

ALICJA KOZUBSKA, PRZEMYSŁAW ZIÓŁKOWSKI



**ARTYSTYCZNY
UNIwersYTET
DZIECKA I RODZICA**

**Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego.**

Publikacja współfinansowana ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego
w ramach programu Edukacja Kulturalna

Bydgoszcz, 2014

RECENZENCI

prof. dr hab. Barbara Gogol-Drożniakiewicz
prof. dr hab. Artur Katolo

PROJEKT OKŁADKI I SKŁAD
Adriana Górską

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA
Bartosz Jan Ludkiewicz

ISBN: 978-83-64628-08-5

Copyright © by Wydawnictwo Uczelniane
Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014

Wydawnictwo Uczelniane
Wyższej Szkoły Gospodarki
85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2
tel. 52 5670047, 52 5670048
www.wsg.byd.pl
wydawnictwo@byd.pl
e-ksiegarnia.byd.pl



Spis treści

WPROWADZENIE	5
I. POJĘCIE I TYPY KULTURY – ZAKRESY ZNACZEŃ	
<i>A. Kozubska, P. Ziółkowski</i>	7
II. PEDAGOGIKA KULTURY	
<i>P. Ziółkowski</i>	11
1. Pojęcie i geneza pedagogiki kultury	11
2. Współczesne kierunki rozwoju pedagogiki kultury	13
III. KULTURA PEDAGOGICZNA SPOŁECZEŃSTWA	
<i>A. Kozubska</i>	15
1. Znaczenie kultury pedagogicznej dorosłych dla rozwoju dzieci i młodzieży	15
2. Międzypokoleniowa transmisja kulturowa – rola dziadków w wychowaniu	21
IV. RODZINA JAKO WSPÓLNOTA WPROWADZAJĄCA DZIECKO W KULTURĘ	
<i>A. Kozubska</i>	29
1. Pojęcie rodziny, jej przemiany i funkcje	29
2. Rola rodziny w socjalizacji kulturowej dziecka	37
3. Wybrane aspekty wychowania dziecka w rodzinie	39
4. Zagrożenia funkcjonowania dziecka w rodzinie	49
V. CZAS WOLNY A UCZESTNICTWO W KULTURZE	
<i>P. Ziółkowski</i>	59
1. Geneza i pojęcie czasu wolnego	59
2. Funkcje czasu wolnego	63
3. Czas wolny w środowisku szkolnym	65
4. Wykorzystanie czasu wolnego przez dzieci i młodzież	69
5. Czas wolny dzieci miejskich i wiejskich	74
6. Patologie czasu wolnego dzieci i młodzieży	77
7. Kulturowe znaczenie czasu wolnego w rodzinie	79
8. Znaczenie rodziny w przygotowaniu dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego	81
VI. ROLA SZKOŁY I STOWARZYSZEŃ W ORGANIZOWANIU CZASU WOLNEGO	
<i>P. Ziółkowski</i>	91

1. Szkoła i placówki wychowania pozaszkolnego a czas wolny dzieci i młodzieży	91
2. Międzyresortowy program edukacji kulturalnej	99
VII. ROLA GIER I ZABAWY W ROZWOJU DZIECKA	
<i>A. Kozubska, P. Ziółkowski</i>	101
1. Zabawa jako podstawowa aktywność dziecka	101
2. Wybrane typologie zabaw i gier dziecięcych	105
3. Czynniki wpływające na zabawę	110
4. Znaczenie gier i zabaw w rozwoju dziecka	113
5. Właściwości zabawy	120
6. Funkcje zabawy	122
7. Przykłady gier i zabaw	124
8. Korzyści z uczestnictwa w grach i zabawach	129
VIII. UNIWERSYTETY DZIECIĘCE SZANSĄ ROZWOJU ARTYSTYCZNEGO DZIECI	
<i>P. Ziółkowski</i>	133
1. Idea uniwersytetu dziecięcego	133
2. Cele i zadania uniwersytetów dziecięcych	136
3. Rozwój uniwersytetów dziecięcych w Polsce	138
4. Uniwersytet dziecięcy w kontekście edukacji dzieci od 6. do 13. roku życia	142
5. Prawa i obowiązki małych studentów uniwersytetów dziecięcych	146
6. Analiza porównawcza wybranych uniwersytetów dziecięcych w Polsce	147
IX. UNIWERSYTETY TRZECIEGO WIEKU MIEJSCEM KRZEWNIENIA KULTURY	
<i>P. Ziółkowski</i>	155
1. Cele uniwersytetów trzeciego wieku	156
2. Powstawanie uniwersytetów trzeciego wieku	157
3. Imprezy kulturowe i turystyczne w uniwersytetach trzeciego wieku	158
4. Wpływ uniwersytetów trzeciego wieku na uczestnictwo seniorów w kulturze	160
X. GRANT MINISTRA KULTURY I DZIEDZICTWA NARODOWEGO na rzecz edukacji kulturalnej – sprawozdanie z realizacji projektu	
<i>P. Ziółkowski</i>	165
BIBLIOGRAFIA	169
GALERIA ZDJĘĆ Z ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH W RAMACH GRANTU MKiDN	177



WPROWADZENIE

Nieprzejrzysta rzeczywistość jutra wpływa na kształtowanie się imperatywu myślenia kategoriami przyszłości i podejmowania działań we wszystkich obszarach egzystencji ludzkiej, stylów oraz jakości życia. Jest to szczególne zadanie dla nauk społecznych, a zwłaszcza pedagogiki. Wychowanie bowiem, jak pisał B. Suchodolski, jest zawsze „wychowaniem dla przyszłości”.

Jeden z kierunków poszukiwań rozwiązań dla zaspokojenia potrzeb i celów integralnego rozwoju człowieka stanowi subdyscyplina pedagogiczna zwana pedagogiką kultury. W szerokim aspekcie ujmowana jest ona jako poznawanie kultury, dziedzictwa kulturowego oraz jako interioryzacja treści wychowania estetycznego, zawierającego w sobie koncepcję wychowania przez sztukę i wychowania do sztuki, zaproponowaną przez Heberta Reada, a rozwiniętą w Polsce przez Bogdana Suchodolskiego, Stefana Szumana i Irenę Wojnar. Holistyczne ujęcie rozwoju człowieka, kształtowanie jego integralnej osobowości w procesie permanentnie zdobywanej wiedzy i doświadczeń jest założeniem teoretycznym prac badawczych nad rozwojem pedagogiki kultury. Pedagogika kultury to zatem dziedzina wiedzy o sposobach, formach, metodach i możliwościach uczenia się kultury, kulturowego rozwoju i kulturotwórczej działalności człowieka.

Jan Kochanowski pisał: „Takie będą narody, jakie młodzieży chowanie”. Dla młodego pokolenia Polaków warunkiem stałego obcowania z treściami kultury i dziełami sztuki jest zwłaszcza takie oddziaływanie domu rodzinnego, by materialny kształt środowiska stawał się coraz bardziej humanistyczny.

I.**POJĘCIE I TYPY KULTURY
– ZAKRESY ZNACZEŃ**

A. KOZUBSKA, P. ZIÓŁKOWSKI

Życie społeczne jest regulowane przez system kultury, tj. normy, wartości, symbole. „Kultura” jest pojęciem wieloznacznym, różnorodnie definiowanym. Zdaniem A. Kłoskowskiej: „kultura jest to względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswojonych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań” (Woźniak, 2002, s. 29).

Mnogość zagadnień związanych z kulturą sprawia, iż należy ją uszczegółowić drogą wyodrębnienia:

- różnych typów kultury (tradycyjna, ludowa, masowa itp.),
- różnych jej sfer, aspektów (materialna, duchowa, społeczna),
- odrębności dziedzin (polityczna, ekonomiczna, prawna, artystyczna itd.).

Potrzebne jest ponadto sformułowanie dwóch niezależnych definicji kultury, które odzwierciedlą dwa znaczenia – dwa sposoby rozumienia i stosowania w praktyce omawianego terminu.

Pierwsze ze znaczeń to kultura w pojmowaniu szerokim, obejmująca wszystko, co w społeczeństwie stanowi rezultat zbiorowej działalności, co w zachowaniu jest wyuczone – w odróżnieniu od tego, co odziedziczone genetycznie. Kultura w znaczeniu szerokim stosowana jest w dyscyplinach naukowych, dla których sam termin nie znaczy wiele, jednak dodając do niego przymiotnik uściślający, nabiera on prawidłowej treści. W ujęciu szerokim termin ten nie ma znaczenia wartościującego.

Drugie ze znaczeń to kultura wąska, czyli dorobek duchowy społeczeństwa, swoisty dla różnych cywilizacji, obejmujący społecznie użyteczne wzory zachowań i postępowania ludzi, wyróżniające ich spośród wszystkich istot żywych, wartościujące, różnicujące i ulepszające (podnoszące na wyższy poziom) jakość życia. Znaczenie wąskie jest pojęciem potocznym, obejmującym jedynie dorobek ludzkości w sferze

duchowej, odróżniający nas od zwierząt. W tym znaczeniu kultura stanowi cechę wartościującą, tj. pozwala na porównywanie wzajemne społeczeństwa i jednostki, mówienie o jednostkach mniej lub bardziej kulturalnych. Bycie kulturalnym wartościuje się pozytywnie, natomiast brak kultury – negatywnie. Konsekwencją takiej interpretacji pojęcia kultury jest możliwość mówienia o instytucjach kulturalnych, które powołane są do udostępniania ludziom wytworów duchowej kultury ludzkości. Dzięki nim człowiek kształtuje w sobie cechy pozytywne, staje się lepszym, „ukulturalnia się” (Pięta, 2014, s. 4).

Z kolei zdaniem J. Szczepańskiego kultura to „ogół wytworów działalności ludzkiej, materialnych i niematerialnych, wartości i sposobów postępowania, uznawanych, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach, przekazywanych innym zbiorowościom i następnym pokoleniom” (Woźniak, 2002, s. 29).

Przez kulturę materialną rozumie się najczęściej wszystkie konkretne dotykalne wytwory społeczeństwa (osiągnięcia techniki: samoloty, telewizory, komputery; odkrycia archeologii: naczynia, biżuteria, broń; budynki). Wytworem kultury niematerialnej są systemy językowe, znaki, symbole, wiedza i przekonania, wartości i normy.

Dzięki elementom kultury materialnej i duchowej „możemy porozumiewać się i działać, pamiętać przeszłość, rozumieć teraźniejszość i przewidywać przyszłość. Ten świat symboli, obowiązku, lojalności, pracy i wzajemnych kontaktów staje się zarazem czynnikiem oddziaływań na ludzkie zachowania, interakcje, organizację i komunikację” (tamże, s. 30).

W literaturze przedmiotu obecnie proponuje się zastąpienie określenia „wytwory niematerialne” określeniem „wytwory symboliczne” – jako bardziej adekwatnym, ze względu na to, że działalność ludzka obiektywizuje się w symbolach (znakach, dźwiękach, obrazach itp.). Ten zbiór znaczeń, symboli, wzorców, reguł, które „(...) kierują ludzkimi działaniami, decydują o ich indywidualnej tożsamości, określają ich uczestnictwo w zbiorowościach, wyznaczają relacje, jakie nawiązują z innymi ludźmi (...)” określamy właśnie mianem „kultura” (Sztompka, 2002, s. 31). Dzięki tym symbolom oraz nadawanym im psychologicznym i intencjonalnym znaczeniom ludzie z danego kręgu kulturowego mogą odczytywać bez problemu sens zachowań innych ludzi, rozumieć ich oczekiwania wobec siebie (np. całowanie kobiety w rękę, klękanie w kościele, podawanie ręki czy zdejmowanie nakrycia głowy przez mężczyznę na powitanie itp.). Te znaczenia mogą być inaczej odbierane w innej zbiorowości, innym kręgu kulturowym. Kultura dostarcza nam więc pewnych gotowych scenariuszy i wzorów zachowań, niezbędnych do realizacji określonych celów. Dlatego też trafiając do innej kultury, zanim rozpoznamy panujące w niej znaczenia kulturowe, często czujemy się zagubieni, nie rozumiemy zachowań innych ludzi, popełniamy gafy (tamże).

Analiza różnych znaczeń i typów kultur wskazuje na wyróżnianie w literaturze kultury wyższej i kultury masowej. Wspomniane rodzaje kultur związane są z rozwojem techniki, wynalazkami umożliwiającymi przemieszczanie się ludzi i wymianę

informacji, co – jak przewiduje M. McLuhan – doprowadzi do tego, że cała ludzkość stanie się „globalną wioską”.

Między innymi w związku z tymi zmianami pojawia się właśnie pojęcie „kultura masowa”. Ponieważ jest ona nastawiona na masowego odbiorcę, musi zaspokajać potrzeby i gusta ludzi w różnym wieku, o zróżnicowanym poziomie wykształcenia, doświadczenia oraz osób należących do różnych grup społecznych. Kultura masowa identyfikowana jest przede wszystkim jako sztuka lekka, przyjemna, mało wartościowa, niewymagająca analizy i nieporuszająca tematów trudnych. Dodatkowo jest ona podatna na modę oraz nierzadko nastawiona głównie na zysk. Rozwój kultury masowej wspomagają wszechobecne mass media, które „bombardują” nas serialami i mało kreatywnymi treściami. Zdaniem A. Kłoskowskiej kultura masowa obecnie wywiera najistotniejszy wpływ na socjalizację zarówno młodego pokolenia, jak i dorosłych. „Pojęcie kultury masowej odnosi się do zjawisk współczesnego przekazywania wielkim masom odbiorców identycznych lub analogicznych treści płynących z nielicznych źródeł oraz do jednolitych form zabawowej, rozrywkowej działalności wielkich mas ludzkich” (Woźniak, 2002, s. 32). Cechą charakteryzującą odbiorców kultury masowej jest ich heterogeniczność społeczna, zróżnicowanie przestrzenne, luźne powiązania danej zbiorowości (publiczności). Kultura masowa powinna spełniać te same funkcje, które spełnia kultura w ujęciu szerokim, ale nie zawsze tak jest. To znaczy nie zawsze stanowi ona nośnik wartości pożądaných ze społecznego punktu widzenia, określane przez nią wzory zachowania czy ideały osobowości nie zawsze sprzyjają rozwojowi – szczególnie rozwojowi młodego pokolenia.

Przeciwieństwem kultury masowej jest tzw. kultura elitarna (wyższa), którą tworzy jedynie wąska grupa osób, posiadających odpowiednie ku temu kompetencje, i jest ona kierowana do specyficznej grupy odbiorców, których wyróżnia przede wszystkim posiadany gust, doświadczenie, wrażliwość oraz chęć włożenia wysiłku umysłowego w zrozumienie przekazywanych treści. W porównaniu z kulturą masową wymaga ona pewnego poziomu inteligencji kulturalnej i choć jest dostępna dla wszystkich, niewielu się na nią decyduje. Zaliczamy do niej najbardziej wartościowe elementy kultury – teatr, określoną literaturę, operę, dzieła sztuki czy muzykę klasyczną. Jest ona cennym narzędziem w kształtowaniu postaw i wartości każdego biorącego w niej udział człowieka.

Częste przeciwstawianie kultury masowej kulturze wyższej jest przejawem wartościowania i negatywnej oceny kultury masowej. Świadomość tego stanu rzeczy nakłada odpowiedzialność na twórców kultury masowej, a także odpowiedzialność dorosłych, a szczególnie rodziców, w zakresie sprawowania kontroli nad wpływem kultury masowej na dzieci i młodzież, a szczególnie pomocy w dokonywaniu wyborów i wartościowaniu tego, co kultura masowa proponuje.

Pierwszym środowiskiem wprowadzającym dziecko w świat symboli i znaczeń jest rodzina, która w jakimś sensie determinuje rozumienie otaczającego świata i skuteczność działania w nim. Każda rodzina ma jakieś charakterystyczne dla niej

zwyczaje, sposoby porozumiewania się, pamiętki. Tworzy więc kulturę grupową, będącą jednocześnie elementem określonej kultury narodowej, ta z kolei elementem kultury ponadnarodowej, np. europejskiej, azjatyckiej, chrześcijańskiej, islamskiej. Odrębne rysy kulturowe mają też pewne grupy zawodowe: adwokaci, lekarze, naukowcy, rolnicy itd. Istnieją więc różnorodne skale społeczności, które są nosicielami różnych kultur, a kultury te przenikają się na rozmaite sposoby.

Najbardziej rozbudowanym i złożonym systemem znaczeń kulturowych jest język, stanowiący charakterystyczne tylko dla człowieka narzędzie komunikowania się. Kody językowe obejmują słowa mówione i pisane, symbole matematyczne, programy komputerowe i inne. Język jest „(...) najbardziej istotnym składnikiem kultury. Możemy porozumieć się dlatego, że przejęliśmy i akceptowaliśmy w drodze socjalizacji czy edukacji te same znaczenia co inni członkowie zbiorowości, kierujemy się tymi samymi co oni «regułami sensu» (Sztompka, 2002, s. 51).

Wszystkie elementy kultury przekazywane z pokolenia na pokolenie umożliwiają poczucie identyfikacji z daną grupą, przyczyniają się do budowania poczucia tożsamości, zapewniają ciągłość grupom społecznym, mimo że następuje nieustanna wymiana składu tychże grup (przykładem może być naród). Adekwatna do powyższych rozważań jest więc prosta definicja kultury, którą zaproponował amerykański socjolog R. Bierstedt: „kultura to wszystko co ludzie czynią, myślą i posiadają jako członkowie społeczności” (Bierstedt, 1963, s. 129).

Warto jeszcze wspomnieć na koniec tej części rozważań o czterech podstawowych funkcjach jakie spełnia kultura rozumiana w szerokim ujęciu:

- 1) „uczy jednostkę panowania nad popędami i potrzebami oraz zaspokajania ich, wdraża do pełnienia ról społecznych (funkcja socjalizująca);
- 2) ustanawia wartość oraz kryteria wartości, które stanowią podstawę wszystkich wyborów. Jednostka przyswaja sobie określony zasób wartości i podporządkowuje się im;
- 3) ustala wzory zachowania się i reagowania na określone sytuacje;
- 4) ustala określone modele, czyli ideały, jak np. kulturowe ideały osobowości” (Woźniak, 2002, s. 33).

II.

PEDAGOGIKA KULTURY

P. ZIÓLKOWSKI

1. Pojęcie i geneza pedagogiki kultury

Pedagogika kultury – jako znaczący kierunek myśli pedagogicznej – ma bogatą tradycję, sięgającą starożytności. Zakorzeniona jest w greckiej *paidei* – wyższej formie działalności wychowawczej, kształtowania człowieczeństwa przez kontakt jednostki z dobrami kultury. Rzymianie określali to mianem *humanitas*, dla podkreślenia wpajania człowiekowi wartości, uświadamiania mu jego potrzeb, obowiązków i tego wszystkiego, co stanowi o człowieczeństwie. W obu przypadkach chodziło o człowieka jako swoisty wzór osobowy. Tak postrzegała to nie tylko myśl wychowawcza, ale także poezja, sztuka i nauka starożytnych Greków.

Niezależnie od starożytnego zakorzenienia rodowód pedagogiki kultury sięga końca XIX w. i dotyczy wielkiego przełomu w podejściu do nauk humanistycznych, dokonanego przez niemieckich filozofów kultury (neokantystów). Polegał on na rozróżnieniu nauk nomotetycznych (przyrodniczych), formułujących prawa do nauk idiograficznych, (humanistycznych) opisujących odrębność świata humanistycznego – jego całościowe ujęcie (strukturę), rozumienie sensu, ocenę wartości (Gajda, 2006, s. 160).

Przedmiotem pedagogiki kultury jest proces kształcenia oparty na spotkaniu jednostki ludzkiej z dobrami kultury, co prowadzi do interioryzacji prezentowanych w nich wartości i wzbogacania sił duchowych człowieka oraz tworzenia nowych wartości (kultura w ludziach). Jednostka, będąc uczestnikiem procesu przeżywania i tworzenia się przedmiotowych wartości, jest przede wszystkim istotą kulturalną.

Tak ujmowany przedmiot pedagogiki kultury upoważnia do traktowania jej jako odrębnego nurtu pedagogicznego i wyspecjalizowanej dyscypliny, obok pedagogiki psychologicznej i pedagogiki społecznej. Podstawę jej stanowi humanistyczny sposób pojmowania świata i człowieka. Akcentuje duchową stronę jednostki i właściwe dla niej środowisko – kulturę, która rządzi się odmiennymi od nauk ścisłych prawami (tamże).

Fundament pedagogiki kultury stanowi filozofia kultury i teoria wartości. Punktem wyjścia do zrozumienia założeń filozoficznych jest heglowska teoria rozwoju ducha. Według Hegla świat idealny, duchowy (prawo, moralność, sztuka, religia, filozofia) stanowi historyczną realizację w dobrach kultury ogólnych wartości, które nie mogą być postrzegane, a jedynie rozumiane. Kultura duchowa zaspokaja dążenia ludzkości do prawdy absolutnej, która pozwala poznać uniwersalny, dialektyczny mechanizm każdego rozwoju. Zbudowanie podstaw metodologicznych pedagogiki kultury, a szerzej – udowodnienie autonomii nauk humanistycznych, to zasługa neokantystów, a zwłaszcza Diltheya (tamże).

W dotychczasowej historii polskiej pedagogiki kultury wyróżnia się trzy okresy:

- okres od momentu powstania (przełom XIX i XX w.) do 1948 r. – okres klasycznej pedagogiki kultury, która wówczas zajmowała się duchowością człowieka;
- lata 1949–1989 – okres krytyki pedagogiki kultury i jej upadku, spowodowany przemianami politycznymi w Polsce; pedagogika kultury kontynuowana była pod innymi nazwami i w ramach innych dyscyplin naukowych, jak humanizm socjalistyczny czy pedagogika humanistyczna;
- okres po 1989 r. – okres rewitalizacji, odbudowy oraz dalszego rozwoju pedagogiki kultury, dzięki staraniom prof. Janusza Gajdy.

Nie wchodząc w szczegóły różnic między najważniejszymi przedstawicielami pedagogiki kultury i ich teoriami, można wskazać punkty wspólne. Są to w szczególności następujące założenia:

- świat wartości humanistycznych jest jakościowo różny od świata przyrodniczego; ten pierwszy jest natury psychicznej, ma swe „znaczenie” i „sens”, oba jednak rodzaje bytów (humanistyczny i realny) są „obiektywne” i dostępne poznaniu ludzkiemu;
- zjawiska humanistyczne, a w tym zjawiska wychowania, są niepowtarzalne i nie można ich badać empirycznie, gdyż wymykają się wszelkiej operacjonalizacji, bytowi świata wartości odpowiada zatem poznanie przez rozumienie znaczenia wartości;
- istnieją ponadczasowe, ponadprzestrzenne i ponadindywidualne wartości kultury, stanowiące autonomiczne rzeczywistości, którymi rządzą prawa normatywne, będące ideami i ostatecznymi miernikami wartości;
- koncepcje filozoficzne, a ściślej ontologiczno-epistemologiczne dociekania nad pojęciem wartości, trzeba łączyć z pojęciem norm i powinności, gdyż dopiero na terenie etyki i estetyki następuje rzeczywiste realizowanie wartości.

Widoczne są wpływy XIX-wiecznej niemieckiej filozofii kultury. Sergiusz Hessen – jeden z czołowych przedstawicieli pedagogiki kultury – istotę wychowania upatruje w dążeniu do urzeczywistnienia wartości kulturalnych. S. Hessen w latach 30. XX

w. pisał, że: „wychowanie jest kulturą jednostki i obejmuje takie dziedziny aktywności człowieka jak nauka, sztuka, moralność i religia. (...) zespół tych wartości stanowi właśnie istotę kultury. Będąc wartościowymi, same wartości kulturalne posiadają ważność bezwarunkową, czym się właśnie różnią od celów czysto subiektywnych, do których dążą ludzie w życiu” (tamże).

Skrótowy przegląd głównych poglądów przedstawicieli pedagogiki kultury uzasadnia traktowanie tego kierunku jako nieprzemijającego, o wciąż aktualnych wartościach. Jak wskazuje J. Gajda, należą do nich przede wszystkim:

- wskazanie ścisłego związku między kulturą i osobowością, podkreślenie roli kultury w kształtowaniu osobowości przez przeżywanie i rozumienie tkwiących w niej odpowiednich wartości,
- stworzenie podwalin nowej metodologii w naukach humanistycznych przez wyodrębnienie kultury jako świata duchowego sensów, który może być ujmowany w kategorii rozumienia,
- zwrócenie uwagi w wychowaniu na wiązanie wartości ogólnoludzkich z narodowymi, wartości regionalnych, narodowych i państwowych.

Do słabych stron kierunku zalicza się zbyt jednostronne elitarne traktowanie kultury, oderwanie jej od uwarunkowań, zwłaszcza społecznych, co czyniło ją podatną na wpływ różnych ideologii. W krytyce tej nie zawsze dostrzegano, że nie wszyscy pedagodzy wąsko ujmowali pojęcie kultury, jak też i to, że pedagogika kultury zawsze stała na straży wartości uniwersalnych.

2. Współczesne kierunki rozwoju pedagogiki kultury

Rok 1995 można uznać w Polsce za oficjalny moment powrotu terminu „pedagogika kultury” jako oficjalnej nazwy charakterystycznej dla tego nurtu teorii i praktyki edukacyjnej. Stało się to w wyniku ogólnopolskiej konferencji zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej z Lublinie w współdziałaniu z Oddziałem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Lublinie, a pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Wymowa wygłoszonych referatów była niemalże jednoznacznie aprobująca powrót do tej nazwy. Stefan Wołoszyn uzasadnił, że pedagogika kultury nie wymaga restytucji – trwałe znaczenie ma dorobek naukowy naszych klasyków pedagogiki kultury. Nurt ten jest żywy we współczesnej edukacji kulturalnej, jak też ciągle aktualne i naukowo użyteczne są podstawowe kategorie i rozróżnienia pojęciowe, na których się wspiera (Gajda, 2006, tamże).

Przywołując pedagogów kultury i ich poglądy, zapomina się o cennym i szczególnie dziś aktualnym fragmencie ich koncepcji. Człowiek jako jednostka rozwija się pod wpływem zewnętrznej kultury, która mniej lub bardziej sprzyja rozwojowi jego osobowości. Im silniejsza presja kultury zewnętrznej o licznych, złożonych elemen-

tach i wpływach, tym staranniejszy powinien być proces kształtowania osobowości, która musi poradzić sobie z tą skomplikowaną sytuacją kulturową, by zachować swą wolność i autonomię (tamże).

Definicja kultury, która znalazła się u podstaw edukacji kulturalnej, nie niesie tak klarownych założeń. Poszczególne państwa w różnych gremiach dopowiadały jej znaczenie, wspominając ogólnie o „wartościach duchowych” i roli „tożsamości kulturowej”. Dziś coraz częściej postuluje się wiązanie kultury z edukacją czy wychowaniem, podkreśla się nawet ich nierozdzielność, szuka się form, które łączyłyby tradycyjne formy działań pedagogicznych z tradycyjnymi formami upowszechniania kultury. Oba te wymiary życia społecznego traktowane są jednak bądź to potocznie i zdroworozsądkowo, bądź też „eksperymentalnie”, tzn. mniej konwencjonalnie niż dotąd. Jest to zrozumiałe, gdy uświadomimy sobie, że trwają ostre spory o istotę i sens wychowania, znaczenie kultury i kryteria dzielenia jej na „wysoką” i „niską”, „elitarną” i „masową”. Za wychowanie uznaje się więc to, co robią wychowawcy w instytucjach formalnie wychowawczych, nauczanie jest tym, co robią nauczyciele w szkole, kulturą – to, co robią instytucje kulturalne, sztuką – to, co robią artyści uznani przez instytucje sztuki. Rozpoznanie charakteru i formalnej funkcji poszczególnych instytucji również zaczyna być coraz trudniejsze, pozostają więc – póki co – ich nazwy albo przynajmniej słowa, które kojarzą się z wychowaniem, edukacją, pedagogiką, kulturą (Gajda, 2006, s. 160).

Należy więc postawić pytanie: w jakim celu szukamy dziś związków kultury z wychowaniem? W polskiej pedagogice od wielu lat zauważalny jest podejmowany przez B. Suchodolskiego i J. Wojnar trud upominania się o „humanistyczne” myślenie o edukacji i wychowaniu. W ich poglądach chodzi o kształcenie człowieka zdolnego i umotywowanego do realizowania siebie jako osoby, ukierunkowanego na wartości „duchowe”, budującego świat społeczny na podstawie dążenia do dobra wspólnego, sprawiedliwości w służbie innym (Suchodolski, 1997, s. 204).

W rozważaniach o naturze pedagogiki kultury we współczesnym świecie chodzi o wzięcie pod uwagę możliwości uwzględnienia w teorii i praktyce edukacyjnej obok wartości absolutnych, transcendentnych i uniwersalnych także wartości utylitarnych i konsumpcyjnych – ich wzajemnego współistnienia. Oznacza to ujmowanie człowieka w kategoriach „być” i „mieć”, próbę pogodzenia różnych implikacji pedagogicznych wynikających z dwóch megatrendów traktowania kultury – kultury jako *paidei* i kultury ujmowanej w kategoriach rynku – oraz umiejętne i efektywne kształcenie człowieka wrażliwego moralnie i jednocześnie konkurencyjnego „na rynku osobowości” – jako wymóg złożonej współczesności. Kształtowanie osobowości na tak szeroko rozumianych dobrach kultury i na harmonijnym łączeniu tych różnych grup wartości nazwano neopedagogiką kultury lub zamiennie „nowym humanizmem” (Gajda, 2006, s. 165).

III.

KULTURA PEDAGOGICZNA SPOŁECZEŃSTWA

A. KOZUBSKA

1. Znaczenie kultury pedagogicznej dorosłych dla rozwoju dzieci i młodzieży

We współczesnym społeczeństwie otwartości dostrzega się potrzebę propagowania określonego wzorca stosunku wychowawczego między pokoleniami, uświadamianego przez dorosłych, a przede wszystkim rodziców. Koniecznym warunkiem jego funkcjonowania jest określenie wzorca kultury pedagogicznej wszystkich dorosłych, którzy biorą udział w wychowaniu młodych pokoleń. Kultura pedagogiczna to „rodzaj zachowania przejawiający się w uświadomieniu przyjętych celów wychowania, w zdobywaniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie i znajduje swój wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i dorosłych” (Kawula, 1998, s. 303; Jundziłł, 1983).

Analiza kultury pedagogicznej powinna obejmować następujące elementy:

1. *Świadomość roli wychowawczej pełnionej wobec własnych dzieci i w społeczeństwie, poczucie odpowiedzialności za prawidłowy rozwój młodego pokolenia.* Dorośli uznają wychowanie za ważną dziedzinę działalności społecznej. Rozumieją związek między działalnością wychowawczą i jej skutkami a przyszłym losem kraju i narodu. Chociaż traktują działalność wychowawczą jako autonomiczną, rozumieją jej powiązanie z całokształtem życia społecznego, ekonomicznego i kulturalnego.
2. *Wzory i wzorce wychowawcze uznawane i realizowane przez społeczeństwo otwarte i demokratyczne.* Dorośli deklarują akceptację wzorców demokratycznych stosunków społecznych i realizują je w swoim działaniu. Pomagają dzieciom i młodzieży w przyjmowaniu realnego planu życiowego, ukazują takie drogi awansu społecznego, które są wartościowe i akceptowane w społeczeństwie.
3. *Wiedza dorosłych na temat psychicznego i fizycznego rozwoju dzieci i młodzieży w różnych jego fazach, znajomość prawidłowości tego rozwoju i respektowanie ich w działaniu.* Wiedza ta ma w zasadzie charakter naukowy. Dorośli, doceniając

wartość każdego okresu rozwojowego, świadomie organizują różnorodne zabawy stymulujące rozwój dziecka, doceniają rolę właściwej organizacji czasu wolnego, właściwie kształtują proporcje między zabawą, nauką a pracą. Dorośli dostrzegają też zagrożenia rozwoju dzieci i młodzieży, jakie niesie rozwój cywilizacyjny, potrafią je uświadamiać młodemu pokoleniu, a także zwalczać je lub łagodzić.

4. *Poglądy dorosłych na kształt stosunków wychowawczych między pokoleniami.* Dorośli zdają sobie sprawę, że ich kontakty i działania w relacji z młodym pokoleniem (naturalne i spontaniczne bądź celowe i planowane) zawsze mają sens wychowawczy. Wraz rozwojem fizycznym, psychicznym i społecznym dzieci stosunki wychowawcze przekształcają się z demokratycznego kierownictwa w coraz bardziej symetryczne partnerstwo. Dorośli rozumieją również prawo dzieci i młodzieży do własnych przekonań, własnego stylu życia, dokonywania wyborów i podkultury, dysponując jednocześnie systemem środków zapobiegających i zwalczających zachowania patologiczne.
5. *Poglądy dorosłych na temat rodzajów środków wychowawczych i ich skuteczności w różnych grupach i instytucjach wychowania bezpośredniego i pośredniego.* Podstawowym kryterium stosowania metod i środków wychowawczych są uznawane w społeczeństwie cele i przyjęty model stosunków wychowawczych (np. rezygnacja z kar fizycznych, drastycznych kar naturalnych, ale również niestosowanie w wychowaniu pełnej swobody, braku zasad i życia w anarchii). Różne formy aktywności (nauka, zabawa, rekreacja, praca) są traktowane jako środki wychowawcze w sposób świadomy służące rozwojowi osobowości dzieci i młodzieży, rozwijaniu i utrwalaniu umiejętności współpracy, partnerstwa i demokratycznych relacji.
6. *Działania dorosłej części społeczeństwa w kierunku intensyfikacji szans rozwojowych dzieci i młodzieży w zakresie ich pomysłowości oświatowej, życiowej, społecznej, zawodowej.* Ujawniają się one głównie w wyrównywaniu startu społeczno-zawodowego i oświatowego ogółu młodzieży, likwidowaniu barier w tym zakresie.
7. *Stan refleksji dorosłych nad skutkami prowadzonej działalności wychowawczej.* Pokolenie dorosłych monituje efekty swojej pracy wychowawczej, odnosząc je do przyjętych w społeczeństwie celów, zadań i wzorów edukacyjnych. W wyniku tego zmienia i doskonalą swoje metody i środki pracy wychowawczej, odwołując się do osiągnięć nauki w tym zakresie, opierając się na racjonalnych podstawach, doskonaląc sieć wsparcia instytucjonalnego (tamże, s. 304–310).

Na istotę kultury pedagogicznej warto spojrzeć przez pryzmat teorii postaw, istotnej i wykorzystywanej we współczesnej psychologii i socjologii do projektowania zjawisk społeczno-wychowawczych. Zdaniem T. Mądrzyckiego postawę można określić „jako względnie stałą i zgodną organizację poznawczą, uczuciowo-motywacyjną i behawioralną podmiotu, związaną z określonym przedmiotem czy klasą przedmiotów (1977, s. 18). W tym kontekście istotę kultury pedagogicznej należy ujmować jako „syndrom (zespół) postaw wychowawczych i opiekuńczo-wychowaw-

czych, innymi słowy – spójny zestaw zinternalizowanych (uznawanych za własne) postaw pedagogicznych” (Winiarski, 2000, s. 332).

Do podstawowych komponentów postaw wychowawczych należą:

- a) *komponent poznawczy* – to wiedza dotycząca prawidłowości i zaburzeń rozwoju somatycznego i psychospołecznego dzieci, młodzieży i dorosłych; wiedza obejmująca przebieg, uwarunkowania i strukturę procesu wychowania, funkcjonowanie podstawowych środowisk wychowawczych, rolę opiekunczą i wychowawczą dorosłych w dobie dokonujących się przemian w życiu społeczno-kulturalnym; *umiejętności* organizowania życia i aktywności sobie oraz dzieciom i młodzieży;
- b) *komponent uczuciowo-motywacyjny* – to takie uczucia, jak: wrażliwość, życzliwość, szacunek, miłość, wyrozumiałość, a także gotowość do ponoszenia odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia;
- c) *komponent behawioralny* – to zarówno reakcje werbalne, jak i działania ukierunkowane na realizację zadań opiekuńczo-wychowawczych, codzienne postępowanie w tym zakresie (tamże, s. 332–333).

Wszystkie komponenty postawy, podobnie jak funkcje rodziny, tworzą strukturalną i funkcjonalną całość, są od siebie wzajemnie zależne. Rozwijanie kultury pedagogicznej jest procesem kształtowania postaw wychowawczych, a więc rozwijania i doskonalenia wszystkich komponentów tych postaw: wiedzy i umiejętności, nastawień emocjonalno-motywacyjnych oraz działań. Przyjmując, że podstawowymi środowiskami wychowawczymi, w których występują relacje dorośli – dzieci, są rodzina i szkoła, niezwykle ważny staje się poziom kultury pedagogicznej rodziców i nauczycieli oraz współpraca tych środowisk. W praktyce relacje między rodziną a szkołą nie zawsze są zgodne z oczekiwaniami społecznymi, z formułowanym na gruncie pedagogiki wzorcem. Warto zadać sobie pytanie, dlaczego tak się dzieje. Jakie bariery uniemożliwiają takie układanie relacji rodziny i szkoły? Wpływy tych dwóch środowisk krzyżują się, ich cele są niekiedy wspólne, czasami zaś bardzo swoiste i rozbieżne. Mimo świadomości, iż oddziaływanie rodziny i szkoły często nie ma charakteru integralnego, potrzeba ich współdziałania jest wyznaczona przez podstawowe kryterium, jakie stanowi przyczynianie się do intensyfikacji szans na pomyślny rozwój dziecka, stwarzanie takich sytuacji, w których możliwe jest dynamizowanie schematów poznawczych, emocjonalnych i czynnościowych. Typ związków rodziny i szkoły uzależniony jest od wielu czynników natury psychologicznej i społecznej, mających subiektywny bądź obiektywny charakter. Nie ulega więc wątpliwości, że te dwa środowiska są sobie potrzebne, a ogniwem łączącym je jest dziecko. Nawiązanie owej współpracy wymaga gotowości stron ją podejmujących. W praktyce ma ona niekiedy jedynie charakter deklaracyjny (Kozubska, 2002, s.198–199).

Do płaszczyzn zakłócających harmonijny przebieg relacji między nauczycielami, dziećmi i rodzicami należą:

1. Różnice koncepcji wychowawczych rodziny i szkoły. Każda ze stron może preferować inne wartości i normy, mieć odmienny obraz dziecka, ucznia na różnych etapach jego rozwoju. Emocjonalne zaangażowanie rodziców, ich silna identyfikacja z dzieckiem w zderzeniu z wymaganiami nauczycieli i ich przekonaniem o swoim profesjonalizmie często utrudnia dialog i porozumienie.
2. Zbyt wolne zmiany szkoły w porównaniu do zmian otaczającej rzeczywistości, w tym możliwości i pragnień rodziców uczestnictwa w edukacji dzieci. Formy i zasady tego uczestnictwa nie zmieniają się zasadniczo w szkole od lat.
3. Różnice instytucjonalne pomiędzy rodziną i szkołą. „Nauczyciele regulują swoje stosunki z uczniami głównie na płaszczyźnie rzeczowej. Rodzice głównie na płaszczyźnie emocjonalnej” (Jaskot, 1995, s. 237).
4. Każda ze stron traktuje dziecko jak swoją własność (konflikt przywłaszczenia). Nauczyciele i rodzice wyraźnie określają obszary, na których ich zdaniem kompetencje drugiej strony są raczej wątpliwe, często „okopując się” na swoich stanowiskach, nie słuchając argumentów drugiej strony. Takie nastawienie o silnym zabarwieniu emocjonalnym dotyczy zarówno rodziców, jak i nauczycieli, znacząco ogranicza możliwość dojścia do wspólnych ustaleń i działań zgodnie z nimi, szczególnie w przypadku rozwiązywania problemów dziecka.
5. Konflikty informacyjne wynikające z nierównomiernego i zbyt jednorodnego przepływu informacji. Nauczyciele znają dzieci głównie z sytuacji szkolnych, a rodzice z pozaszkolnych. Wiedza nauczycieli o rodzicach jest efektem rzadkich i krótkich kontaktów o charakterze zbiorowym. Przekaz dzieci na temat nauczycieli stanowiący podstawowe źródło informacji dla rodziców, ma często charakter subiektywny i trudny do zweryfikowania przy braku rzeczywistej współpracy między dorosłymi. Taki przepływ informacji może znacząco zniekształcić rzeczywistość i stanowić przyczynę powstawania określonych nastawień.
6. Konflikt odpowiedzialności, z reguły współwystępujący z innymi konfliktami. „W świadomości rodziców zakres ich odpowiedzialności zredukowany jest poczuciem, że jest to ich dziecko. Nauczyciel natomiast jest co prawda osobą obcą, reprezentującą instytucję zewnętrzną wobec rodziny, ale jest profesjonalistą w sprawach wychowawczych. W związku z tym wyobrażenia rodziców o odpowiedzialności nauczyciela są z reguły daleko wykraczające poza przepis roli zawodowej nauczyciela. W wyobrażeniach tych rodzice lokalizują bowiem różne wpływy odpowiedzialności, których mniej lub bardziej świadomie sami chcieliby się wyzbycić” (tamże, s. 239).

Istnienie tych konfliktów prawdopodobnie jest nieuniknione. Natomiast ich świadomość oraz umiejętność rozwiązywania sprzyja tworzeniu warunków współdziałania trzech wymienionych podmiotów edukacyjnych: rodziców, nauczycieli, dzieci. Uświadomienie sobie przez nauczycieli i rodziców konieczności współdziałania znajduje oparcie w następujących stwierdzeniach:

- te dwa podstawowe środowiska wychowawcze mają wspólny cel, jakim jest wielostronny rozwój dziecka;
- to głównie rodzice ponoszą odpowiedzialność za opiekę i wychowanie dziecka, początkowo nie dzieląc tej odpowiedzialności z żadną instytucją, a wejście dziecka w etap nauki szkolnej nie zwalnia ich z tej odpowiedzialności;
- dla osiągnięcia pożądanego skutku wychowawczego, prawidłowego rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży niezwykle istotne są jednolite zasady postępowania w sprawach wychowawczych wszystkich dorosłych i ta świadomość powinna nieustannie towarzyszyć rodzicom i nauczycielom;
- rodzice wywierają pierwotny i często największy wpływ na przyswajane przez dzieci wartości, przekonania i zachowania, zaś szkoła dopełnia, wzbogaca, a niekiedy kompensuje (gdy zachodzi taka potrzeba) działania rodziny;
- bez współdziałania ani rodzice, ani szkoła w pojedynkę nie poradzą sobie z przejawami zaburzeń zachowania lub zachowaniami patologicznymi, takimi jak: agresja, uzależnienia i inne;
- szkoła może pomóc rodzicom, a rodzice mogą pomóc szkole – w kłopotach wychowawczych, organizacyjnych;
- warto poznawać oczekiwania rodziców i uwzględniać je w działaniach szkoły, bowiem zwiększa to ich gotowość do współpracy, poza tym owe oczekiwania są też informacją dla szkoły, jakie wartości i cele są dla rodziców istotne, co może stanowić wskazówkę do dalszej pracy pedagogicznej z rodzicami;
- szkoła powinna zbierać opinie rodziców o szkole, mogące być pożyteczną informacją służącą poprawie jakości jej pracy;
- obowiązkiem szkoły jest udzielanie rodzicom rzetelnej informacji o dziecku, bowiem uzyskiwanie takiej informacji jest prawem rodziców (Dzierzowska, 1999, s. 11–12).

Powstaje pytanie: jakie szczegółowe korzyści uzyskują rodzina i szkoła, a w konsekwencji dziecko, z podejmowania owej współpracy? Różnorodne aspekty pozytywnych skutków współpracy rodziców i nauczycieli odnajdujemy na przykład w pracach: S. Kawuli (1996, 1999), Z. Kwiecińskiego (1991), A.M. de Tchorzewskiego (1990), R. Pachocińskiego (1995, 1999), E. Trempały (1994), Z. Dąbrowskiego (1994), A.W. Janke (1995, 2002, 2004), M. Winiarskiego (2000), M. Mendel (2004) i innych.

Na szczególną uwagę zasługują następujące korzyści wynikające ze współpracy rodziny i szkoły:

- Pogłębienie wiedzy nauczycieli o uczniach, ich rodzinach, wypełnianiu przez nich funkcji opiekuńczo-wychowawczej, napotykanym przez rodziców problemach.
- Poszerzenie wiedzy i umiejętności rodziców sprzyjających procesowi wychowania dzięki ich pedagogizacji organizowanej przez szkołę.

- Uzyskanie przez rodziców rzetelnych informacji o funkcjonowaniu szkoły, działaniach nauczycieli i wychowawców w niej pracujących czy też o zachowaniu ich dzieci w szkole, w grupie rówieśniczej.
- Ograniczenie negatywnych nastawień, nieufności, ujemnych skutków stereotypów w postrzeganiu siebie; wyjaśnienie nieporozumień dzięki bezpośrednim kontaktom i wymianie doświadczeń.
- Zbliżenie społeczno-emocjonalne sprzyjające pojawianiu się postaw nacechowanych tolerancją, wyrozumiałością i wzajemną pomocą.
- Podniesienie autorytetu zarówno rodziców, jak i nauczycieli, które wynika ze współdziałania i spójności uzgodnionego przekazu wychowawczego środowiska dorosłych.
- Nastawienie na współpracę umożliwia zwiększenie udziału rodziców w konstruowaniu programu wychowawczego szkoły, pewien wpływ na program nauczania, a także, co jest bardzo ważną płaszczyzną kontaktów, na ustalanie kryteriów uwzględnianych przy ocenianiu osiągnięć uczniów. Sprzyja to wspieraniu pracy nauczycieli, rodzi poczucie współodpowiedzialności i ogranicza postawy roszczeniowe.
- Zwiększanie świadomości pedagogicznej rodziców przez poszerzanie ich wiedzy, współdziałania i współodpowiedzialności za przebieg edukacji dzieci i młodzieży, co odgrywa ważną rolę w tworzeniu właściwej atmosfery wychowawczej zarówno w rodzinie, jak i w szkole.
- Nawiązanie relacji o charakterze osobowym, a nie jedynie przedmiotowym, między rodzicami a nauczycielami sprzyja ich upodmiotowieniu i przekształcaniu andragocentrycznej (dotychczas dominującej) relacji dwupodmiotowej (rodzice – nauczyciele) w relację trójpodmiotową (nauczyciele – uczniowie – rodzice) lub wielopodmiotową (obejmującą innych członków rodziny i pracowników szkoły).
- Współdziałanie rodziców i nauczycieli może stanowić doskonały punkt odniesienia dla krzewienia idei współpracy międzyludzkiej i rozwijania tych umiejętności u uczniów. To z kolei sprzyja wyższym osiągnięciom dydaktycznym uczniów, ich większej aktywności pozalekcyjnej i zaangażowaniu w życie klasy, szkoły, czyli ich uspołecznieniu. Współdziałanie rodziców, nauczycieli, a w konsekwencji również dzieci przyczynia się do humanizacji i demokratyzacji relacji edukacyjnych, do powstawania, istnienia i rozwoju wspólnoty edukacyjnej, co z kolei jest przejawem kultury pedagogicznej społeczeństwa (Kozubska, 2004, s. 314–315).

Za jakość współpracy rodziny i szkoły, jej przebieg i efekty, głównie odpowiadają nauczyciele. To oni, ze względu na swoje merytoryczne przygotowanie, swój profesjonalizm, ponoszą większą odpowiedzialność w tym zakresie. Dlatego też szkoła musi zapewnić odpowiednią organizację swojej działalności i nasycić ją intencjami pedagogicznymi, intensyfikując kształcenie pedagogiczne nie tylko aktualnych, ale

też przyszłych rodziców. Rodzice zaś mogą oczekiwać od szkoły podejmowania właśnie tego typu działań. M. Winiarski proponuje co najmniej trzy formy organizacyjne edukacji pedagogicznej rodziców – poprzez:

- utworzenie przy szkołach tzw. klubów nauczycieli i rodziców, których zadaniem byłoby rozwijanie działalności kształceniowej w zakresie pedagogiki, psychologii i socjologii wychowania, jak również w zakresie działalności kulturalnej;
- utworzenie środowiskowego studium pedagogicznego, które z udziałem specjalistów realizowałoby program edukacji pedagogicznej; taką rolę współcześnie pełnią powstające przy uczelniach wyższych lub innych instytucjach tzw. uniwersytety rodzinne czy uniwersytety dla rodziców;
- utworzenie przy większych ośrodkach edukacji równoległej punktów konsultacyjnych o charakterze poradnictwa indywidualnego dla rodziców, nauczycieli i wychowawców profesjonalnych i nieprofesjonalnych (Winiarski, 2000, s. 338).

Kreowanie oraz popularyzowanie kultury pedagogicznej wśród rodziców, kształtowanie i przekształcanie ich postaw wychowawczych wymaga uwzględnienia zróżnicowanych warunków psychospołecznych, a w związku z tym, zdaniem M. Ziemskiej, respektowania następujących zasad:

- „akceptacji (pozytywne nastawienie i zainteresowanie problemami edukacyjnymi, jakimi rodzice żyją, jakie muszą rozwiązywać);
- życzliwego zrozumienia (chodzi o wytworzenie stosunku wzajemnego zrozumienia, odczytanie intencji i zamierzeń, możliwości realizacyjnych *etc.*);
- wzajemnego zaufania i dyskrecji (nieudostępnianie uzyskanych od rodziców informacji osobom postronnym);
- aktywnego uczestnictwa (zaangażowanie emocjonalne rodziców w działalność rozwijaną w ramach prorodzinnej edukacji pedagogicznej);
- indywidualizacji (uwzględnianie cech osobowościowych rodziców, społeczno-kulturowych, warunków materialnych rodziny, czynników sytuacyjnych itp. i w zależności od tego modyfikowanie interakcji edukacyjnych) [co współcześnie znajduje już wyraz we wspólnym tworzeniu specyficznego dla danej szkoły programu wychowawczego przez nauczycieli, rodziców i uczniów – przyp. A.K.];
- samouświadomienia (dotyczy obowiązku edukatora w zakresie sprawdzania osobistych uczuć zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, wyzwalanych przez rodziców w trakcie interakcji społecznych)” (tamże, s. 338–339; Ziemska, 1973, s. 191–194).

2. Międzypokoleniowa transmisja kulturowa – rola dziadków w wychowaniu

Wizerunek ludzi starych i wzory relacji międzypokoleniowych na przestrzeni wieków „(...) bywały różne i zależały od warunków i sposobu życia, wierzeń i prak-

tyk religijnych społeczeństwa, koncepcji człowieka i człowieczeństwa oraz od kulturowego wzoru starości funkcjonującego w określonym społeczeństwie, w którym starość przybierała różne oblicza: od stanu przydatności społeczno-zawodowej, opierającej się na mądrości i doświadczeniu człowieka starego, do stanu odrzucenia, w którym seniorzy byli uważani za ciężar dla społeczeństwa” (Magiera, 2010, s. 103; Bugajska, 2005). Początek XXI wieku należy do ludzi starych, w Europie jedna czwarta ludności przekroczyła 60 lat. Zapewne jest to wyzwanie z demograficznego i ekonomicznego punktu widzenia, ale można to również potraktować jako dar na innych płaszczyznach życia społecznego, w tym rodzinnego.

Mimo różnorodnych przemian i zmian kształtu rodziny nadal stanowi ona tę najważniejszą wspólnotę wpływającą na dziecko w czasie, gdy na wpływy jest ono najbardziej podatne. Dziecko przejmując od domowników przekonania, opinie, normy zachowania i sposoby postępowania. Jest więc rodzina swoistą szkołą życia, kształtowania charakteru i uczuć, aspiracji i dążeń. Kondycja rodziny, jej struktura, sposób funkcjonowania, wypełniania przez nią zadań mają niewątpliwie wpływ na rozwój młodego człowieka. Społeczeństwa składają się z trzech generacji:

- 1) dzieci i młodzież – pokolenie dzieci,
- 2) ludzie dorośli, w tzw. wieku produkcyjnym – pokolenie rodziców,
- 3) osoby w starszym wieku – pokolenie dziadków.

W Polsce przeważnie istnieją dość bliskie, w porównaniu do innych krajów, więzi emocjonalne między pokoleniami. Jednak wypełnianie różnych zadań edukacyjnych, zawodowych, inny rytm życia powodują, że te trzy generacje często nie rozumieją się wzajemnie, co jest zjawiskiem niekorzystnym, bowiem dzięki różnorodności mogłyby się wzbogacać i uzupełniać. Konflikt pokoleń istniał zawsze. Obecnie występuje być może w sposób szczególnie jaskrawy – ze względu na tempo życia, przemiany społeczne, ekonomiczne, kulturalne, które powodują różnice wydawałoby się większe niż te wynikające z różnicy lat między poszczególnymi generacjami. Można jednak zadać sobie trud przemyślenia zasad współżycia, dostrzegania i respektowania potrzeb wszystkich członków rodziny, tak aby zredukować ów konflikt do minimum (Kozubska, 2011, s. 86). „W każdej fazie życia człowiek pragnie być afirmowany, pragnie znajdować miłość. W tej epoce pragnie tego w szczególnie sposób – przy czym ta afirmacja nie może być akceptacją wszystkiego bez wyjątku. Młodzi wcale tego nie chcą. Chcą także, aby ich poprawiać, aby mówić im „tak” lub „nie”. *Potrzebują przewodników* i to potrzebują tych przewodników bardzo blisko. Jeżeli odwołują się do pewnych autorytetów, to tylko o tyle, o ile te autorytety potwierdzają się równocześnie jako ludzie bliscy” (Jan Paweł II, 2005, s. 106). Ludzie starzy i młodzi mogą się wiele od siebie nauczyć. Ta gotowość jednak musi być wolna od uprzedzeń, stereotypów, powinna być oparta na akceptacji odmierności, a jednocześnie sama relacja jest szansą uczenia się owej akceptacji i tolerancji. Istotne znaczenie dla kształtowania wzorców relacji międzypokoleniowych ma rodzina. Nie da się zbudować silnego związku emocjonalnego bez styczności przestrzennej, dlate-

go wnuki, dziadkowie i rodzice muszą się widywać, wspólnie spędzając ze sobą czas, w którym jest miejsce dla wszystkich, wszyscy są równie ważni, choć coś innego do tej relacji wnoszą.

Ogromna jest rola pokolenia rodziców, których stosunek do własnych rodziców (pokolenia dziadków) stanowi dla wnuków wzorzec traktowania osób starszych. I w tym momencie warto ponownie uświadomić sobie, iż w rodzinie proces wychowania ma charakter zarówno planowy i świadomy (refleksyjny), jak i przygodny i samorzutny (bezrefleksyjny). Wypełniając obowiązki domowe, komentując czyjeś zachowanie, rozwiązując konflikty małżeńskie, radząc sobie z przeciwnościami losu, rodzice oddziałują wychowawczo. Często nie mają świadomości, jak silnie te momenty wpływają na dziecko, kształtują jego stosunek do zadań i innych ludzi. W ten obszar działań rodziny wpisują się też relacje z dziadkami i członkami rodziny szerzej pojmowanej. Stawiając więc wymagania dzieciom bądź mając do nich pretensje, warto przyjrzeć się sobie jako rodzicom i jako dzieciom swoich rodziców i być może od tego zacząć wprowadzanie zmian, jeśli takie są konieczne.

Istotny cel integracji międzypokoleniowej stanowi zapewnienie ciągłości kulturowej. Ważne jest przekazanie przez starszych i przyswojenie przez młodych wartości ogólnohumanistycznych i wynikających z nich norm postępowania. „Następstwem przestrzegania tych norm jest rozwój u przedstawicieli kolejnych pokoleń tak zwanych pierwszorzędnych cech osobowości, to znaczy takich, pod względem których ludzie powinni być do siebie podobni, a nie różni; są to np. tolerancja, opiekuńczość, użyteczność” (Bugajska, 2010, s. 8). Kolejnym istotnym celem owej integracji jest wspomaganie przez ludzi starych procesu kształtowania się tożsamości ludzi młodych, co wymaga uwzględnienia przez tych pierwszych również doświadczeń tych drugich. Można więc powiedzieć, że integracja międzypokoleniowa jest swoistego rodzaju spotkaniem, w którym *obydwie strony muszą wyjść sobie naprzeciw*, akceptując odmienności i umiając z nich czerpać, wykazując się elastycznością, uwzględniając zróżnicowane potrzeby i doświadczenia.

„Skuteczność działań na rzecz integracji międzypokoleniowej jest wyznaczona przez następujące zasady:

- przekazywanie przez ludzi starych takich doświadczeń, które są związane z aktualnymi motywacjami ludzi młodych,
- przekazywanie doświadczeń różnorodnych, związanych z motywacjami, które mogą pojawiać się w przyszłości,
- wzmacnianie u ludzi młodych motywacji pożądaných, sprawdzonych w doświadczeniu ludzi starych,
- przekazywanie przez ludzi starych doświadczeń odwołujących się do najsilniejszych motywacji ludzi młodych,
- przekazywanie młodemu pokoleniu doświadczeń w sposób przeżyciowo otwarty, tj. ujawniający własne nastawienia emocjonalno-ocenne,

- przekazywanie ludziom młodym wiedzy merytorycznej, potrzebnej do realizacji celów, do których dążą,
- służenie ludziom młodym takimi możliwościami organizacyjno-formalnymi, dzięki którym będą mogli dojść do wyznaczonych celów” (Bugajska, 2006, s. 252).

Jak proces ten wygląda w rzeczywistości? Z badań gimnazjalistów dotyczących ich percepcji roli i znaczenia osób starszych, w tym udziału tych osób w kształtowaniu systemu wartości badanych, wynika, że głównym źródłem kształtującym system wartości tej grupy młodych ludzi są, niestety, media (61,7%), na drugim miejscu znajdują się rodzice (46,7%), na trzecim szkoła (26,7%) i na kolejnym ludzie starsi (18,3%).

Interesujące są oczekiwania badanych dotyczące sposobów udziału starszego pokolenia w kształtowaniu osób młodych. Otóż badani oczekują, że starsze pokolenie powinno:

- uczyć prawdy i dobra;
- przekazywać wzorce, normy oraz wartości;
- obdarzać młode pokolenie miłością;
- dawać wskazówki co do sposobu radzenia sobie w życiu;
- przekazywać umiejętności potrzebne do współpracy z innymi oraz umiejętności niezbędne do dobrego funkcjonowania w relacjach społecznych;
- uczyć uwrażliwiania na sprawy innych, a także umiejętności dystansowania się względem innych osób (Wiechetek, Zarzycka, Steuden, 2006, s. 220–222).

Jakie wartości, zdaniem badanych, młodzi uzyskują od starszego pokolenia? Są to:

- wartości religijne (55%),
- wartości etyczno-moralne (46,7%),
- wartości społeczne (33%),
- wartości kulturowe (33%)
- wartości narodowe (33%) (tamże, s. 221).

Wyniki tych badań wskazują na świadomość młodych ludzi, iż to, co czerpią od pokolenia starszego, ma swoją rangę, ma znaczenie dla ich poczucia tożsamości obywatelskiej, narodowej, kulturowej. Jednak etap dojrzewania jest fizjologicznie etapem buntu i odrzucenia autorytetów, w związku z tym budowanie oraz podtrzymywanie relacji międzypokoleniowej jest trudniejsze niż na wcześniejszych etapach życia dziecka.

Interesujące są wyniki badań E. Maciantowicz dotyczące stosunku młodzieży licealnej i studentów do starości i ludzi starych. Pojawiają się w nich różnice wynikające zapewne z większej emocjonalnej i społecznej dojrzałości studentów przy

niewielkiej przecież różnicy wieku między badanymi grupami. W badaniach stwierdzono, że:

- 65% badanych ma negatywne skojarzenia ze starością (więcej ich ma młodzież licealna niż młodzież studiująca);
- w odczuciu badanych większość starych ludzi jest zmęczona życiem, zgorzkniała i nietolerancyjna (25% ankietowanych licealistów i 25% ankietowanych studentów);
- tylko 13% badanych uważa, że osoby starsze mają dużą wiedzę i doświadczenie oraz mądrość życiową;
- 20% badanych licealistów i studentów postrzega osoby w podeszłym wieku jako życzliwe, uprzejme i sympatyczne;
- badani młodzi ludzie mają pozytywny stosunek do swoich dziadków; większość cieszy się, że ich ma (47% licealistów, 51% studentów), szanuje ich (18% badanych licealistów, 20% studentów), tęskni za nimi (12% licealistów, 18% studentów), współczuje im ciężkiego życia (10% licealistów, 14% studentów);
- zdaniem badanej młodzieży starzy ludzie potrzebują przede wszystkim opieki (51% licealistów, 59% studentów), zrozumienia i miłości (52% licealistów, 56% studentów), zainteresowania i towarzystwa (48% licealistów i 48% studentów);
- co zaskakujące, pomimo że ankietowani dostrzegają pozytywne cechy seniorów, rozumieją potrzeby swoich dziadków, cieszą się z ich posiadania, to „(...) niechętnie przebywają w ich towarzystwie i źle się z nimi czują. Aż 53% badanych, bez względu na wiek, stwierdza, iż nie lubi przebywać z osobami starszymi, gdyż odczuwa zakłopotanie. Tylko 20% twierdzi, że czuje się swobodnie w ich towarzystwie i stara się słuchać, co mają do powiedzenia” (Maciantowicz, 2006, s. 234–235).

Osiągnięcie celów integracji międzypokoleniowej, zarówno tych w skali makro, jak i mikro, wymaga dialogu i porozumienia. Wydaje się bowiem, że jest to również doskonały punkt wyjścia do myślenia o rodzinie jako grupie, w której nieustanny jest proces wzajemnego „układania się ze sobą” jej członków. Porozumienie możemy też pojmować jako pożądaną efekt naszych wzajemnych relacji, wymagający jednak często świadomego wysiłku (Kozubska, 2011, s. 87; Kozubska, Ziółkowski, 2012, s. 110).

Rodzina oparta na porozumieniu, życzliwości i miłości nie tworzy się samorzutnie, bez naszego udziału. Intuicja i wiedza, jaką wnosimy z rodziny generacyjnej, często nie wystarczają. Potrzebna jest świadomość i odpowiedzialność za kształt życia rodziny. Rodzina „(...) nadal pozostaje szczególnym miejscem obcowania najbliższych osób. To obcowanie odbywa się na płaszczyźnie bezpośrednich, spontanicznych, bardzo swoistych kontaktów między rodzicami a dziećmi, między rodzeństwem poprzez ciągle trwający dialog między nimi” (Izdebska, 2005, s. 18). Strukturalnymi elementami dialogu są: mówienie, milczenie, słuchanie i przysłuchiwanie się. Dialog, oprócz innych funkcji, jest też interpretowany jako warunek rozumienia i porozumienia. Prowadzony między pokoleniami jest ważny i cenny dla wszyst-

kich generacji, daje poczucie bliskości, ochrania przed wyobcowaniem, zapewnia ciągłość kulturową. Dlaczego więc, skoro tak wiele możemy sobie wzajemnie dać, tak trudno niekiedy zbudować rzeczywiste porozumienie oparte na dialogu między pokoleniami w rodzinie? Jaki popełniamy błędy?

Najczęstszym **błędem ludzi młodych** jest zbyt duże skoncentrowanie na sobie, swoich zadaniach i potrzebach, pośpiech, za mały szacunek do zasług i doświadczenia ludzi starszych. **Starsi** zaś zbyt często koncentrują się na sprawach minionych, nie uświadamiając sobie, że wychwalane przez nich zalety czasu przeszłego często są ich projekcją dobrego samopoczucia w okresie młodości. Poza tym starsi, mając więcej doświadczenia, nie powinni negować doświadczenia młodych, bowiem przyczynia się to do zwiększania dystansu (Kozubska, 2011, s. 92). „Dlatego też, jeśli obie strony chcą zachować kontakt, to muszą nie tylko mówić, ale też słuchać w taki sposób, aby dobrze zrozumieć rozmówcę. Zwykle to ludziom starszym bardziej zależy na podtrzymaniu więzi, powinni więc starać się słuchać tego, o czym mówią młodszy, poznawać ich sytuację i upodobania (...) pozytywnie nastawiać się do chwili obecnej, wyrażać zainteresowanie i zachowywać powściągliwość w doradzaniu” (Braun-Gałkowska, 2006, s. 187).

Niezmiernie ważne jest więc w budowaniu porozumienia między pokoleniami w rodzinie, aby odgrywać te role, które są nam przypisane. Dziadkowie nie powinni, oprócz wypadków koniecznych i uzasadnionych, zastępować rodziców. Przejmowanie czy zawłaszczanie wychowania w rodzinie przez dziadków jest niekorzystne z następujących powodów:

- a) *dla dziadków* – bo przecież mają prawo do własnego życia i czasu wolnego, wypełniwszy zadanie wychowania własnych dzieci; niekiedy też jest to niekorzystne dla ich związku, ponieważ babcia zajęta wnukami zaniedbuje własnego męża lub dziadek własną żonę (co jednak zdarza się rzadziej);
- b) *dla rodziców* – bowiem mimo pewnej wygody, utrudnia im to nauczenie się roli rodzicielskiej, pozbawia szansy na własny rozwój dzięki opiece nad dzieckiem i bardzo utrudnia nawiązanie kontaktu z dzieckiem, co będzie miało swe konsekwencje w przyszłości;
- c) *dla wnuków* – ponieważ pozbawia je to niektórych radości dzieciństwa, uczy przesadnej ostrożności i troski o własne zdrowie, ogranicza ich ruchliwość ze względu na mniejszą sprawność fizyczną dziadków niż rodziców; poza tym jeśli dziadkowie przejmują rolę rodziców, to dzieci w jakimś sensie tracą dziadków, z tym wszystkim, co starsze pokolenie może wnieść w życie swoich wnuków (tamże, s. 192).

Na relacje dziadkowie – wnuki, na szansę porozumienia między pokoleniami wpływają między innymi następujące czynniki:

- stosunek dziadków do własnego życia,
- wiek dziadków,
- rodzaj relacji z dorosłymi dziećmi,

- płeć (dziadków i wnuków),
- wiek wnuków i etap ich rozwoju indywidualnego.

Spróbujmy w tym miejscu zastanowić się, co dzięki porozumieniu między pokoleniami zyskują członkowie rodziny.

Babcie i dziadkowie:

- Rozszerzają świat dzieci o przeszłość, o sprawy, których rodzice nie pamiętają.
- Są źródłem opowieści o rodzinie, o rodzicach – gdy byli mali (ich zaletach, wadach), jest to element budzenia własnej tożsamości i przynależności do tej właśnie rodziny.
- Umożliwiają ciągłość tradycji, ucząc różnych zachowań.
- Kształtują często u wnuków ich tożsamość rodzinną, regionalną, narodową.
- Zachowują pewien dystans do terażniejszości, do spraw codziennych, nadając im określoną, często bardziej właściwą rangę.
- Umożliwiają wnukom doświadczanie przemijania czasu, wskazują na koniec życia i potrzebę mądrego gospodarowania czasem.
- Mogą rozszerzać świat dzieci poprzez cechy właściwe wiekowi: wyrozumiałość, cierpliwość, łagodność, których dziś bardzo brakuje. Pewne spowolnienie związane z wiekiem, często boleśnie odczuwane przez starszych, dla wiecznie popędzanych dzieci jest niezwykle cenne.
- Umożliwiają dziecku udział w wielu czynnościach, od których przez rodziców żyjących w wiecznym pośpiechu są odsuwane: pieczenie ciasta, hodowla kwiatów, wędkowanie, zajmowanie się zwierzętami. Te proste czynności, przez wspólne ich wykonywanie, nabierają szczególnego znaczenia, są one także naturalną płaszczyzną kontaktu, różnych opowieści snutych niejako przy okazji. Babcię, czułą i cierpliwą, wspomina się przez całe życie. Dziadek może w życiu wnucząt odegrać też znaczącą rolę. Przy częstej nieobecności ojca w rodzinie może być modelem mężczyzny silnego i łagodnego. Może w świat zdominowany przez kobiety wprowadzać swoje męskie zainteresowania polityką, majsterkowaniem, sportem itp.
- Dziadkowie mogą wreszcie słuchać, jeśli są dyskretni i cierpliwi. Rodzicom często na to brakuje czasu, cierpliwości, są zajęci obowiązkami.
- Babcia i dziadek, przyjażniąc się z wnukami, dają im również „(...) okazję do uczenia się szacunku dla wieku, dostosowania prędkości kroków do tego, z kim się idzie, zrozumienia czyjegoś bólu. Jeśli dziadkowie przyjmują pomoc, dają wnukom okazję do uczenia się obdarzania innych” (tamże, s. 193).
- Mają dużo okazji i gotowości do okazywania serdeczności i bliskości, często łatwiej jest im cieszyć się z wnuków niż kiedyś z własnych dzieci, bowiem relacja z tymi ostatnimi obarczona była troską i niepokojem, poczuciem odpowiedzialności i uciążliwościami dnia codziennego (Kukołowicz, 2006, s. 197–198).

Dzieci i wnuki:

- Dają szansę większego uczłowieczenia relacji, stwarzając starszym ochronę przed osamotnieniem.
- Pozwalają na doświadczenie solidarności w chwilach potrzeby oraz poczucie bezpieczeństwa.
- Sprawiają, że starsi czują się potrzebni i kompetentni, doceniani i kochani.
- Przyczyniają się do przeżywania przez starszych zadowolenia i dumy z zapewnienia kontynuacji biologicznej i duchowej.
- Umożliwiają przeżywanie poczucia użyteczności przez pełnienie nowych ról, co pozwala też odnaleźć godność i szczęście.
- Zaspokajają potrzebę bycia z kimś blisko, bycia dla kogoś ważnym.
- Wnuki socjalizują dziadków w wielu obszarach wiedzy i umiejętności, począwszy od obsługi telefonu komórkowego, komputera, aż po naukę języków obcych. Dzięki tym umiejętnościom osoby starsze mogą pozostawać w kontakcie z innymi członkami rodziny, ale też, jak się okazuje, nawiązują nowe znajomości, odnajdują nowe „sensy”, przejawiają aktywności, które nie byłyby ich udziałem, gdyby nie wnuki, np.: grają w szachy w Internecie, robią zakupy tą drogą.
- Inicjują różne formy aktywności osób starszych, przełamując ich lęki przed współczesnymi technologiami, co wpływa na ograniczenie ryzyka izolacji tych osób.
- Wszystkie te działania związane głównie z międzypokoleniowymi relacjami rodzinnymi przyczyniają się do poczucia dobrostanu i odczuwania satysfakcji życiowej przez pokolenie dziadków.

Życie rodziny trzypokoleniowej, nawet jeśli nie prowadzi ona wspólnego gospodarstwa domowego, jest nie tylko spokojniejsze, ale i bogatsze, pełniejsze, dostarczające dziecku w różnym wieku więcej zróżnicowanych doświadczeń. Podstawowym warunkiem jest bliskość, więź, owo porozumienie, niekoniecznie wspólne zamieszkiwanie pod jednym dachem, które, jak wiemy, tego porozumienia nie gwarantuje. Owe relacje wielopokoleniowe wzbogacają nie tylko dzieci, służą również pokoleniu dorosłych rodziców i pokoleniu dziadków.

Rodzina pełni istotną rolę w kształtowaniu społecznej i kulturowej strony osobowości młodego pokolenia, w przekazywaniu mu społecznie pożądanym i akceptowanym wzorów zachowania. Jest instytucją, która zabezpiecza prawidłowy rozwój emocjonalny dzieci i młodzieży, chroni przed niedostosowaniem społecznym. Wzory życia rodzinnego różnicują stosunek człowieka do wartości, które w życiu prywatnym ceni się najbardziej. Preferowane przez rodzinę wartości kształtują aspiracje życiowe człowieka, aktywizują jego działanie (Podgórski, 2006, s. 220–221).

IV.

RODZINA JAKO WSPÓLNOTA WPROWADZAJĄCA DZIECKO W KULTURĘ

A. KOZUBSKA

1. Pojęcie rodziny, jej przemiany i funkcje

Pojęcie rodziny jest w różnicowany sposób definiowane na gruncie różnych nauk, zmienia się też zakres treściowy definicji na przestrzeni lat. Najczęściej stwierdza się, że rodzina jest „(...) małą i jednocześnie pierwotną grupą o swoistej organizacji i określonym układzie ról między poszczególnymi członkami, związaną wzajemną odpowiedzialnością moralną, świadomą własnej odrębności, mającą swe tradycje i przyzwyczajenia, zespoloną miłością i akceptującą się nawzajem” (Rembowski, 1972, s. 16). Jest pierwszą i fundamentalną grupą w życiu dziecka, opiera się na związkach krwi, małżeństwa lub adopcji. Stanowi podstawowe środowisko wychowawcze, a towarzysząc człowiekowi przez całe jego życie, wywiera najistotniejszy wpływ na jego świat wartości i norm postępowania, jego stosunek do innych ludzi.

Rodzina na różnych etapach rozwoju społeczeństw, w różnych formacjach społeczno-ekonomicznych pełniła zróżnicowane zadania zewnętrzne i funkcje wobec swoich członków. Mimo jej przemian, ogłaszania upadku rodziny, ona nadal trwa, będąc jedną z podstawowych wartości wymienianych w badaniach przez ludzi w różnym wieku. Wielokrotnie w historii okazywało się, że prawidłowo funkcjonujące rodziny stanowią fundament pomyślnego funkcjonowania społeczeństwa. Współcześnie rodzinę postrzega się coraz bardziej jako czynnik generujący zmiany w makrostrukturze społecznej, a nie tylko jako instytucję reagującą na przemiany społeczne.

Z. Tyszka, charakteryzując przemiany rodziny pod koniec XX wieku, wskazał na następujące jej cechy:

- *Autonomizacja i egalitaryzacja jednostek i indywidualizacja zachodząca wewnątrz rodziny.* (Zwiększyły się możliwości decydowania o sobie jednostek, nasiliła się emancypacja dzieci wobec rodziców, żon w stosunku do mężów. Każdy z członków rodziny coraz bardziej żyje „swoim” życiem. Jednostka ma większą możliwość realizowania swoich indywidualnych celów niezależnie od

interesów rodziny i jest to aprobowane zarówno przez rodzinę, jak i społeczeństwo, lecz prowadzi do rozluźnienia struktury rodziny).

- *Wzrost wymagań dotyczących jakości życia rodzinnego, szczególnie w zakresie zapewniania satysfakcji z życia małżeńskiego i rodzinnego, brak tej satysfakcji usprawiedliwia czynienie kroków rozwodowych.*
- *Wzrost znaczenia emocjonalno-ekspresyjnej funkcji rodziny, między innymi ze względu na podniesienie rangi uczuć wyższych w rodzinie, głównie miłości. Wynika to między innymi z coraz mniejszej możliwości współczesnego człowieka uzyskiwania wsparcia emocjonalnego ze strony innych grup społecznych poza rodziną.*
- *Zwiększenie tolerancji dla przedmałżeńskich i pozamałżeńskich kontaktów seksualnych, związków homogenicznych, par niezalegalizowanych, maleje więc spójność rodziny i występuje zagrożenie jej dezintegracji (Tyszka, 1997, s. 22–24).*

Przemiany rodziny polskiej, głównie z zakresie więzi rodzinnej, wynikające ze zmian w makrostrukturze społecznej, zdaniem W. Jachera, polegają również na:

- rosnącym znaczeniu rodziny w zatowizowanym społeczeństwie,
- zmniejszaniu się solidarności rodziny wielopokoleniowej,
- wzroście izolacji między starszym pokoleniem a dziećmi,
- spadku liczby funkcji pełnionych przez rodzinę i grupy oparte na pokrewieństwie (Jacher, 1997, s. 30).

Rodzina stanowi przedmiot badań empirycznych i rozważań teoretycznych wielu dyscyplin naukowych. Najistotniejszą przyczyną tego stanu rzeczy wydaje się być świadomość znaczenia rodziny dla rozwoju społeczeństw i jednostek – szczególnie w zakresie utrzymania ciągłości biologicznej i zapewnienia przekazu kulturowego. Dlatego też najobszerniejszą i najbardziej wnikliwą analizę rodziny prezentują nauki społeczne, a głównie socjologia rodziny i pedagogika rodziny.

W badaniach socjologów należących do poznańskiej szkoły rodziny przyjęto dwie kategorie czynników kształtujących rodzinę: zewnętrzne i wewnętrzne. Z. Tyszka, stosując kryterium zasięgu przestrzenno-społecznego wobec czynników zewnętrznych, wyróżnił:

- 1) czynniki ogólnospołeczne (obejmujące zjawiska o charakterze materialnym i świadomościowym, strukturalnym i funkcjonalnym, zachodzące w skali społeczeństwa globalnego);
- 2) czynniki regionalne (np. poziom i charakter gospodarki w rejonie geograficznym, odmienności klasowo-warstwowe, demograficzne, poziom kulturowy);
- 3) czynniki lokalne (np. rodzaj zbiorowości, ich wielkość, regionalne znaczenie).

Do czynników wewnętrznych zaliczono m.in. normy postępowania, zwyczaje, cechy osobowości członków rodziny, wskazując na potrzebę współdziałania socjologii z innymi naukami w zakresie analizy tych czynników (Łączkowska, 1990,

s. 38–39). Dlatego też ze względu na złożoność i wielowymiarowość funkcjonowania rodziny podkreśla się potrzebę wieloaspektowej i integracyjnej analizy procesów w niej zachodzących z uwzględnieniem jej związków z kontekstem społeczno-kulturowym (Tyszka, 1997, s. 75).

F. Adamski wyróżnia cztery główne etapy w badaniach społecznych nad rodziną, które uwzględniają zmienność podejścia metodologicznego. Jest to:

- 1) *Podejście biologiczno-antropologiczne* – akcentujące głównie takie czynniki biologiczne, jak: popęd seksualny i zależność biologiczną od matki. „Podnoszono fakt, że te biologiczne siły działające w rodzinie są ujęte w rygorystyczne ramy obyczajów, nakazy religijne, przepisy prawa, nacisk opinii społeczności lokalnej. Dopiero wynikiem ich działania są określone fazy rozwoju rodziny, różne formy i kształty funkcjonowania” (Janke, Kawula, 2000, s. 21).
- 2) Drugi etap przesunął punkt ciężkości badań z przeszłości rodziny na *teraźniejszość* ze szczególnym wskazaniem zagadnień ekonomicznych i socjalnych rodziny, przejawów dezorganizacji funkcjonowania rodziny i jej struktury w związku z procesami industrializacji i urbanizacji, upośledzenia społecznego i zawodowego kobiet.
- 3) Trzeci etap (od lat trzydziestych minionego stulecia) kładł w badaniach nacisk na *problemy psychologiczne i społeczne* rodziny, między innymi na: „charakter stosunków łączących małżonków oraz rodziców i dzieci, zagadnienia higieny psychicznej życia małżeńsko-rodzinnego, problemy dostosowania partnerów w małżeństwie oraz poradnictwo małżeńsko-rodzinne” (tamże, s. 22).
- 4) Czwarty etap zaczyna się po II wojnie światowej, dominuje w nim tendencja do budowania *socjologicznych teorii rodziny*, w których poszukuje się związków i zależności między zmianami w makrostrukturze społecznej a tymi, które dokonują się w rodzinie.

Należy wskazać kilka ujęć teoretyczno-badawczych, które zdaniem S. Kawuli i A.W. Janke stanowią teorie funkcjonowania rodziny. Pokazują one, jak złożoną i trudną do zbadania jest ona strukturą, jak wiele możliwych wymiarów ujmowania i badania rodziny istnieje. Wśród tych ujęć teoretyczno-badawczych wyodrębnia się:

- Ujęcie **interakcyjne**, gdzie rodzinę pojmuje się jako jedność – całość złożoną z osób wywierających na siebie wzajemny wpływ. To wzajemne oddziaływanie dokonuje się poprzez realizację ról bazujących na normach, które jednostka identyfikuje z normami swych grup odniesienia – także z rodziną rozszerzoną. Opisują ją pojęcia takie jak: spójność, stabilność, solidarność, porządek i względna stałość. Integracja ma podstawowe znaczenie dla egzystencji rodziny. (...)
- Ujęcie **strukturalno-funkcjonalne**, traktujące rodzinę jako podsystem społeczny podporządkowany systemowi całościowemu. W ramach tego podsys-

temu analizuje się rolę każdego członka rodziny, układ tych ról umożliwiający funkcjonowanie rodziny i systemu całościowego. Społeczeństwo oczekuje od rodziny zazwyczaj reprodukcji oraz konformizmu wobec norm społecznych (...). Rodzina natomiast ofiarowuje swoim członkom formowanie osobowości, zdobywanie statusu i wsparcie emocjonalne.

- Ujęcie **sytuacyjne**, w którym rodzinę traktuje się jako pewną sytuację społeczną wyznaczającą zachowanie jej członków i w przeciwieństwie do ujęcia interakcyjnego bada się jej odniesienie do środowiska i warunków zewnętrznych. Badacze usiłują ustalić, na ile owe warunki zewnętrzne mogą wyznaczyć zachowanie jednostki oraz pulę i zmienność ról społecznych w rodzinie i poza nią.
- Ujęcie **instytucjonalne**, traktujące rodzinę jako instytucję historyczną, w której kształtuje się określony system wartości i potrzeb ludzkich i spełniająca określone zadania np. ekonomiczne i ciągłości biologicznej narodu. Rodzina miała i ma zaspokajać te potrzeby, a formy i sposoby owego zaspokajania były i są uzależnione od wpływów środowiska kulturalnego oraz znajdują swoje uzasadnienie we wzorach kultury, religii, obyczaju, wzorach konsumpcji itd.
- Ujęcie **rozwojowe** (...). Rodzina jest tu traktowana jako swego rodzaju pole interakcji, która przybiera określone formy, zależnie od cykli życia jej członków. Pełnione przez poszczególnych członków role ulegają zmianie wraz z zmianą ich wieku i składem rodziny, ich strukturą i zmiennością ról w rodzinie pochodzenia i rodzinie prokreacji” (tamże, s. 23–24).

Samo pojęcie rodziny nie jest wolne od wieloznaczności i może być stosowane z różnymi intencjami wartościującymi. Trudności w stworzeniu wyczerpującej definicji wynikają z różnorodności jej form, ciągłych przemian i wielości dyscyplin naukowych zajmujących się tą problematyką. Genetycznie rodzina jest grupą pierwotną, naturalną i najbardziej trwałą. Żadna z dotychczasowych struktur społeczno-ekonomicznych nie funkcjonowała bez niej. „Wiele problemów rodziny wynika z dysfunkcji wysoko rozwiniętego społeczeństwa, które generuje nierówności, niesprawiedliwość, bariery i ograniczenia, wyklucza jednostki i całe rodziny z uczestnictwa w społeczeństwie dającym możliwość zaspokajania swych potrzeb i osiągnięcia życiowej satysfakcji. Jednym ze źródeł problemów jest także osłabienie więzi społecznych. To właśnie rodzina, sąsiedztwo, społeczność lokalna w sposób naturalny dawały pomoc i wsparcie rodzinie w trudnej sytuacji. W zindywidualizowanym i zatimizowanym społeczeństwie jest o to coraz trudniej” (Biernat, 2010, s. 20). Niezwykle trafna więc wydaje się nieco przewrotnie sformułowana przez Z. Tyszkę metaforyczna wizja rodziny pod koniec XX wieku: „Można powiedzieć, że rodzina naszych czasów jest jak statek, który znalazł się w zasięgu burzy, ale mimo to płynie nadal – z nadłamanym masztem i wodą w swych najgłębszych czeluściach. I nikt nie jest w stanie ze stuprocentową pewnością powiedzieć, że statek nie dopłynie do portu” (Tyszka, 1999, s. 184). Z punktu widzenia

analiz pedagogicznych, owym portem jest pomyślność kolejnych pokoleń. Nie jest moim celem zatrzymywanie się nad współcześnie istniejącymi obok małżeństwa monogamicznego typu tradycyjnego lub partnerskiego różnymi innymi formami związków, takimi jak: monogamia seryjna (gdzie partnerzy po rozwodzie zawierają nowe małżeństwa), małżeństwa otwarte (akceptujące seksualne kontakty pozamałżeńskie), związki kohabitacyjne, konkubiny, związki dobrowolnie bezdzietne, związki grupowe i plemienne, rodzicielstwo zastępcze i inne formy, aczkolwiek analizując przemiany rodziny, jej zadania i funkcje, o wymienionych zjawiskach należy pamiętać (Kwak, 1997; Biernat, 2010; Kawula, 2006). S. Kawula, w kontekście istnienia współcześnie zróżnicowanych form rodzinno-małżeńskich, wskazuje na potrzebę równoległego istnienia definicji rodziny oraz związków i form rodzinno-małżeńskich, bez wyraźnych ocen co do jej struktury i funkcjonowania, jednak z uwzględnieniem pewnych elementów występujących wszędzie, niezależnie od zróżnicowań kulturowych (Kawula, 2006, s. 166). „Z tego punktu widzenia muszą tu być brane pod uwagę: reprodukcja biologiczna i uprawnienia seksualne małżonków, przekazywanie wartości kulturowych z pokolenia na pokolenie, przekazywanie dóbr materialnych” (Adamski, 2002, s. 14). Natomiast uwzględnienie szczegółowych warunków związku małżeństwo-rodzinnego umożliwiających ciągłość i bezpieczeństwo pokoleń wymaga odpowiedzialności za: „prokreację lub adopcję nowych pokoleń; przetrwanie, rozwój, opiekę, wychowanie i bezpieczeństwo psychofizyczne wszystkich pokoleń będących w związku; społeczną kontrolę relacji; wytwarzanie dóbr, ich podział, konsumpcje, dziedziczenie; jakość więzi emocjonalnej. Wtedy dopiero można uznać strukturę rodzinno-małżeńską także jako korzystne środowisko życia i środowisko wychowawcze zarazem” (Kawula, 2006, s. 166). Wymienione warunki mogą stanowić pewną wskazówkę również dla praktyki życia społecznego w zakresie rozumienia jakiejś struktury, wspólnoty jako rodziny.

W zależności od tego, na gruncie jakich nauk definicje rodziny są formułowane, traktuje się ją przeważnie: jako podstawową grupę społeczną stanowiącą element szerszej struktury społecznej; jako psychogrupę, będącą układem stosunków psychiczno-osobistych; jako środowisko rozwojowe dzieci, miejsce zaspokajania różnych potrzeb jej członków, system powiązań uczuciowych. Wśród wielu definicji rodziny dla niniejszych rozważań szczególnie przydatne wydają się te, które podkreślają jej wspólnotowy wymiar. „Z pedagogicznego punktu widzenia należy traktować rodzinę jako szczególny i niepowtarzalny byt społeczny, którego istotą jest humanistyczny charakter zdeterminowany niepowtarzalnością występujących w niej podmiotów. (...) Stąd rodzinę można uznać jako taki rodzaj rzeczywistości społecznej, której cechą konstytutywną jest wspólnotowy charakter życia określonego zbioru podmiotów zespolonych w różnym stopniu więzami biologicznymi, emocjonalnymi, kulturowymi i gospodarczymi. W więzach tych należy upatrywać źródeł procesu naśladowania osobowych wzorów, procesów wychowania, a także samowychowania” (de Tchorzewski, 1990, s. 10).

Poprawnie funkcjonująca wspólnota rodzinna może zapewnić optymalne warunki odnowy pokoleń oraz ich biologicznego, psychicznego i społecznego rozwoju. Rodzina ciągle, mimo cyklicznego ogłaszania jej upadku i kryzysu, stanowi podstawę struktury społecznej. Jest ona wartością zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, bowiem rodzice wychowują dzieci nie tylko dla siebie czy dla nich samych, ale także dla innych ludzi znajdujących się poza kręgiem rodzinnym, dla wspólnoty społecznej. Stanowi ona najkorzystniejsze dla dziecka środowisko, pod warunkiem, że darzy je uczuciem, otacza opieką i poddaje wpływowi wychowawczym. Szczęśliwe jest to dziecko, „które ma prawo odczuwać i odczuwa miłość rodziców, serdecznych opiekunów, bliskich, „własnych”, pewnych, które ma dom rodzinny, gdzie może się schronić, ilekroć otoczenie poza tym domem powieje obcością” (Kotarbiński, 1986, s. 99). Określając cele wychowania, rodzice odnoszą się więc w mniejszym lub większym zakresie do zmian zachodzących w życiu społecznym, a z drugiej strony do wartości jako źródeł stanowienia celów. Cele wychowania rodzinnego są zatem zależne od cenionych przez rodziców wartości i hierarchii, jaką im nadają. Świadomość rodzinna, jako wyobrażenie idealnych stanów rzeczy (wyobrażenie wzorowej rodziny, wzorowego pełnienia poszczególnych funkcji, obraz świadomościowy wzorowego męża, żony, ojca, matki, syna córki), stanowi istotną przesłankę działalności i efektywności wychowawczej (Tyszka, 2004, s. 31; Kozub-ska, 2013, s. 229).

Pedagogiczna problematyka badawcza rodziny została w ostatnich latach znacząco poszerzona. Należą do niej następujące zagadnienia:

- „działalność socjalizacyjna, wychowawcza i jej pochodne w różnych typach rodzin;
- praca socjalno-wychowawcza z rodziną niepełną;
- wychowanie dziecka w rodzinie problemowej;
- świadomość wychowawcza i kultura pedagogiczna rodziców;
- opieka nad dzieckiem w rodzinie;
- opieka nad rodziną w miejscu zamieszkania;
- warunki opiekuńczo-wychowawcze w rodzinie;
- przygotowanie do życia w rodzinie;
- przygotowanie dzieci do racjonalnego korzystania z czasu wolnego w rodzinie;
- wychowawcze współdziałanie rodziny i szkoły;
- wpływ konfliktów małżeńskich i konfliktów między rodzicami a dziećmi na warunki i efekty wychowania rodzinnego;
- rola rodziny w religijnym wychowaniu dzieci i młodzieży;
- skutki dysfunkcyjności wychowawczej w rodzinie;
- sytuacja rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym, problemy wybranych członków rodziny;

- znaczenie rodziny w procesie integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem” (Kozubska, 2000, s. 15).

Rozpatrywanie rodziny jako grupy, instytucji czy swoistej wspólnoty wiąże się z analizą *funkcji* przez nią spełnianych, funkcji rozumianych jako „wyspecjalizowane oraz permanentne działania i współdziałania członków rodziny, wynikające z bardziej lub mniej uświadomionych sobie przez nich zadań, podejmowanych w ramach wyznaczonych przez obowiązujące normy i wzory, a prowadzące do określonych efektów głównych i pobocznych” (Tyszka, 1984, s. 137–138). W literaturze istnieją różne podziały funkcji, np. socjolog Z. Tyszka wyróżnił 10 funkcji rodziny: materialno-ekonomiczną, opiekuńczo-zabezpieczającą, prokreacyjną, legalizacyjno-kontrolną, socjalizacyjną, klasową, kulturalną, rekreacyjno-seksualną, towarzyską i emocjonalno-ekspresyjną (Tyszka, 1974, s. 61). M. Ziemska, T.E. Dąbrowska i B. Wojciechowska-Charlak uznają za podstawowe: funkcję prokreacyjną, zarobkową, usługowo-opiekuńczą, wychowawczą, socjalizującą oraz psychohygieniczną (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak, 1997, s. 143). Według F. Adamskiego pojęcie funkcji rodziny obejmuje cele, do których zmierza życie i działalność rodziny oraz zadania, które pełni rodzina zaspokajająca potrzeby swych członków i całego społeczeństwa. Wyodrębnienia funkcji F. Adamski dokonuje, wychodząc z analizy rodziny jako grupy i instytucji społecznej lub też biorąc pod uwagę aspekt trwałości i zmienności funkcji i ich znaczenia dla rodziny. Do *funkcji instytucjonalnych* rodziny, odnoszących się do niej jako do grupy społecznej, należą:

- funkcja prokreacyjna** – ma podtrzymywać ciągłość społeczną;
- ekonomiczna** – polegająca na dostarczaniu dóbr materialnych rodzinie;
- funkcja opiekuńcza** – polega na udzielaniu pomocy członkom rodziny, gdy sami nie są w stanie zaspokoić swoich potrzeb życiowych;
- funkcja socjalizacyjna** – polega na wprowadzaniu, poczynając od urodzenia, członków rodziny w życie społeczne i przekazywaniu im wartości kulturowych;
- funkcja stratyfikacyjna** – gwarantuje członkom rodziny określony status życiowy;
- funkcja integracyjna** – jest funkcją kontroli społecznej zachowań poszczególnych członków rodziny (Adamski, 1984, s. 51–52).

Wśród *funkcji osobowych rodziny* jako grupy społecznej wymienia się:

- funkcję małżeńską** – zaspokajającą potrzeby życia intymnego małżonków;
- rodzicielską** – zaspokajającą potrzeby uczuciowe rodziców i dzieci;
- braterską** – zaspokajającą potrzeby uczuciowe braci i siostr (tamże, s. 52).

Do funkcji istotnych *pierwszorzędowych* należą: prokreacja, socjalizacja i funkcja miłości, zaś do *drugorzędowych* należą pozostałe funkcje: ekonomiczna, opiekuńcza, stratyfikacyjna, rekreacyjna, religijna – będąca częścią socjalizacyjnej, częściowo integracyjna.

Dla potrzeb dalszych rozważań przyjmuję podział funkcji według S. Kawuli, który twierdzi, że nie ma potrzeby mnożenia funkcji rodziny, bowiem zacięra się przez to obraz funkcji podstawowych i pochodnych. Zdaniem tego autora rodzina pełni cztery podstawowe funkcje:

- a) funkcję biologiczno-opiekuńczą,
- b) funkcję kulturalno-towarzyską,
- c) funkcję ekonomiczną,
- d) funkcję wychowawczą (Kawula, 1998, s. 57).

Funkcja biologiczno-opiekuńcza wiąże się z uznaniem rodziny jako instytucji obcowania seksualnego, przyczyniającej się do zachowania ciągłości biologicznej każdego narodu. Opieka nad dzieckiem, zapewnienie mu właściwych warunków rozwoju fizycznego (dostarczenie właściwego pożywienia, ubrania, warunków snu i wypoczynku, ochrony przed niebezpieczeństwem) należy do obowiązków rodziców, których żadna inna instytucja w tym względzie w pełni zastąpić nie może.

Rodzina stanowi również *miejsce życia towarzyskiego i kulturalnego*. Organizacja zabawy, wypoczynku, przygotowanie do odbioru dóbr kulturalnych, rozbudzanie potrzeb dziecka w tym zakresie i kształtowanie pożądanych wzorców – to rola rodziny od najwcześniejszych lat życia dziecka.

Rodzina, stanowiąc wspólną jednostkę *ekonomiczną*, prowadząc wspólne gospodarstwo domowe, dostarcza wszystkim jej członkom środki niezbędne do życia, wyposaża mieszkanie w odpowiednie sprzęty, urządzenia. Zapewnienie rodzinie niezbędnego minimum ekonomicznego funkcjonowania stanowi jeden z istotnych warunków wypełniania pozostałych funkcji rodziny.

Rodzina jest również instytucją, w której zachodzi zarówno proces *wychowania* dzieci, jak i wzajemnego wychowania pozostałych jej członków. Wychowanie jest tutaj rozumiane szeroko, jako proces wdrażania młodego pokolenia do życia w społeczeństwie. I mimo, że jest ono kontynuowane i przejmowane przez inne instytucje w późniejszych etapach życia dziecka, np. szkołę, to rodzina zapoczątkowuje ten proces, a ze względu na silne więzi emocjonalne między dzieckiem i rodzicami siła jej wychowawczego oddziaływania jest największa.

Wszystkie funkcje się wzajemnie przenikają i są od siebie zależne. Podstawowe, wyżej wymienione funkcje rodziny wyróżnia się ze względu na rzeczowy aspekt życia, lecz dla ogólnego funkcjonowania rodziny, a szczególnie jej działalności wychowawczej, podstawę stanowi jej życie emocjonalne. To ono przenika wszystkie sytuacje i stosunki zachodzące w rodzinie, nadając im swoistą dynamikę. W zasadzie normalnie funkcjonująca rodzina stanowi jedyne miejsce rozwoju emocjonalnego dzieci i dotychczas w tym zakresie nie udało się jej zastąpić.

2. Rola rodziny w socjalizacji kulturowej dziecka

Rodzina, stanowiąc grupę pierwotną, jako pierwsza wprowadza dziecko w świat kultury, narzuca swoisty dla niej sposób wartościowania danych przedmiotów, wydarzeń, emocji i zachowań. To w rodzinie, jako najbliższym otoczeniu społecznym dziecka, rodzice wyjaśniając i oceniając rzeczywistość, nadają określone znaczenia ludziom, zachowaniom i przedmiotom z otoczenia fizycznego dziecka. „Wartościowanie, ustalane i aktualizowane w interakcjach, związane jest z językiem oraz komunikowaniem się ludzi, rozumianym jako tworzenie opinii na temat otaczającej rzeczywistości” (Mielicka, 2000, s. 39). Jest więc kultura również sposobem myślenia o rzeczywistości, co w powiązaniu z systemem językowym pozwala w określony sposób postrzegać i kojarzyć fragmenty rzeczywistości, a dzięki systemowi wartości pozwala dokonywać takiej oceny i wyboru interpretacji, która jest skuteczna czy przydatna dla jednostki i społeczeństwa (tamże, s. 42).

Kultura związana jest z międzypokoleniowym przekazem treści, wymogami, jakie stawia się dzieciom i młodzieży w rodzinie, w instytucjach edukacyjnych i wychowawczych. Szczególnie ważne dla procesu socjalizacji jest zdobywanie wiedzy o ludziach z otoczenia jednostki, odgrywających różne role społeczne, które określają ich miejsce w społeczeństwie.

Każdy człowiek, przychodząc na świat, jest wyposażony w pewne zadatki biologiczne, właściwości psychofizyczne, potencjał określony przez jego genotyp. Te zadatki i właściwości podlegają wpływom i regulacjom określonej kultury. Proces socjalizacji kulturowej rozpoczyna się od najwcześniejszych lat życia dziecka w rodzinie i dokonuje się on równocześnie w następujących sferach:

- biologiczno-popędowej,
- psychiczno-uczuciowej,
- społeczno-kulturowej,
- świadomościowo-moralnej (Jacher, 1973, s. 101 i nast.).

W sferze *biologiczno-popędowej* rodzina poprzez zaspokajanie potrzeb materialnych dziecka, opiekę nad nim aż do uzyskania przez niego samodzielności wpływa na kształt jego osobowości, pobudza go do aktywności właściwych dla faz rozwojowych, a także łączy je z rodziną (Adamski, 1999, s. 71).

W sferze *psychiczno-uczuciowej* oddziaływania rodziny wynikają z rodzicielskiej miłości, ofiarności i bezinteresowności, doprowadzając do umacniania więzi emocjonalnych w rodzinie, rozwijania i zaspokajania potrzeb emocjonalnych. Rodzina stanowi azyl, miejsce bezpieczne uzewnętrzniania swoich emocji, okazywania wzajemnego zaufania i akceptacji, co ma wpływ na późniejsze przystosowanie społeczne dziecka.

W sferze *społeczno-kulturowej* „rodzina socjalizuje jako mała grupa, a jednocześnie jako instytucja społeczna, rządząca się określonymi normami i regułami, przyjętymi czy też odzwierciedlającymi szersze układy społeczne. Rodzina stanowi

tu dla dziecka pewną dość specyficzną formę, mniej lub bardziej zorganizowaną, życia społecznego, opartego na współpracy i współdziałaniu, poszanowaniu praw drugich, wyrzeczeniu i ofiarności” (tamże, s. 71). Rodzina jest odbiciem szerszego społeczeństwa, w niej dziecko poznaje i internalizuje wartości społeczne, obyczaje i tradycje.

W sferze świadomościowo-moralnej działania rodziny polegają na kształtowaniu systemu wartości, norm, zapoznaniu dziecka z nimi i przyczynieniu się do ich uwewnętrznienia, uznania za swoje. „Rodzina – jak stwierdza Bossard – wybiera to, co należy przekazać; interpretuje i wyjaśnia to, co przekazane; ocenia to, co przekazuje” (tamże, s. 72).

Proces socjalizacji kulturowej w rodzinie obejmuje oddziaływania rodziny i otoczenia rodzinnego polegające na:

- kierowaniu doświadczeniami dziecka w kontakcie z otoczeniem fizycznym, światem rzeczy: wyposażeniem mieszkania, zabawkami, przedmiotami codziennego użytku;
- uczeniu dziecka porozumiewania się za pomocą języka;
- nawiązywaniu kontaktów niewerbalnych i werbalnych z poszczególnymi członkami rodziny;
- stwarzaniu warunków do poznawania wartości kulturowych rządzących zachowaniem członków rodziny, np. przedmiotów materialnych, kultury języka członków rodziny, ich poziomu moralnego, postaw wobec nauki, pracy, stosunku do innych ludzi (tamże, s. 73).

Znaczenie wyżej wymienionych oddziaływań rodziny na dziecko jest nie do przecenienia ze względu na to, że rodzina jest pierwszą i przez pewien czas jedyną grupą społeczną dla dziecka, opartą na więzi osobistej, częstych i bezpośrednich kontaktach, a jej wpływy mają miejsce w okresie największej podatności dziecka na nie.

Socjalizacja zmienia się w ciągu życia jednostki, ale jednocześnie duży wpływ na jej modyfikację mają przemiany społeczne i kulturowe. Warto uświadomić sobie, że istotną cechą dokonujących się we współczesnym świecie zmian społecznych i kulturowych jest zmieniająca się pozycja dziecka w społecznym i rodzinnym systemie wartości. Do najbardziej znamienych aspektów tego procesu należą:

- przejście dziecka z peryferii życia społecznego i rodzinnego do centrum jego wartości;
- zrozumienie, że dziecko nie jest miniaturą dorosłego człowieka, ma swoje potrzeby, możliwości i ograniczenia specyficzne dla danego etapu rozwojowego, co prowadzi do doceniania wartości dziecka na każdym etapie; dziecko nie jest już traktowane w kategoriach ekonomicznych, jako siła i pomoc w gospodarstwie domowym, a raczej akcentuje się podejście uczuciowo-duchowe;
- w sferze życia społecznego wystąpienie przewagi zasady demokracji nad zasadą autorytaryzmu, co wpływa na zmianę celów wychowania z narzuca-

nia wzorów uznanych społecznie i formowania osobowości na wprowadzanie w kulturę i wzajemność oddziaływań;

- ograniczenie roli rodziny w procesie wychowania poprzez dzielenie tej roli z innymi instytucjami wychowawczymi;
- przedłużenie zależności materialnej dziecka od rodziny ze względu na wydłużający się czas kształcenia;
- uzyskanie wysokiej rangi dzieciństwa traktowanego nie jako etap przejściowy przed produktywną dorosłością, ale jako wartość autoteliczna zarówno dla dzieci, jak i rodziców;
- wzbogacenie potrzeb dziecka i form ich zaspokajania, związane ze zmieniającą się pozycją dziecka w rodzinie;
- wzmocnienie w społeczeństwie pozycji młodzieży, która stała się nośną grupą społeczną, z własną podkulturą, grupą, z którą zarówno rodzina, jak i społeczeństwo muszą się liczyć (Adamski, 1999, s. 77–78).

Jednocześnie jednak proces społeczno-kulturowej emancypacji doprowadził do tego, że:

- dzieci zbyt wcześnie wchodzą w świat dorosłych, co prowadzi do wielu patologii: obniżenia wieku inicjacji seksualnej, narkomanii, przemocy itp.; poza tym dzieci wcześnie stykają się z problemami dorosłych: rozwody rodziców, brutalność życia społecznego, konflikty, nerwice, depresje;
- ze względu na rozwój kultury masowej, dostęp do TV i Internetu dzieci stykają się z treściami niekorzystnymi dla ich rozwoju emocjonalnego;
- rodzice, ze względu na pracę zawodową poza gospodarstwem domowym, koncentrację na własnym rozwoju, nastawieniu na „mieć”, ograniczyli czas przebywania z dziećmi;
- zmniejsza się liczba dzieci w rodzinie ze względu na to, że rodzice chcą więcej dzieciom dać i nie chcą rezygnować z własnej kariery zawodowej, z określonego poziomu życia (tamże).

3. Wybrane aspekty wychowania dziecka w rodzinie

Udział człowieka w kulturze społeczeństwa w dużej mierze jest kształtowany przez wzorce konsumpcji kultury w jego rodzinie pochodzenia, która kształtuje formy i zakres tego udziału. Akcentowanie wychowawczego aspektu funkcjonowania rodziny ma szczególne znaczenie, gdy określamy jej powiązania ze światem zewnętrznym. Powodzenie w osiągnięciu celów wychowawczych ważnych dla jednostki ze społecznego punktu widzenia jest zależne od wpływów i współpracy różnych środowisk wychowawczych, o czym była mowa w poprzednim rozdziale.

„W odczuciach społeczeństwa, a także jednostki **mieć rodzinę, to znaczy mieć własne społeczne zaplecze**, własne wyraźnie określone miejsce w jakiejś strukturze,

jej obyczajowości, tradycjach, kulturze (Izdebska, 1993, s. 702). Zdaniem H. Izdebskiej do podstawowych dziedzin planowego oddziaływania rodziny należy zaliczyć:

- 1) „troskę o prawidłowy rozwój fizyczny dziecka, jego sprawność i zdrowie,
- 2) troskę o rozwój intelektualny (...),
- 3) zaspokajanie potrzeb emocjonalnych (uczuciowych) dziecka, przy równoczesnym wzbogacaniu jego życia uczuciowego, rozwijaniu w nim dyspozycji pozytywnych i przełamywaniu dyspozycji negatywnych (egocentryzm, skłonności egoistyczne, brak wyobraźni i wrażliwości na potrzeby czy krzywdy innych),
- 4) wdrażanie w kulturę własnego społeczeństwa, grupy społecznej, z którą jest się najściślej związanym, w kulturę ogólnoludzką,
- 5) rozbudzanie zainteresowań i potrzeb kulturalnych,
- 6) wpajanie społecznie akceptowanych zasad i norm moralnych (stanowią one trzon moralnej postawy jednostki),
- 7) uspołecznianie dziecka poprzez kształtowanie postawy otwartej na problemy otaczającego świata, ścierające się tendencje, odwieczną walkę dobra ze złem, dążenia do postępu i sprawiedliwości społecznej, autentycznej równości i wolności ludzi, walkę z zacofaniem i obskurantyzmem,
- 8) przygotowanie do samodzielnego życia,
- 9) uczenie organizowania własnego życia zgodnie z potrzebami i warunkami, jakie stwarza rzeczywistość społeczna,
- 10) uodparnianie na napotymane trudności i niepowodzenia, hartowanie charakteru i silnej woli,
- 11) rozbudzanie u dzieci poczucia godności osobistej oraz poczucia godności narodowej (...),
- 12) rozwijanie dyspozycji do doskonalenia siebie, niepopelniania tych samych błędów,
- 13) kształtowanie ambicji i aspiracji na poziomie własnych potencjalnych możliwości (...),
- 14) uczenie umiaru i skromności (...),
- 15) uczenie tolerancji dla wszelkiej odmienności poglądów (pod warunkiem, że nie są one szkodliwe czy groźne społecznie), cech indywidualnych, zainteresowań i dążeń,
- 16) rozwijanie uczuć patriotycznych, szacunku dla tradycji narodowych, ich wkładu w kulturę ogólnoludzką, postawy gotowości do walki o bezpieczeństwo, dobre imię i pozycję w świecie własnego narodu, państwa” (tamże).

„Wychowanie jest uczeniem się szczególnego rodzaju – uczeniem się postaw, rozwijaniem wrażliwości, a także odkrywaniem własnych możliwości, talentów, mocnych stron i budowaniem na nich własnej tożsamości i siły. Jest też uczeniem się

konstruktywnego radzenia sobie z własnymi brakami, trudnościami i negatywnymi emocjami. Jest więc i budowaniem człowieczeństwa” (H. Rylke, 1999 s. 124). Wychowanie jest zadaniem najwyższej wagi, wymagającym wiedzy, umiejętności, „uważności” wobec drugiego człowieka. „Polega ono na wzbudzaniu, podtrzymywaniu i różnicowaniu aktywności wychowanka i aktywności własnej wychowującego, by dzięki oferowanym wartościom, zdobywanym doświadczeniom, nadać rozwojowi kierunek zmierzający do adaptacyjności i kreatywności w wymiarze nadrzędnego, względnie stabilnego sensu życia” (B. Kaja, 2001, s. 91).

M. Łobocki uszczegóławia warunki prawidłowego pełnienia przez rodzinę funkcji wychowawczej, wskazując na:

- zaspakajanie podstawowych potrzeb biologicznych i psychospołecznych dzieci, zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa, miłości i afiliacji, samourzeczywistnienia i uznania;
- dostarczanie pożądaných społecznie wzorów zachowań, wyzwających procesy identyfikacji dzieci z rodzicami;
- przekazywanie wartości, norm i zasad współżycia i współpracy preferowanych w społeczeństwie, w którym żyją;
- umożliwianie dzieciom aktywnego udziału w różnego rodzaju czynnościach i obowiązkach domowych, traktując je jako równouprawnionych partnerów życia rodzinnego;
- rozszerzanie i rozwijanie kontaktów międzyludzkich, tj. pogłębianie więzi emocjonalnej z krewnymi, przyjaciółmi i znajomymi;
- wprowadzanie przynajmniej po części w świat kultury, czyli materialny i duchowy dorobek ludzkości; przygotowanie do samodzielnego życia poprzez wyrabianie postawy twórczej i współuczestniczącej w otaczającym świecie (Łobocki, 2007, s. 311).

Biorąc pod uwagę niejednakowy poziom funkcjonowania wychowawczego rodzin, wyróżniamy rodziny:

- **Wzorcowe** – stwarzają swoim dzieciom najlepsze warunki wychowawcze w stosunku do innych kategorii rodzin, dążą one do stałego podnoszenia poziomu wychowawczego. Rodzice i inni członkowie rodziny sami podejmują inicjatywy wychowawcze, nawet w stosunku do szkoły.
- **Normalne** – posiadają szereg elementów wychowawczych, które występują najczęściej w danym środowisku, sprzyjają prawidłowemu rozwojowi psychicznemu i fizycznemu dzieci, niesprzecznemu z ogólnospołecznym kierunkiem wychowania.
- **Jeszcze wydolne** – charakteryzują się wahaniami pozytywnych warunków wychowawczych i swego funkcjonowania. Czynią jednak wysiłki, aby niepewną sytuację poprawić, wykazują poczucie odpowiedzialności za wychowanie dzieci.

- **Niewydolne wychowawczo** – cechy charakterystyczne tych rodzin to: zaburzenia we współżyciu rodzinnym, konflikty ze szkołą jako efekt nieodpowiedniego funkcjonowania wychowawczego, brak planów życiowych, aspiracje życiowe członków rodziny są na ogół mało wartościowe społecznie lub nierealne (jeśli są wysokie). Są to często rodziny niekompletne lub kompletne, ale współżycie małżonków jest tam na krawędzi rozbicia. Czynniki ekonomiczne są tam z reguły bardzo trudne, ale może się zdarzyć, że rozłam więzi rodzinnej następuje z nadmiaru środków materialnych lub nieracjonalnego ich użytkowania.
- **Patologiczne** – zaliczamy do tej kategorii rodziny, których członkowie pozostają w stałej kolizji z prawem i moralnością (nagminne kradzieże, rozboje, gry hazardowe, prostytutka i stręczycielstwo, alkoholizm). W wyniku tego rodzaju praktyk następuje trwały rozkład współżycia wewnątrz rodziny, faktyczne zerwanie więzi rodzicielskiej i małżeńskiej. Z reguły brak jest w niej stałych podstaw ekonomicznych. Konsekwencją dla dzieci jest dziedziczenie stanu społecznego rodziców, niejako powtarzanie ich drogi życiowej (Kawula, 1998, s. 155–157).

Mając świadomość, że wychowanie jest procesem złożonym i wielorako uwarunkowanym, na podstawie analizy literatury, własnych badań, obserwacji i doświadczeń, pozwolę sobie wskazać kilka elementów oddziaływania rodzicielskiego, które są moim zdaniem szczególnie istotne, można rzec, że prozaiczne, uświadomione przez większość rodziców, a jednak w codziennej praktyce wychowawczej, jak się okazuje, niełatwe do zastosowania. Należą do nich:

1) Miłość i akceptacja dziecka takim, jakim ono jest.

Oznacza to uwzględnienie jego prawa do inności od rodziców i od rodzeństwa, jego cech temperamentu, indywidualnego tempa rozwoju. Większość rodziców jest przekonana, że właśnie taką akceptującą miłością darzy dziecko. Czy jednak dziecko tak samo to odczuwa? Czy udaje się rodzicom unikać ciągłego krytykowania dziecka, porównywania go do innych, „zdolniejszych”, „lepszyc”? Czy dziecko często mówi: „ja nic nie robię dobrze”. Warto, aby rodzice zadali sobie pytanie, czy ich rodzicielskie „dobre intencje”, dążenie do perfekcji nie spowodowało zagubienia gdzieś kontaktu z tym, jakie jest i czego chce dziecko. Wychowanie jest wychodzeniem sobie naprzeciw, wsłuchiowaniem się w potrzeby drugiego człowieka.

2) Czas, jaki rodzice poświęcają dziecku.

Chodzi szczególnie o aktywny kontakt, nie tylko ten, kiedy są razem w domu i zajmują się swoimi czynnościami, ale przede wszystkim ten, w którym rozmawiają z dzieckiem, z uwagą słuchają, co ma im do powiedzenia, nie lekceważąc jego problemów i nie popadając w nadmierny dydaktyzm, pouczanie, co młodzież określa „przynudzaniem”. Ale również czas wolny, poświęcony na wspólne wyjścia do kina, na mecze, wycieczki rowerowe, spacer, wspólne uprawianie sportu.

Nawet wspólne wykonywanie jakichś obowiązków domowych może stanowić okazję do rozmowy, przejawiania zainteresowania sprawami drugiego człowieka, komentowania rzeczywistości, wyrażania swoich emocji, słowem: bycia ze sobą, a nie obok siebie. Pamiętać jednak należy, że wszystkie te formy, a jest ich bardzo wiele, muszą być akceptowane przez dziecko, nie mogą być przymusem, bo będą odbierane niemal jak kara, a wówczas nie doprowadzą do oczekiwanych celów. Trzeba więc zadbać o to, aby ten czas spędzany wspólnie z rodzicami był dla dziecka przyjemnością i pozostawiał w nim pozytywne emocje.

3) Wartości i normy postępowania.

„Rodzice stanowią (...) osobliwy – bo pierwszy i w początkowym okresie rozwojowym dziecka wyłączny – model zachowań moralnych. Sam proces rozwoju osobowego dziecka przebiega w atmosferze panujących w środowisku rodzinnym norm, reguł i zasad moralnych, ogólnych w swych założeniach, ale konkretyzowanych przez kierowane oddziaływania rodziców na dziecko” (Adamski, 1999, s. 72). Dzieciom i młodzieży do prawidłowego rozwoju potrzebna jest uwaga dorosłych, świadomość ich życzliwości i tego, że są dla nich ważne, ale również wyraźnie określone granice i zasady postępowania. Systemy wartości rodziców są dla dzieci pewnym kodeksem norm, określają, co dobre, a co złe, co wolno, czego nie wolno. Stanowią one również pewien filtr, przez który dziecko dorastając, przepuszcza nowe normy i wartości wnoszone przez inne grupy i środowiska. Wartości oraz normy postępowania są dla dziecka jak drogowskazy umożliwiające poruszanie się po nieznanym czy dopiero poznawanej rzeczywistości, pełnej pokus, sprzecznych komunikatów, rozbieżnych potrzeb i różnorodnych lęków. Młody człowiek ma prawo czuć się zagubiony, ma prawo podejmować złe decyzje, zaś zadaniem dorosłych, a szczególnie rodziców, jest wspieranie go w tych wyborach, wskazywanie mu właściwej dla jego rozwoju i przystosowania społecznego drogi. Wyznaczanie granic może spotykać się z oporem, złością, niezadowolaniem dzieci i młodzieży, a rodzice muszą być na to przygotowani, powinni umieć radzić sobie z takimi sytuacjami i emocjami, które temu towarzyszą. Istotne znaczenie ma świadomość pedagogiczna rodziców, ale również ich poziom inteligencji emocjonalnej: umiejętność rozpoznawania własnych emocji, kierowania tymi emocjami, motywowania się do działania, podnoszenia się po porażkach, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi ludźmi, empatia i asertywność. Te kompetencje sprzyjają pełnieniu przez rodziców funkcji wychowawczej w sposób pożądanym, sprzyjającym rozwojowi dziecka, również dlatego, że rodzice poprzez modelowanie kształtują je u dziecka.

4) Cierpliwość i konsekwencja.

Cierpliwość, która nie jest jednak uleganiem, ale pewnym rodzajem wyrozumiałości dla potrzeb dziecka, również tych, które nie są dla rodziców zrozumiałe. Cierpliwość i wyrozumiałość wobec popełnianych przez dziecko błędów, bo przecież rodzice również je popełniają, i wreszcie – dla trudu dorastania. Kon-

sekwencja nie powinna przybierać wymiaru bezwzględności, egzekwowanie wymagań nie może stawać się egzekucją. Konsekwencja jest narzędziem do osiągnięcia zamierzonych celów, a nie celem samym w sobie. Jeśli rodzice niezależnie od okoliczności egzekwują swoje wymagania, to mogą doprowadzić do **nadmiernej uległości**, która często zostaje przeniesiona na kontakty dziecka z innymi osobami, w tym z rówieśnikami. Pretensje do dziecka, że nadmiernie podporządkowuje się rówieśnikom, nie potrafi zdobyć w grupie istotnej pozycji, jest zbyt podatne na wpływy innych, są wówczas nieuzasadnione. Gdzie dziecko miało się tego nauczyć, jeśli jego wola w domu rodzinnym była nadmiernie albo notorycznie łamana? Gdzie miało nauczyć się forsowania swojego zdania, jeśli próby takich działań w rodzinie zawsze były skazane na porażkę? Chęć postawienia zarzutu dziecku, że jest „gapą”, „nieudacznikiem” powinna skierować uwagę rodziców na ich własny sposób postępowania z dzieckiem. Uzyskiwanie bezwzględnego posłuszeństwa jest pewnie dla rodziców wygodne, ale warto zastanowić się również nad dalekosiężnymi skutkami takiego działania i zadać sobie pytanie, które efekty, te bliższe czy dalsze, są ważniejsze? Kolejnym skutkiem nadmiernej konsekwencji i nieliczenia się z potrzebami dziecka może być **pozorna uległość**. Rodzice wymuszający posłuszeństwo muszą liczyć się z tym, że ten sposób kształtowania systemu wartości u dziecka nie doprowadzi do jego internalizacji. Powinni starać się doprowadzić do tego, aby dziecko uznało określone wartości i zachowania za ważne, ponieważ rozumie i akceptuje ich znaczenie, a nie tylko dlatego, że wymagają tego rodzice. Nadmierna dyscyplina może prowadzić do kłamstwa jako skutecznej drogi uniknięcia kary, a nie do zaakceptowania celów sformułowanych przez rodziców. Reagując bardzo ostro, karząc dziecko, często bez wyjaśniania, rozmowy, w której dziecko ma szansę wygłosić swój pogląd, rodzice zazwyczaj nie zmieniają jego zachowania, tylko odcinają się od informacji o nim. Może więc dojść do sytuacji, w której rodzice żyją w iluzji, że mają grzeczne, posłuszne dziecko, które, jak się okazuje, w szkole czy grupie rówieśniczej zachowuje się zupełnie inaczej. W ten sposób rodzice pozbawiają się szansy na rzeczywisty kontakt z dzieckiem, a równocześnie pozbawiają się szansy wpływanie na jego rozwój. Tę szansę przejmuje ktoś inny. Kolejną możliwą reakcją dziecka na nadmierną restrykcyjność rodziców jest **jawny bunt**. Perspektywa ostrego sprzeciwu dziecka wobec woli rodziców nie wydaje im się groźna, gdy dziecko ma 3–4, 10 lat. Można przecież wziąć je na ręce, gdy kładzie się na chodniku i przenieść w dowolne miejsce, można 10-latkę ukarać zakazem wychodzenia z domu. Sprawa egzekwowania decyzji rodziców nieco się komplikuje, gdy mamy do czynienia z 16 lub 17-latką, który bywa od rodziców większy i silniejszy, a na zakaz wyjścia z domu reaguje trzaśnięciem drzwiami. Wtedy rodzice zaczynają odczuwać własną bezradność i zadają sobie pytanie: jak to się stało, gdzie popełnili błąd? Błąd został prawdopodobnie popełniony dużo wcześniej.

Okres dorastania można bowiem określić jako okres „odcinania kuponów” z prowadzonej dotychczas działalności wychowawczej. Jest on na pewno trudny zarówno dla rodziców, jak i dzieci. Charakterystyczna dla tego okresu labilność

emocjonalna, szybkie zmiany nastrojów, wybuchy złości i płaczu, czasami zbyt ostre słowa ze strony dorastających dzieci, izolowanie się w swoim pokoju, szokujące stroje, fryzury, tatuaże i kolczyki są czasem ciężkiej próby dla rodziców. Przydają się wówczas cierpliwość i dystans. Jedną z najskuteczniejszych płaszczyzn, do której rodzice mogą się odwołać, jest płaszczyzna więzi emocjonalnej, jeśli takową udało im się wcześniej zbudować. System wartości przekazany przez rodziców i zinternalizowany przez dziecko, nawet jeśli podlega w tym okresie pewnym wahaniom, stanowi dobrą podstawę dla przetrwania tego etapu. To rodzice w tym czasie powinni okazać się bardziej dojrzałymi, nie obrażać się na dziecko, krytykować określone zachowania, ale wyrażać gotowość do pomocy, zapewniać o swojej miłości i akceptacji dziecka jako osoby. Każde pokolenie jest inne, nie może być kalką poprzedniego, bo wówczas nie można by mówić o rozwoju. Każde pokolenie, korzystając z doświadczeń poprzedniego, niektóre z nich przyjmuje, inne odrzuca, wnosi coś nowego, co jest motorem postępu, ale też popełnia nowe błędy. Zdanie sobie sprawy z tej prawidłowości zmienia nieco perspektywę patrzenia na dorastającą młodzież, na zepsucie której narzekano już w starożytności.

Rodzina powinna dać dziecku przysłowiowe „korzenie i skrzydła”. „Korzenie”, to poczucie bezpieczeństwa, miłość, akceptacja, poczucie własnej tożsamości, przynależności do danej rodziny, poczucie wsparcia – szczególnie w sytuacjach trudnych, nawet zawinionych przez dziecko. A przysłowiowe „skrzydła” są przygotowaniem dziecka do samodzielnego życia. Rodzina bowiem nie wychowuje dziecka tylko dla siebie, jej głównym zadaniem jest wychowanie dla społeczeństwa, przygotowanie dziecka do życia w nim i do własnego rozwoju. To zadanie oczywiście można rozpatrywać w dwóch aspektach: co zrobić, jak przygotować dziecko do tego, aby umiało poradzić sobie z samodzielnym życiem, aby było szczęśliwe, bo o to przecież głównie chodzi rodzicom, ale również co zrobić, aby było użytecznym członkiem społeczeństwa. Wyposażanie dziecka w owe „skrzydła” zaczyna się od początku jego życia. To system wartości, który rodzice przekazują, szacunek do jego osoby, liczenie się z jego zdaniem, stwarzanie sytuacji, w których dziecko będzie miało szansę na samodzielne działanie, kształtowanie jego wrażliwości na innych, empatii i asertywności. To również stwarzanie w procesie wychowania takich sytuacji, w których będzie miało szansę, poprzez wzorce ze strony rodziców, własne doświadczenie, przekonać się, że racjonalne argumenty, rozmowa i przekonywanie są skuteczniejsze niż kłamstwo i rozwiązania siłowe. Przygotowanie do życia w społeczeństwie to również ukształtowanie u dziecka odpowiedzialności, gotowości i odwagi do ponoszenia skutków swoich działań. Wskazane negatywne skutki dotyczą tego, co nazywam nadmierną konsekwencją i nadmierną restrykcyjnością rodziców. A jednak konsekwencję uznaję za istotny element wychowania, pod warunkiem, że jest ona narzędziem, a nie celem, że towarzyszy jej dialog, który jest zarówno mówieniem, jak i słuchaniem. Stawianie wymagań i pewna konsekwencja w ich egzekwowaniu są niezbędnymi elementami sprzyjającymi rozwojowi. System nakazów i zakazów, formułowanie

zadań, obowiązuje w każdej rodzinie. Dziecko funkcjonując w różnych rolach, również pozarodzinnych, np. w roli ucznia, musi podejmować określone zadania. Obowiązki, które dziecko powinno spełniać w szkole i na rzecz rodziny w dużym stopniu kształtują jego postawy, stosunek do pracy, do innych ludzi.

- 5) Wracając do czynników, które uznałam za najistotniejsze w rodzinnym wychowaniu dziecka, chciałabym na koniec podkreślić **potrzebę refleksyjności rodziców**, ciągłego zastanawiania się nad swoim i dziecka postępowaniem.

Ta refleksyjność umożliwia wyciąganie wniosków z popełnianych błędów, daje szansę na przyznanie się do ich popełniania, co „uczłowiecza” rodziców w oczach dziecka, kształtuje też określone wzorce postępowania. Refleksyjność rodziców stwarza im również możliwość uczenia się od własnych dzieci, osobistego rozwoju dzięki pełnieniu roli rodzica.

- 6) Istotną rolę w skutecznym oddziaływaniu wychowawczym w rodzinie pełni również **komunikacja**.

Często braki kompetencyjne w tym zakresie uniemożliwiają bądź ograniczają wychowawcze oddziaływanie rodziców oparte na pożądanym z pedagogicznego punktu widzenia intencjach. Podstawową rolę w komunikacji rodzinnej pełni język werbalny, ale ze względu na siłę i specyfikę więzi rodzinnych nie mniej ważne znaczenie mają niewerbalne środki komunikacji: gestykulacja, mimika, milczenie, dotyk. Każda rodzina ma swoiste cechy komunikacji. Wśród ważnych elementów systemu komunikacji rodzinnej można wyróżnić:

- *Pragnienie porozumienia się u komunikujących się osób*. Nie ma ono charakteru stałego, co więcej nie jest czymś oczywistym. Nie zawsze komunikujemy się, dążąc do tego, aby rozumieć i/lub być rozumianym.
- *Poziom językowych kompetencji, znajomość reguł składniowych i innych ogólnych zasad konstruowania logicznych wypowiedzi*. (Nie zawsze mówimy to, co chcemy wyrazić).
- *Odpowiednie zastosowanie umiejętności językowych, uwzględniające indywidualne cechy partnera komunikacji, zasób jego doświadczeń, sytuację, w której się znajduje i wzajemne stosunki istniejące między komunikującymi się osobami* (Grygielski, 1999, s. 68–69). Te same komunikaty są inaczej odczytywane przez osoby o zróżnicowanych doświadczeniach. Niekiedy coś odbieramy tylko jako informację lub już jako ocenę, ponieważ nasz stan albo nasze relacje z drugą osobą uległy zmianie, pogorszeniu. Widać więc wyraźnie, że komunikacja, szczególnie ta o charakterze dialogu wymaga wczucia się w sytuację drugiej osoby, umiejętności przyjmowania nie tylko własnej, ale też jej perspektywy poznawczej, a także ogólnej wrażliwości interpersonalnej.

Analiza komunikacji w rodzinie jest pewną informacją o atmosferze emocjonalnej w niej panującej. Napięcia lub wrogość powodują maksymalizowanie wzajemnego dystansu, co stanowi przeszkodę wychowawczego oddziaływania.

Przekazywanie przez rodziców wartości moralnych, postaw, oczekiwań wobec dziecka jest skuteczniejsze jeśli przebiega w atmosferze bliskości i zaufania, która sprzyja zinternalizowaniu ich przez dziecko. Okazuje się bowiem, że np. pragnienie, aby upodobnić się do rodziców poprzez przyjęcie ich przekonań i postaw zależy nie tylko od tego, o czym rodzice rozmawiają z dzieckiem, ale nawet bardziej od tego, jak rozmawiają (tamże, s. 70). Niestety w wielu rodzinach mamy do czynienia z zanikaniem empatycznej komunikacji. Brak czasu na rozmowy, które nie są tylko pobieżną wymianą informacji, a dialogiem – mówieniem, słuchaniem i wspólnym milczeniem, powoduje w końcu osłabienie więzi emocjonalnej. Rodzice nie zawsze w pełni zdają sobie sprawę, jak ważny jest sposób reagowania komunikujących się osób na swoje wypowiedzi. Stanowi on nie tylko ustosunkowanie się do informacji, ale jest także odbierany jako ustosunkowanie się do nadawcy komunikatu. Jest to szczególnie widoczne w komunikowaniu się rodziców z dorastającymi dziećmi. Określony sposób reagowania może stanowić aprobatę nadawcy komunikatu, uznanie jego wartości, co umożliwia kształtowanie się własnej tożsamości, jest czynnikiem motywującym do podtrzymywania kontaktu (w relacji rodzice – dzieci czy też dziadkowie – wnuki). W innym wypadku może być odbierany jako krytykowanie czy dyskwalifikowanie zarówno wypowiedzi, jak i osoby nadawcy (Kozubska, 2011, s. 90). Konkretyzując zagadnienie komunikacji w rodzinie jako czynnika będącego odzwierciedleniem atmosfery emocjonalnej, a jednocześnie czynnika mającego istotny wpływ na tę atmosferę, możemy wyróżnić następujące typy komunikacji:

- *Neutralny typ komunikacji.* Rodzice nie zabraniają dziecku wyrażać własnych opinii, a nawet kwestionować ich poglądów, ale też nie traktują go jako partnera w komunikacji, poprzez argumentowanie i wyjaśnianie złożonych zagadnień. Nie sprzyja to identyfikacji dziecka z rodzicami, bowiem nie ujawniają oni swoich postaw, są odbierani jak ktoś, dla kogo dziecko i jego zachowania są obojętne.
- *Ochraniający typ komunikacji.* Rodzice najbardziej cenią u dziecka posłuszeństwo i pozostawanie w harmonii z innymi, dlatego zachęcają je do trzymania się z dala od osób o odmiennych poglądach, nie stwarzają mu możliwości gromadzenia wiedzy sprzyjającej kształtowaniu własnych poglądów, mimo że nie zabraniają mu wyrażania własnych opinii. Dzieci takie są podatne na zewnętrzną perswazję, na uleganie ze względu na brak doświadczeń uczestnictwa w sporach i brak umiejętności rozsądnego argumentowania.
- *Konsensualny typ komunikacji.* Rodzice stawiają dziecku niespójne, a niekiedy sprzeczne wymagania: z jednej strony zachęcają do odkrywania rzeczywistości, z drugiej zaś chcą, aby odbywało się to bez zakłócania rodzinnej harmonii. Trudność sprostanania tym wymaganiom prowadzi albo do wycofania się z interakcji z rodzicami, albo do przejścia w sposób powierzchowny wzorca przejawianego przez jednego z rodziców.

- *Pluralistyczny typ komunikacji.* Jest przeciwieństwem typu ochraniającego. Rodzice zachęcają dziecko do otwartego wypowiedzenia własnych opinii w kwestiach spornych i udziału w dyskusji bez obawy narażenia się na ich dezaprobatę. Akcentowany jest wzajemny szacunek, swoboda w wyrażaniu siebie, co sprzyja szczerzej komunikacji i ekspansywności poznawczej. Występuje tutaj trwała i najsilniejsza identyfikacja z rodzicami, dziecko jest najbardziej skłonne do przyjmowania nie tylko stosowanego przez rodziców typu komunikowania się, ale również ich systemu wartości i prezentowanych postaw (Grygielski, 1999, s. 79–82).

Rodzice powinni rozwijać się wraz z dzieckiem, ponieważ sprzyja to stymulowaniu i wspomaganiu rozwoju dziecka. Szczególną rolę w procesie indywidualizacji i oddzielania się dziecka od rodziny przypisuje się właśnie komunikacji rodzinnej, która umożliwi zachowanie równowagi między tendencją do wzmacniania związków dziecka z rodziną a jego dążeniem do odrębności. Komunikacja rodzinna, która sprzyja budowaniu się własnej tożsamości oraz nabywaniu gotowości i zdolności podejmowania ról życiowych charakteryzuje się dwiema cechami:

- spoistością,
- odrębnością.

Spoistość jest rozumiana tutaj jako otwartość, wrażliwość i szacunek dla poglądów innych. Dzięki niej dziecko uzyskuje poczucie bezpieczeństwa i oparcia w rodzinie, ułatwiające mu poznawanie i penetrowanie rzeczywistości poza rodziną. Odrębność zaś polega na możliwości wyrażania przez członków rodziny własnego punktu widzenia i stanowi dowód na bycie akceptowanym (Kozubska, 2011, s. 88).

Nieprawidłowe typy komunikacji rodzinnej oraz występowanie barier w tej komunikacji przyczynia się najczęściej do obniżenia samooceny drugiej osoby (szczególnie dziecka), przyjmowania postawy obronnej, poczucia klęski i dyskomfortu psychicznego o różnym nasileniu. W literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się następujące bariery komunikacji:

- *osądzanie*, obejmujące: krytykowanie, przezywanie, etykietowanie, stawianie diagnozy i chwalenie połączone z oceną;
- *dawanie rozwiązań* to: rozkazywanie, moralizowanie, stawianie zbyt wielu i niewłaściwych pytań oraz doradzanie;
- *unikanie udziału w troskach drugiego człowieka* (uciekanie od cudzych problemów), czyli odwracanie uwagi od tego, co mówi druga osoba – kierowanie jej na siebie, logiczne argumentowanie w celu uniknięcia emocjonalnego zaangażowania oraz uspokajanie, pocieszanie (bez wysiłku emocjonalnego zaangażowania) (Harwas-Napierała, 2006, s. 109; Ziółkowski, 2014, s. 18–19).

Literatura psychologiczna i pedagogiczna wyodrębnia wiele czynników zewnętrznych i wewnętrznych mających wpływ na proces wychowania w rodzinie,

określając również skutki ich oddziaływania. Pozwoliłam sobie wskazać te, które moim zdaniem są najistotniejsze i mogą podlegać modyfikacji, udoskonaleniu, jeśli rodzice je sobie uświadomią i poddadzą refleksji zarówno swoje przekonania, jak i zachowania w tym zakresie. Niekiedy przeprowadzenie takiej zmiany może wymagać pomocy z zewnątrz, ale pierwszym krokiem zawsze jest decyzja, że takiej pomocy jako rodzice potrzebujemy, a jej podjęcie już zapoczątkowuje proces dokonywania zmian, zazwyczaj korzystnych.

4. Zagrożenia funkcjonowania dziecka w rodzinie

Wskazywana w poprzednich rozdziałach wielowymiarowa rola rodziny, pełniącej określone zadania na rzecz społeczeństwa i funkcje na rzecz swoich członków, ze szczególnym podkreśleniem jej znaczenia w rozwoju młodego pokolenia, nie zawsze jest przez nią wypełniana. Zaburzenia funkcjonowania rodziny wiążą się z różnymi negatywnymi skutkami zarówno w wymiarze makro, jak i mikro, jednak najistotniejsze znaczenie te zaburzenia mają dla młodego pokolenia.

J. Izdebska wymienia następujące rodzaje dzieciństwa zagrożonego w domu rodzinnym:

- a) dzieciństwo w biedzie,
- b) dzieciństwo osierocone,
- c) dzieciństwo „zabrane”, „zniewolone”, wypełnione przemocą,
- d) dzieciństwo „opuszczone” i zagrożone emocjami,
- e) dzieciństwo medialne, telewizyjne (Izdebska, 2006, s. 56).

Dzieciństwo w biedzie to problem dużej grupy rodzin w Polsce. W 2011 roku według danych GUS 15,5% rodzin było zagrożonych ubóstwem. Wskaźnik ten jest wyższy na wsi niż w mieście i wynosi odpowiednio 23,5% i 11%. Niestety najwyższy wskaźnik zagrożenia ubóstwem odnotowuje się wśród rodzin wielodzietnych – z co najmniej trójką dzieci (ogółem 34,4% – 28% w miastach i 41,2% na wsi) (*Warunki...*, 2014). Zmiany społeczno-ekonomiczne doprowadziły wiele rodzin do ubóstwa, szczególnie te o ograniczonych możliwościach adaptacyjnych. Zagadnienie to jest znane, opisywane przez statystyki, podejmowane przez publicystów, naukowców i polityków. Bieda destabilizuje sytuację wielu rodzin, nasila obawy przed przyszłością, wzmacnia agresję, zwiększa ryzyko uzależnień. Dotyczy ona przede wszystkim rodzin bezrobotnych, wielodzietnych, niepełnych i z problemem alkoholowym. Ma wpływ na funkcjonowanie całej rodziny, na stosunki między rodzicami i między rodzicami a dziećmi, rodzi poczucie izolacji, napiętnowania i bezużyteczności, wywołuje negatywne wyobrażenia o sobie, o tym jak postrzegają nas inni. Taka postawa rodziców tworzy niekorzystne wzory zachowań, szczególnie w zakresie pokonywania trudności. Bezradność, brak perspektyw i oparcia w rodzinie wzmacnia zagrożenie internalizacji norm, wartości, sposobów zachowań nieakceptowanych i niepożądanych

społecznie. Bezrobotni rodzice skupieni na swoim problemie ograniczają zainteresowanie dziećmi, paradoksalnie nie mają dla nich czasu (Kozubska, 2005, s. 244).

Dzieciństwo osierocone rozumiane nieco szerzej – nie tylko jako brak jednego lub obojga rodziców, lecz raczej jako wychowywanie się w rodzinie zdezorganizowanej wewnątrznie. Przyczyną dezorganizacji rodziny może być śmierć rodzica, rozwód, separacja, długotrwała nieobecność jednego z rodziców spowodowana na przykład pracą za granicą, z czym obecnie mamy do czynienia dość często. Niezależnie jednak od przyczyny niepełności rodziny i jej dezorganizacji dzieci wychowujące się w takich rodzinach często przeżywają smutek, wstyd, zazdrość, poczucie pustki. Nie mają też szansy na stały dostęp do obojga rodziców, częściej pozbawione są ojca. Te negatywne emocje połączone z utrudnioną możliwością pełnienia opieki i kontroli nad dzieckiem przez samotnego rodzica, a także niedostatek wzorców pełnienia ról (głównie męskich) zwiększa zagrożenie prezentowania zachowań agresywnych, szukania oparcia i poczucia mocy poza rodziną.

Dzieciństwo wypełnione przemocą. Najodpowiedniejszą dla określenia przemocy domowej wydaje się definicja I. Pospiszyl, która za przemoc uważa: „(...) wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnej relacji (1994, s. 14). Przemoc w rodzinie z jednej strony dotyczy współmałżonków (a wówczas najczęściej dzieci są jej świadkami), z drugiej zaś jest stosowana wobec dzieci. Niekiedy występuje również przemoc dorastających lub dorosłych dzieci wobec rodziców, zazwyczaj jednak jako efekt doznawanej uprzednio przemocy. Skutki doznawania przemocy w rodzinie przez jej członków, a szczególnie dzieci są zróżnicowane, należą do nich między innymi:

- podstawowe braki socjalizacyjne, zaburzenia związane z poczuciem własnej tożsamości utrudniające właściwe funkcjonowanie w społeczeństwie;
- nieumiejętność realizacji potrzeb w sposób społecznie akceptowany;
- pseudodojrzałe zachowania w dzieciństwie i infantylizacja społeczna w wieku dojrzałym, tendencja do zrzucania odpowiedzialności za swoje doświadczenia życiowe na otoczenie;
- nieumiejętność dokonania wyboru i podejmowania decyzji jako efekt zaniedbania bądź surowego treningu posłuszeństwa;
- niska kontrola emocji i nieumiejętność oddzielenia sfery emocjonalnej od behawioralnej (tamże, s. 168–170).

Deprywacja podstawowych potrzeb dziecka doznającego przemocy rodzi frustrację, gniew, lęk, co prowadzi do izolacji lub powielania zachowań agresywnych czy autoagresji. Można wręcz mówić o „międzypokoleniowej transmisji agresji”.

Dzieciństwo w rodzinie zdeintegrowanej emocjonalnie. „Dezintegracja rodziny w sferze kontaktów interpersonalnych, integracji i więzi emocjonalnej między członkami rodziny przejawia się w osłabieniu kontaktów między rodzicami

i dzieckiem, w braku wzajemnego zaufania, w malejącej spójności emocjonalnej, w ograniczaniu czasu na obcowanie ze sobą, wspólną pracę i wspólne spędzanie czasu wolnego, w okazywaniu dziecku pewnego rodzaju „niechęci” czy nawet wrogości” (Izdebska, 2004, s. 110). Wymienione procesy występują oczywiście także w poprzednio omawianych kategoriach rodzin, towarzysząc innym zaburzeniom, jest jednak również grupa rodzin, których dotyczy „tylko” dezintegracja emocjonalna. Często nieobecność rodziców, którzy pracują w swoim przekonaniu i dobrej wierze po to, aby zapewnić dziecku lepszą przyszłość, szansę na korzystanie z zajęć dodatkowych, wielostronny rozwój, ogranicza jednak możliwość opieki nad dzieckiem. Przesunięcie środka ciężkości w systemie wartości niektórych rodziców na „mieć”, będące efektem pewnej presji społecznej, a być może także pewnego pogubienia się we współczesnej rzeczywistości, powoduje, że wiele dzieci „(...) ma luksus i samolubstwo ich dobrze sytuowanych rodziców, ale nie ma ich miłości i wspólnego emocjonalnego współobcowania, w rzeczywistości więc mając wszystko nie mają nic, bo otacza ich pustka i samotność rodzinnego domu” (Fromm, 1995, s. 37). Brak czasu na rozmowy, które nie są pobieżną wymianą informacji, a dialogiem – mówieniem, słuchaniem i wspólnym milczeniem – powoduje w końcu osłabienie więzi emocjonalnej, a także brak wiedzy na temat dziecka: jakie jest?, co je cieszy i wzrusza?, czego się obawia?, czy i dlaczego ostatnio czuło się szczęśliwe, upokorzone bądź rozżalone? Można zastosować tutaj pojęcie sieroctwa duchowego, które w ujęciu A. Maciarz zawiera „ (...) trzy sprzężone ze sobą elementy strukturalne:

- poczucie braku akceptacji emocjonalnej w rodzinie,
- poczucie braku zrozumienia przez rodziców,
- poczucie osamotnienia w rodzinie” (Sendyk, 2001, s. 72).

Poczucie sieroctwa duchowego dorastających dziewcząt i chłopców, według badań M. Sendyk, negatywnie wpływa na poziom przystosowania społecznego w szkole, poziom motywacji do nauki i osiągnięcia szkolne, aktywność społeczną, relacje emocjonalno-społeczne z rówieśnikami, samopoczucie uczniów w szkole.

Dzieciństwo medialne, samotność dziecka przed szklanym ekranem (telewizora, komputera) może dotyczyć wszystkich kategorii wymienionych rodzin. Można się więc zastanawiać, czy warto wyłaniać ją jako odrębną kategorię, czy raczej należałoby potraktować ją jako dopełnienie ich charakterystyki. Ze względu na powszechność tego zjawiska oraz niebezpieczeństwa, jakie ze sobą niesie, warto to zagrożenie dzieciństwa potraktować jednak oddzielnie. Dziecko spędza dużą część swojego czasu wolnego przed szklanym ekranem telewizora / komputera z różnych powodów. Dlatego, że ze względu na biedę w rodzinie jest to najbardziej dostępna forma spędzania czasu wolnego bądź też ze względu na niedostatki opieki czy brak czasu i emocjonalnego kontaktu staje się ona alternatywą na owe niedostatki, wypełnia pustkę. Badania wykazują, że „rozmiary czasu spędzanego przed szklanym ekranem zależą od tego, czy dziecko spędza czas po południu w domu samotnie czy z rodzicami, krewnymi. Okazuje się, że w pierwszym przypadku telewizja wypełnia

niemalże całkowicie czas wolny, w drugim zaś spada ona na trzecią pozycję, po zabawach w domu, zabawach z rówieśnikami poza domem” (Izdebska, 2004, s. 129–130). Niebezpieczeństwa związane z niekontrolowanym oglądaniem programów telewizyjnych, korzystaniem z komputera są opisane w literaturze przedmiotu. Dzieciom i młodzieży potrzebna jest fizyczna obecność rodziców. Zarówno ilość, jak i formy spędzania czasu razem z rodziną są wskaźnikami jej integracji i stabilności (Kawula, 2006, s. 76). Stabilne rodziny oferują bezpieczne wchodzenie w relacje interpersonalne, w tym w relacje przywiązania, co zmniejsza ryzyko spostrzegania różnych sytuacji jako zagrażających, a w konsekwencji zmniejsza ryzyko występowania zachowań agresywnych.

Analiza literatury wskazuje, że rodzina dysfunkcyjna pełni zasadniczą rolę w powstawaniu zachowań ryzykownych u dzieci i młodzieży. Do najważniejszych zachowań ryzykownych zalicza się:

- palenie tytoniu,
- używanie alkoholu,
- używanie innych środków psychoaktywnych (narkotyków, środków wziewnych, leków),
- wczesną aktywność seksualną,
- zachowania agresywne i przestępcze (za: Szymańska, 2002, s. 11).

Badania wykazują współwystępowanie wymienionych zachowań ryzykownych. Teoria zachowań problemowych R. i S. Jessorów, powstała na podstawie badań nad młodzieżą w wieku dorastania, najpełniej odpowiada na pytanie: dlaczego i po co młodzi ludzie podejmują zachowania ryzykowne? Zgodnie z tą teorią zachowania ryzykowne (problemowe) również mają znaczenie rozwojowe, umożliwiając:

- „zaspokojenie najważniejszych potrzeb psychologicznych (miłości, akceptacji, uznania, bezpieczeństwa, przynależności),
- realizację ważnych celów rozwojowych (np. określenie własnej tożsamości, uzyskanie niezależności od dorosłych),
- radzenie sobie z przeżywanymi trudnościami życiowymi (redukcja lęku i frustracji)” (Kazdin, 1996, s. 15).

Czyli zachowania ryzykowne są podejmowane w sytuacji, gdy zawodzą podstawowe środowiska wychowawcze, młody człowiek nie czuje się kochany w rodzinie, nie jest akceptowany przez rówieśników, doznaje niepowodzeń szkolnych. Młodzi ludzie podejmują więc takie zachowania w sytuacjach, w których nie potrafią osiągnąć ważnych dla siebie celów, zaspokoić istotnych potrzeb w sposób akceptowany społecznie. Zachowania problemowe są więc nieprawidłowymi sposobami przystosowania się.

Zgodnie z koncepcją interakcyjnego modelu funkcjonowania człowieka R. i S. Jessorów jego zachowanie jest wypadkową oddziaływania czynników wewnętrznych i zewnętrznych:

- **czynniki zewnętrzne** to: struktura rodziny, wykształcenie, zawód i wyznanie rodziców, ich system przekonań i religijność, klimat domowy (kontrola i wymagania), wpływy rówieśników oraz wpływy mediów;
- **czynniki wewnętrzne** to: „system osobowości dziecka – główne motywy, osobiste przekonania (w tym krytycyzm, samoocena, poczucie kontroli), samokontrola (np. religijność, tolerancja wobec dewiacji) oraz system spostrzegania środowiska. W tym ostatnim ważne jest, w jaki sposób dziecko widzi, ocenia swoją rodzinę i rówieśników, jak ocenia aprobatę rodziców i rówieśników dla zachowań dewiacyjnych, oraz jak spostrzega wzorce rówieśnicze” (tamże, s. 16).

Analizując powstawanie i przejawianie zachowań ryzykownych, wyodrębniono:

- **czynniki ryzyka** – sprzyjające powstawaniu zachowań problemowych, do których zaliczono :
 - czynniki związane z sytuacją rodzinną,
 - czynniki związane z sytuacją szkolną,
 - czynniki osobowościowe,
 - czynniki związane z grupą rówieśniczą,
 - zaangażowanie religijne;
- **czynniki chroniące** – czyli cechy, sytuacje i warunki, które zwiększają odporność na działanie czynników ryzyka (Dolto 1995, Kay 1996, CBOS 1994, 1996):
 - „silna więź emocjonalna z rodzicami,
 - zainteresowanie nauką szkolną,
 - regularne praktyki religijne,
 - poszanowanie prawa, norm, wartości i autorytetów społecznych,
 - przynależność do pozytywnej grupy” (tamże, s. 17).

Do innych czynników chroniących zalicza się:

- stałą opiekę sprawowaną przez dorosłą kompetentną osobę,
- zdolności, które umożliwiają dobre wyniki w nauce,
- umiejętność rozwiązywania problemów,
- wrażliwość społeczną,
- poczucie własnej skuteczności (Simm, Węgrzyn-Jonek, 2002, s. 10).

Profilaktyka polega więc na redukcji bądź eliminacji czynników ryzyka i wzmacnianiu czynników chroniących.

Wśród różnych czynników sprzyjających powstawaniu zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży najczęściej wymienia się czynniki wynikające z sytuacji rodzinnej. Różnicując zachowania problemowe dzieci i młodzieży, można wyróżnić odpowiadające im czynniki ryzyka związane z sytuacją rodzinną. Są to:

- I. „Czynniki ryzyka związane z sytuacją rodzinną sprzyjające **używaniu i nadużyciu alkoholu przez młodzież** (Hawkins i inni 1997):
- Słabe kierowanie rodziną (brak stawiania dziecku jasnych i wyraźnych oczekiwań co do jego zachowań, brak przekazywania reguł postępowania, brak rygorów lub też bardzo surowa dyscyplina, niekonsekwencja).
 - Wysoki poziom konfliktów w rodzinie.
 - Brak bliskości pomiędzy rodzicami i dziećmi (brak więzi).
 - Tolerancja rodziców wobec używania przez dzieci alkoholu i innych środków odurzających.
 - Picie alkoholu, palenie papierosów przez rodziców.
- II. Czynniki ryzyka związane z rodziną predysponujące do **podejmowania wczesnej aktywności seksualnej** (Kay 1996; Pawelski 1997):
- Nieobecność ojca w domu.
 - Rozwód, separacja lub powtórne małżeństwo rodziców.
 - Brak jednego z rodziców.
 - Destabilizacja układu z ojcem jako głową rodziny.
 - Rodzice nadmiernie surowi lub nadmiernie ustępliwi.
 - Brak uświadomienia seksualnego przez rodziców.
 - Brak silnej więzi matki z córką.
 - Liczne rodzeństwo.
 - Przedwczesna ciąża matki.
 - Przedwczesna ciąża siostry.
 - Aprobata rodziców dla aktywności seksualnej dziecka.
- III. Czynniki ryzyka związane z sytuacją rodzinną predysponujące do **używania narkotyków** (Staniaszek 1993):
- Brak lub osłabienie więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicami i dziećmi (chłód emocjonalny).
 - Brak wyraźnego i konsekwentnego systemu wychowawczego.
 - Destabilizacja układu z ojcem jako głową rodziny (ojciec w roli domowego tyrana lub zupełnie pozbawiony wpływu na wychowanie dzieci).
 - Matka nadmiernie chroniąca, zmienna emocjonalnie.
 - Rozwód lub separacja rodziców (jawna lub ukryta).
 - Wysoki poziom konfliktów w rodzinie.
 - Brak kontroli i dyscypliny lub nadmierna kontrola i dyscyplina.
- IV. Czynniki ryzyka związane z sytuacją rodzinną **sprzyjające powstawaniu zachowań agresywnych u dzieci** (Pufal-Struzik, Matyjas 1996):

- Dystans uczuciowy (odrzućenie, wrogię odsuwanie się, unikanie kontaktów z dzieckiem).
- Nadmierna kontrola (nadzór, częste stosowanie przymusu, ingerencja, wpajanie poczucia winy).
- Niekonsekwentna dyscyplina.
- Destruktywny stosunek rodziców do siebie, a zwłaszcza ojca do matki.
- Częste stosowanie kar cielesnych” (Szymańska, 2002, s. 18–20).

Pobieżna nawet analiza rodzinnych uwarunkowań zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży wskazuje na powtarzalność pewnych czynników doprowadzających do zróżnicowanych typów zachowań problemowych. Badacze przypisują szczególne znaczenie zaburzeniom wypełniania przez rodzinę funkcji socjalizacyjno-wychowawczej i emocjonalnej – rozumianej jako zaspokajanie potrzeb psychicznych członków rodziny.

Wśród najważniejszych czynników chroniących psychoprofilaktycy i psychoterapeuci najczęściej wymieniają:

- więź pomiędzy rodzicami i dziećmi,
- wyznaczanie granic dla zachowań dziecka (tamże, s. 20).

Dobór kryteriów oddziaływań profilaktycznych w praktyce odnosi się do trzech stopni zagrożenia dzieci i młodzieży i wynikających z nich skutków. Są to:

1. **grupa niskiego ryzyka**, do której należą osoby, które nie podjęły jeszcze zachowań ryzykownych,
2. **grupa podwyższonego ryzyka**, obejmująca osoby, które są po inicjacji choćby jednego zachowania ryzykownego i obserwuje się u nich liczne czynniki ryzyka,
3. **grupa wysokiego ryzyka**, do której należą osoby z utrwalonymi zachowaniami ryzykownymi, odczuwające poważne skutki zdrowotne i społeczne swoich zachowań ryzykownych (tamże, s. 31).

W związku z tym wyróżnia się trzy poziomy profilaktyki i innych działań w ochronie zdrowia psychicznego:

1. *Profilaktyka I stopnia (pierwszorzędowa)* adresowana do grup niskiego ryzyka. Obejmuje ona działania prewencyjne, mające na celu promocję zdrowego stylu życia, zdrowia psychicznego i opóźnienie wieku inicjacji zachowań ryzykownych. Ma ona charakter uniwersalny i jest kierowana do wszystkich grup ryzyka.
2. *Profilaktyka II stopnia (drugorzędowa)* kierowana do grupy podwyższonego ryzyka, tych, którzy ze względu na swoją sytuację społeczną, rodzinną lub deficyty poznawcze są bardziej niż przeciętnie narażeni na występowanie zachowań problemowych i/lub problemów psychicznych. Jej celem jest umożliwienie wycofania się z zachowań ryzykownych, ograniczenie zakresu, głębokości i czasu trwania dysfunkcji.

3. *Profilaktyka III stopnia (trzeciorzędowa)*, ukierunkowana na grupy wysokiego ryzyka. Jej celem jest przeciwdziałanie pogłębianiu się procesu degradacji społecznej lub procesu chorobowego oraz umożliwienie powrotu do normalnego życia w społeczeństwie. Działania te obejmują głównie leczenie i resocjalizację, rehabilitację i zapobieganie nawrotom (Borucka, Ostaszewski, 2006, s. 112–113).

Na wszystkich poziomach profilaktyki stosuje się kilka strategii, wymienionych poniżej.

Strategie informacyjne, których celem jest informowanie o skutkach zachowań ryzykownych, co ma sprzyjać podejmowaniu racjonalnych wyborów. Zakłada się w nich, że wiedza o negatywnych skutkach zachowań ryzykownych spowoduje zmianę postaw młodych ludzi, a w konsekwencji zmianę ich zachowań. Stosowanie tej strategii w izolacji okazało się jednak, jak pokazują badania, mało skuteczne. Ludzie zachowują się ryzykownie mimo tego, że posiadają informacje na temat skutków takich zachowań. W przypadku młodych ludzi przyczyną tego jest brak wyobraźni i zdolności przewidywania przyszłych wydarzeń, co jest cechą rozwojową okresu dorastania. Poza tym młodzież często odnosi natychmiastowe korzyści z przejawiania zachowań ryzykownych, np. wzrost akceptacji grupy, a w związku z tym mniejsze znaczenie mają dla niej odległe negatywne następstwa tych zachowań. Działania czy programy informacyjne kierowane do dzieci i młodzieży powinny spełniać kilka warunków:

- informacje powinny uwzględniać poziom możliwości percepcyjnych odbiorcy i już posiadaną przez niego wiedzę w tym zakresie,
- informacje powinny być rzetelne i podawane rzeczowo, aby nie wzbudzać wątpliwości ani zaciekawienia,
- informacje nie powinny być instruktażem, a w związku z tym nie powinny być zbyt szczegółowe.

Strategie edukacyjne – mają na celu rozwijanie ważnych umiejętności psychologicznych i społecznych, chroniących przed podejmowaniem zachowań ryzykownych, do których należą m.in.:

- radzenie sobie ze stresem,
- radzenie sobie z presją otoczenia, asertywność,
- rozwiązywania konfliktów,
- umiejętność komunikowania się z innymi,
- umiejętność tworzenia sojuszy (poszukiwania i udzielania wsparcia i pomocy).

Strategie te oparte są na założeniu, że brak tych umiejętności, nawet mimo wiedzy, sprzyja podejmowaniu zachowań ryzykownych. Uważane są one za jedne z najbardziej skutecznych. Obejmują głównie umiejętności, które D. Goleman nazwał „inteligencją emocjonalną”, czyli:

- umiejętność rozpoznawania i nazywania własnych emocji,
- umiejętność kierowania własnymi emocjami, panowania nad popędami i odkładania na później ich zaspokojenia,
- umiejętność motywowania się do działania,
- umiejętność podnoszenia się po porażkach, wytrwałość w dążeniu do celu,
- umiejętność rozpoznawania emocji u innych ludzi (poprzez sygnały werbalne i niewerbalne) – empatia,
- umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi (Goleman, 1997).

Strategie alternatyw, które oparte są na założeniu, że ludzie, a zwłaszcza dzieci i młodzież zaniedbane wychowawczo, nie mają możliwości zaspokojenia swojej potrzeby aktywności, rozwoju zainteresowań i podniesienia swojej samooceny w sposób akceptowany społecznie. Strategia ta skupia się na pomocy w zaspokojeniu na przykład potrzeby akceptacji, przynależności, sukcesu oraz pomocy w osiągnięciu satysfakcji życiowej poprzez stworzenie możliwości zaangażowania się w działania o pozytywnym charakterze (artystyczne, sportowe, społeczne itp.). Stanowią one alternatywę dla nudy, pustki i zachowań ryzykownych. Skuteczność tej strategii jest duża, może ona być realizowana zarówno w rodzinie, jak i w różnych instytucjach.

Strategie interwencyjne, których celem jest pomoc osobom z trudnościami w rozpoznawaniu i rozwiązywaniu swoich problemów oraz wspieranie ich w sytuacjach kryzysowych. Mają one charakter bardziej zindywidualizowany, bowiem dotyczą w zasadzie drugiego i trzeciego poziomu działań profilaktycznych. Indywidualizacja działań związana z charakterystycznym dla danego młodego człowieka zestawem czynników ryzyka wymaga właśnie indywidualnego doboru metod i form oddziaływania, co z kolei utrudnia ogólną ocenę skuteczności tej strategii.

Strategie zmniejszenia szkód, dotyczą grupy najwyższego ryzyka, profilaktyki trzeciorzędowej, osób, wobec których zawiodły inne rodzaje strategii albo osób, które nie mają motywacji do wycofania się z zachowań ryzykownych. Strategie te zakładają, że nie uda się nakłonić osób do zmiany zachowań ryzykownych na inne, należy więc zmniejszać zagrożenia wynikające z tych zachowań, np. poprzez wymianę strzykawek narkomanom, terapie metadonem, pomoc socjalną. Są to strategie mało skuteczne i kontrowersyjne z punktu widzenia społecznego (Szymańska, 2002, s. 35–41).

Ewaluacja strategii i programów profilaktycznych wskazuje, że skupiają się one za bardzo na osłabieniu czynników ryzyka, a za mało na wzmacnianiu czynników chroniących.

V.

CZAS WOLNY A UCZESTNICTWO W KULTURZE

P. ZIÓŁKOWSKI

1. Geneza i pojęcie czasu wolnego

Korzenie terminu „czas wolny” sięgają epoki antycznej, kiedy to Arystoteles dowodził, iż czas wolny nie jest wypoczynkiem ani końcem pracy i że w jego rozważaniach to praca jest ukoronowaniem czasu wolnego. Powtarzając za innym autorem, sens tych dywagacji nie znaczy nic innego jak opinia, że „kto nie pracuje, ten nie dysponuje czasem wolnym, nie rozporządza sobą, nie posiada szczęścia” (Totti, 1963, s. 6). Pojęcie czasu wolnego było zatem stawiane w opozycji do pojęcia pracy, ale zaznaczyć należy, że czas, jakim dysponuje człowiek po swojej wykonanej pracy, nie należy z góry nazywać czasem wolnym. Termin „czas wolny” jest bowiem „szczególnym przykładem czasu ogólnego, jakim dysponuje człowiek i który wykorzystuje dla własnego zdrowia, wypoczynku, zabawy oraz nauki. Kiedy człowiek nie posiada obowiązków i tak właściwie nie ma pomysłu, co robić w czasie, który ma do dyspozycji, wówczas mówimy o czasie pustym”. Nie dość, że jest to czas zmarnowany, to w tym miejscu warto sarkastycznie powtórzyć za Oscarem Wilde’em, że „Najtrudniejszą rzeczą jest nic nie robienie” (Pięta, 2014, s. 20).

Czas wolny zwykło się odróżniać od innych odmian czasu, przyznając mu takie atrybuty, jak dobrowolność, niezarobkowość czy przyjemność. W Polsce zainteresowanie tą problematyką datuje się już od 1925 roku. Początkowo mianem „czas wolny” zastępowano termin „wczasy” lub „rekreacja”; później znaczenie tego określenia rozszerzyło się i zaczęło obejmować wiele sytuacji społecznych (Słupik, 2004, s. 62). Zagadnienie pojawiło się i rozpowszechniło w czerwcu 1957 roku z chwilą uznania go przez Międzynarodową Konferencję UNESCO i nadal pozostaje przedmiotem badania wielu dyscyplin naukowych, głównie socjologii, pedagogiki czy ekonomii. H. Opaschowski w swojej książce definiuje trzy fazy wykorzystywania czasu wolnego, które ewaluują wraz z zachodzącymi w cywilizacji zmianami i pojawiającymi się potężnymi postęпами naukowo-technicznymi. Pierwsza faza przypadająca na okres powojenny charakteryzuje się według autora przewagą nastawienia na wypoczynek mający na celu odtworzenie sił człowieka. Druga faza przypadająca na lata sześć-

dziesiąte i siedemdziesiąte to nastawienie na konsumpcję. Natomiast trzecia faza, to faza spędzania czasu wolnego z myślą o rozwoju kulturalnym. Ludzie poświęcają czas na tworzenie wartości niematerialnych, wzrasta chęć wykorzystywania czasu na życie towarzyskie, zaangażowanie społeczne w swoim otoczeniu, na twórczą samo-realizację (Opashowski, 1980, s. 7). Dalszy rozwój cywilizacji, z jakim mamy do czynienia na co dzień, potwierdza tezę i należy obserwować dużą aktywność jednostek podczas organizowania, spędzania czasu wolnego. Obecnie ludzie ukierunkowują swoje działania zgodnie z modelem stylu życia, jest to bardzo często pogoń za karierą, dobrami materialnymi, a także ciągle inwestowanie w rozwój osobisty.

Wolny czas w życiu człowieka to szereg różnorodnych, wzajemnie przenikających się funkcji. Jego brak ma silny i ujemny wpływ na zdrowie, stosunek do ludzi i osiągnięcia osobiste. Wolny czas mądrze wypełniony odpowiednimi zajęciami ma zasadnicze i pozytywne znaczenie dla rozwoju osobowości jednostki.

Czas wolny racjonalnie przeznaczają się na:

- odpoczynek, tj. regenerację sił fizycznych i psychicznych,
- rozrywkę, która sprawia przyjemność,
- działalność społeczną o charakterze dobrowolnym i bezinteresownym,
- rozwój zainteresowań i uzdolnień jednostki przez zdobywanie wiedzy i amatorską działalność artystyczną, techniczną, naukową czy sportową.

Istnieją różne czynniki od których zależy formułowanie definicji czasu wolnego. Są to między innymi:

- warunki środowiskowe,
- poziom materialny życia,
- tradycje kulturowe,
- poziom intelektualny społeczeństwa i jednostek.

Czas wolny jest zagadnieniem, którym zajmują się specjaliści wielu dyscyplin naukowych, jak np. pedagodzy, psychologowie, urbaniści, przedstawiciele nauk o kulturze fizycznej, socjologowie, inżynierowie oraz lekarze. Każdy z tych autorów inaczej jednak i na swój sposób definiuje pojęcie czasu wolnego, chociaż treścią są do siebie podobne.

T. Veblen (amerykański ekonomista) był pierwszym człowiekiem, który podjął się próby definiowania czasu wolnego; dla niego czas wolny oznaczał całość czasu poza czasem pracy – uważał, że czas wolny, który ma do dyspozycji, decyduje o jego społecznym usytuowaniu, o przynależności do określonej klasy społecznej (Pięta, 2014, s. 12).

Zgodnie z jedną z pierwszych definicji czasu wolnego, zaproponowaną przez francuskiego socjologa J. Dumazediera: „czas wolny to wszelkie zajęcia, jakim może oddawać się jednostka z własnej ochoty, bądź dla rozrywki, bądź dla rozwijania swych wiadomości lub dla bezinteresownego kształcenia się, dobrowolnego udziału

w życiu społecznym, poza obowiązkami zawodowymi, rodzinnymi i społecznymi” (Dumazediner, 1959, s. 36).

Polski pedagog, W. Okoń, formułuje definicję czasu wolnego na swój sposób, zakładając, że jest to czas, który pozostaje do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych, wśród których wymienia: pracę zawodową, naukę obowiązkową w szkole i w domu oraz niezbędne zadania domowe (Okoń, 2007, s. 68). Wskazane przez pedagoga czynności można porównać z czasownikiem „muszę”, pozostała aktywność jednostki w myśl słowa „chcę” związana z upodobaniami, zaspokajaniem potrzeb psychospołecznych będzie w swojej płaszczyźnie należeć do czasu wolnego, który racjonalnie przeznaczają się na odpoczynek tożsamy z przyjemnym spędzaniem czasu, działalność społeczną o charakterze dobrowolnym i bezinteresownym, rozwój zainteresowań i uzdolnień przez zdobywanie wiedzy i amatorską działalność artystyczną, naukową czy sportową.

A. Kamiński czas wolny definiuje jako czas nieprzeznaczony na pracę zarobkową (normalną i dodatkową), systematyczne kształcenie się, zaspokajanie elementarnych potrzeb fizjologicznych i stałe obowiązki domowe, który można wykorzystać na odpoczynek, życie rodzinne, pracę społeczną (Kamiński, 1965, s. 24).

Przedstawione definicje czasu wolnego odnoszą się głównie do osób dorosłych. A jak jest z czasem wolnym dzieci i młodzieży? Podobnie jak definicja czasu wolnego ludzi dorosłych, tak też definicja czasu wolnego dzieci i młodzieży sprawiała duże trudności jej twórcom. Tak więc czym różni się czas wolny młodzieży i dorosłych?

Od najmłodszych lat dziecko zainteresowane jest otaczającym go światem, szuka odpowiedzi na tematy, które go dziwią, zaskakują, interesują, poznaje najbliższe otoczenie i poprzez obserwację, naśladowanie oraz naukę kształtuje swoją osobowość, uczy się, rozwija pasję. Jest to bardzo dobry okres dla rozwoju człowieka, szczególnie na fakt dysponowania sporymi zasobami czasu wolnego.

Czas wolny dzieci jest w zasadzie kategorią inną niż czas wolny ludzi dorosłych. Przytoczone wcześniej definicje odnosiły się przede wszystkim do osób dorosłych. Na odmienną w spędzaniu czasu wolnego w zależności od wieku wskazuje J. Izdebska, która opisuje kilka fundamentalnych różnic. „Czas wolny dzieci, jak już wcześniej zostało zauważone, jest znacznie dłuższy. Charakteryzuje się mniej zróżnicowanymi formami i miejscami spędzania go. Większy jest też w nim udział odpoczynku biernego. Ponadto zawiera w sobie znaczną kontrolę i opiekę ze strony dorosłych” (Izdebska, 1966). Wspomniane nadzór i kontrola otoczenia wynikają z niedojrzałości psychicznej oraz braku doświadczenia życiowego młodych ludzi. Ze względu na współzależność dzieci od dorosłych w zakresie spędzania czasu wolnego na rodzicach, szkołach, instytucjach wychowania pośredniego spoczywa duża odpowiedzialność za odpowiednie ukierunkowanie dzieci na sposób spędzania czasu wolnego, a także wychowanie w kulturze czasu wolnego.

B. Mesac wymienia cztery podstawowe cechy, które odróżniają czas wolny dzieci i młodzieży od czasu wolnego dorosłych:

- czas wolny dzieci i młodzieży jest wolny od nauki i nie jest równoznaczny z czasem wolnym od pracy ludzi dorosłych,
- młodzież podejmuje w czasie wolnym mniej ról społecznych, są one traktowane mniej poważnie, wiążą się z mniejszym stopniem odpowiedzialności,
- niższy status społeczny młodzieży wpływa na to, że wybór aktywności w czasie wolnym podlega wielu restrykcjom (np. zasobność materialna rodziców),
- młodzież jest zależna od rad, zaleceń starszych (Czajkowski, 1979, s. 40).

Występuje znaczne zróżnicowanie w zakresie ilości czasu wolnego, jaką dysponują uczniowie. Powodują to takie czynniki, jak:

- miejsce zamieszkania,
- odległość od domu do szkoły,
- obciążenie nauką szkolną, pracami domowymi, rolnymi,
- zawód i charakter pracy rodziców,
- wielkość i struktura rodziny,
- wielkość gospodarstwa rolnego (w przypadku wsi),
- pora roku, dzień tygodnia.

Czas wolny dzieci i młodzieży występuje w 3 podstawowych kategoriach:

- czas dyspozycyjny, np.: czas wolny w pracach społecznych, samodzielna pomoc w pewnych pracach w domu rodzinnym;
- czas na wpuł wolny, np.: udział w pracach społecznych, samodzielna pomoc w pewnych pracach w domu rodzinnym;
- wczasowanie, np.: spędzanie czasu wolnego na koloniach, zimowiskach, w innych placówkach wczasowych (Kamiński, 1965, s. 352).

Z. Dąbrowski, zajmując się problemem czasu wolnego, starał się odpowiedzieć na pytanie, jak dzieci gospodarują czasem wolnym i wyróżnił trzy grupy:

- Pierwsza grupa – to dzieci, które poza nauką spędzają czas wyłącznie na rozrywkach. Rodzice chcą zapewnić im w ten sposób bez troskie i jak najdłuższe dzieciństwo. W późniejszym życiu dzieci takie mogą być nieporadne i egoistyczne.
- Druga grupa – to dzieci, które spełniają dorywczo pewne obowiązki. Rodzice nie chcą przez to ukształtować w nich określonych postaw i umiejętności, tylko wyręczają się dziećmi w pewnych pracach, które są w stanie wykonać i nie zagraża to ich zdrowiu. Rezultatem takiego postępowania jest brak systematyczności, poczucia odpowiedzialności i wytrwałości.
- Trzecia grupa – to dzieci, które mają przydzielone obowiązki i określony wyraźnie czas wolny do własnej dyspozycji. Rodzice, dobierając im zajęcia obo-

wiązkowe i rozrywki, kierują się celami wychowawczymi. W efekcie dzieci takie wcześniej stają się zaradne, systematyczne i odpowiedzialne. Umieją cieszyć się z wyników pracy i organizować sobie czas wolny (Dąbrowski, 1966, s. 58).

2. Funkcje czasu wolnego

Na podstawie różnych definicji i założeń powstało wiele koncepcji funkcji czasu wolnego. Jak słusznie zauważa E. Wnuk-Lipiński, wynika to z niezmiernie zróżnicowanych sposobów jego wykorzystania i towarzyszącym im motywom. Trudno jest zatem opisać wszystkie możliwe funkcje czasu wolnego. W teorii i badaniach empirycznych powtarzają się uogólnione funkcje, które można wg E. Wnuka-Lipińskiego przyjąć za podstawowe:

- funkcje edukacyjne – czyli bezinteresowne i niewymuszone poszerzenie własnych horyzontów umysłowych,
- funkcje wychowawcze – polegające na przyswojeniu sobie lub wpajaniu komuś określonych norm światopoglądowych,
- funkcje integracyjne – związane z zaspokajaniem potrzeby przynależności, uznania, osiągnięć,
- funkcje rekreacyjne – polegające na odpoczynku psychicznym i fizycznym,
- funkcje kulturalne – których celem jest tworzenie lub „pojmwanie” i przyswajanie wartości kulturowych,
- funkcje rozrywki – których celem jest kompensowanie monotonii dnia, obowiązków rodzinnych i szkolnych, nudy, powtarzających się codziennie czynności,
- funkcje kompensacyjne – czyli wyrównujące niezaspokojone potrzeby, np. rozwijanie zainteresowań (Wnuk-Lipiński, 1985, s. 89).

Podsumowując definicje i funkcje czasu wolnego dzieci i młodzieży, można stwierdzić, że czas wolny ucznia to czas, który mu pozostaje po wypełnieniu przez niego obowiązków szkolnych i domowych, kiedy może on wykonywać czynności zgodne ze swoimi upodobaniami, związane z wypoczynkiem, rozrywką i z zaspokajaniem zainteresowań. Zależnie od ilości czasu zużytego na czynności obowiązkowe kształtuje się tzw. „budżet czasu wolnego” przeznaczony na zajęcia dowolne (odpoczynek, rozrywkę i zainteresowania). Wymienione funkcje czasu wolnego decydują o rozwoju fizycznym, psychicznym i intelektualnym dzieci i młodzieży. Przyczyniają się także do zaspokojenia i rozwijania potrzeb kulturalnych, społecznych, do budzenia zainteresowań i stwarzania tak potrzebnej w życiu radości. Specyficzną cechą czasu wolnego dziecka jest to, że podlega kontroli i ingerencji dorosłych (rodziców, nauczycieli, opiekunów), instytucji, w których dziecko przebywa. Ingerencja rodziny, szkoły wraz z zajęciami pozalekcyjnymi i pozaszkolnymi w organizację wolnego czasu uczniów powinna być umiejętna i racjonalna, uwzględniająca pozytywne dążenia, pragnienia, zamiłowania i zainteresowania.

Bardzo istotne jest efektywne wykorzystywanie czasu wolnego. Czas jest ważnym zasobem każdego człowieka, choć wielu twierdzi, że go nie posiada. Poprzez dokładną analizę czasu, jaki mamy do dyspozycji, możemy zaplanować, jak rozporządzić danym nam czasem. Nie jest to tylko czas wolny, jest to też czas, w którym musimy wykonać zadania należące do naszych obowiązków (praca domowa, dbanie o dom i rodzinę, sprzątanie itp.). To również czas, który możemy przeznaczyć dla zaspokojenia własnych potrzeb, odpoczynku czy rekreacji. Każdy człowiek może mieć zupełnie odmienny stosunek do czasu wolnego. Aby w sposób efektywny podołać wszystkim obowiązkom zawodowym i domowym, należy dokładnie przeanalizować własne nawyki, które często pochłaniają wiele czasu, a są zupełnie bezproduktywne i spróbować rozwiązać ten problem. Codziennie należy zaplanować i ustalać plan dnia, tak aby przede wszystkim móc załatwić wszystkie sprawy, które na dany dzień przypadły, wybierając odpowiednią kolejność i nie rezygnując tym samym z odpoczynku czy relaksu lub czynności i zajęć, które sprawiają nam radość, satysfakcję i przyjemność.

Należy pamiętać, iż sposoby gospodarowania czasem stają się nawykiem, dlatego należy przemyśleć i zastanowić się, jak zmienić swoje złe przyzwyczajenia. Jeśli zmiany okażą się możliwe, z pewnością uda się lepiej zorganizować pracę, naukę i więcej czasu poświęcić na najbardziej istotne sprawy, w tym także na relaks.

Każdy z nas ma inne podejście i stosunek do czasu. Spowodowane jest to tym, iż nieustannie wprowadzane są w naszym życiu nowe możliwości technologiczne, które mają znaczący wpływ na naszą pracę, podróże i porozumiewanie się. Internet, telekomunikacja czy media sprawiają, że relacje i komunikacja między ludźmi są niemal natychmiastowe, możemy swobodnie kontaktować się z całym światem, przysyłać ważne informacje itp. Podróżowanie, zwłaszcza w przypadku dużych odległości, odbywa się znacznie szybciej i częściej, coraz więcej osób może sobie na nie pozwolić pod względem finansowym. Większa ilość dostępnych udogodnień sprawia, iż fizycznie możemy wykonać więcej czynności w ciągu dnia. Z drugiej strony jednak presja czasu stale się zwiększa, co z kolei pociąga za sobą konieczność jak najefektywniejszego i produktywnego jego spędzenia i wykorzystania.

Zachowania w czasie wolnym należą do sfery relatywnie swobodnego wyboru jednostki. Dlatego wychowywać w czasie wolnym, znaczy to udzielać młodzieży pomocy w dokonywaniu tych wyborów według najlepszych kryteriów. Formy i sposoby spędzania czasu wolnego przez młodzież mają być tak dobrane, by optymalnie rozwijały jednostkę. Nie wystarczy bowiem zagospodarowanie czasu wolnego i wyeliminowanie nudy, trzeba także rozwijać aktywność i twórczą postawę.

Sposoby spędzania wolnego czasu podzielić można na sześć podstawowych kategorii:

1. związane z przyjętymi na siebie obowiązkami:
 - doksztalcenie,
 - pomoc rodzinie,

- działalność organizacyjno-społeczna,
 - praktyka religijna;
2. związane z aktywnością podmiotu w dziedzinie:
- artystycznej,
 - technicznej,
 - sportu i rekreacji fizycznej,
 - turystyki;
3. związane z uczestnictwem w kulturze:
- w formie odbioru środków masowego przekazu (TV, radio, prasa, książki, kino, teatr);
4. związane z uczestnictwem w życiu społecznym:
- przebywanie z sympatią,
 - spacerowanie z kolegami,
 - uczęszczanie do kawiarni, dyskotek, klubów, spotkania towarzyskie itp.,
 - uczestniczenie w imprezach i wydarzeniach sportowych;
5. związane z realizacją indywidualnych zamiłowań:
- różnego rodzaju hobby, uprawianie działki itp.,
 - bierny wypoczynek;
6. zachowania o charakterze patologii społecznej:
- nałogowe picie alkoholu,
 - narkomania,
 - nadużycia seksualne,
 - przestępczość (Kamiński, 1965, s. 179).

3. Czas wolny w środowisku szkolnym

W dobie rozwoju współczesnej cywilizacji jesteśmy świadkami szybko zachodzących w życiu człowieka zmian, mogących mieć pozytywny lub negatywny charakter. Wpływowym tych zmian ulegają także dzieci i młodzież szkolna, dlatego też zagadnienie stosunku, a raczej właściwych proporcji pomiędzy dwoma podstawowymi elementami życia ucznia, czyli nauką i wypoczynkiem, ma pierwszorzędne znaczenie. Dziecko wstępując do szkoły, zaczyna podlegać pewnym rygorom, zmniejsza się jego czas na zabawę i rozrywkę, zwiększeniu ulega wymiar czasu na zajęcia obowiązkowe – pracę. Poprzez pracę ucznia rozumie się naukę w szkole, w domu oraz zajęcia w gospodarstwie domowym. Praca ucznia jest ściśle związana z jego wypoczynkiem. Dla utrzymania właściwego rytmu i uniknięcia niepożądanych zjawisk musi istnieć równowaga pomiędzy wykonywaną pracą a wypoczynkiem. Niewłaściwy rytm pra-

cy i wypoczynku powoduje osłabienie organizmu, zmniejszenie odporności na choroby, szybkie męczenie się, pogorszenie koordynacji nerwowo-mięśniowej, występowanie bólów mięśniowych lub stawowych (Czajka, 1974).

Rozwój dziecka zależy od środowiska i od zainteresowań dorosłych, z którymi dziecko jest najściślej związane. Środowisko z jednej strony dostarcza dziecku możliwości rozwoju zainteresowań, a z drugiej ogranicza możliwości rozwoju zainteresowań dla niego odpowiednich. Z chwilą, gdy środowisko dziecka rozszerza się, obejmując szkołę, najbliższe sąsiedztwo, społeczeństwo, wreszcie – cały świat, otwierają się nowe możliwości rozbudzenia innych zainteresowań (Hurlock, 1965, s. 563). Na wymienione dwa środowiska wychowawcze spada odpowiedzialność wychowania dzieci i młodzieży w kierunku umiejętnego spożytkowania czasu wolnego. Stworzenie w dzieciństwie i w młodości sprzyjających warunków, odpowiedniej atmosfery do odpoczynku, rozrywki i rozwoju osobowości rzutuje na całe życie człowieka. Wyrobienie u dziecka umiejętności wartościowego spędzania czasu wolnego daje najlepsze rezultaty w jego wieku późniejszym.

Organizatorzy czasu wolnego w szkole mają dwa zadania. Po pierwsze powinni zadbać o stwarzanie możliwości wypoczynku, rozrywki oraz rozwoju dzieci. Po drugie spoczywa na nich obowiązek ukierunkowania potrzeb i kształtowania nawyków właściwego spędzania czasu wolnego. Szkoła powinna wychowywać i socjalizować dorastające społeczeństwo, szczególnie jako środowisko wychowawcze, intencjonalne, czyli środowisko społeczne celowo wydzielone do oddziaływania wychowawczego na osobowość jednostki w procesie wychowania i socjalizacji oraz do organizowania tego procesu (Pięta, 2014, s. 216). Instytucja, która w swoim statusie ma zapisany jako cel wychowywanie, pełni także funkcje opiekuńcze i udziela pośrednio pomocy w rozwoju dzieci i młodzieży.

Czas wolny według Kazimierza Czajkowskiego rozpatrujemy w czterech aspektach, czyniących go zjawiskiem o charakterze społecznym, nadając mu właściwości środka wychowawczego, który winien być realizowany przez instytucję szkolną podczas aktywności pozalekcyjnej, w związkach, stowarzyszeniach, zespołach oraz kołach zainteresowań. Aspekty czasu wolnego wymienione przez autora to:

- Aspekt socjologiczno-ekonomiczny zakłada, że czas wolny ułatwia kontakty i przeżycia społeczne. W dziecku budzą się potrzeby współdziałania z innymi, organizowania wspólnej zabawy i wypoczynku. Trzeba rezygnować z postaw egocentrycznych na rzecz wspólnego działania, poświęcenia, radości i wspólnych zainteresowań. Dziecko czasu wolnego nie powinno spędzać w samotności, co przeciwdziała uspołecznieniu; uniemożliwiłoby to porównanie własnego postępowania, własnych czynów z postępowaniem i czynami innych. Jednostka w czasie współdziałania z innymi przeżywa osobiste radości, własne szczęście i zadowolenie. Rola jaką dziecko odgrywa w zespole jest przyczyną dodatkowego zadowolenia i zaspokojenia potrzeby współdziałania z zespołem. W czasie wolnym interes społeczny dominuje nad osobistym,

włącza jednostkę w zespół, dziecko liczy się jako grupa. Szczęście społeczne góruje nad indywidualnym; wspólny wypoczynek, zabawa współdziałanie w kołach zainteresowań, wycieczki, zbiórki harcerskie – to podstawowe formy spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, to wspinała szkoła współżycia i współdziałania społecznego. Ekonomiczny aspekt czasu wolnego w życiu najmłodszej grupy społecznej jest bardzo ważny. Dla dzieci i młodzieży nauka i czas wolny stanowią swoistą jedność ekonomiczną. Szkoła za mało liczy się z ekonomicznymi przesłankami nauki. Psychofizyczne potrzeby organizmu dziecka wymagają odpowiedniego dawkowania wysiłku intelektualno-fizycznego, jaki nakłada szkoła. Młody rozwijający się organizm musi otrzymywać odpowiednie dawki odpoczynku, odprężenia, nieliczenia się z siłami uczenia może przynieść fatalne wyniki. Im sprawniej szkoła organizuje proces nauczania, tym lepiej wykorzystuje godziny lekcyjne, pobudzając aktywność umysłową dziecka, które ma więcej czasu wolnego poza lekcjami. Sposób przeżywania przez uczniów lekcji decyduje więc o ilości pozalekcyjnego czasu wolnego. Bardzo ważna jest nie tylko ilość czasu wolnego, ale również warunki, w jakim go spędzają dzieci. Ekonomiczny aspekt polega na zapewnieniu odpowiedniej ilości czasu wolnego i stworzeniu warunków sprzyjających należytemu wykorzystaniu tego czasu, planowym dostrzeganiu zależności i różnic ekonomicznych między czasem wolnym a nauką. Teoretycy zajmujący się tym aspektem czasu wolnego uważają, iż w przyszłości w szkole powinien znaleźć się przedmiot, który by uczył, jak należy planować, realizować i wykorzystywać czas wolny.

- Aspekt psychologiczny wskazuje na to, jak bogate i bardzo żywe jest życie psychiczne dzieci. Poszukują one ciągle nowych wrażeń; odkrywają, rozbudzają i rozwijają swoje zainteresowania poznanymi zjawiskami i rzeczami. Dzieci rozwijają swoje zainteresowania i uzdolnienia; chłoną i są wrażliwe na wszystko, co nowe. Otoczenie musi zapewnić dzieciom odpowiednie warunki rozwoju życia wewnętrznego. Dzieciom nie wystarcza nauka szkolna i związana z tym praca, mają one potrzebę samodzielnego poszukiwania w grupie rówieśniczej interesujących zjawisk, rzeczy. Czas wolny to źródło nowych przeżyć wywołujących żywe reakcje. Nauka szkolna nie zawsze zapewnia dziecku dostateczne odprężenie, zwolnienie napięcia psychicznego powodowanego dużym wysiłkiem intelektualnym, nauka jest bowiem niełatwym obowiązkiem. Osobowość dzieci jest przekształcana i wzbogacana w czasie pozalekcyjnym, dziecko ujawnia swoje poglądy, które urzeczywistniają się w zabawie i rozrywce. Czas wolny daje tego ku temu więcej okazji. Ujawniają się zainteresowania, dziecko kształtuje je i rozwija. Uczeń często w szkole nie przejawia żywych zainteresowań, ujawnia je chętnie w czasie pozalekcyjnym, pasjonuje się wieloma sprawami niedostrzeganymi w szkole. Dzieci i młodzież w czasie wolnym zajmują się tym, co nie jest im obojętne, co je zaciekawia, czym się interesują z własnej woli, a nie z obowiązku. Ujawniają się wtedy uzdolnienia i zdolności dzieci, co ułatwia ciekawsze zorganizowanie tego czasu. W czasie

zajęć pozaszkolnych wielu uczniów odkrywa siebie, czas wolny może wpływać również na temperament jednostki. Radosna, wesoła atmosfera sprawia, że melancholik lub flegmatyk ożywiają się. Cholerycy czy sangwinicy natomiast uczą się zdyscyplinowania, planowości gry i zabawy (ułatwia im to opanowanie nadmiernego temperamentu). Czas wolny i sposób jego spędzania wyraźnie wpływają na charakter dzieci i młodzieży. Dzieci wyzbywają się ujemnych cech charakteru, takich jak: bojaźliwość, lenistwo, niezaradność lub wyraźnie je osłabiają przez udział we wspólnej zabawie. Różnorodne zajęcia w czasie wolnym bardzo sprzyjają także wytwarzaniu się pozytywnych cech charakteru, wśród których wymienić można koleżeństwo, uprzejmość, serdeczny stosunek do innych. W zabawie najwyraźniej ujawnia się charakter dziecka – w swobodnej, nieskrępowanej atmosferze czasu wolnego. Pełne życie psychiczne, wzbogacane elementami intelektualnie-naukowymi, dostarczonymi przez szkołę, i elementami wypoczynkowo-zabawowymi w czasie wolnym, w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, może kształtować pełną osobowość dzieci i młodzieży.

- Aspekt higieniczno-zdrowotny zakłada, że czas wolny jest niezbędny jako zabezpieczenie młodego organizmu przed nadmiernym obciążeniem obowiązkami i zadaniami szkolnymi, spełnia profilaktyczną rolę ochrony zdrowia dzieci i młodzieży. Podczas pracy umysłowej w tkankach zachodzą złożone procesy biologiczne, powodujące intensywne zużywanie materiałów odżywczych, niezbędnych przy wytwarzaniu energii w ustroju. Zmęczenie atakuje ośrodki nerwowe, regulujące funkcje organizmu. Zjawisko zmęczenia spowodowane jest zwolnieniem normalnego przebiegu reakcji chemicznych w ustroju oraz zakłóceniami w transporcie produktów pośrednich przez krwioobieg. Podczas przeżywania czasu wolnego dziecko ma również możliwość odseparowania się, odpoczęcia od stresu.
- Aspekt pedagogiczny to wartość pedagogiczna czasu wolnego, która polega na tym, że istnieją sytuacje, w których inicjatywę przejawiają dzieci. Czas wolny daje właśnie możliwość przejawiania własnej inicjatywy i samodzielności, rozbudzania aktywności i umiejętności organizowania sobie zajęć poza program. Dobrze wręcz, jeśli projektantami czasu wolnego są dzieci i młodzież. Można stwierdzić, iż dodatnim elementem czasu wolnego jest samowychowanie, stałe podnoszenie swoich umiejętności i doskonalenie ich, a samodzielne wykorzystanie czasu wolnego daje poczucie swobody oraz, jak wspomniano, rozwijania własnej inicjatywy. Różnorodne formy spędzania czasu wolnego stanowią doskonałą szkołę techniki gospodarowania czasem wolnym, kształtują umiejętność wypoczywania. Dzięki walorom pedagogicznym czas wolny staje się dziedziną zabawy i radości życia, w której młodzież i dzieci poszukują nowych i lepszych metod i form spędzania i organizowania zajęć.

4. Wykorzystanie czasu wolnego przez dzieci i młodzież

Współczesne życie naraża jego uczestników na pośpiech, znużenie, zmęczenie, wyczerpanie. Aby temu zapobiec, trzeba pomagać sobie dobrze zorganizowanym czasem wolnym. Gdyż zarówno jego brak, jak i niewłaściwe jego wykorzystanie ma zły wpływ na stan naszego zdrowia psychicznego i fizycznego, stosunki międzyludzkie, zadowolenie z siebie.

Badania nad wykorzystaniem czasu wolnego wiążą się z uzyskaniem informacji na temat różnych zachowań w czasie wolnym, form aktywności dzieci i młodzieży, najczęstszych i ulubionych sposobów spędzania tego czasu, motywacji uczestnictwa w różnych zajęciach, zainteresowań. Treść wypełniająca czas wolny uczniów, jej bogactwo i różnorodność zależy od bardzo wielu czynników. Dostępność instytucji i placówek wychowania pozaszkolnego, instytucji udostępniających kulturę i sztukę, możliwości szkoły i rodziny w zakresie organizacji czasu wolnego, a także rozbudzone zainteresowania kulturalne, społeczne dzieci warunkują rodzaj i zakres ich aktywności w czasie wolnym.

Podstawowe czynniki warunkujące ilość czasu wolnego i sposób jego spędzania przez dzieci i młodzież to:

- wiek i status młodzieży (ucząca się czy pracująca),
- rodzaj szkoły,
- prawidłowa organizacja zajęć ucznia w szkole i w domu, a przede wszystkim właściwie skonstruowany tygodniowy harmonogram zajęć obowiązkowych na rzecz szkoły, domu i czynności w czasie wolnym,
- istniejąca moda, która jest chętnie przejmowana i naśladowana przez ludzi młodych,
- warunki materialne rodziców (opiekunów), zwłaszcza posiadane dochody budżetowe, warunki mieszkaniowe i stan zamożności,
- posiadanie przez dom rodzinny środków masowego przekazu,
- wykształcenie i kultura życia codziennego rodziców, a w szczególności ich zawód, hobby oraz warunki kulturalne rodziny,
- stosowne formy i sposoby spędzania czasu wolnego przez rodziców, starsze rodzeństwo i inne osoby dorosłe w dni powszednie i świąteczne,
- wytworzone u dzieci i dorosłych tradycje oraz nawyki w zakresie kulturalnego aktywnego wypoczynku,
- środowisko lokalne (małe, średnie czy duże miasto), ośrodki rekreacyjne znajdujące się w tym środowisku, jak: boiska szkolne i sportowe, baseny, lodowiska, ośrodki wypoczynkowe itp. (Batory, 1998, s. 37).

W ramach zajęć czasu wolnego rozwija się nawyki wzajemnej pomocy, empatii, uczy się tolerancji, rozwiązywania konfliktów bez agresji, wdraża się do dbałości

o zdrowie własne i innych, dąży się do eliminowania (czy minimalizowania) postaw społecznych i rozwijania postaw nazywanych prospołecznymi.

Dzieci i młodzież nie mogą same organizować wolnego czasu według własnej woli, ponieważ za swoje działanie ponoszą ograniczoną odpowiedzialność prawną lub nie ponoszą jej w ogóle. Czas wolny dziecka musi podlegać w bardzo dużym stopniu pewnym rygorom i racjom ustalonym przez dorosłych. Dzieci i młodzież są też zależne od rad i zaleceń starszych. Mają większą wolność od ograniczeń społecznych i nakazów, ale mniejszą niezależność w podejmowaniu decyzji. Nawet zabawa to odpowiedzialny wybór formy spędzania czasu wolnego.

Organizatorzy czasu wolnego mają wobec tego dwa podstawowe zadania:

- stwarzanie możliwości wypoczynku rozrywki i rozwoju,
- ukierunkowanie potrzeb i ukształtowanie nawyków właściwego spędzania czasu wolnego.

Dziecko w wieku szkolnym, niezależnie od szczebla edukacji, z utęsknieniem oczekuje dni wypoczynku: soboty, niedzieli, ferii zimowych, wakacji, dni świątecznych. Kiedy jednak wolny czas nadchodzi, okazuje się, że często dzieci, młodzież, a także rodzice nie potrafią racjonalnie go wykorzystać i zorganizować. Przyczyny należałoby upatrywać w niewłaściwych wzorcach przekazywanych dzieciom przez dorosłych preferujących wypoczynek bierny (telewizja, komputer itp.), a także małej kreatywności opiekunów, którzy najczęściej utożsamiają właściwy wypoczynek z wysokimi kosztami (stąd tłumaczenie: nie stać mnie na dobry wypoczynek dla mojego dziecka, nie jestem w stanie zorganizować dziecku czasu wolnego od nauki itd.). Wobec takich realiów pedagogzy, nauczyciele i wychowawcy powinni uświadomić rodzicom następujące fakty:

- czas wolny od nauki stanowi, zwłaszcza w przypadku dzieci młodszych, znaczącą część każdego dnia, której nie można zmarnować na bezczynne siedzenie przed telewizorem czy komputerem,
- niewłaściwa organizacja czasu wolnego niesie ze sobą liczne niebezpieczeństwa: nałogi, przestępstwa, agresję, a właściwa organizacja wolnego czasu może stanowić antidotum na przemoc,
- ucząc dziecko właściwego spędzania wolnego czasu, dbamy o jego zdrowie fizyczne i psychiczne, wspomagamy rozwój emocjonalny, rozwijamy zainteresowania, kształtujemy kreatywnego, poszukującego człowieka,
- postawy i nawyki przekazane dziecku, rozwiną się i zapoczątkują w życiu dorosłym, i staną się widoczne w sprawności fizycznej, stanie zdrowia, podejściu do własnych dzieci,
- rodzic musi czynnie uczestniczyć przynajmniej na początku trudnej drogi prowadzącej ku opanowaniu umiejętności organizowania czasu wolnego od zajęć (Czajka, 1974, s. 103).

Przed pedagogami stoi także zadanie wskazania rodzicom konkretnych sposobów organizacji wolnego czasu, które nie wiążą się z dużym nakładem środków finansowych. Również sam nauczyciel czynnie może wspierać opiekunów, organizując zajęcia pozalekcyjne. W wielu placówkach oświatowych każdego roku uczniom przedstawiana jest bogata oferta zajęć pozalekcyjnych:

- zajęcia umuzykalniające,
- zajęcia śpiewu,
- zajęcia regionalne,
- zajęcia warsztatowe realizujące program wychowawczo-profilaktyczny,
- zajęcia przyrodnicze,
- zajęcia informatyczne,
- zajęcia sportowe (Łukawska, 1991, s. 135).

Dzieci mogą również korzystać z kół i warsztatów, z lekcji języków obcych, brać udział w tworzeniu gazetki szkolnej w sekcji dziennikarskiej czy realizować się w samorządzie uczniowskim. Uczestnicząc w wymienionych formach zajęć pozalekcyjnych, uczniowie spędzają wolny czas czynnie, racjonalnie i bezpiecznie. Zajęcia pozalekcyjne zachęcają i inspirują do dalszego wysiłku i działania w domu. Rodzice i opiekunowie pochłonięci własnymi zajęciami i pracą często nie interesują się tym, czym się zajmuje ich dziecko, w jakim towarzystwie przebywa. Warto wiedzieć o tym, że znaczna część aktów agresji, kradzieże, wyłudzenia i szantaże mają miejsce właśnie na podwórkach (blokowiskach) w pobliżu rodzinnych domów dzieci. Należałoby więc tworzyć osiedlowe kluby, świetlice, biblioteki i ścieżki rowerowe, by zapobiec wandalizmowi.

Główne rodzaje zajęć prowadzonych w czasie wolnym to m.in.:

- Zajęcia rozrywkowo-towarzyskie: w wielu sytuacjach i dla wielu osób atrakcyjne jest przede wszystkim samo „bycie w grupie”, samo uczestnictwo w życiu pewnego grona osób, a dopiero później zaczyna być istotne to, co robi się wspólnie. Życie towarzyskie może polegać na grupowym zaspokojeniu potrzeb wynikających z różnych zainteresowań, lecz najczęściej obejmuje zabawę z tańcami, śpiewanie, muzykowanie, słuchanie nagrań, gry towarzyskie, a także spacer, pogawędki i dyskusje organizowane często bez specjalnej okazji lub z racji imienin czy innych uroczystości. Życie towarzyskie grup rówieśniczych opiera się też na wspólnocie zainteresowań turystycznych, sportowych czy kulturalnych (Przeclawski, 1978, s. 248).
- Zajęcia z dziedziny kultury i sztuki: do działalności tego typu należy zaliczyć zajęcia związane z muzyką i piosenką, inscenizacją, prozą i poezją, filmem i fotografią oraz zainteresowaniami kulturą religijną i folklorem. Potrzeby wynikające z tych zainteresowań można zaspokajać także przez różnego rodzaju kolekcjonerstwo oraz korespondencję zagraniczną (tamże).

- Zajęcia związane z techniką i rzemiosłem: dziedzina ta obejmuje wiele zainteresowań związanych z działalnością manualną i konstruktorską, mającą charakter zabawy lub praktyczno-użyteczny, a więc: drobne naprawy, stolarstwo, ślusarstwo, mechanika metaloplastyka, motoryzacja, modelarstwo, elektrotechnika, radiotechnika, fototechnika i filmotechnika oraz unowocześnianie gospodarstwa domowego (tamże, s. 249).
- Rekreacja ruchowa: zajęcia tego rodzaju umożliwiają rekreację psychoneroową i kształtowanie pożądanych wzorów kulturowych. Są to zarówno popularne gry i zabawy ruchowe organizowane w pomieszczeniach i poza nimi, różnorodne zajęcia usprawniające i korektywne, jak i uprawianie wielu dyscyplin sportowych, indywidualnych i zespołowych – bez zamiaru osiągnięcia poziomu wyczynowego, zajęcia związane z turystyką i krajoznawstwem, których organizowanie wymaga jednak odpowiedniego zaplecza lokalowego (tamże).
- Zajęcia poznawcze: są one związane ze zdobywaniem informacji i pogłębianiem wiedzy z zakresu różnych dziedzin nauki, umożliwiają więc dokształcanie się, specjalizację w wybranej dyscyplinie, a także amatorskie prowadzenie badań, raczej humanistycznych (tamże).
- Uczestnictwo w życiu społeczno-politycznym: polega ono na udziale w zajęciach związanych z aktywnością społeczno-polityczną i organizatorską w różnorodnych organizacjach formalnych, kompletach, komisjach, samorządach itp.
- Zajęcia związane z amatorską uprawą lub hodowlą: na treść i poziom zajęć wywiera wpływ stosunek do nich członków zespołu (tamże).

Kolejnym ważnym pojęciem w rozważaniach nad czasem wolnym, jest model zagospodarowania czasu wolnego, przez należy rozumieć pewną konstrukcję złożoną z następujących elementów:

- zachowań „wczasowych”, które mogą być względnie trwałymi postawami, jak i wiązać się z nowymi wzorami, nieuwzględnianymi jeszcze w praktyce społecznej; chodzi więc o zjawiska, które zmieniają się pod wpływem zmian samych podmiotów określonych zachowań; zachowania te trudno sprowadzić do cechującej konstrukcje modelowe abstrakcyjnej formuły i znacznego stopnia idealizacji;
- modelu instytucji, których zadanie polega na zaspokojeniu określonych potrzeb wczasowych i utrwalaniu pożądanych sposobów wypełniania wolnego czasu; przy konstruowaniu modelu instytucji należy pamiętać o przynależności poszczególnych składników do różnych dziedzin ludzkiej działalności oraz ich przyporządkowaniu do odpowiednich teorii wyjaśniających funkcjonowanie instytucji „wczasowych”, a więc: pedagogiki, socjologii wychowania, teorii kultury, socjotechniki, teorii organizacji i zarządzania itp.;

- ważniejszych z możliwych relacji między treściami aktywności kulturalnej, kultywowanymi przez instytucje wychowania równoległego, a ich użytkownikami (tamże, s. 256).

Model nowoczesnego zagospodarowania czasu wolnego, jako jedno z zagadnień wychowawczych, służy nie tylko wyjaśnieniu rzeczywistych zachowań młodzieży czy działalności instytucji środowiskowych, ale programowaniu określonego wzorca, wskazaniu i upowszechnieniu wzorów pożądaných, zwłaszcza takich, które stanowią „szcztatkowe wzorce zachowań” (tamże, s. 257).

Podstawą wszystkich działań w zakresie wychowania w czasie wolnym musi być generalna koncepcja, której podporządkowane będą działania szczegółowe. Ponadto należy znaleźć sposób urzeczywistnienia tej koncepcji generalnej w odniesieniu do różnych typów dzieci i młodzieży i różnych sposobów spędzania wolnego czasu. Trzeba więc dążyć do przemyślenia szczegółowych modeli wychowania przede wszystkim w następujących zakresach:

- Modele uzależnione od środowiska i wieku dzieci i młodzieży, które powinny uwzględniać specyfikę wieku w kategoriach:
 - dzieci 6–12 i 13–14 lat,
 - młodzież 15–16 lat,
 - młodzież 17–19 lat,
 - młodzież 20–24 lata.

Dzieciom na wsi należy umożliwić w większym stopniu rozwój ich uzdolnień i zainteresowań oraz stwarzać im warunki pozwalające na bardziej racjonalne wykorzystanie czasu wolnego.

Dzieciom miejskim należy organizować więcej wypoczynku czynnego, więcej zajęć sportowych i turystyki (tamże, s. 275).

- Modele specjalistyczne, uwzględniające specyfikę niektórych kategorii dzieci i młodzieży ze względu na ich zdrowie czy sytuację społeczną; są to następujące kategorie:
 - chorzy,
 - opóźnieni w rozwoju,
 - nieprzystosowani społecznie („trudni”),
 - mieszkańcy domów dziecka,
 - mieszkańcy internatów i domów akademickich,
 - dojeżdżający do miejsca nauki lub pracy (tamże);
- Modele zależne od czasu, w którym rozwiązuje się problemy wychowawcze związane z wykorzystaniem czasu wolnego:
 - dzień powszedni,

- soboty i niedziele,
- okres wakacji letnich i ferii zimowych.

Organizacja czasu wolnego w dzień powszedni powinna uwzględniać przede wszystkim odpoczynek codzienny, weekendy lub wycieczki organizowane w trakcie roku szkolnego stwarzają warunki sprzyjające szerszemu wprowadzeniu form sportowych i turystycznych, a pełne możliwości w tym zakresie daje odpoczynek wakacyjny – urlop (tamże).

- Modele zależne od statusu dzieci i młodzieży: przy tworzeniu ich trzeba uwzględniać potrzeby dzieci i młodzieży uczącej się w szkołach podstawowych, w zasadniczych szkołach zawodowych, w szkołach specjalnych, w szkołach średnich, w szkołach wyższych, młodzieży pracującej, młodzieży nieuczącej się i niepracującej zawodowo (tamże).
- Modele uzależnione od miejsca spędzania czasu wolnego: tj. od tego, czy spędza się go w miejscu zamieszkania, czy też jest to połączone ze zmianą środowiska przestrzennego. W pierwszym przypadku mówimy o wychowaniu w czasie wolnym w środowisku lokalnym, w drugim – zwłaszcza jeżeli ze zmianą środowiska przestrzennego idzie w parze zmiana środowiska społecznego oraz rytmu życia – o wychowaniu przez turystykę. Turystyka nie jest w tym ujęciu jednym ze wzorów spędzania czasu wolnego, ale raczej sposobem, formą realizacji różnych wzorów zachowania w czasie wolnym (tamże).

5. Czas wolny dzieci miejskich i wiejskich

Na budżet czasu wolnego dziecka wpływa liczba godzin lekcyjnych w szkole. Średnio dzieci ze szkoły podstawowej mają 5–6 godzin lekcyjnych dziennie, natomiast uczniowie klas gimnazjalnych 6–7 godzin lekcyjnych. Najczęściej do zmniejszenia wymiaru czasu wolnego i skrócenia czasu na wypoczynek przyczynia się nieracjonalny rozkład zajęć lekcyjnych w ciągu tygodnia, nieprawidłowa organizacja pracy w szkole, niewłaściwy dobór metod nauczania oraz błędy występujące w środowisku domowym i lokalnym. Innym czynnikiem wpływającym na budżet czasu dzieci jest czas zużyty na pomoc rodzicom w gospodarstwie domowym. Trzeba jednak pamiętać, że obciążenie dzieci na wsi pracami domowymi uzależnione jest od pór roku. Wiosną i latem pomoc dzieci sięga nawet do kilku godzin dziennie. Dla dzieci miejskich sobota różni się od pozostałych dni tygodnia obciążeniem pracami domowymi, natomiast na wsi rozkład zajęć w sobotę niewiele odbiega od rozkładu w dni powszednie. Nie zmienia się czas czynności, ale ich charakter. W tym dniu chłopcy starsi pracują głównie poza domem, a dziewczęta pomagają w pracach domowych i robią zakupy (tamże, s. 25).

Największa różnica w sposobach wykorzystania czasu w mieście i na wsi przez uczniów występuje w ilości czasu przeznaczanego na tzw. wypoczynek bierny. Na wsi okres wypoczynku biernego w dni świąteczne jest długi; aż 60% chłopców i 66,7%

dziewcząt w dni świąteczne śpi lub wypoczywa, leżąc. Czynnikiem warunkującym ilość i treść czasu wolnego dzieci są także warunki materialne, praca zarobkowa rodziców, konieczność pomagania w gospodarstwie, kultura środowiska rodzinnego i atmosfera wychowawcza domu rodzinnego (tamże, s. 26).

Wśród młodzieży miejskiej dominują zachowania związane z uczestnictwem w kulturze w formie odbioru programów środków masowego przekazu. Najpowszechniejszym zachowaniem zarówno w dni powszednie, jak i w dni wolne – jest oglądanie telewizji. Ok. 90% ogółu młodzieży ogląda programy kilka razy w tygodniu lub codziennie. Tylko 3% stwierdziło, że w zasadzie nie ogląda TV. Młodzież ogląda przede wszystkim programy z bloku rozrywkowego, czyli wszelkiego rodzaju teleturnieje, programy typu talk-show i oczywiście filmy. Równie popularne jak oglądanie TV jest słuchanie muzyki – 91% młodzieży słucha radia codziennie lub prawie codziennie. Podobnie jak oglądanie TV, słuchanie radia stało się codziennym nawykiem, z tym że wymaga ono mniejszego zaangażowania i uwagi, wskutek czego odbywa się to niejednokrotnie w toku wykonywania innych czynności. Na trzecim miejscu wymienić trzeba czytelnictwo prasy i książek. Prasę codzienną czyta, przynajmniej kilka razy w tygodniu, 86% młodzieży, a 74% czyta ją codziennie. Jednakże 35% badanych nie czytywała książek w ogóle bądź też czytała je przypadkowo, co jest objawem niepokojącym. Młodzież z dużych miast czyta więcej niż młodzież z małych miasteczek. Nieco częściej czytają dziewczęta niż chłopcy. Czytanie książek najpowszechniej występuje w kategorii młodzieży uczącej się (72%), następnie wśród młodzieży pracującej i uczącej się (58%). Kolejnym popularnym zachowaniem jest uczęszczanie do kina. Ok. 67% badanych robi to przynajmniej 2–3 razy w miesiącu. Najliczniejszą kategorię kinomanów stanowi młodzież w wieku 17–19 lat (74%) oraz 15–16 lat (67%). Młodzież ogląda przede wszystkim filmy z tzw. repertuaru lekkiego – komedie, filmy przygodowe – ok. 29% młodzieży oglądało wyłącznie ten rodzaj filmów. Przynajmniej co drugi spośród badanych spędza czas wolny z sympatią. Ok. 39% badanych stwierdziło, że zwykle spędza czas wolny z rodziną. Wiele zachowań młodzieży w czasie wolnym realizowane jest w grupie, zwłaszcza w nieformalnej grupie rówieśniczej.

W tym sensie można mówić o wzorach zachowań grupowych, spośród których da się wyodrębnić następujące wzory:

- intelektualny (zespoły zainteresowań, doksztalcania, dyskusji) – występuje powszechniej w dużych ośrodkach miejskich dysponujących ośrodkami akademickimi, rzadziej w małych miastach; realizuje go przede wszystkim młodzież ucząca się;
- społeczny (organizacje społeczne, akcje społeczne, pomoc innym ludziom) – przede wszystkim młodzież szkolna; najpowszechniejsze są udziały w akcjach społecznych oraz niesienie pomocy innym ludziom;
- artystyczny (amatorska twórczość artystyczna) – realizowany bywa raczej w miastach średnich niż dużych i raczej przez młodzież poniżej 20. roku życia; najczęściej młodzieży zajmuje się twórczością plastyczną, a więc malarstwem, grafiką, fotografiką i filmem, rzemiosłem artystycznym oraz twórczością mu-

zyczną, przede wszystkim grą na jakimś instrumencie, śpiewem i tańcem; oddziałuje on korzystnie na kształtowanie osobowości;

- techniczny (zajęcia techniczne);
- sportowy – jest jednym z najsłabiej realizowanych, choć najbardziej akceptowanych wzorów zachowań młodzieży w czasie wolnym; aktywność sportowa wyraźnie maleje z wiekiem respondentów, a sport uprawia przede wszystkim młodzież ucząca się raz lub dwa razy w tygodniu i przeznaczająca na ten cel w sumie nie więcej niż 3 do 4 godzin tygodniowo;
- turystyczny – stosunkowo najczęściej turystykę uprawiają studenci, częściej też uprawiają ją uczniowie niż młodzież pracująca; walory wychowawcze turystyki są oczywiste: umożliwiała ona poznawanie przyrody, kultury oraz społeczności terenów odwiedzanych, odgrywa istotną rolę w wychowaniu emocjonalnym, sprzyja też wyrabianiu wielu konkretnych umiejętności;
- towarzyski (jego realizacja polega na uczestniczeniu w prywatkach, różnego typu imprezach, przebywaniu w kawiarniach, dyskotekach, klubach, wspólnym spędzaniu czasu z nieformalną grupą koleżanek i kolegów; procent młodzieży realizującej ten wzór jest największy);
- patologiczny (Łapinska, 1967).

Różnie kształtowały się na przestrzeni lat dążenia i cele młodzieży wiejskiej w zależności od potrzeb, możliwości, wielu uwarunkowań środowiskowych czy oceny aktualnej sytuacji. Kształtuje się nastawienie na bardziej konsumpcyjny tryb życia, polegający na dążeniu do uzyskania głębszych wartości, na uczestnictwie w szeroko pojętych dobrach kultury całego narodu. Jako kategoria nie był on znany w dawnej kulturze chłopskiej. Istniał czas, który nie stanowił czasu pracy, był jednak włączony do innych sfer życia i funkcjonował wraz z organizacją pracy, wyznaczoną warunkami przyrodniczymi oraz rodzinno-sąsiedzkimi stosunkami, życiem religijnym i jego instytucjami (obrzędy Bożego Narodzenia, wielkanocne, dożynki, odpusty, pielgrzymki itp.), zwyczajami i obyczajowością. W dzisiejszych czasach wszelkie formy życia wiejskiego ulegają gwałtownym przeobrażeniom.

Dominujące obecnie cechy wzorów zachowań młodzieży wiejskiej w czasie wolnym to:

- wzory zasadniczo zdeterminowane przez miejski styl życia,
- wzory będące wyrazem dążeń i aspiracji indywidualnych,
- nastawienie na poszukiwanie atrakcji i rozrywki,
- wzory, w których jedne zachowania uzależnione są od innych,
- wzory polegające na uczestnictwie grupowym.

Wyróżnia się sześć podstawowych wzorów zachowań młodzieży wiejskiej:

- 1) Typ odbiorcy środków masowego przekazu – jest to wzór zachowań polegający na:
 - lekturze książek i prasy,

- słuchaniu radia,
 - uczęszczaniu do kina,
 - oglądaniu telewizji.
- 2) Typ zorientowany na współzycie w grupie – preferujący udział w życiu grupowym, który sprzyja takim zachowaniom, jak:
- rozmowy towarzyskie, pogawędki,
 - dowolne, spontaniczne przebywanie razem.
- 3) Typ poszukujący rozrywki w zabawie tanecznej, na dyskotecę itp.
- 4) Typ przejawiający aktywność twórczo-ekspresyjną, a więc zachowania związane z:
- uczestnictwem w zespołach teatralnych, wokalnie-muzycznych itp.,
 - zainteresowaniami własnymi, hobby,
 - udziałem w zorganizowanych grupach dyskusyjnych.
- 5) Typ sportowca – rozumiany szeroko jako wzór zachowań związanych ze stałym uprawianiem sportu, wymagającym treningów i najczęściej zorganizowanym, ale także zachowań o charakterze zabawowo-rekreacyjnym.
- 6) Typ zorientowany na konsumpcję kulturalną – z wyłączeniem zachowań związanych z odbiorem środków masowego przekazu, a więc przede wszystkim na:
- uczęszczanie do teatru,
 - udział w imprezach o charakterze widowiskowym.

Największą grupę młodzieży można zakwalifikować jako typ odbiorcy środków masowego przekazu i typ zorientowany na współzycie w grupie. Najmniej liczny zaś jest typ zorientowany na konsumpcję związaną z uczęszczaniem do teatrów, na koncerty, oglądaniem zespołów estradowych itp.

6. Patologie czasu wolnego dzieci i młodzieży

Problematyka czasu wolnego budzi w dalszym ciągu żywe zainteresowanie. Świadczy to z jednej strony o wartości tego zagadnienia oraz z drugiej – o jego złożoności. Zainteresowanie owo dotyczy szeregu aspektów zagadnienia, głównie zaś: jakie treści i formy powinny wypełniać czas wolny, aby stał się on czasem, który zabezpiecza właściwy rozwój biologiczny, regeneruje siły, pozwala na utrzymanie zdrowia, sprawności fizycznej, zapewnia udział w szeroko rozumianej kulturze, sprzyja harmonijnemu rozwojowi człowieka, wyzwala jego nowe pragnienia i potrzeby. Należy także pamiętać o tym, że w czasie wolnym kształtuje się wiele cech osobowych, nawyków i upodobań.

Czas wolny dzieci i młodzieży odznacza się pewnego rodzaju specyfiką – niekiedy dłuży się, nudzi i męczy, jeśli dziecko nie potrafi go odpowiednio wykorzystać. Większość dzieci i młodzieży nie umie właściwie gospodarować swoim czasem wol-

nym od zajęć – nie potrafi, gdyż jest to umiejętność, jaką trzeba we właściwy sposób kształtować i pielęgnować od dziecka.

Czas wolny uczeń może wykorzystać w sposób pożyteczny dla rozwoju swojej osobowości (w czym niejednokrotnie dorośli powinni mu pomóc), ale również w tym czasie może znaleźć okazję do różnych niepożądanych zachowań, zwłaszcza jeżeli pozostawione jest samemu sobie. Sprawą bardzo ważną jest nie tyle organizowanie czasu wolnego dzieci i młodzieży, lecz także przygotowanie do samodzielnej jego organizacji, wdrożenie do wykorzystania czasu wolnego w sposób racjonalny, na wypoczynek i na rozwijanie własnych zainteresowań. Jeśli dzieci zdobędą umiejętności i przyzwyczajenia aktywnego, wartościowego, urozmaiconego spędzania czasu wolnego, to mogą się one utrwalić na całe życie i uczynić bogatszym w przyszłości.

Psychologiczne ujęcie czasu wolnego zakłada rozładowywanie i usuwanie psychicznego zmęczenia, napięć i stresów. Jeśli tak, to należy go rozumieć jako proces niezbędny dla odnowy sił psychofizycznych ucznia. Wiąże się to z przykrymi przeżyciami w szkole, pracy czy rodzinie. Problem redukcji stresu poprzez właściwie zorganizowany wypoczynek, w dzisiejszych czasach nabiera szczególnego znaczenia. Zdaniem badaczy tematu, właściwe formy wypoczynku zapobiegają powstawaniu wielu zaburzeń zdrowia psychicznego. Dzięki nim wyrabia się poczucie dystansu wobec problemów życia codziennego. To z kolei daje szansę efektywniejszego i twórczego podejścia do dalszej pracy, nauki czy innych obowiązków. To, jak organizujemy czas wolny, jakie formy i treści jego wykorzystania stosujemy, zależy od środowiska społecznego, w którym żyjemy i się wychowujemy. Działalność organizacji kulturalnych i społecznych, instytucji organizujących czas wolny, tradycje kulturowe, stopień koncentracji ludności – to czynniki decydujące o spożytkowaniu czasu wolnego i o jego walorach wychowawczych i poznawczych. Żeby mówić o pozytywnym i wartościowym spędzaniu czasu wolnego przez dzieci i młodzież, należy wspomnieć o odpowiednim przygotowaniu bazy rekreacyjnej i pozytywnym nastawieniu ludzi dorosłych do problemu spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież.

Formy spędzania czasu wolnego muszą być atrakcyjne i bogate, by nie poszukiwano przeciwstawnych im form. Chodzi tu głównie o patologiczne formy wypełniania czasu wolnego. Wobec wszechogarniającej fali zagrożeń przemocą, agresją, uzależnieniami przed wychowawcami rodzą się znaczące zadania. Należy w związku z tym tak organizować czas wolny, by w miarę możliwości powstrzymać tę falę. Zadanie to niełatwe, ale warto przynajmniej poprzez czas wolny chronić młodych, by nie podejmowali ryzykownych zachowań, by nie wchodzili na drogę przestępczości, alkoholu, narkotyków, przemocy, by nie stali się w przyszłości niewolnikami wirtualnego świata i by do końca nie zatracili człowieczeństwa, by pamiętali wreszcie o podstawowych wartościach: dobra, uczciwości, prawdy i piękna.

Większość badaczy podkreśla ubóstwo form i sposobów spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież, twierdząc, iż są one bardzo ograniczone i sprowadzają się do oglądania telewizji, czytania książek czy też gry na automatach i komputerach.

Rola rodziców wychowujących dziecko do kultury wolnego czasu powinna polegać nie tylko na udostępnieniu im treści kulturalnych, ale także na ukierunkowaniu wyboru tych treści. Podstawowe znaczenie ma tu sposób korzystania ze środków masowego przekazu; należy zwrócić uwagę, czy sprzyja on wytworzeniu się postawy konsumpcyjnej, czy skłania do refleksji, rozszerza zasób doświadczeń, kształtuje pożądane postawy moralne i zainteresowania. Nie zawsze dorośli zdają sobie sprawę z tego, że mass media stanowią źródło skondensowanych bodźców wizualno-słuchowych oddziałujących na psychikę, wyobraźnię i sferę emocjonalną młodego człowieka. O ile wyważona ich ilość może przynieść niewątpliwe korzyści, o tyle ich nadmiar – szkody. Początkowe niedostrzegalne, stale zwiększające się obciążenie psychiki i sfery emocjonalnej może doprowadzić nawet do poważnych zaburzeń zdrowia psychicznego dziecka. Dość istotnym jest, aby rodzice i opiekunowie rozumieли potrzebę kontaktu młodego człowieka ze środowiskiem kulturalnym i nie ograniczali jego rozrywek do zajęć organizowanych w domu, lecz docenili wzory kulturalnych zachowań w czasie wolnym, jakie proponują różnego rodzaju placówki (kluby, świetlice, sekcje itp.). Umiejętne planowanie i organizacja zarówno dnia zajęć, jak i czasu wolnego to nieodzowny warunek prawidłowego rozwoju i doskonalenia się psychicznego i fizycznego człowieka.

7. Kulturowe znaczenie czasu wolnego w rodzinie

Rodzina jest miejscem przechowywania i przekazywania wartości kulturowych. Każda rodzina posiada swoje własne dziedzictwo kulturowe i jest miejscem inkulturacji swoich członków. Ponadto żyje ona i działa w kontekście kultury szerszej, która we właściwy sobie sposób wpływa na jej oblicze duchowe, moralne, społeczne i gospodarcze (Wilk, 2002, s. 41).

W środowisku rodzinnym ma miejsce przekazywanie kolejnym pokoleniom dziedzictwa kulturowego, czyli wprowadzanie młodego pokolenia w normy życia zbiorowego oraz elementarne wartości kultury ludzkiej. Ten proces rozpoczyna się od najwcześniejszych chwil życia i dokonuje się jednocześnie w sferach:

- biologiczno-popędowej (rodzina wyznacza kształt osobowości dziecka poprzez opiekę i zaspokajanie potrzeb materialnych),
- psychiczno-uczuciowej (rodzina oddziałuje na psychikę dziecka, nawiązując się i umacniają więzi między rodzicami i dzieckiem, dziecko uzewnętrznia swoje potrzeby uczuciowe, rozwija się uczuciowo),
- społeczno-kulturowej (rodzina stanowi dla dziecka specyficzną formę życia społecznego, mniej lub bardziej zorganizowanego, opartego na współpracy i współdziałaniu, poszanowaniu praw, wyrzeczeniu i ofiarności),
- świadomościowo-moralnej (w rodzinie ma miejsce ukierunkowanie moralne związane z przekazem i internalizacją norm, reguł i zasad moralnych) (Adamski, 2002, s. 38).

Funkcja kulturotwórcza rodziny dotyczy m.in.:

- pielęgnowania i podtrzymywania tradycji, zwyczajów i obyczajów panujących w danej rodzinie (np. obchody świąt religijnych czy państwowych, ważnych wydarzeń dotyczących członków rodziny);
- kultywowania przywiązania do określonych zawodów, prac, zainteresowań;
- dbałości o kulturę życia codziennego w rodzinie, o sposób wyrażania się, ubierania, dbanie o czystość i estetykę otoczenia, wystrój domu;
- tworzenia kultury poprzez bezpośrednią pracę artystyczną, naukową, odkrywczą i twórczą, czy też przez sponsorowanie takiej działalności;
- znaków, symboli, które pielęgnowane są w rodzinie – wyrażają one preferowane w rodzinie wartości (Ostrowska, 1997, s. 140).

Pośród wielu właściwości kulturotwórczych rodziny do najbardziej istotnych należy zaliczyć następujące jej cechy:

- Rodzina posiada swoją przestrzeń wyraźnie wyodrębnioną (dom, mieszkanie). Przestrzeń ta jest zamknięta i naznaczona nazwiskiem danej rodziny. W tej przestrzeni rodzina gromadzi dorobek działania swoich członków.
- Rodzina kształtuje właściwości poznawania i rozumienia rzeczywistości, widzenia problemów, stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi, kształtuje także u swoich członków obraz świata, człowieka i życia społecznego.
- Rodzina kształtuje właściwości twórcze, bowiem tutaj każdy ma do spełnienia zadanie, od każdego wymaga się właściwej inicjatywy, każdy nabywa umiejętności współdziałania z innymi.
- Rodzina wprowadza w świat znaczeń, który jest podstawą i kluczem do poznania świata i samego siebie. Za jego pomocą osoba opisuje oraz analizuje świat zewnętrzny, wyraża myśli i przeżycia, porozumiewa się z innymi, tworzy więzi, kształtuje świat. Rodzina, wprowadzając swoich członków w świat znaczeń, ukazuje jednocześnie świat kultury (będący uporządkowanym zbiorem znaczeń) (Błasiak, 2010, s. 86).

Istotnymi elementami kultury duchowej rodziny są: słowo, symbol, rytuał oraz wartości (Błasiak, 2010, s. 86).

Współczesność stawia człowieka przed różnorodnością informacji, wartości, wzorów postępowania, między którymi ma miejsce dialektyczne ścieranie się przeciwieństw. Rodziny stają w obliczu sytuacji, kiedy jednoznaczne kryteria oceny tego, co właściwe i niewłaściwe, po prostu nie istnieją. Brakuje stabilnych autorytetów, do których można się odwołać. Dlatego każda wspólnota rodzinna musi nieustannie dokonywać reinterpretacji posiadanych systemów wartości (Biedroń, 2009, s. 52).

Rodzina stanowi czynnik pośredniczący między jednostką a społeczeństwem jako całością i wywiera duży wpływ na czas wolny, na zakres i charakter uczestnictwa kulturalnego swych członków, a także na kształtowanie się opinii i postaw (Kłoskow-

ska, 2011, s. 135). Inną funkcją rodziny jest przekazywanie dziedzictwa kulturowego i wprowadzenie młodego pokolenia w całość procesów życiowych, zapobieganie dezorganizacji osobowości przez zapewnienie warunków rozwoju wszystkim swoim członkom oraz wprowadzenia swych członków w pełnienie podstawowych ról społecznych. Rodzaj i charakter funkcji spełnianych przez rodzinę zależy przede wszystkim od panującej w rodzinie kultury życia codziennego i klimatu wychowawczego (Kłoskowska, 2011, s. 29). Mogą wprawdzie występować tu różnice indywidualne, ale mimo wszystko nie przekreślają one pewnej właściwości rodziny, tj. przyjętego sposobu zachowań, który wpływa na kształtowanie się zainteresowań dzieci, potrzeb intelektualnych i kulturalnych, na rozwijanie wrażliwości moralnej oraz możliwości twórczych.

Sprzężone oddziaływanie poszczególnych składników środowiska rodzinnego może kształtować różne kryteria wartości i postawy dotyczące czasu wolnego. Do najbardziej negatywnych przejawów w tym zakresie należy zaliczyć formowanie się osobowości, którą cechuje żądza posiadania. Powoduje to, że wysiłki koncentrują się głównie na podnoszeniu standardu życia w pogoni za dodatkowymi zarobkami. Prowadzi to nie tylko do zubożenia treści i form czasu wolnego, ale i nadmiernego jego ograniczenia (Grochociński, 1979, s. 119).

Kształtowanie się w rodzinie kultury czasu wolnego pozostaje zatem w ścisłym związku z jej podkulturą, określoną przez charakter i funkcjonowanie poszczególnych składników środowiska rodzinnego (warunki materialne i mieszkaniowe; wyżywienie, sen, praca domowa i czas wolny dziecka). W każdej rodzinie ważną rolę spełnia czynnik ładu, stałości i systematyczności, co jest szczególnie ważne ze względu na intensywność przemian we wszystkich dziedzinach życia, a także w życiu społecznym. Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystywania czasu wolnego zależy od uwarunkowań kultury czasu wolnego rodziny, w której dziecko się wychowuje, a także od różnorodnych przejawów funkcjonowania środowiska szkolnego, lokalnego, od wpływów grupy rówieśniczej (tamże, s. 119).

Wielką potrzebą społeczną czasu obecnego jest wychowawcze wdrażanie dziecka do zrytmizowanego trybu życia, tj. do przemyślanego wyboru zajęć w zaplanowanych ramach czasowych. Słuszny wydaje się pogląd, że rodzina, której wewnętrzna organizację cechuje planowy, regularny tryb życia, harmonijniej i pełniej kształtuje takie ważne cechy osobowości, jak: systematyczność, wytrwałość, świadoma dyscyplina wewnętrzna, pomysłowość (tamże, s. 120).

8. Znaczenie rodziny w przygotowaniu dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego

Rodzina, w której wychowuje się dziecko, odgrywa ogromną rolę w przygotowaniu dzieci do racjonalnego i efektywnego wykorzystania czasu wolnego. Generalnie opieka nad dziećmi w czasie wolnym wiąże się z następującymi wskazaniem:

- Czas wolny dzieci nie może przebiegać żywiołowo, lecz powinien być ukierunkowany, w zależności od rozwoju psychicznego i potrzeb dziecka. Zajęcia czasu wolnego dzieci są wówczas właściwe, jeśli zapewniają im kontakty społeczne, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i pozarodzinnym, jeśli ich zakres, różnorodność i proporcje zapewniają im odpowiedni rozwój fizyczny i psychiczny.
- Czas wolny dzieci powinien być wykorzystywany w różnych formach organizacyjnych: w rodzinie, w grupie rówieśników, indywidualnie, pod bezpośrednią opieką wychowawców i instruktorów. Proporcje czasu na poszczególne formy organizacyjne powinny być dostosowane do osobowości dziecka.
- Pozytywny rozwój pożądanego modelu czasu wolnego zależy w znacznej mierze od właściwego zaspokajania selekcyonowanych potrzeb indywidualnych. Chodzi tu głównie o stworzenie warunków do uprawiania, we właściwych proporcjach, zajęć twórczych, rekreacyjnych, uspołeczniających i innych, a także stwarzanie warunków umożliwiających kształtowanie się zainteresowań, zamiłowań (hobby, pasje).
- Ważne jest zapewnienie dzieciom odpowiedniej ilości czasu wolnego, zgodnie z przyjętymi normami, w zależności od wieku uczniów (tamże, s. 104).

Proces podnoszenia poziomu opieki nad dziećmi w czasie wolnym w rodzinie dokonuje się przez szersze środowisko społeczne i zależy w znacznej mierze od efektów podnoszenia kultury czasu wolnego samych rodziców. Ważne jest wobec tego stworzenie na osiedlu mieszkaniowym ośrodka życia społecznego, klimatu sprzyjającego rozbudzeniu wśród ogółu dorosłych, a także wśród dzieci i młodzieży, odpowiednich postaw. Oznacza to podejmowanie przez różnorodne ogniwa organizacji społecznych i instytucji działających na terenie osiedla zadań w zakresie stworzenia kompleksu urządzeń, ośrodków rozrywki, kół zainteresowań umożliwiających kulturalne i właściwe z wychowawczego punktu widzenia spędzania czasu wolnego (tamże).

Zasadniczym elementem właściwie organizowanej opieki nad dziećmi w czasie wolnym są wychowawcy, opiekunowie. Na podstawie badań R. Lippitta i R. Whitea możemy mówić o trzech rodzajach opieki: autokratycznej, liberalnej i demokratycznej. Z badań wynika, że najwyższe efekty wychowawcze uzyskuje opieka demokratyczna (tamże, s.106).

A. Kamiński wskazuje następujące niezbędne do sprawowania właściwej opieki nad dziećmi umiejętności wychowawcy i opiekuna:

- umiejętność pracowania wśród ludzi i razem z ludźmi,
- umiejętność pomocy, fachowej porady, współdziałania z ludźmi, udzielania wskazówek,
- umiejętność oddziaływania własnym przykładem, przodowaniem w pewnych dziedzinach wiedzy, w sprawnościach, dobrym poziomem kulturalnym i właściwym stylem swego życia,

- umiejętność przeprowadzania metodami naukowymi badań rezultatów pracy wychowawczej prowadzonej przez siebie instytucji lub placówki i uwzględnienia wyników tych badań przy opracowywaniu planu dalszego postępowania, z uwzględnieniem sytuacji środowiska lokalnego oraz jego potrzeb (tamże, s. 107).

Opieka rodziców nad dziećmi w warunkach rozwijającej się cywilizacji nie jest łatwa. Trudności wynikają m.in. z pracy zawodowej obojga rodziców, bardzo złożonego życia społecznego oraz intensywnego oddziaływania różnorodnych bodźców, które wywołują stany zmęczenia i napięcia psychicznego. W tej sytuacji otoczenie dziecka odpowiednią opieką wymaga dużej koncentracji i wysiłku woli, a także właściwej organizacji życia w rodzinie. Aby obecnie zapewnić dzieciom racjonalną opiekę, nie wystarczą już tylko doświadczenie i dobre chęci, a nawet schematyczne stosowanie zasad pedagogiki czy nauki o rozwoju dziecka. Potrzebna jest umiejętność dostrzegania i rozumienia prawidłowości kształtowania się osobowości wychowanka. Potrzebna jest także konkretna wiedza na temat znaczenia podstawowych form działalności dzieci (tamże).

W celu zorientowania się, jakie są możliwości rodziców służenia radą i pomocą w zakresie lepszego wykorzystania przez dzieci czasu wolnego, przebadano kilkadziesiąt rodziców. Badanie polegało na wymienieniu przez rodziców wszystkich znanych im form spędzania czasu wolnego odpowiednich dla dzieci. Rodzice proszeni byli również o wypowiedź, jakiego sposobu spędzania wolnego czasu pragnęliby najbardziej dla swych dzieci oraz jak chcieliby wykorzystać czas wolny wspólnie z dziećmi, gdyby zaistniały odpowiednie ku temu warunki. Na pierwsze miejsce wysuwają się, ogólnie biorąc, zajęcia sportowo-ruchowe. Ograniczają się one jednak do kilku najbardziej znanych form, jak: jazda na rolkach, kąpiel, zabawa na wolnym powietrzu. Kilkunastu rodziców wymieniło wycieczkę nad jezioro lub do lasu oraz sport i zajęcia ruchowe. Kolejne odpowiedzi odnosiły się do zajęć percepcyjnych, jak: oglądanie telewizji, czytanie książek i czasopism, kino, teatr, słuchanie audycji radiowych.

Poziom wiedzy o rodzajach zajęć czasu wolnego dla dzieci nie budzi optymizmu. Okazuje się, że tylko znikomy procent rodziców posiada warunki, aby ukierunkować czy zainicjować jakieś ciekawe, pomysłowe i pozytywne dla dzieci zajęcia. Przeważająca część rodziców po prostu nie wie, jak ich dzieci mogłyby w sposób interesujący i rozwijający ich osobowość wykorzystać czas wolny (tamże, s. 110).

Uznawane przez rodziców modele wychowawcze dają się głębiej odczytać na podstawie ich poglądów i przekonań występujących w wyrażonym przez nich stosunku do aktualnie uprawianych przez dzieci form czasu wolnego i w proponowaniu przez nich zmian w tym zakresie. W związku z tym poproszono ich o wypowiedzi na temat, jakich form spędzania czasu wolnego pragnęliby dla swoich dzieci, kiedy te już dorosną, oraz jakich powinny się one uczyć, aby mogły przyjemniej i racjonalnie wykorzystać swój czas wolny. Znaczny procent badanych w ogóle nie dostrzega potrzeb przeprowadzania jakichkolwiek zmian zarówno na całym osie-

dlu, jak i w najbliższym miejscu zamieszkania. Można sądzić, że jest to odsetek rodziców, którzy powinny być przedmiotem szczególnej troski ze strony wszystkich placówek i instytucji wychowawczych badanego regionu. Wypowiedzi pozostałych mają charakter praktyczny i zmierzają do uzyskania zmian, które należy przeprowadzić dla polepszenia warunków zajęć rekreacyjnych. Część rodziców wykazuje dość duże zainteresowanie sprawami osiedla i dobrą orientację w zakresie potrzeb rozbudowania różnych urzędzeń rekreacyjnych. Typowe wypowiedzi w tej kwestii są następujące: zorganizować więcej świetlic, aby przynajmniej raz w tygodniu odciążyć rodziców i zadowolić dzieci, stworzyć więcej możliwości czynnego wypoczynku (boisko, basen, urządzenia sportowe, lodowiska, hala sportowa), zbudować centrum kulturalno-oświatowe i sportowe, zwiększyć obszary zieleni. W niewielkim stopniu zaznaczają się dążenia zmierzające do rozwoju w czasie wolnym zajęć organizowanych w gronie rówieśników, w kółkach zainteresowań, w domach kultury. Należy także podkreślić, że duża grupa rodziców wskazała na konieczność lepszego wykorzystania szkoły w organizowaniu zajęć czasu wolnego dzieci. Zwrócono uwagę na ogólną ciasnotę lokalową szkoły, zbyt mały teren wokół niej i słabe wyposażenie, a także na minimalne zaangażowanie szkoły w organizowanie zajęć pozalekcyjnych (tamże, s. 114).

Ilość posiadanego przez rodziców czasu na bezpośrednie kontakty z dziećmi wiąże się z szerszym zagadnieniem skuteczności sprawowania opieki nad dziećmi. Obserwacje i wyniki przeprowadzonych badań socjologicznych i pedagogicznych wskazują, że znalezienie odpowiedniej ilości czasu na bezpośrednie przebywanie z dziećmi i jego racjonalne wykorzystanie należą do głównych trudności zorganizowania właściwego oddziaływania wychowawczego, z którymi boryka się współczesna rodzina. Im mniej pozostaje rodzicom czasu na bezpośrednie kontakty z dzieckiem, im trudniej jest go wygospodarować, tym ekonomiczniej, trafniej i skuteczniej powinien on być wykorzystany. Dlatego też nie jest obojętne, co robią rodzice w czasie przebywania z dziećmi oraz jak zarysowuje się wychowawczy charakter interakcji ojca i matki z dzieckiem (tamże).

Mimo trudności gospodarowania współcześnie czasem wyniki przeprowadzonych badań są optymistyczne. Okazuje się, że w badanym środowisku nie ma ani jednej rodziny, w której rodzice nie mieliby możliwości znalezienia czasu na bezpośrednie kontakty z dziećmi. Wolno więc sądzić, że warunki życia rodziców na badanym osiedlu mieszkaniowym nie stwarzają przeszkody w znalezieniu czasu na opiekę nad dziećmi. Należy nawet przyjąć, że przy odpowiedniej organizacji i wykorzystaniu posiadanego czasu matek i ojców na kontakty z dziećmi można by zapewnić dzieciom pełną, pożyteczną dla ich rozwoju opiekę zarówno w trakcie zajęć obowiązkowych, jak i w czasie wolnym (tamże).

Na rozmiary i intensywność opieki nad dziećmi w czasie wolnym wskazuje również to, z którym z rodziców dziecko spędza czas. Badania wykazały bowiem, że najczęściej jest to czas spędzony z matką, znacznie mniej tego czasu poświęca dziecko ojciec. Mały udział ojców w opiece nad dziećmi w czasie wolnym w stosunku

do udziału matek budzi uzasadniony niepokój za względu na odmienną, a zarazem bardzo ważną rolę wychowawczą, jaką spełnia ojciec w wychowywaniu dzieci. Wynika to m.in. ze wskazywanych przez psychologów i socjologów różnic miłości macierzyńskiej i ojcowskiej. Uczuciowa więź matki z dzieckiem jest na ogół żywsza i matka potrafi się bardziej wczuwać w życie emocjonalne swego dziecka, natomiast ojciec jest często konsekwentny w różnych sytuacjach wychowawczych, a przede wszystkim spełnia potrzebne do rozwoju dziecka funkcje wynikające z typowych dla mężczyzn cech zachowania się (tamże).

Ważną kwestią dla rodzica powinna być opieka nad czasem wolnym dziecka w środowisku lokalnym. W literaturze przyjęto założenie, że podnoszenie opieki nad dziećmi w czasie wolnym dzieci w rodzinie dokonuje się przez szersze środowisko, przez tworzenie klimatu sprzyjającego rozbudzeniu wśród ogółu mieszkańców pożądanych społecznie postaw. Realizacja wynikających stąd zadań wymaga podejmowania przez różnorodne ogniwa organizacyjne działań zmierzających do zapewnienia mieszkańcom warunków czynnego uczestnictwa w kulturze. Istotne znaczenie ma także wspomaganie rodziny w wypełnianiu jej funkcji opiekuńczo-wychowawczych, inspirowanie różnych form wypoczynku i rekreacji.

W niektórych potrzebach środowiska lokalnego w zakresie bazy materialnej, funkcjonowania na osiedlu systemu instytucji i placówek społeczno-wychowawczych, doskonalenia indywidualnego rozwoju mieszkańców niezbędny wydaje się udział rodziców. Ważne są dyskusje, narady na tematy związane z oceną aktualnego stanu bazy i urządzeń rekreacyjnych w środowisku. Spotkania takie mogą być platformą podnoszenia wiedzy rodziców o znaczeniu i funkcji różnych form czasu wolnego, a także platformą podnoszenia wiedzy o roli odpowiednio zaprogramowanych i przygotowanych klubów dziecięcych, placów zabaw, świetlic blokowych i innych. Ogromne znaczenie ma również możliwość poszerzenia wiedzy o przeznaczonych do różnego rodzaju zajęć czasu wolnego urządzeniach i sprzęcie. Nie byłoby to tak istotne, gdyby nie stwierdzony na podstawie badań fakt, że brak wiedzy rodziców w tym zakresie osłabia w znacznym stopniu walory wychowawcze sprawowanej przez nich opieki nad czasem wolnym dzieci. Jeśli opieka rodziców ma również rozciągać się poza granice domu, należy przygotować rodziców do aktywnego udziału w pracach nad zapewnieniem odpowiedniej bazy materialnej dla czasu wolnego dzieci w miejscu zamieszkania (tamże).

Dziecko, które już od najmłodszych lat jest wprowadzane przez rodzica, a później pedagoga w życie kulturalne, posiada zupełnie inne spojrzenie na otaczający je świat. Ma to związek z doświadczaniem przez niego wrażeń estetycznych, społecznych, moralnych oraz prakseologicznych. Ukazywanie dziecku wartości estetycznych skutkuje nabywaniem przez nie wrażliwości na piękno, sztukę czy harmonię. Wpływa to na postrzeganie świata w inny sposób, gdyż dziecko jest w stanie odróżnić porządek od nieładu czy piękno od brzydoty. Dodatkowo uczy się kategoryzowania przedmiotów w oparciu o kryteria estetyczne, co może mieć wpływ chociażby na dostrzeżenie kolorystyki otoczenia, rozróżniania konwencji estetycznych miejsc

i przestrzeni w bliskim mu sąsiedztwie. Wraz z nabywaniem doświadczeń estetycznych dziecko rozwija swoje kompetencje językowe obejmujące słownictwo związane z cechami obiektów zewnętrznych, jak i stanów emocjonalnych człowieka (Polak, 2004). Uczestnictwo w życiu społecznym ma ogromny wpływ na rozwój i prawidłowe funkcjonowanie dziecka na pozostałych etapach jego życia. Udział w grupach teatralnych, orkiestrach amatorskich czy zespołach tanecznych wymaga od dziecka nauczenia się życia we wspólnocie. Przede wszystkim wychodząc z hermetycznego środowiska domowego zacisza, młody człowiek musi doświadczyć zderzenia z innymi osobowościami, musi nauczyć się poznawać nowe osoby i współżyć z nimi. Dzieci zaczynają rozumieć funkcjonowanie większych grup społecznych, relacji międzyludzkich, podziału pracy i obowiązków w grupie. Udział w tego typu zajęciach daje możliwość poznania samego siebie poprzez obserwację rówieśników. Dzięki współtworzeniu przedstawienia teatralnego czy tanecznego dziecko nabywa świadomości samooceny poprzez obcowanie z innymi. Nie tylko rozwijane są relacje między dziećmi, ale również następuje proces nauki współdziałania z innymi dorosłymi, którzy mogą nie być już tak wyrozumiali czy pobłażliwi jak ich rodzice. Nauka dyscypliny bądź brania odpowiedzialności za siebie i swoje czyny również okazują się ważnymi wartościami społecznymi, które mogą być kształtowane w toku zajęć grupowych (Szczepańska, 2000).

Kształtowanie wartości moralnych poprzez zdobywanie umiejętności rozróżniania dobra i zła ma ogromny wpływ na rozwój dziecka i przekłada się w sposób trwały na jego postrzeganie świata w życiu dorosłym. Nauka oceny działania swojego i innych oraz umiejętność jej uzasadniania pozwalają stać się świadomym członkiem społeczności rodzinnej, szkolnej czy grupowej (Idzikowski, Narkiewicz-Niedbałec, 2000). Słuchanie muzyki już od najmłodszych lat wpływa na rozwój wrażliwości, co czyni dzieci bardziej podatnymi na wpływy wychowawcze. Treści dźwiękowe i teksty utworów mają wpływ na kontakty międzyludzkie, stosunek do ojczyzny, kultury i innych ludzi.

Rozwijanie przestrzeni prakseologicznej poprzez udział dziecka w zajęciach kulturalnych ma na celu naukę efektywnego organizowania czasu. Uczestnictwo w warsztatach pozalekcyjnych wiąże się z dużym obciążeniem dla dziecka, dlatego musi ono rozwinąć w sobie umiejętność samoorganizacji. Zdolność dziecka do zaplanowania dnia w taki sposób, żeby miało czas na odrobienie lekcji, a później uczestnictwo w kolejnych zajęciach pozaszkolnych, jest bardzo istotną umiejętnością pomocną w życiu dorosłym. Dziecko rozwija dzięki temu myślenie perspektywiczne, a z tym wiąże się przygotowanie do gradacji celów, do precyzyjnego określenia tego, co z perspektywy nowych założeń i szerszego planu działania jest najważniejsze, a co zupełnie nieistotne. Umiejętność oszacowania, które czynności należy wykonać natychmiast, a które można odłożyć na dalszy plan jest istotą funkcjonowania w dorosłym świecie (Polak, 2004).

Twórczy bądź odtwórczy udział dziecka w życiu kulturalnym wiąże się z wyrażaniem przez nie emocji i uczuć. Dziecko poprzez rysunek, taniec czy zabawę w te-

atr może realizować jakąś część siebie. Proces tworzenia staje się dla niego czymś osobistym, daje przeżycia artystyczne i wzbogaca jego życie (Pięta, 2014). Już samo słuchanie muzyki posiada walory kształcące zdolności słuchowe, spostrzegawczość, zdolności analityczne i rozwijania koncentracji uwagi. M. Przychodzińska-Kaciczak w swojej książce przytacza efekt swoich wieloletnich obserwacji dzieci, które słuchały muzyki już od najmłodszych lat. Okazuje się, że wykorzystując wczesne zainteresowanie muzyką, można przez nią wpłynąć na kształtowanie się sfery uczuć, wyobraźni, podstaw twórczych oraz procesów myślowych i poznawczych dziecka (Przychodzińska-Kaciczak, 1991). Autorki E. Lipska i M. Przechodzińska piszą: „Utwory muzyczne, zgodnie z wolą ich twórców lub zgodnie z prawami odbiorców, zawierają treści uczuciowe i intencje programowe, często związane z ważnymi w życiu człowieka stanami, sytuacjami. Słuchacz muzyki nie identyfikuje się wprawdzie z przeżyciami i postawami bohaterów, twórcy czy wykonawcy, przeżywa jednak w kontakcie z utworami swoje własne stany uczuciowe. We wrażliwości obcowania z muzyką mogą powstawać w słuchaczach, także w najmłodszych, takie uczucia i odcienie, które bez tej podniety nie obudziłyby się nigdy” (Lipska, Przechodzińska, 1991, s. 89).

Konsekwencją wszelkiej aktywności artystycznej, już na poziomie małego dziecka, jest jej pozytywny wpływ na kształtowanie osobowości, postaw czy życia w społeczeństwie. Zwykle słuchanie muzyki, pierwsze zabawy z instrumentami muzycznymi, rysowanie czy taniec w domu mogą uwrażliwić dziecko na odbiór wyższej sztuki w przyszłości. Osoby, które od wczesnego okresu dzieciństwa miały styczność z wysoką kulturą, są bardziej kreatywne, mają lepiej rozwinięte zdolności percepcyjno-motoryczne, psychosomatyczne oraz wykazują lepsze kompetencje społeczne.

Badania dowodzą również, iż słuchanie muzyki uaktywnia obie półkule mózgowe. Poprzez wytwarzanie dodatkowej sieci neuronów w mózgu wpływamy na rozwój różnych rodzajów inteligencji – językowej, przestrzennej, kinestetycznej, interpersonalnej, matematycznej, intrapersonalnej oraz duchowej. Naukowcy odkryli także, że pewien rodzaj muzyki ma wpływ na umysł i pamięć, uwalnia od stresu oraz pomaga w koncentracji. Okazuje się, że muzyka, szczególnie epoki baroku czy klasycyzmu, gdzie wiele fragmentów muzycznych wykonuje się w tempach umiarkowanych, takich jak *largo* czy *andante* (gdzie *largo* oznacza tempo, którego podstawowa jednostka metryczna to ok. 40–60 uderzeń na minutę, a *andante* to 76–108 uderzeń na minutę) pomaga przyśpieszyć proces przyswajania wiedzy (Habela, 2009). Spokojne *largo* obniża ciśnienie krwi, spowalnia pracę serca i redukuje przez to poziom stresu. Muzyka klasyczna i barokowa wprowadza równowagę w funkcjonowaniu umysłu i ciała.

Inne badania udowadniają, że muzyka może wpływać również na zachowanie człowieka. Autorzy pracy *The influence of musical games and role-play activities upon primary school children's self-concept and peer relationships* przeprowadzili doświadczenie na grupie 20 siedmio- i ośmiolatków z zaburzonymi relacjami społecznymi. Dzieci te były agresywne, zastraszały innych w szkole i na boisku, a do tego izolowały się od swoich rówieśników. Projekt trwał 8 tygodni, w tym okresie dzieci miały

spotkania z psychologiem, uczestniczyły w zajęciach terapeutycznych oraz 2 razy w tygodniu przez 30 minut brały udział w zabawach muzycznych. Polegały one na śpiewaniu piosenek i odgrywaniu ról w nich opisanych. Dzięki temu dzieci nabierały pewności siebie, tworzyły prawidłowe relacje z rówieśnikami, uczyły się wyrażać swoje emocje i uczucia oraz odczuwały przynależność do grupy. Na koniec badania okazało się, że grupa badana zrobiła ogromny postęp. Dzieci te zmieniły zupełnie swoje zachowanie, nie odpowiadały już agresją, czuły się częścią klasy, chętniej uczestniczyły w zabawach grupowych oraz zwiększyły swój poziom koncentracji na lekcjach (Kouvava, 2011).

Wprowadzenie dziecka w świat wyższej sztuki powinno zacząć się już od najmłodszych lat. Im więcej dziecko doświadczy za młodu, tym większy wydzźwięk będzie to miało w jego dorosłym życiu. Autorka wielu publikacji, znana muzykolog – Zofia Lissa, podkreśla, iż istotą edukacji kulturalnej jest fakt, iż dziecko od początku powinno bawić się sztuką, żeby jego twórczość rozwijana była w atmosferze swobodnej i nieskrępowanej zabawy, bez nastawienia na rywalizację i ocenę przez innych (Białkowski, 2006).

Edukację kulturalną możemy zacząć już w okresie prenatalnym. Udowodniono, że słuchanie muzyki przez kobiety ciężarne wpływa na zwiększenie ilości połączeń nerwowych pomiędzy półkulami mózgowymi dziecka. Lepszy słuch jest tego jednym z efektów. W okresie niemowlęcym dziecko może zacząć kolejny etap poznawania muzyki, co wiąże się z uwrażliwianiem małego słuchacza na wyższą kulturę. Niemowlęta są w stanie odróżnić harmonijny utwór muzyki klasycznej, przy którym szybko się uspokajają, od dynamicznej, nieharmonijnej i pobudzającej muzyki rozrywkowej, przy której są niespokojne. Późniejsze lata dorastania stwarzają już coraz większe możliwości kontaktu młodego człowieka z kulturą. Zwykłe „bazgranie” kredkami po kartce papieru może wywoływać u dziecka stany emocjonalne, a maluch może dzięki temu coś rodzicom przekazać, podzielić się swoimi uczuciami. Dzięki prostym operacjom można dowiedzieć się znacznie więcej o psychice dziecka. Inną propozycją rozwijania zdolności artystycznych na wczesnym etapie jest z pewnością wspólne tańczenie czy śpiewanie ulubionych piosenek. Dziecko rozwija w ten sposób swoją kreatywność, twórczość i inny sposób wyrażania emocji. Pierwsze podrygiwania małego brzdąca przy dźwiękach ulubionej muzyki mogą mieć znaczący wpływ na rozwój jego koordynacji ruchowej czy korelacji pomiędzy słuchem a ruchem. Już samo dźwiękonaśladownictwo odgłosów zwierząt czy urządzeń kształtuje u dziecka aparat mowy oraz wyostrza słuch na różne bodźce. Okres przedszkolny daje nam o wiele więcej możliwości do rozwijania dziecka w sferze kultury. Może ono uczestniczyć w niej w sposób bardziej świadomy i kreatywny.

Wiele ośrodków takich jak filharmonia czy teatr ma programy dostosowane do tak małych odbiorców. Filharmonia Pomorska w Bydgoszczy organizuje koncerty edukacyjno-rozrywkowe pod wspólną nazwą „Koncerty Familijne”, podczas których dzieci nie tylko słuchają muzyki wykonywanej przez profesjonalną orkiestrę symfoniczną, ale również zapoznają się z instrumentami muzycznymi, jak i zwyczajają

mi obowiązującymi w filharmonii. Kolejną propozycją jest działający od lat toruński teatr Baj Pomorski. Wystawia on przedstawienia przystosowane dla dzieci już od 1. roku życia. Jest to doskonały pomysł na pokazywanie najmłodszym widzom sztuki, jaką jest teatr, co przełoży się w przyszłości na większą świadomość jej rozumienia i przeżywania. Uczestnictwo z dzieckiem w tego typu wydarzeniach daje mu poczucie, że sfera kulturalna jest w życiu jego rodziców czymś istotnym. Małe dzieci nie są jeszcze w stanie same decydować o tym, co jest dla nich dobre, a co nie, dlatego wzorując się na zachowaniu swoich opiekunów, mogą kształtować swój światopogląd.

Rytmika – jako pierwsza forma kształcenia muzycznego odbywająca się w przedszkolu – została stworzona przez szwajcarskiego kompozytora i pedagoga E. Jacques-Dalcroze’a. Istotą tych zajęć jest doświadczanie muzyki poprzez ćwiczenia ruchowe oraz poprzez zaangażowanie zmysłów: wzroku, słuchu i dotyku. Dalcroze opierał swoją metodę na ruchu naturalnym, który rozwija poczucie rytmu oraz świadomego ruchu. Improwizacja jest również ważnym elementem takich zajęć. W niektórych przedszkolach działają ponadto kółka teatralne, które są doskonałym sposobem rozwijania wyobraźni dziecka, twórczości i możliwości wyrażania siebie poprzez ruchy ciała, mowę czy gesty. Wystawianie przedstawień przez przedszkolaki daje możliwość doskonalenia mowy, płynności ruchów, sprzyja umuzykalnieniu oraz zwiększa poczucie własnej wartości. Podczas takich zajęć dziecko poznaje zasady tworzenia sztuk teatralnych oraz uczy się nowych słów związanych z teatrem (reżyser, scenariusz itp.). Dodatkowym atutem uczestnictwa w kółkach teatralnych jest doskonałe uwagi, koncentracji i sztuki zapamiętywania.

Kolejnym etapem rozwojowym dziecka jest okres szkolny. To doskonały czas na rozwijanie pasji, które mogły zostać odkryte we wcześniejszych latach dorastania. Właśnie szczególnie teraz warto przyglądać się zainteresowaniom dziecka, aby móc uchwycić moment, w którym będzie można zacząć uczestnictwo w różnych zajęciach pozalekcyjnych. W tym czasie otwierają się przed nami kolejne możliwości wprowadzania dziecka w świat wyższej kultury. Oprócz wcześniej wspomnianego teatru czy filharmonii mamy możliwość uczestnictwa w przedstawieniach operowych skierowanych do dzieci właśnie w tym wieku. Bydgoska Opera Nova od lat wystawia spektakle przeznaczone dla młodych melomanów. Przeglądając repertuar, znajdziemy w nim przedstawienia typowo dziecięce, takie jak „Czarodziejski flet” W.A. Mozarta, „Jaś i Małgosia” E. Humperdinck’a czy „Kota w butach”. Opera łączy w sobie wszystkie doznania artystyczne – muzykę, taniec, teatr i śpiew. Wspólne wyjście do opery to również znakomita szansa zwrócenia dziecku uwagi na inne aspekty życia kulturalnego. Wszelkie niuanse związane z zachowaniem w takim miejscu, eleganckim ubiorem i specyfiką samej opery są również znakomitym przykładem wprowadzania dziecka w świat wyższej kultury.

Na terenie większości miast i miasteczek istnieją instytucje, które pomagają rozwijać pasje dzieci i młodzieży. Miejsko-gminne ośrodki kultury, bo o nich mowa, są nastawione na młodych ludzi z zainteresowaniami, którzy chcą je rozwijać pod okiem fachowców. Oferta jest w nich zróżnicowana, uzależniona od wielkości miej-

scowości oraz finansów gminy, która te ośrodki wspiera. Biorąc za przykład bydgoski Pałac Młodzieży, który jest jedną z większych tego typu instytucji w województwie kujawsko-pomorskim, możemy wybierać spośród szeregu różnych zajęć rozwijających dziecięce pasje. Zajęcia z fotografii rozwijają wyobraźnię, uczą postrzegania świata z perspektywy dokumentalisty, ukazują inną formę sztuki, tak różniącą się od obrazów, którymi jesteśmy zasypywani na co dzień. Dodatkowo dają możliwość odkrywania znaczenia obrazu i jego wpływu na odbiorcę. Zajęcia plastyczne pozwalają na doskonalenie technik tworzenia dzieł, a co za tym idzie kształtują zdolności twórcze dziecka oraz postrzeganie piękna obrazów, grafik czy rzeźb innych artystów. Dziecko rozwija przy tym swoją twórczość, niezależność i indywidualność. Sztuka pozwala wyzwolić w dziecku emocje, uczucia czy pokazać poprzez swoje prace plastyczne, co jest dla niego w życiu ważne, jakimi wartościami się w nim kieruje. Szereg grup tanecznych czy muzycznych pozwala dzieciom i młodzieży rozwijać swoje talenty. W zależności od upodobań dziecka możemy wybierać spośród muzyki klasycznej, jazzowej, nowoczesnej czy ludowej. Każda z tych form kontaktu z muzyką i tańcem jest narzędziem do rozwijania słuchu, koordynacji ruchowej oraz pracy zespołowej. Kontakt z rówieśnikami rozwija zdolności adaptacyjne w grupie. Sam udział w przedstawieniach dla publiczności uczy dziecko radzenia sobie w sytuacjach stresowych, a podziw widowni pomaga w budowaniu własnego poczucia wartości artystycznej. Dodatkowo udział takich zespołów w różnych konkursach pozwala na zapoznanie się dziecka z zasadami zdrowej rywalizacji i niekiedy radzenia sobie z porażką.

Wizyty w muzeum mają równie istotny wpływ na rozwój kulturalny człowieka. Obcowanie z dziełami sztuki pozwala na rozwijanie własnych myśli twórczych oraz może być pomocne przy realizacji pomysłów dziecka. Przyglądanie się obrazom czy rzeźbom przyczynia się do pobudzania uczuć i emocji, może być również dobrym wprowadzeniem do dyskusji na temat estetyki dzieła, a co za tym idzie do poznawania nowych słów z nią związanych. Zrozumiałym jest, że nie zawsze istnieje możliwość posyłania dziecka na zajęcia dodatkowe. Wiąże się to z pewnymi kosztami, znalezieniem czasu i ochotą samego zainteresowanego. Jednak jeśli widzimy, iż nasza latorośl posiada zdolności w jakiejś dziedzinie kultury, to warto poświęcić temu więcej uwagi. Udział w zajęciach prowadzonych przez profesjonalistów nie zawsze musi być jedynym wyjściem. Gdyby każdy rodzic mógł poświęcić kilka godzin w tygodniu na wspólną zabawę z dzieckiem bądź zachęcać go do takich aktywności ze swoimi kolegami, na pewno odniosłoby to zamierzony skutek. Można wspierać dziecko, podsuwając tematykę zabaw czy sposób realizacji danej myśli twórczej. Opracowanie wraz z nim planu przedstawienia teatralnego, które później wystawi przed rodziną, czy wymyślanie zagadnienia i techniki pracy plastycznej umożliwi dziecku rozwój własnych myśli twórczych. Każda forma wspólnego spędzania czasu przy rozwijaniu poczucia wartości kulturowej będzie z pewnością owocowała w przyszłości.

VI.

**ROLA SZKOŁY I STOWARZYSZEŃ
W ORGANIZOWANIU CZASU WOLNEGO**

P. ZIÓŁKOWSKI

**1. Szkoła i placówki wychowania pozaszkolnego
a czas wolny dzieci i młodzieży**

Właściwa organizacja czasu wolnego dzieci i młodzieży sprzyja procesowi wychowania i socjalizacji. Dzięki temu właśnie wchodzi w zakres oddziaływań profilaktycznych, mających na celu prawidłowy rozwój intelektualny i osobowości młodzieży. Dokonuje się to przy współpracy ze szkołą oraz odpowiednimi placówkami, poradniami itd.

Powszechnie wiadomo, iż za wychowanie dzieci w pierwszej kolejności odpowiedzialni są rodzice i opiekunowie prawni. Należy jednak zauważyć, że w dobie dużych zmian społecznych zachodzących we współczesnym świecie, rozwoju technologii, komputeryzacji, wydłużenia czasu pracy i innych czynników opiekunowie w większości nie dysponują czasem, który mogliby poświęcić dzieciom. Dlatego w inicjatywę zagospodarowania czasu wolnego dzieci i młodzieży powinna włączyć się szkoła, jako placówka mająca na celu nie tylko edukować, ale również dbać o wszechstronny rozwój i wychowanie uczniów. W szkole należy organizować zajęcia pozalekcyjne, które w atrakcyjny sposób wypełnią czas wolny uczniów, przyczynią się do rozwoju ich zainteresowań i zdolności, wpłyną na poszerzenie wiedzy z różnych dziedzin oraz pobudzą ich twórczą i ruchową aktywność. Wystarczy, aby każdy nauczyciel pobudził zainteresowanie swoim przedmiotem chociaż u kilku uczniów, a suma działań pozwoli na uzyskanie pełnego wkładu nauczycielstwa w rozbudzenie amatorskich form. Ogromne szanse w tym zakresie mają nauczyciele zajęć praktycznych, przedmiotów artystycznych i wychowania fizycznego. Również opiekunowie świetlic, klubów mogą się wykazać kreatywnością i pomysłami.

Działalność szkoły w wolnym czasie skupia się przede wszystkim na:

- organizowaniu różnego rodzaju imprez,
- udostępnianiu biblioteki, czytelnicy, świetlicy szkolnej,

- udostępnianiu sali gimnastycznej (zajęcia sportowo-rekreacyjne),
- organizowanie wszelkich kół zainteresowań (polonistyczne, matematyczne, informatyczne, plastyczne, muzyczne, taneczne, teatralne itp.),
- powstawanie organizacji uczniowskich (np. zuchy, harcerze),
- organizowanie różnego rodzaju klubów, np. Miłośników Przyrody, Majsterkowicza,
- turystyka piesza (Łukawska, 1991, s. 165).

Udział wielu szkół w realizacji funkcji wychowawczej czasu wolnego jest niezadowalający, zauważyć można niedomogi i braki w funkcjonowaniu poszczególnych ogniw pracy pozalekcyjnej szkoły. Nauczyciele i uczniowie odczuwają potrzebę wprowadzenia zmian w istniejącej rzeczywistości szkolnej w zakresie organizacji działalności pozalekcyjnej. Potrzeby dotyczą zwiększenia i ulepszenia bazy lokalowej i technicznej szkoły, a także treści i metod prowadzenia zajęć. Skuteczny udział szkół w organizacji czasu wolnego uczniów zależy zatem od wielu czynników, wśród których najważniejszymi są:

- sytuacja kadrowa w szkole,
- warunki lokalowe,
- wyposażenie techniczne szkoły,
- dojazdy uczniów do szkoły, dojazdy nauczycieli,
- stopień atrakcyjności zajęć pozalekcyjnych.

Niezwykle istotnym jest, aby osoby odpowiedzialne za organizację oraz prowadzenie poszczególnych zajęć osoby, czyli w większości nauczyciele i wychowawcy, byli dobrymi organizatorami, animatorami, stosowali ciekawe i atrakcyjne formy pracy i by potrafili zachęcić uczniów do aktywnego w nich udziału. Wszystkie propozycje dotyczące planowanych zajęć powinny opierać się przede wszystkim na aktualnych zainteresowaniach dzieci, gdyż tylko wówczas staną się atrakcyjne i popularne. Każde zajęcie musi być tak pomyślane, by uczestnicząca w nich młodzież lub dzieci były nie tylko widzami, obserwatorami, lecz kreatywnymi i aktywnymi realizatorami. Odpowiednio prowadzone przez szkołę zajęcia pozalekcyjne z pewnością w dużym stopniu przyczynią się do umiejętnego wykorzystania czasu wolnego przez uczniów, przygotowują ich do życia w społeczeństwie, do pracy i do kulturalnego wykorzystania czasu w ich późniejszym życiu.

Omawiając problem zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, należy wspomnieć o funkcjach tych zajęć. Wychowanie pozalekcyjne i wychowanie pozaszkolne, jako planowe formy działalności wychowawczej, służą wspólnemu celowi, czyli organizują czas wolny dzieci i młodzieży po lekcjach. Różnice polegają na tym, że prowadzone są przez odmienne podmioty w różnych formach.

W literaturze pedagogicznej zwraca się szczególną uwagę na następujące funkcje zajęć pozalekcyjnych:

- służą rozszerzaniu i pogłębianiu wiedzy, rozwijaniu zainteresowań nauką, sztuką, techniką i życiem społecznym (Okoń),
- organizują racjonalnie czas wolny uczniów, w którym pozostają oni bez nadzoru rodziców (Żelazkiewicz),
- uspołeczniają uczniów (Żelazkiewicz),
- są pomocą psychologiczno-pedagogiczną szkoły na rzecz uczniów (rozporządzenie MEN w sprawie pomocy pedagogiczno-psychologicznej z 2012 roku).

Naukowo wykazano, że zainteresowania: motywują do uczenia się, wpływają na postępy w nauce szkolnej i studiach, określają wybór hobby, determinują wybór i ukończenie studiów, kształtują pogląd na świat, wpływają na wybór zawodu i system wartości. Ogólnie można stwierdzić, że wpływają na rozwój psychiczny i społeczny człowieka – dlatego warto je rozwijać, także poprzez zajęcia pozalekcyjne.

Co do zajęć pozaszkolnych z kolei – można wymienić na podstawie literatury kilka ogólnie sformułowanych funkcji, które spełniają. Są to:

- rozwój samodzielności życiowej (cel opiekuńczy), a w nim rodzaje działań: profilaktyczne, bieżące, ratownicze, kompensacyjne, rewalidacyjne, resocjalizacyjne; rozwój tożsamości osobowej, rozwijanie potrzeb indywidualnych i indywidualnych sposobów samodzielnego zaspokajania własnych potrzeb;
- rozwój tożsamości społecznej (cel wychowawczy) – uspołecznienie, socjalizacja, rozwój stosowania podstawowych kompetencji społecznych, takich jak: asertywność, empatia, komunikacja międzyludzka;
- rozwój samowychowania;
- rozwój intelektualny (cel dydaktyczny): wyrównywanie, zdobywanie, poszerzanie wiedzy i umiejętności, zastosowania mechanizmów uczenia się; rozwijanie samokształcenia;
- rekreacja i wypoczynek oraz zagospodarowanie czasu wolnego i podniesienie jego kultury;
- funkcja integrująca społeczność młodzieżową zamieszkałą w rejonie szkolnym, dzielnicy, mieście.

Jak wskazał W. Okoń, celem pracy pozaszkolnej jest świadome włączenie do realizacji procesu wychowawczego tych czynników wychowania równoległego, które mogą wywrzeć korzystny wpływ na wielostronny rozwój osobowości uczniów (Okoń, 2007, s. 362).

W obecnie funkcjonującym systemie edukacji, rekreacji i kultury zobowiązano przepisami prawa placówki wychowania pozaszkolnego do realizacji zadań: edukacyjnych, wychowawczych, kulturalnych, profilaktycznych, opiekuńczych, prozdrowotnych, sportowych i rekreacyjnych (Dz.U. Nr 52, poz. 467). Określono tym samym ich funkcje.

Omawiając funkcje zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych warto wspomnieć o ich wspólnym integrowaniu:

- szkoła nie ma szans na prawidłowe funkcjonowanie, jeśli odizoluje się od wpływów i związków z instytucjami społeczeństwa wychowującego,
- mając świadomość autonomii wychowania pozaszkolnego, szkoła powinna się starać o wpływ na organizację i treści przynajmniej niektórych elementów zajęć pozaszkolnych i instytucji parawychowawczych,
- szkoła powinna być instytucją koordynującą i porządkującą ów bogaty strumień wpływów i działalności, w jakim tkwi młody człowiek – to szkoła powinna orzekać o profilaktyce, terapii, resocjalizacji i innych działaniach koniecznych wobec skutków wychowania społecznego.

Przytoczyć można jeszcze inne rozumienie pojęcia „zajęcia pozalekcyjne”, według którego są to zajęcia dzieci i młodzieży szkolnej, organizowane przy czynnym udziale uczestników, przez szkołę, instytucje wewnątrzszkolne, wybrane przez nich dla spędzenia czasu wolnego, przynoszącego wypoczynek i rozrywkę, kształtujące i doskonalące wewnętrznie, dające okazję do społecznego działania, a równocześnie uczące samodzielnego gospodarowania czasem pozostającym po wypełnieniu obowiązków związanych z lekcjami i innymi (Węgrzynowicz, 1971, s. 56).

Jeśli chciałoby się opisać podstawowe zasady organizacji form zajęć pozalekcyjnych, najlepiej przytoczyć założenia F. Kowalewskiego, który w swoim autorskim artykule podaje kilka zasad organizacji zajęć przypadających na czas wolny dzieci. Autor opisuje dwie kluczowe zasady. Pierwsza z nich to zasada dobrowolności uczestnictwa w formach zajęć pozalekcyjnych. Mówi o tym, że ucznia nie można zmusić do uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, bo brak chęci z jego strony nie przyniesie w pracy żądanych rezultatów. W pozyskiwaniu uczestników nie wystarczy odwołać się do zdolności czy rozbudzonych już zainteresowań, lecz warto sięgnąć do innych motywów, zwłaszcza motywu sukcesu. Druga zasada, to zasada atrakcyjności niosąca przekaz, że tylko zajęcia atrakcyjne w treści i sposobie prowadzenia mogą liczyć na względnie stałych uczestników. Im bardziej młodzież jest włączona do organizowania różnorodnych zadań i im bardziej te zadania uwzględniają jej potrzeby, tym wyższy jest udział uczniów w kołach zainteresowań i większe ich uczestnictwo w realizowaniu wychowawczych zadań szkoły (Kowalewski, 1975, s. 6).

Organizowane w szkole zajęcia pozalekcyjne mają na celu ujawnianie zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz propagowanie alternatywnych sposobów spędzania wolnego czasu, a w tym szczególnie stymulowanie postaw twórczych, swobodne wyrażanie siebie i komunikowanie się z innymi, dążenie do rozwijania własnej osobowości, pasji, zainteresowań poprzez własną, dobrowolną działalność. Równie ważnym elementem celu organizowania takich zajęć jest wzbogacanie zasobu umiejętności ruchowych, kształtowanie estetyki ruchu i elegancji postawy oraz umiejętności właściwego prezentowania się. Wyzwalanie w dzieciach możliwości kreatywnych, zaspokajanie potrzeby twórczej aktywności, rozwijanie zdolności recytator-

skich, aktorskich i muzycznych, wdrażanie do łatwiejszego nawiązywania kontaktów międzyludzkich, odnajdywania swego miejsca w grupie. Ponadto prawidłowo zorganizowane zajęcia pozalekcyjne umożliwiają podnoszenie wydolności i sprawności fizycznej dziecka, rozwijanie samodzielności, pomysłowości, dokładności oraz poczucia sprawiedliwości i nietolerancji w stosunku do naruszania prawideł życia społecznego w ramach gier i zabaw. Działalność pozalekcyjna niesie za sobą również korzyści edukacyjne. Zajęcia pozalekcyjne pełnią istotną rolę w procesie kształcenia i wychowania młodzieży, przyczyniają się do rozwoju, co wiąże się ściśle z przygotowaniem młodzieży do zawodu i dorosłego życia. Pełnią one również funkcje wychowawcze i wspomagające wobec realizowanego programu nauczania oraz takie, które wykraczają znacznie poza doraźnie realizowane zadania szkoły i mają wpływ na proces rozwoju psychicznego i intelektualnego młodzieży.

Szkoła, w której prowadzi się dużo ciekawych zajęć pozalekcyjnych, jest lubiana przez uczniów. Placówkę taką wysoko ocenia środowisko lokalne, a przede wszystkim środowisko rodziców. Dzieci wyjeżdżają na konkursy, interesujące imprezy, ciekawość i aktywność sprawiają, że lepiej dają sobie radę w dalszej nauce. Pozalekcyjna, nieetatowa praca nauczyciela przynosi bardzo wiele korzyści edukacyjnych:

- utrwała się materiał programowy przekazywany młodzieży podczas lekcji; dzieje się to wprost, jeśli zajęcia mają formę kółka przedmiotowego albo pośrednio w trakcie wędrowki krajoznawczej czy na zajęciach zespołu artystycznego;
- określone treści przyswajane są przez dzieci łatwiej, ponieważ towarzyszy im duże zaangażowanie emocjonalne i atmosfera swobody, poczucie bezpieczeństwa, atmosfera akceptacji wysiłku i doza wyraźnej satysfakcji;
- poszczególne fakty z pozalekcyjnych „przygód” kojarzą się później ze znaczącymi wydarzeniami w życiu młodego człowieka;
- wiele znaczących przyjemnych kontaktów codziennych z uwielbianym wychowawcą, z kolegami o tych samych zainteresowaniach;
- uczeń uczestniczy w zajęciach z własnej woli, bez presji rutynowej, szkolnej oceny;
- wiadomości i nawyki wyniesione przez ucznia z autentycznego zainteresowania trwają bardzo długo;
- materiał dydaktyczny programowy nie tylko jest utrwalany, ale także poszerzany przez samego ucznia z wewnętrznego przekonania, że coś się pragnie robić lepiej, efektywniej;
- następuje „smakowanie” sukcesów w postaci nauczycielskiej aprobaty, w formie konkursowych wyróżnień;
- młodzież nabiera zwyczaju samodzielnego zdobywania wiedzy;
- zmieniają się stosunki między wychowawcami a wychowankami na bardziej partnerskie;

- uczeń występuje w roli współpracownika, przyjaciela swojego pedagoga;
- ta sama szkoła po lekcjach przeobraża się w inną szkołę funkcjonującą na wyższym poziomie;
- nauczycielska aktywność sprzyja wykrywaniu talentów i ich rozwijaniu;
- przydają się wszelkie indywidualne, szczególne predyspozycje;
- wiążą wiadomości zdobyte w toku nauczania poszczególnych przedmiotów z życiem i wykorzystuje je w praktyce;
- sprzyja ujawnieniu się różnorodnych problemów nurtujących młodzież, których nie potrafi ona sama rozwiązać;
- zajęcia pozalekcyjne nie tylko sprzyjają integracji młodzieży, ale również przeciwdziałają wyobcowaniu, zgubieniu, anonimowości, braku akceptacji przez rówieśników i najbliższe otoczenie; te dość często występujące zjawiska utrudniają młodzieży prawidłowe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej i w klasie szkolnej;
- podczas zajęć pozalekcyjnych nauczyciel niekiedy dowiadyuje się o istniejących konfliktach między uczniami, których nie dostrzega podczas lekcji; zajęcia te są dogodnym terenem do kształtowania odpowiedniego stosunku do pracy, „wartości społecznych”, poszanowania mienia społecznego (Turowski, 1989, s. 28).

W programach wychowawczych szkół pojawia się stwierdzenie, że *naczelnym celem wychowania jest wszechstronny rozwój osobowy ucznia w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym i duchowym*. Aby ten cel zrealizować, przed nauczycielami stoi ogromne wyzwanie. Należy tak określić zadania szkoły jako środowiska wychowawczego, aby każda sfera rozwoju młodego człowieka była należycie traktowana. Zajęcia pozalekcyjne spełniają bardzo ważną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Zwykle w konspektach nauczycieli pojawiają się następujące cele zajęć pozalekcyjnych:

- rozwijanie zainteresowania,
- kształtowanie umiejętności zbierania i selekcjonowania informacji,
- wyzwalanie wewnętrznego potencjału uczniów,
- rozwijanie umiejętności pracy zespołowej i współdziałania w grupie,
- kształtowanie umiejętności komunikowania się,
- kształtowanie umiejętności posługiwania się technologią informacyjną,
- uczenie odpowiedzialności za powierzone zadania.

Wychowanie pozalekcyjne zostało zinstytucjonalizowane w kołach zainteresowań oraz świetlicach szkolnych. Te ostatnie, pomyślane jako miejsce przebywania po lekcjach dzieci matek pracujących lub dzieci posiadających trudne warunki domowe, miały być ogniwem wiążącym opiekuncze, dydaktyczne i wychowawcze obowiązki szkoły. Zadaniem świetlic było: zapewnienie dzieciom do nich uczęszczają-

cym możliwości odrabiania lekcji, brania udziału we wszystkich rodzajach zajęć pozalekcyjnych według zainteresowań oraz otrzymania gorącego posiłku po lekcjach (Węgrzynowicz, 1971, s. 14).

Zajęcia pozaszkolne i pozalekcyjne stwarzają możliwości uzupełniania i pogłębiania programowych wpływów szkoły, są płaszczyzną szeroko rozumianej profilaktyki pedagogicznej i promocji rozwoju ucznia.

Zajęcia pozalekcyjne zazwyczaj dzieli się ze względu na treść na:

- związane z przedmiotami nauczania albo – szerzej – z dyscyplinami nauk,
- techniczne, polegające na różnego rodzaju pracach technicznych,
- artystyczne, nawiązujące do dziedzin sztuki,
- sportowe i turystyczne,
- hobbyistyczne (Węgrzynowicz, 1971, s. 16).

Z kolei zajęcia pozalekcyjne z zakresu szkolnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizują obecnie: świetlice terapeutyczne, zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze, zajęcia korekcyjne, wspierania ucznia z wybitnymi uzdolnieniami (Dz.U. z 2003 r. Nr 11, poz. 114).

Zajęcia pozalekcyjne można też podzielić za względu na charakter odpłatności: płatne, bezpłatne i częściowo płatne.

Drugim ważnym elementem wspomagającym realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczych czasu wolnego dzieci i młodzieży jest działalność placówek wychowania pozaszkolnego. Placówki te spełniają w ramach systemu edukacji istotną rolę w organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży. Należą do nich:

- pałace młodzieży (PM),
- młodzieżowe domy kultury (MDK),
- ogniska pracy pozaszkolnej (OPP),
- międzyszkolne ośrodki sportowe (MOS),
- ogrody jordanowskie (OJ),
- inne placówki specjalistyczne.

Placówki te funkcjonują na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 28 września 1993 r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek oświatowo-wychowawczych (Dz.U. Nr 95, poz. 232 i z 1997 r. Dz.U. Nr 75, poz. 473).

Oferta programowa placówek realizujących zadania oświatowe, kulturalne i rekreacyjne sprzyja kształtowaniu osobowości, zdobywaniu różnorodnych umiejętności oraz rozwijaniu zainteresowań intelektualnych i estetycznych młodego pokolenia. Placówki te kształcą umiejętność samodzielnego organizowania czasu wolnego. W coraz większym stopniu rozszerzają i uzupełniają funkcje wychowawcze, profilaktyczne i edukacyjne szkoły, wspierają także działania wychowawcze rodzin.

Analizując działalność placówek oświatowych zajmujących się organizacją czasu wolnego dzieci i młodzieży, należy zauważyć, że ich programy ulegają stopniowym przeobrażeniom i coraz częściej odpowiadają na aktualne zapotrzebowania środowisk zaniedbanych wychowawczo. Sprzyja temu dobrowolność uczestnictwa w zajęciach, atrakcyjność ofert, otwartość na nowe propozycje i partnerski stosunek nauczyciela-instruktora do uczestników. Perspektywy działalności placówek wychowania pozaszkolnego, zagospodarowujących czas wolny młodego pokolenia, są zderminowane przez sytuację całej edukacji. Ograniczony budżet resortów edukacji, sportu czy kultury pozwala na podejmowanie jedynie wybranych działań, niedopuszczających do pogorszenia sytuacji placówek. Jednocześnie, ze względu na zapotrzebowanie społeczne i problemy wychowawcze z młodzieżą, konieczne są zmiany w funkcjonowaniu placówek wychowania pozaszkolnego.

Od kilku lat Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Sportu i Turystyki czy Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego realizują następujące działania:

- dofinansowywane są z budżetu resortu liczne konkursy, przeglądy artystyczne, festiwale, warsztaty oraz inne formy prezentacji dorobku wychowanków i nauczycieli,
- ograniczana jest komercjalizacja placówek,
- wspierany jest amatorski ruch artystyczny,
- podejmowane są zadania o charakterze promocyjnym, dającym nauczycielom, uczniom, szkołom i innym placówkom satysfakcję pozamaterialną (np. cykl audycji w programie telewizji publicznej, nagrody, materiały programowo-metodyczne *etc.*),
- wydawane są akty prawne umożliwiające placówkom wzbogacenie działalności merytorycznej, poszerzenie oferty o działania profilaktyczne i współpracę z rodziną oraz wprowadzenie nowoczesnych rozwiązań dotyczących zarządzania i organizacji pracy,
- wspierane są rodzinne wzorce spędzania czasu wolnego poprzez np. organizację imprez i zajęć kulturalnych dla rodzin, turystykę wielopokoleniową sprzyjającą poznaniu dorobku kultury narodowej oraz inne formy,
- przeznaczane są środki na doskonalenie nauczycieli w zakresie diagnozowania i zapobiegania uzależnieniom i patologii zachowań społecznych, umiejętności psychospołecznych oraz form i metod pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej,
- promowane są i wdrażane liczne programy edukacyjne i wychowawcze, reformujące placówki wychowania pozaszkolnego oraz podnoszące jakość ich pracy, m.in.:
 - zawierające oferty dla dzieci i młodzieży o niesprecyzowanych zainteresowaniach, obejmujące młodzież z grup subkulturowych i zagrożoną patologią,
 - wyrównujące poziom życia dzieci pochodzących z rodzin wymagających szczególnej pomocy,

- integrujące różne dziedziny kultury oraz działania instytucji i organizacji pozarządowych,
- wiążące edukację kulturalną z dziedzictwem kulturowym – lokalnym, regionalnym i narodowym,
- zawierające oferty dla dzieci i rodzin wiejskich.

Współpraca z organizacjami pozarządowymi w zakresie wychowania pozaszkolnego przebiega na różnych poziomach, począwszy od inicjatyw lokalnych podejmowanych wspólnie z placówkami oświatowo-wychowawczymi, poprzez współpracę z władzami samorządowymi i kuratoriami, aż do współdziałania z instytucjami szczebla centralnego.

Aby usprawnić współpracę z organizacjami pozarządowymi, konieczna jest zmiana przepisów zmierzająca do decentralizacji systemu zarządzania środkami finansowymi oraz przekazania samorządom wszystkich szczebli zadań państwowych dla jednostek niepaństwowych przy określeniu priorytetów i standardów. Centralnie zarządzanymi winny pozostać jedynie zadania strategiczne dla państwa.

2. Międzyresortowy program edukacji kulturalnej

27 listopada 1996 roku przyjęto dokument pod nazwą *Międzyresortowy program edukacji kulturalnej*, w którym Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z Ministerstwem Kultury i Sztuki zobowiązało się m.in. do:

- uznania pozalekcyjnej artystycznej działalności uczniów jako przedłużenia procesu dydaktycznego,
- uwzględnienia przedmiotów artystycznych w projekcie „nowej matury”,
- wprowadzenia do programów szkolnych wiedzy o mediach, ich recepcji i wyborach,
- upowszechniania autorskich programów artystycznych w szkołach,
- wprowadzenia edukacji kulturalnej do systemu edukacji permanentnej,
- opracowania zasad współpracy szkół i instytucji kultury w celu zwiększenia dostępności edukacji estetycznej w formach szkolnych,
- dokumentowania i popularyzacji dorobku niekonwencjonalnych warsztatów doskonalących umiejętności nauczycieli,
- promowania programów realizowanych przez instytucje kultury, placówki oświatowe, ruch społeczny, szkolnictwo.

Uczestnictwo w społecznym ruchu kulturalnym to czynny udział dzieci i młodzieży w zajęciach zespołów, kół i klubów artystycznych – głównie teatralnych, tanecznych, muzycznych, plastycznych, filmowych.

Profesjonalne instytucje kultury popierają prawo dziecka do wszechstronnego uczestnictwa w życiu kulturalnym. Organizowane od kilkudziesięciu lat przez więk-

szość filharmonii koncerty objazdowe dla dzieci i młodzieży w szkołach, domach kultury itp. odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu estetycznych potrzeb młodych słuchaczy. Związki i stowarzyszenia muzyczne organizują koncerty, festiwale, konkursy, wystawy, odczyty i audycje muzyczne, a także mistrzowskie kursy, obozy muzyczne i warsztaty kompozytorskie dla młodzieży.

Ponadto w ostatnich latach daje się zauważyć znaczny wzrost liczby uczniowskich klubów sportowych w całym kraju. Kluby te funkcjonują przy szkołach podstawowych, szkołach średnich, ośrodkach sportowych, domach dziecka, parafiach, domach kultury i innych instytucjach. Działalność klubów oparta jest głównie na dobrowolności zrzeszania się w nim uczniów, ich rodziców i nauczycieli. W każdym klubie działa co najmniej jedna sekcja, w której odbywa się specjalizacja sportowa. Założeniem klubów jest organizacja aktywnego wypoczynku i rekreacji. Natomiast program *Szkolenie młodzieży uzdolnionej sportowo* adresowany do zawodników wyróżniających się odpowiednimi warunkami psychofizycznymi, spowodował uruchomienie szkół mistrzostwa sportowego, szkolenia makroregionalnego utalentowanej młodzieży, stworzenie warunków treningowych i socjalnych niezbędnych dla rozwoju talentów.

VII.

ROLA GIER I ZABAWY W ROZWOJU DZIECKA

A. KOZUBSKA, P. ZIÓLKOWSKI

1. Zabawa jako podstawowa aktywność dziecka

Zabawa stanowi podstawową aktywność dziecka, szczególnie do czasu rozpoczęcia przez nie nauki szkolnej. Dziecko nieobarczone obowiązkami szkolnymi i domowymi przejawia swoją aktywność w czasie, który nosi znamiona czasu wolnego. W polskiej pedagogice społecznej najpełniej pojęcie czasu wolnego, jego funkcji i innych aspektów ujął, jak już wspomniano, A. Kamiński, bowiem sformułował całościową koncepcję czasu wolnego i osadził ją w teorii i praktyce pedagogiki społecznej.

Na gruncie pedagogiki społecznej wymienia się 3 podstawowe funkcje czasu wolnego:

- odpoczynku,
- zabawy,
- pracy nad sobą (Orłowska, 2001, s. 591).

Czas wolny dzieci i młodzieży różni się od czasu wolnego dorosłych przede wszystkim tym, że często podlega właśnie kontroli dorosłych bądź jest przez nich organizowany.

Szczególną rolę w przygotowaniu dzieci i młodzieży do racjonalnego spędzania czasu wolnego odgrywa rodzina, następnie nieformalne grupy rówieśnicze. Również instytucje i organizacje społeczne zajmują się organizowaniem zajęć dla dzieci i młodzieży w czasie wolnym. Prawidłowa organizacja czasu wolnego sprzyja zaspokajaniu ich potrzeb rozwojowych, pełni funkcje profilaktyczne, kompensacyjne, a w przypadku osób odchylonych od normy rozwojowej – również rewalidacyjne. Czas wolny może być więc swoistym narzędziem realizacji celów i zadań wychowawczych. Sprzyja pozyskiwaniu wiedzy i umiejętności, umożliwia nabywanie kompetencji kluczowych, takich jak: rozwiązywanie problemów, rozwijanie myślenia twórczego, współpraca w zespole, umiejętność komunikowania się. Działania rodziny w omawianym zakresie polegają między innymi na odkrywaniu oraz wspieraniu zainteresowań i talentów dzieci, na tworzeniu właściwych wzorów spędzania

czasu wolnego w sposób interesujący i twórczy. Rodzina pełni rolę kulturotwórczą, a uformowany w niej wzorzec spędzania czasu wolnego ma wpływ na kolejne pokolenia. Czas wolny dorosłych członków rodziny oraz dzieci i młodzieży jest właśnie tym czasem, który mogą oni spędzać razem, zaspokajając swoje różne potrzeby oraz nadając mu walor wychowawczy. W początkowym okresie życia dziecka to wspólne spędzanie czasu wolnego w rodzinie ma charakter zabawy.

Analiza natury **zabawy** wiąże się pierwotnie z orientacją biologiczną w psychologii rozwoju człowieka. Na przełomie XIX i XX wieku pojawiły się liczne teorie zabawy o rodowodzie natywistycznym, na przykład:

- „G. Stanleya Halla (1902, 1904) koncepcja rekapitulacji kulturowej: Zabawy są tylko szczątkowymi czynnościami przeszłych pokoleń, które przetrwały u dziecka. (...)”
- F. Schillera (1975) i H. Spencera (1861) koncepcja zabawy jako uwalniania się od nadmiaru energii (...).
- K. Groosa (1896, 1899, 1910) koncepcja zabawy jako ćwiczenia przygotowawczego (...) do poważnych zajęć życiowych (...).
- H.A. Carra (1902) koncepcja zabawy jako ćwiczenia następczego, czyli podtrzymywania nowo nabytych nawyków przez ich odnawianie w toku zabawy (...).
- K. Bühlera (1924, 1927) teoria przyjemności funkcjonalnej” (Brzezińska, 2000, s. 104–105).

Drugi, opozycyjny nurt podkreślał kluczową rolę środowiska, w którym jednostka żyje. Obecnie podkreśla się znaczenie interakcji i współzależności czynników rozwoju człowieka. Współczesne koncepcje rozwoju człowieka podkreślają współzależność i interakcyjność następujących czynników:

1. „zadatki biologiczne: predyspozycje, «zawiązki», «natura» jednostki, genotyp, wyposażenie genetyczne, cechy wrodzone;
2. środowisko: środowisko fizyczne (materialne), środowisko społeczne, obcowanie z ludźmi i obcowanie z przedmiotami (Wygotski, 1971), organizacja przestrzenna i organizacja czasowa środowiska, stymulacja zewnętrzna, zewnętrzne wpływy niezamierzone;
3. wychowanie: wpływy intencjonalne, socjalizacja, kształcenie, nauczanie, modelowanie, ćwiczenie, instruowanie;
4. aktywność podmiotu: własna aktywność, spontaniczna aktywność, wewnętrznie motywowana aktywność, działalność” (tamże, s. 109).

Rozważania na temat znaczenia zabawy w rozwoju człowieka oparto właśnie na wieloczynnikowej i interakcyjnej koncepcji tego rozwoju, przypisując znaczenie zarówno czynnikom biologicznym, środowiskowym (intencjonalnym i nieintencjonalnym), jak i własnej aktywności podmiotu.

Pojęcie **zabawy** od wieków pojawiało się w ludzkiej egzystencji, choć zauważyć należy, że w znacznej mierze miało ono charakter niejednoznaczny. Już w starożytności wielu myślicieli opisywało tę ludyczną sferę życia człowieka, głównie dziecka. Platon, jeden z najwybitniejszych filozofów, stwierdził, że zabawa jest „poezją”, czyli „(...) zharmonizowaną, rytmizowaną z człowiekiem formą istnienia” (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 332). Natomiast Arystoteles określił omawiane zagadnienie jako „tchnienie”, które wydobywa się z ludzkiego wnętrza. Podobne ujęcie charakteryzuje „święte natchnienie” Owidiusza. Powyższe postrzeganie zabawy w sposób istotny przyczyniło się do zwrócenia uwagi na korzyści dla sfery poznawczej dziecka.

Jak podaje W. Okoń, termin „zabawa” ma silny związek ze słowem „być”, co niewątpliwie wskazuje na działalność ludzką, pewną czynność jako cechę zabawy (Okoń, 1987, s. 11). Autor wskazuje również na zabawę jako „działanie wykonywane dla własnej przyjemności, a oparte na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość”, co skutkuje rozwijaniem się twórczości, samodzielnego poznawania oraz przeobrażania świata otaczającego jednostki (tamże, s. 44).

Współcześnie Z. Gilewicz przez zabawę rozumie „(...) jedną z form aktywności człowieka, dobrowolnie podejmowanej przez jednostkę lub zespół, w której względny praktyczne, gromadzenie i wytwarzanie dóbr, nie grają żadnej roli, natomiast dodatni tok emocjonalnych przeżyć, poczucie swobody działania i gra wyobraźni stanowią nieodzowny warunek odróżnienia jej od pracy” (Bondarowicz, Staniszewski, 2006, s. 10).

Z kolei L. Wygotski uznaje, że zabawa jest „przebiegającą w wyobraźni iluzoryczną realizacją nie dających się realizować życzeń” (Okoń, 1987, s. 26). Ponadto J. Levy dodaje niezmiernie istotne skutki dla przyszłych kompetencji (głównie logicznych) jednostki, jakie wywołać może aktywne uczestniczenie w zabawie, mianowicie autor określa zabawę jako „zwiastun twórczości, myślenia abstrakcyjnego, wyobraźni i spontaniczności” (tamże).

„Zabawa” – termin ten określa doświadczenie dziecięce, które przebiega zawsze „po raz pierwszy”, nawet gdy dziecko powtarza temat czy treść. Takie jej rozumienie wyznacza spontaniczność (która jest niepowtarzalna), samorzutność. Jeśli zabawa to stan duszy, każdorazowo jest to nowy, inny, pojedynczy stan (Śnieciński, 2008, s. 643).

Zabawa to aktywność służąca rozrywce, sięgająca najgłębszych początków ludzkości. Z antropologicznego punktu widzenia nie istnieje społeczność (kultura, cywilizacja), której członkowie nie znalazły zabawy. Zabawa może służyć też edukacji („nauka przez zabawę”).

Zabawa to działanie „wykorzystywane dla własnej przyjemności, oparte na udziale wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość” (Kapica, 1993, s. 993). Jest ona jedną z głównych form działalności człowieka, obok nauki i pracy, najbardziej typową dla wieku dziecięcego. Zabawa stanowi pierwszą, najbardziej naturalną aktyw-

ność dziecka, zaspokajającą jego potrzebę ruchu, działania oraz doznawania przyjemności. Dzięki zabawie dziecko zaspokaja swoje potrzeby ruchowe, poznawcze, społeczne, emocjonalne oraz rozwija swoje zainteresowania. Rozwój wyobraźni, spostrzegawczości, pamięci, myślenia, języka – to edukacyjne skutki zabawy. Nie jest więc ona marnowaniem czasu nawet u starszych dzieci, bowiem ma znaczenie dla ich rozwoju poznawczego i społecznego. Zabawa sprzyja rozwojowi dziecka tym skuteczniej, im bardziej świadomie stawiamy przed tą formą aktywności określone cele. Nie mogą one jednak przysłonić przyjemności z zabawy, jaką powinno odczuwać dziecko czy osoba dorosła, bowiem dzięki tej cesze pojawia się gotowość do uczestnictwa w zabawie i powracania do tych cennych w życiu człowieka form aktywności. Radość płynąca z zabawy należy postrzegać jako wartość samą w sobie, a nie coś, co odwraca uwagę dziecka od ważniejszych aktywności, na przykład nauki. Błędne i wyrządzające wiele szkód jest przekonanie, niestety dość częste u dorosłych, że nabywanie wiedzy i umiejętności powinno wiązać się z mozolnym trudem, ogromnym wysiłkiem, raczej bez znamion zabawy.

Ponadto zabawa odgrywa następujące role:

- **diagnostyczną** (umożliwia wykrycie różnych zaburzeń i poznanie motywów zachowania dziecka),
- **terapeutyczną** (uwalnia człowieka od napięć i lęków) (tamże, s. 933).

Wskazując na związki różnych form aktywności człowieka (w tym zabawy) ze światem kultury materialnej i niematerialnej oraz ich terapeutycznej roli, należy posłużyć się terminem „kulturoterapia”. „Kulturoterapia jest jednym z wielu działań ukierunkowanych na człowieka i jego środowisko, podejmowanych w celu przywrócenia lub potęgowania zdrowia i zmierzających do poprawy jakości życia, a jej swoistość polega na tym, że do osiągnięcia tego celu wykorzystuje określone wytwory kultury, przede wszystkim sztukę” (Szulc, 1994, s. 8). Termin ten w piśmiennictwie polskim funkcjonuje jako szerszy od popularnego terminu arteterapia, choć niekiedy stosowany bywa zamiennie. Powyższa definicja kulturoterapii ma zakres treściowy zbliżony do pojęcia kulturotechniki, za którą Cz. Czapów i Podhorecki uważają „(...) działalność wychowawczą, wykorzystującą dla określonych celów wychowawczych proces przyswajania określonej wiedzy, posługiwanie się żywym słowem, wychowanie przez pracę, sport i turystykę, a nawet piękno przyrody” (za Szulc, 2011, s. 30). W kulturotechnice osiągamy cele wychowawcze poprzez posługiwanie się jako narzędziem jakimś elementem kulturowego dziedzictwa. Koncepcję kulturoterapii można odwołać również do teorii czasu wolnego A. Kamińskiego (1965). Wśród szczegółowych rodzajów kulturoterapii wymienia się następujące:

- arto-/arteterapia (łac. *ars* – sztuka);
- biblioterapia (łac. *biblion* – książka);
- choreoterapia (gr. *chorea* – taniec zespołowy);
- chromoterapia (gr. *chroma* – barwa);

- dramaterapia (gr. *drama* – maska teatralna);
- ergo(no)terapia, terapia zajęciowa (gr. *ergon* – praca);
- muzykoterapia (łac. *musica* – muzyka);
- poezjoterapia (gr. *poiesis* – poezja);
- socjoterapia / terapia środowiskowa (łac. *socius* – towarzysz) (tamże, s. 21).

Interdyscyplinarny charakter kulturoterapii i badania nad jej efektywnością wymagały stworzenia jej teoretycznej podbudowy. Chodziło głównie o aktywność kulturalną, „która może przejawiać się zarówno uczestnictwem w zorganizowanych formach życia kulturalnego, jak i niezależnie od nich. (...) Termin *działalność kulturalno-oświatowa* bywał niekiedy utożsamiany z terminem *praca kulturalno-wychowawcza* i miał tak jak i ona pedagogiczny rodowód, zakres i funkcje” (tamże, s. 28).

2. Wybrane typologie zabaw i gier dziecięcych

Podjęmowano różne próby sklasyfikowania zabaw dziecięcych. Jedną z najbardziej znanych, podkreślających etap rozwojowy jest klasyfikacja Ch. Bühlera (1935), w której wyróżniono cztery podstawowe kategorie zabawy:

- *funkcjonalną*, która pojawia się na początku, polega na ćwiczeniu konkretnej funkcji lub umiejętności jeszcze słabo rozwiniętej, np. klaskanie, kopanie;
- *fikcyjną*, na którą składają się fantazje i udawanie (około drugiego roku życia), dziecko przydziela sobie lub przedmiotom konkretne role, co czyni zabawę bardziej symboliczną, a przez to umożliwia rozwój wyobraźni i korzystanie z niej, a także sprzyja rozwojowi mowy;
- *odbiorczą* (w zbliżonym wieku lub nieco później), podczas której dziecko przygląda się wydarzeniom, na przykład przedstawianym na obrazkach i/ lub słucha opowieści, bajek;
- *konstrukcyjną* (pod koniec drugiego roku życia), polegającą na rysowaniu, bawieniu się naturalnymi materiałami (np. piaskiem), bawieniu się klockami.

Do tych kategorii można dodać piątą, pojawiającą się zazwyczaj w wieku przedszkolnym: „*zabawę z regułami*” nazywaną zazwyczaj *grą* (Fontana, 1998, s. 56–57).

Kolejna kategoryzacja rozwojowa uwzględniająca rolę zabawy przedstawia rozwój dziecka następująco:

- „**Zabawa sensomotoryczna**, występująca podczas pierwszych 12 miesięcy życia i składająca się z eksploracji i manipulacji obiektami, z użyciem wszystkich dostępnych strategii sensomotorycznych (np. wkładanie przedmiotów do ust, potrząsanie, rzucanie, przesuwanie ich).

- **Pierwsza zabawa w udawanie**, która pojawia się na początku drugiego roku życia, w której dziecko zaczyna wykorzystywać przedmioty zgodnie z ich przeznaczeniem, chociaż w konwencji udawania (np. używanie łyżeczek do jedzenia dla lalek). Dziecko jest ciągle zorientowane na własne ciało.
- **Badanie obiektów**, które umożliwia dziecku pomiędzy 15 a 21 miesiącem życia łączenie zabawy w udawanie raczej z zabawkami i innymi ludźmi niż ze sobą (np. używanie łyżeczek dla lalek właśnie do karmienia lalek, czy używanie grzebienia-zabawki do czesania włosów matki).
- **Substytut zabawy w udawanie**, gdzie dwu-, trzyletnie dziecko nadaje obiektom inne znaczenie (np. drewniany klocek staje się samochodem, a plastikowa butelka łodzią).
- **Zabawa społeczno-dramatyczna** (teatralna), która pojawia się zazwyczaj w wieku pięciu lat i umożliwia dziecku odgrywanie ról i udawanie, że jest się kimś innym (np. pielęgniarką lub lekarzem, matką lub ojcem).
- **Świadomość ról** oznacza dalszy postęp i cechuje dzieci sześciolatek; polega na przypisywaniu ról innym oraz na przemyślanym planowaniu zabaw z podziałem na role.
- **Gry z zasadami**, które pojawiają się pomiędzy siódmym a dziewiątym rokiem życia, kiedy to dzieci tworzą gry z ustalonym zestawem zasad” (tamże, s. 57).

Zabawa pod postacią gier, na przykład pod postacią „sportu” bądź gier intelektualnych, towarzyszy człowiekowi również na dalszych etapach jego życia, sprzyja kształtowaniu istotnych dla jego rozwoju cech i umiejętności, takich jak: współpraca, rywalizacja, umiejętność wygrywania i przegrywania, przestrzeganie zasad, o czym będzie mowa w dalszej części rozdziału.

Kolejna propozycja klasyfikacji zabaw, zasługuje na uwagę ze względu na to, że najbardziej, jak się wydaje, nawiązuje do roli zabawy jako sposobu wprowadzania dziecka w kulturę. Jest to klasyfikacja zaproponowana przez P.A. Rudika, w której wyróżniamy zabawy:

- **twórcze** (tematyczne, iluzyjne, fikcyjne, w „role”, w „coś”) – dzieci najczęściej w tych zabawach, mających swoje sekwencje tematyczne, odtwarzają świat dorosłych, więc dochodzi do mieszania się rzeczywistości z fantazją; „Zabawy te przygotowują do percepcji przedstawień teatralnych, filmów i twórczego czytania.” (Kapica, 1993, s. 933);
- **konstrukcyjne**, polegające na wytwarzaniu przedmiotów ze zróżnicowanych materiałów; rozwijają zdolności manualne, myślenie twórcze, wyobraźnię, wytrwałość i cierpliwość, przygotowują do świadomego przekształcania rzeczywistości;
- **ruchowe** – kształtują szybkość, zręczność, wytrzymałość, zaspokajają potrzebę ruchu, wdrażają do czynnego wypoczynku przez całe życie, uczą również współdziałania i rywalizacji;

- **zabawy i gry dydaktyczne**, nazywane bywają też umysłowymi, polegają na rozwiązywaniu zadań kończących się jakimś wynikiem (gry planszowe, komputerowe, krzyżówki itp.). Zazwyczaj przygotowywane są przez dorosłych i mają służyć rozwojowi poznawczemu dzieci i młodzieży. Współcześnie terminem „gry dydaktyczne” określa się rodzaj metod kształcenia należących do grupy metod problemowych, które przybliżają sytuacje rzeczywiste i związane z nimi problemy teoretyczne lub praktyczne, wywołują myślenie produktywne i mają duży walor edukacyjny (tamże, s. 933–934).

Kategoria zabaw zwana „grami”, stosowana wśród starszych dzieci, umożliwia im odtwarzanie bardziej złożonych sytuacji z prawdziwego życia, a przez to ćwiczenie zachowań pożądanых, rozpoznawanie swoich możliwości, doświadczanie reakcji innych na ich zachowania w bezpiecznych warunkach. Takie „ćwiczenie”, symulowanie sytuacji, które mogą spotkać je w przyszłości, zwiększa kompetencje dzieci, daje im większe poczucie własnych możliwości i zazwyczaj korzystnie wpływa na ich skuteczność.

Następną klasyfikację przedstawił francuski socjolog R. Caillois. Podział ten znajduje się w tabeli poniżej.

Tabela 1. Klasyfikacja zabaw według R. Cailloisa (Okoń, 1987, s. 153–157)

NAZWA	CECHY	PRZYKŁADY
AGON (współzawodnictwo)	<ul style="list-style-type: none"> • jasne reguły • rywalizacja dotyczy 1 aspektu osobowości lub sprawności (pamięć, siła, wytrzymałość) • istotne: równe szanse dla wszystkich, rywalizacja między osobami prezentującymi podobny poziom 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ kto dłużej patrzy w słońce ✓ kto dłużej znosi szczypanie ✓ kto więcej zapamięta szczegółów
ALEA (przypadek)	<ul style="list-style-type: none"> • bierność, dominacja losu • nieistotne zalety jednostki, nie docenia się inteligencji, włożonego wysiłku • istotne są złożone procesy psychiczne, jak: pomysłowość, wyobraźnia, zdolność do prowadzenia spekulacji • różność między graczami • zaufanie do snów, szczęśliwych liczb (skłonność do polegania na wskazówkach pośrednich) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ gry w kości ✓ gry na loterii ✓ ruletka

<p>MIMICRA (naśladowictwo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • wejście w fikcyjną rolę, prezentując jednocześnie charakterystyczne postępowanie, przyzwyczajenia, cechy wybranego podmiotu • wyzbycie się swojej osobowości • swoboda, umowność, określone miejsce i czas zabawy • brak reguł 	<p>najczęściej podejmowane przez dzieci role:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ policjant ✓ motorniczy ✓ tata ✓ mama ✓ pielęgniarka ✓ nauczycielka
<p>ILINX (oszołomienie)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • podejmowane dla osiągnięcia stanu uniesienia • na pograniczu zabaw i niezabaw 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ kręcenie się wkoło aż do utraty równowagi ✓ bujanie się na huśtawce jak najwyżej

Źródło: opracowanie własne.

Wśród różnego rodzaju klasyfikacji najbardziej przejrzystą i dokładną, łączącą gry i zabawy, przedstawia D. Waloszek, która wyróżnia gry:

- ruchowe,
- umysłowe,
- dydaktyczne,
- sytuacyjne,
- strategiczne
- estetyczne.

Gry ruchowe, najwcześniej scharakteryzowane, określają zabawy ruchowe, opierające się na sprawności fizycznej (szybkość, zwinność, gibkość). Pierwotnie stanowiły początkowy etap w przygotowywaniu jednostek do udziału w polowaniach czy w walkach plemiennych. Najczęściej gry te opierają się na kontakcie z partnerem, partnerami, rzadko bywają grami samodzielnymi. Przykładem w tej kategorii działań są rzuty woreczkiem do kosza, football oraz gry muzyczne (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 360).

Kolejna grupa gier – zabawy logiczne – wywodzi się ze starożytnych czasów, tworzyli je Sokrates, Arystoteles, Pitagoras czy Seneka. Polegają one głównie na kreowaniu sytuacji problemowej, aktywizacji intelektu celem rozwiązywania nietypowych problemów za pomocą włączenia niestandardowych procesów myślowych (tamże).

Gry dydaktyczne, zgodnie z najnowszymi wskazaniami, powinny przede wszystkim w sposób praktyczny przygotować ucznia do rozwiązywania sytuacji trudnych,

dotąd rzadko doświadczanych. Elementem ważnym jest to, że jednostka uczestnicząca w tego typu zabawach przystępniej rozumie treści włączone w proces edukacyjny. Zaletę gier dydaktycznych stanowi fakt, iż uczniowie nie uczestniczą w sytuacji ekspozycji społecznej, a zatem nie są narażeni na krytykę przez duże grono osób (tamże).

Równie bogatą historię posiadają gry symulacyjne, w których tworzy się model będący odzwierciedleniem określonego stanu rzeczy. Istotą jest odizolowanie rzeczywistości na rzecz stworzenia warunków ją imitujących celem praktycznego, ale jednocześnie bezpiecznego sprawdzenia i ćwiczenia umiejętności w określonej dziedzinie. Gra taka przygotowuje jednostki do aktywnego i efektywnego udziału w różnych sferach życia dorosłego człowieka. Wśród typów gier symulacyjnych znajdują się gry wyjaśniające, projektujące, badawcze, gry komputerowe – interaktywne (tamże).

Kolejną grupą – według autorki – są gry strategiczne, które z założenia wiążą się z grami logicznymi, jednak różnią się one wieloetapowym rozwiązywaniem problemów oraz podejmowaniem decyzji, które w zależności od poziomu wynikają jedna z drugiej albo wymagają całkowitego przemodelowania myślenia i przyjęcia innej koncepcji zrealizowania założonego celu. Typowymi grami strategicznymi są gry wojenne, finansowe oraz handlowe (tamże).

Ostatnią grupę zabaw stanowią gry estetyczne będące odzwierciedleniem harmonii, rytmu, piękna oraz wdzięku. Wśród opisywanych zabaw znajdują się: balet, przedstawienia teatralne, święta (tamże).

Rodzice często mówią dziecku o swoich oczekiwaniach, formułują różnego rodzaju przestrogi, ale znacznie rzadziej stwarzają okazje, w których dziecko może doświadczyć i wypróbować swoje umiejętności, np. odmawianie obcym osobom dorosłym. W procesie wychowania rodzice nakłaniają dziecko do szacunku, niekiedy wręcz uległości w stosunku do osób dorosłych, a jednocześnie oczekują, że dziecko w sposób jednoznaczny, asertywny będzie umiało odmówić obcemu dorosłemu. Zabawa, która symuluje określoną sytuację, ma szansę przygotować dziecko do niej, zwiększyć jego doświadczenie w tym zakresie.

Wprawdzie zabawa ma najistotniejsze znaczenie we wczesnych etapach rozwoju człowieka, do wieku przedszkolnego włącznie, nie oznacza to jednak, że człowiek dorastający lub dorosły nie ceni zabawy i wyklucza ją ze swojej aktywności. Ze względu na pojawienie się nauki na etapie edukacji szkolnej, a potem pracy jako form aktywności wypierających zabawę, zostaje ona zmarginalizowana. Potocznie jednak ludzi, którzy mimo dorosłego czy podeszłego wieku mają gotowość do zabawy, uznaje się za „młodych duchem”, co zwiększa ich atrakcyjność w opinii dzieci i młodzieży, a w związku z tym może zwiększać ich szanse na wywieranie wpływu na młode pokolenie.

3. Czynniki wpływające na zabawę

Zabawa powstaje i rozwija się pod wpływem otoczenia, w początkowym okresie życia dziecka, głównie pod wpływem rodziny. Ten społeczny charakter zabawy, jej zgodność z obyczajowością konkretnego społeczeństwa, determinuje zabawę jako narzędzie socjalizacji jednostki do danego wzorca kulturowego. Stanowi ona odzwierciedlenie poznawanej przez dziecko rzeczywistości, a więc zmienia się na przestrzeni dziejów, wraz ze zmianą warunków społecznych, ekonomicznych, które determinują jej treść. Niektóre jej formy, pozostając niezmiennie, stanowią element przekazu międzypokoleniowego, sprzyjają identyfikacji z określoną grupą społeczną, budują poczucie tożsamości. E.B. Hurlock (1960) wśród czynników wpływających na zabawę wymienia następujące (Kapica, 1993, s. 933):

- *Wiek* – zainteresowania zabawą odpowiadają w przybliżeniu fazom rozwojowym dziecka.
- *Płeć* – zabawy chłopców i zabawy dziewczynek w najmłodszych latach ich życia są zasadniczo jednakowe. Jednak we wczesnym wieku dzieci zaczynają zauważać już te różnice, gdyż rodzice kupują zabawki ze względu na płeć swoich pociech. Dziewczynki wolą bawić się: lalkami, mebelkami dla lalek, koralikami, klockami, natomiast chłopcy zajmują się: koźmi, koleją, wozami, autami, samolotami i narzędziami. W zabawach podwórkowych też widać różnice, dziewczynki lubią zabawy ze skakanką, zabawę w chowanego, zabawę w dom i w szkołę, a chłopcy głównie lubią grać w piłkę nożną.
- *Rozwój motoryczny* – stopień rozwoju motorycznego, osiągnięty przez dziecko w danym wieku, odgrywa ważną rolę w decydowaniu o rodzaju zabaw. Dziecko, które nie umie rzucać i chwycić piłki, nie może wraz ze swoimi kolegami brać udziału w licznych grach w piłkę, mimo że może być w tym samym wieku, co oni. Natomiast słaba koordynacja ruchowa uniemożliwia dziecku na przykład wycinanie, rysowanie lub malowanie.
- *Zdrowie* – dzieci zdrowe bawią się więcej niż chore. Im dziecko zdrowsze, tym ma więcej energii i sił do zabawy. Dzieci niedożywione i niedokarmione są o wiele mniej swawolne i mniej interesują się zabawkami niż dzieci zdrowe.
- *Inteligencja* – zdolne dzieci są bardziej czynne, weselsze, pomysłowe, szybciej uwidacznia się u nich element fantazji, wykazują zainteresowanie materiałem do prac twórczych, takich jak glina, farba, nożyczki. Wraz z wiekiem czynnik inteligencji staje się bardziej widoczny i możemy zauważyć różnice w podejmowaniu zabaw przez dzieci bardziej i mniej inteligentne.
- *Pora roku* – zabawy dziecka są w pewnej mierze zależne od pory roku. Wiosną dzieci jeżdżą na rowerach, wrotkach, rołkach oraz skaczą w gumę i przez skakankę. Latem dominują zabawy w wodzie: pływanie, wiosłowanie, nurkowanie. Jesienią dzieci grają w piłkę nożną, koszykówkę, dwa ognie, siatkówkę. Zimą pociechy oczekują na śnieg, żeby jeździć na sankach lub łyżwach, lepią bałwana i rzucają się śnieżkami.

- *Środowisko* – dzieci bawią się na swoich podwórkach lub w sąsiedztwie, na ulicach, placach zabaw, w parkach. Środowisko, w jakim dzieci mieszkają, wychowują się, ma wpływ na ilość, jakość oraz miejsce ich zabaw.
- *Tradycje* – tradycyjną zabawą dziewczynek jest zabawa lalkami i zabawkami gospodarstwa domowego. Istnieją też pewne zabawy tradycyjne przypisywane chłopcom, jak zabawa w żołnierzy, zabawa kolejką. Zabawy tradycyjne, które sprawiają przyjemność dzieciom wielu pokoleń, zostają przekazywane przez starszych kolegów młodszemu pokoleniu. Zabawa w chowanego, ciuciubabkę, w berka, w „złodziei i policjantów” – to kilka z tych, które przechodzą z pokolenia na pokolenie, choć zmieniająca się rzeczywistość przynosi nowe zabawy, a te tradycyjne często są znane dzieciom już jedynie z opowieści dorosłych.
- *Ilość wolnego czasu* – ilość wolnego czasu, jakim dziecko rozporządza, decyduje nie tylko o tym, jak długo dziecko się bawi, ale i o rodzaju zabaw. Jeśli dziecko ma czas ograniczony, angażuje się do takich zabaw, które będzie mogło skończyć w danym czasie. Jeżeli ograniczenie wolnego czasu wynika z nałożonych na dziecko obowiązków, to wtedy, gdy ma już czas na zabawę, jest zmęczone. W konsekwencji wybiera takie zabawy, które wymagają małego nakładu energii.
- *Urządzenia do gier i zabaw* – liczba i rodzaj dostępnych dziecku przyrządów do gier i zabaw wyraźnie wpływa na zabawę dziecka. Ponieważ zabawa dziecka jest twórcza, naśladowcza, pomysłowa, dla każdego rodzaju zabawy potrzebne są dziecku pewne przyrządy, zarówno do zabaw w domu, jak i na wolnym powietrzu.
- *Warunki społeczno-ekonomiczne.*

Pierwszym środowiskiem, które wprowadza dziecko w świat zabawy, jak już wspomniano, jest rodzina. Jednym z elementów funkcji wychowawczej i edukacyjnej rodziny jest więc organizowanie zabawy dziecka tak, aby sprzyjała ona jego rozwojowi. Dzieci uczą się poprzez zabawę, a łącznie do wieku przedszkolnego dziecko nie rozróżnia zabawy i tego, co dorośli nazywają pracą, np. pomaganie mamie w ogrodzie czy porządkowanie zabawek w swoim pokoju. Niezależnie od tego, czy rezultat aktywności jest „poważny” czy „niepoważny”, dziecko traktuje je jako zabawę. To dorośli – rodzice, wychowawczynie w przedszkolu czy nauczyciele – są odpowiedzialni za to, aby ten rodzaj aktywności był tak zorganizowany, by można było nadać jemu walory pożądaných form uczenia się (poznawczego, społecznego). W domu, żłobku i przedszkolu dorośli powinni zaoferować dzieciom takie zabawy, które stymulują ich rozwój w różnych sferach. „Czasami wymaga to inicjujących konkretnych działań z konkretnymi dziećmi, podczas gdy w innych wypadkach wystarczy obserwacja działań już wybranych przez dzieci i nakłanianie ich do modyfikacji i rozwinięcia tych doświadczeń, tak by mogły sobie w pełni uświadomić swoje możliwości uczenia się” (Fontana, 1998, s. 60).

Ważną rolę pełni też zachęcanie dziecka przez dorosłych do opisywania swoich doświadczeń, związków przyczynowo-skutkowych, bowiem umożliwia to dzieciom rozwój zdolności poznawczych i językowych oraz „osiągnięcie zaufania do własnej umiejętności tworzenia odpowiednich struktur werbalnych (słownikowych), a jednocześnie rozszerza się ich wiedzę dotyczącą tego, jak zachowuje się fizyczny świat i jak można radzić sobie z tym światem” (tamże, s. 60–61).

Tylko człowiek posiada zdolność do komunikowania się za pomocą słów. Umiejętność sprawnego mówienia odgrywa we współczesnym świecie niezmiernie ważną rolę. Wiążąc się z innymi procesami rozwoju człowieka, umożliwia mu sygnalizowanie własnych potrzeb, wyrażanie myśli i emocji, dostęp do wiedzy, której nośnikiem najczęściej nadal jest słowo. Dlatego ważnym etapem w rozwoju każdego człowieka jest opanowanie mowy i jej odbioru.

Mowa to nie tylko podstawowy środek, który umożliwia komunikowanie się z innymi ludźmi, ale też ważny składnik procesu myślowego (tzw. *mowa wewnętrzna*), jest też rozległym obszarem kultury symbolicznej. Znaczenie mowy w życiu każdej jednostki ludzkiej jest ogromne i niepowtarzalne, zarówno w kontekście funkcjonowania psychoemocjonalnego, jak i społecznego. Proces jej rozwoju zaczyna się bardzo wcześnie, jest długotrwały i niezmiernie istotny również dla funkcjonowania człowieka w dorosłym życiu, pełnienia przez niego różnych ról, w tym ról zawodowych. Nieporadność w posługiwaniu się mową, uproszczenia, skróty będące jednym ze skutków udziału techniki w procesie komunikowania się (np. SMS-y, GG), niekiedy nawet prostota na pograniczu prymitywizmu porozumiewania się za pomocą mowy, wulgaryzmy, niechlujność wymawianiowa – są znakami czasów współczesnych. Należy zdać sobie jednak sprawę z konsekwencji pogłębiania się takiego stanu rzeczy: brak precyzji wypowiedzi, niemożność zwerbalizowania swoich potrzeb, agresja wynikająca z nieporadności w tym obszarze ekspresji, ograniczona zdolność do rozumienia innych itd. Mało jest procesów psychicznych, na które język nie oddziałuje. Dzięki „odpowiedniemu” posługiwaniu się językiem dziecko może zapewnić sobie lepsze zaspokojenie swoich potrzeb biologicznych, może wpływać na zachowania innych, zwracać na siebie uwagę, odbierać i nadawać informacje (Kozubska, 2011, s. 211–212). „Język pozwala także dziecku przedstawić wszystko w formie symbolicznej i dzięki temu dokonywać operacji intelektualnych na poziomie abstrakcyjnym, a nie tylko na poziomie konkretnym, bezpośredniego doświadczenia. Opanowanie języka jest niezbędne, jeśli mamy przypominać sobie, planować, rozumować, analizować, syntetyzować, wyjaśniać niezgodności, redukować nieokreśloność i kształtować wspólną rzeczywistość społeczną wraz z innymi członkami naszej wspólnoty językowej” (Zimbardo, Ruch, 1997, s. 143).

Rodzice powinni nie tylko organizować zabawę dziecku, ale również aktywnie towarzyszyć mu w niej. Dzięki własnemu zaangażowaniu, „bawieniu się” z dzieckiem rodzice dają szansę na wspólne przeżywanie radości, rzeczywiste bycie z sobą, co stanowi jedną z podstaw budowania więzi i porozumienia z dzieckiem.

Poza tym: „Ucząc, że zabawa jest dla dorosłych doświadczeniem wartościowym, któremu można się oddać bez jednoczesnego poczucia winy z powodu wszystkich innych, bardziej poważnych rzeczy pozostających do zrobienia, pomaga się dziecku rozwinąć również pozytywne postawy w kwestii sposobu spędzania wolnego czasu, co w dorosłym życiu jest bardzo pożyteczne. Nie powinniśmy zapominać, że jedną z najkrótszych i prawdopodobnie najlepszych definicji zdrowia psychicznego wciąż pozostaje definicja Allporta (1961), mówiąca, że jednostką zdrową jest ten, kto może efektywnie bawić się, kochać i pracować” (Fontana, 1998, s. 55).

Zadaniem edukacji jest przekształcanie działalności dziecięcej, jaką jest zabawa, w gotowość i umiejętność spędzania czasu wolnego przez człowieka dorosłego. Wzorce ukształtowane w dzieciństwie mają istotny wpływ na to, jak ludzie dorosli wypełniają swój czas wolny od pracy i innych obowiązków. Dlatego też dbanie o równowagę między zabawami ruchowymi, twórczymi, konstrukcyjnymi sprzyja różnorodności form spędzania czasu wolnego, harmonii pomiędzy rozwojem fizycznym i duchowym człowieka dorosłego. Sprzyja to również spędzaniu czasu wolnego w rodzinie przez przedstawicieli różnych pokoleń.

4. Znaczenie gier i zabaw w rozwoju dziecka

Gry i zabawy to część naszego życia zarezerwowana nie tylko dla okresu dziecięcego. Bez wątpienia wywierają one największy wpływ na rozwój właśnie w tym czasie życia człowieka, jednak ważne są także dla osób dorosłych. Niech wprowadzenie do poniższych rozważań będą poniższe cytaty, obrazujące, czym są gry i zabawy oraz jakie jest ich znaczenie.

„Na świeżym powietrzu można bawić się rano, w południe, wieczorem i w nocy; latem i zimą; z udziałem wielu bądź niewielu uczestników; na podwórzu i placach; w parku, w lesie i na łące; nad morzem, na plaży, przy strumieniach i jeziorach; podczas spaceru i dziecięcych urodzin; w czasie deszczu, w słońcu i na śniegu” (Broich, 1999, s. 5).

„Gry i zabawy są głównym zajęciem w okresie wczesnego dzieciństwa i świetną formą rozrywki w całym naszym życiu. Podczas zabawy rozwijamy się fizycznie i emocjonalnie, jednocześnie ćwiczymy zdolności intelektualne i refleks. Jednak przede wszystkim gry i zabawy sprawiają nam przyjemność. Bawiąc się, cieszymy się z towarzystwa innych ludzi – kolegów, koleżanek lub rodziny” (Allue, 1998, s. 27).

„Zabawa stanowi dla dziecka najważniejszą formę procesu socjalizacji. Poprzez nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami, starszymi jak i młodszymi dziećmi, każde dziecko przyswaja sobie społeczne sposoby zachowania. W swoim dążeniu do samodzielności oraz niezależności uczy się na przykład: rozwiązywania konfliktów, prowadzenia dialogu, okazywania gotowości do pomocy oraz współdziałania, postawy solidarności oraz partnerstwa, przejmowania odpowiedzialności” (Wege, Wessel, 2005, s. 6).

„Wszystkie dzieci – niezależnie od wieku – uwielbiają zabawę. Jest to dla nich nie tylko sposób na beztrudne spędzanie czasu i odnajdywanie radości w niczym nieskrępowanej rozrywce, ale również doskonała okazja do poznawania otaczającego ich świata. Edukacja poprzez zabawę jest szczególnie istotna w rozwoju naszych najmłodszych pociech” (Żmijewska, 2012, s. 104).

„Gra – wywodząca się z kultury ludycznej forma aktywności oparta na regułach, o powtarzalnej organizacji; gra lokowana jest na pograniczu sfery bezinteresownej przyjemności, która jest cechą zabawy i sfery powagi życia” (Śnieciński, 2003, s. 88).

Gra jest zatem sposobem aktywnego spędzania czasu, pozwalającym człowiekowi zaspokoić potrzebę rozrywki. Cechuje ją istnienie zbioru zasad, według których powinna przebiegać i których powinni przestrzegać jej uczestnicy.

Wśród gier wyróżniamy:

- gry dydaktyczne,
- gry ruchowe,
- gry terenowe,
- gry sportowe.

Gry pozwalają na stopniową zmianę punktu widzenia, umożliwiającą poznanie stanowiska innych graczy, przewidywanie ich reakcji. Dzięki różnym, ustalonym sposobom porozumiewania się gry pozwalają znaleźć się w pewnej chwili na pozycji lidera. Dają możliwość nawiązywania wielu kontaktów, ponieważ dzieci bardzo szybko znajdują partnerów, bazując na wspólnym zainteresowaniu wybraną zabawą. Gra uczy współpracy i życia w zgodzie oraz zrozumienia. Uczestnictwo w grze umożliwia ocenę własnych umiejętności i stanowi silną motywację do ich rozwijania. W trakcie gry najważniejszą rzeczą jest ochota do zabawy.

Podsumowując przytoczone w tym rozdziale definicje, można stwierdzić, że zabawa jest rodzajem aktywności dającej przyjemność, zapewniającej rozrywkę, ale w odróżnieniu od gry nie posiada z góry wyznaczonych reguł. Podczas zabawy dziecko swobodnie podejmuje działalność, w której samo jest inicjatorem bądź do której zachęcają je inni.

Rysunek 1 przedstawia schemat stworzony przez W. Okonia, który ukazuje prawidłowości dotyczące gier i zabaw, jednocześnie pozwalający dostrzec niejednorodność pojęć.

Jak podaje J. Huizinga, zabawa jest „(...) dobrowolną czynnością lub zajęciem, dokonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości” (Huizinga, 1985, s. 48). Jak wynika z wyżej przedstawionej definicji, zabawa ogranicza się do narzuconych przez sam podmiot praw i reguł określonym czynnościom mającym w efekcie doprowadzić do emocji – nie tylko pożądanych, ale również mniej przyjemnych, jak poczucie niecierpliwości.



Rys. 1. Cechy gry wg W. Okonia (na podstawie D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 358)

Elementami wyróżniającymi czynności związane z zabawą od wszelkich innych czynności, według autora, są:

- oderwanie od rzeczywistości w połączeniu z zaangażowaniem w stworzony świat fikcji,
- brak interesu, a przynajmniej materialnego (motywacją jest „interes” emocjonalny),
- pojawienie się reguł,
- występowanie określonej przestrzeni i czasu (Huizing, 1985, s. 28).

Jednak aby dopełnić obraz zabawy, należy zauważyć relacje łączące ją z pojęciem gry. Zgodnie z treścią artykułu napisanego przez D. Waloszek gra to rodzaj „(...) aktywności ludzkiej opartej na regułach, ustalonych prawach, o powtarzalnej organizacji, niezależnie od intencji graczy toczy się według ustalonego rytuału, porządku, lokowana jest na pograniczu sfery bezinteresownej przyjemności” (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 358). Stąd też można wnioskować, iż to występowanie ogólnie przyjętych reguł (niekoniecznie ustalonych przez osoby

grające w grę) różni oba terminy. Ze wspomnianą właściwością łączy się również brak swego rodzaju świata iluzji – podczas gry występują określone i przyjęte zasady, mniej jest miejsca na wyobraźnię rozumianą jako budowanie iluzji. Natomiast podczas zabawy dominuje wymyślona fabuła, niezwykli bohaterowie o niespotykanych atrybutach (Okoń, 1987, s. 163). Również ten aspekt pozwala na odróżnienie gry od zabawy.

Jak wskazuje W. Okoń, inną cechą wyróżniającą grę od zabawy jest chęć osiągnięcia konkretnego efektu, czy wręcz wyniku, a także chęć współzawodnictwa oraz wygrania. Z takim rozumieniem gry zgadza się R. Caillouis, ujmując ją jako próbę dowiedzenia własnej przewagi, na co składa się uwaga, trening, wysiłek, woła walki, dyscyplina oraz wytrwałość i lojalność względem przyjętych reguł (tamże, s. 161). Rozwój to długotrwały proces zmian kierunkowych, w którym można wyróżnić następujące po sobie etapy przemian danego obiektu, wykazujące obiektywnie stwierdzalne różnicowanie się obiektu pod określonym względem.

Używanie terminu „rozwój psychomotoryczny”, gdy mówimy o rozwoju dziecka, wynika z tego, że rozwój motoryczny jest nierozzerwanie powiązany z rozwojem psychicznym (Przetacznik-Gierowska, Makiello-Jarża, 1992, s. 86).

Na rozwój psychomotoryczny dziecka składają się cztery obszary rozwoju:

- poznawczy,
- emocjonalny,
- społeczny,
- ruchowy.

W ich obrębie wyróżnia się konkretne aspekty zachowania:

Rozwój poznawczy

- Zdolność koncentrowania uwagi – dziecko poprzez gry i zabawy uczy się utrzymywania myśli i skupienia uwagi na jednej czynności. Do zajęć, które umożliwiają dziecku rozwijanie koncentracji, zalicza się między innymi gry planszowe, szachy, lepienie z plasteliny, układanie puzzli i klocków.
- Rozumienie komunikatów i zainteresowanie komunikacją – jest ważne już od najmłodszych lat, gdyż dzięki komunikacji łatwiej każdemu porozumieć się z drugą osobą. Na początku komunikacja to porozumiewanie się gestami, odgłosami, a następnie słowami. To także obserwacja i naśladowanie. W przekazywaniu i odbiorze informacji pomagają takie zabawy jak zabawa w berka, gra w piłkę nożną, koszykówkę czy siatkówkę.
- Świadomość własnego ciała i przestrzeni – dzieci nabywają ją dzięki obserwacji samego siebie i otoczenia, w którym przebywają. Najczęściej doświadczają jej wraz z wiekiem, z towarzyszącymi im przeżyciami i doświadczeniami. Zabawy pomagające w nabyciu świadomości w otaczającym środowisku to m.in.: wysłuchiwanie i rozpoznawanie dźwięków z najbliższego otoczenia, jak

- np. dźwięk suszarki, radia, kapiącej wody z kranu, słuchanie i naśladowanie odgłosów zwierząt, poznawanie różnych struktur i faktur przedmiotów.
- Uczenie się wykonywania nowych zadań – najmłodszy uczy się poprzez obserwację i naśladowanie tego, co robią dorośli lub ich rówieśnicy, należy im zatem na to pozwolić, ponieważ dzięki przeżytym doświadczeniom dzieci szybciej się uczą. Im więcej czynności dzieci wykonują same, tym bardziej stają się samodzielne.
 - Postawa twórcza (kreatywność) nabywana jest przez dziecko podczas zabaw, gdyż pomaga mu ona na zdobycie nowych umiejętności, wiadomości; dziecko poznaje świat, uczy się go zmieniać i ulepszać. Kreatywność dziecka kształtują takie zabawy, jak: układanie puzzli, lepienie z plasteliny, wykonywanie zabawek z kasztanów, żółędzi, robienie z papieru samolotu czy łódki.

Rozwój emocjonalny

- Nastrój zmienia się wraz z wiekiem, zależny jest od naszych życiowych oczekiwań. Gdy wszystko idzie po naszej myśli i dostajemy to, co chcemy, wszystko jest w porządku, ale jeśli jest odwrotnie, nasz nastrój się zmienia, płacemy, krzyczymy, obrażamy się.
- Ekspresja emocji to sygnały widoczne w wyglądzie, ruchy i dźwięki. Ukazywane emocje to: uśmiechnięcie się, radość, złość, strach (lęk), zaskoczenie, smutek, wstyd, wina.
- Zdolność relaksowania się, umiejętność wyciszenia się, odprężenia, dobranie ćwiczeń, zajęć relaksacyjnych dla lepszego samopoczucia. Relaksacyjnymi ćwiczeniami są joga i taniec, które wpływają pozytywnie zarówno na psychikę, jak i fizyczną stronę ciała.
- Reakcja na kontakt fizyczny i pieszczoty – każdy pragnie być dostrzegany, przytulany, słuchany, akceptowany. Ważny jest czynny udział dorosłych w życiu dziecka, dzięki poczuciu bezpieczeństwa dzieci potrafią doświadczać radości życia twórczego. Pieszczoty mogą obniżać ryzyko chorób serca, zmniejszać stres i zmęczenie, pobudzać do pracy układ odpornościowy, a nawet wspomagać leczenie depresji.
- Reakcja na trudne ćwiczenia i niepowodzenia przebiega u każdego inaczej, zależy ona od osobowości człowieka. Dzieci zazwyczaj się złością: krzyczą, płaczą, tupią nogą i poddają się. Jednak im osoba jest starsza, tym lepiej zaczyna rozumieć, że należy walczyć o swoje, „uczyć się na błędach” i iść do przodu.

Rozwój społeczny

- Stosunek do zajęć – dziecko, aby uczestniczyć w zajęciach, musi być nimi zainteresowane, ich przekaz musi być czytelny i wyraźny, dopasowany do wieku

dzieci. Zajęcia powinny wnosić korzyści do życia dziecka, powinny uczyć rzeczy przydatnych w przyszłości.

- Stosunek do zadań – ważne jest nastawienie dziecka do zadań, zależy to od tego, jak bardzo jest zmotywowane i zainteresowane. Zadania będą wykonywane, gdy dziecko będzie wytrwałe, systematyczne, opanowane. Zadania muszą być dobrane do wieku dziecka, jego możliwości umysłowych i fizycznych.
- Stosunek do partnera w parze – ważna jest umiejętność nawiązywania i utrzymywania trwałych relacji, zdolność rozumienia innych. Budować relacje z partnerami można dzięki zabawom takim jak: zabawa w dwa ognie, gra w koszykówkę, gra w państwa-miasta.
- Stosunek do innego dziecka – zazwyczaj dzieci mają dystans do swoich kolegów, na początku jest to bardziej wzajemna obserwacja, dzieci oswiają się z innymi osobami i ich różnorodnością. Będą bawić się równolegle, nie zwracając na siebie zbytnej uwagi lub traktując się nawzajem jak przeszkody terenowe do pokonania.
- Stosunek do grupy i zadań grupowych – w grupach zazwyczaj istnieje podział na dzieci, które są otoczone kolegami i dzieci pozostawione na uboczu. Dzieci są otwarte na współpracę z rówieśnikami oraz różnego rodzaju zabawy. Dzięki zadaniom grupowym uczą się zdrowej rywalizacji, jak również współpracy. Dzieci odrzucone przez rówieśników są indywidualistami bądź z różnorodnych powodów są odrzucone przez grupę.

Rozwój ruchowy

- Poziom aktywności fizycznej – rozwój fizyczny jest ważny i potrzebny szczególnie w okresie dzieciństwa i młodości. Regularna aktywność wywiera korzystny wpływ na organizm człowieka, pozwala zachować dobrą sprawność i kondycję, zapobiega rozwojowi chorób cywilizacyjnych, działa pozytywnie na psychikę.
- Sprawność motoryczna – kształtowana powinna być już od najmłodszych lat, daje dziecku możliwość samodzielnego radzenia sobie w wykonywaniu czynności takich jak sznurowanie butów, pisanie, posługiwanie się sztuciami. Aby dziecko było dobrze rozwinięte motorycznie, należy już od dzieciństwa ćwiczyć z nim wycinanie, rysowanie, malowanie czy wyklejanie.
- Samodzielność w wykonywaniu zadań ruchowych – zależna jest od wieku dzieci; kilkumiesięczne dzieci mają ograniczone ruchy, są jeszcze nieświadome możliwości swojego ciała, lecz wraz z biegiem mijających miesięcy kształtują się w nich możliwości ruchowe.
- Kontrola ruchów i dostosowanie ich do zadania – jest możliwa, gdy organizm potrafi skoordynować wszelkie czynności ośrodków nerwowych oraz mięśni. Kontrola ta ma swoje źródło w rozwoju odruchów i ogólnej aktywności, która ma miejsce już w przypadku rodzącego się noworodka. Dziecko osiąga

ga w okresie czwartego, piątego roku życia kontrolę w zakresie nazywanym przez specjalistów tak zwaną dużą motoryką. Dotyczy ona większych części ciała, które są pomocne w takich czynnościach, jak: chodzenie, skakanie, bieganie czy pływanie. W okresie piątego roku życia następuje rozwój dotyczący kontroli o wiele bardziej precyzyjnych ruchów. W ruchy te są zaangażowane mniejsze grupy mięśni, biorących udział między innymi w rzucaniu czy chwytaniu piłki, posługiwaniu się różnego rodzaju przyrządami lub narzędziami bądź też w pisaniu.

- Dostosowanie ruchów we współpracy z partnerem – zabawy muszą być dopasowane do poziomu rozwoju dziecka. Aby dziecko współpracowało z rówieśnikami, należy nauczyć je dzielenia się zabawkami, przestrzenią, w której się znajduje. Poznanie i obserwacja towarzyszy pozwoli zrozumieć, ile korzyści daje zabawa w większej grupie (Bogdanowicz, Okrzesik 2006, s. 139).

Współcześnie większość dzieci mieszka w „stechnizowanym” i „gotowym” środowisku, co jest czynnikiem utrudniającym gromadzenie bezpośrednich doświadczeń o otaczającej rzeczywistości. Coraz rzadziej nadarza się dzieciom sposobność do eksperymentowania z wybrakowanymi rzeczami codziennego użytku, do szukania „skarbów” w ziemi lub po prostu do bawienia się w błocie. Dla wielu dzieci obcowanie z kwiatami, zwierzętami jest bardziej obce niż na przykład zdalne sterowanie telewizorem lub magnetofonem. Pomimo to sposób funkcjonowania tych urządzeń pozostaje dla dzieci jednak w ukryciu, ponieważ większość z nich jest obsługiwana przy pomocy przycisków. W tyle pozostają niewyjaśnione pytania, na które sami dorośli nie potrafią odpowiedzieć. Dzieci mają jednakże naturalną ciekawość wszystkiego, co wokół nich się dzieje. Dziecięcy entuzjazm i wyrażające ciekawość świata zachowania, np. obserwowanie, poszukiwanie, pytanie, badanie i odkrywanie, powinny być wykorzystane do tego, by dzieci nauczyły się dostrzegać logiczne następstwa zdarzeń w otaczającym je świecie (Wege, Wessel, 2004, s. 17).

Place zabaw, podwórka przed kamienicami i blokami coraz częściej „świecą” pustkami. Coraz rzadziej można spotkać grupy dzieci wspólnie bawiące się w chowanego, usłyszeć dziecięce okrzyki podczas zabawy, dojrzeć na chodniku strzałki wytyczające trasę podchodów czy ujrzeć dziewczynki skaczące „w gumę” lub przez skakankę. Miejscem spotkań i zarazem ćwiczeń akrobatycznych przestają być trzepaki. W czasach obecnych zdaje się zanikać tradycja wspólnych podwórkowych zabaw dzieci, a wraz z nimi w zapomnienie idą gry i zabawy, które jednoczyły dzieci z najbliższego sąsiedztwa, umilały im wspólnie spędzany czas, a jednocześnie uczyły wielu tak potrzebnych w dorosłym życiu umiejętności jak współistnienie, współdziałanie, tolerancja. Fenomen zabaw podwórkowych polegał na tym, że nikt nie musiał się ich uczyć, przekazywane były młodszym dzieciom przez ich starszych kolegów. Przy okazji nabywało się wielu interesujących i użytecznych informacji, np. jak zatamować krew na rozbitym kolanie, które rośliny są jadalne czy też których należy unikać. Doświadczając, próbując, smakując,

dzieci rozwijały mnóstwo przydatnych umiejętności. Uczyły się, że należy zatroszczyć się o młodszych kolegów, dostrzegały, kto jest słabszy w bieganiu, a za to lepszy w śpiewaniu czy organizowaniu zabaw.

W dzisiejszych czasach rodzice próbują chronić dzieci, boją się, że ich pociechy nabiorą złych nawyków od innych dzieci, stanie się im krzywda lub nauczą się niewłaściwych zachowań. Duża część dzieci woli pozostać w domu, przed komputerem czy ekranem telewizora. Taka forma spędzania czasu wolnego wydaje się być dla dziecka bezpieczniejsza – przy komputerze nie jest ono narażone na krytykę ze strony rówieśników nie musi z nimi współzawodniczyć, niczego im udowadniać. Świat wirtualny zapewnia mu miłą i najczęściej bezstresową formę spędzania czasu wolnego. Rówieśnicy są bardziej wymagający. Trzeba się do nich dostosować, przyjąć zasady, które panują w grupie. Ważne jest, aby spędzanie czasu wolnego przy komputerze i telewizji występowało obok zabaw z rówieśnikami, nie zaś całkowicie zajmowało ich miejsce. Dzieci korzystające tylko z świata wirtualnego nie będą potrafiły się bawić, samodzielnie zorganizować sobie czasu wolnego. Zanika ich kreatywność oraz umiejętność spontanicznego działania. Brak możliwości uczestnictwa dziecka w zabawach spontanicznych prowadzi także do późniejszych trudności z nawiązywaniem kontaktów społecznych.

5. Właściwości zabawy

Zabawa – jako jeden z podstawowych sposobów działalności człowieka – posiada pewne stałe elementy wyróżniające ją spośród wielu innych czynności. W książce autorstwa D. Klus-Stańskiej oraz M. Szczepskiej-Pustkowskiej znajduje się opis najważniejszych cech charakteryzujących zabawę. Należą do nich:

- jasność,
- wzniosłość,
- piękność,
- dobitność,
- autentyczność,
- potęga,
- powaga i niepowaga (Klus-Stańska, Szczepka-Pustkowska, 2009).

Jasność to przede wszystkim bezpośrednio odczytywanie intencji dziecka będącego uczestnikiem zabawy. W takiej formie działalności ludzkiej nie ma miejsca na ukryte intencje czy wątpliwości dotyczące istoty i zasad gry. Dzieci uczestniczące w zabawie poprzez jasność uczą się przynależności do grupy społecznej oraz wielostronności ról (tamże).

Uczestnicy zabaw bardzo często nadają nowy charakter wykonywanym czynnościom, stąd przekraczają pewne schematy. Takie nieprzeciętne uczestniczenie w zabawie określone jest mianem *wzniosłości* – także dlatego, iż podczas zabawy docho-

dzi do różnego rodzaju sytuacji, w których dzieci poznają zachowania prowadzące do przyjaźni, szlachetności czy współczucia, a ponadto uczą się negocjowania oraz kreatywności (tamże).

Piękność to cecha opisywana przez filozofów od starożytności. Związek piękna z zabawą polega na ujmowaniu działalności ludzkiej jako harmonijnej, rytmicznej, symetrycznej, gdzie występuje również dobro i szczęście, w związku z tym jednostki uczestniczące w zabawie przekazują sobie i innym przyjemne doznania. Poprzez zabawę dzieci szukają równowagi między pomysłem a rzeczywistością (tamże).

Wyraźne akcentowanie pewnych elementów czy zachowań w zabawie należy do cechy, jaką stanowi *dobitność*. Podczas zabawy dzieci nie ukrywają pewnych ważnych cech (postaci, miejsca, sytuacji), ale niekiedy w sposób przerysowany przedstawiają określoną rzeczywistość. Ponadto opisując tę cechę, należy podkreślić, że innym jej wymiarem jest łatwość w przechodzeniu od roli do roli, od konwencji do konwencji. Właściwość ta wykazuje związek z jasnością, jednak w dobitności również istotna jest żywość i ruch. W związku z tym bawiące się dziecko jest niezwykle prawdziwe, a co więcej – poprzez obserwację jednostki w zabawie można wyczytać bardzo wiele np. cech, potrzeb, rodzących się poglądów dziecka. To, czego można się nauczyć podczas zabawy, to nazywanie pewnych właściwości przedmiotów czy sytuacji, określania ludzi według ich ról czy pozycji (tamże).

Prawdziwość oraz autentyczność przejawia się w fakcie, iż dziecko, poznając rzeczywistość, wprowadza ją do zabawy w sposób niezakłamy. Czynności, które dziecko wykonuje są czynnościami pierwszymi, nie ma w nich miejsca na kłamstwo. Poprzez zabawę jednostka nabywa umiejętności porządkowania semantycznego, aksjologicznego czy materialnego oraz ćwiczy, uzupełnia, zapamiętuje zauważone role, zachowania czy sytuacje (tamże).

Potęga – jako kolejna właściwość zabawy – przejawia się w mocy, z jaką oddziałuje na dziecko. Jest ona widoczna podczas oddziaływania na rozwój osobowości dziecka, ma znaczący wpływ na wystąpienie pewności siebie, potrzeby samorealizacji u młodych uczestników zabaw oraz gier. W związku z tym zabawa pozwala na uczenie się otwartości, uległości oraz przywództwa.

Powaga i niepowaga, jako ostatnia cecha przedstawiona przez autorki podręcznika „Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania”, stanowi o łatwości przechodzenia z jednego stanu w inny. Dzieci posiadają niezwykłą łatwość w stosunkowo szybkiej zmianie nastroju, emocji, potrafią żartować, by zaraz bawić się, zachowując powagę. Jak jednak zauważają autorki, zabawa nigdy nie jest niepoważna (tamże).

Ważne jest to, by dorośli, czy nawet inni uczestnicy zabawy, nie wprowadzali niepotrzebnych elementów w zabawie, jak np. określenie czasu i miejsca zabawy lub też żeby osoby dorosłe nie starały się zabawiać dziecka. Właściwość ta korzystnie kształ-

ci rozpoznawanie przez uczestników sytuacji poważnych i tych mniej poważnych oraz przyczynia się do dyscyplinowania emocji (tamże).

Wśród najważniejszych pierwiastków zabawy znajdują się wyobraźnia, emocje oraz ruch. Są to elementy stałe, a jednocześnie niezbędne, żeby zabawa przynosiła korzyści emocjonalne, społeczne oraz rozwojowe jednostce.

Emocje, jako cecha składowa zabawy, określają więź uczestników zabawy. Pozwalają również odczuwać zadowolenie czy brak satysfakcji z konkretnej czynności, jaką dziecko albo dzieci podejmują. Ma to znaczenie, ponieważ brak zadowolenia prowadzić może do poprawy, do stwarzania lepszych sytuacji, co z kolei może rozwijać kreatywność. Także w zabawie dziecko, odczuwając emocje, uczy się je kontrolować (tamże, s. 354), gdyż z założenia każdy woli być tolerowany w grupie niż zostać odrzuconym. Ale żeby być jednostką akceptowaną przez innych, należy posiadać pewne umiejętności w opanowywaniu uczuć. Ponadto poprzez emocje pozostałych jednostek dziecko zaczyna uczyć się rozpoznawania uczuć otoczenia, ich intencji. Istotne dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego dziecka jest także ćwiczenie się w ukazywaniu własnych uczuć, gdyż nie każde zachowania poddyktowane emocjami są akceptowane przez innych, dlatego też jednostka uczy się dopasowywać do otoczenia.

Ruch, jako pierwiastek zabawy, stanowi podstawowy element tejże aktywności, ponieważ w każdej jej postaci występuje ruch. Nie dotyczy on wyłącznie biegów czy podskoków, bo wtedy mowa jest o ruchu lokomocyjnym. Aktywność może być także emocjonalna, manipulacyjna czy intelektualna (tamże, s. 355). Istotne jest to, iż jednostka podczas zabawy ćwiczy się w opanowywaniu własnej ruchliwości oraz przejawia większe umiejętności w koncentrowaniu się na zadaniach, czynnościach innych. Ruch także wyraża się względem jednostki wykonującej daną czynność (ruch względem siebie), ale ponadto względem innych czy względem przedmiotów (tamże, s. 356).

6. Funkcje zabawy

Omawiając tematykę zabawy, istotne jest wskazanie jej funkcji, czyli motywacji jednostki, dla której podejmuje ona określone działania. Człowiek wykonuje czynności, kierując się własnymi potrzebami czy też przymusem z zewnątrz. Za każdym razem przyczyny, dla których człowiek zdecyduje się na wykonanie danego działania, mogą być odmienne.

Funkcje dotyczyć mogą także skutków pewnych czynności. Podejmując określone działanie, można kierować się wieloma powodami, jak np. chęcią zdobycia środków finansowych czy satysfakcji, jednak w efekcie podjętych czynności jednostka osiąga poza zakładanymi, również i dodatkowe korzyści, np. poszerza swoją wiedzę z danej dziedziny.

Wśród najważniejszych funkcji zabawy znajduje się:

- rozwój społeczny,
- efektywne uczenie się
- przedstawienie określonych rzeczy.

Rozwój społeczny dotyczy rzecz jasna jednostki, która angażuje się w zabawę. Kwestią nadrzędną w procesie uczenia się (nie tylko instytucjonalnego, narzuconego obowiązkiem szkolnym, ale przede wszystkim uczenia się reguł, norm społecznych czy choćby nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi) jest przeżycie określonych sytuacji. Ważnym elementem w przyswajaniu umiejętności jest najpierw poznanie teoretycznych założeń, jednak w dalszej kolejności należy przeciwiczyć przyswojone treści. Dlatego też w wychowaniu młodej jednostki (ale i też w samowychowaniu) nie wystarczy zapoznanie dziecka z ogólnie przyjętymi zasadami współżycia. Należy też tworzyć sytuacje, w których jednostka faktycznie doświadczy emocji, realnych przyczyn i skutków własnych decyzji. Zabawa więc spełnia funkcję rzeczywistego *przekazywania wiedzy* na temat jednostki, jej pracy w grupie, umiejętności współpracy, ale i umiejętności pracy samodzielnej, jak np. wytrwałości czy cierpliwości, co także ma istotne znaczenie dla jej relacji społecznych (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 335).

Jak zauważył L.S. Wygotski, w *procesie uczenia się* niezbędne jest posiadanie wyobraźni oraz intelektu (tamże, s. 334). Wyobraźnię rozwijają głównie sytuacje napotymane w trakcie zabawy. Ponadto sam fakt podjęcia zabawy – jej wybór, stworzenie warunków, fabuły, zorganizowanie rekwizytów, motywu przewodniego – stanowi integralną część rozwijającej się wyobraźni. Równie ważnym czynnikiem w procesie edukacji są emocje i odczucia, jakie pojawiają się podczas uczenia się. To, co sprawia radość i satysfakcję jednostce podczas wykonywania jakiegokolwiek czynności, stwarza szansę na powtarzanie podobnych działań w przyszłości. Podobnie jest z nauką – gdy towarzyszą jej pozytywne stany emocjonalne (częściej pojawiające się podczas zabaw i gier np. edukacyjnych), to motywacja do samego uczenia się wzrasta (tamże, s. 337).

Następną funkcją zabawy jest przedstawienie czegoś. J. Huizinga wskazuje głównie na naśladownictwo czy prezentowanie własnych emocji, osiągnięć, dążeń (Huizinga, 1985, s. 28). Dzieci podejmują zabawę, żeby np. wcielić się w rolę (mamy, taty, sprzedawcy), a tym samym rozwijać proces uspołeczniania. Dodać należy, że oprócz naśladownictwa przedstawiać można sytuacje, osoby, dodając im pożądane cechy. Dzięki wnikliwej obserwacji bawiącego się dziecka, zauważyć można np. zaspokojone, ale i te niezrealizowane potrzeby dziecka.

Autorki „Pedagogiki wczesnoszkolnej” zwracają także uwagę na jeszcze dwie, równie istotne, funkcje zabawy, mianowicie – *integrującą oraz dezintegrującą*.

Pierwsza wskazana rola zabawy to wzajemne poszukiwanie i osiągnięcie celów z innymi (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2009, s. 327). Ta funkcja przejawia się głównie w:

- rozwijaniu umiejętności negocjacji,
- budowaniu samooceny w oparciu o informacje zwrotne na temat danej jednostki,
- elastyczności (w trakcie zabawy powstają nowe pomysły, zmieniają się warunki, okoliczności, przestrzeń),
- umiejętności podejmowania decyzji,
- dominacji, walki o bycie liderem, osobą decydującą,
- rozwijaniu sposobów radzenia sobie z przykrymi emocjami i uczuciami, jak odrzucenie, obojętność, zagrożenie, nierówność i obcość,
- solidarności, uprzejmości, stanowczości,
- umiejętności wyrzekania się pewnych doraźnych doznań, odraczania przyjemności (tamże, s. 344).

Podkreślić należy także i fakt, że zabawa poza powyższymi, niezwykle pożądanymi cechami osobowościowymi, sprzyja likwidowaniu wad wymowy, może usuwać braki aparatu artykulacyjnego, wzbogaca słownictwo, a ponadto kształtuje umiejętności w zakresie komunikacji pozawerbalnej (tamże, s. 345).

Natomiast funkcja dezintegrująca stanowi swego rodzaju przeciwieństwo w sensie merytorycznym, jednak jest ona niezbędna do prawidłowego i całościowego rozwoju osobowości człowieka. Wskazana rola zabawy wyraża się głównie w chęci odizolowania się od grupy w celu poszukiwania własnych predyspozycji, cech i możliwości. W poprawnym rozwoju etap ten świadczy o potrzebie odpowiedzialności, autonomiczności oraz samostanowieniu. Z kolei cechy te stanowią o dojrzałej osobowości. Jednak w problematyce zabawy funkcja ta jest czynnikiem, który również korzystnie oddziałuje na proces dydaktyczny, ponieważ z badań wynika, iż uczniowie, którym umożliwiło się odreagowanie, wejście w konflikt w trakcie gier i zabaw, spokojniej i skuteczniej realizowali zadania w trakcie lekcji (tamże, s. 347). Funkcja ta nie jest oczywiście funkcją pożądaną z punktu widzenia nauczyciela czy wychowawcy, ponieważ jednostki wyrażające swój sprzeciw, odmiennność i niechęć do podporządkowania się, likwidują spójność grupy. Zaburzają również jej jednomyślność oraz ład społeczny. Jednak dla prawidłowego rozwoju samej jednostki również ta funkcja jest niezbędna.

7. Przykłady gier i zabaw

Zabawy i gry to „działania wykonywane dla przyjemności, które na ogół sprawiają. W atmosferze zabawy nawet te czynności, które poza zabawą mogą być przykre, nabierają znaczenia czynności poświadczonych. Obserwacja ludzi zajętych zabawą czy grą dają dostateczne dowody na to, że nie ma połowicznego bawienia się. Dzieci bawiące się w chowanego lub w berka czy osoby starsze grające w szachy jak gdyby odgraniczają się od świata zewnętrznego, zapominają o sprawach codziennego ży-

cia, o codziennych radościach i kłopotach. Bawić się trzeba w pełnym tego słowa znaczeniu, inaczej bowiem nie będzie to zabawa, lecz tylko jakieś nudne zatrudnienie” (Okoń, 2007, s. 35).

Głuchy telefon

Cicha zabawa mająca na celu rozbawić dzieci. Trzeba uważnie słuchać tego, co mówią inni uczestnicy. Uczestnicy stoją obok siebie lub, gdy jest to niemożliwe, decydują, na kogo kolej. Pierwsza osoba szepcze następnej wymyśloną przez siebie wiadomość. Gdy drugi uczestnik wysłucha jej do końca, powtarza ją szeptem następnej osobie tak cicho, jak tylko potrafi. Gdy wiadomość dojdzie do ostatniego dziecka, mówi ono na głos usłyszaną wersję. Podana przez nie wiadomość jest porównywana z wersją wymyśloną przez pierwszego uczestnika zabawy.

Statki

Bitwa morska na papierze. W tej niegroźnej batalii liczą się taktyka i szczęście. Każdy z graczy rysuje na swojej kartce dwie siatki w kształcie kwadratu, którego boki mają długość dziesięciu kwadracików. Nad każdym kwadracikiem u góry obu siatek piszemy litery od A do J. Każdy wiersz numerujemy od 1 do 10, wpisując liczby po lewej stronie siatki. Teraz każdy kwadrat ma swoją literę i numer. Pole D3 jest w miejscu, gdzie kolumna D przecina wiersz 3. Każdy gracz rysuje następujące statki na jednej z siatek: lotniskowiec zajmujący pięć kwadratów, 2 niszczyciele, z których każdy składa się z czterech pól oraz pięć fregat zajmujących po jednym kwadracie każda. Statki zaznacza się przez narysowanie prostokąta lub kwadratu o odpowiednich rozmiarach tak, żeby drugi gracz tego nie widział. Statki nie mogą dotykać się bokiem ani rogiem. Gdy pole walki jest gotowe, jedna osoba mówi literę i numer dowolnego kwadracika, a druga szuka tego pola na swojej mapie i odpowiada „pułdo”, jeśli pole jest puste, albo „trafiony”, jeśli jest na nim jakiś statek. Jeśli przeciwnik trafi wszystkie kwadraty, na których jest statek, mówimy „trafiony i zatopiony”. Gracz, który „strzelił”, zapisuje wynik na drugiej mapie. Jeśli spudłował, na odpowiednim polu zapisuje kropkę. Jeśli trafił w statek przeciwnika, zapisuje X i strzela jeszcze raz, dopóki nie spudłuje. Wtedy strzela druga osoba. Wygrywa ten, kto pierwszy zatopi wszystkie statki przeciwnika.

Państwa i miasta

W tej ekscytującej grze nie wystarczy tylko szeroki zasób słów, trzeba też szybko myśleć. Należy przygotować listę dziesięciu kategorii słów, którą każdy gracz przepisuje na swoją kartkę. Mogą to być na przykład: imiona, rodzaje sklepów, marki produktów, ptaki, warzywa, ubrania, meble, zwierzęta domowe itp. Następnie jeden gracz podaje literę. Każdy musi napisać jedno słowo zaczynające się od tej litery w każdej kategorii. Gdy tylko ktoś uzupełni wszystkie kategorie, mówi: „Koniec”, pozostali gracze muszą przestać pisać i odłożyć długopisy. Gracze wspólnie sprawdzają wszystkie wyrazy napisane w każdej kategorii. Dziesięć punktów otrzymuje gracz za

słowo, którego nie napisał nikt inny, a pięć punktów, gdy któryś z graczy użył tego samego wyrazu. W następnej partii szukamy słów na inną literę. Gra kończy się wtedy, gdy ktoś zdobędzie określoną sumę punktów, najczęściej 100.

Warcaby

Do tej gry potrzebna jest plansza do gry w szachy. Trzeba położyć pionki na pozycjach startowych, zgodnie z rysunkami. Gracze po kolei poruszają się swoimi pionkami. Grę zaczynają czarne pionki. Pionki poruszają się zawsze po przekątnej, o jedno pole do przodu. Gracz może zabrać przeciwnikowi jego pionka, przeskakując go, jeśli za nim jest wolne pole. Skoki można ze sobą łączyć. Jeśli jest to tylko możliwe, „zabijanie” pionków przeciwnika jest obowiązkowe. Jeśli jeden pionek może zbić drugi, ale tego nie robi, przeciwnik może zabrać ci pionka, mówiąc: „za niebicie traci życie”. Gdy pionek dojdzie do drugiego końca planszy, zmienia się w „damkę”, którą wyróżnia się przez położenie jednego pionka na drugi. Damka nadal porusza się po przekątnej, ale może iść do przodu i do tyłu oraz poruszać się o więcej niż jedno pole za jednym razem. Damka ma obowiązek zbijać inne pionki, jeśli jest to możliwe, w przeciwnym razie przeciwnik może ją zabrać. Zwycięża osoba, która jako pierwsza zbierze wszystkie pionki przeciwnika.

Klasy

Tradycyjna gra łącząca celność, równowagę i inne umiejętności. Wystarczy narysować na ziemi figurę, obszar przed polem z numerem 1 nazywa się „ziemia”, a półkole z numerem 9 to „niebo”. Pierwszy gracz rzuca kamieniem do pierwszego pola. Jeśli kamyk upadnie na linię lub poza tym polem, kolejka przechodzi na inną osobę. Jeśli zatrzyma się w tym polu, osoba, która go rzuciła, musi go przynieść. Żeby przynieść kamyk, gracz skacze na jednej nodze z pola na pole, omijając to, na które spadł kamyk. Skacząc na pola 4–5 i 7–8 trzeba postawić jedną nogę na każdym polu. Gdy dziecko dotrze do nieba, może trochę odpocząć przed powrotem na ziemię. Kamyk trzeba podnieść z pola znajdującego się przed tym, na które spadł. Potem trzeba dokończyć okrążenie. Za każdym razem, gdy gracz ukończy okrążenie od 1 do 8, odwraca się i rzuca kamykiem przez ramię. Jeśli upadnie na jakimś polu, staje się ono własnością tej osoby i gracz pisze tam swoje imię. Właściciel pola może na nim stanąć obiema nogami, a inni nie mogą na nie skoczyć. Gra kończy się, gdy wszystkie pola mają swoich właścicieli i ukończenie okrążenia jest niemożliwe.

Skakanka

Żeby nie zostać wyeliminowanym z tej gry, trzeba być bardzo zwinnym. Jedna osoba stoi w środku, a pozostali ustawiają się wokół niej. Osoba stojąca w środku trzyma skakankę w jednej ręce i daje sygnał do rozpoczęcia zabawy. Potem zaczyna obracać skakankę, trzymając ją kilka centymetrów nad ziemią. Wszyscy muszą przeskakiwać skakankę, żeby nie zostać wyeliminowanym z gry. Osoba trzymająca skakankę informuje wszystkich, jak wysoko będzie ją podnosiła. Mówi: „nisko”, jeśli

skakanka obraca się tuż nad ziemią, „średnio”, jeśli na wysokość łydki, „wysoko”, gdy będzie na wysokości kolan.

Głupi Jaś

Gra dla minimum trzech osób – jedna jest Jasiem, staje w środku, pozostałe stają naprzeciw siebie (gdym zabawie uczestniczy więcej chętnych, stają one w kole). Jaś wybierany jest na drodze wyliczanki bądź zgłasza się ochotnik. Gra polega na tym, by rzucać piłkę nad Jasiem, aby jej nie złapał. Jeśli Jaś złapie piłkę wychodzi na zewnątrz, a osoba, która rzucała staje się Głupim Jasiem. Zabawę kontynuuje się aż do znudzenia.

Gra w place

Na boisku wytycza się przylegające do siebie bokami kwadratowe „place” (im większe, tym zabawa trudniejsza). Gra przynajmniej dwóch zawodników. Do zabawy wykorzystuje się piłkę do nogi lub siatkówki, która po podaniu może tylko raz odbić się na placu przeciwnika lub może zostać odbita, zanim dotknie boiska. Po przyjęciu można żonglować piłką przed podaniem, o ile nie dotknieła ziemi. Grę mogą utrudniać: system punktów karnych, koalicje niszczące wybranych zawodników, nieprecyzyjne zasady dotyczące podań (np. tzw. „szczury”) oraz przyjęć, czyli czy obojczyk to już ręka.

Guma

Gra polega na wykonywaniu przez uczestników obowiązkowych układów skokowych na gumie umieszczonej między dwiema osobami, aż do tzw. skuchy. Określone skoki próbuje się wykonać na takich wysokościach, jak: kostki, łydki, kolanka, uda, pódupki, pas i paszki oraz szyja

Raz, dwa, trzy, Baba Jaga patrzy

Jedna osoba (tzw. Baba Jaga) ustawia się na jednym końcu sali, tyłem do zawodników. Pozostali stają na drugim końcu pomieszczenia. Powoli zbliżają się do Baby Jagi, jednak gdy wypowie hasło: *raz, dwa, trzy, Baba Jaga patrzy* i odwróci się, biegnący muszą się zatrzymać i pozostać w tej pozycji tak długo, aż Baba Jaga stanie twarzą do ściany. W czasie, gdy wszyscy znajdują się w pozycji zastygniętej, każdy, kto się poruszy, odpada. Wygrywa osoba, która jako pierwsza dobiegnie i dotknie Baby Jagi.

Zabawa w chowanego

Klasyczna zabawa w szukanie. Na początku wybiera się osobę, która będzie szukała pozostałych. Potem uzgadniamy, gdzie będzie tzw. „budka” – może to być słup, drzewo lub część ściany. Osoba, która szuka, staje przed budką, nie patrząc na to, co robią inni, liczy tak długo, jak to wcześniej uzgodniono. W tym czasie pozostali cho-

wają się. Liczenie przebiega po cichu z wyjątkiem dziesiątek (10, 20, 30 itp.), które trzeba głośno krzyknąć oraz ostatnich pięciu liczb, które również trzeba powiedzieć tak, żeby wszyscy wiedzieli, że osoba licząca za chwile zacznie szukać. Po zakończeniu liczenia gracz chodzi i szuka pozostałych. Gdy zobaczy kogoś, wraca biegiem do budki i dotykając jej, mówi na przykład: „Raz, dwa, trzy, Konrad”. Znaleziona osoba odpada z gry. Ukrywający się gracze próbują dotrzeć do budki przed osobą, która ich szuka. Jeśli im się to uda, dotykając budki krzyczą: „Raz, dwa, trzy za siebie!”. Jeśli szukający zobaczy kogoś, ale nie rozpozna go i pomyli jego imię, stukając w budkę, osoba ta woła: „pobite gary”. Wtedy wszyscy wychodzą z ukrycia i gra zaczyna się od początku.

Chłopek

Gra polegająca na skakaniu (w pewnych etapach) po narysowanej na asfalcie w kształcie chłopca figurze. Dodatkowo trzeba celnie rzucać kamieniem w odpowiednie pola. Jedną z trudniejszych ewolucji jest charakterystyczny obrót w podskoku na głowie „chłopka”.

Berek

Najprostsza i najpopularniejsza gonitwa, często pierwsza z dziecięcych zabaw. Zadaniem wybranej osoby jest gonić inne dzieci tak długo, aż dotknie któreś z nich. Pozostali muszą przed nią uciekać. Gdy osoba ta dotknie kogoś, złapane dziecko musi gonić innych, a pierwsza osoba może przed nim uciekać.

Gra w siatkówkę (piłkę siatkową)

Jest to gra drużynowa, składająca się z dwóch sześciuosobowych zespołów. Siatkówka polega na odbijaniu piłki przez uczestników gry tak, aby przeleciała ona nad siatką i dotknęła połowy boiska przeciwnika.

Gra w koszykówkę

Koszykówka jest grą zespołową wymagającą minimum pięciu zawodników w każdym zespole. Aby zdobyć punkt, gracz musi rzucić piłkę przez obręcz drużyny przeciwnej. Zawodnicy mogą kozłować piłkę, podawać do kolegi z drużyny lub rzucać do kosza.

Gra w piłkę nożną

Drużyna piłkarska składa się z jedenastu zawodników. Każdy zespół ma na bramce swojego bramkarza. Gra polega na kopaniu piłki i podawaniu jej między kolegami ze swojej drużyny, a następnie zmierzaniu w stronę bramki przeciwnika, by strzelić tak zwanego gola.

Dwa ognie

Gra polega na wzajemnym „zbijaniu się”, czyli na uderzaniu piłką w przeciwników. Nie można wykraczać poza swoją część boiska. Zbicie (czyli punkt) następuje, gdy rzucona piłka dotknie gracza drużyny przeciwnej i spadnie na ziemię. W zależności od ustalanych zasad, gra się „na zbicia” lub „na punkty”. Pierwsza ewentualność oznacza, iż trafiony zawodnik schodzi z boiska (wówczas przegrywa ten zespół, który straci wszystkich graczy). Gra na punkty polega na tym, iż każde zbitie liczone jest jako jeden punkt. Drużyna, która zdobędzie więcej punktów, wygrywa.

8. Korzyści z uczestnictwa w grach i zabawach

Gry i zabawy wywierają ogromny wpływ na wszechstronny rozwój dzieci, ponieważ:

- oddziałują kształcąco i wychowawczo na młodzież i dzieci,
- przyczyniają się do rozwoju dodatnich cech i woli dziecka; wyrabiają takie cechy, jak: cierpliwość, zaradność, samodzielność, wytrwałość, odwaga, pomysłowość, odporność na trud, zmęczenie i ból, pomagają uwierzyć we własne siły,
- wzbogacają wiedzę dziecka o świecie i samym sobie,
- uczą postrzegać otaczające przedmioty i zjawiska ze wszystkich stron i we wszystkich ich wzajemnych powiązaniach,
- dostarczają dzieciom wielu nowych wiadomości o otoczeniu,
- uczą spostrzegawczości i logicznego myślenia w związku z praktyczną działalnością, o ile stanowi ona treść zabawy,
- doskonalą myślenie dziecka, pamięć, uwagę, spostrzegawczość, orientację, refleks, wyobraźnię oraz inwencję twórczą,
- wzbogacają skalę przeżyć,
- rozwijają estetykę dziecka dzięki utrzymaniu ładu i porządku,
- przyczyniają się do powstania i rozwoju dodatnich cech społecznych u dziecka, takich jak: poczucie przyjaźni i solidarności, wdrożenie do karności i dyscypliny, tolerancja w stosunku do innych dzieci, umiejętność i chęć podporządkowania swoich życzeń woli zespołu podwórkowego i działania na jego korzyść, przestrzeganie norm i reguł gry, współpraca w grupie i umiejętność pogodzenia się z przegraną,
- wszechstronnie wpływają na rozwój fizyczny organizmu,
- rozładowują napięcie nerwowe, uspokajają, łagodzą stany frustracji,
- wprowadzają dobre samopoczucie i radosny nastrój,
- podnoszą stan zdrowotny,
- stwarzają najlepsze warunki dla czynnego wypoczynku,
- wzmagają ogólny rozwój,

- wyrabiają dodatnie cechy charakteru, a w szczególności świadomą dyscyplinę i karność oraz umiejętność zespołowego współdziałania i współzawodnictwa,
- wpływają na rozwój fizyczny dziecka, a przede wszystkim na rozwój kośćca i muskulatury,
- poprzez zabawę dziecko poznaje świat, w którym żyje, uczy się go rozumieć, uczy się dostrzegać różnice między rzeczywistością a wyobraźnią i fantazją,
- kształtują sprawność i umiejętności dzieci, na przykład: sprawności manualne, koordynację wzrokowo-ruchową, umiejętności odróżniania i poznawania kształtów, barw i wielkości przedmiotów, rodzaju materiału, z którego są zrobione,
- rozwijają u dziecka myślenie przyczynowo-skutkowe,
- aktywność zabawowa ma zawsze zabarwienie emocjonalne, towarzyszy jej uczucie przyjemności, zadowolenia z osiągniętego rezultatu, poczucie satysfakcji,
- dzięki zabawie dziecko uczy się współżyć z innymi dziećmi, podporządkowuje się przepisom i prawidłom obowiązującym w grupie, rozwija swoje uczucia społeczne,
- zabawa jest czynnikiem wychowania moralnego,
- służą jako ujście od nadmiaru energii (tłumiona i niewyładowana wywołuje u dziecka naprężenie, nerwowość, drażliwość),
- zabawa pomaga dziecku zrozumieć i poznawać świat, w którym żyje,
- umożliwiają wypróbowanie swoich zdolności bez brania pełnej odpowiedzialności za czyny.

Zabawa stanowi dominującą formę aktywności oraz ważne źródło rozwoju dzieci. Jest podejmowana przez dziecko dla przyjemności, dla zaspokojenia potrzeby ruchu i działania. Ma znaczenie kształcące i wychowawcze. Sprzyja rozwojowi fizycznemu i psychicznemu dziecka. Dzięki zabawie dziecko poznaje lepiej otaczającą rzeczywistość, lepiej rozumie siebie i innych. Zabawa zaspokaja podstawowe potrzeby: aktywności, pozytywnych kontaktów z otoczeniem, uznania społecznego, osiągnięć, pokonywania trudności. Wiedza i umiejętności społeczne nabyte przez dziecko w trakcie zabaw mogą być wykorzystywane w sytuacjach zadaniowych, jakie stawiać będzie przed nimi szkoła, a potem dorosłe życie. Dlatego też istotne jest, aby uświadomić rodzicom, że dzieciństwo to okres zabawy, a nie tylko nauki i pracy.

Zabawy z innymi dziećmi na podwórkach, gdzie przechodzi się swoistą „szkołę przetrwania”, test na umiejętność bycia z innymi ludźmi, bywają pierwszą „uczelnią”, na której odbywają się wykłady z życia.

Obserwując zabawki i gry kierowane do najmłodszych przez producentów, ale i selekcionowane przez rodziców, warto zastanowić się, w jakim kierunku zmierza

takie podejście, sposób myślenia o dziecku, dzieciństwie. Co by się stało, gdyby dzieciom zaproponować zabawki, które nie posiadają jaskrawych kolorów, z symbolami ulubionych bajek (również kontrowersyjnych), z funkcjami przekraczającymi możliwości pociech?

Można dyskutować z takim ujęciem tematyki, z tak postawionymi pytaniami. Można uznać, że każdy okres historyczny kieruje się własnymi prawami, ogranicza się do określonego kontekstu, nie można opisać kilku cech, będących podstawą porównań z innym, specyficznym okresem czy ustrojem. I nie stanowi to także celu niniejszej pracy. Jednak faktem jest, że coraz więcej podwórek w miastach pustoszeje, a normą staje się sytuacja, w której dzieci wybierają inną formę spędzania czasu wolnego.

VIII.

**UNIWERSYTETY DZIECIĘCE
SZANSĄ ROZWOJU ARTYSTYCZNEGO DZIECI**

P. ZIÓŁKOWSKI

Dziecięce uniwersytety istnieją już ponad dziesięć lat. Ich formy i struktury są zróżnicowane, a łączy je wspólna myśl – zainteresowanie dzieci problematyką naukową i rozwijanie ich poprzez kreatywną zabawę. Mamy tutaj do czynienia z pozaszkolnymi zajęciami edukacyjnymi dla dzieci, przeważnie w wieku 7–12 lat, organizowanymi przede wszystkim przez wyższe uczelnie, ale także fundacje czy szkoły językowe. Wykładowcami są profesorowie uczelni wyższych, a warsztaty i laboratoria prowadzą pracownicy naukowcy oraz osoby reprezentujące organizacje wiedzy, kultury i sztuki. Zajęcia dziecięcych uniwersytetów odbywają się w przestrzeniach uniwersyteckich i na terenach ważnych ośrodków naukowych oraz w miejscach na co dzień dla dzieci niedostępnych, a kryjących w sobie ogromne pokłady wiedzy. Dzieci składają ślubowanie, otrzymują indeksy i dyplomy ukończenia „studiów”.

Powszechne jest tworzenie dziecięcych uniwersytetów przy współudziale ośrodków uniwersyteckich (np. Unijunior we Włoszech, Unikids w Polsce) lub związanych z konkretną uczelnią. Najwięcej uniwersytetów dziecięcych powstaje obecnie w Niemczech i Austrii. O wzroście zainteresowania kształceniem dzieci przez kadre uniwersytecką świadczy powstanie i aktywna działalność *European Children's Universities Network*, zrzeszającego wszystkie europejskie uniwersytety dziecięce (Frąckowiak, 2012, s. 150).

1. Idea uniwersytetu dziecięcego

Wobec dynamiki procesów zachodzących we współczesnym świecie kształcenie ustawiczne staje się istotnym czynnikiem rozwoju. Kształcenie ustawiczne staje się dziś wymogiem cywilizacyjnym i zarazem wielkim wyzwaniem. Dla jednostki jest szansą na dobre funkcjonowanie we współczesnym świecie, kreowanie przebiegu własnego życia, dla innych szansą na aktywne obywatelstwo (w wymiarze europejskim), a także czynnikiem warunkującym utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy. Kształcenie ustawiczne należy analizować z jednej strony

w relacji do potrzeb i aspiracji edukacyjnych jednostek, z drugiej zaś strony do potrzeb dotyczących poziomu i życia społeczeństw i rozwoju ekonomicznego. Problemy edukacyjne związane ze zmianami społecznymi, gospodarczymi, politycznymi, kulturowymi rozpatrywane mogą być w różnej skali – globalnej (świat, Europa), regionalnej (Polska), lokalnej (Wielkopolska) czy też grupowej (np. bezrobotni, niepracujące matki) bądź jednostkowej (poszczególne osoby).

Dawny podział życia ludzkiego na okres nauki oraz okres działalności zawodowej, aktywności społecznej przemija i nadchodzi era stałego i możliwie wszechstronnego uczenia się. Pierwszy etap życia – kształcenie w szkołach podstawowych, średnich i wyższych – staje się przygotowaniem do pracy i dalszej edukacji. Okres nauki szkolnej przede wszystkim powinien wyposażyć uczniów w umiejętność ustawicznego uczenia się oraz rozwinąć zainteresowania i motywować do uczenia się. Podstawową zasadą kształcenia ustawicznego, zdaniem Lengrand, jest zachowanie ciągłości i systematyczności procesu uczenia się, co zapewnia, z jednej strony, stały rozwój, a z drugiej – uchroni przed zdezaktualizowaniem zdobytej wiedzy (tamże, s. 151).

Edukacja i rozwój każdego człowieka powinny przebiegać wielopłaszczyznowo, nie tylko w systemie kształcenia szkolnego i uniwersyteckiego, ale także w systemie pozaszkolnej oświaty dorosłych i samokształcenia. Istotę kształcenia ustawicznego najpełniej wyraża obecnie pogląd mówiący, iż obejmuje ono całe życie człowieka i służy jego rozwojowi. Stanowi to także naczelną zasadę określającą kierunek współczesnych reform oświatowych dotyczących szkolnictwa powszechnego, zawodowego i wyższego, a także doskonalenia zawodowego pracujących i kształcenia równoległego oraz wychowania w rodzinie i środowisku. Głównym zadaniem edukacji ustawicznej jest w tym ujęciu wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym i dynamicznym stosunkiem do życia i kultury – człowieka, który potrafi doskonalić sam siebie, zmieniać warunki życia i ulepszać je dla dobra społeczeństwa (tamże, s. 152).

Takie rozumienie kształcenia ustawicznego zostało przyjęte przez UNESCO. Jest uznawane przez francuskich, polskich, skandynawskich i amerykańskich uczonych (Pólturzycki, 2006).

Projekt wprowadzenia dzieci za mury uczelni wyższych został zainicjowany w Niemczech w 2002 roku przez U. Steuernagela i U. Janssen. Dziennikarze zostali zainspirowani pomysłami i pytaniami, jakie otrzymali od dzieci w trakcie gromadzenia materiałów do przygotowywanego reportażu. Przewrotnie odpowiedzi postanowili poszukać wśród autorzytetów akademickich. Jako pierwszy zaakceptował pomysł i poddał się eksperymentowi Uniwersytet w Tybindze. Dzięki wsparciu rektora, profesora E. Schaicha, w 2002 roku otwarty został pierwszy w Europie uniwersytet dziecięcy Die Kinder – Uni. 4 czerwca tego samego roku prof. G. Merkel wygłosił dla grupy 400 dzieci pierwszy wykład pt. *Dlaczego wulkany zieją ogniem?*. Na kolejnych wykładach liczba zainteresowanych wzrosła to blisko 900 dzieci w wieku od 7–12 lat.

Pewien obserwator zjawiska opisał je w następujących słowach: „(...) Uniwersytet w Tybindze, w semestrze letnim 2002 roku, był wypełniony dziećmi. W każdy wtorek przychodziły tłumnie do najważniejszego budynku – do Nowej Auli. Wbiegały po szerokich schodach, pokazywały legitymacje studenckie, otrzymywały pieczętę i z niekłamana gorliwością wypełniały aulę po brzegi... (...) Wszyscy profesorowie wykazali wiele zrozumienia dla dzieci, które podczas całego wykładu mogły zdawać pytania. W ten sposób odkrywano nowe perspektywy i mnóstwo nowych problemów (...) dzieci były również bardzo odkrywczym w udzielaniu odpowiedzi i profesorowie nie szczędzili im koleżeńskiego uznania chwając, że są to poglądy «godne naukowca»” (Jansen, Steuernagel, 2006).

Wkrótce pomysł organizowania uniwersytetów dziecięcych zaczął być przenoszony do innych uniwersytetów w Niemczech – powstało tam 70 takich placówek, a następnie ta innowacja pojawiła się i w innych krajach europejskich: w Austrii, Szwajcarii, Lichtenstein, Wielkiej Brytanii, na Słowacji oraz w innych krajach na świecie: w USA, Kolumbii w Meksyku. Obecnie największy uniwersytet dziecięcy w Europie działa w Wiedniu, od 2003 roku.

Nowatorska inicjatywa szybko zyskała bowiem popularność zarówno wśród rodziców, małych studentów, jak i władz uczelni partycypujących w przedsięwzięciu. Uniwersytety jednoczyły swoje siły w myśl stworzenia nowego narzędzia do rozwijania dziecięcych zainteresowań nad nauką i technologią. Uniwersytet dziecięcy stał się rozpoznawalnym synonimem dla określenia warsztatów, wykładów, pokazów naukowych realizowanych na bazie programów opracowanych pod kątem potrzeb i możliwości dzieci w wieku od 6 do 14 lat. Jednym z zamysłów projektu było zaangażowanie nauczycieli akademickich w prowadzenie wykładów dla dzieci.

Projekt uniwersytetów dziecięcych otrzymał od Komisji Europejskiej Nagrodę Kartezjusza za komunikację naukową (*Descartes Prize for Science Communication*) za wybitne zasługi w popularyzacji wiedzy. W 2009 roku został zainicjowany projekt 7. Programu Ramowego Unii Europejskiej *European Children's Universities Network*, w ramach którego powstała międzynarodowa strona uczelni dla najmłodszych oraz odbyły się pierwsze konferencje dotyczące uniwersytetów dla dzieci. U podstaw tego przedsięwzięcia leży przekonanie, że wykształcenie to najważniejsze narzędzie, w jakie można wyposażyć dzieci. Nie chodzi o naukę konkretnego przedmiotu – chodzi o sam fakt zadawania pytań i zdobywania na nie odpowiedzi. Dzieci są otwarte, ważne jest, by nie dopuścić do ich zamknięcia na świat. Decyzja o tym, kim zostaną w przyszłości, zapada na ogół około 11 roku życia.

Biorąc pod uwagę stały rozwój człowieka, począwszy od dziecka, można śmiało stwierdzić i wysuwać wnioski, że ideą uniwersytetów dziecięcych jest wzbudzenie zainteresowania dzieci naukami ścisłymi poprzez interesujące prezentacje i wykłady prowadzone przez wiodących naukowców w swoich dziedzinach. Dzieci na uczelniach zafascynowane słuchają wykładów o kosmosie, zadziwiających prawach fizyki, zgłębiają tajemnice zagadek matematycznych i działania ludzkiego mózgu. Dzieci

inspirowane są do podążania ścieżką swoich naukowych zainteresowań, do zadawania pytań, do wyrażania wątpliwości w sposób właściwy naukowcom. Wiele uniwersytetów organizuje też wykłady z dziedzin obejmujących nauki humanistyczne, sztukę, a nawet *savoir vivre*.

Dzięki zajęciom na dziecięcym uniwersytecie mali studenci mogą m.in.:

- dowiedzieć się rzeczy, na które nie ma miejsca w tradycyjnym programie szkolnym,
- rozwijać potencjał intelektualny,
- w niekonwencjonalny sposób poszerzają wiedzę, która ułatwia im zrozumienie otaczającego je świata i pozwala zasmakować, czym jest nauka.

2. Cele i zadania uniwersytetów dziecięcych

Obecnie pierwszy uniwersytet dziecięcy w Tybindze jest koordynatorem, wspomnianej już, tworzącej się sieci europejskich uniwersytetów dziecięcych EUCUNET (*European Children's University Network*). Dzięki zespołowej pracy 5 różnych placówek naukowych (Wiednia, Tybingi, Bratysławy, Bazylei i Strasburga) powstanie m.in. portal będący platformą wymiany doświadczeń, a także miejscem, gdzie nowo powstające uniwersytety dziecięce będą mogły szukać wsparcia i opieki ze strony tych bardziej już doświadczonych. EUCUNET planuje także zorganizować konferencję oraz opracować międzynarodowy model współpracy uniwersytetów dziecięcych. Projekt EUCUNET będzie częściowo finansowany ze środków Komisji Europejskiej w ramach Siódmego Programu Ramowego. Celem tej inicjatywy, poza oczywistością, jaką stanowi zaszczepienie umiłowania wiedzy wśród najmłodszych, jest także rozbudzenie i wsparcie zainteresowań naukowych, promowanie otwartości i postawy zadziwienia światem oraz szukanie odpowiedzi na dręczące pytania, a efektem jest przyjemność obcowania z wybitnymi postaciami nauki na niezapomnianych wykładach oraz świetna zabawa i przygoda, przełamująca stereotyp nudnego uczenia się, a także zadowolenie płynące z posiadanej wiedzy.

Obecnie w Europie ponad 100 różnych instytucji naukowych jest zaangażowanych w regularne wykłady skierowane dla dzieci w wieku 7–12 lat. Projekty te mają swoje różne nazwy, lecz wspólną cechę – otwartość: zasięgu geograficznym, zakresie tematycznym, niezależnie od statusu ekonomicznego studentów. Ta otwartość i szczerść znajduje się po obu stronach katedry uniwersyteckiej: wśród dociekliwych studentów i wśród cierpliwych naukowców. Wykłady są fajerwerkami pomysłów, edukacyjnym show, świętem młodości i radości – wymagają one od prowadzących wyjątkowego podejścia i przygotowania i często przeradzają się w długie dyskusje ze słuchaczami. Nierzadko mają swój finał w postaci multimedialnych prezentacji w sieci.

Oczywistym jest fakt, iż każdy uniwersytet dziecięcy przedkłada sobie ponad wszystko cele i zadania. Mamy tutaj do czynienia z dziećmi – więc to właśnie dla

nich i pod nich zostały dopasowane owe cele i zadania. Są one zatem do siebie bardzo zbliżone na różnych uczelniach. Wśród najczęstszych celów działalności uniwersytetów dziecięcych wymienia się m.in.:

- rozwijanie dziecięcej ciekawości, umysłu twórczego,
- zapoznanie dzieci z różnorodnymi dziedzinami nauki i kultury,
- wspomaganie budzących się zainteresowań, zdolności i talentów,
- wzmocnienie motywacji rodziców do świadomego i aktywnego wspierania rozwoju własnego dziecka,
- tworzenie sytuacji dydaktycznych umożliwiających odkrywanie zdolności i talentów dzieci,
- organizowanie zajęć edukacyjnych w formie wykładów, warsztatów, wycieczek naukowo-dydaktycznych, imprez itp.,
- wspieranie warsztatu wychowawczego rodziców i opiekunów dzieci-studentów, poprzez ich udział w wykładach, ćwiczeniach, warsztatach i laboratoriach prowadzonych przez nauczycieli akademickich i studentów.

Uniwersytety dziecięce mają za zadanie wzbudzić w dzieciach ciekawość otaczającego je świata, zachęcić do nauki i przede wszystkim pokazać, że nauka nie musi być jedynie nudnym codziennym obowiązkiem, a nawet może stać się prawdziwą życiową pasją. Uniwersytety dla dzieci to miejsca, w których najmłodszy mają niepowtarzalną okazję pobawić się w studiowanie, wysłuchać wykładów, podyskutować z naukowcami, a także samodzielnie poeksperymentować. Tutaj liczy się praktyka, nie teoria. Dzieci mogą rozwijać swoją pasję i umiejętności, zgłębiając fizykę, chemię, archeologię, ale od praktycznej strony. Na przykład historii Polski uczą się, tworząc replikę piastowskiego grodu albo podglądając przy pracy archeologów. Chemii z kolei uczą się, hodując swoje własne kryształy, na robotyce z inżynierami konstruuja prawdziwe roboty. Dla wielu dzieci zabawa w studiowanie to jedyna szansa na to, żeby na własne oczy zobaczyć mumię, spotkać polarnika albo zobaczyć jak działa samolot. Z kolei wsparcie ze strony autoritetów naukowych, profesorów i doktorów sprawia, że placówki te w całej Europie stoją na bardzo wysokim poziomie dydaktycznym. Uniwersytety dziecięce przede wszystkim rozwijają twórczy i intelektualny potencjał dzieci, które przez kontakt z nauką i kulturą odnajdują własne pasje, pojmują świat, w którym żyją i potrafią w nim działać.

Przecież dzieci od najmłodszych lat zadają pytania, pokazując, co je najbardziej ciekawi. To właśnie te pytania trzeba traktować poważnie i uwzględniać je, tworząc programy zajęć. Podczas wykładów prowadzący wspólnie z dziećmi powinni poszukiwać na nie odpowiedzi, wówczas efektem takiego podejścia będzie zainspirowanie dzieci do pogłębiania zainteresowań i korzystania z nauki.

Na uniwersytetach dziecięcych nie ma egzaminów, dzieci nie mają zaliczeń. To ma być zabawa w studiowanie, dlatego dzieci dostają indeksy, do których za obec-

ność na wykładzie zbierają – w zależności od uczelni: pieczątki, podpisy, karteczki, które opisują tematykę przeprowadzonych zajęć.

3. Rozwój uniwersytetów dziecięcych w Polsce

W Polsce pierwszy uniwersytet dziecięcy powstał w 2007 roku, w Krakowie – jako wspólna inicjatywa Fundacji PAIDEIA oraz pracowników naukowych Uniwersytetu Jagiellońskiego i Polskiej Akademii Nauk w Krakowie. Celem ten inicjatywy jest wyposażenie młodych ludzi w narzędzia umożliwiające sprostanie wciąż rosnącym wymaganiom przyszłości. Pomysł okazał się być trafny i cieszył się dużym zainteresowaniem. Niebawem powołano więc kolejne placówki – w Warszawie i Wrocławiu. U podstaw tych przedsięwzięć leżało przekonanie, że najważniejszym narzędziem, w jakie można wyposażyc młode pokolenie, jest wykształcenie. I nie chodzi tu o faktografię czy naukę konkretnego przedmiotu – chodzi o umiejętność zdobywania wiedzy poprzez zadawanie nurtujących pytań, poszukiwanie i uzyskiwanie odpowiedzi.

Oprócz Krakowa, Warszawy i Wrocławia dziecięce uniwersytety powstały także przy wyższych uczelniach, m.in. przy Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Łódzkim, Szkole Głównej Handlowej, na Politechnice Wrocławskiej, przy Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej oraz w ośrodkach naukowych i akademickich w Opolu, Radomiu, Trzebini, Bydgoszczy, Koszalinie i Radomsku. Kolejne uniwersytety dziecięce powstają lawinowo i obecnie jest ich w Polsce ponad 70.

Uniwersytety dziecięce realizowane na uczelniach wyższych zostały zlokalizowane w 35 miastach, między innymi:

- **Koszalin**
 - Koszaliński Uniwersytet Dziecięcy (projekt Politechniki Koszalińskiej),
- **Szczecin**
 - Dziecięcy Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie – DUTEK (projekt Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego),
 - Dziecięcy Uniwersytet Humanistyczny w Szczecinie – DUH (projekt Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej),
 - Dziecięcy Uniwersytet Medyczny w Szczecinie – DUM PUM (projekt Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego),
- **Gdańsk**
 - Gdański Uniwersytet Dziecięcy (projekt Uniwersytetu Gdańskiego),
- **Tuchola**
 - Uniwersytet Pierwszego Wieku w Tucholi (projekt Wyższej Szkoły Zarządzania Środowiskiem),

- **Poznań**
 - Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy w Poznaniu (projekt Uniwersytetu Ekonomicznego),
- **Bydgoszcz**
 - Uniwersytet Dziecięcy Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego,
 - Uniwersytet Rodzinny Wyższej Szkoły Gospodarki,
- **Toruń**
 - Uniwersytet Dziecięcy Uniwersytetu Mikołaja Kopernika,
- **Włocławek**
 - Uniwersytet Małego Człowieka (projekt Wyższej Szkoły Informatyki),
- **Elbląg**
 - Akademia Dziecięca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej,
- **Zielona Góra**
 - Lubuski Uniwersytet dla Dzieci (projekt Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie i Sulechowie),
- **Legnica**
 - Uniwersytet Dziecięcy Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona,
- **Wrocław**
 - Akademia Młodych Odkrywców (projekt Politechniki Wrocławskiej),
 - Uniwersytet Dzieci (projekt Uniwersytetu Wrocławskiego),
- **Opole**
 - Dziecięca Politechnika Opolska (projekt Politechniki Opolskiej),
- **Konin**
 - Konińska Akademia Dziecięca (projekt Wyższej Szkoły Pedagogiczno-Technicznej),
- **Warszawa**
 - Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy (projekt Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie i Fundacji Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych),
- **Elbląg**
 - Akademia Dziecięca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Elblągu,
- **Białystok**
 - Białostocki Uniwersytet Dziecięcy (projekt Politechniki Białostockiej),
- **Łódź**
 - Łódzki Uniwersytet Dziecięcy (projekt Politechniki Łódzkiej),
 - Uniwersytet Łódzki dla dzieci,
 - Uniwersytet Dziecięcy (projekt Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi),
- **Siedlce**
 - Uniwersytet Dziecięcy (projekt Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego),

- **Sieradz**
 - Sieradzki Uniwersytet Dziecięcy (projekt Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej),
- **Katowice**
 - Uniwersytet Śląski Dzieci,
 - Śląski Uniwersytet Dziecięcy Gaudeamus (projekt Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. Gen. Jerzego Ziętka),
- **Radom**
 - Radomski Uniwersytet Dziecięcy (projekt Prywatnej Wyższej Szkoły Ochrony Środowiska),
- **Warszawa**
 - Ekonomiczny Uniwersytet Dziecięcy (projekt Szkoły Głównej Handlowej we współpracy z Fundacją Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych),
 - Uniwersytet dla Dzieci (projekt Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej),
- **Cieszyn**
 - Cieszyński Uniwersytet Dzieci (projekt Wyższej Szkoły Biznesu w Cieszynie),
- **Tychy**
 - Uniwersytet Dziecięcy (projekt Wyższej Szkoły Zarządzania i Nauk Społecznych),
- **Dąbrowa Górnicza**
 - Dąbrowski Uniwersytet Dziecięcy (projekt Wyższej Szkoły Biznesu),
- **Kraków**
 - Uniwersytet Dziecięcy (projekt Uniwersytetu Ekonomicznego),
 - Uniwersytet Dzieci i Rodziców (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej),
- **Rzeszów**
 - Politechnika Dziecięca (projekt Politechniki Rzeszowskiej im. Ignacego Łukasiewicza),
 - Jasielski Uniwersytet Dziecięcy (projekt Wyższej Szkoły Biznesu w Nowym Sączu w porozumieniu z Urzędem Miasta w Jaśle),
- **Zamość**
 - Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” (projekt Wyższej Szkoły Zawodowej im. Pawła Szymonowica),
- **Biała Podlaska**
 - Uniwersytet Dziecięcy (projekt Państwowej Wyższej Szkoły im. Jana Pawła II).

Zestawienie uniwersytetów dziecięcych zarządzanych przez firmy prywatne – m.in.:

- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Bielsku Białej,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Brzegu,

- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Bytomiu,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Gliwicach,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Głogowie,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Gnieźnie,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Gorzowie Wielkopolskim,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Jaworznie,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Kaliszu,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Kartuzach,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Katowicach,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Kędzierzynie Koźlu,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Kielcach,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Legnicy,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Lesznie,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Lublinie,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Lubinie – Polkowicach,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Namysłowie,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Poznaniu,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Sosnowcu,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Trójmieście,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Wałbrzychu,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Wrocławiu,
- Uniwersytet Dziecięcy Unikids oddział w Zielonej Górze.

Lista uniwersytetów dziecięcych kierowanych przez organizacje non-profit – między innymi:

- EKO Uniwersytet w Słubicach (projekt Fundacji na rzecz Collegium Polonicum),
- Uniwersytet Dzieci w Krakowie (projekt Fundacji Uniwersytet Dzieci),
- Uniwersytet Dzieci w Warszawie (projekt Fundacji Uniwersytet Dzieci),
- Uniwersytet Dzieci we Wrocławiu (projekt Fundacji Uniwersytet Dzieci),
- Uniwersytet Dzieci w Olsztynie (projekt Fundacji Uniwersytet Dzieci),
- Dziecięcy Uniwersytet Jurajski w Częstochowie (projekt Fundacji Jurajskie Dzieci),
- Uniwersytet Dziecięcy w Warszawie (projekt Stowarzyszenia Europa i My),
- Radomszczański Uniwersytet Dziecięcy (projekt Fundacji Aktywne Centrum Edukacji Uniwersytet Otwarty),

- Uniwersytet Dzieci (projekt Fundacji Uniwersytet Dzieci),
- Kraina Małych Odkrywców – Uniwersytet Dziecięcy w Dąbrównie Górniczej (projekt Fundacji Gama),
- Małopolski Uniwersytet dla Dzieci w Trzebini (Fundacja Małopolski Uniwersytet dla Dzieci),
- Mazowiecki Uniwersytet dla Dzieci w Płocku (Fundacja Małopolski Uniwersytet dla Dzieci).

Uniwersytety dziecięce realizowane przez inne instytucje:

- Bródnowski Uniwersytet Dzieci w Warszawie (projekt Domu Kultury Świt).

4. Uniwersytet dziecięcy w kontekście edukacji dzieci od 6. do 13. roku życia

Naczelną zasadą uznawaną przez wszystkie uniwersytety dla najmłodszych jest przekonanie organizatorów, że wykształcenie jest jednym z ważniejszych narzędzi, w jakie można wyposażyc człowieka. Na zajęciach prowadzonych w ramach uniwersytetów dziecięcych nie chodzi o naukę konkretnego przedmiotu, ale o fakt zadawania pytań i zdobywania na nie odpowiedzi. Otwartość na świat, w którą wyposażeni są mali studenci, pozwala w prosty sposób uruchomić mechanizm fascynacji światem, nauką i badaniami. Obecność na zajęciach daje możliwość zasmakowania na wczesnym etapie życia, czym jest prawdziwa nauka. Pomimo że zajęcia prowadzone są przez doświadczonych nauczycieli akademickich, mówi się na nich wyłącznie o tym, czego dzieci chcą się dowiedzieć, jakie tajemnice je nurtują lub na jakie pytania chciałyby poznać odpowiedzi.

Uniwersytety dziecięce to atrakcyjne spotkania dzieci w przedziale wiekowym 6–13 lat ze sferą nauki i postaciami z kręgu świata wiedzy. Program wykładów i warsztatów na każdym kierunku studiów jest adekwatny do wieku, potencjału poznawczego i zainteresowań studentów. W myśl tej zasady w ramach uniwersytetów dziecięcych realizowane są następujące kierunki:

- *Dzieci w wieku 6–7 lat: „Odkrywanie – doświadczamy i bawimy się”.*

Jest to program przygotowany z myślą o najmłodszej grupie studentów, a więc takich, którzy zaczynają przygodę z edukacją wczesnoszkolną. W ciągu 2 semestrów dzieci uczestniczą w 12 warsztatach i 2 prezentacjach opartych na pokazach interaktywnych. Dzieci w tym wieku przejawiają naturalną chęć doświadczania i poznawania. Zadają dużo pytań i chętnie działają. Zajęcia przygotowane dla nich odpowiadają na pytanie „Co to jest?” i umożliwiają na żywy kontakt ze światem nauki i sztuki. Mali słuchacze najchętniej uczestniczą w zajęciach przyrodniczych, rozwijających zainteresowania poznawcze, umiejętności artystyczne i pobudzających kreatywność.

- *Dzieci w wieku 8–9 lat: „Inspiracje – poznajemy bogactwo świata nauki”.*

Program skierowany do dzieci, które mają już za sobą okres szkolnej adaptacji. W ciągu jednego roku zajęć na uniwersytecie uczestniczą w 10 wykładach i 10 warsztatach. W sumie w ciągu dwóch lat uczestnictwa w projekcie studenci mogą poznać aż 40 różnych dziedzin wiedzy. W oparciu o wiedzę uzyskaną w szkole i poza nią dzieci w tym wieku bardzo szybko się rozwijają. Na tym etapie życia rozumieją znacznie więcej i potrafią korzystać z różnych źródeł informacji, takich jak: telewizja, książki czy Internet. W tym wieku gwałtownie poszerza się horyzont doświadczeń i wiedzy. Drugo- i trzecioklasiści interesują się praktycznie wszystkim, z czym w danym czasie mają do czynienia. Świat doznań w wieku 8 i 9 lat poszerza się, a w zasięgu zainteresowań znajdują się coraz to nowe tematy i dziedziny. Na tym etapie edukacji proponowane zajęcia będą odpowiadały na pytanie „jak?”. Słuchacze poznają wszechstronność wiedzy i złożoność świata nauki. Poprzez różnorodność tematyki studenci inspirowani są do rozwijania własnych pasji i zainteresowań. Program zajęć podzielony został na ścieżki naukowe, w ramach których uczestnicy poznają dziedziny wiedzy usystematyzowane w następującym porządku: nauki przyrodnicze, nauki humanistyczne, nauki społeczne, nauki politechniczne, nauki formalne.
- *Dzieci w wieku 10–11 lat: „Tematy – spróbujmy zrozumieć świat”.*

W ciągu 2 semestrów spotkań słuchacze mogą uczestniczyć w przynajmniej 8 wykładach i 8 warsztatach przedmiotowych i 1 kompetencyjnym. Dzieci w tym wieku uświadamiają sobie, że uczenie się jest środkiem do poznania rzeczywistości. Ponadto na tym etapie życia snują wyobrażenia, kim zostaną w przyszłości. Sposób przekazania wiedzy oraz serwowany studentom zasób informacji powinien kształtować świadomość różnorodnej problematyki i dawać podstawy do jej zrozumienia. Zgodnie z tym założeniem zajęcia pomagają odpowiedzieć na pytanie: „Dlaczego?”. Program spotkań skupia się na wielowątkowych zagadnieniach i opisuje świat w relacji do poznającego go dziecka. Celem zajęć jest zaszczepienie w słuchaczach sposobu myślenia skoncentrowanego na stawianiu pytań, dociekliwości i formułowaniu wniosków. Problematyka zajęć została ułożona w taki sposób, żeby na przestrzeni 8 spotkań mali studenci mogli zbudować swój własny horyzont wiedzy o świecie. Każde z zagadnień omawianych na zajęciach dziecięcego uniwersytetu jest opracowywane interdyscyplinarnie, co pozwala na przełożenie wiedzy teoretycznej na praktykę.
- *Dzieci w wieku 12–13 lat: „Mistrz i uczeń – pogłębiamy wiedzę”.*

Program przygotowany z przeznaczeniem dla uczniów kończących szkołę podstawową i rozpoczynających naukę w gimnazjum. Młodzież w tym wieku jest na etapie rozpoznawania swoich talentów, predyspozycji i zainteresowań. Są również takie jednostki, które nie mają sprecyzowanych pomysłów na siebie. W celu skonkretyzowania tych potrzeb wymagają oni wsparcia ze stro-

ny kompetentnych doradców. Na zajęciach dla najstarszej grupy stawia się duży nacisk na aktywny udział, docieklivość i próby wyciągnięcia wniosków. Zajęcia mają na celu przekazanie akademickiej wiedzy z danej dziedziny na poziomie rozszerzonym, ale dostosowanym do wieku słuchaczy. Zgodnie ze swoimi zainteresowaniami studenci wybierają od 6 do 12 różnych specjalizacji. W ciągu jednego semestru realizowanych jest 4 lub 5 spotkań. Zajęcia mają charakter działań projektowych zakończonych pracą wspólnego autorstwa. W ramach podsumowania i w zależności od specyfiki zajęć studenci przygotowują wystawę, wyniki badań, audycję, konstrukcję czy film. Młodzież uniwersytecka uczestniczy w wykładach prowadzonych przez autorytety w różnych dziedzinach wiedzy i sferze życia. Ponadto w ramach zajęć odbywa się trening kompetencyjny, kształcący umiejętności pracy projektowej i zespołowej.

Rok akademicki na uniwersytecie dla dzieci rozpoczyna się pod koniec września i trwa do czerwca. Dwusemestralny okres uczelnianych zmagani dla najmłodszych oddziela dwutygodniowa przerwa międzysemestralna przypadająca na czas ferii zimowych. W każdym semestrze realizowanych jest kilka spotkań. Częstotliwość zjazdów jest podobna do zaocznego trybu nauki, dzieci spotykają się 1–2 razy w miesiącu. Zajęcia odbywają się wyłącznie w weekendy, najczęściej w soboty i trwają około 1,5 godziny. Realizowane są w gmachach uczelni wyższych lub sporadycznie w innych miejscach wskazanych przez organizatorów. Mali studenci traktowani są nie mniej poważnie niż ich dorośli koledzy. Specjalnie dla nich uczelnia organizuje uroczyste rozpoczęcie roku, na którym władze uczelni ubrane są w tradycyjne gronostaje. Każdy mały słuchacz składa ślubowanie i odbiera indeks oraz imienny identyfikator, z których korzysta przez cały okres studiowania. Uniwersytet dziecięcy jest inicjatywą wolną od zaliczeń, egzaminów i stresu związanego z ocenianiem. Na zakończenie każdego ze spotkań studenci otrzymują pieczątki – wpisy do indeksu. W szczególny sposób wyróżnieni zostają ci studenci, którzy systematycznie uczestniczą w spotkaniach. Formą podziękowania dla najpilniejszych studentów jest dyplom z wyróżnieniem. Dla ambitnych jednostek przewidziany jest test końcowy. Student, który uzyska najwyższą liczbę punktów w ramach danego projektu, może spodziewać się interesującej i wartościowej nagrody. Problematyka zajęć oscyluje wokół zagadnień z różnych dziedzin nauki. Przystępność prezentowanych treści jest wzmacniana przez wyświetlane prezentacje i wizualizacje. Znamionną cechą wykładów stanowi ich interaktywny charakter. Zajęcia są połączeniem wykładu, dyskusji, warsztatów, a nawet wystąpień na forum grupy. Ponadto zajęcia urozmaicają różne atrakcje, a wśród nich: quizy, turnieje, symulacje czy wykonywanie prac plastycznych. Stosowanie w trakcie zajęć zróżnicowanych form i środków dydaktycznych korzystnie wpływa na zdolność samodzielnego myślenia, podejmowania decyzji, planowania, a co ważniejsze – uczy pracy w grupie.

Rodzice i opiekunowie nie uczestniczą osobiście w wykładach. W tym czasie nad bezpieczeństwem małych studentów czuwają wykładowcy i wolontariusze.

W czasie trwania zajęć rodzice mogą poczekać w osobnych aulach, gdzie wykłady transmitowane są na żywo za pośrednictwem kamer internetowych, w kawiarni, na warsztatach z psychologii rozwoju dziecka lub sposobów rozwiązywania problemów związanych z wychowaniem. Wśród przykładowych tematów, które podejmowane są na zajęciach z rodzicami, mogą znaleźć się zarówno treści praktyczne, przykłady z codziennego życia, porady psychologiczne i wychowawcze, jak i wskazówki dotyczące efektywnej edukacji i rozwoju osobistego dziecka oraz treści z „innej beczki”.

Innowacyjny i jednocześnie ciekawy charakter zajęć sprawia, że w działalność uniwersytetów dla dzieci angażują się ludzie nauki oraz praktycy z dziedziny dydaktyki wśród dzieci. Wsparcie ze strony autorytetów naukowych sprawia, że placówki te mogą poszczycić się wysokim poziomem dydaktycznym.

Uniwersytety dziecięce są z założenia projektami non-profit. Jednak z uwagi na komercyjny charakter, udział w zajęciach jest odpłatny. Wysokość czesnego uzależniona jest od miejsca, typu i częstotliwości zajęć. Waha się w granicach od 160 do 290 zł. Wskazana opłata to chesne za udział w zajęciach w ramach jednego semestru. Pobierane opłaty w całości przeznaczone są na wynajem sal, wynagrodzenia wykładowców i organizację spotkań, w tym również pomoce dydaktyczne. W wyjątkowych przypadkach koszty uczestnictwa mogą być współfinansowane w ramach różnego rodzaju dotacji, stypendiów lub środków unijnych.

Uniwersytety dziecięce formalnie nie podlegają Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego, uznać je można za projekty, którym przyświeca idea mówiąca o tym, że człowiek uczy się przez całe życie. Podobnie jak uniwersytety trzeciego wieku – są inicjatywami aktywizującymi, będącymi odpowiedzią na zapotrzebowanie rynku. Idea tych dwóch instytucji jest zbliżona, stąd uniwersytetom dziecięcym często przypisuje się nazwę „uniwersytet pierwszego wieku”. Konsumenci (rodzice) szukają interesujących i pobudzających form wspierających rozwój intelektualny i poznawczy swoich dzieci. Zapisując pociechę na wykłady, rodzice od wczesnych lat uzmysławiają dzieciom, że nauka to frajda, która kryje w sobie mnóstwo tajemnic, a ich odkrywanie może przerodzić się w ciekawe hobby. Dzięki udziałowi w zajęciach dzieci mogą rozwijać swoje pasje, a nawet obcować z eksperymentami z danej dziedziny. Niecodziennie nadarza się możliwość budowania robota we współpracy ze sławnymi inżynierami, wcielenia się w rolę archeologa i wzięcia udziału w wykopaliskach, tworzenia chemicznych mieszanek czy budowania makiety piastowskiej osady. Takie spotkania dają szansę na poznawanie i doświadczanie nowych wrażeń, relacji społecznych, a także metod nauczania. Należy jednak pamiętać, że udział w spotkaniach powinien być odbierany przez dziecko jako niewymuszony. Powinno mieć ono swobodę w podejmowaniu decyzji o uczestnictwie. Będzie to jednocześnie sygnał dla rodziców, mówiący o tym, czy zajęcia sprawiają dziecku przyjemność.

5. Prawa i obowiązki małych studentów uniwersytetów dziecięcych

Prawa i obowiązki dzieci uczęszczających na wykłady w ramach uniwersytetów dziecięcych, a także warunki uczestnictwa i organizacji zajęć regulują przepisy zawarte w regulaminie uczestnictwa. Regulamin dziecięcych projektów edukacyjnych jest każdorazowo opiniowany i zatwierdzany przez rektora uczelni oraz podawany do publicznej wiadomości w formie pisemnej lub elektronicznej. Zbiór przepisów obowiązuje wszystkie strony zaangażowane w proces uczestnictwa dzieci na zajęciach uniwersytetu. Regulamin powinien być przestrzegany zarówno przez słuchaczy, rodziców i opiekunów, jak i instytucje będące organizatorem i patronem zajęć.

Standardowo regulamin określa postanowienia ogólne, cele i zadania uniwersytetu, reguluje warunki rekrutacji i zasady organizacji spotkań i uczestnictwa w zajęciach. Wyznaczone w regulaminie zadania są realizowane z najwyższą starannością i w oparciu o zasadę równych szans. Zamieszczone w regulaminie informacje ogólne definiują, kto jest organizatorem przedsięwzięcia i czego ono dotyczy. Regulamin wskazuje, przez kogo prowadzone będą spotkania. Określa, gdzie i z jaką częstotliwością będą się one odbywały. Ponadto w postanowieniach ogólnych zazwyczaj zamieszczona jest informacja dotycząca płatności za udział w wykładach. W paragrafie dotyczącym warunków rekrutacji wskazany jest termin przyjmowania formularzy zgłoszeniowych. Regulamin wymienia zasady rekrutacji indywidualnej i grupowej, wskazuje kryteria naboru i profil kandydata, informuje o konieczności wypełnienia i złożenia formularza zgłoszeniowego, podaje do wiadomości ograniczoność naboru i warunki pierwszeństwa zgłoszeń, uznaje jawność w procesie publikowania listy przyjętych studentów.

Zasady uczestnictwa w zajęciach to zbiór punktów mówiących o zobowiązaniach uniwersytetu w stosunku do małych studentów i regułach panujących w czasie zajęć. W tym punkcie zazwyczaj opisane są zasady dotyczące dobrowolności udziału i ewentualnej rezygnacji z zajęć uniwersyteckich. Ponadto reguluje kwestie bezpieczeństwa i sprawowania opieki nad dziećmi w drodze na uniwersytet, w trakcie zajęć i po ich zakończeniu. Omawia warunki zaliczenia semestru, udział w konkursach, olimpiadach i wystąpieniach. Wskazuje, w jaki sposób zostaną nagrodzeni najpilniejsi studenci. Większość regulaminów zawiera paragraf mówiący o uprawnieniach organizatora do odwoływania lub zmiany terminu zajęć. Z uwagi na fakt, że zajęcia na uniwersytetach dziecięcych skupiają jednorazowo pokaźną ilość dzieci, mówi się o nich, że są złożonym procesem logistycznym. Treść regulaminu jest jawna i dostępna dla rodziców i opiekunów w postaci dokumentów papierowych i w wersji elektronicznej zamieszczona na stronie internetowej uniwersytetu.

6. Analiza porównawcza wybranych uniwersytetów dziecięcych w Polsce

Uniwersytet Dziecięcy UNIKIDS

Obecnie jest to największą sieć uniwersytetów dziecięcych, działających w 27 miastach Polski, zrzeszonych w *European Children University Network*, organizacji finansowanej przez Komisję Europejską.

Misją UD UNIKIDS jest:

- rozbudzenie w dzieciach naturalnej ciekawości nauką,
- uświadomienie im, poprzez prezentację różnych dyscyplin naukowych, ich talentów i predyspozycji, co może ułatwić im dokonanie wyboru przyszłego kierunku studiów,
- przybliżenie dzieciom środowiska akademickiego oraz zachęcanie ich do własnych poszukiwań i badań,
- propagowanie idei kształcenia się przez całe życie Lifelong Learning,
- propagowanie idei Uniwersytetów Dziecięcych zgodnie ze statutem i misją organizacji EUCUNET.

Rok akademicki obejmuje 2 semestry: zimowy i letni. Wykłady UD UNIKIDS odbywają się jeden lub dwa razy w miesiącu, w soboty. Dokładny termin i miejsce spotkań są podawane we wrześniu, co najmniej na 2 tygodnie przed rozpoczęciem zajęć. Wykłady prowadzą wykładowcy akademicy z renomowanych uczelni krajowych i zagranicznych. Na wykładach dzieci pozostają bez rodziców. Rodzice mogą przyjść po dzieci po zakończeniu wykładu lub wziąć udział, w zależności od możliwości lokalowych ośrodka, w specjalnie przygotowanych dla nich wykładach z psychologii rozwojowej dziecka, lub obejrzeć wykład transmitowany na żywo w innej sali.

Słuchaczem może zostać każde dziecko od 6–12 lat, którego rodzic wypełni formularz zgłoszeniowy umieszczony na stronie internetowej.

Uniwersytet Dzieci

Uniwersytet Dzieci to nowoczesna, a jednocześnie najstarsza i największa w Polsce edukacja wzorowana na wykładach i warsztatach akademickich, skierowana do dzieci w wieku 6–13 lat i przystosowana do ich możliwości percepcyjnych i poznawczych. Rocznie w jego programach bierze udział prawie 8000 dzieci.

Uniwersytet Dzieci działa w czterech ośrodkach – w Warszawie, Krakowie, Olsztynie i we Wrocławiu. Patronat nad ich działalnością objęło kilkanaście uczelni wyższych, m.in.: Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Akademia Górniczo-Hutnicza, Po-

litechnika Warszawska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Polska Akademia Nauk. Uniwersytet Dzieci istnieje od 2007 roku i jest organizacją non-profit. Jest laureatem nagrody Fenomen przyznawanej przez tygodnik „Przekrój” (2008 r.) oraz Nagrody Znaku i Hestii im. ks. J. Tischnera (2011 r.).

Misją Uniwersytetu Dzieci jest rozwijanie zainteresowań naukowych dzieci w zakresie wykraczającym poza tradycyjne nauczanie szkolne, umożliwienie im odkrywania własnych pasji oraz wyjaśnianie zasad rządzących światem, aby potrafiły w nim samodzielnie działać. Z kolei cele, jakie uczelnia sobie wytyczyła, to m.in.:

- rozbudzenie w dzieciach pasji i pomoc w odkrywaniu własnych zainteresowań,
- zaangażowanie dzieci w doświadczalne poznawanie nauki,
- rozwijanie zdolności uczenia się przez całe życie,
- kształtowanie umiejętności krytycznego myślenia,
- nauka korzystania z wiedzy zintegrowanej,
- przekonanie, że nauka umożliwia współtworzenie cywilizacji i korzystanie z jej dobrodziejstw.

Aby nie tworzyć barier ekonomicznych w dostępie do wysokiej jakości zajęć edukacyjnych, opłaty za udział w programach są ustalone na możliwie niskim poziomie i nie pokrywają rzeczywistych kosztów ich organizacji. Wszystkie inicjatywy wymagają zewnętrznego dofinansowania.

Uniwersytet Dzieci posiada dwa programy:

- Program akademicki dla studentów w wieku 6–13 lat – realizowany na uczelniach wyższych,
- Program szkolny dla uczniów w wieku 7–9 lat – realizowany w szkołach.

Uniwersytet Dzieci oferuje spotkania dzieci w wieku 6–13 lat z prawdziwą nauką i naukowcami. Zajęcia odbywają się w soboty, w salach uczelni wyższych i zgodnie z ideą uniwersytecką – dotyczą wielu dziedzin nauki. Prowadzą je wykładowcy z prestiżowych uczelni oraz specjaliści z danej dziedziny wiedzy. Kierunek studiów jest automatycznie dobierany do wieku dziecka podczas zapisu na uniwersytet. Zajęcia na każdym z kierunków są dostosowane do poziomu wiedzy i możliwości poznawczych dzieci. Każdy student otrzymuje indeks oraz imienny identyfikator, z których korzysta przez cały okres studiowania.

Zajęcia odbywają się na czterech kierunkach:

- „Odkrywanie” – 6 i 7 lat,
- „Inspiracje” – 8 i 9 lat,
- „Tematy” – 10 i 11 lat,
- „Mistrz i Uczeń” – 12 i 13 lat.

Polska Akademia Dzieci, tzw. PAD

Adresatami PAD-u są dzieci w wieku 6–12 lat oraz ich rodzice, opiekunowie czy nauczyciele. Celem PAD-u jest rozbudzanie aktywności poznawczej, popularyzacja wiedzy i podtrzymanie pierwotnej ciekawości świata u dzieci.

W ramach PAD-u założono realizację 8 zjazdów składających się z 2 wykładów na każdej z uczelni biorących udział w projekcie. Organizator przed każdym kolejnym spotkaniem informuje uczestników PAD-u drogą elektroniczną o numerach sal, datach oraz prowadzących zajęcia. Każdy zjazd trwa maksymalnie 120 minut. Wykłady prowadzą Młodzi Naukowcy w wieku 6–12 lat oraz dorośli naukowcy. Organizatorem PAD-u jest Stowarzyszenie Polska Akademia Dzieci z siedzibą w Gdańsku-Oliwie.

Działania PAD-u opierają się głównie na wspieraniu rozwoju potencjału naukowego, jaki drzemie w dzieciach i młodzieży, niezależnie od ich sytuacji materialnej, społecznej, a nawet zdrowotnej. Uczestnikami są uczniowie szkół podstawowych, wychowankowie domów dziecka oraz mali pacjenci hospicjów.

PAD zachęca słuchaczy do rozwijania swoich pasji naukowych oraz dzielenia się nimi ze swoimi rówieśnikami w niespotykanych dla nich warunkach – na aulach uniwersyteckich przed pełną salą słuchaczy. Rozbudza w dzieciach ciekawość świata, chęć do realizowania własnych pomysłów, projektowania eksperymentów. Sprawia, że nauka staje się dla dzieci niesamowitą przygodą i osobistym przeżyciem. Projekty wykorzystują naturalny potencjał młodego mózgu do uczenia się. Akademia pokazuje także, że dzieci mogą współtworzyć naukę, bowiem:

- dzieci mogą wiele nauczyć się od naukowców, jako autorytetów w danej dziedzinie nauki,
- naukowcy mogą bardzo dużo dowiedzieć się od dzieci, jest to dla wykładowców akademickich nowe doświadczenie dydaktyczne, gdyż dzieci są zupełnie innymi odbiorcami niż studenci uczelni wyższych.

Osoby zaangażowane w ową działalność nie dostają z tego powodu żadnego wynagrodzenia: ani wykładowcy akademicki, ani studenci pomagający przy organizacji, ani koordynatorzy na poszczególnych uczelniach czy też członkowie Stowarzyszenia Polska Akademia Dzieci.

PAD jest pierwszą w Polsce (i prawdopodobnie na świecie) organizacją, która daje możliwość Młodym Naukowcom, aby raz w miesiącu uczestniczyli w bezpłatnych spotkaniach w kilku ośrodkach akademickich. Przeważnie comiesięczne spotkania wyglądają następująco:

- 20–30 minut: prelekcja Młodego Naukowca (dziecko 6–12 lat),
- 10 minut: pytania do prelegenta,
- 20–30 minut: wystąpienie wykładowcy akademickiego,
- 10 minut: pytania do prelegenta

Za każde zadane pytanie dzieci są nagradzane drobnymi gadżetami (np. lizaki, czapeczki, długopisy, bloczki do pisania, smycze, naklejki), które organizatorzy otrzymują od danej uczelni, władz miasta bądź sponsorów. Na koniec spotkania dzieci żegnane są słodkim poczęstunkiem: każde dziecko dostaje lizaka bądź cukierka.

PAD dąży do tego, aby do 2020 roku Polska stała się pierwszym państwem na świecie, w którym każde dziecko (jeśli tylko chce) będzie miało możliwość podzielenia się swoimi pasjami naukowymi ze swoimi rówieśnikami.

Małopolski Uniwersytet dla Dzieci

Małopolski Uniwersytet dla Dzieci to projekt Fundacji Małopolski Uniwersytet dla Dzieci z siedzibą w Trzebini. Dąży ona do tego, aby z jednej strony umożliwić dzieciom z miejscowości oddalonych od ośrodków akademickich kontakt z autorytetami naukowymi z najlepszych polskich uczelni, a jednocześnie rozbudzić zainteresowanie nauką w jak najwcześniejszym wieku. Radę Naukową Małopolskiego Uniwersytetu dla Dzieci tworzą pracownicy naukowcy Uniwersytetu Jagiellońskiego i Polskiej Akademii Nauk w Krakowie, którzy czuwają nad merytoryczną zawartością programu studiów.

Program pierwszego semestru studiów przewiduje 9 wykładów z różnych dziedzin nauki, które są prowadzone w atrakcyjny sposób, przez wykładowców z najlepszych polskich uczelni. Na wykładach, tak jak to ma miejsce i na innych tego typu uniwersytetach, są obecne tylko dzieci oraz pracownicy-wolontariusze uniwersyteccy. Wykłady trwają ok. 1 godziny, a po nich przewidziany jest czas na dyskusję z prowadzącym. Na uniwersytecie nie ma żadnych egzaminów ani kolokwium, lecz najpilniejsi studenci zostają nagrodzeni dyplomami ukończenia studiów. Wszyscy studenci natomiast otrzymują legitymacje studenckie, którymi mogą się przedstawiać przed wejściem na salę wykładową oraz indeksy, do których zbierają zaliczenia – pieczątki obecności na wykładzie.

Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości”

Rozpoczął swoją działalność 1 stycznia 2010 roku w Puławach, Białej Podlaskiej i Siedlcach, a obecnie ma 8 ośrodków. Misją uniwersytetu dziecięcego „Dzieci Przyszłości” jest zaszczepienie w dzieciach miłości do nauki i pielęgnowanie w nich naturalnej ciekawości świata. Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” jest członkiem międzynarodowej organizacji EUCUNET. Studentem uniwersytetu dziecięcego „Dzieci Przyszłości” może zostać każde dziecko od 6. do 12. roku życia, którego rodzice dokonają zapisu na studia za pomocą formularza zgłoszeniowego na stronie internetowej oraz dokonają opłaty za semestr nauki w wysokości 140 zł (czesne) plus 20 zł jednorazowej opłaty rejestracyjnej. Ilość miejsc jest ograniczona, a o przyjęciu decyduje kolejność zgłoszeń. Od nowego roku akademickiego uniwersytet dziecię-

cy rozszerzy swoją działalność na grupę wiekową 13–15 (gimnazjum). Uniwersytet Dziecięcy „Dzieci Przyszłości” prowadzi zajęcia w ramach roku akademickiego, od 1 października do 30 czerwca, w dwóch semestrach – zimowym i letnim.

Zadaniem UD „Dzieci Przyszłości” jest organizacja wykładów dla dzieci prowadzonych przez renomowanych wykładowców wyższych uczelni. Wykłady odbywają się w aulach patronackich uczelni wyższych, raz lub dwa razy w miesiącu, w soboty lub niedziele. Wykłady trwają 60 min. W czasie wykładów dzieci pozostają w auli bez opieki rodziców, opiekę sprawują wyznaczeni opiekunowie ze strony organizatora. Opieka organizatora kończy się z chwilą zakończenia zajęć, rodzic ma obowiązek odebrania dziecka po wykładzie. W tym czasie, w miarę możliwości danego ośrodka, rodzice mogą wziąć udział w seminariach dla rodziców.

Dziecięcy Uniwersytet Medyczny PUM w Szczecinie

Dziecięcy Uniwersytet Medyczny PUM (DUM PUM) zorganizowany został przez Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie. Cel działalności Dziecięcego Uniwersytetu Medycznego PUM stanowi:

- kształtowanie postaw prozdrowotnych u dzieci,
- zainteresowanie dzieci naukami medycznymi, wzbudzanie zainteresowania nauką i pogłębieniem wiedzy,
- poznanie przez dzieci podstaw nauk medycznych,
- poznanie przez dzieci metod badawczych,
- przekazywanie informacji o największych światowych medycznych osiągnięciach naukowych, w tym z udziałem naukowców i badaczy z PUM,
- nauka udzielania pierwszej pomocy medycznej,
- postępowanie w sytuacjach kryzysowych,
- praca w bibliotece akademickiej,
- kształtowanie prawidłowych nawyków żywieniowych,
- dbałość o higienę osobistą,
- promocja uczelni, propagowanie i upowszechnianie wiedzy o Pomorskim Uniwersytecie Medycznym,
- propagowanie podstawowej wiedzy medycznej wśród rodziców i opiekunów.

Dziecięcy Uniwersytet Medyczny prowadzi kształcenie dla dzieci w wieku 7–13 lat poprzez ich udział w wykładach, ćwiczeniach, warsztatach i laboratoriach prowadzonych przez nauczycieli akademickich i studentów Pomorskiego Uniwersytetu Medycznego w Szczecinie.

Rekrutacja na Dziecięcy Uniwersytet Medyczny rozpoczyna się corocznie po 15 września i jest prowadzona do wyczerpania limitu miejsc. Rekrutacja kończy się na tydzień przed inauguracją roku akademickiego. Studia w DUM PUM mogą być

płatne lub niepłatne, w przypadku przyznania Organizatorowi dotacji finansowej. Wysokość opłat za studia w DUM PUM określa rektor.

Każdy student otrzymuje: identyfikator, który jest legitymacją studencką obowiązującą podczas zajęć oraz indeks, w którym prowadzący wpisują potwierdzenia udziału w zajęciach. Wpisy w indeksie stanowią podstawę do zaliczenia roku. Po ukończeniu roku akademickiego student otrzyma pamiątkowy dyplom ukończenia Dziecięcego Uniwersytetu Medycznego.

Rok akademicki trwa od 1 października do 30 czerwca następnego roku kalendarzowego. Zajęcia odbywają się w dwóch semestrach: zimowym i letnim, raz w miesiącu: w soboty, w godzinach od 10:00 do 12:00. Zajęcia są prowadzone w 2 grupach wiekowych: grupa młodsza obejmuje dzieci od 7. do 9. roku życia, grupa starsza od 10. do 13. roku życia. Liczebność każdej grupy ćwiczeniowej wynosi od 10 do 13 osób.

Student DUM PUM jest zobowiązany do systematycznego uczęszczania na zajęcia. Dni nieobecne wymagają usprawiedliwienia od rodzica/opiekuna. Student powinien przybyć na zajęcia punktualnie i zachowywać się zgodnie z zasadami obowiązującymi w uczelni i wykonywać polecenia prowadzących.

Uniwersytet Rodzinny Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszcy

Działalność Uniwersytetu Rodzinnego Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszcy to nowatorska w skali kraju propozycja, w ramach której, oprócz wykładów, warsztatów i wycieczek dla dzieci w wieku od 4 do 12 lat, uczelnia umożliwia małym studentom zdobywanie nowych umiejętności, poznawanie tajników życia nauki oraz poszukiwanie własnego hobby. W trakcie „zjazdów” realizowane są także spotkania dla rodziców, których celem jest rozwijanie kompetencji wychowawczych poprzez poznawanie zagadnień z zakresu komunikacji w rodzinie, tworzenia sytuacji wspomagających rozwój dziecka oraz radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i rozwiązywaniem problemów wychowawczych. Każde spotkanie kończą wspólne zajęcia dzieci i rodziców.

Celem działania jest zachęcanie dzieci do poznawania świata i nauki, budzenie kreatywności i ciekawości. Specyfiką Uniwersytetu Rodzinnego WSG jest propozycja kierowana nie tylko do młodych studentów, ale również do ich rodziców, co czyni ją pełniejszą. Podczas studiowania w murach WSG w Bydgoszcy dzieci mają okazję poczuć się prawdziwymi studentami, gdyż otrzymują indeksy, składają ślubowanie, a każdy rok akademicki rozpoczyna się inauguracją.

Każdy „zjazd” (co drugą sobotę w godz. 11:00–14:00) Uniwersytetu Rodzinnego w bydgoskiej WSG rozpoczyna się krótkim wykładem, prowadzonym przez pracowników naukowych wszystkich wydziałów Uczelni. Po zakończeniu wykładu podzieleni już na mniejsze grupy dzieci- studenci biorą udział w zajęciach o charakterze warsztatowym bądź eksperymentalnym. W czasie gdy mali studenci zajęci własnymi

studiami są pod opieką wykładowców i wolontariuszy (studentów kierunku pedagogika oraz nauki o rodzinie), rodzice bądź opiekunowie uczestniczą w zajęciach wykładowych i seminaryjnych przygotowanych specjalnie dla nich. Zajęcia te związane z wzbogacaniem wiedzy i gromadzeniem doświadczeń od innych osób w zakresie skutecznego wychowania syna czy córki, na których mogą podyskutować, podzielić się doświadczeniami, wątpliwościami, pytaniami. Tematyka zajęć dla rodziców stanowi bardzo otwartą ofertę, kształtowaną w odpowiedzi na zgłaszane potrzeby i oczekiwania. Zajęcia dla rodziców/opiekunów realizowane są w dwóch blokach tematycznych:

- „Poznaj siebie – bądź lepszym rodzicem” – celem jest głównie budzenie u rodziców autorefleksji, poznawanie siebie, swoich ograniczeń i możliwości, stosowanych przez siebie sposobów komunikowania się, rozwiązywania konfliktów itd.;
- „Co każdy rodzic o wychowaniu wiedzieć powinien?” – celem tych zajęć jest zarówno zdobywanie wiedzy o dziecku i wychowaniu, jak i rozpoznawanie siebie w roli rodzica.

Studenci na zakończenie roku akademickiego otrzymują Dyplom Uniwersytetu Rodzinnego WSG, a ci którzy wyróżniają się aktywnością, kreatywnością i ciekawością poznawczą – dyplom z wyróżnieniem.

Organizatorzy Uniwersytetu Rodzinnego WSG pragną, aby dzieci wzajemnie obdarzały się przyjaźnią oraz przeżywały radość z przebywania ze sobą. Prowadzone obszary i cykle tematyczne dotyczą bogactwa świata przyrody, zdrowia i bezpieczeństwa, kultury oraz techniki. Ponadto pracownicy naukowcy Uczelni dbają o rozwój dzieci, doskonalenie języka, poznanie i przyswojenie zasad norm moralnych, rozwijania wrażliwości estetycznych oraz akceptacji.

Innowacyjną ofertą Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy są także realizowane w ramach Uniwersytetu Rodzinnego półkolonie naukowo-artystyczne dla dzieci, które uczelnia oferuje w okresie wakacji letnich i ferii zimowych. Podczas zajęć organizatorzy w kreatywny i twórczy sposób łączą plastykę z techniką, sztukę z filmem animowanym, kompozycję ze sztuką kulinarną, wprowadzają dzieci w tajniki chemii i fizyki, świat motoryzacji i robotów, komputerów. We wszystkie zajęcia organizatorzy i prowadzący włączają dużo ruchu i tańca, dobrego humoru i zabawy. Celem półkolonii letnich i zimowych jest rozwój twórczy, pobudzenie wyobraźni, nauka pracy w zespole i doskonalenie zdolności manualnych. Organizatorzy corocznie oferują bogaty i ciekawy program, gwarancję dobrej zabawy, a przede wszystkim możliwość zdobycia nowych umiejętności. Miejscem wypoczynku jest bardzo dobrze i nowocześnie wyposażony kampus Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, w którym znajduje się wiele profesjonalnie wyposażonych laboratoriów i sal specjalistycznych, gdzie tajniki nauki mogą poznawać dzieci w wieku 4–12 lat.

Należy dodać, że na terenie kampusu Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy prężnie działa Akademicka Przestrzeń Kulturalna z jedynym w północnej Polsce

Muzeum Fotografii oraz Przedszkole Akademickie dla dzieci studentów i pracowników uczelni. Pełna i nowoczesna infrastruktura obu tych instytucji jest w pełni wykorzystywana do zajęć realizowanych przez WSG bądź to na Uniwersytecie Rodzinnym, bądź na wspomnianych półkoloniach naukowo-artystycznych dla dzieci.

Mówi się, że studiowanie jest dziecinnie proste – prawdę tę zdaje się potwierdzać przykład inicjatywy, jaką są uniwersytety dziecięce. Udział w zajęciach to nic innego, jak intelektualna przygoda na bazie zabawy. Dzieci stają twarzą w twarz z zagadnieniami, które kryją w sobie wiele znaków zapytania. Wystarczy jeden impuls, słowo-klucz, właściwie postawione pytanie, a dziecięca wyobraźnia w połączeniu z dociekliwością uruchamia się niczym lawina.

Zapisanie dziecka na dedykowane mu zajęcia uniwersyteckie otwiera przed nim nowe możliwości, rozbudza pasję, ożywia sympatię do nauki i lepszym startem w dorosłość procentuje w przyszłości. Uczestnictwo w tego typu zajęciach niesie za sobą wiele korzyści. Na wykładach realizowane są treści, na które nie ma miejsca w tradycyjnym programie szkolnym. Mali odkrywcy w nowatorski i nietuzinkowy sposób doświadczają wiedzy, która ułatwi im w przyszłości zrozumienie otaczającego ich świata. Zajęcia odbywają się w miejscach na co dzień dla dzieci niedostępnych, a kryjących w sobie ogromne pokłady wiedzy, takich jak: obserwatoria astronomiczne, banki, studia telewizyjne, laboratoria, szpitale czy nawet wysypiska śmieci. Mali studenci mogą poznać, jak duże znaczenie w zmieniających się na bieżąco realiach życia pełnią nowoczesne formy edukacyjne oraz kultywowane od dawien dawna tradycje polskiej nauki.

Znamiennym dowodem na to, jak dalece popularną w Polsce staje się „dyscyplina” zwana uniwersytem dziecięcym, jest rosnąca frekwencja na zajęciach i zaangażowanie rodziców w poszukiwanie wolnych miejsc dla swoich pociech.

IX.

**UNIWERSYTETY TRZECIEGO WIEKU
MIEJSCEM KRZEWNIENIA KULTURY**

P. ZIÓŁKOWSKI

Uniwersytety trzeciego wieku pełnią ważną rolę kulturowo-edukacyjną wśród seniorów. Jedną z cech współczesnego społeczeństwa krajów rozwijających się jest starzenie się ludności. Obecnie osoby starsze stanowią prawie 13% polskiego społeczeństwa i według badań liczba ta będzie wzrastała, gdyż rośnie długość życia ludzi. Z tego powodu coraz więcej mówi się o seniorach. Grupę tych osób tworzą często osoby 55+, które są jeszcze „młode duchem” i mają chęć do działania oraz zdobywania nowej wiedzy. Duża grupa seniorów dysponuje odpowiednimi środkami finansowymi, które są potrzebne do uczestnictwa w dodatkowych zajęciach (np. językowych, sportowych oraz wyjściach kulturowych i wycieczkach). Wszystkie wyżej wymienione czynniki powodują, że coraz więcej seniorów uczestniczy w zajęciach organizowanych przez uniwersytet trzeciego wieku (Ziółkowski, 2013, s. 21).

Motywacje do zapisania się na Uniwersytet Trzeciego Wieku i potrzeby słuchaczy są różnorodne. Znajdują się wśród nich:

- potrzeba bycia aktywnym;
- lęk przed „zasiedzeniem się” na emeryturze;
- lęk przed starością i samotnością;
- potrzeba bycia wśród ludzi;
- potrzeba przynależności;
- potrzeba bycia potrzebnym, działania dla innych;
- motywacja do wyjścia z domu, do zadbania o siebie;
- chęć wyrwania się z kieratu domowych obowiązków;
- potrzeba wypełnienia nadmiaru wolnego czasu;
- poszukiwanie sposobu na walkę z depresją i szukanie pomocy w trudnych sytuacjach życiowych;
- zdobywanie nowej wiedzy, żeby się rozwijać, poszerzać horyzonty, odnaleźć się w nowoczesnym świecie; dotyczy to wiedzy o nowoczesnych technologiach, prawie, zmianach społecznych, obsłudze komputerów;

- zdobywanie wiedzy – uczenie się nie kojarzy się ze starością, daje poczucie, że nie jest się jeszcze starym; dotyczy to wszystkich rodzajów wiedzy (tamże).

1. Cele uniwersytetów trzeciego wieku

Nadrzędnym celem uniwersytetów trzeciego wieku jest poprawa jakości życia osób starszych poprzez systematyczne pogłębianie swojej wiedzy i pracę twórczą w zespole. Dzięki aktywności psychicznej i intelektualnej osób starszych oraz powstawaniu nowych więzi społecznych uniwersytety trzeciego wieku szerzą profilaktykę gerontologiczną.

Główne cechy charakteryzujące uniwersytety trzeciego wieku są następujące:

- Celem ich działalności jest stymulowanie aktywności intelektualnej ludzi starszych poprzez podstawowe formy zajęć, takich jak: wykłady (o tematyce zależnej od preferencji słuchaczy, np. o sztuce, literaturze, filozofii, historii, tematyce zdrowotnej), zajęcia seminaryjno-konwersacyjne, zajęcia warsztatowe, lektoraty, zajęcia z kultury fizycznej, wycieczki oraz wyjazdy do placówek kulturalnych.
- Działalność uniwersytetu trzeciego wieku zależna jest od struktury jej organizacji, sposobu finansowania i lokalizacji.
- Programy zajęć uzależnione są od specyfiki terytorialnej i zainteresowań słuchaczy.
- W uniwersytetach trzeciego wieku wykłady prowadzą: nauczyciele akademicy, nauczyciele szkół, lekarze, psychologowie, socjologowie, historycy.
- Uniwersytety trzeciego wieku propagują swoją działalność, szerząc wzory aktywności dla osób starszych, a aktywność słuchaczy ma wpływ na innych potencjalnych kandydatów.
- Uniwersytety trzeciego wieku wnoszą wkład w świadomość lokalną.

Wyróżnia się dwa modele działalności uniwersytetów trzeciego wieku: model francuski i model brytyjski.

Do celów modelu francuskiego zalicza się:

- umożliwienie kształcenia ustawicznego osobom starszym,
- kształcenie studentów w zakresie gerontologii społecznej,
- przygotowanie odpowiedniej kadry specjalistów pracujących z osobami starszymi,
- prowadzenie badań dotyczących problemów medycznych i psychospołecznych wieku starszego.

Model francuski głównie cechuje się wysokim poziomem działalności dydaktycznej oraz naukowo-badawczej, przy równoczesnym zróżnicowaniu form organizacyjnych, od pełnej integracji z uczelnią, przez współpracę, do niezależności.

Podobny model realizowały takie państwa, jak: Belgia, Hiszpania, Włochy, Szwecja oraz Polska.

Cechy modelu brytyjskiego to przede wszystkim:

- brak wsparcia ze strony wyższych uczelni,
- samopomoc jako główna metoda kształcenia (brak podziału na studentów i wykładowców), seniorzy sami prowadzą zajęcia w oparciu o doświadczenia i wiedzę.

Model ten przez Brytyjczyków został nazwany „intelektualną demokracją”, ponieważ każdy uczestnik może być zarówno słuchaczem, jak i prowadzącym zajęcia. Założeniem modelu brytyjskiego jest zachęcenie niesienia pomocy poprzez wolontariat (Ziębińska, 2010, s. 168). „Uniwersytet Trzeciego Wieku powinien skupiać osoby, które podejmują kształcenie oraz pomagają innym w nauce. Ci, którzy nauczają, powinni być zachęceni do uczenia się, a ci którzy uczą się powinni również nauczać lub w inny sposób wspierać funkcjonowanie instytucji. Program kształcenia Uniwersytetów Trzeciego Wieku powinien być tak szeroki, jak tylko jego ludzie i finansowe zasoby na to pozwolą. Wynagrodzenie nie będzie wypłacane żadnemu członkowi Uniwersytetu za nauczanie lub inną aktywność wspomagającą (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009, s. 125).

2. Powstawanie uniwersytetów trzeciego wieku

W wyniku starań o włączenie osób starszych do systemu kształcenia ustawicznego powstała w 1973 roku we Francji placówka dydaktyczna dla seniorów, nazwaną Uniwersytetem Trzeciego Wieku. Jego twórcą był socjolog i prawnik prof. Pierre Vellas, który postanowił wprowadzić na uniwersytet osoby dysponujące doświadczeniem życiowym. Założeniem tworzenia tych placówek było również prowadzenie badań dotyczących starości i procesu starzenia się oraz praca nad rozwojem i poprawą warunków życia osób starszych. W niedługim czasie na całym świecie zaczęły powstawać podobne placówki – pod koniec XX wieku działało przeszło 2100 uniwersytetów i gromadziły one tysiące ludzi starszych, którzy nadal są młodzi duchem, ciekawi nauki i świata. Pierwszy uniwersytet trzeciego wieku w Polsce powstał z inicjatywy prof. H. Szwarca, w 1975 roku, w Warszawie, przy Centrum Medycznym Kształcenia Podyplomowego (Ziółkowski, 2013, s. 88).

Uniwersytety trzeciego wieku różnią się wielkością, najmniejsze skupiają zaledwie 10 słuchaczy, największe ponad 2000 osób. W przeciętnym UTW kształcą się średnio 230 słuchaczy. Blisko 400 polskich UTW skupia około 90 tys. osób – to imponująca liczba. Jednocześnie należy wspomnieć, że w Polsce żyje obecnie 13,6 mln osób powyżej 50. roku życia, a zatem, jak wynika z prostego rachunku, z UTW korzysta jedna na 150 osób w tym wieku. Nie każdy musi być słuchaczem uniwersytetu, jednak widać, że przestrzeń dla rozwoju uniwersytetów trzeciego wieku jest jeszcze olbrzymia.

W Polsce powstają trzy typy uniwersytetów trzeciego wieku:

- działające w strukturach wyższych uczelni,
- powołane przez stowarzyszenia prowadzące działalność popularnonaukową,
- inne, działające przy domach kultury, bibliotekach, ośrodkach pomocy społecznej itp.

Niezależnie od typu polskie uniwersytety trzeciego wieku to szczególne miejsce dla osób samotnych. Uroczystości świąteczne, spotkania towarzyskie, imprezy okolicznościowe weszły na stałe w repertuar zajęć.

Charakteryzując słuchaczy uniwersytetu trzeciego wieku, można stwierdzić, iż:

- uczestniczą oni na zasadzie dobrowolności,
- przeważają kobiety,
- mają wykształcenie formalne na średnim lub wyższym poziomie,
- stanowią swoistą elitę osób starszych, dla których ważny jest indywidualny rozwój poprzez edukację, mimo osiągniętego wieku.

3. Imprezy kulturowe i turystyczne w uniwersytetach trzeciego wieku

Prawie wszystkie uniwersytety trzeciego wieku organizują – poza wykładami i regularnymi zajęciami – różnego rodzaju imprezy, wydarzenia kulturalne i spotkania towarzyskie. Większość uniwersytetów organizuje imprezy okolicznościowe (np. z okazji Nowego Roku), wycieczki i wyjazdy, wyjścia do kina, teatru, muzeum. Odbiorcami są zarówno słuchacze, jak i lokalna społeczność, dla których takie imprezy to okazja do spotkania, spędzenia wolnego czasu, nawiązywania i podtrzymywania znajomości. Organizowane są w szczególności ogólnodostępne imprezy plenerowe (np. piknik, festyn, majówka). Otwarty charakter mają też często takie wydarzenia, jak: wystawy i wernisaże, występy sekcji uniwersytetu trzeciego wieku (np. chór, grupa teatralna) czy imprezy sportowe (np. turnieje i rozgrywki).

Współcześni seniorzy są pokoleniem wojny. Dlatego charakterystyczną cechą tego pokolenia był jego udział w specyficznym, wynikającym z przymusu przemieszczaniu się spowodowanym wojną i jej następstwami. Wypędzeni szukali dachu nad głową, a wielu z nich już nigdy nie powróciło do domu. Kolejnym, zupełnie innym rodzajem zmiany miejsca pobytu, w którym uczestniczyło pokolenie dzisiejszych seniorów, były wczasy i wycieczki z zakładów pracy, które miały być troską socjalistycznego państwa o człowieka pracy. Wśród nich najbardziej cieszyły się popularnością (w latach sześćdziesiątych) wyjazdy zagraniczne do tzw. bratnich krajów: NRD, Czechosłowacji, Bułgarii i Jugosławii oraz wycieczki do byłego ZSRR tzw. pociągami przyjaźni. Do roku 1989 wyjazdy zagraniczne miały charakter wyłącznie handlowy, gdyż w polskich sklepach brakowało wszystkiego.

Po upadku komunizmu, gdy dla Polaków nie było już barier związanych z podróżowaniem, ludzie zaczęli wyjeżdżać w celu odwiedzenia znajomych, bliskich oraz w celach poznawczych i kulturowych.

Ludzie starsi bez względu na różniące ich cechy społeczno-ekonomiczne oraz rodzaje odbytych „podróży”, uważają, iż turystyka pełni funkcję poznawczo-kształceniową. Podróżowanie stanowi bardzo ważne źródło zdobywania i poszerzenia wiedzy o świecie i ludziach. Sprzyja bowiem konfrontacji własnych wyobrażeń z rzeczywistością. Poznawanie świata wzbogaca samowiedzę i do wartościowuje ludzi starszych. Imprezy turystyczne sprzyjają również nawiązaniu nowych znajomości i przyjaźni oraz rozwijają możliwości współdziałania. Podróże przyczyniają się również do rozwoju emocjonalnego ludzi starszych, charakteryzującego się przewyciężeniem lęku, który jest rezultatem przekonania o własnej słabości. Co ciekawe, realizacja podróży ludzi starszych bardzo często uzależniona jest raczej od możliwości finansowych niż od wieku i stanu zdrowia. Bardzo istotnym czynnikiem inspirującym człowieka do podróżowania jest także wrodzona ciekawość świata, czyli przyzwyczajenia do podróżowania wyniesione go z dzieciństwa.

Do szczególnych rodzajów podróżowania, w których bardzo często uczestniczą osoby starsze należą pielgrzymki. Pielgrzymką określamy podróż podjętą z pobudek religijnych do miejsc świętych. Tego rodzaju imprezy organizowane są najczęściej przez parafie. Seniorzy osobiście znają księży oraz innych uczestników imprezy, dlatego czują się bezpieczniej i chętniej podejmują decyzję o uczestnictwie w wycieczce. Masowe tworzenie się uniwersytetów trzeciego wieku oraz chęć podróżowania słuchaczy sprawiły, iż placówki te również organizują wycieczki turystyczne. W tej sytuacji osoby starsze zaczynają jeździć na imprezy turystyczne z innymi uczestnikami uniwersytetu trzeciego wieku, czując się przy tym również bezpiecznie zarówno finansowo, jak i organizacyjnie.

Cechą charakterystyczną nauczania dorosłych jest ich chęć kierowania procesem nauczania, tzw. wpływania na tematykę zajęć, nakierowywanie na istotne dla danej grupy treści tematyczne. Indywidualne oczekiwania seniorów mogą być zaspokojone na zajęciach prowadzonych w sekcjach, zespołach, grupach oraz kołach zainteresowań. Ich specyfika zależy od oczekiwań słuchaczy oraz pomysłowości organizatorów. Zwraca się również baczna uwagę na kondycję fizyczną osób starszych. Zajęcia pozwalają korzystać słuchaczom z gimnastyki i pływania. Tworzy się także grupę osób, które uczestniczą w turystyce pieszej, rowerowej, wycieczkach autokarowych (krajowych i zagranicznych) oraz we wczasach.

Formy edukacji, jakie realizowane są na uniwersytetach trzeciego wieku, to głównie:

- wykłady, seminaria, konwersatoria,
- lektoraty języków obcych,
- sekcje lub koła zainteresowań,

- kluby i zespoły tematyczne,
- warsztaty artystyczne,
- zajęcia ruchowe, rekreacyjne, rehabilitacyjne,
- imprezy kulturalne, turystyczne i okolicznościowe,
- kursy, szkolenia, poradnictwo,
- w niektórych uniwersytetach wprowadzono zajęcia wakacyjne: wyjazdy, wczasy, rekreacja seniorów podczas lata.

Wymienione formy zajęć świadczą o tym, że specyfiką UTW jest organizowanie wielokierunkowej aktywności: edukacyjnej, kulturowej, artystycznej, turystycznej oraz sportowej. Zatem można powiedzieć, że aktywność uczestników jest dewizą uniwersytetu trzeciego wieku (Malec, 2011, s. 252).

Przeciętny UTW organizuje średnio 48 wykładów rocznie. W 42% UTW jest organizowanych mniej niż 20 wykładów rocznie, a w 8% UTW – ponad 100 wykładów rocznie. Wykłady nie są dodatkowo płatne (trzeba tylko opłacić wpisowe i/lub roczną składkę). Zajęcia dodatkowe odbywają się na prawie wszystkich uniwersytetach i w przeciwieństwie do wykładów zakładają aktywne uczestnictwo słuchaczy. Zajęcia są regularne (np. cotygodniowe) lub cyklicznie (np. 10 spotkań na dany temat). Przeciętny uniwersytet trzeciego wieku organizuje średnio 24 grupy zajęciowe rocznie. Niektóre z zajęć są dodatkowo płatne. Największą popularnością cieszą się kursy komputerowe i językowe, zajęcia sportowe i ruchowe, sekcje plastyczne i turystyczne, sport i turystyka, a także zajęcia artystyczne. Z dużym zainteresowaniem słuchaczy spotyka się również praktyczne poradnictwo – zajęcia prowadzone przez praktyków i specjalistów, np. prawnika, notariusza, policjanta, farmaceutę, rzecznika praw konsumentów, pracowników NFZ, ZUS, urzędów skarbowych.

4. Wpływ uniwersytetów trzeciego wieku na uczestnictwo seniorów w kulturze

Przekształcenie ustroju społecznego oraz ciągły postęp technologiczny poskutkowały wykluczeniem osób niemogących nadążyć za zmianami. Zdaniem B. Ziębińskiej (2007): „marginalizacja osób starszych w Polsce wynika m.in. ze zmiany typu ładu społecznego dokonującej się w okresie transformacji ustrojowej, zmian kulturowych związanych głównie z kulturą informacyjną wymagającą umiejętności komunikowania się za pomocą określonych narzędzi, a także ze zmianami w postrzeganiu osób starszych wynikającymi z panującego, w świecie współczesnym kultu młodości oraz stereotypów dotyczących starości i osób starszych” (Ziębińska, 2007, s. 93). Istotna jest również sytuacja rodzinna, wsparcie bądź wykluczenie osób najbliższych.

W odniesieniu do ludzi starszych należy pamiętać, że są oni grupą społeczną, wychowaną i dorastającą w innym ustroju, której przyszło dostosowywać się do zmian,

jakie nadeszły. W warunkach – zdaniem B. Synaka (2000) „coraz szybszego postępu techniczno-informatycznego, wzmożonej instytucjonalizacji i przyspieszonego tempa życia oraz zmian w sferze postaw, przekonań, wzorów zachowań i poglądów na świat (...) jest w pełni zrozumiałe, że zmiany te najdotkliwiej odczuwają przedstawiciele najstarszego pokolenia – oni bowiem najdokładniej pamiętają dzień wczorajszy, są najbaczniejszymi obserwatorami dnia dzisiejszego i – wbrew pozornym opiniom – najbardziej niepokoją się o jutro” (Synak, 2000, s. 7-9).

W dobie kultu młodości, kultury „tu i teraz”, *fast food*, *fast car* & *fast sex*, jednostki słabe, stare i chore skazane są z góry na marginalizację. Odnalezienie się w nowej rzeczywistości jest dla osób starszych szczególnie trudne, bowiem – zdaniem B. Synaka (2000) – może skutkować zaburzeniem tożsamości. Według tegoż autora „w adaptacji do starości wspomnienia stanowią często proces, który może być formą ucieczki od obecnych trudności do lepszej przeszłości, w którym ponownie potwierdza się ważność dawnych doświadczeń i dawnego sposobu życia. Powstanie nowego systemu i totalna negacja starego podważyła sens dokonań pokolenia, którego czas największej aktywności przypadał na tamten okres. (...) W takiej sytuacji trudno szukać we wspomnieniach ucieczki od problemów dnia dzisiejszego czy wzmocnienia tożsamościowego. (...) deprecjacja tego, co stanowi podstawę pamięci zbiorowej i pokoleniowej tożsamości dzisiejszego pokolenia emerytów jest szczególnie rodzajem wysokiej ceny, jaką płaci ono za transformację ustrojową” (tamże, s. 12).

Na radzenie sobie ze zmianami istotny wpływ mają postawy ukształtowane w wczesnych latach życia. Często ludzi, których socjalizacja przebiegła w okresie Polski Ludowej, określa się posiadaczami mentalności posttotalitarnej. Skutkuje to szeregiem zjawisk w zakresie norm, zachowań, wartości, postaw i przyzwyczajajeń, które tworzą tę mentalność. A. Kobylarek (2002) zalicza tutaj: „wyuczoną bezradność, rozdwojenie osobowości, fiksacje na przeszłość, strategię roszczeniową, atrofie idei politycznej reprezentacji, ambiwalentny stosunek do bogactwa, przekonanie o omnipotencji władzy, wycofanie się w sferę prywatności, nepotyzm i dualizm etyczny, które przejawiają się w lojalności opartej na osobistych przywiązaniach oraz rozchwianie ładu moralnego” (Kobylarek, 2002, s. 39).

Istnieją również mechanizmy, które utrudniają starszym pokoleniom przystosowanie się do nowych warunków. A. Kobylarek (2002) wskazuje, że mechanizmy te obejmują:

- wycofanie się z życia społecznego i politycznego, związane przede wszystkim z prezentowaniem postaw biernych i poczuciem niepewności; wiąże się to z nieufnością wobec władzy i sfery kontaktów społecznych poza najbliższą rodziną; w monocentrycznym socjalizmie więzi małych grup były z natury rzeczy w konflikcie z dominującym ładem zbiorowym;
- zwielokrotniony dysonans poznawczy, wywołany sytuacją, iż do przeciętnego człowieka docierały sprzeczne komunikaty, wartości idee i informacje; można

wobec tego wyznawać jeden system wartości, czy też raczej większość jego założeń, a praktykować zupełnie inne;

- wskrzeszenie rzeczywistości ideacyjnej, której już nie ma, odwoływanie się do dawnych zdarzeń, eksponowanie, jaśniejszych stron poprzedniego ustroju, przy jednoczesnym pomijaniu lub lekceważeniu zaszczości negatywnych – staje się to często motorem różnych strategii postępowania;
- starsze pokolenie skłania się na ogół bardziej ku ładowi monocentrycznemu i wartościom kolektywistycznym, a kwestie najbardziej sporne w konfliktach międzypokoleniowych dotyczą takich zagadnień jak: zakres autonomii indywidualnej, wolności politycznej i swobody obyczajów (tamże, s. 38).

Wiąże się to z tym, że w świetle współczesnych badań osoby starsze negatywnie oceniają zmiany ustrojowe, w tym przystąpienie Polski do Unii Europejskiej, oraz nie czują się bezpiecznie. Miejsce osób starszych może być wyznaczane przez obowiązujący ład społeczny jako nośnik wartości. Zdaniem B. Ziębińskiej (2007): „ludzie starsi mogą czuć się we współczesnej rzeczywistości marginalizowani. Marginalizacja ta może być rozumiana jako marginalizacja subiektywna, której przyczynę pokazuje porównanie pozycji jednostki, bądź grupy z innymi jednostkami lub grupami wieku, może być również marginalizacją w wybranych sferach życia społecznego, chodzi tu o wykluczenie z szeroko rozumianej sfery kultury” (2007, s. 101). Obecne społeczeństwo określane jest mianem ponowoczesnego, charakteryzowanego jako społeczeństwo, „w którym został osiągnięty stosunkowo wysoki poziom zaspokojenia potrzeb elementarnych, w gospodarce zmniejszyła się rola wytwórczości przemysłowej, wzrosła natomiast rola usług wszelkiego rodzaju, zmalało znaczenie prac prostych, powiększyło się zaś znaczenie wiedzy oraz technik zarządzania i marketingu. Sprawą kluczową stały się rozmiar i rodzaj konsumpcji, zwiększyła się ilość czasu wolnego, kultura stała się masowa” (Ziębińska, 2007, s. 101). W odniesieniu do naszego kraju i polskich warunków wyznaczniki kultury postindustrialnej dotyczą głównie: „zwiększonego znaczenia obiegu informacji i dostępu do nich, wzrostu znaczenia środków masowego przekazu, które bezustannie wytwarzają obrazy zastępujące ich odbiorcom ogląd rzeczywistości, poprzez środki masowego komunikowania zmienia się charakter władzy, która coraz mniej nakazując w coraz większym stopniu uwodzi swych obywateli, nie ma jednolitego kanonu kultury, panuje pluralizm kultur, tradycji społecznych, ideologii, form życia, czy gier językowych” (Szacki, 2002, s. 917). W nowej, postindustrialnej rzeczywistości zmieniło się znaczenie pojęć „przestrzeń” i „czas”. Za sprawą sieci komputerowej i telekomunikacyjnej można łączyć się z nawet najbardziej oddalonymi zakątkami w rzeczywistym czasie. Masowo postępująca cyfryzacja i komputeryzacja pozwoliła na globalizację gospodarki, technologii i komunikacji. Jak zatem, w tym błyskawicznie zmieniającym się świecie, odnaleźć się mają osoby starsze? Badania przeprowadzone przez GUS, a także badania w ramach projektu Diagnoza Społeczna 2003, Diagnoza Społeczna 2005 wykazały, że „do grupy, która najsłabiej uczestniczy w świecie nowoczesnych technologii należą przede wszystkim osoby starsze” (Czapiński, Panek, 2006, s. 232). W Polsce ilość

internautów na emeryturze jest niewielka, dlatego mogą czuć się w sieci osamotnieni – poza rodziną właściwie nie mają się z kim kontaktować. Przyczyną tzw. cyfrowego wykluczenia może być brak bądź niewystarczające umiejętności w posługiwaniu się tymi narzędziami. Spośród przyczyn nieposiadania dostępu do Internetu wymienia się nie tylko zbyt wysokie koszty zakupu sprzętu i użytkowania go, ale również brak niezbędnych umiejętności w posługiwaniu się Internetem.

Trudno jest ocenić miejsce osób starszych wyznaczone przez współczesną kulturę. Z jednej strony wywierana jest presja młodości, która karze jak najdłużej kultywować osobom starszym wartości pozwalające „przedłużyć” młodość. Z drugiej strony popierane jest ukazywanie starości takiej, jaką ona rzeczywiście jest. Tempo zmian i ciągłego postępu spowodowały, że cechy młodości, jak energia życiowa, inicjatywa, zaradność, ponoszenie ryzyka, zaczęły zyskiwać większą wartość niż życiowa mądrość i doświadczenie osób starszych. Według B. Ziębińskiej (2007) „współczesna starość traci swoją istotną społeczną funkcję nośnika tradycyjnych wartości, bo te tradycyjne wartości same wydają się tracić na znaczeniu” (Ziębińska, 2007, s. 114). Współcześnie trudno jest żyć ludziom starszym, chorym i zależnym od innych. Zdaniem Z. Woźniaka (1997) „cechą szczególną położenia ludzi starych jest ich asymetryczna zależność od młodszych pokoleń, pogłębiająca się z upływem czasu i nabierająca z wiekiem trwałego charakteru, zależność ta to swoista forma bezradności fizycznej lub bezsilności w stosunkach społecznych z innymi ludźmi i/lub instytucjami. Strach przed utratą samodzielności życiowej może rodzić narastające poczucie zagrożenia uruchamiając błędne koło postrzegania coraz to nowych – urojonych bądź rzeczywistych – przeszkód w normalnym, codziennym funkcjonowaniu” (Woźniak, 1997, s. 123). Nie jest to rzeczywistość przyjazna dla ludzi starych, często pomijanych, odsuwanych i niedocenianych.

Czy zatem uczestnictwo w uniwersytetach trzeciego wieku wpływa na udział w kulturze osób starszych? Otóż na podstawie badań B. Ziębińskiej (2007) można stwierdzić, że zmiany w uczestnictwie w kulturze osób starszych odbyły się niejako na dwóch płaszczyznach: na gruncie życia rodzinnego oraz relacji z otoczeniem. W odniesieniu do życia rodzinnego badania „wykazały odczuwanie większej użyteczności na rzecz rodziny, większego zrozumienia ze strony dzieci i większego uznania dla własnych opinii ze strony wnuków. (...) większą możliwość pomocy na rzecz wnuków, poczucie większego zrozumienia ze strony członów najbliższej rodziny, czerpanie większej radości z kontaktów z najbliższą rodziną – dokonane na podstawie samooceny” (Ziębińska, 2007, s. 291). Jeśli chodzi o relacje z otoczeniem, respondenci zaobserwowali takie zmiany, jak: „mniejszą drażliwość, rzadsze odczuwanie smutku, poczucie większego zadowolenia z życia, poczucie większego zadowolenia z samego siebie, większą łatwość w podejmowaniu decyzji, odczuwanie większej energii do działania, lepsza jakość snu, mniej odczuwalne zamartwianie się o swoje zdrowie” (Ziębińska, 2007, s. 298–299). Zatem bycie słuchaczem uniwersytetów trzeciego wieku w sposób obiektywny przyczynia się do polepszenia uczestnictwa osób starszych w kulturze, jakości ich życia, poczucia przynależności i własnej

wartości. Dodatkowo w ostatnich latach działalność uniwersytetów trzeciego wieku znacznie się poszerzyła, zmieniając wizję starości, która korzystając z zasobów edukacyjnych, stała się „laboratorium kontrkultury”, oferującym możliwość uczenia się tego, czego osoby pracujące nie miały okazji się nauczyć.

W dobie gwałtownych przemian społecznych, postępu technologicznego i masowej informatyzacji niezwykle ważne jest, aby organizować takie działania, które nie pozwolą na marginalizację osób starszych. Zadanie to realizowane jest dzięki uniwersytetom trzeciego wieku, które nie tylko wszechstronnie aktywizują ludzi starszych, ale również wykorzystują ich potencjał. Ciągły wzrost liczebności populacji ludzi w starszym wieku w strukturach współczesnych społeczeństw spowodował także wyraźny wzrost prestiżu oświaty dorosłych oraz kształcenia ustawicznego. Uniwersytety trzeciego wieku są z pewnością najważniejszymi, ale nie jedynymi ośrodkami wsparcia społecznego i aktywizacji oświatowej ludzi w starszym wieku w Polsce. W wyniku coraz bardziej popularnych społecznych inicjatyw stale powstają nowe placówki kulturalne, kreacji artystycznej, nierzadko małe, wąskotematyczne, skupiające kilkunastu członków, zlokalizowane na terenie małych miast i wsi. Ranga osób chcących uczyć się i aktywnie działać mimo podeszłego wieku osiągnęła zaś poziom swoistej elity.

X.

**GRANT MINISTRA KULTURY I DZIEDZICTWA
NARODOWEGO NA RZECZ EDUKACJI KULTURALNEJ
– sprawozdanie z realizacji projektu**

P. ZIÓŁKOWSKI

Od 2 czerwca do 31 października 2014 roku Fundacja Akademicka „Gaudeamus”, działająca przy Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, realizowała projekt *Artystyczny Uniwersytet Dziecka i Rodzica – szansą rozwoju artystycznego i kulturalnego dla dzieci i ich opiekunów*, współfinansowany ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Grant w wysokości 30.000,00 zł realizowany był w ramach zadania Edukacja Kulturalna.

Celem realizacji zadania było promowanie kulturalnej i pozytywnej formy spędzania czasu wolnego, odkrywanie i podtrzymywanie pasji u dzieci, spędzanie wolnego czasu z rodziną, a także budowanie pozytywnych relacji dziecka z rodzicem. Adresatami projektu były dzieci w wieku 3–10 lat oraz ich rodzice lub opiekunowie.

Pierwsze lata życia człowieka to okres najintensywniejszych przemian rozwojowych, dlatego nie można go lekceważyć. Dziecko, aby mogło w pełni skorzystać ze stymulującej roli przedszkola czy szkoły, powinno być do niego odpowiednio przygotowane, a rodzic powinien pomóc dziecku rozwijać jego zainteresowania i pasje. Rodzinne warsztaty pozwoliły w ciekawy sposób spędzić czas całym rodzinom. Wspólne tworzenie małych dzieł sztuki sprawiło wszystkim ogromną satysfakcję i budowało wspaniałe relacje pomiędzy rodzicami i dziećmi. W ramach projektu zorganizowano cykl 10 zajęć edukacyjno-artystycznych, łącznie dla 120 osób.

W ramach projektu zostały zrealizowane następujące zajęcia:

- „Tworzenie lampionów” – podczas warsztatów uczestnicy przenieśli się w świat sennych marzeń. Zastanawiali się nad tym, jakie mają marzenia. Efektem zajęć było tworzenie niezwykłych lampionów, które nadawały pomieszczeniu magicznego charakteru. Do wykonania lampionów wykorzystano technikę papieroplastyki.
- „Pory roku na pejzażu” – w trakcie zajęć dzieci przygotowywały na gipsowych płytkach wspaniałe, kolorowe pejzaże. Po wyrzeźbieniu rysunku płytki były

malowane wodnymi farbami, a następnie złożone. Na koniec płaskorzeźby zostały elegancko oprawione, tak aby można je było powiesić w domu.

- „Ekobizuteria” – te zajęcia były świetną okazją, by uczulić młode osoby na problemy ekologiczne współczesnej cywilizacji. Połączenie zabawy z edukacyjnym przekazem sprawiło, że dzieci z przyjemnością zapoznawały się z możliwościami przetwarzania odpadków, które na co dzień produkują. Recyklingową biżuterię dzieci wykonywały z przeróżnych plastikowych butelek i opakowań, które ozdobiły tkaninami, dodatkami pasmanteryjnymi, tak by powstały efektowne, trwałe i barwne ozdoby na głowę, rękę.
- „Warsztaty batik” – indonezyjskie słowo *batik* oznacza zarówno technikę barwienia z zastosowaniem płynnego wosku oraz tkaninę wykonaną tym sposobem od ponad 2000 lat. Za pomocą płynnego wosku uczestnicy tworzyli ciekawe wzory. Tworząc wielobarwne tkaniny, zapoznawali się z tą niezwykłą techniką.
- „Filcowanie” – w trakcie zajęć dzieci poznały historię i proces wytwarzania filcu oraz podstawy tej techniki, wykonując niepowtarzalne ozdoby. Z ufilcowanej kulki ozdobionej kamykami, koralikami i wstążeczkami zostały wyczarowane niepowtarzalne broszki. Zajęcia filcowania wełny zwiększyły wrażliwość, a przede wszystkim zintegrowały grupę.
- „«M» jak Miasto i «R» jak Rysunek” – tematem przewodnim zajęć było „Moje miasto”. Dzieci wcieliły się rolę głównych architektów i urbanistów. Uczestnicy sprawdzali, czy za pomocą rysunku można opowiedzieć o wymarzonej miejscie, w którym wszyscy mieszkańcy czują się wspaniale.
- „Gwiazdne Roboty do roboty” – podczas warsztatów miłośnicy science fiction mieli okazję wcielić się w rolę ulubionych bohaterów. Każdy z uczestników wystąpił w krótkiej animacji. Dzieci przy pomocy rodziców tworzyły stroje robota z efektami specjalnymi.
- „Fuzja Kolorów – Warsztat Chemicznie Artystyczny” – uczestnicy zajęć przekonali się, jak ciekawy i kolorowy może być świat nauk przyrodniczych i chemicznych. Dzieci zapoznały się z doświadczeniami wyjaśniającymi w prosty i w obrazowy sposób funkcjonowanie otaczającego nas świata. Warsztaty zaspokoili dziecięcą ciekawość i pokazały, że proste doświadczenia można zrealizować z produktów, które często posiadamy w naszych domach.
- „Malowanie, wycinanie czyli decoupage” – podczas warsztatów dzieci i ich rodzice poznali technikę decoupage, wykonując niepowtarzalne obrazy metodą serwetkową. Dzięki bogatej historii i wielości stosowanych technik dowiedzieli się, jakie możliwości daje ta fascynująca sztuka zdobnicza.
- „Wydostań stwora z cienia” – dzieci poznały technikę teatru cieni, która rozwija między innymi świadomość własnego ciała i ruchu. Wykonując wspólnie niezwykłą pracę dużych rozmiarów doświadczyły pracy w grupie oraz radości wspólnego tworzenia. Podczas warsztatów powstał „Stwór zrodzony z płachty”, który nabrał kształtów dzięki cieniom uczestników.

Realizowany przez Akademicką Fundację „Gaudeamus” przy WSG projekt *Artystyczny Uniwersytet Dziecka i Rodzica* przyczynił się do odkrywania, podtrzymywania i odnajdywania pasji i talentów u dzieci, skutkiem których z pewnością jest wzrost rozwoju intelektualnego, samooceny i standardu życia. Warsztaty pobudziły wyobraźnię, poprawiły rozwój ruchowy, a także sprawność manualną. Dzieci uczyły się pracy w grupie oraz komunikacji z rówieśnikami. Miały szansę na wyrażenie swoich emocji w niecodzienny sposób.

Podsumowaniem całości projektu było zorganizowanie seminarium *Artystyczny Uniwersytet Dziecka i Rodzica*, które dotyczyło wspierania rozwoju twórczości dziecka, w tym rozwoju artystycznego i kulturalnego. Niniejsza publikacja została wydana właśnie na okoliczność wspomnianego seminarium.

Na końcu książki znajdują się fotografie ilustrujące zajęcia, które były realizowane w ramach grantu.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F., *Edukacja, rodzina, kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, wyd. UJ, Kraków 1999.
- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, wyd. UJ, Kraków 2002.
- Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, wyd. PWN, Warszawa 1984.
- Badora S., Badora K.P., *Spoleczne uwarunkowania niedostatków opieki, [w:] System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*, (red.) S. Badora, D. Marzec, wyd. Impuls, Kraków 2002.
- Batory S., *Wpływ środowiska rodzinnego na jakość i organizację czasu wolnego uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1/1998.
- Baumann K., *Muzykoterapia i reminiscencja jako szansa rozwoju w okresie późnej dorosłości*, „Gerontologia Polska”, nr 13, 2005.
- Białkowski A. (red.), *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, wyd. UMCS, Lublin 2006.
- Biedroń M., *Realizacja funkcji rodziny w kontekście globalnych przemian socjokulturowych, [w:] Rodzina we współczesności*, (red.) A. Ładyżyński, wyd. Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2009.
- Biernat T., *Przemiany rodziny jako wyzwanie dla polityki społecznej i pracy socjalnej, [w:] Budowanie systemu wsparcia dla rodziny, możliwości i ograniczenia*, (red.) Sobczak-Michałowska M., Kozubska A., wyd. WSG, Bydgoszcz 2010.
- Bierstedt R., *The Social Order*, McGraw Hill, New York 1963.
- Błasiak A., *Funkcje rodziny w zmieniającej się rzeczywistości, [w:] A. Błasiak, E. Dybowska, Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, wyd. WAM, Kraków 2010.
- Bogdanowicz M., Okrzesik D., *Opis i planowanie zajęć*, wyd. Harmonia, Gdańsk, 2006.
- Bondarowicz M., Staniszewski T., *Podstawy teorii i metodyki zabaw i gier ruchowych*, wyd. AWF Warszawa, Warszawa 2006.
- Borecka J., *Uczestnictwo seniorów w kulturze, [w:] „Poradnik Bibliotekarza”*, nr 1, 2007.
- Borucka A., Ostaszewski K., *Profilaktyka a obszary i zakres diagnozy w szkole, [w:] Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) Deptuła M., wyd. UKW, Bydgoszcz 2006.
- Braun-Gałkowska M., *Nowe role społeczne ludzi starszych, [w:] Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) S. Steuden, M. Marczuk, wyd. KUL, Lublin 2006.
- Broich J., *Zabawy na świeżym powietrzu*, wyd., Jedność, Kielce 2001.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, wyd. SCHOLAR, Warszawa 2000.
- Brzezińska M., *Proaktywna starość*, wyd. Difin, Warszawa 2011.
- Bugajska B., *Tożsamość człowieka w starości. Studium socjopedagogiczne*, wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2005.

-
- Bugajska B., *Integracja międzypokoleniowa. Projekty realizowane w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Szczecinie*, [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) S. Steuden, M. Marczuk, wyd. KUL, Lublin 2006.
 - Bugajska B., *Wstęp*, [w:] *Młodość i starość. Integracja pokoleń*, (red.) Bugajska B., wyd. ZAPOL, Szczecin 2010.
 - Chauvel D., Michel V., *Gry i zabawy w przedszkolu*, wyd. Cyklady, Warszawa 1999.
 - Czajka S., *Z problemów wolnego czasu*, wyd. Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1974.
 - Czajkowski K., *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa 1979.
 - Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2005*, Warszawa 2006.
 - Czerniawska O., *Aktywność społeczna i naukowa uniwersytetów trzeciego wieku*, [w:] „Oświata Dorosłych”, nr 2, 1987.
 - Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B., *Między praktyką a teorią wychowania*, Lublin 1997.
 - Dąbrowski Z., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, wyd. PZWS, Warszawa 1966.
 - Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, wyd. WSPiA, Poznań 2011.
 - Derda A., *Aktywny senior*, wyd. Samo Sedno, Warszawa 2014.
 - Domżał U.A., Jaworska-Witkowska M., *Dzieci i inicjacja uniwersytecka*, wyd. WSEZiNS, Łódź 2010.
 - Drożdż M., *Edukacyjna i rekreacyjno-kulturalna funkcja Uniwersytetów Trzeciego Wieku*, [w:] Bluzak A. (red.), *Kapitał intelektualny osób aktywnych zawodowo. Formy i metody zarządzania wiedzą poprzez ustawiczne kształcenie dorosłych*, wyd. Wyższa Szkoła Biznesu, National Louis University, Nowy Sącz 2009.
 - Dubas E., Czerniawska O., *Edukacja dorosłych. Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Warszawa 2002.
 - Dumazedier J., *Rzeczywistość czasu wolnego a ideologia*, [w:] „Nowa Kultura”, 1959.
 - Dzierżgowska I., *Rodzice w szkole*, wyd. CODN, Warszawa 1999.
 - Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Zysk i S-ka Wydawnictwo s.c., Poznań 1998.
 - Frąckowiak A., *Kształcenie ustawiczne i szkoły wyższe*, wyd. ITE, Radom 2012.
 - Frąckowiak A., Półturzycki J., *Kształcenie ustawiczne podstawą nowoczesnej edukacji*, wyd. ITE, Radom 2011.
 - Fromm E., *Mieć czy być*, wyd. Rebis, Poznań 2005.
 - Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, wyd. Impuls i WSP ZNP, Kraków – Warszawa 2006.
 - Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, wyd. Media Rodzina of Poznań, Poznań 1997.
 - Grad J., Kaczmarek U., *Organizacja i upowszechnianie kultury w Polsce. Skrypt dla studentów kulturoznawstwa*, wyd. nauk. UAM, Poznań 1996.
 - Grochociński M., *Przygotowanie dzieci do racjonalnego wykorzystania czasu wolnego*, wyd. WSiP, Warszawa 1979.
 - Grygielski M., *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*, wyd. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1999.
 - Habela J., *Słowniczek muzyczny*, wyd. Polskie Wydawnictwo Muzyczne S.A., Kraków 2009.
 - Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, wyd. UAM, Poznań 2006.

BIBLIOGRAFIA

- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, wyd. Czytelnik, Warszawa 1985.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, wyd. PWN, Warszawa 1965.
- Hütthner G., Nitsh C., *Wspieranie rozwoju dziecka*, wyd. Olesiejuk, Warszawa 2011.
- Idzikowski B., Narkiewicz-Niedbalec E. (red.), *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, wyd. Centrum Animacji Kultury, Zielona Góra 2000.
- Izdebska J., *Dziecko osamotnione w rodzinie, kontekst pedagogiczny*, wyd. Trans Humana, Białystok 2004.
- Izdebska J., *Współczesne dziecko i obraz jego dzieciństwa – nowe szanse wychowawcze oraz zagrożenia*, [w:] *Dobro dziecka w rodzinie*, (red.) Adamowska L., Uszyńska-Jarmoc J., Wydawnictwo Naukowe Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku, Białystok 2005.
- Izdebska J., *Czas wolny dzieci miejskich i wiejskich*, [w:] *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*, Przeclawski K. (red.), Warszawa 1966.
- Izdebska J., *Dom rodzinny postrzegany przez dzieci. W kontekście społeczno-kulturowych różnicowań współczesnej rodziny*, wyd. Trans Humana, Białystok 2006.
- Jacher W., *Funkcje socjalizacyjne rodziny*, [w:] *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, (red.) Adamski F., wyd. Apost. Modl., Warszawa 1973.
- Jacher W., *Przemiany więzi społecznej w rodzinie polskiej*, [w:] *Rodzina polska u progu XXI wieku*, (red.) Cudak H., wyd. Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, Łowicz 1997.
- Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, wyd. KUL, Lublin 2005.
- Janke, A.W., Kawula S., *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] *Pedagogika rodziny*, Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Jankowski D., *Pedagogika kultury. Studia i koncepcje*, wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Jansen U., Steuernagel U., *Uniwersytet Dziecięcy*, wyd. Dwie Siostry, Warszawa 2006.
- Jaskot K., *Konflikty w relacjach pedagogicznych nauczycieli z rodzicami ich uczniów*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła, dylematy czasu przemian*, (red.) Janke A.W., Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- Jaworska-Witkowska M. (red.), *Jaka kultura? Jaki dyskurs? Sfera publiczna a spory o edukację, pedagogikę i zarządzanie*, wyd. TWP, Szczecin 2008.
- Jaworska-Witkowska M., Olejniczak A., *Uniwersytet według dzieci. Od inicjacji poznawczych do integracji akademickich*, wyd. KPSW, Bydgoszcz 2013.
- Kaduson H., Schaefer Ch., *Zabawa w psychoterapii*, wyd. GWP, Gdańsk 2005.
- Kaja B., *Problemy psychologii wychowania, teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2001.
- Kamiński A., *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*, wyd. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965.
- Kapica G., *Zabawa*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) Pomykało W., wyd. Fundacja INNOWACJA, Warszawa 1993.
- Kawula S., *Próba pedagogicznej typologizacji rodzin*, [w:] *Pedagogika rodziny*, Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, [w:] *Pedagogika rodziny*, Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

- Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006.
- Kawula S., Janke A.W., *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] *Pedagogika rodziny*, Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapi”, Toruń 1999.
- Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, wyd. WAIp, Warszawa 2009.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa*, wyd. PWN, Warszawa 2011.
- Kobylarek A., *Uniwersytet trzeciego wieku jako kanał transferu wiedzy i technologii*, Katowice 2002.
- Kotarbiński T., *Medytacje o życiu godziwym*, wyd. WP, Warszawa 1986.
- Kouvava S. et al., *The influence of musical games and role-play activities upon primary school children's self-concept and peer relationships*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 29 (2011).
- Kozdroń A., *Scenariusze zajęć i zabaw dla wychowawców, pedagogów, animatorów kultury i rodziców*, wyd. Difin, Warszawa 2014.
- Kozielska J., Piorunek M., Skowrońska-Pućka A., *Rodzina, młodzież, dziecko*, wyd. UAM, Poznań 2014.
- Kozubska A., *Integracja oddziaływań rodziny i szkoły istotnym warunkiem skuteczności pracy nauczyciela*, [w:] *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki*, (red.) Jakóbowski J., Jakubowicz-Bryx A., Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
- Kozubska A., *Rodzice w zreformowanej szkole. Mity czy rzeczywistość?*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, (red.) Janke A.W., Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2004.
- Kozubska A., *Przestrzeń rozwoju uczniów z rodzin dotkniętych bezrobociem*, [w:] *Edukacyjna wspólnota na rzecz społeczeństwa dla wszystkich*, A. Sajdak (red.) Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Kozubska A., *Co każdy rodzic o rozwoju mowy wiedzieć powinien?*, [w:] *Studia Dydaktyczne*, (red.) Górska R., Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2011.
- Kozubska A., *Porozumienie między pokoleniami w rodzinie – płaszczyzny rozwoju*, [w:] *Wychowanie w rodzinie. Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, (red.) Jurczyk-Romanowska E., Albański L., Tom III, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011.
- Kozubska A., *Wsparcie edukacyjne rodziców jako wymóg współczesności*, [w:] *Rodzicielstwo w kontekście wychowania i edukacji*, (red.) Brągiel J., Kaniok P.E., Kurcz A., Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2013.
- Kozubska A., Ziółkowski P., *Potrzeba sensu życia czynnikiem spajającym pokolenia*, „Rocznik Andragogiczny” 2012, wyd. Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2012.
- Kozubska A., *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.

- Kujawski J., *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów*, wyd. UAM, Poznań 2003.
- Kukołowicz T., *Jakim wartościom poświęca się współczesny starszy człowiek*, [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) Steuden S., Marczuk M., Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Kwak A., *Alternatywne formy życia rodzinnego – ciągłość i zmiana*, [w:] *Rodzina polska u progu XXI wieku*, (red.) Cudak H., Wydawnictwo Mazowieckiej Wyższej Szkoły Humanistyczno-Pedagogicznej, Łowicz 1997.
- Leszczyńska-Rejchert A., *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.
- Lipina S., *Inscenizowanie zabaw na podstawie literatury dziecięcej*, wyd. WSiP, Warszawa 1991.
- Lipska-Szostak K., *Edukacja osób starszych. Uwarunkowania – trendy – metody*, wyd. Stowarzyszenie Trenerów Organizacji Pozarządowych, Warszawa 2013.
- Łapińska K., *Wybrane zagadnienia z problematyki czasu wolnego młodzieży wiejskiej*, „Kultura Fizyczna” 1967.
- Łączkowska A., *Przyczynek do charakterystyki metodologii poznańskiej szkoły badań socjologicznych nad rodziną*, [w:] *Poznańska szkoła badań nad rodziną. Metodologia i jej zastosowanie*, (red.) Tyszka Z., CPBP, Poznań 1990
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. Impuls, Kraków 2007.
- Łukawska A., *Nauka i czas wolny uczniów szkół podstawowych i średnich*, wyd. „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne”, Kraków 1991.
- Maciantowicz E., *Poglądy współczesnej młodzieży na starzenie się i starość*, [w:] *Starzenie się a satysfakcja z życia*, (red.) Steuden S., Marczuk M., Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Maciaszkowa J., *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, wyd. WSiP, Warszawa 1991.
- Magiera E., *Relacje między pokoleniami na przestrzeni wieków*, [w:] *Młodość i starość integracja pokoleń*, (red.) Bugajska B., ZAPOL, Szczecin 2010.
- Malec M., *Edukacyjne, kulturowe i społeczne aspekty starości*, Wrocław 2011.
- Matlakiewicz M., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej*, wyd. CKU, Toruń 2009.
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, wyd. WSiP, Warszawa 1977.
- Mielicka H., *Kultura w procesie socjalizacji*, [w:] *Socjologia wychowania. Wybór tekstów*, (oprac.) Mielicka H., Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000.
- Miś L., *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, [w:] Socha P., *Duchowy rozwój człowieka*, wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Mroczkowska D., *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*, wyd. Difin, Warszawa 2011.
- Musielowicz M., *Instytucjonalne formy wsparcia człowieka starego w środowisku lokalnym*, wyd. Wers, Bydgoszcz 2010.
- Muszyński W., *Rodzina w świecie wartości. Religia, praca i czas wolny*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. Żak, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, wyd. WSiP, Warszawa 1987.
- Olbrycht K., *Pedagogika kultury dziś – powrót do sensów czy do słów?*, [w:] *Edukacja zorientowana na XXI w.*, (red.) J. Gajda, wyd. UMCS, Lublin 2000.

- Opaschowski H., *Probleme im Umgang mit der Freizeit*, Hamburg 1980.
- Orłowska M., *Problemy czasu wolnego w pedagogice społecznej*, [w:] *Pedagogika społeczna dokonania – aktualności – perspektywy*, (red.) Kawula S., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Ostrowska K., *Podstawowe funkcje rodziny*, [w:] *Przygotowanie do życia w rodzinie*, (red.) Ostrowska K., Ryś M., cz. I, wyd. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 1997.
- Panek A., *Zajęcia pozalekcyjne w reformowanej szkole – oczekiwania a rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002.
- Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, wyd. Frel, Nowy Dwór Mazowiecki 2014.
- Podgórski R.A., *Socjologia – wczoraj, dziś, jutro: kompendium wiedzy socjologicznej*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2006.
- Polak K. (red.), *Edukacja kulturalna w szkole*, wyd. UJ, Kraków 2004.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994.
- Przeclawski K., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) Pomykało W., Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Przeclawski K., *Czas wolny dzieci i młodzieży w Polsce*, wyd. WSiP, Warszawa 1978.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, wyd. WSiP, Warszawa 1992.
- Przychodzińska M., Lipska E., *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, wyd. WSiP, Warszawa 1991.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*, wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1991.
- Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie. Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1972.
- Rembowski J., *Empatia*, wyd. PWN, Warszawa 1989.
- Rylke H., *Pokolenie zmian. Czego boją się dorośli?*, wyd. WSiP S.A., Warszawa 1999.
- Sendyk M., *Społeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Silberg J., *Gry i zabawy z maluchami*, wyd. Media Rodzina of Poznań, Poznań 1995.
- Simm M., Węgrzyn-Jonek E., *Budowanie szkolnego programu profilaktyki*, Rubikon, Kraków 2002.
- Słupik S., *Czas wolny dzieci i młodzieży*, „Polityka Społeczna” 2004, nr 9.
- Sobczak-Michałowska M., Kozubska A., (red.), *Budowanie systemu wsparcia dla rodziny, możliwości i ograniczenia*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2010.
- Stankiewicz B., *Zabawy twórcze i widowiska lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*, wyd. WSiP, Warszawa 1979.
- Strugarek J., Wieczorek J., *Aktywny senior. Zbiór gier rekreacyjnych dla osób starszych*, wyd. UAM, Poznań 2010.
- Suchodolski B., *Perspektywy kultury humanistycznej we współczesnym świecie*, [w:] *Strategia obrony i rozwoju cywilizacji humanistycznej*, Warszawa 1997.
- Synak B., *Ludzie starzy w warunkach transformacji ustrojowej*, Gdańsk 2000.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, wyd. PWN, Warszawa 2002.
- Szczepańska M., *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, wyd. Impuls, Kraków 2000.

- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- Szufliński P., *Wielka Księga Gier i Zabaw*, wyd. Jedność, Kielce 2002.
- Szulc W., *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Wydawnictwo Akademii Medycznej im. K. Marcinkowskiego, Poznań 1994.
- Świdrak E., *Świadomość wychowawcza we współczesnej rodzinie*, wyd. KUL, Lublin 2013.
- Tchorzewski A.M. de, *Funkcje edukacyjne rodziny*, wyd. WSP, Bydgoszcz 1990.
- Totti G., *Czas wolny*, Warszawa 1963.
- Trawińska H., *Zabawy rozwijające dla małych dzieci*, wyd. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1988.
- Trześniowski R., *Gry i zabawy ruchowe*, wyd. Sport i Turystyka, Warszawa 1953.
- Turowski S., *O korzyściach z działalności pozalekcyjnej*, [w:] „Oświata i Wychowanie” 1989, nr 35.
- Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, Warszawa 1974.
- Tyszka Z., *Rodzina w świecie współczesnym*, [w:] *Rodzina polska u progu XXI wieku*, (red.) Cudak H., Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, Łowicz 1997.
- Tyszka Z., *System metodologiczny poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną*, Poznań 1997.
- Tyszka Z., *Kryzys rodziny współczesnej? Zagrożenia, szanse przetrwania*, w: *Psychosocjalne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej*, (red.) H. Machel, K. Wszeborowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1999.
- Tyszka Z., *Przedmiot i metodologia pedagogiki rodziny. Sugestie z punktu widzenia poznańskiej szkoły badań nad rodziną*, [w:] *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, (red.) Janke A.W., Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2004.
- Tyszka Z., *Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań rodziny współczesnej*, [w:] *Rodzina a struktura społeczna*, (red.) Tyszka Z., Bydgoszcz 1984.
- Tyszkowa M. (red.), *Rodzina a rozwój jednostki*, CBPB, Poznań 1990.
- *Warunki życia rodzin w Polsce. Raport GUS*, Warszawa 2014.
- Wege B. vom, Wessel M., *Zabawy aktywizujące w przedszkolu*, wyd. Jedność, Kielce 2004.
- Węgrzynowicz J., *Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne*, Warszawa 1971.
- Wiechetek M., Zarzycka B., Steuden S, *Percepcja roli i znaczenia osób starszych*, [w:] *Starczenie się a satysfakcja z życia*, (red.) Steuden S., Marczuk M., wyd. KUL, Lublin 2006.
- Wilk, J., *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, wyd. KUL, Lublin 2002.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, wyd. ITE, Warszawa 2000.
- Wnuk-Lipiński E., *Czas wolny – współczesność i perspektywy*, wyd. PWN, Warszawa 1985.
- Woźniak R.B., *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych. Ku społeczeństwu otwartej edukacji*, KAdruk s.c., Szczecin 2002.
- Woźniak Z., *Najstarsi z poznańskich seniorów. Jesień życia w perspektywie gerontologicznej*, Poznań 1997.
- Zawadzka A., *Uwarunkowania wychowania do czasu wolnego w rodzinie i w środowisku lokalnym ludzi III wieku*, [w:] „Edukacja Dorosłych” nr 2, Warszawa 1995.

- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, wyd. WP, Warszawa.
- Ziębińska B., *Uniwersytety trzeciego wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*, Katowice 2007.
- Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, wyd. PWN, Warszawa 1997.
- Ziółkowski P., *Student 50+ poradnik dla organizatorów uniwersytetów trzeciego wieku*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2013.
- Ziółkowski P., *Wybrane kompetencje społeczne, skrypt dla studentów*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2014.

GALERIA ZDJĘĆ Z ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH W RAMACH GRANTU MKiDN













GALERIA ZDJĘĆ Z ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH W RAMACH GRANTU MKiDN













Projekt współfinansowany ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu: Edukacja Kulturalna

ARTYSTYCZNY UNIWERSYTET DZIECKA I RODZICA

SZANSĄ ROZWOJU ARTYSTYCZNEGO I KULTURALNEGO
DLA DZIECI I ICH OPIEKUNÓW



Ministerstwo
Kultury
i Dziedzictwa
Narodowego.



LAMPIONY
PORY ROKU NA PEJZAŻU
EKOBIŻUTERIA
WARSZTATY BATIKU
FILCOWANIE
M JAK MIASTO I R JAK RYSUNEK
GWIEZDNE ROBOTY DO ROBOTY
FUZJA KOLORÓW – WARSZTAT CHEMICZNIE-ARTYSTYCZNY
MALOWANIE, WYCINANIE CZYLI DECOUPAGE NA DESCE
WYDOSTAŃ STWORA Z CIENIA!

REKRUTACJA TRWA OD 2 CZERWCA

Liczba miejsc ograniczona.
Decyduje kolejność zgłoszeń.
Zgłoszenia przyjmowane będą wyłącznie mailowo na adres: rodzinka@byd.pl

Więcej informacji | www.rodzinka.byd.pl | tel. 52 567 07 07

