012). *Demokracja w szkole – szkołą wyrównywania szans rozwojowych i edukacyjnych uczniów* [w:] *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, (red.) W. Żłobicki, B. Maj, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Świdarska M. (2010). *Spoleczna defaworyzacja otyłości* [w:] *Psychospoleczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, (red.) K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Teese R., Aasen P., Field S., Pont B. (2006). *Spain – Country Note. Equity in Education Country Notes*, OECD: <http://www.oecd.org/education/school/36361409.pdf> dostęp: [dn. 20.04.2014].
- Trempała E. (2005). *Zagrozenia rozwoju człowieka marginalizacją i wykluczeniem w srodowiskach lokalnych a pedagogika spoleczna* [w:] *Marginalizacja w problematyce pedagogiki spolecznej i praktyce pracy socjalnej*, (red.) K. Marzec-Holka, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Tyszka Z. (1999). *Rodzina wspolczesna – jej geneza i kierunki przemian* [w:] *Rodzina wspolczesna*, (red.) M. Ziemska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Urban K. K. (2003). *Toward a componential model of creativity* [in:] *Creative intelligence. Toward theoretic integration*, (eds.) D. Ambrose, L. M. Cohen, A. J. Tannenbaum, Hampton Press, Cresskill, New Jersey.
- Urząd ds. Cudzoziemców, *Statystyka migracji na mapie Polski*, <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2018/> dostęp: [dn. 20.01.2018].
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003). *Tworcza aktywność dziecka: teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2008). *Aktywność tworcza jako narzędzie rozwoju i autokreacji człowieka w pełnym cyklu życia* [w:] *Zdolności – Talent – Twórczość*, (red.) W. Limont, J. Cieślukowska, J. Dreszer, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Tom II, Toruń.
- Uszyńska-Jarmoc J., Kunat B., Tarasiuk M. J. (2014). *Sukcesy uczniów zdolnych. Fakty – narracje – interpretacje*, Centrum Kształcenia Ustawicznego w Białymstoku, Białystok.
- Wagner-Tomaszewska T. (2011). *Znaczenie arteterapii w rozwoju dziecka z rodziny dysfunkcyjnej* [w:] *Edukacja i rozwój artystyczny dziecka*, (red.) J. Uchyla-Zroski, Wydawca Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice.
- Wall W. D. (1986). *Twórcze wychowanie w okresie dzieciństwa*, tłum. K. Dudziak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

- Wasielowski K. (2012). *Zmiany poziomu aspiracji edukacyjnych młodzieży jako efekt adaptacji do nowych warunków społeczno-ekonomicznych* [w:] *Zawirowania systemu edukacji. Z perspektywy socjologicznych warsztatów badawczych*, (red.) M. Zahorska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Wawrzykowska-Wierciochowa D. (1963). *Świetlice dla uczniów*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Weibel P., Druckrey T. (eds.), (2001). *Net condition: art and global media*, (Vol. 2). The MIT Press, Cambridge.
- Wodzyńska A. (2013). *Szkoła wspierająca twórczość. Studium przypadku Priory School w Wielkiej Brytanii* [w:] *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, (red.) K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska M., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wołoszyn S. (2009). *Oświata i wychowanie w XX wieku* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Tom I, Warszawa.
- Wójtowicz E. (2008). *Net Art*, Wydawnictwo Rabid, Kraków.
- Wroczyński R. (1966). *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wroczyński R. (1968). *Wychowanie poza szkołą*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Wroczyński R. (1976). *Pedagogika społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wroczyński R. (1980). *Dzieje Oświaty Polskiej do roku 1795*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Wysocka E. (2012). *Zagrożenia społeczno-kulturowe dla rozwoju młodego pokolenia* [w:] *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*, (red.) E. Wysocka, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Yin R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*, Third Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi.
- Zaorska M. (2012). *System edukacji dzieci i młodzieży w Hiszpanii ze szczególnym uwzględnieniem systemu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Nauk „Nauki Społeczne”*, nr 4.
- Zbonikowski A. (2010). *Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży* [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji*

- dzieci i młodzieży*, (red.) K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska, Wydawnictwo Difin SA, Warszawa.
- Zborowski J. (1986). *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Zięba-Kołodziej B., Róg A. (2010). *...Żeby świetlica nie była przechowalnią. Wskazówki organizacyjno-metodyczne*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce.
- Zimbardo, P. G., Johnson R. L., McCann V. (2010). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zybura U. (2004). *Stymulowanie rozwoju twórczości dzieci ze świetlicy środowiskowej [w:] Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, (red.) B. Dyrda, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Żłobicki W. (2012). *Wspieranie uzdolnień jako oferta optymalizacji szans edukacyjnych uczniów [w:] Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*, (red.) W. Żłobicki, B. Maj, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

AKTY PRAWNE

- Constitución Española de 1978, BOE, núm. 311, de 29/12/1978; BOE-A-1978-31229. Texto consolidado. Última modificación: 27 de septiembre de 2011.
- Decret 176/2000, de 15 de maig, de modificació del Decret 284/1996, de 23 de juliol, de regulació del Sistema Català de Serveis Socials.
- Gobierno España, Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Sistema Educativo LOMCE*, <http://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/lomce/itinerarios.html> dostęp: [12.10.2016].
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483 z późn. zm.
- Konwencja o prawach dziecka, Dz.U. z 1991 r. nr 120, poz. 526.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de educación y financiamiento de la reforma educativa.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley de Moyano de 22 de julio: de la *Ley de Bases* de 17 de agosto de 1857, que autorizó al gobierno a formular y promulgar una ley de instrucción pública y la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG).

Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley 12/2007, de 11 de octubre, de Servicios Sociales (Comunidad Autónoma de Cataluña).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Przepisy wprowadzające ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe, Dz.U. z 2017 r. poz. 60, z późn. zm.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych, Dz.U. nr 201, poz. 1455.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki, Dz.U. 2017, poz. 1569.

Ustawa Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu Akademickiego i na Szkoły w Krajach Rzeczypospolitej Przepisane..., Warszawa, 1783 rok.

Ustawa z dnia 12 stycznia 1808 r. o urzędzeniu szkół miejskich i wiejskich elementarnych.

Ustawa z 26 stycznia 1982 r., Karta Nauczyciela, Dz.U. 2017 poz. 1189, z późn. zm.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425, z późn. zm.

Ustawa z dnia 24 lipca 1998 r. o wprowadzeniu zasadniczego trójstopniowego podziału terytorialnego państwa, Dz.U. z 1998 r. Nr 96, poz. 60, z późn. zm.

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Dz.U. 2003, nr 96 poz. 873, z późn. zm.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. z 2008 r. nr 115, poz. 728, z późn. zm.

Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym, Dz.U. 2005 nr 17 poz. 141, z późn. zm.

Ustawa z dnia 27 kwietnia 2006 r. o spółdzielniach socjalnych, Dz.U. 2006 nr 94 poz. 651, z późn. zm.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887, z późn. zm.

Ustawa z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach, Dz.U. 2013 poz. 1650, z późn. zm.

Ustawa z dnia 25 lipca 2014 r. o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2014 poz. 1188, z późn. zm.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r., Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59, z późn. zm.

Ustawa z dnia 21 kwietnia 2017 r. o zmianie ustawy o systemie informacji oświatowej oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2017 poz. 949, z późn. zm.

Ustawa z dnia 24 listopada 2017 r. o zmianie ustawy o cudzoziemcach oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2018 poz. 107, z późn. zm.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. - Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018 poz. 1668 z późn. zm.