

Edukacja 2024, 2(169)

e-ISSN 2449-8998

INDEKS 357278

KWARTALNIK **EDUKACJA**

Warszawa, 2024

©Instytut Badań Edukacyjnych



INSTYTUT BADAŃ
EDUKACYJNYCH
Państwowy Instytut Badawczy

Edukacja 2024, 2(169)

Redakcja kwartalnika

KWARTALNIK
EDUKACJA

Redaktor naczelny

Arkadiusz Jabłoński

Członkowie redakcji

Jarosław Charchuła SJ

Tomasz Peciakowski – sekretarz redakcji

Iwona Szewczak

© Instytut Badań Edukacyjnych

Warszawa 2024

Kwartalnik EDUKACJA

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa

e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redaktorzy tematyczni

Bogusława Dorota Gołębnik (pedagogika, pedeutologia)

Agnieszka Gromkowska-Melosik (pedagogika, socjologia edukacji)

Agnieszka Chłoń-Domińczak (ekonomia, statystyka)

Beata Jachimczak (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

Joanna Kobosko (psychologia, rehabilitacja)

Joanna Minta (pedagogika społeczna, poradownictwo)

Dorota Podgórska-Jachnik (psychologia, pedagogika, logopedia)

Michał Sitek (socjologia)

Hanna Solarczyk-Szwec (pedagogika dorosłych)

Bożena Stawoska-Jundziłł (dydaktyka)

Marta Wieczorek (pedagogika kultury fizycznej)

Katarzyna Wiejak (psychologia)

Przygotowanie do publikacji

Redakcja: Barbara Przybylska (język angielski)

Skład i łamanie: Bartosz Gałkowski

Redaktor statystyczny: Jacek Haman

Rada naukowa

Maria Bujnowska-Fedak (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

Amrita Chaturvedi (Saint Louis University, Kashi School)

Dariusz Doliński (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

Henryk Domański (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

Yahya Don (Universiti Utara Malaysia)

Vlatka Domović (University of Zagreb)

Barbara Klimek (Arizona State University)

Marek Konopczyński (Uniwersytet w Białymstoku)

Beatrice M.Latavietz (Wichita State University)

Piotr Magier (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Elgrid Messner (University College of Teacher Education Styria)

Jean Patterson (Wichita State University)

Mojca Peček (University of Ljubljana)

Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki)

Mariusz Zemło (Uniwersytet w Białymstoku)

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

Edukacja 2024, 2(169)

1. Sebastian Binyamin Skalski Bednarz, Loren L. Toussaint, Jon R. Webb

Nauczanie przebaczenia: przegląd metod psychoedukacyjnych i terapeutycznych na rzecz wspierania dobrostanu / Teaching Forgiveness: Exploring Psychoeducational and Therapeutic Strategies to Foster Well-being

17. Anna Błaszczak

Myślenie otwarte i elastyczne. Dlaczego warto je rozwijać u uczniów i jak to robić? / Actively Open-minded Thinking. Why It Is Worth to Develop It Among Students and How to Do That?

26. Bartosz Celmer

Znormalizowana dysfunkcjonalność: Przedmiot wychowania fizycznego przeciwko współczesnym wyzwaniom cywilizacyjnym / Normalized Dysfunctionality: The Subject of Physical Education Against Modern Civilization Challenges

40. Urszula Namiotko, Joanna Sacharczuk

Teatr jako narzędzie wspierania wspólnotowości regionalnej – ujęcie teoretyczne i praktyczne / Theatre As a Tool for Supporting Regional Community – Theoretical and Practical Approach

52. Edyta Bałakier

Terapeutyczne punkty przedszkolne jako odpowiedź na wyzwania edukacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu na przykładzie Punktu Przedszkolnego „Ala i As” / Therapeutic Preschool Points as a Response to the Challenges of Educating Children with Autism Spectrum Disorders as Exemplified by the „Ala and As” Preschool Point

63. Patryk Stępień

Od młodzika do legendy. Trajektorie wędrówek piłkarskich / From Youngster to Legend. The Trajectory of a Footballer's Journey

Teaching forgiveness: Exploring psychoeducational and therapeutic strategies to foster well-being

Sebastian Binyamin Skalski Bednarz / Institute of Psychology, Humanitas University, Sosnowiec, Poland; Faculty of Philosophy and Education, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Eichstätt, Germany (corresponding author)

e-mail: Sebastian.Skalski@humanitas.edu.pl

ORCID: 0000-0002-6336-7251

Loren L. Toussaint / Department of Psychology, Luther College, Decorah, IA, USA

e-mail: touslo01@luther.edu

ORCID: 0000-0001-8876-1848

Jon R. Webb / Department of Community, Family, and Addiction Sciences, Texas Tech University, Lubbock, TX, USA

e-mail: Jon.R.Webb@ttu.edu

ORCID: 0000-0003-1143-1319

Abstract

This review article explores forgiveness education as a multidimensional process encompassing cognitive, emotional, physiological, and neural aspects. Foundational CBT-based frameworks, including Enright's model, REACH, Forgiveness for Good, and Restore, provide structured and effective methods for fostering forgiveness of others and oneself. Building on these, alternative approaches such as acceptance and commitment therapy, compassion-focused therapy, and relaxation-based emotional freedom techniques may enhance therapeutic effectiveness by tackling barriers like rigid self-judgment and unresolved resentment. Furthermore, interventions such as biofeedback, neurofeedback, and polyvagal theory highlight the importance of physiological self-regulation in emotion processing. Despite these advancements, the absence of interventions addressing perceived divine forgiveness—a factor with profound psychological and relational significance—emerges as a critical gap. The review emphasizes the potential for multidisciplinary collaboration to create culturally sensitive forgiveness education models that integrate psychological approaches with spiritual practices, offering comprehensive pathways for emotional growth and healing.

Keywords: Forgiveness education, cognitive-behavioral therapy, emotion regulation, neurofeedback.

Nauczanie przebaczenia: przegląd metod psychoedukacyjnych i terapeutycznych na rzecz wspierania dobrostanu

Streszczenie

Niniejszy przegląd analizuje edukację przebaczenia jako proces wielowymiarowy, obejmujący aspekty poznawcze, emocjonalne, fizjologiczne i neuronalne. Podstawowe ramy teoretyczne oparte na terapii poznawczo-behawioralnej, takie jak Model

Procesu Przebaczenia Enrighta, „REACH”, Przebaczenie na Dobrze czy „Restore”, dostarczają cennych i uporządkowanych metod wspierania przebaczenia innym i sobie. Rozwijając te koncepcje, alternatywne podejścia, takie jak terapia akceptacji i zaangażowania (ACT), terapia skoncentrowana na współczuciu (CFT) czy techniki relaksacyjne (EFT), mogą zwiększyć prozdrowotne efekty poprzez koncentrację na przezwyciężaniu barier obejmujących sztywne samoosądy czy nierozwiązane urazy. Natomiast interwencje typu biofeedback, neurofeedback oraz oparte na teorii poliwagalnej podkreślają znaczenie fizjologicznej autoregulacji w przetwarzaniu emocji. Pomimo znaczącego postępu, zauważalny jest brak interwencji dotyczących postrzeganego przebaczenia przez Boga, odgrywającego ważną rolę psychologiczną i relacyjną. Przegląd wskazuje na potrzebę multidyscyplinarnej współpracy w celu opracowania kulturowo wrażliwych modeli edukacji przebaczenia, które integrują podejścia psychologiczne z praktykami duchowymi, oferując całościowe drogi rozwoju emocjonalnego i uzdrowienia.

Słowa kluczowe: Edukacja do przebaczenia, terapia poznawczo-behawioralna, regulacja emocji, neurofeedback.

1. INTRODUCTION

Forgiveness is a profound psychological construct, deeply relevant to both mental and physical health (Rasmussen et al., 2019; see also Toussaint et al., 2020; Webb & Toussaint, 2020). Historically rooted in moral and spiritual traditions, it has increasingly become a focus of scientific exploration (Stephen Benard et al., 2022; Worthington & Scherer, 2004). Defined broadly, forgiveness entails a conscious decision to let go of resentment or a desire for revenge toward someone who has caused harm (Toussaint, 2022). Crucially, forgiveness does not mean excusing, condoning, or forgetting an offense, nor does it necessarily involve reconciling with the offender. Instead, it is primarily an intrapersonal process, enabling individuals to release negative emotions and cultivate more constructive feelings, such as compassion or empathy (Toussaint et al., 2015). Given its demonstrated influence on overall well-being, therapeutic and psychoeducational approaches have increasingly sought to integrate forgiveness as a process to nurture emotion transformation and health (Lin et al., 2014; Wade et al., 2014).

The purpose of this article is to examine various approaches to forgiveness education and their contributions to emotional health and well-being. Before delving into specific educational models, we first explore the construct of forgiveness itself. This will involve articulating its definitions, examining its dimensions, and analyzing its established correlations with health and well-being. Building on this conceptual groundwork, the review will then transition to foundational cognitive-behavioral therapy (CBT) models of forgiveness education, including the well-established intervention-based frameworks of Enright's Forgiveness Process Model (Enright & Human Development Study Group, 1991; Freedman & Enright, 1996), REACH Forgiveness (Worthington, 2019), Forgive for Good (Luskin, 2002), and Restore (Toussaint et al., 2014).

Some therapeutic perspectives, although predating many forgiveness-specific models, will also be discussed as attractive supports or alternative approaches for addressing forgiveness. These will include acceptance and commitment therapy (ACT; Hayes et al., 2011), which emphasizes psychological flexibility and values-based action, and compassion-focused therapy (CFT; Gilbert, 2010), which highlights the role of compassion, possibly useful in overcoming barriers to forgiveness. We then discuss relaxation-based approaches, including the emotional freedom technique (EFT; Craig & Fowlie, 1995), which may enhance forgiveness by reducing stress and fostering emotion self-regulation. Additionally, polyvagal theory will be discussed for its focus on autonomic nervous system regulation in promoting emotional safety and relational health (Porges, 2007). Complementary physiological interventions like biofeedback and neurofeedback will also be discussed for their ability to enhance self-awareness and emotion regulation by providing real-time insights into physiological states (Lehrer et al., 2013; Skalski, Pochwatko, et al., 2021). While these latter approaches are potentially beneficial in supporting forgiveness processes, they do not represent forgiveness-specific therapies but rather complementary strategies that might be integrated into broader forgiveness education frameworks.

The literature for this review was gathered through a comprehensive search of academic databases, including PubMed, PsycINFO, and Google Scholar, conducted in the fall of 2024. Search terms included "forgiveness interventions", "models of forgiveness", "emotion regulation", "autonomic nervous system and emotional healing", and "innovative therapeutic approaches in psychology." The review prioritized peer-reviewed studies, theoretical frameworks, and reviews to ensure a thorough and balanced analysis. This approach enabled the identification of core forgiveness treatment models as well as the exploration of methods that could extend or complement classical interventions, providing a multidimensional perspective on the integration of psychological, physiological, and emotional processes in forgiveness education.

2. UNDERSTANDING FORGIVENESS

In psychological research, forgiveness is understood as a multidimensional construct comprising various facets. Forgiveness of others involves replacing negative emotions like anger and bitterness with understanding or even goodwill toward an offender. It is often associated with improved interpersonal relationships and mental health outcomes (Toussaint, 2022). Self-forgiveness, on the other hand, refers to releasing self-condemnation and replacing it with self-compassion. This process requires accountability and the restoration of personal values to avoid the risks of superficial or „cheap grace,” which lacks genuine emotional repair (Bem et al., 2021; Woodyatt et al., 2017). A less frequently studied dimension is divine forgiveness, which appears in religious and spiritual traditions, reflecting a belief in being forgiven by a higher power. This dimension not only fosters psychological peace and resilience but also uniquely necessitates reconciliation between the individual and a self-selected and self-congruent conceptualization of their creator (Fincham, 2022). This reconciliation process is deeply rooted in spiritual practices and beliefs, varying significantly across cultural and theological contexts (Fincham & May, 2021; Stephen Benard et al., 2022; Strabbing, 2017).

2. 1. Forgiveness and its Impact on Health

Theoretical frameworks further illuminate the mechanisms of forgiveness. For example, the stress-and-coping model of forgiveness (Strelan, 2020; Worthington & Scherer, 2004) positions this phenomenon as an emotion-focused coping strategy that mitigates the negative effects of interpersonal conflict on mental and physical health. Rooted in Lazarus and Folkman's (1984) stress-and-coping theory, this model proposes that forgiveness reduces stress by reshaping the cognitive appraisal of harm and addressing the emotional distress that accompanies it. Through the alleviation of hostility and bitterness, forgiveness acts as a protective mechanism, shielding individuals from the detrimental health outcomes associated with unresolved stress (Toussaint et al., 2016).

Empirical research has consistently highlighted the health benefits of forgiveness. Studies demonstrate that forgiveness is associated with reductions in depression, anxiety, and overall psychological distress (Gall & Bilodeau, 2021; Long et al., 2020; Skalski-Bednarz, Toussaint, Konaszewski, et al., 2024b; Toussaint et al., 2023). An emerging literature supports the empirical association of forgiveness with better outcomes related to both addictive behavior and suicidal behavior (Webb, 2021). Furthermore, forgiveness enhances life satisfaction and supports physical health partly by mitigating stress and promoting adaptive emotion regulation (Worthington, 2019). In longitudinal studies, forgiveness has been shown to protect against the deleterious effects of chronic stress and hostility on cognitive and emotional functioning (Toussaint et al., 2018).

2.2. Forgiveness and Human Flourishing

Forgiveness also aligns with broader concepts of flourishing, defined as the experience of optimal mental and physical health, happiness, and purpose (VanderWeele, 2017). By alleviating emotional burdens and fostering interpersonal harmony, forgiveness contributes significantly to this holistic state of well-being. Flourishing, in turn, encompasses not only individual health and happiness but also meaningful social connections, resilience, and personal growth. The interplay between forgiveness and flourishing suggests that forgiveness interventions, when appropriately implemented, can promote both individual and collective well-being (Toussaint, 2022).

2.3. Classical Models of Forgiveness Education

Forgiveness education has become an increasingly recognized approach in therapeutic and educational settings, offering structured pathways for individuals to let go of negative emotions and foster emotional well-being. CBT, a cornerstone of this framework, emphasizes identifying and restructuring maladaptive thoughts that contribute to negative emotions and behaviors, enabling healthier responses to interpersonal conflicts (Macintosh et al., 2007). Forgiveness, supported by CBT, has been shown to alleviate resentment and stress, promoting both mental and physical health (Worthington & Scherer, 2004). Evidence suggests that CBT-based forgiveness interventions are effective in reducing resentment, enhancing emotion regulation, and fostering empathy. For instance, they have shown significant benefits for patients by improving emotion regulation and interpersonal forgiveness (Khayatan et al., 2018). Similarly, such interventions are effective in reducing self-condemnation and promoting self-forgiveness and self-compassion, as seen in healthy adults and combat veterans (Cornish & Wade, 2015; Maguen et al., 2017). In this section, we will review the primary forgiveness-focused interventions grounded in cognitive-behavioral principles. These therapies, while rooted in CBT, often incorporate motivational and relaxation-based components to maximize their impact. By blending cognitive restructuring with emotional processing, they provide a comprehensive approach to fostering forgiveness across a variety of contexts and populations.

2.4. Enright's Forgiveness Process Model

The intervention-based Enright's Forgiveness Process Model (Enright & Human Development Study Group, 1991) is a structured framework designed to guide individuals through a transformative journey of forgiveness, particularly within therapeutic contexts (Freedman & Enright, 1996). Rooted in principles consistent with CBT, the model comprises four key phases—uncovering, decision, work, and outcome—each addressing specific aspects of emotional recovery and personal growth.

In the uncovering phase, participants confront the emotional pain associated with a transgression, recognizing how unforgiveness contributes to psychological distress, such as anxiety and rumination, and progressing toward emotional catharsis. During the decision phase, participants consciously commit to forgiveness, understanding it as an empowering and deliberate act rather than passive emotional change. The work phase, central to the model, emphasizes reframing the offense and fostering empathy toward the offender, enabling participants to transform anger into compassion and regain control of emotions. Finally, the outcome phase involves achieving emotional release, self-esteem, and psychological growth, with additional benefits extending to physical health (Enright, 2001; Freedman & Enright, 1996).

Research on Enright's forgiveness therapy has highlighted its effectiveness in addressing both emotional and physical impacts of trauma. Early studies with survivors of incest showed significant reductions in anxiety and depression, along with increases in self-esteem and hope, with the effects sustained for over 14 months (Freedman & Enright, 1996). Similarly, women who experienced emotional abuse reported improved forgiveness, self-esteem, and environmental mastery, along with reduced depression and post-traumatic stress disorder (PTSD) symptoms compared to alternative treatments (Reed & Enright, 2006). Freedman et al. (2017) further demonstrated that forgiveness therapy can lead to greater reductions in anger and anxiety and improved interpersonal functioning among female survivors of abuse, compared to non-forgiveness-focused interventions. Additionally, studies with women suffering from fibromyalgia and childhood trauma reported not only psychological improvements but also physical symptom relief, such as reduced chronic pain and fatigue (Lee & Enright, 2014). Freedman and Enright (2020) provide a broad update on the empirical support for Enright's Forgiveness Process Model.

2.5. REACH Forgiveness

Equally prominent in the scientific discourse alongside Enright's model is the REACH Forgiveness model (Worthington, 2019). This structured therapeutic approach focuses on five key steps encapsulated by the acronym REACH: recall, empathize, altruistic gift, commit, and hold. The model highlights the central role of empathy, humility, and commitment in facilitating emotional healing and interpersonal reconciliation (Worthington, 2019). It begins with recall, where individuals acknowledge and process an offense in a supportive environment, often through narrative retelling or reflective exercises. In empathize, participants work to understand the offender's perspective, employing techniques like writing from the offender's viewpoint to humanize them and reduce emotional barriers. The altruistic gift phase encourages individuals to reflect on times they have been forgiven, fostering humility and an openness to forgive by recognizing shared human imperfection. Commit involves formally deciding to forgive, often through actions like writing a forgiveness statement or verbalizing the decision in therapy. Finally, hold prepares individuals for the inevitable experiences of doubt and recollection of the hurt, helping them maintain forgiveness by distinguishing between remembering the offense and re-experiencing negative emotions (Worthington, 2019).

The REACH Forgiveness model is extensively researched and effective across diverse contexts and adaptations. Wade et al.'s (2014) meta-analysis identified REACH Forgiveness and Enright's Process Model as the most studied forgiveness interventions, with an equal number of trials on these two approaches together equaling the total of all other forgiveness studies combined. A key finding was that the duration of treatment significantly influenced forgiveness outcomes, with measurable progress observed for each hour of intervention. For instance, a 6-hour psychoeducational group session typically results in substantial improvements in forgiveness, accompanied by reductions in depression and anxiety and an increase in hope, which may be a driving mechanism for these positive effects. The model's flexibility has allowed its adaptation to various populations and settings, including universities, workplaces, and justice systems, and it is available in multiple languages (e.g., English, Indonesian, Ukrainian, Mandarin, Spanish, Polish), further expanding its accessibility (Lin et al., 2014; Toussaint et al., 2020; Worthington, 2024a; Worthington et al., 2012). While individual therapy offers slightly greater improvements, group sessions and free self-guided workbooks (see Worthington, 2024b) have proven similarly effective for most participants (Worthington, 2023). A Christian-adapted workbook focusing on harms within faith communities demonstrated strong results, with significant gains in forgiveness and emotional well-being (Skalski-Bednarz, 2024). However, there is no evidence that religiously adapted interventions are more effective than secular ones, though early findings suggest they may provide additional spiritual benefits for some individuals (Worthington et al., 2012). The REACH model's structured design and simple framework make it a practical tool for both professionals and lay facilitators; indeed, Worthington's REACH Forgiveness interventions are intentionally designed not to require administration by formally trained clinicians. Even brief integrations of forgiveness worked into clinical practice, such as 1 or 2 hours, can yield small but meaningful improvements in emotional health and interpersonal relationships (Ho et al., 2024).

2.6. Forgive for Good

An interesting but somewhat less widely studied approach is the Forgive for Good intervention (Luskin, 2002). This nine-step process is designed to guide individuals through forgiveness and achieve emotional peace by addressing unresolved hurt, reframing an offender's actions, and building resilience through personal empowerment. The process begins with identifying and articulating emotions about an event and acknowledging which aspects are unacceptable, a step that often involves sharing feelings with trusted individuals to externalize and clarify the conflicting emotions. Participants then commit to making forgiveness a personal choice for their own well-being, emphasizing that forgiveness is distinct from reconciliation or condoning the offender's actions. Forgiveness is framed as achieving peace by taking the experience less personally and revising one's

grievance story to focus on growth rather than victimhood. Participants are encouraged to gain perspective by recognizing that their distress primarily stems from their current emotional responses rather than some original offense, allowing forgiveness to address the ongoing emotional pain. Stress-management techniques, such as mindfulness and deep breathing, are introduced to calm the body's fight-or-flight response, helping reduce immediate emotional reactivity and support long-term regulation. A crucial step involves letting go of unrealistic expectations or "unenforceable rules" about how others should behave, redirecting energy toward achievable goals and fostering a sense of agency. Participants are then guided to refocus on positive objectives, actively seeking ways to fulfill personal aspirations instead of revisiting past grievances. The intervention emphasizes that living a fulfilling life is the ultimate form of empowerment, encouraging participants to cultivate gratitude for the kindness and beauty in their lives rather than dwelling on negative emotions. Finally, participants revise their grievance story to highlight their decision to forgive as a heroic and empowering act, reclaiming personal power and autonomy in the process.

The Forgive for Good intervention, while rooted in cognitive and behavioral strategies to reshape thought patterns and foster emotional resilience, introduces mindfulness and emotion regulation techniques as innovative elements. These components, such as mindfulness practices and stress-management techniques, expand the intervention's scope by equipping participants to manage acute emotional distress and physiological stress responses effectively. Mindfulness, in particular, encourages present-focused awareness, helping individuals disengage from rumination and promoting emotional flexibility, which complements the reframing of grievance stories (Garland et al., 2009). Similarly, relaxation techniques, like deep breathing, are tools to regulate the body's stress responses, reducing emotional reactivity and supporting long-term resilience (Toussaint et al., 2021).

Toussaint et al. (2020) found that the Forgiveness for Good and REACH interventions produced similar outcomes in non-clinical populations, such as healthy college students, where mindfulness and relaxation components did not show additional advantages. However, this study's focus on a non-clinical sample limited its relevance to clinical populations. It appears, however, that mindfulness and relaxation techniques, core to Forgiveness for Good, may be more beneficial for individuals with heightened emotional distress. For example, Bowen and Enkema (2014) observed significant reductions in stress and emotion dysregulation in clinical populations (e.g., those with substance use disorders) following mindfulness training, with the effects being less consistent in non-clinical groups. Moreover, clinical populations with higher baseline stress levels often experience greater benefits from mindfulness and relaxation practices (Khoury et al., 2013; Sherman et al., 2013). These techniques enhance emotion regulation and stress management, making them particularly effective in therapeutic frameworks like forgiveness interventions. Tailoring Forgive for Good to clinical groups can provide critical support for managing cognitive, emotional, and physiological challenges, offering a comprehensive strategy for fostering forgiveness.

Furthermore, the Forgive for Good intervention has shown obvious effectiveness across a range of contexts and populations. For instance, the Stanford Forgiveness Project, a randomized controlled trial with 55 participants, found significant improvements in forgiveness, physical vitality, and reductions in hurt and anger following 6 hours of training (Luskin, 1999). In a separate trial involving 25 hypertensive patients, those who completed 8–12 hours of training experienced greater reductions in anger expression compared to controls (Tibbitts et al., 2006). The largest study to date, involving 259 adults, revealed significant increases in forgiveness and forgiveness self-efficacy that were sustained after 4 months (Harris et al., 2006). Beyond clinical trials, the method has been adapted to workplace settings, where a 9-hour program led to increased well-being, decreased stress and anger, and a remarkable 24% boost in sales productivity (Toussaint et al., 2019). Its adaptability also extends to post-conflict regions, such as Sierra Leone, where survivors of civil war who participated in forgiveness training reported greater gratitude and happiness alongside reduced stress and depression (Toussaint et al., 2009). These outcomes underscore the method's flexibility and broad applicability, making it a valuable tool for fostering forgiveness, resilience, and even practical benefits like enhanced productivity in diverse environments.

2.7. Restore: The Journey Toward Self-Forgiveness

As the final technique reviewed among the leading forgiveness interventions rooted in CBT, Restore: The Journey Toward Self-Forgiveness (Toussaint et al., 2014) stands out by focusing not on interpersonal forgiveness but on self-forgiveness. Designed as a structured workbook, Restore can be completed individually or in group settings, providing flexibility for diverse therapeutic contexts. Participants are guided through three interconnected phases: acceptance, benefit-finding, and commitment. In the acceptance phase, individuals identify events where their actions caused harm, articulate the emotional impact, and acknowledge responsibility through reflective writing. This stage fosters accountability and self-awareness as a foundation for self-forgiveness. The benefit-finding phase helps participants reframe negative experiences by uncovering positive outcomes like personal growth, resilience, or strengthened relationships, shifting focus from guilt to constructive insights. Finally, the commitment phase encourages participants to transform these insights into meaningful actions, such as acts of service, advocacy, or personal-growth initiatives. By weaving reflective writing with meditation or prayer, Restore emphasizes self-compassion and constructive change, promoting emotional resilience and self-forgiveness. Research has demonstrated the program's effectiveness, particularly for clinical populations like cancer patients, in enhancing self-acceptance, reducing pessimism, and fostering meaningful personal transformation (Toussaint et al., 2014).

Expanding on these findings, recent research by Skalski-Bednarz et al. (2024) revealed that, in HIV-positive individuals, Restore significantly enhanced self-forgiveness, spirituality, and acceptance of their condition, alongside improvements in

mental well-being and heart rate variability (HRV), an indicator of better stress regulation. These outcomes highlight Restore's potential to address both psychological and physiological aspects of healing within clinical populations. Furthermore, Toussaint et al. (2024) examined an online adaptation of Restore, demonstrating its effectiveness in fostering self-forgiveness, improving positive psychological traits such as self-compassion and hope, and reducing psychological distress. This online format is a low-cost, accessible option for self-forgiveness work, allowing participants to engage from home without requiring direct interaction with a therapist. However, it also underscores the importance of maintaining participant motivation to ensure optimal engagement with the program. These studies underscore the flexibility and utility of Restore in diverse contexts, affirming its value as a tool for enhancing emotional resilience and fostering self-forgiveness. Nevertheless, further research with larger, randomized samples is recommended to refine and broaden its applicability.

Of note, each of these empirically supported forgiveness interventions is conceptually and practicably consistent with each other. This suggests that there are common principles underlying the fundamental nature of forgiveness. Related to this, the fundamental principles of forgiveness, as outlined in the aforementioned empirically supported models of forgiveness—especially Enright's and Worthington's models—are conceptually consistent and adaptable with many approaches to counseling, psychotherapy, and behavior change. For example, ACT (see below), Aaron Beck's CBT, Albert Ellis' rational emotive behavior therapy, the twelve-step model of addiction and recovery, motivational interviewing, the transtheoretical model of intentional behavior change (i.e., stages of change), family systems theory, and psychodynamic theory (see Webb, 2021). Lastly, in addition to Restore, Enright and Worthington have also adapted their models of interpersonal forgiveness to address self-forgiveness (e.g., Enright & Human Development Study Group, 1996; Worthington, 2006).

3. COMPLEMENTARY APPROACHES IN FORGIVENESS EDUCATION

While the methods described so far align with and draw upon the principles of CBT, the techniques explored in the following sections may further expand on these foundations. Although these approaches may still connect to the cognitive and behavioral principles underlying CBT (especially ACT, a third-wave [cognitive] behavioral theory/therapy), they represent intriguing innovations not yet directly studied in the context of forgiveness. It is important to clarify that our goal is not to prescribe specific therapeutic protocols or to challenge the value of established forgiveness education methods. Rather, we aim to provoke reflection on how integrating supplementary techniques might enrich traditional frameworks, encouraging innovation while respecting the foundational strengths of existing approaches.

3.1. Acceptance and Commitment Therapy

One promising avenue for expanding forgiveness education lies in ACT (Hayes et al., 2011). As a modern evolution of CBT principles, ACT emphasizes acceptance, psychological flexibility, and value-driven action as central components of its framework (Plys et al., 2023). Rather than focusing on eliminating or modifying negative thoughts, ACT encourages individuals to foster a more constructive relationship with their inner experiences. By fostering openness and adaptability in how individuals approach their emotions, ACT offers a valuable pathway for addressing the emotional and cognitive challenges that often accompany the forgiveness process (Arch et al., 2023).

A defining feature of ACT is psychological flexibility, which involves remaining open to and accepting internal experiences while acting in alignment with personal values (Waters et al., 2020). In the context of forgiveness, this flexibility can help individuals confront and process complex emotions like anger, betrayal, or guilt without becoming overwhelmed or reactive. Rather than avoiding or becoming "stuck" in these emotions, ACT promotes a balanced approach that fosters adaptive and compassionate responses. To achieve this, ACT employs techniques such as values clarification and experiential acceptance. Values clarification helps individuals identify what is most meaningful to them, offering a motivational foundation to engage in forgiveness as a deliberate, value-driven choice. For example, individuals may decide to forgive as part of their commitment to personal growth, compassion, or emotional well-being (Katajavuori et al., 2023). Experiential acceptance complements this process by encouraging individuals to acknowledge and allow difficult emotions to unfold naturally, without judgment or resistance (Waters et al., 2020). This reduces emotional distress and creates a mental environment conducive to moving beyond resentment or bitterness (Waters et al., 2020).

Although ACT is not specifically designed to target forgiveness, its core processes, such as acceptance and emotion regulation, offer valuable tools for addressing common barriers to forgiveness. For example, ACT could help individuals manage the emotional intensity often associated with past transgressions and reduce patterns of avoidance or irrational beliefs and rumination that may hinder forgiveness (Sharif Ara et al., 2023). This approach can also be beneficial in addressing self-forgiveness, where individuals frequently struggle with rigid self-judgment or self-condemnation (Toussaint et al., 2014). By encouraging self-compassion and flexibility, ACT may create opportunities for individuals to release negative self-perceptions and foster a sense of emotional resolution (Farrell et al., 2024).

A key aspect of ACT is acceptance itself, which resonates closely with forgiveness therapeutic models, such as the Restore framework (Toussaint et al., 2014), emphasizing the importance of this strategy in resolving the state of unforgiveness. Consequently, Skalski-Bednarz, Toussaint, Konaszewski, et al. (2024a) provided evidence that, in chronic conditions, the positive

influence of self-forgiveness on well-being is mediated by changes in acceptance, highlighting its central role in the healing of emotions. Moreover, pilot data from Khayatan et al. (2018) suggest that combining ACT with compassion-focused therapy (CFT) is more effective than standard CBT in improving forgiveness-related outcomes, particularly in resentment control and realistic understanding, among women with type 2 diabetes. These findings indicate that integrative models, which leverage ACT's emphasis on psychological flexibility alongside the compassion-driven emotion regulation inherent in CFT, may provide unique and valuable advancements for forgiveness education. Together, these insights suggest that ACT, whether as a standalone intervention or integrated with other approaches, holds great promise for addressing the multifaceted challenges of forgiveness.

3.2. Compassion-Focused Therapy

Building on empirical evidence provided by Khayatan et al. (2018), it is essential to consider CFT as a distinct and complementary approach to fostering forgiveness. CFT (Gilbert, 2010) emphasizes the cultivation of self-compassion and compassion for others as tools for regulating emotions and alleviating psychological distress. Central to CFT is the idea that compassion serves as a soothing mechanism, helping individuals counteract feelings like shame, self-criticism, or resentment—emotions that often impede the forgiveness process (Toussaint et al., 2014). Studies consistently highlight compassion, whether directed toward oneself or others, as a mediator in the pathway from forgiveness to improved health outcomes (Miyagawa & Taniguchi, 2022; Zhang et al., 2015).

Fostering self-compassion through CFT could hypothetically help individuals overcome rigid self-judgment and resentment in cases of self-forgiveness, potentially reducing stress and improving emotional well-being (Mróz, 2022). Similarly, developing compassion toward others might facilitate forgiveness by reframing painful interpersonal experiences, reducing emotional reactivity, and encouraging relational healing (Zhang et al., 2015). In practice, CFT employs exercises designed to foster empathy, emotional balance, and an understanding of human imperfection, which can help individuals address barriers to forgiveness and enhance their overall emotional resilience (Gilbert, 2010). This makes CFT a potentially valuable framework for promoting both individual well-being and healthier interpersonal relationships.

3.3. Emotional Freedom Techniques

EFT, often referred to as "tapping" is a psychophysiological intervention that combines elements of CBT, exposure therapy, and somatic stimulation through acupuncture points (Craig & Fowlie, 1995). Developed as a simplified form of thought field therapy, EFT focuses on addressing psychological distress by pairing exposure to distressing memories with self-acceptance affirmations, reinforced through tapping specific acupuncture points on the body (Clond, 2016).

In the context of forgiveness, EFT might help reduce emotional arousal associated with painful memories and facilitate emotion regulation. By targeting and calming the body's physiological stress response, EFT might help create a sense of safety, allowing individuals to process unresolved emotional pain more effectively (Dincer & Inangil, 2021). This approach aligns with forgiveness goals by helping individuals manage the distress often tied to feelings of betrayal, guilt, or resentment. Evidence suggests that EFT can significantly decrease cortisol levels and reduce anxiety symptoms, which could support the emotional readiness needed for forgiveness-related processes (Dayton, 2003).

Additionally, EFT's focus on self-acceptance might help individuals approach forgiveness more constructively, particularly when addressing self-directed or interpersonal grievances. Studies on EFT have found reductions in emotional distress and resentment in contexts such as PTSD and anxiety-related conditions, which could parallel the emotional challenges encountered in forgiveness (Dincer & Inangil, 2021). By integrating cognitive and somatic approaches, EFT could offer a supportive framework for addressing emotional and physiological barriers to forgiveness, potentially enhancing both emotional healing and relational growth. Friedman (2009) describes and offers step-by-step guidance for specific techniques in this regard.

3.4. Integrating Polyvagal Theory into Forgiveness Education

Given that forgiveness is often linked to health benefits, particularly through stress reduction (Gao et al., 2022), interventions based on polyvagal theory (Porges, 2007) could become instrumental in fostering the emotional and physiological readiness for forgiveness. This approach highlights the central role of safety and social connection in regulating emotional and physiological states. At its core, the theory describes how the autonomic nervous system responds to cues of safety or threat through three hierarchically organized responses: social engagement, mobilization (fight-or-flight), and immobilization (shutdown). These insights have important implications for forgiveness education, especially in creating a safe and supportive environment that facilitates emotional healing and relational repair.

From a polyvagal perspective, the social engagement system, regulated by the ventral vagal complex, is critical for creating the conditions necessary for forgiveness. This system, which connects the heart to facial and auditory muscles via cranial nerves, supports emotional communication, attunement, and co-regulation with others. In educational settings, fostering interpersonal attunement—through empathetic dialogue, prosodic voice tones, and non-judgmental facial expressions—might help individuals feel safe enough to process unresolved emotional pain and approach forgiveness. Research shows that greater vagal tone, associated with the social engagement system, correlates with increased social connectivity and engagement (Byrne et al., 1996; Kok & Fredrickson, 2010; Porges, 2011), which are key components of the forgiveness process.

Threats, whether real or perceived, disrupt this system and activate defensive states like fight-or-flight or immobilization. For individuals struggling with forgiveness, these states may manifest as avoidance, heightened emotional reactivity, or emotional shutdown, all of which hinder the forgiveness process. By reducing perceived threats and activating the ventral vagal complex, forgiveness education could help individuals shift from these defensive states to a more open and connected stance (Byrne et al., 1996).

Educational interventions informed by polyvagal theory might include techniques such as mindfulness-based movement (MBM), which integrates physical activity with mindful awareness. MBM reduces immobilization by encouraging movement while engaging the ventral vagal system, fostering physiological states that support reflection, emotion regulation, and connection (Carlson, 2012; Lucas et al., 2018; Tang et al., 2009). Guided activities like mindful movement, group sharing, and interpersonal attunement could help participants feel supported and enhance their capacity for forgiveness by building resilience and reducing defensiveness.

Polyvagal theory offers a biological framework for understanding the emotional and physiological barriers that may arise during the forgiveness process. By focusing on creating environments rich in safety cues and utilizing practices that activate the ventral vagal system, forgiveness education can support individuals in navigating complex emotions, improving both personal well-being and relational dynamics.

3.5. Biofeedback and Neurofeedback Training in Forgiveness Education

Biofeedback and neurofeedback training represent the final approach discussed in this article, emphasizing the critical role of physiological self-regulation in overcoming unforgiveness (i.e., a confluence of negative emotions such as hatred, anger, hostility, resentment, bitterness and fear; Worthington et al., 2001). These methods focus on monitoring and enhancing autonomic and neural processes, which are integral to emotion regulation and stress management (Thibault et al., 2015). By addressing physiological states that may obstruct forgiveness, such as heightened arousal or emotion dysregulation, these tools might become practical and complementary strategies in forgiveness education.

3.5.1. Biofeedback Techniques

Respiratory sinus arrhythmia (RSA) biofeedback, often referred to as HRV biofeedback, measures the natural variation in heart rate associated with breathing. This variation reflects the balance of the autonomic nervous system and vagal tone. Additional biofeedback methods, such as galvanic skin response (GSR), track skin conductance to monitor changes in autonomic arousal, while respiration (RESP) biofeedback helps individuals regulate breathing patterns, encouraging slow, deep breathing for emotion regulation. Together, these techniques help individuals learn to modulate physiological responses to stress or unresolved emotional pain, potentially creating conditions more conducive to forgiveness (Yu et al., 2018).

During training, participants are equipped with sensors to monitor physiological parameters and guided by a therapist who provides personalized instructions and feedback. Visual graphs, gamified elements, and real-time data enable participants to consciously control parameters like HRV, GSR, and RESP (Gross et al., 2018). This structured, therapist-led approach ensures effective engagement with the training process, fostering improvements in both emotional and physiological balance.

Evidence suggests that parameters such as HRV and GSR may correlate positively with forgiveness (Witvliet et al., 2014), and Skalski-Bednarz et al. (2024) highlighted that forgiveness interventions can enhance physiological indicators like HRV. Within the context of stress psychology (Yu et al., 2018), this relationship could indicate a bidirectional benefit: Interventions aimed at improving HRV or other parameters through biofeedback may also support forgiveness by promoting emotional balance, enabling individuals to process resentment or guilt more effectively.

3.5.2. Neurotherapy of Forgiveness

Neurofeedback, focusing on brain activity training, extends the principles of self-regulation to the neural domain. Techniques like hemoencephalography (HEG) neurofeedback and electroencephalography-based neurofeedback target cortical regions associated with emotion regulation and cognitive processing. HEG, which utilizes near-infrared spectroscopy, measures cerebral blood flow and oxygenation in areas like the prefrontal cortex—a critical region for executive function and emotion regulation (Skalski, Pochwatko, et al., 2021). Similar to biofeedback, participants are guided to activate targeted brain regions using visual graphs, gamified elements, and real-time feedback (Skalski, Konaszewski, et al., 2021). This process helps participants enhance focus and emotional stability, which are valuable for managing the cognitive and emotional demands of forgiveness.

Findings from Skalski-Bednarz and Toussaint (2024) emphasize the significant role of prefrontal cortex activity, particularly the right dorsolateral PFC (dlPFC), in forgiveness. Greater activation in this area has correlated with improved cognitive control, better emotion regulation, and reduced distress, and it has directly predicted forgiveness outcomes. The right dlPFC has been implicated in managing complex decisions, such as forgiving, by supporting executive functions like emotion regulation and cognitive flexibility, which can be effectively targeted through neurofeedback training. Conversely, Toussaint et al. (2018) demonstrated that hostile feelings can impair cognitive functioning, underscoring the need for interventions that modulate dlPFC activity to mitigate these effects and promote forgiveness. Similarly, Pronk et al. (2010) identified a positive correlation between executive functioning and dispositional forgiveness, suggesting that higher cognitive resources,

such as those associated with dIPFC activity, might predispose individuals to forgive—areas that could be further strengthened through neurofeedback protocols.

Although not a neurofeedback technique, transcranial direct current stimulation (tDCS) represents a neurotherapeutic tool with potential relevance to forgiveness; tDCS applies low electrical currents to modulate cortical activity and has been shown to enhance cognitive reappraisal and emotion regulation, particularly when applied to the dIPFC (Feeser et al., 2014). Pripfl and Lamm (2015) demonstrated that activation in the right dIPFC can improve executive functioning during the regulation of negative emotions, while Allard (2012) found that increased dIPFC activity was linked to reduced distress and higher cognitive empathy. These findings suggest that appropriately designed tDCS protocols might facilitate forgiveness decisions by enhancing the neural mechanisms involved in cognitive control and emotion regulation.

The integration of neurotherapy with complementary tools like HRV biofeedback may provide a robust and holistic approach to forgiveness interventions. By addressing both the physiological and neural dimensions of self-regulation, these combined strategies have the potential to equip individuals with the tools necessary to foster forgiveness, facilitate emotional healing, and ensure long-term psychological resilience.

4. DISCUSSION

This review has explored a range of models and methods for forgiveness education, from traditional CBT frameworks to emerging approaches such as polyvagal theory and neurofeedback. A key implication of this examination is recognizing that forgiveness education is inherently multifaceted, encompassing cognitive, emotional, physiological, and neural dimensions. This broader perspective facilitates a more holistic understanding of forgiveness as a process that can benefit from integrating diverse therapeutic strategies.

CBT-based approaches, including the Process model (Enright & Human Development Study Group, 1991; Freedman & Enright, 1996), REACH (Worthington, 2019), Forgive for Good (Luskin, 2002), and Restore (Toussaint et al., 2014), focus on structured, teachable forgiveness processes supported by empirical research. However, methods like ACT (Hayes et al., 2011) and CFT (Gilbert, 2010) represent new possibilities for addressing obstacles to forgiveness, such as self-critical judgments and unresolved resentment. These frameworks introduce psychological flexibility and compassion, adding complementary elements to traditional models. Relaxation-based techniques (e.g., EFT; Craig & Fowlie, 1995) might further expand the toolkit by targeting emotion self-regulation.

Again, physiological and neural mechanisms also play a significant role in forgiveness. Biofeedback and neurofeedback interventions, along with polyvagal theory inspired methods, emphasize the importance of regulating underlying physiological states. For instance, increasing HRV through biofeedback may enhance emotional flexibility, creating a greater readiness to forgive (Lehrer et al., 2013). Similarly, neurofeedback targeting the dIPFC may improve executive functioning, allowing individuals to better process and navigate forgiveness-related decisions with greater cognitive and emotional clarity (Skalski, Pochwatko, et al., 2021). These integrative approaches offer promising avenues for enriching forgiveness education, bridging the gap between traditional psychological models and advancements in physiological and neural regulation.

4.1. Addressing the Gap in Interventions for Perceived Divine Forgiveness

This review did not identify any interventions in the existing literature specifically aimed at fostering perceived divine forgiveness, highlighting an urgent need to develop such approaches. Associated with a sense of being forgiven by a higher power, divine forgiveness has been shown to alleviate guilt, reduce distress, and enhance well-being, particularly for those with strong spiritual beliefs (Fincham, 2022; Skalski-Bednarz, Webb, Wilson, et al., 2024; Strabbing, 2017). Data from Fincham and May (2023) suggest that divine forgiveness may predict forgiveness of others, but not vice versa, making it an especially promising area for therapeutic development. Educational approaches could incorporate spiritual practices centered on God's mercy, such as reflective prayer or community discussions, although whether these should be facilitated by therapists or spiritual care providers like clergy remains an open question. Collaborative efforts between psychologists and religious communities are urgently needed to create frameworks that integrate psychological techniques with spiritual teachings, addressing this gap and promoting emotional and relational healing.

4.2. Limitations and Challenges

Despite their potential, several limitations of the reviewed methods warrant discussion. Many of the interventions were primarily evaluated with short-term studies, raising concerns about the sustainability of their effects. Initial improvement in outcomes may result from temporary inductions created by educational programs, akin to the short-term belief changes observed in studies on the malleability of human traits (e.g., Dweck, 2009). Furthermore, most of the long-term research spanned only 1 year or less, leaving the durability of these interventions' effects over extended periods unclear.

Cultural adaptability is also a significant challenge. Forgiveness serves different purposes across cultural contexts, such as maintaining social harmony in collectivist societies rather than fostering emotional transformation. For example, Kurniati et al. (2020) demonstrated that adapting the REACH Forgiveness intervention into collectivist values in Indonesia

effectively enhanced decisional and emotional forgiveness. This highlights the importance of culturally sensitive adaptations rather than direct translations of existing curricula.

While physiological and neural interventions, such as biofeedback and tDCS, show promise, their accessibility is often constrained by the need for specialized equipment and expertise, limiting their practical application in resource-limited settings. Additionally, it remains unclear whether the benefits of neurotherapies genuinely stem from mechanisms such as enhanced neuroplasticity or are primarily the result of neurosuggestion (e.g., placebo effects, see Skalski, 2020).

Additionally, many of the methods' evaluations relied on self-reports which are prone to biases like social desirability and recall inaccuracies. Such measures may also struggle to capture subtle changes in physiological or relational aspects of forgiveness. Incorporating more objective tools, such as physiological monitoring or behavioral assessments, could improve the accuracy of outcomes and provide a more comprehensive understanding of the interventions' effects. Addressing these challenges requires long-term, cross-cultural research and the development of tailored tools and approaches to ensure that forgiveness education is both impactful and adaptable across diverse populations.

5. CONCLUSIONS

This review has highlighted the complexity of forgiveness education, showing how it spans cognitive, emotional, physiological, and even neural dimensions. Traditional CBT-based approaches, such as Enright's Process Model, REACH, Forgive for Good, and Restore, have appeared effective in teaching structured and practical forgiveness strategies. Simultaneously, methods like ACT, CFT, and relaxation techniques (e.g., EFT) represent complementary strategies to overcome barriers like rigid thinking and unresolved resentment by promoting compassion and emotional flexibility. Physiological tools like biofeedback and neurofeedback, combined with insights from polyvagal theory, further emphasize the importance of self-regulation in supporting forgiveness. While existing therapeutic programs effectively promote forgiveness toward others and oneself, the lack of specific interventions to address divine forgiveness remains a notable gap. Moving forward, there is a clear need for research and collaboration across disciplines to create forgiveness education programs that are both comprehensive and adaptable to different cultural and individual needs.

FUNDING

The study was funded by the International Visegrad Fund (#52410344), Sebastian Binyamin Skalski-Bednarz.

REFERENCES

- Allard, C. B. (2012). *Dorsolateral prefrontal cortex activation during emotional anticipation and neuropsychological performance in posttraumatic stress disorder*. Archives of General Psychiatry, 69(4), 360. [DOI: 10.1001/archgenpsychiatry.2011.1539]
- Arch, J. J., Fishbein, J. N., Finkelstein, L. B., & Luoma, J. B. (2023). *Acceptance and commitment therapy processes and mediation: Challenges and how to address them*. Behavior Therapy, 54(6), 971–988. [DOI: 10.1016/j.beth.2022.07.005]
- Bem, J. R., Strelan, P., & Proeve, M. (2021). *Roads less travelled to self-forgiveness: Can psychological flexibility overcome chronic guilt/shame to achieve genuine self-forgiveness?* Journal of Contextual Behavioral Science, 21, 203–211. [DOI: 10.1016/j.jcbs.2021.08.001]
- Bowen, S., & Enkema, M. C. (2014). *Relationship between dispositional mindfulness and substance use: Findings from a clinical sample*. Addictive Behaviors, 39(3), 532–537. [DOI: 10.1016/j.addbeh.2013.10.026]
- Byrne, E. A., Fleg, J. L., Vaitkevicius, P. V., Wright, J., & Porges, S. W. (1996). *Role of aerobic capacity and body mass index in the age-associated decline in heart rate variability*. Journal of Applied Physiology, 81(2), 743–750. [DOI: 10.1152/jappl.1996.81.2.743]
- Carlson, L. E. (2012). *Mindfulness-based interventions for physical conditions: A narrative review evaluating levels of evidence*. ISRN Psychiatry, 2012, 1–21. [DOI: 10.5402/2012/651583]

- Clond, M. (2016). *Emotional freedom techniques for anxiety*. Journal of Nervous & Mental Disease, 204(5), 388–395. [DOI: 10.1097/NMD.0000000000000483]
- Cornish, M. A., & Wade, N. G. (2015). *A therapeutic model of self-forgiveness with intervention strategies for counselors*. Journal of Counseling & Development, 93(1), 96–104. [DOI: 10.1002/j.1556-6676.2015.00185.x]
- Craig, G., & Fowlie, A. (1995). *Emotional Freedom Techniques: The manual*. The Sea Ranch.
- Dayton, T. (2003). *The magic of forgiveness*. Health Communications, Inc.
- Dincer, B., & Inangil, D. (2021). *The effect of Emotional Freedom Techniques on nurses' stress, anxiety, and burnout levels during the COVID-19 pandemic: A randomized controlled trial*. Explore, 17(2), 109–114. [DOI: 10.1016/j.explore.2020.11.012]
- Dweck, C. S. (2009). *Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change*. Current Directions in Psychological Science, 17, 391–394.
- Enright, R. D. (2001). *Forgiveness is a choice: A step-by-step process for resolving anger and restoring hope*. American Psychological Association.
- Enright, R. D., & Human Development Study Group. (1991). *The moral development of forgiveness*. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 123–151). Lawrence Erlbaum.
- Enright, R. D., & The Human Development Study Group. (1996). *Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness*. Counseling and Values, 40(2), 107–126. [DOI: 10.1002/j.2161-007X.1996.tb00844.x]
- Farrell, B. C. T., Kenny, T. E., & Lewis, S. P. (2024). *Views of self in the context of self-injury recovery: A thematic analysis*. Counselling Psychology Quarterly, 37(2), 173–191. [DOI: 10.1080/09515070.2023.2193871]
- Feeser, M., Prehn, K., Kazzer, P., Mungee, A., & Bajbouj, M. (2014). *Transcranial direct current stimulation enhances cognitive control during emotion regulation*. Brain Stimulation, 7(1), 105–112. [DOI: 10.1016/j.brs.2013.08.006]
- Fincham, F. D. (2022). *Towards a psychology of divine forgiveness*. Psychology of Religion and Spirituality, 14(4), 451–461. [DOI: 10.1037/rel0000323]
- Fincham, F. D., & May, R. W. (2021). *Divine forgiveness protects against psychological distress following a natural disaster attributed to God*. The Journal of Positive Psychology, 16(1), 20–26. [DOI: 10.1080/17439760.2019.1689411]
- Fincham, F. D., & May, R. W. (2023). *Divine forgiveness and interpersonal forgiveness: Which comes first?* Psychology of Religion and Spirituality, 15(2), 167–173. [DOI: 10.1037/rel0000418]
- Friedman, P. H. (2009). *The forgiveness solution: The whole-body Rx for finding true happiness, abundant love, and inner peace*. Conari Press.
- Freedman, S., & Enright, R. D. (2017). *The use of forgiveness therapy with female survivors of abuse*. Journal of Women's Health Care, 06(03). [DOI: 10.4172/2167-0420.1000369]
- Freedman, S. R., & Enright, R. D. (1996). *Forgiveness as an intervention goal with incest survivors*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64(5), 983–992. [DOI: 10.1037/0022-006X.64.5.983]
- Freedman, S., & Enright, R. D. (2020). *A review of the empirical research using Enright's Process Model of interpersonal forgiveness*. In E. L. Worthington, Jr. & N. G. Wade (Eds.), *Handbook of forgiveness* (Second ed., pp. 266–276). Routledge.
- Gall, T. L., & Bilodeau, C. (2021). *The role of forgiveness as a coping response to intimate partner stress*. Journal of Spirituality in Mental Health, 23(4), 319–341. [DOI: 10.1080/19349637.2020.1745725]
- Gao, F., Li, Y., & Bai, X. (2022). *Forgiveness and subjective well-being: A meta-analysis review*. Personality and Individual Differences, 186, 111350. [DOI: 10.1016/J.PAID.2021.111350]

- Garland, E., Gaylord, S., & Park, J. (2009). *The role of mindfulness in positive reappraisal*. EXPLORE, 5(1), 37–44. [DOI: 10.1016/j.explore.2008.10.001]
- Gilbert, P. (2010). *An introduction to compassion-focused therapy in cognitive behavior therapy*. International Journal of Cognitive Therapy, 3(2), 97–112. [DOI: 10.1521/ijct.2010.3.2.97]
- Gross, M. J., Bringer, J. D., Kilduff, L. P., Cook, C. J., Hall, R., & Shearer, D. A. (2018). *A multi-modal biofeedback protocol to demonstrate physiological manifestations of psychological stress and introduce heart rate variability biofeedback stress management*. Journal of Sport Psychology in Action, 9(4), 216–226. [DOI: 10.1080/21520704.2018.1496210]
- Harris, A. H. S., Luskin, F., Norman, S. B., Standard, S., Bruning, J., Evans, S., & Thoresen, C. E. (2006). *Effects of a group forgiveness intervention on forgiveness, perceived stress, and trait-anger*. Journal of Clinical Psychology, 62(6), 715–733. [DOI: 10.1002/jclp.20264]
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- Ho, M. Y., Worthington, E. L., Cowden, R. G., Bechara, A. O., Chen, Z. J., Gunatirin, E. Y., Joynt, S., Khalanskyi, V. V., Korzhov, H., Kurniati, N. M. T., Rodriguez, N., Salnykova, A., Shtanko, L., Tymchenko, S., Voytenko, V. L., Zulkaida, A., Mathur, M. B., & VanderWeele, T. J. (2024). *International REACH forgiveness intervention: A multisite randomised controlled trial*. BMJ Public Health, 2(1), e000072. [DOI: 10.1136/bmjph-2023-000072]
- Katajavuori, N., Vehkalahti, K., & Asikainen, H. (2023). *Promoting university students' well-being and studying with an acceptance and commitment therapy (ACT)-based intervention*. Current Psychology, 42(6), 4900–4912. [DOI: 10.1007/s12144-021-01837-x]
- Khayatan, S., Aghaei, A., Abedi, M., & Golparvar, M. (2018). *Effectiveness of compassion-acceptance and commitment combined therapy with cognitive-behavioral therapy on interpersonal forgiveness in female patients with type II diabetes*. Iranian Journal of Diabetes and Obesity, 10(4), 194–203.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M.-A., Paquin, K., & Hofmann, S. G. (2013). *Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis*. Clinical Psychology Review, 33(6), 763–771. [DOI: 10.1016/j.cpr.2013.05.005]
- Kok, B. E., & Fredrickson, B. L. (2010). *Upward spirals of the heart: Autonomic flexibility, as indexed by vagal tone, reciprocally and prospectively predicts positive emotions and social connectedness*. Biological Psychology, 85(3), 432–436. [DOI: 10.1016/j.biopsycho.2010.09.005]
- Kurniati, N. M. T., Worthington, E. L., Widyarini, N., Citra, A. F., & Dwiwardani, C. (2020). *Does forgiving in a collectivistic culture affect only decisions to forgive and not emotions? REACH forgiveness collectivistic in Indonesia*. International Journal of Psychology, 55(5), 861–870. [DOI: 10.1002/IJOP.12648]
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lee, Y.-R., & Enright, R. D. (2014). *A forgiveness intervention for women with fibromyalgia who were abused in childhood: A pilot study*. Spirituality in Clinical Practice, 1(3), 203–217. [DOI: 10.1037/scp0000025]
- Lin, Y., Worthington, E. L., Griffin, B. J., Greer, C. L., Opare-Henaku, A., Lavelock, C. R., Hook, J. N., Ho, M. Y., & Muller, H. (2014). *Efficacy of REACH forgiveness across cultures*. Journal of Clinical Psychology, 70(9), 781–793. [DOI: 10.1002/JCLP.22073]
- Long, K. N. G., Worthington, E. L., VanderWeele, T. J., & Chen, Y. (2020). *Forgiveness of others and subsequent health and well-being in mid-life: A longitudinal study on female nurses*. BMC Psychology, 8(1), 104. [DOI: 10.1186/s40359-020-00470-w]
- Lucas, A. R., Klepin, H. D., Porges, S. W., & Rejeski, W. J. (2018). *Mindfulness-based movement: A polyvagal perspective*. Integrative Cancer Therapies, 17(1), 5–15. [DOI: 10.1177/1534735416682087]

- Luskin, F. (2002). *Forgive for good: A proven prescription for health and happiness*. HarperCollins.
- Luskin, F. M. (1999). *The effect of forgiveness training on psychosocial factors in college-age adults*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, 60(4), 1026.
- Macintosh, H. B., Hall, J., & Johnson, S. E. (2007). *Forgive and forget: A comparison of emotionally focused and cognitive behavioral models of forgiveness and intervention in the context of couple infidelity*. In P. R. Peluso (Ed.), *Infidelity: A practitioner's guide to working couples in crisis* (pp. 127-148). Routledge.
- Maguen, S., Burkman, K., Madden, E., Dinh, J., Bosch, J., Keyser, J., Schmitz, M., & Neylan, T. C. (2017). *Impact of killing in war: A randomized, controlled pilot trial*. *Journal of Clinical Psychology*, 73(9), 997-1012. [DOI: 10.1002/jclp.22471]
- Miyagawa, Y., & Taniguchi, J. (2022). *Self-compassion helps people forgive transgressors: Cognitive pathways of interpersonal transgressions*. *Self and Identity*, 21(2), 244-256. [DOI: 10.1080/15298868.2020.1862904]
- Mróz, J. (2022). *Forgiveness and flourishing: The mediating and moderating role of self-compassion*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 666. [DOI: 10.3390/ijerph20010666]
- Plys, E., Jacobs, M. L., Allen, R. S., & Arch, J. J. (2023). *Psychological flexibility in older adulthood: A scoping review*. *Aging & Mental Health*, 27(3), 453-465. [DOI: 10.1080/13607863.2022.2036948]
- Porges, S. W. (2007). *The polyvagal perspective*. *Biological Psychology*, 74(2), 116-143. [DOI: 10.1016/j.biopsycho.2006.06.009]
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W.W. Norton & Company.
- Pripfl, J., & Lamm, C. (2015). *Focused transcranial direct current stimulation (tDCS) over the dorsolateral prefrontal cortex modulates specific domains of self-regulation*. *Neuroscience Research*, 91, 41-47. [DOI: 10.1016/j.neures.2014.09.007]
- Pronk, T. M., Karremans, J. C., Overbeek, G., Vermulst, A. A., & Wigboldus, D. H. J. (2010). *What it takes to forgive: When and why executive functioning facilitates forgiveness*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(1), 119-131. [DOI: 10.1037/a0017875]
- Rasmussen, K. R., Stackhouse, M., Boon, S. D., Comstock, K., & Ross, R. (2019). *Meta-analytic connections between forgiveness and health: The moderating effects of forgiveness-related distinctions*. *Psychology and Health*, 34(5), 515-534. [DOI: 10.1080/08870446.2018.1545906]
- Reed, G. L., & Enright, R. D. (2006). *The effects of forgiveness therapy on depression, anxiety, and posttraumatic stress for women after spousal emotional abuse*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 920-929. [DOI: 10.1037/0022-006X.74.5.920]
- Sharif Ara, B., Khosropour, F., & Molayi Zarandi, H. (2023). *Effectiveness of acceptance and commitment therapy (ACT) on emotional processing, irrational beliefs and rumination in patients with generalized anxiety disorder*. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(4), 34-44. [DOI: 10.61838/kman.jayps.4.4.5]
- Sherman, G. D., Haidt, J., Iyer, R., & Coan, J. A. (2013). *Individual differences in the physical embodiment of care: Prosocially oriented women respond to cuteness by becoming more physically careful*. *Emotion*, 13(1), 151-158. [DOI: 10.1037/a0029259]
- Skalski, S. (2020). *Impact of placebo-related instruction on HEG biofeedback outcomes in children with ADHD*. *Applied Neuropsychology: Child*. [DOI: 10.1080/21622965.2020.1861546]
- Skalski, S., Konaszewski, K., Pochwatko, G., Balas, R., & Surzykiewicz, J. (2021). *Effects of hemoencephalographic biofeedback with virtual reality on selected aspects of attention in children with ADHD*. *International Journal of Psychophysiology*, 170, 59-66. [DOI: 10.1016/J.IJPSYCHO.2021.10.001]

- Skalski, S., Pochwatko, G., & Balas, R. (2021). Effect of HEG biofeedback on selected cognitive functions—Randomized study in children with ADHD and neurotypical children. *Infant and Child Development*, 30(4). [DOI: 10.1002/icd.2242]
- Skalski-Bednarz, S. B. (2024). Effects of Christian REACH forgiveness intervention to reduce aggressiveness in adolescents with conduct disorder. *Psychology in the Schools*. [DOI: 10.1002/pits.23161]
- Skalski-Bednarz, S. B., & Toussaint, L. L. (2024). Forgiving minds: Unraveling the role of executive functioning and right dorsolateral prefrontal cortex activation. *Advances in Cognitive Psychology*, 20(4), 247-255.
- Skalski-Bednarz, S. B., Toussaint, L. L., Konaszewski, K., & Surzykiewicz, J. (2024a). Beyond HIV shame: The role of self-forgiveness and acceptance in living with HIV. *AIDS Care*. [DOI: 10.1080/09540121.2024.2343770]
- Skalski-Bednarz, S. B., Toussaint, L. L., Konaszewski, K., & Surzykiewicz, J. (2024b). Forgiveness in young American adults and its pathways to distress by health, outlook, spirituality, aggression, and social support. *Health Psychology Report*. [DOI: 10.5114/hpr/185739]
- Skalski-Bednarz, S. B., Toussaint, L. L., & Surzykiewicz, J. (2024). Beyond HIV shame: Effects of self-forgiveness in improving mental health in HIV-positive individuals in Poland. *Journal of Religion and Health*. [DOI: 10.1007/s10943-024-02084-7]
- Skalski-Bednarz, S. B., Webb, J. R., Wilson, C. M., Toussaint, L. L., Surzykiewicz, J., Reid, S. D., Williams, D. R., & Worthington Jr, E. L. (2024). Pathways to flourishing: The roles of self- and divine forgiveness in mitigating the adverse effects of stress and substance use among adults in Trinidad and Tobago. *Religions*. [DOI: 10.3390/rel15091060]
- Stephen Benard, S., Doan, L., Nicholson, A., Meanwell, E., Wright, E. L., & Lista, P. (2022). To forgive is divine? Morality and the status value of intergroup revenge and forgiveness. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 8(6), 122-139.
- Strabbing, J. T. (2017). Divine forgiveness and reconciliation. *Faith and Philosophy*, 34(3), 272-297. [DOI: 10.5840/faithphil20178283]
- Strelan, P. (2020). The stress-and-coping model of forgiveness: Theory, research, and the potential of dyadic coping. In Jr. E. L. Worthington & N. G. Wade (Eds.), *Handbook of forgiveness* (2nd ed., pp. 63-73). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Tang, Y.-Y., Ma, Y., Fan, Y., Feng, H., Wang, J., Feng, S., Lu, Q., Hu, B., Lin, Y., Li, J., Zhang, Y., Wang, Y., Zhou, L., & Fan, M. (2009). Central and autonomic nervous system interaction is altered by short-term meditation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(22), 8865-8870. [DOI: 10.1073/pnas.0904031106]
- Thibault, R. T., Lifshitz, M., Birbaumer, N., & Raz, A. (2015). Neurofeedback, self-regulation, and brain imaging: Clinical science and fad in the service of mental disorders. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(4), 193-207. [DOI: 10.1159/000371714]
- Tibbits, D., Piramelli, C., Ellis, G., Luskin, F., & Lukman, R. (2006). Hypertension reduction through forgiveness training. *Journal of Pastoral Care & Counseling: Advancing Theory and Professional Practice through Scholarly and Reflective Publications*, 60(1-2), 27-34. [DOI: 10.1177/154230500606000104]
- Toussaint, L. (2022). Forgiveness and flourishing. *Spiritual Care*, 11(4), 313-320. [DOI: 10.1515/spircare-2022-0042]
- Toussaint, L., Barry, M., Bornfriend, L., & Markman, M. (2014). Restore: The journey toward self-forgiveness: A randomized trial of patient education on self-forgiveness in cancer patients and caregivers. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 20(2), 54-74. [DOI: 10.1080/08854726.2014.902714]
- Toussaint, L. L., Griffin, B. J., Worthington, E. L., Zoelzer, M., & Luskin, F. (2020). Promoting forgiveness at a Christian college: A comparison of the REACH forgiveness and Forgive for Good methods. *Journal of Psychology and Theology*, 48(2), 154-165. [DOI: 10.1177/0091647120911109]

- Toussaint, L. L., Shields, G. S., Green, E., Kennedy, K., Travers, S., & Slavich, G. M. (2018). *Hostility, forgiveness, and cognitive impairment over 10 years in a national sample of American adults*. *Health Psychology*, 37(12), 1102-1106. [DOI: 10.1037/hea0000686]
- Toussaint, L. L., Shields, G. S., & Slavich, G. M. (2016). *Forgiveness, stress, and health: A 5-week dynamic parallel process study*. *Annals of Behavioral Medicine*, 50(5), 727-735. [DOI: 10.1007/S12160-016-9796-6]
- Toussaint, L., Luskin, F., Aberman, R., & DeLorenzo, A. (2019). *Is forgiveness one of the secrets to success? Considering the costs of workplace disharmony and the benefits of teaching employees to forgive*. *American Journal of Health Promotion*, 33(7), 1090-1093. [DOI: 10.1177/0890117119866957e]
- Toussaint, L., Neal, K. L., & Barry, M. (2024). *Restore: The journey to self-forgiveness: Evaluation of an online self-forgiveness curriculum in college students*. *Journal of College and Character*, 25(1), 1-19. [DOI: 10.1080/2194587X.2023.2294201]
- Toussaint, L., Nguyen, Q. A., Roettger, C., Dixon, K., Offenbächer, M., Kohls, N., Hirsch, J., & Sirois, F. (2021). *Effectiveness of progressive muscle relaxation, deep breathing, and guided imagery in promoting psychological and physiological states of relaxation*. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2021, 1-8. [DOI: 10.1155/2021/5924040]
- Toussaint, L., Peddle, N., Cheadle, A., Sellu, A., & Luskin, F. (2009). *Striving for peace through forgiveness in Sierra Leone: Effectiveness of a psycho-educational forgiveness intervention*. In A. Kalayjian & D. Eugene (Eds.), *Mass trauma and emotional healing around the world: Rituals and practices for resilience* (Vol. 2, pp. 251-267). Greenwood Publishing Group.
- Toussaint, L., Skalski-Bednarz, S. B., Lanoix, J.-P., Konaszewski, K., & Surzykiewicz, J. (2023). *The relationship between forgiveness, health, and happiness among French people living with HIV*. *AIDS and Behavior*. [DOI: 10.1007/s10461-023-04052-w]
- Toussaint, L., Worthington, E. L., Cheadle, A., Marigoudar, S., Kamble, S., & Büssing, A. (2020). *Efficacy of the REACH forgiveness intervention in Indian college students*. *Frontiers in Psychology*, 11. [DOI: 10.3389/FPSYG.2020.00671]
- Toussaint, L., Worthington, E., & Williams, D. R. (Eds.). (2015). *Forgiveness and health*. Springer Netherlands. [DOI: 10.1007/978-94-017-9993-5]
- Toussaint, L. L., Worthington, E. L., Jr., Williams, D. R., & Webb, J. R. (2020). *Forgiveness and physical health*. In E. L. Worthington, Jr. & N. G. Wade (Eds.), *Handbook of forgiveness* (2nd ed., pp. 178-187). Routledge.
- VanderWeele, T. J. (2017). *On the promotion of human flourishing*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(31), 8148-8156. [DOI: 10.1073/pnas.1702996114]
- Wade, N. G., Hoyt, W. T., Kidwell, J. E. M., & Worthington, E. L. (2014). *Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness: A meta-analysis*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(1), 154-170. [DOI: 10.1037/A0035268]
- Waters, C. S., Annear, B., Flockhart, G., Jones, I., Simmonds, J. R., Smith, S., Traylor, C., & Williams, J. F. (2020). *Acceptance and commitment therapy for perinatal mood and anxiety disorders: A feasibility and proof of concept study*. *British Journal of Clinical Psychology*, 59(4), 461-479. [DOI: 10.1111/bjc.12261]
- Webb, J. R. (2021). *Understanding forgiveness and addiction: Theory, research, and clinical application*. Routledge.
- Webb, J. R., & Toussaint, L. L. (2020). *Forgiveness, well-being, and mental health*. In E. L. Worthington, Jr. & N. G. Wade (Eds.), *Handbook for forgiveness* (2nd ed., pp. 188-197). Routledge.
- Witvliet, C. van O., Hofelich Mohr, A. J., Hinman, N. G., & Knoll, R. W. (2014). *Transforming or restraining rumination: The impact of compassionate reappraisal versus emotion suppression on empathy, forgiveness, and affective psychophysiology*. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 248-261. [DOI: 10.1080/17439760.2014.941381]
- Woodyatt, L., Worthington, E. L. Jr., Wenzel, M., & Griffin, B. J. (2017). *Handbook of the psychology of self-forgiveness*. Springer Nature.
- Worthington, E. L., Jr. (2006). *Forgiveness and reconciliation: Theory and application*. Routledge.

- Worthington, E. L. (2019). *An update of the REACH forgiveness model: Psychoeducation in groups, do-it-yourself formats, couple enrichment, religious congregations, and as an adjunct to psychotherapy*. *Handbook of Forgiveness*, 277-287. [DOI: 10.4324/9781351123341-26]
- Worthington, E. L. (2024a). *Forgiveness psychoeducation with emerging adults: REACH forgiveness and community campaigns for forgiveness*. *Education Sciences*, 14(9), 927. [DOI: 10.3390/educsci14090927]
- Worthington, E. L., Jr. (2024b). *Forgiveness intervention manuals*. Accessed November 22, 2024 from: <http://www.evworthington-forgiveness.com/>
- Worthington, E. L. Jr. (2020). *Understanding forgiveness of other people: Definitions, theories, and processes*. In E. L. Worthington & N. G. Wade (Eds.), *Handbook of forgiveness* (2nd ed., pp. 11-21). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Worthington, E. L. Jr. (2023). *REACH forgiveness in couple, group, and individual psychotherapy*. In P. S. Richards, G. E. K. Allen, & D. K. Judd (Eds.), *Handbook of spiritually integrated psychotherapies* (pp. 365-380). American Psychological Association.
- Worthington, E. L., Jr., Berry, J. W., & Parrott, L., III. (2001). *Unforgiveness, forgiveness, religion, and health*. In T. G. Plante & A. C. Sherman (Eds.), *Faith and health: Psychological perspectives*. (pp. 107-138). Guilford Press.
- Worthington, E. L., Lin, Y., & Ho, M. Y. (2012). *Adapting an evidence-based intervention to REACH forgiveness for different religions and spiritualities*. *Asian Journal of Psychiatry*, 5(2), 183-185. [DOI: 10.1016/j.ajp.2012.04.005]
- Worthington, E. L., & Scherer, M. (2004). *Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience: Theory, review, and hypotheses*. *Psychology & Health*, 19(3), 385-405. [DOI: 10.1080/0887044042000196674]
- Yu, B., Funk, M., Hu, J., Wang, Q., & Feijs, L. (2018). *Biofeedback for everyday stress management: A systematic review*. *Frontiers in ICT*, 5. [DOI: 10.3389/fict.2018.00023]
- Zhang, Q., Ting-Toomey, S., Oetzel, J. G., & Zhang, J. (2015). *The emotional side of forgiveness: A cross-cultural investigation of the role of anger and compassion and face threat in interpersonal forgiveness and reconciliation*. *Journal of International and Intercultural Communication*, 8(4), 311-329. [DOI: 10.1080/17513057.2015.1087094]

Myślenie otwarte i elastyczne. Dlaczego warto je rozwijać u uczniów i jak to robić?

Anna Błaszczak / Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

e-mail: anna.blaszczak2@mail.umcs.pl

ORCID: 0000-0003-0597-5117

Streszczenie

Artykuł omawia myślenie otwarte i elastyczne oraz jego znaczenie dla rozwoju i funkcjonowania uczniów. Wyjaśnia zagadnienie, wskazując na jego rolę dla krytycznego myślenia. Podejmuje zarazem próbę uporządkowania wiedzy na temat tej dyspozycji poznawczej, podkreślając jej dwa podstawowe komponenty: zdolność do wychodzenia poza własną perspektywę (zdolność do decentracji) oraz gotowość, by uwzględnić optykę inną niż faworyzowana (aspekt motywacyjny). Prezentuje jednocześnie konsekwencje regulacyjne myślenia w sposób otwarty i elastyczny dla uczenia się, zapamiętywanie i rozumienia zjawisk przez uczniów. W efekcie analizy literatury przedmiotu opracowanie oferuje praktyczne wskazówki dotyczące tego, jak rozwijać myślenie otwarte i elastyczne u uczniów.

Słowa kluczowe: Myślenia otwarte i elastyczne, myślenie krytyczne, zdolność do decentracji, rozwój poznawczy, edukacja.

Actively open-minded thinking. Why it is worth to develop it among students and how to do that?

Abstract

The article discusses the concept of actively open-minded thinking and its significance for the development and functioning of students. It elucidates this issue by highlighting its fundamental importance for critical thinking. Simultaneously, it attempts to systematize the knowledge regarding this cognitive disposition, indicating its two core components: the ability to transcend one's own perspective (cognitive decoupling ability) and the willingness to consider perspectives other than the favoured one (motivational aspect). It also presents the regulatory consequences of open and flexible thinking for learning, memory, and comprehension of phenomena among students. As a result of the literature analysis, the paper provides practical guidelines on how to cultivate open and flexible thinking in students.

Keywords: Actively open-minded thinking, critical thinking, cognitive decoupling, education, cognitive development.

„Do prawdy nie można dojść w pojedynkę. Jeśli moje myślenie stanie się układem szczelnie izolowanym, umrze, bo odetnie się od źródeł informacji niezbędnych do tego, by funkcjonować”.

Michał Heller, „Moralność myślenia” (2015, s. 101)

1. WPROWADZENIE

W filmie „Dzień świra” polityk argumentuje swoje racje, podkreślając, że jego jest tą „najmojszą”, a więc jedyną i świętą. Upewnia się, że własne przekonania są słuszne i nie podlegają weryfikacji. Przyjmuje wygodną, bo nie wymagającą wysiłku poznawczego optykę, która prowadzi do wzmacniania swoich przekonań własnymi argumentami i utwierdzania się w przyjętych wcześniej sądach. Ta mocno przerysowana, lecz nie tak znów daleka od rzeczywistości sytuacja pokazuje skłonność do błędu potwierdzania (confirmation bias), co z kolei zasadniczo uniemożliwia wyjście poza posiadaną już wiedzę i opinie, a przez to blokuje rozwój jednostkowy i społeczny (Heller, 2015, Jarymowicz, 2002).

Przeciwieństwem podejścia bazującego na utrwalaniu własnych przekonań i wniosków jest myślenie otwarte i elastyczne traktowane przez badaczy jako podstawa myślenia racjonalnego, krytycznego (Baron i in., 2016, Stanovich i in., 2016). Myślenie w sposób otwarty i elastyczny zakłada uwzględnianie różnych argumentów i opcji, rozważanie ich i podejmowanie uważnych decyzji (Błaszczak, 2022), przez co wydaje się kluczowe dla radzenia sobie z narastającą wielością otaczających nas informacji, często sprzecznych ze sobą, nieprawdziwych czy przedstawionych w nieobiektywny sposób. Konieczność analizowania niezliczonej ilości napływających danych, rozważania ich rzetelności przez pryzmat wcześniejszej wiedzy, wartościowości źródła czy celu komunikatu wymaga świadomego kierowania procesem myślenia w sposób dopuszczający różne możliwości i perspektywy.

Celem artykułu jest wyjaśnienie, czym jest dyspozycja do myślenia w sposób otwarty i elastyczny oraz omówienie wybranych badań nad konsekwencjami podejmowania takiego sposobu myślenia. Przegląd obecnych w literaturze analiz służy przedstawieniu argumentów na rzecz opisywanego sposobu myślenia i jego wartości, szczególnie w kontekście uczenia się i nauczania. Opis badań pozwala też wskazać sprawdzone sposoby rozwijania myślenia otwartego i elastycznego. Dodatkowo popularyzacja pojęcia i wiedzy o nim wśród czytelników zajmujących się edukacją może stanowić inspirację do wprowadzania takich aktywności w pracy z uczniami.

2. MYŚLENIE AKTYWNIE OTWARTE I ELASTYCZNE

Pojęcie aktywnie otwartego myślenia (*actively open-minded thinking*) wprowadził do literatury Jonathan Baron (1993) w eseju poświęconym teorii edukacji. Jednocześnie wskazał, jak ważna jest to kompetencja dla rozwijających się umysłów młodych ludzi oraz rozważał, czego należy uczniów nauczyć, by myśleli w sposób racjonalny i pozbawiony zniekształceń. W późniejszej publikacji Baron (2008) zwrócił uwagę na kilka szczególnych sytuacji, w których myślenie aktywnie otwarte i elastyczne może być szczególnie przydatne. Według niego takie ryzyko zniekształceń w myśleniu istnieje wtedy, gdy pomijane jest to, co powinno być wzięte pod uwagę lub gdy posiadana wiedza wydaje się pewna, mimo że stoi za nią jedynie pobieżna analiza danych. Inną okolicznością sprzyjającą popełnianiu błędów w myśleniu jest skłonność do poszukiwania dowodów i wyciągania wniosków w sposób, który faworyzuje możliwości i opcje już wcześniej uznane za właściwe (confirmation bias, myside bias). Taka skłonność do potwierdzania „mojszej” prawdy prowadzi do odrzucania argumentów sprzecznych z przekonaniem (Kahneman, 2011), zniekształceń w myśleniu, a w konsekwencji błędnych decyzji lub ocen (Stanovich, 2011). Myślenie w sposób otwarty i elastyczny jest przeciwieństwem tendencji do potwierdzania własnych przekonań i opinii, przez co jawi się jako lekarstwo na błędy w rozumowaniu i podejmowaniu decyzji (Baron, 2008; Kahneman, 2011; Sassenberg i in., 2021; Stanovich i in., 2016).

Keith Stanovich i Richard West (1997), autorzy skali do pomiaru myślenia aktywnie otwartego, której polska adaptacja została opracowana przez Annę Błaszczak i Martę Klocek (2022), charakteryzują ten rodzaj myślenia, wskazując następujące jego cechy. Kluczowym aspektem jest otwartość (*open-mindedness*), która polega na braniu pod uwagę wielu możliwości, opinii, celów i dowodów oraz krytyczną ich analizę. Uważny namysł nad różnymi opcjami dotyczyć ma również tych, które są przez jednostkę faworyzowane. Jest to odwrotne do absolutyzmu w myśleniu i przeciwne przyjmowaniu za pewnik „jedynie słusznych poglądów” (Błaszczak, 2023). Drugą cechą jest elastyczność czy giętkość (*cognitive flexibility*), przejawiająca się gotowością do zmiany perspektywy i spojrzenia na coś z drugiej strony (np. z perspektywy innej osoby). Przejawia się ona celowym poszukiwaniem zróżnicowanych informacji czy dowodów często odmiennych od tych, które są najłatwiej dostępne. Oznacza to, że otwartość i elastyczność to dwie kluczowe i definicyjne właściwości omawianego rodzaju myślenia – ściśle ze sobą powiązane, choć nie tożsame. Otwartość odnosi się do brania pod uwagę w myśleniu więcej niż jednego punktu widzenia, opinii czy argumentu. Elastyczność oznacza, że te uwzględniane perspektywy są od siebie jakościowo odległe.

Badacze zajmujący się myśleniem otwartym (Baron, 2008; Stanovich, 2011; Stanovich i West, 1997) podkreślają również jego aktywny charakter. Podmiot celowo angażuje się w poszukiwanie argumentów czy danych przemawiających za i przeciwko różnym opcjom (Baron, 2008). Aktywność jest wpisana w otwartość i elastyczność myślenia, ponieważ poszukiwanie alternatywnych i jakościowo różnych opcji czy perspektyw wymaga celowego wysiłku. Z tego powodu wykorzystywana w opracowaniu nazwa pomija już ten atrybut, dzięki czemu etykieta jest nieco krótsza. Zdecydowano się jednak pozostawić w nazwie otwartość i elastyczność ze względu na ważność obu atrybutów w określeniu tego rodzaju myślenia, ich wcześniejsze wykorzystywanie w polskiej literaturze przedmiotu (Błaszczak, 2022) oraz trudność odzwierciedlenia oryginalnej etykiety w języku polskim.

Otwartość i elastyczność w myśleniu to cechy, które można rozwijać. Kształtują się one względnie niezależnie od poziomu inteligencji (Stanovich i in., 2013). Wymagają jednak przekroczenia pewnych ograniczeń rozwojowych w myśleniu (np. centracji i egocentryzmu), a zatem pewnego poziomu dojrzałości poznawczej, której rozwój można i należy wspierać (Brzezińska i in., 2016). Podobnie ćwiczyć można aspekt motywacyjny myślenia w sposób otwarty i elastyczny, czyli gotowość, by wychodzić „poza własną perspektywę widzenia siebie i świata” (Jarymowicz, 2002) oraz chęć, by dostrzegać coś więcej niż „najmniejszą” rację. Oznacza to, że myślenie w sposób otwarty i elastyczny jest zdolnością podmiotu do analizowania zjawisk i zagadnień w sposób zróżnicowany. Utrwalona dyspozycja mogłaby skutkować rozwinięciem otwartego i elastycznego stylu poznawczego, tj. nawykowo stosowanego czy preferowanego sposobu zbierania zróżnicowanych danych, dostrzegania alternatyw i analizowania opcji pod różnym kątem.

W artykule omówione zostaną argumenty podkreślające wagę kształtowania tej kompetencji u uczniów i studentów (Shephard i in., 2021) oraz sposoby jej rozwijania. Poniżej zaprezentowano wybrane badania wskazujące na znaczenie i pozytywne konsekwencje rozwijania myślenia otwartego i elastycznego dla analizowania i poszukiwania informacji czy też głębszego ich przetwarzania i zapamiętywania. Następnie omówiono strategie, zadania i aktywności pozwalające budować zdolność do myślenia w sposób otwarty i elastyczny u uczniów.

3. DLACZEGO WARTO ROZWIJAĆ OTWARTOŚĆ I ELASTYCZNOŚĆ MYŚLENIA U UCZNIÓW?

Myślenie otwarte i elastyczne ogranicza błędy i sprzyja pogłębionej analizie napływających danych czy zadań szkolnych (Stanovich i in., 2016). Ułatwia nabywanie informacji i motywuje do ich poszukiwania. Facylituje głębsze przetwarzanie informacji i w konsekwencji ich lepsze zapamiętywanie (Craik i Lockhard, 1972). Przede wszystkim jednak pozwala wziąć pod uwagę inną perspektywę niż pierwotnie faworyzowana, co ma znaczenie dla poprawności myślenia, unikania błędów wynikających z przyjmowania nieprawidłowych założeń, wprowadzania innowacji, postępu w zakresie wiedzy i odkryć naukowych, rozwiązywania złożonych problemów czy relacji interpersonalnych i porozumienia z innymi.

3.1. Myślenie otwarte i elastyczne ogranicza zniekształcenia poznawcze i sprzyja myśleniu zgodnemu z dowodami naukowymi

Susan Fiske i Shelley Taylor (1991) wprowadziły do literatury pojęcie skąpstwa poznawczego, opisując tendencję do tego, by myśleć i rozwiązywać problemy w sposób uproszczony i niewymagający wysiłku (Stanovich, 2009). Daniel Kahneman (2011) potwierdza takie ujęcie, wskazując na wyraźną i obserwowaną w różnych kontekstach skłonność do uproszczonej analizy informacji, wyciągania pochopnych wniosków i poszukiwania argumentów na rzecz faworyzowanej tezy zamiast weryfikowania jej słuszności. Potencjalne kontrargumenty najczęściej są ignorowane lub ich analiza jest na tyle pobieżna, że prowadzi do umniejszania ich znaczenia (Brycz, 2004; Kappes i in., 2020; Travis i Aronson, 2014). Badania wskazują, że myślenie otwarte i elastyczne sprzyja weryfikowaniu napływających informacji i poszukiwaniu rzetelnych danych, a przez to zmniejsza lub nawet częściowo hamuje nasilenie skłonności do popełniania błędów poznawczych wynikających z potwierdzania przyjętych założeń i formułowania pochopnych ocen (Błaszczak, 2022; West i in., 2008).

Istotną rolę myślenia w sposób otwarty i elastyczny dla unikania błędów logicznych wynikających z wcześniejszej wiedzy (*belief bias*) wykazali w badaniach Macperson i Stanovich (2007). W ich eksperymencie uczestnicy mieli za zadanie ocenić, czy wskazane syllogizmy są logiczne. Dodatkowo przedstawiono przesłanki. Czasem wniosek z nich wynikał (np. wszystkie ryby potrafią pływać; tuńczyk jest rybą; a zatem tuńczyk potrafi pływać), a czasem nie, chociaż był zgodny z ogólną wiedzą (np. wszystkie kwiaty mają pąki; róża ma pąki; a zatem róża jest kwiatem). Ten ostatni warunek prowokował do błędnych decyzji dotyczących logiczności syllogizmu. Badani, którzy charakteryzowali się wysoką dyspozycją do myślenia w sposób otwarty i elastyczny istotnie lepiej identyfikowali niespójność logiczną syllogizmu, nawet jeśli wniosek był prawdziwy w świetle wiedzy ogólnej (Macperson i Stanovich, 2007). Potrafili wykroczyć poza posiadaną wiedzę i automatycznie narzucającą się odpowiedź, by z refleksją podążać za regułami zadania wskazanymi w instrukcji, a w efekcie rzadziej popełniali błędy wynikające z posiadanych przekonań (*belief bias*). Uzyskany wynik wskazuje na znaczącą rolę myślenia w sposób otwarty i elastyczny dla wnioskowania zgodnego z zasadami logiki, co z kolei jest kluczową umiejętnością dla osiągnięć edukacyjnych uczniów i studentów w różnych obszarach nauki (Feher i in., 2023).

Jala Rizeq i in. (2020) analizowali związki dyspozycji osobowościowych i stylów myślenia z nastawieniem skażonym zniekształceniami (*contaminated mindset*). Badani wypełniali serię kwestionariuszy badających tendencję do ulegania teoriom spiskowym bez względu na dowody, przekonanie o działaniu sił nadprzyrodzonych czy pozanaukowe nastawienie w myśleniu oraz oceniające ich dyspozycje poznawcze. Przeprowadzone analizy ujawniły negatywną korelację między myśleniem w sposób otwarty i elastyczny a dawaniem wiary teoriom sprzecznym z dowodami naukowymi. Niezależnie od poziomu inteligencji, uczestnicy, którzy charakteryzowali się myśleniem otwartym i elastycznym częściej deklarowali gotowość do weryfikowania napływających informacji, ostrożność formułowania sądów czy refleksyjność w przetwarzaniu dostępnych danych. Przytoczone badanie (Rizeq i in., 2020) wskazuje na znaczenie dyspozycji do myślenia w sposób otwarty dla racjonalnych, bazujących na dowodach, osądów. W konsekwencji również dla poprawności myślenia, co znaczące z punktu widzenia kształcenia i rozwoju kolejnych pokoleń.

3.2. Myślenie otwarte i elastyczne wzmacnia gotowość do poszukiwania informacji i wytrwałość w ich pozyskiwaniu

Badania Uriel Haran i in. (2013) dotyczyły związków pomiędzy myśleniem aktywnie otwartym i elastycznym a tendencją do poszukiwania informacji i weryfikowania formułowanych ocen oraz ostrożności w ocenie trafności własnych przewidywań. Uczestnikom prezentowano przez chwilę planszę, na której znajdowały się zróżnicowane, lecz dość proste obiekty (np. znaki matematyczne). Zadaniem badanych było określenie całkowitej liczby elementów na planszy oraz wskazanie, których obiektów jest najwięcej. Ze względu na krótki czas ekspozycji bodźców właściwa ocena liczby znaków po jednorazowej prezentacji była mało prawdopodobna. Uczestnicy mogli jednak ponownie obejrzeć prezentowany zestaw, a liczba powtórzeń traktowana była jako miara wytrwałości w poszukiwaniu potrzebnych informacji. Dodatkowo badani szacowali trafność finalnie sformułowanych osądów. Analizowano poprawność wyrażanych przez nich ocen, skłonność do poszukiwania informacji oraz pewność co do własnych opinii w zestawieniu z zebranymi dodatkowo danymi dotyczącymi dyspozycji poznawczych badanych. Wyniki ujawniły, że dyspozycja do myślenia w sposób otwarty i elastyczny pozytywnie korelowała z nabywaniem informacji i wytrwałością w ich poszukiwaniu oraz spójnością pomiędzy danymi i oszacowaniami. Badani charakteryzujący się wyższym poziomem otwartości i elastyczności myślenia częściej ponownie oglądali prezentowaną im wcześniej planszę, dzięki czemu zbierali więcej danych i mieli okazję zweryfikować pierwotny osąd w porównaniu do badanych z relatywnie niższym wynikiem w skali myślenia otwartego i elastycznego. Otwartość i elastyczność myślenia była też pozytywnie związana z trafnością estymacji. Wskazuje to na istotne znaczenie myślenia w sposób otwarty i elastyczny nie tylko dla poprawności formułowanych ocen, ale też dla wytrwałości w procesie nabywania wiedzy oraz pogłębionej refleksji nad nią.

3.3. Myślenie otwarte i elastyczne sprzyja głębszemu przetwarzaniu informacji i lepszemu ich zapamiętywaniu

Zgodnie z założeniami teorii poziomów przetwarzania informacji Craika i Lockharta (1972) im głębsza jest analiza bodźca, tym lepiej jest on zapamiętywany. Można więc oczekiwać, że myślenie otwarte i elastyczne jako dyspozycja prowokująca jednostki do refleksji i pogłębionej analizy posiadanych informacji sprzyja ich zapamiętywaniu. Badania pośrednio wspierają takie założenie.

Irina Kibalchenko i in. (2022) poddały uczestników swoich badań serii testów określających poziom pamięci semantycznej, zdolności do kategoryzacji czy złożoności sieci semantycznych, jakie powstają, gdy badani się uczą. Kontrolowano przy tym poziom otwartości myślenia i ta właśnie zmienna okazała się istotnie różnicować obserwowaną u badanych głębokość przetwarzania informacji. Uczestnicy, których myślenie charakteryzowało się wysokim poziomem otwartości, tworzyli bardziej złożone i wieloaspektowe sieci znaczeniowe związane z opracowanymi informacjami w porównaniu z badanymi charakteryzującymi się niskim poziomem otwartości myślenia. Brali pod uwagę większą liczbę elementów związanych ze znaczeniem bodźca i tworzyli bardziej złożone sieci skojarzeniowe, przez co głębiej przetwarzali informacje, a w konsekwencji lepiej je zapamiętywali.

W innym badaniu Tarchi i Villalon (2021) sprawdzali związek pomiędzy myśleniem w sposób otwarty i elastyczny a rozumieniem i zapamiętywaniem złożonych tekstów, które prezentują sprzeczne ze sobą treści. Badani zapoznawali się z dwoma esejami argumentacyjnymi, które zawierały przeciwne stanowiska względem kontrowersyjnego tematu. Jeden z nich prezentował argumenty za dokonywaniem regularnych ocen nauczycieli przez uczniów. Drugi uzasadniał stanowisko przeciwne. Teksty przekazywano uczestnikom w losowej kolejności. Następnie badani samodzielnie pisali esej, prezentując własne stanowisko. Miesiąc później proszono ich o przypomnienie sobie tego, co czytali w obu tekstach. Dokonano analizy zapamiętanych treści pod kątem ilości, złożoności oraz zgodności tego, co zapamiętali badani z ich własnym stanowiskiem, uwzględniając przy tym zdolność do myślenia w sposób otwarty i elastyczny uczestników. Odnotowano znaczący, pozytywny związek między myśleniem otwartym i elastycznym, a poprawnym zapamiętaniem argumentów. Badani charakteryzujący się wyższym poziomem otwartości i elastyczności myślenia zapamiętali też więcej przesłanek „za” i „przeciw” zaprezentowanych w udostępnionych tekstach, bez względu na to, jakie stanowisko sami reprezentowali. Autorki badania (Tarchi i Villalon, 2021) podsumowują, że otwartość i elastyczność myślenia, jako dyspozycja, sprzyja złożonej analizie informacji i uwzględnianiu różnych racji. Wzmacnia to złożoność sieci semantycznych tworzonych w efekcie nauki oraz trwałość tworzonych przy tej okazji śladów pamięciowych.

4. ROZWÓJ MYŚLENIA OTWARTEGO I ELASTYCZNEGO

W świetle przytoczonych wyników badań zdolność do myślenia w sposób otwarty i elastyczny wydaje się tą kompetencją, którą warto rozwijać u uczniów i studentów jako podstawę myślenia racjonalnego i pozbawionego błędów, ale też dyspozycję umożliwiającą głębsze przetwarzanie informacji i ich zapamiętywanie. Zmniejsza ona nasilenie zniekształceń w rozumowaniu czy skłonności do dawania wiary teoriom sprzecznym z dowodami naukowymi. Zwiększa natomiast tendencję do brania pod uwagę zróżnicowanych argumentów czy ocenę wartości naukowej dowodów. Cenna to właściwość dla uczniów i studentów, bo pozwala im poszerzać wiadomości w sposób rzetelny, prowokuje do weryfikacji napływających informacji, rozważania różnych opcji i alternatyw oraz chroni przed przyswajaniem treści nieprawdziwych (*fake news*) czy pochodzących z niewiarygodnych źródeł. Sprawia też, że ludzie przetwarzają informacje głębiej, a dzięki temu lepiej ją rozumieją i zapamiętują. Stanowi bazę do bardziej złożonego postrzegania i rozumienia różnych zjawisk.

Badania Metz i in. (2020) wskazują, że myślenie otwarte i elastyczne można rozwijać. Badaczki zbierały dane od grupy amerykańskich nastolatków w wieku od 11 do 16 lat (średnia wieku uczestników w momencie rozpoczęcia badania wynosiła ok. 14 lat). W początkowej fazie badań dokonano pomiaru dyspozycji do myślenia otwartego i elastycznego, a następnie systematycznie monitorowano przyrost w zakresie tej dyspozycji, analizując jednocześnie aktywności podejmowane przez uczniów oraz oddziaływanie ze strony środowiska szkolnego. Odnotowano regularny przyrost otwartości na rozważanie sprzecznych argumentów, wzrost refleksyjności w analizie napływających danych (w tym informacji pochodzących ze stron internetowych) oraz pluralizmu w myśleniu. Wraz z wiekiem badani częściej wykazywali zrozumienie dla odmiennej niż własna perspektywy oraz krytycznie przetwarzali uzyskiwane informacje (np. weryfikowali wiedzę oraz źródła jej pochodzenia). Przyrost w zakresie dyspozycji do myślenia otwartego i elastycznego korelował z wiekiem uczestników oraz ich aktywnością i stymulacją ze strony środowiska. Im bardziej różnorodne były to doświadczenia (np. wolontariat w domu spokojnej starości i dodatkowe zajęcia z historii sztuki czy gra w drużynie koszykówki), tym wyższy był przyrost w zakresie myślenia otwartego i elastycznego. Oznacza to, że otwartość i elastyczność myślenia mogą być rozwijane poprzez zróżnicowane doświadczenia społeczne oraz aktywność własną jednostek. Poniżej omówienie obecnych w literaturze strategii, a także sposobów kształtowania tej kompetencji i aktywizacji myślenia otwartego i elastycznego wykorzystywane w badaniach wraz z próbą przeniesienia wiedzy na propozycje ćwiczeń czy też aktywności możliwych do realizacji w szkole.

5. JAKIE ODDZIAŁYWANIA I DOŚWIADCZENIA KSZTAŁTUJĄ MYŚLENIE OTWARTE I ELASTYCZNE?

W świetle analiz badaczy przedmiotu do wyraźniejszych źródeł myślenia otwartego i elastycznego należą przekonania na temat tego, jak powinno przebiegać prawidłowe rozumowanie (Baron 1993, 2008, 2018a, 2018b; Gurcay-Morris, 2016; Stanovich, 2011; Stanovich i West, 1997). Osoby, które uważają, że należy rozważać różne stanowiska czy argumenty przeciwne względem faworyzowanych tez, a zmianę zdania pod wpływem nowych dowodów postrzegają jako atut, częściej same kierują się tymi zasadami w myśleniu (Błaszczak i Kłoczek, 2022). Oznacza to, że rozwijając takie przekonania co do właściwego przebiegu rozumowania, np. poprzez modelowanie lub układanie zadań w sposób, który prowokuje do poszukiwania i uwzględnienia w ocenie argumentów przeciwnych, możemy wspierać myślenie otwarte i elastyczne u uczniów.

Przykładem dość powszechnie wykorzystywanych w szkole aktywności, które w naturalny sposób wymuszają myślenie otwarte i elastyczne, są debaty. W czasie takich dyskusji (uporządkowanych, często o ściśle określonym przebiegu) uczniowie nie zawsze reprezentują własne poglądy. Muszą także poszukiwać lub poznawać argumenty sprzeczne ze swoimi opiniami oraz oceniać ich wiarygodność. Debata wymaga również antycypacji argumentacji strony przeciwnej oraz opracowania kontrargumentów. Konieczne okazuje się przełączanie perspektywy własnej na tę wynikającą z warunków zadania oraz między stanowiskami w debacie. Pozwala to ćwiczyć elastyczność w myśleniu i otwartość na stanowisko strony przeciwnej oraz kształtuje zdolność do wychodzenia poza własną perspektywę.

Wśród innych zadań, które w łatwy sposób mogą utrwalać przekonanie, że w myśleniu ważna jest różnorodność perspektyw i krytyczne podejście, są aktywności prowokujące do refleksji nad dowodami i zastaną wiedzą (np. w kontekście przełomowych odkryć i tego, jak do nich doszło). Niekiedy wystarczy proste, choć dość przewrotne pytanie o to, skąd wiemy, że przekazana informacja czy przedstawiona teoria jest prawdziwa (np. skąd wiemy, że dwa plus dwa równa się cztery, albo że Sidney jest stolicą Australii, choć nigdy tam nie byliśmy). Nie chodzi tu oczywiście o wzbudzanie wątpliwości co do treści podręczników szkolnych czy kontestowanie prawd naukowych, a jedynie refleksję nad źródłami wiedzy, argumentami i tym, na ile są one wiarygodne. Regularne doświadczenia tego rodzaju mogą wzmacniać skłonność do bardziej złożonych rozważań i podejmowania ich w sposób nawykowy.

Utrwaleniu tendencji do myślenia w sposób otwarty i elastyczny służą również treningi poznawcze nastawione na rozwijanie właśnie tych cech w rozumowaniu. Pierwsze tego typu zajęcia prowadzono już w latach 30. XX wieku (Selz, 1935 za: Baron, 2008). Szerzej zakrojone badania nad skutecznością tego typu oddziaływań zostały podjęte jednak dopiero w latach 80. XX

wieku przez Perkinsa i in. (1986, za: Toplak i Flora, 2020). Oferowany przez autorów trening obejmował zadania, w których uczestnicy zapoznawali się z kontrowersyjnymi tematami i wyszukiwali argumenty na rzecz każdej ze stron. Zagadnienia były dyskutowane w klasie, a uczniów zachęcano do krytycznej oceny prezentowanych opinii. Przed rozpoczęciem treningu i po jego zakończeniu uczestników proszono o wypisanie argumentów za i przeciw jakiemuś zagadnieniu, niezwiązanemu z tematami poruszonymi w czasie zajęć. Kontrolowano zarazem indywidualną opinię badanego. Porównanie wyników tych pomiarów wykazało, że udział w zajęciach zwiększył istotnie (niemal o 100%) liczbę generowanych argumentów na rzecz tez przeciwnych do preferowanych, nie zmieniając jednocześnie znacząco liczby czy jakości argumentów wspierających faworyzowaną opcję. Zgodnie z oczekiwaniami trening nie tyle zwiększył płynność argumentowania, co przyczynił się do gotowości, by uwzględnić perspektywę inną niż własna. Wynikało to z przyrostu w zakresie zdolności do zmiany perspektywy i kierunku myślenia, czyli elastyczności (giętkości) w myśleniu.

Współcześnie badacze podejmują próby realizowania treningu myślenia otwartego i elastycznego w formie zdalnej (Gurcay-Morris, 2016). Uczestnicy zajęć, zanim uzyskali dostęp do platformy online, odpowiadali na pytania kwestionariusza mierzącego gotowość do myślenia w sposób otwarty i elastyczny (Stanovich, 2016; Stanovich i West, 1997). Następnie przystępowali do kursu, podczas którego najpierw zapoznawali się z ogólną ideą myślenia otwartego i elastycznego, a następnie dowiadywali o zniekształceniach w myśleniu czy błędach w podejmowaniu decyzji. Dopiero po takim etapie przystępowali do ćwiczeń, które wymagały użycia zdobytej wcześniej wiedzy o myśleniu, a jednocześnie prowokowały do refleksji nad strategiami poznawczymi stosowanymi zazwyczaj. Po zakończeniu kursu ponownie dokonywano pomiaru za pomocą skali oceniającej skłonność do myślenia w sposób otwarty i elastyczny. Zaobserwowano przyrost przekonań dotyczących właściwego przebiegu rozumowania zgodnych z założeniami myślenia otwartego i elastycznego. Jednocześnie odnotowano mniejszą skłonność badanych do wygłaszania kategoriycznych opinii oraz większą ostrożność w ocenie słuszności własnych osądów (Gurcay-Morris, 2016). Niestety brakuje danych, jak trwały był przyrost gotowości do myślenia w sposób otwarty i elastyczny odnotowany w badaniu oraz w jakim stopniu przekładał się na rozwiązywanie problemów i myślenie w życiu codziennym. Można jednak przypuszczać, że im częściej powtarzany jest taki trening i im mocniej utrwalone ćwiczone strategie, tym częściej i bardziej nawykowo będą stosowane.

Bardzo ciekawych danych podpowiadających możliwości aktywizowania myślenia w sposób otwarty i elastyczny dostarczają analizy Sassenberga i in. (2021). Wykazali oni, że można wzbudzić sytuacyjnie otwartość i elastyczność w myśleniu oraz że tak wzbudzone nastawienie na elastyczność (*flexibility mindset*) prowadzi do podobnych efektów jak trwała dyspozycja, np. zmniejsza nasilenie obserwowanych błędów w myśleniu w zadaniach, które do takich zniekształceń prowokują (Sassenberg i in. 2021; Kleiman i Hassin, 2013). Jedną z aktywności wzbudzających gotowość do myślenia w sposób otwarty i elastyczny są zadania, które wymagają pogodzenia ze sobą sprzecznych celów, dążeń czy przekonań. Przykładem takiej sytuacji jest podejmowanie decyzji dotyczącej zachowania w sytuacji, gdy atrakcyjne opcje są ze sobą w konflikcie (np. student chce dobrze przygotować się do egzaminu i jednocześnie wziąć udział w imprezie, na którą został właśnie zaproszony). Generalnie zadania, które wymagają rozwiązywania konfliktu celów czy przekonań, prowokują do modyfikacji sposobu widzenia sytuacji, rozszerzenia perspektywy i wyjścia poza pierwotne przekonania. Na poziomie zadań szkolnych mogą to być aktywności bezpośrednio związane z tematami zajęć, w których uczniowie poszukują rozwiązań (np. jak pogodzić bezpieczeństwo obywateli z ich prywatnością? Jak dbać o planetę, korzystając z jej zasobów zgodnie z zapotrzebowaniem ludzi na surowce naturalne?). Badania wskazują na to, że elastyczność w myśleniu wymuszona poprzez złożoność i wewnętrzną sprzeczność zadania przenosi się na elastyczne rozwiązywanie następujących potem zadań (Kleiman i Enisman, 2018). Takie efekty i przytoczone przykłady wzmacniają przekonanie, że możliwe jest ćwiczenie otwartości i elastyczności myślenia w warunkach zajęć szkolnych i przy okazji realizowania tematu z podstawy programowej.

Do przetwarzania informacji w sposób otwarty i elastyczny prowokują również zadania wymagające myślenia kontrfaktycznego (Sassenberg i in. 2021), czyli te prowokujące do namysłu nad tym, „co by było gdyby” (np. co by było, gdyby Kopernik nigdy się nie urodził? Co by było, gdyby to Sapkowski napisał „Chłopów”?). Konieczność wyjścia poza posiadaną wiedzę i wyobrażenie sobie alternatywnej wersji wydarzeń czy przebiegu zjawisk zwiększają elastyczność myślenia i otwartość na nietypowe rozwiązania w kolejnych, niezależnych zadaniach (Markman i in., 2007).

Merryfield (2012) wskazuje zestaw strategii możliwych do zastosowania już na bardzo wczesnych etapach edukacji i na większości lekcji przedmiotowych, których regularne używanie znacząco uelastycznia myślenie i usprawnia przyjmowanie różnorodnych perspektyw. Naturalnym sposobem rozwijania myślenia otwartego i elastycznego w różnego rodzaju sytuacjach szkolnych jest nawiązywanie do tego, jak czynniki kulturowe, religijne, geograficzne czy historyczne kształtują ludzkie myślenie i działania (np. różne potrawy spożywane na śniadanie czy różne święta obchodzone przez osoby z odmiennych kręgów religijnych).

Inną strategią prowokowania do dostrzegania perspektywy innej niż własna jest wprowadzenie do dyskursu informacji pochodzących z innej kultury lub współpraca z uczniami z innych krajów przy okazji projektów międzynarodowych. Ciekawym zadaniem otwierającym myślenie jest np. porównanie map świata pochodzących z podręczników do geografii opracowanych w różnych krajach czy liczby słów określających jakieś zjawisko w różnych językach. Praca nad omówieniem konfliktu na lekcjach historii może również wprowadzać różne perspektywy, co pomaga zrozumieć źródła i przyczyny wojny.

Angażowanie uczniów w międzynarodowe projekty, gdzie wspólny cel (np. dobrostan psychiczny czy czyste środowisko) może być realizowany w odmienny sposób w zależności od współpracujących ze sobą krajów umożliwia poznawanie rówieśni-

ków z innych krajów i daje poczucie komfortu w relacji z osobą o znacząco odmiennych doświadczeniach niż własne. Dzięki temu uczniowie w praktyce rozwijają umiejętność komunikacji oraz świadomość odmiennych norm czy wartości. Stwarza to okazję do przemyślenia popularnych stereotypów czy uprzedzeń oraz poddania ich w wątpliwość.

Inną strategią uelastyczniania myślenia w ramach zajęć szkolnych jest zadawanie pytań prowokujących do krytycznej refleksji nad posiadaną wiedzą. Proponując uczniom namysł nad tym, jakie są argumenty za i przeciwko jakiejś tezie, pytając, czy dostępne dowody są rzetelne albo jak kultura czy kontekst historyczny może wpływać na interpretację wydarzeń, wspieramy uczniów w rozwijaniu złożonego i wielowymiarowego rozumienia świata. Doskonałą okazją do wzmacniania tego aspektu myślenia otwartego i elastycznego są wszystkie te zajęcia, podczas których mamy do czynienia ze sprzecznymi teoriami i koncepcjami. Mogą to być lekcje biologii, fizyki czy chemii, gdzie różne perspektywy w myśleniu i działaniu przyjmowane przez znaczące postacie nie zawsze były ze sobą spójne. Warto podkreślić, że w myśleniu otwartym i elastycznym nie chodzi o to, by wątpić we wszystko. Celem jest rozwijanie świadomości tego, że wydarzenia czy zjawiska rzadko są zupełnie jednoznaczne czy jednostronne.

6. WNIOSKI

Omówione w artykule wyniki badań i zaprezentowane analizy wskazują, że myślenie otwarte i elastyczne predysponuje do uwzględniania różnych stanowisk, weryfikowania docierających do nas informacji i ich źródeł oraz refleksji nad własnymi przekonaniem, przez co jest kompetencją wysoce pożądaną. Zdolność do wychodzenia poza własną lub preferowaną perspektywę, rozważania różnych opcji i opinii jest przydatna nie tylko uczniom. Myślenie otwarte i elastyczne jest zasobem transferowalnym, którego pozytywne konsekwencje dostrzec można w różnych obszarach funkcjonowania (Schuster i in., 2020), również poza szkołą. Biorąc pod uwagę wątpliwości, jakie budzi dziś rzetelność czy prawdziwość informacji, umiejętność weryfikowania ich wartości, namysłu nad źródłem lub konfrontowania z innymi opiniami jest niezbędna, bez względu na wiek czy wykonywany zawód, a opanowanie jej wydaje się koniecznością.

Czy jednak myślenie otwarte i elastyczne ma jakieś wady i ograniczenia? Czy myślenie może być zbyt otwarte i elastyczne? Czy ciągła weryfikacja napływających danych nie powoduje jeszcze większego chaosu informacyjnego i zagubienia? A może rozważanie wszystkiego wcale nie doprowadzi do pozbawionych zniekształceń ocen i opinii, a jedynie do zbytnej intelektualizacji każdej, nawet najbardziej błażej decyzji? Otwartość i elastyczność myślenia nakazuje wziąć pod uwagę i taką skrajność oraz rozważyć potencjalne ograniczenia.

BIBLIOGRAFIA

- Baron, J. (1993). *Why teach thinking? - An essay. Target article with commentary. Applied Psychology: An International Review* 42, 191-237.
- Baron, J. (2008). *Thinking and deciding*. New York: Cambridge University Press.
- Baron, J. (2018a). *Actively open-minded thinking in politics. Cognition*, 188, 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2018.10.0>
- Baron J. (2018b). *Individual Mental Abilities vs. the World's Problems*. *Journal of Intelligence*, 6(2), 23. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6020023>
- Baron, J., Gurcay, B., Metz, E. (2016). *Reflective thought and actively open minded thinking*. [W:] M. Toplak, J. Weller (red.) *Individual Differences in Judgement and Decision-Making: A Developmental perspective*. New York: Psychology Press.
- Błaszczak, A. (2022). *Dyspozycja do myślenia w sposób otwarty i elastyczny*. *Annales UMCS sectio J*, 35, 23-41. <https://doi.org/10.17951/j.2022.35.3.23-41>
- Błaszczak, A., Kłoczek, M. (2022). *Polska adaptacja skali do pomiaru myślenia w sposób otwarty i elastyczny (AOT)*. *Przegląd Psychologiczny*, 64, 81-97. <https://doi.org/10.31648/przegldpsychologiczny.8131>
- Błaszczak, A. (2023). *Uważność w edukacji*. Centrum Transferu Wiedzy UCMS. Pobrano 23.10.2023 z <https://www.umcs.pl/pl/rozwoj-poznawczy,23548.htm>
- Brycz, H. (2004). *Trafność spostrzegania własnych i cudzych zachowań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia Rozwoju Człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Craik, F. I. M., Lockhart, R. S. (1972). *Levels of processing: A framework for memory research*. Journal of Verbal Learning and Verbal behavior, 11, 671-684.
- Feher, Z., Jaruska, L., Szarka, K., Tthova Tarova, E. (2023). *Students' propositional logic thinking in higher education from the perspective of disciplines*. Frontiers in Education, artykuł 8:1247653.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition (2nd ed.)*. McGraw-Hill Book Company.
- Gürçay-Morris, B. (2016). *The use of alternative reasons in probabilistic judgment*. PhD Dissertation, Department of Psychology, University of Pennsylvania. Pobrano 30.05.2022 z <http://finzi.psych.upenn.edu/~baron/theses/GurcayMorris-Dissertation.pdf>.
- Haran, U., Ritov, I., Mellers, B. A. (2013). *The Role of Actively Open-Minded Thinking in Information Acquisition, Accuracy, and Calibration*. Judgment and Decision Making, 8 (3), 188-201. <https://doi.org/10.1017/S1930297500005921>
- Heller, M. (2015). *Moralność myślenia*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Jarymowicz, M. (red.) (2002). *Poza egocentryczną perspektywą widzenia siebie i świata*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kappes, A., Harvey, A.H., Lohrenz, T., Read Montague, P., Sharot, T. (2020). *Confirmation bias in the utilization of others' opinion strength*. Natural Neuroscience 23, 130-137. <https://doi.org/10.1038/s41593-019-0549-2>
- Kibalchenko, I., Eksakusto, T., Istratova, O. (2022). *Conceptual predictors of the adolescents with different cognition types intellectual activity*, International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 10(1), 93- 105. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-1-93-105>
- Kleiman, T., Enisman, M. (2018). *The conflict mindset: How internal conflicts affect self-regulation*. Social and Personality Psychology Compass, 12(5), e12387. <https://doi.org/10.1111/spc3.12387>
- Kleiman, T., & Hassin, R. R. (2013). *When conflicts are good: Nonconscious goal conflicts reduce confirmatory thinking*. Journal of Personality and Social Psychology, 105(3), 374-387. <https://doi.org/10.1037/a0033608>
- Macpherson, R., Stanovich, K. E. (2007). *Cognitive ability, thinking dispositions, and instructional set as predictors of critical thinking*. Learning and Individual Differences, 17(2), 115-127.
- Markman, K. D., Lindberg, M. J., Kray, L. J., Galinsky, A. D. (2007). *Implications of Counterfactual Structure for Creative Generation and Analytical Problem Solving*. Personality and Social Psychology Bulletin, 33(3), 312-324. <https://doi.org/10.1177/0146167206296106>
- Merryfield, M. (2012). *Four Strategies for Teaching Open-Mindedness*. Social Studies and the Young Learner 25 (2), 18-22.
- Metz, S. E., Baelen, R. N., Yu, A. (2020). *Actively open-minded thinking in American adolescents*. Review of Education, ev3.3232. <https://doi.org/10.1002/rev3.3232>
- Rizeq, J., Flora, D., Toplak, M. (2020). *An examination of the underlying dimensional structure of three domains of contaminated mindware: paranormal beliefs, conspiracy beliefs, and anti-science attitudes*, Thinking & Reasoning, 27, 187-211. <https://doi.org/10.1080/13546783.2020.1759688>
- Sassenberg, K., Winter, K., Becker, D., Ditrich, L., Scholl, A., Moskowitz, G. B. (2021): *Flexibility mindsets: Reducing biases that result from spontaneous processing*. European Review of Social Psychology, 33(1), 171-213. <https://doi.org/10.1080/10463283.2021.1959124>

- Schuster, C., Stebner, F., Leutner, D., Wirth, J. (2020). *Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: an experimental training study*. Metacognition and Learning, 15(3), 455-477. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09237-5>
- Shephard, K., Kalsoom, Q., Gupta, R., Probst, L., Gannon, P., Santhakumar, V., Ndukwe, I., Jowett, T. (2021). *Exploring the relationship between dispositions to think critically and sustainability concern in HESD*. International Journal of Sustainability in Higher Education. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2020-0251>
- Stanovich, K. E. (2009). *The cognitive miser: ways to avoid thinking. What intelligence tests miss: the psychology of rational thought*. New Haven: Yale University Press
- Stanovich, K. E. (2011). *Rationality and the reflective mind*. New York: Oxford University Press.
- Stanovich, K.E. (2016). *The Comprehensive Assessment of Rational Thinking*. Educational Psychologist, 51(1), 23-34. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1125787>
- Stanovich, K. E., West, R. F. (1997). *Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking*. Journal of Educational Psychology, 89, 342-357.
- Stanovich, K. E., West, R. F., Toplak, M. E. (2013). *Myside Bias, Rational Thinking, and Intelligence*. Current Directions in Psychological Science, 22(4), 259-264. <https://doi.org/10.1177/0963721413480174>
- Stanovich, K. E., West, R. F., Toplak, M. E. (2016). *The rationality quotient: Toward a test of rational thinking*. New York: MIT Press.
- Tarchi, C., Villalón, R. (2021). *The influence of thinking dispositions on integration and recall of multiple texts*. British Journal of Educational Psychology, 91(4), 1498-1516. <https://doi.org/10.1111/bjep.12432>
- Toplak, M.E., Flora, D.B. (2020). *Resistance to cognitive biases: Longitudinal trajectories and associations with cognitive abilities and academic achievement across development*. Journal of Behavioral Decision Making, 34 (3), 344-358. <https://doi.org/10.1002/bdm.2214>
- Travis, C., Aronson, E. (2007). *Błądzą wszyscy (ale nie ja). Dlaczego usprawiedliwiamy głupie poglądy, złe decyzje i szkodliwe działania*. Sopot: Smak Słowa.
- West, R. F., Toplak, M. E., Stanovich, K. E. (2008). *Heuristics and biases as measures of critical thinking: Associations with cognitive ability and thinking dispositions*. Journal of educational psychology, 100(4), 930-941. <https://doi.org/10.1037/a0012842>

Znormalizowana dysfunkcjonalność: przedmiot wychowania fizycznego przeciwko współczesnym wyzwaniom cywilizacyjnym

Bartosz Celmer / Uniwersytet Gdański

e-mail: bartosz.celmer@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9534-5663

Streszczenie

Niniejszy artykuł dotyczy problemów wśród młodzieży (takich jak rosnąca nadwaga i liczba zwolnień z WF, mała aktywność fizyczna), którym przeciwdziałać mają zajęcia wychowania fizycznego. Tekst stanowi alternatywą wobec dominującego dyskursu odpowiedź na pytanie, dlaczego problemy te nie zanikają, a wręcz się pogłębiają. Opiera się na przeglądzie literatury naukowej, a także na własnych badaniach eksploracyjnych. W ramach dominującego dyskursu wychowaniu fizycznemu przypisuje się niezwykle istotną rolę w zwalczaniu wielu cywilizacyjnych wyzwań. Według tezy tego artykułu faktyczny stan – na co wskazują również dane zawarte w literaturze – może być zupełnie odmienny: wychowanie fizyczne jako przedmiot szkolny w najlepszym wypadku nie ma pozytywnego wpływu, a w najgorszym samo generuje problemy, z którymi ma walczyć, a także inne kłopoty. Ta dysfunkcjonalność pozostaje w ukryciu z powodu utrzymującego się powszechnego dogmatyzmu wokół tego przedmiotu.

Słowa kluczowe: **Rekreacja, sedentarny styl życia, wychowanie fizyczne, edukacja zdrowotna, unikanie zajęć WF.**

Normalized dysfunctionality: the subject of physical education against modern civilization challenges

Abstract

This paper analyses the academic discourse regarding the problems of increasing overweight among young people, their low physical activity and their dismissal from P.E. lessons. It provides an alternative answer to the question of why these problems are not disappearing, but are in fact getting more severe. It is based on a review of academic literature, as well as on the author's own exploratory research. Within the prevailing discourse, physical education is attributed with an important role in combating many health challenges. According to the thesis of this article, the reality – as the data in the literature often already indicate – may be quite the opposite: physical education as a school subject at best has almost no positive impact, and at worst generates by itself the problems it is supposed to combat, as well as others. This dysfunctionality remains hidden because of the persistent and widespread dogmatism surrounding the subject.

Keywords: **Recreation, sedentary lifestyle, physical education, health education, P.E. avoidance.**

1. WPROWADZENIE

Temat słabej kondycji fizycznej młodzieży jest od dawna obecny w przestrzeni publicznej (np. Zaleski-Ejgierd, 2014). Za główne przyczyny takiej sytuacji uznaje się wyzwania cywilizacyjne w postaci konsumpcyjnego stylu życia powiązanego z rosnącym spożyciem wysokokalorycznych produktów (Starczewska i in., 2015) oraz czas spędzany przed ekranami (Robacha i Kostrzyńska, 2014). Wychowanie fizyczne (WF) uważa się często za jedną z głównych linii obrony w walce z tymi zjawiskami (Lizak, 2014). Mimo kolejnych reform WF wciąż jednak nie znaleziono odpowiedniego remedium na te zagrożenia. Jednocześnie przyrastała liczba zwolnień lekarskich z tego przedmiotu (Batorzyńska i Nowacka, 2018), co dowodzi jego istotności w walce z zagrożeniami cywilizacyjnymi. Brak skutków kolejnych reform i zmian programowych odczytuje się z kolei jako potwierdzenie skali zagrożeń, z którymi muszą się zmagać osoby prowadzące WF. Istnieje też inna możliwość: przedmiot sam w sobie jest dotknięty wadami, które nie tylko uniemożliwiają skuteczną walkę ze wspomnianymi zagrożeniami, ale je wręcz reprodukują, a także przyczyniają się do innych dysfunkcji. Jak to możliwe, żeby taki stan rzeczy pozostał niezauważony? To prowadzi do pytania o stan wiedzy eksperckiej dotyczący przyczyn złej kondycji fizycznej kolejnych roczników i rosnących zwolnień z WF-u oraz faktycznego funkcjonowania tego przedmiotu.

2. RAMY DYSKURSU

Wątpliwości i zastrzeżenia do jakości zajęć WF są oczywiście obecne w przestrzeni publicznej, a odbieganie tego przedmiotu od standardów dotyczących lekcji jest tajemnicą poliszynela. Zainteresowała się tym dwukrotnie Najwyższa Izba Kontroli (2009, 2012). Obie kontrole dały wyniki negatywne. Pierwszy raport (Najwyższa Izba Kontroli, 2009) wskazał między innymi na różnego typu nieprawidłowości związane z programami nauczania w 55% kontrolowanych placówek, a także stosowane często niejasne kryteria oceniania. Kontrola objęła również jakość kształcenia na Akademii Wychowania Fizycznego, gdzie stwierdzono między innymi powszechny brak nauczania do drugiej specjalności oraz niepełną realizację niektórych przedmiotów lub jej całkowity brak. Drugi raport (Najwyższa Izba Kontroli, 2012) nie wykazał żadnej pozytywnej zmiany, a do listy zarzutów doszła jeszcze negatywna ocena wdrażania nowej podstawy programowej.

Opinie NIK w żadnej mierze nie wstrząsnęły systemem edukacji. Kolejne propozycje zmian oscylują wciąż wokół tych samych postulatów. Według stawianej tu tezy jest to efekt dogmatycznego podejścia do WF-u wszystkich środowisk, w tym odpowiedzialnych zarówno za kontrolę przedmiotu, jak i krytyczną refleksję nad nim.

Na tę dominującą narrację składa się nie tylko opinia środowiska sportowego, ale także szerzej, opinia publiczna oraz polityka wobec sportu, a przede wszystkim legitymizujący dyskurs akademicki, który – wpisując się wciąż w agendę i zdroworozsądkowe tezy innych środowisk – nie uzyskuje w tej sferze odpowiednio krytycznej autonomii i powiela błędne diagnozy. W ten sposób nad WF-em roztaczany jest parasol ochronny.

Specyfikę tego dyskursu akademickiego możemy prześledzić na podstawie przeglądu opublikowanych w latach 2000-2021 artykułów naukowych dotyczących zajęć WF w kontekście frekwencji na lekcjach, zmian programowych, problemów zdrowotnych i otyłości oraz sedentarnego stylu życia, skupiając się na przedstawionych wnioskach i rekomendacjach oraz kwestiach, które spychane są na drugi plan lub ignorowane¹.

Część prac dostarcza głównie surowe dane. Dotyczą one aktywności, problemów zdrowotnych, wiedzy na temat zdrowia, spędzania czasu przed TV i komputerem, etc. Mimo braku znaczących wniosków zazwyczaj dane te potwierdzają ogólny zły stan zajęć WF. Inne dotyczą zarzutów, głównie samej młodzieży. Część autorów zwraca uwagę na problemy tego przedmiotu, ale notorycznie sprowadza je do kwestii ilościowych (potrzeby większej liczby szkoleń i nakładów na infrastrukturę), ewentualnie podniesienia prestiżu zawodowego osób uczących WF. Wreszcie w ramach części opracowań daje się zauważyć pewne dysfunkcje nieodłącznie związane z WF-em (Tataruch, Marcinów i Tataruch, 2005; Nowak, 2011; Nowak i Kuśnierz, 2014; Nowak, 2016; Ostrowska, 2016)², jednak w ramach tego podejścia przyczyn problemów dopatruje się głównie w specyfice wyzwań, z którymi WF musi walczyć oraz w złym zarządzaniu (nieodpowiednie programy, niedofinansowanie), z góry przypisując przedmiotowi szereg pozytywnych funkcji, które wymagają zachowania³. Tym samym pewne wnioski ulegają samoograniczeniu

¹ Publikacje wyszukane zostały przy pomocy bazy Google Scholar. Odnosiły się do tematów sedentarności i niskiej frekwencji na zajęciach WF w Polsce oraz związanych z tym zmian programowych. Pochodziły z lat 2000-2021. Łącznie zakwalifikowano w ten sposób 91 publikacje. Autorzy to głównie specjaliści od zdrowia publicznego, wychowania lub sportu. Mimo że wyszukiwanie niemal na pewno nie objęło wszystkich prac z zakresu tego tematu, przegląd jest na tyle obszerny, a dyskurs na tyle jednolity we wnioskach, że możemy mówić o jego powszechności. 61 z tych prac jest cytowanych w niniejszym artykule zarówno w sposób krytyczny, jak i przy powoływaniu się na zawarte w nich dane.

² Najbardziej krytyczny tekst dotyczący zajęć WF, który ukazał się w Polsce to przedruk z prasy zagranicznej: Casazza i in. (2013).

³ Co symptomatyczne, tego typu przekonania zawarte są też w krytycznych raportach NIK.

z powodu wykładni funkcjonalności tego przedmiotu. Podobieństwa w założeniach i stawianych diagnozach istnieją bez względu na profil naukowy i afiliacje autorów. Z tego powodu ostatecznie można mówić o stosunkowej jednolitości tego dyskursu, którego charakterystyka – w tym specyficzne interpretacje i przemilczenia – omówione zostały poniżej.

3. DOGMAT MULTIFUNKCJONALNOŚCI

W narracji dotyczącej wychowania fizycznego na pierwszy plan wysuwa się bardzo powszechna percepcja tego przedmiotu jako multifunkcjonalnego narzędzia wychowawczego nie tylko w dziedzinie fizyczności, ale też całej osobowości i charakteru. WF miałyby: wzmocniać prozdrowotny styl życia i poczucie odpowiedzialności za własne zdrowie (Kaczor-Szkodny i in., 2016); wprowadzać w system wartości kultury fizycznej, wartości zdrowotnych i osobowościowych (Wartecka-Ważyńska, 2016); kształtować postawę prozdrowotną i potrzebę aktywności ruchowej, potrzebę aktywności dla przyjemności, chęci sprawdzania własnych potrzeb i chęć bycia zdrowym (Pocztarska-Dec, 2011). Lekcje WF są postrzegane jako inne niż pozostałe, stanowią „aktywny wypoczynek” i „atrakcyjny przerywnik w pracy umysłowej”, mogą służyć resocjalizacji, nauce gry fair-play, dają szansę na odreagowanie lub wręcz neutralizację stresu, kompensację dla przedmiotów siedzących, czy nawet kontrolowane wyładowanie agresji (Brudnik, 2009).

Również przy przedstawianiu pozytywnych skutków aktywności fizycznej czy też uprawiania sportu łatwo utożsamia się je wprost z WF-em lub przedstawia jako z niego wynikające. Tym samym WF usprawniałyby też: procesy myślowe, pamięć, koncentrację, zdolności poznawcze, czy też redukował lęk i depresję (Kozłowska, Kowalczyk, i Marzec, 2015a); a nawet wpływał na prestiż i poszerzenie kręgu znajomych (Wartecka-Ważyńska, 2016). Uprawianie sportu ma wspomagać naukę kooperacji i rywalizacji, dyscypliny, a także uczyć samokontroli, krytycyzmu, racjonalności, rozwijać refleksję, wpływać na bycie pomocnym oraz pomagać w podniesieniu całłościowej średniej ocen w szkole (Zajac, 2013). Nauka poprzez gry sportowe ma uczyć przestrzegania reguł oraz przeżywania sukcesów i porażek (Robacha i Kostrzyńska, 2014), a także kształtować pracę w grupie (Sadovnicova i Czepiel, 2013). Te listy zalet stanowią skuteczną podstawę związaną z roszczeniami co do istotności przedmiotu, jednak tak wszechstronne właściwości nie znajdują odpowiedniego udokumentowania empirycznego – przyjmuje się je z góry.

Założenie multifunkcjonalności pozwala na przechodzenie od jednej zalety do drugiej i generowanie kolejnych. W ten sposób w ostatnim czasie wuefistów wskazuje się jako najlepszych nauczycieli do prowadzenia zajęć z zakresu edukacji zdrowotnej (Gorzkowski i Strupińska-Thor, 2017), która ma pomóc w uświadomieniu młodzieży zalet aktywności fizycznej. Tyle że ta świadomość potrzeb ćwiczeń już istnieje. Z badań Dariusza Iwaniaka (2015) wynika, że 75% młodzieży zdaje sobie sprawę z pozytywnego wpływu aktywności fizycznej na zdrowie, a za problem braku ćwiczeń uznają przede wszystkim brak czasu wolnego na aktywność fizyczną. Inne badania również potwierdzają, że młode osoby dosyć dobrze zdają sobie sprawę z pozytywnego wpływu aktywności fizycznej na zdrowie (Puszczalska-Lizis i Kułaga, 2016; Starczewska i in., 2015; Dąbrowska, Cybulski, Konopka, i Krajewska-Kułak, 2017)⁴.

Chęć podejmowania aktywności fizycznej w przyszłości wyrażało ponad 80% respondentów innego z badań (Kurpeta, Zaradkiewicz, i Gałęcki, 2010). Także duży odsetek młodzieży uczestniczy w zajęciach pozaszkolnych (Iwaniak, 2015). Świadomość przyczyn otyłości jest też porównywalna wśród młodzieży zarówno otyłej, jak i nie (Krajewska-Siuda, Nowak, Matusik, Wypych-Ślusarska, i Małecka-Tendera, 2009). Wiedza z zakresu zdrowia mogłaby być zapewne większa, ale to nie jej brak stanowi problem. Powody niepodjęcia tej aktywności, czy też unikania WF-u, leżeć muszą w innym miejscu.

Zastane dane podważają też zero-jedynkowy wniosek o prostym związku zwolnień z WF z kondycją: chociaż zwalniają się częściej dziewczęta (np. Kaczor-Szkodny i in., 2016), to chłopcy mają większe problemy z nadwagą (Narodowy Fundusz Zdrowia, 2019). Dzieje się tak, mimo że średnia aktywność fizyczna (według deklaracji) u chłopców jest większa (Dzielska i Nałęcz, 2013). Według Wiesława Osińskiego (2010) 37% chłopców spędza za dużo czasu przed ekranami, a w przypadku dziewcząt już tylko 25%.

Inne badania wskazują, że udział w zajęciach WF nie ma wpływu na różnice w masie ciała, ma je aktywność poza szkołą (Ścibor i Góra, 2012), co kazałoby podejrzewać, że WF jest w tej materii bez znaczenia. Jednak jest traktowany jako istotna część składowa sukcesu nawet w przypadku tych osób, którzy aktywność fizyczną uprawiają zupełnie od niego niezależnie. Tym samym pozytywne skutki płynące z własnej inicjatywy uczniów, jeśli się pojawiają, zostają uznane za sukces WF-u, natomiast jeśli się nie pojawiają, za efekt dramatycznej sytuacji społecznej.

Pod tym względem również przekształcenia WF w kierunku większej dowolności zajęć de facto utrwalają najbardziej dysfunkcjonalne elementy stanu obecnego (i dlatego nawet najbardziej krytyczne głosy mimo wszystko wciąż wpisują się w ten dyskurs), w tym przede wszystkim jego nielekcyjność⁵ głęboko osadzoną w tradycji tego przedmiotu. Wiąże się z nią specyficz-

⁴ Wiedzę tę czerpią jednak z innych źródeł niż WF. Tak więc ten niczego nie wnosi, nie jest źródłem informacji, których młodzież nie może zdobyć i których nie zdobywa gdzie indziej.

⁵ Brak cech typowych dla lekcji szkolnych: systematycznie realizowanego programu i systematycznego oceniania postępów z jego realizacji.

na pozycja zajęć, która sprawia, że WF jest niewrażliwy na reformy i zmiany programowe lub wręcz takie propozycje sprzyjają jeszcze bardziej jego nielekcyjności⁶.

WF z jednej strony ma niemalże monopol na właściwe wdrażanie do aktywności fizycznej, z drugiej strony jednak spycha odpowiedzialność na uczniów i ich rodziców, których zobowiązuje do podejmowania odpowiednich inicjatyw we własnym zakresie. Pod tym względem WF też jest przedmiotem wyjątkowym: bez prywatyzacji sfery sportu i rekreacji nie jest w stanie osiągnąć swoich celów, mimo że posiada na nie wyłączność, ale każdą indywidualną inicjatywę traktuje jako swój sukces.

Proponowane rozwiązania są zazwyczaj w najlepszym wypadku mglistymi hasłami: nowoczesność, partnerstwo między uczniami i nauczycielami, „indywidualizacja” przez wybór zajęć, (Spunda, Węgrzyn, i Ratajczak, 2019; Grzywacz, 2011); promowanie i zachęty do aktywności fizycznej i propagowanie sportu (Sybilski, Tolak, Wolniewicz, i Suchcicka, 2007). Wreszcie, po prostu jeszcze więcej zajęć WF (Mańczak i Raciborski, 2013). Biorąc pod uwagę już istniejącą świadomość potrzeby ćwiczeń wszystkie te rozwiązania to w najlepszym razie wyważanie otwartych drzwi.

Niekiedy sugerowane są reformy wzorowane na innych krajach, na przykład Australii (Urniał i Jurgielewicz-Urniał, 2019). Duża aktywność fizyczna i lepsza kondycja fizyczna obywateli danego kraju nie musi jednak świadczyć o tym, że to zasługa odpowiednio prowadzonych zajęć WF. Podejście do rekreacji może być zakorzenione kulturowo, a zajęcia WF o lepszej jakości mogą być wynikiem tego zakorzenienia, a nie odwrotnie. Nie wyklucza to w żadnym stopniu możliwości, że w tych krajach WF także będzie posiadał podobne – i tak samo ignorowane – dysfunkcje.

Przy ciągłym potwierdzaniu potencjalnych pozytywów przez własne środowisko, opinię publiczną i środowisko akademickie, wszelkie wykrywane negatywne aspekty, jeśli w ogóle są wspominane, mogą wydawać się stosunkowo niewielkim kosztem ubocznym. Można wręcz je traktować jako efekty niedocenienia WF-u jako przedmiotu szkolnego i tym samym nie poddawać krytycznej interpretacji. Wszystkie alarmujące wyniki i dane tracą znaczenie – przy tylu korzyściach płynących z uprawiania sportu najwyraźniej opłacają się nawet źle prowadzone zajęcia.

4. SPORT VS REKREACJA

W ramach typowych rozwiązań na poprawę kondycji młodzieży – obok tradycyjnego już nacisku na zwiększanie ich liczby do skutku – w ciągu ostatnich 20 lat istotną rolę odgrywa wątek ich uatrakcyjnienia poprzez przejście od sportu do rekreacji (Tataruch, i in., 2005). Nastawienie na sport wyczynowy i zawodowy faktycznie nie wydają się umożliwiać szerokim warstwom społecznym uczestnictwa w codziennej aktywności fizycznej.

Również ta kwestia nie jest jednak dostatecznie sprobematyzowana, a rozróżnienie między sportem a rekreacją nie wydaje się wystarczająco jasne. Nie widać też, żeby istniała faktyczna chęć dokonania takiego klarownego cięcia. Jest tak z co najmniej trzech powodów. Rekreacja w ramach WF jest wciąż oparta głównie o dyscypliny sportowe, te – szczególnie wśród chłopców – cieszą się bardzo dużą popularnością, a zajęcia jednocześnie mają być dopasowane do zainteresowań uczniów (Wawrzyniak, Rokita, i Ściślak, 2013). Sport cieszy się też zainteresowaniem samych WF-istów. Istotną rolę odgrywa także to, że – jak już zostało wspomniane – sportom zespołowym wciąż przypisuje się pozytywne właściwości, więc nie wskazuje się dostatecznych powodów, żeby z nich rezygnować⁷.

Niechęć uczniów wobec WF tłumaczona bywa też zbyt wysokimi wymaganiami (Zalech, 2013). Tego typu podejście daje dal-
sze alibi dla nielekcyjności, przerzucając po raz kolejny odpowiedzialność na uczniów. Tymczasem to właśnie brak tych wymagań i brak ich usystematyzowania należałoby rozpatrywać jako problem, z którym przecież żaden inny przedmiot⁸ nie musi się borykać w takim stopniu. Żaden inny przedmiot też nie mógłby po prostu zrezygnować z wymagań. Tymczasem w ich miejsce na WF-ie pojawia się nielekcyjna rozrywka, która sprowadza się zazwyczaj do przypadkowego uprawiania dyscyplin sportowych (dodatkowo pozwala to na łatwe spełnianie innego, stawianego obecnie wysoko kryterium, jakim jest urozmaicenie zajęć). Tymczasem rozrywka w formie gier sportowych stanowi ukoronowanie niejasności kryteriów oceniania tego przedmiotu.

Pojawiająca się czasem krytyka zbyt wysokiego nacisku na sport, a za małej prozdrowotności (Kurpeta i in., 2010; Nowak, 2013) jest więc właściwa, jednak znowu skupiona głównie na ilościowym przezwyciężeniu problemów: szkoleniach i infrastrukturze, tym samym też nie wychodzi poza standardową retorykę. Określanie tego stanu przejścia od sportu do rekreacji jako kryzysu (Nowak, 2011) byłoby słuszne, gdyby wcześniejsze podporządkowanie sportowi faktycznie spełniało jakieś funkcje, ale sama zmiana jest przyznaniem, że te funkcje nigdy nie istniały – jeśli mamy do czynienia z kryzysem, to nie tymczasowym, a permanentnym. A jednak, mimo trwania tego kryzysu, funkcje się mnożą.

⁶ Dlatego też na przykład dostrzeganie niejasności oceniania na tym przedmiocie prędzej zostanie potraktowane jako jego kolejna wyjątkowość, świadcząca o stojącym przed nim wyzwaniach niż kwestia krytyczna, wymagająca rozwiązania.

⁷ Istnieje również cała sieć utrwalonych powiązań – między sportem w sferze prywatnej a WF-istami, często przecież zaangażowanymi w lokalne struktury sportowe – która może się przyczyniać do obecności tego rozmycia. Także ta kwestia nie spotkała się do tej pory z dostatecznym zainteresowaniem naukowym.

⁸ Pomijając religię, którą według autora trudno nawet uznać za nielekcję, jednak wychodzi to poza temat tej pracy.

Z przejściem do modelu rekreacyjnego wiąże się również kwestia indywidualizacji na zajęciach, a zatem możliwości ich wyborów w celu dopasowywania do potrzeb i upodobań uczniów. W warunkach masowego szkolnictwa może się to tylko dalej sprowadzać do wyboru gry przez większość, a więc *de facto* legitymizuje stan trwający od lat.

Te rozwiązania mają też zażegnać problem niskiej frekwencji, który jest traktowany jako problem priorytetowy (Lizak, 2014). Ma temu służyć rzekome dopasowywanie się do potrzeb, wymogów, ale też i upodobań uczniów, a nawet przez prelekcje dla rodziców na temat zalet WF (Batorzyńska i Nowacka, 2018), czy też uwarunkowanie uczniów do czerpania przyjemności z aktywności fizycznej (Kozłowska i in., 2015a). Żaden inny przedmiot nie wydaje się wymagać takich prelekcji. Sugeruje to, że sensowność tych zajęć nie ma być udowadniania w praktyce, a wpajana ideologicznie.

Tak jak wcześniej programy nigdy nie były realizowane, tak koncepcja rekreacji i rozrywki w połączeniu z indywidualizacją stanowią tylko kolejne mechanizmy rozmywania i utrwalania obecnych od dawna działań. Faktyczne przyczyny zwolnień nie są w ogóle analizowane. Z tych powodów ostatecznie nawet najbardziej krytyczni autorzy (Nowak, 2016) nie dotykają sedna problemu, skupiając się na potrzebie przejścia do modelu rekreacyjnego. Bez zerwania z dogmatem funkcjonalności WF-u nie da się osiągnąć należytego krytycyzmu.

5. OCZYWISTOŚĆ PRZYCZYN

Założenie o związku między sedentarnym stylem życia, a brakiem aktywności fizycznej jest zero-jedynkowe: im większy sedentarny tryb życia mierzony czasem spędzonym przed jakimś typu ekranem tym mniejsza aktywność fizyczna. Nic nie wskazuje jednak na to, żeby osoby spędzające tak czas byłyby z założenia bardziej niechętne zajęciom WF – jak już zostało wspomniane wcześniej, to chłopcy spędzają więcej czasu przed komputerem, a jednocześnie są bardziej aktywni fizycznie (Milewska, Wiśniowska-Szurlej, Rejman, Ćwirlej-Sozańska, i Wilmowska-Pietruszyńska, 2016) – autorzy jednak nie wyciągają z tego intrygującego odkrycia wniosków, które przeczyłyby oficjalnej wykładni. Ewelina Kozłowska, Anna Kowalczyk i Agnieszka Marzec (2015a) stwierdzają po prostu, że najbardziej zagrożone są kobiety, tylko na podstawie ich większej niechęci do zajęć WF, pomijając dane dotyczące ich faktycznego zdrowia i posiadanej wiedzy, które stawiają je pod każdym względem ponad chłopcami.

Wszystko wskazuje na to, że motywacją do ćwiczeń na WF-ie wykazują się przede wszystkim osoby z już wyższą sprawnością fizyczną (Kostecka, 2005, s. 118-128), więc WF ich i tak nie motywuje. Co więcej, według Moniki Ścibory i Angeliki Góry (2012) brak jest istotnych statystycznie różnic ze względu na uczestnictwo w zajęciach WF między otyłymi, a nieotyłymi. Różnica ta pojawia się dopiero w związku z zajęciami pozaszkolnymi – co jasno sugeruje kompletną nieskuteczność WF-u. I także w tym przypadku konkluzja mówi tylko o potrzebie promocji zdrowego stylu życia i skutecznych programów edukacyjnych.

Krytyka ze strony tego dyskursu jest notorycznie skierowana poza samo środowisko WF-sitów i środowisko sportowe. Uwagi pod adresem samych nauczycieli WF są często zestawiane z usprawiedliwieniami środowiskowymi. Jednocześnie uczniom potrafi się postawić zarzuty niewyedukowania, niedostrzegania przez nich własnych problemów i obarczania winą nauczycieli WF-u (Karasiński, 2015). Argumentacja ta sugeruje, że winienie wuefistów to wręcz pewnego rodzaju zemsta ze strony uczniów. Taka retoryka z kolei niweluje problem złych ocen wystawianych im przez uczniów. Co najmniej mile widziane jest też – jeśli nie wymagane – posiadanie gotowych umiejętności z tego przedmiotu przed rozpoczęciem jego nauki.

Z krytyką spotyka się też postawa rodziców, którzy rzekomo nie wpajają dzieciom właściwych nawyków i wartości zachęcających do aktywności fizycznej (Wojtyła-Buciora i Marcinkowski, 2010; Przewęda, 2009). Krytykuje się też nauczycieli innych przedmiotów za brak takich zachęt i brak kondycji fizycznej (Rottermund, Knapik, Saulicz, i Myśliwiec, 2014).

Warto w tym momencie wspomnieć, że sami nauczyciele WF nie wykazują się najlepszymi nawykami zdrowotnymi (Lipowski i Szczepańska-Klunder, 2013). Według badań Anny Romanowskiej-Tołoczko (2011) wśród studentów różnego typu uczelni to studenci AWF-ów najczęściej sięgali po alkohol⁹, co przy okazji wskazuje, że sport może jednak iść w parze z innymi – także niezdrowymi – upodobaniami.

Obok tych wszystkich przeszkód zajęcia WF muszą się też rzekomo mierzyć z brakami sprzętowymi i infrastrukturą (Lenik, 2018). Nie zauważa się, że w ciągu ostatnich trzydziestu lat infrastruktura uległa już znacznej poprawie i rozbudowie, ale nie przełożyło się na to zmianę postaw. Zupełnie jakby oczekiwano jakiegoś „punktu wrzenia”, kiedy tylko nastąpi odpowiednie nasycenie¹⁰. Tymczasem zapewnienie podstawowych możliwości rekreacyjnych nie wymaga dużych nakładów na sprzęt i infrastrukturę. W wielu przypadkach nie wymaga wręcz żadnych nakładów. Być może wcale nie wiąże się to z potrzebą dopasowania do wymagań uczniów, ale z własną nieumiejętnością zerwania ze sportem.

Krytyka WF jako przedmiotu zazwyczaj zamyka się w uznaniu go za nie w pełni wykorzystane narzędzie (Szkudlarek,

⁹ Mimo że według tych samych badań mają jednocześnie najniższy poziom stresu.

¹⁰ Trzeba zauważyć, że uczniowie też skarżą się w pierwszym rzędzie na braki sprzętowe, ale obok tego także na postawę wuefistów (Karasiński, 2015, s. 147). Wskazywanie na braki sprzętowe przez uczniów można uznać za efekt tendencyjności podyktowany tym, jak od początku uczniowie rozumieją ten przedmiot. Takie odpowiedzi odwracają też uwagę od istoty problemu.

Kaźmierczak, Kowalska, 2016), przedmiot wartościowy i funkcjonalny, wymagający doskonalenia i doszkolenia kadry, podniesienia jej świadomości i (znowu) zwiększania ilości sprzętu sportowego i polepszenia infrastruktury (Kozłowska i in. 2015a).

Najbardziej krytyczny głos, jaki pojawił się w polskim dyskursie akademickim, to i tak przedruk zagranicznego artykułu (Casazza i in., 2013), który wprost określa pozytywny wpływ WF na aktywność fizyczną jako mit. Ten głos nie miał jednak żadnego znaczenia, nie ma do niego żadnych, choćby polemicznych, odniesień. Analizy dostrzegające niejasność zajęć WF, która może zniechęcać uczniów o słabej czy też średniej kondycji (np. Tataruch i in., 2005), są nie tylko wyjątkami od tej reguły, ale też nie płynie z nich wciąż dostateczna krytyka poza dalszą potrzebą ilościowych zmian: więcej szkoleń, więcej sprzętu, więcej infrastruktury, ewentualnie kolejne zmiany programów nauczania, które jednak do faktycznej realizacji wymagałyby nadzwyczajnych, stałych i długotrwałych środków wdrażania i kontroli¹¹.

6. PRZYJEMNOŚĆ I ZADOWOLENIE

Trudno byłoby również opierać ocenę jakości nauczania i sensowności programowej jakiegokolwiek innego przedmiotu, bazując głównie na zadowoleniu z niego uczniów, a jednak jest to możliwe w przypadku WF. Prowadzone na ten temat badania wykazują w niektórych wypadkach nawet duże zadowolenie młodzieży (Papla i in., 2019; Wojtyła-Buciora i Marcinkowski, 2010), co ma stanowić potwierdzenie sensowności tych zajęć. Usprawiedliwieniem dla takiego stanowiska miałyby być teza jakoby pozytywne doświadczenia z okresu dzieciństwa i młodości z aktywnością fizyczną miały się przekładać na późniejszą chęć do ćwiczeń (Bochenek i Grabowiec, 2013). Janusz Milczarek (2019) twierdzi wręcz, że młodzież na zajęciach WF „z założenia powinna się dobrze bawić i wypoczywać”.

Podejście to wydaje się co najmniej dziwne. Po pierwsze zdanie uczniów (często mierzone tendencyjnymi pytaniami) w tym przypadku ma znaczenie, podczas gdy w wielu innych jest pomijane i ignorowane. Czy na przykład niska frekwencja na zajęciach nie jest też przejawem zdania, z którym powinniśmy się liczyć? Po drugie, jeśli udaje się mierzyć całkiem wysokie zadowolenie, to skąd kryzys frekwencji? Po trzecie, jeśli WF ma walczyć z hedonizmem (który jest wymieniany jako jedno z głównych zagrożeń stojących za np. spędzaniem czasu przed ekranami), to tym bardziej dlaczego ma zwracać uwagę na zadowolenie uczniów? Istnienie pewnej puli zadowolonych z zajęć WF uczniów nie gwarantuje niczego; wciąż istnieją niezadowoleni, a problem z frekwencją może dotyczyć tak jednych, jak i drugih. Po czwarte trudno oczekiwać od uczniów rozumienia faktycznej funkcji przedmiotu, a poziom tego rozumienia nie może być wyrażony w ramach odpowiedzi dotyczących upodobań.

Deklaracje związane z lubieniem przedmiotu faktycznie mogłyby napawać optymizmem: według jednego z badań twierdzi tak 78% uczniów, ale tylko 46% chciałoby zwiększenia godzin (Wojtyła-Buciora i Marcinkowski, 2010). Z tych samych badań wynika, że 70% nagminnie spędza czas w sposób sedentarny, przed komputerem i telewizorem, wśród przyczyn wskazując lenistwo (21%) i brak mobilizacji (30%). Również według badań Marty Mandziuk i Heleny Popławskiej (2014) młodzież wymienia własne lenistwo na drugim miejscu obok innych przyczyn braku aktywności fizycznej, takich jak brak czasu i osoby współwiczającej. Tak więc młodzi ludzie sami internalizują wytłumaczenie hedonistyczne, szczególnie że żadna inna możliwość wyjaśniająca ich zachowania mogła im nigdy nie zostać przedstawiona.

Największą niechęć do WF wykazują dziewczęta ze szkół średnich (Górna-Łukasik i Ziembra, 2019). Jednocześnie według Marii Zięby, Wioletty Ławskiej i Grażyny Dębskiej (2011) wiedza na temat zdrowia jest wyższa wśród dziewcząt niż wśród chłopców, więc to nie poziom wiedzy z tego zakresu decyduje o chęci do udziału w zajęciach WF. Na różnicę na korzyść dziewcząt pod tym względem zwracają też uwagę Aleksandra Niewierska, Aleksandra Sowada, Dorota Silarska i Dorota Różańska (2016), ale z racji ogólnie słabego wyniku w tych badaniach, prowadzi to tylko kolejny raz do wniosku o potrzebie zachęcania uczniów do uczestnictwa w zajęciach WF przez „zwiększenie atrakcyjności zajęć”. Również według Ewy Puszczalska-Lizis i Marzeny Kułagi dla większości badanych, bez względu na płeć, sprawność fizyczna ma duże znaczenie. Z kolei badania Sławomira Światały i Katarzyny Bukowskiej (2016) pokazują, że uczniowie mogą mieć niezależnie od płci dużą chęć do ćwiczeń. Nie należy jednak z tego wyciągać wniosku, że mają chęć do uczestnictwa w WF-ie. Wskazuje to, że aktywność fizyczna i WF nie muszą być dla uczniów w praktyce tożsame. Dziewczęta mają też zdecydowanie większe chęci do aktywności indywidualnej niż zorganizowanej, w przeciwieństwie do chłopców (Bartoszewicz, Wieczorek, Gandziarski, 2014), co może także tłumaczyć ich większą niechęć do WF-u, gdzie zdecydowanie przeważa aktywność zorganizowana (de facto sport), ale może też częściowo tłumaczyć ich lepszą kondycję.

Inne dane wskazują, że ćwiczący z przymusu ostatecznie tylko nieznacznie rzadziej podejmują aktywność fizyczną w życiu dorosłym (Kozłowska, Kowalczyk, Rząca, i Kocka, 2015b), tak więc wniosek, że wymagane jest lubienie tego przedmiotu (w związku z czym należy do lubienia uczniów zmusić) nie ma żadnego uzasadnienia. Można wręcz z dużym prawdopodobieństwem założyć, że to przymuszający charakter, przy całkowicie nielekcyjnym stylu zajęć, zraża do aktywności fizycznej część uczniów, podczas gdy pozostałym nic nie daje.

WF nie tylko wydaje się nie mieć wpływu na świadomość potrzeby ćwiczeń, ale możliwe, że nie ma nawet większego wpływu na ogólny poziom ruchu. Z badań wykonanych przez Andrzeja Mikulskiego, Annę Zwierzchowską i Dorotę Groffik (2017)

¹¹ Nie tylko kwestia ewentualnych kosztów każe pytać o sens, ale także samo założenie konieczności wykonywania tych funkcji przez WF.

wynika, że ilość godzin WF na wybranej próbie z kilku szkół ponadgimnazjalnych nie zwiększyła łącznej ilości kroków wykonywanych przez uczniów w ciągu tygodnia. Również osoby ze zwolnieniami z WF-u uprawiają sport poza szkołą (Milczarek, 2019), co oznacza, że niechęć do WF nie musi się wiązać z niechęcią do aktywności fizycznej, co dodatkowo podważa argument o lenistwie. Można znowu postawić zupełnie odwrotny wniosek: brak systematyczności w ćwiczeniu na WF-ie przez uczniów to raczej efekt niesystematyczności tego przedmiotu. Ten sam Milczarek (2019), będący wuefistą, stwierdza, że ważniejsze niż realizacja programu jest lubienie tego przedmiotu przez uczniów i wszystkie środki muszą zostać temu podporządkowane.

7. POSTAWA NAUCZYCIELI WF

Problemy związane z nastawieniem nauczycieli WF również, nawet jeśli wychwytywane w badaniach, to i tak są notorycznie marginalizowane. Zamiast tego zwraca się po raz kolejny uwagę na potrzebę doskonalenia umiejętności pedagogicznych, a jednocześnie rysuje obraz WF-isty jako niemal lepszego od innych nauczycieli ze względu na zróżnicowanie obszarów, za które rzekomo odpowiada. Grażyna Kosiba i Eligiusz Madejski (2014, s. 295-303) składają wręcz hołd temu zawodowi. Badania prowadzone wśród samych wuefistów wskazują na ich wysokie mniemanie o sobie, a także przekonanie o dużym zaangażowaniu w nauczanie o zdrowym stylu życia (Szczepański i Migala, 2014, p. 137-142).

Jednak zadowolenie wuefistów z własnej pracy maleje wraz z wiekiem uczniów, z jakimi mają do czynienia, a najmniejszą motywację mają wuefiści z liceów (Zalewska, 2012), a więc pracujący z uczniami o największej samoświadomości, która prawdopodobnie może także zacząć dotyczyć kwestii sensowności tych zajęć, co wyjaśniałoby lepiej częstsze ich unikanie w tym okresie niż wytłumaczenie hedonistyczne.

Samopoczucie wuefistów różni się też znacznie z opinią uczniów na ich temat (Nowak i Kuśnierz, 2014). Cele tych zajęć są inne w opinii nauczycieli niż uczniów. Opinie tych ostatnich zazwyczaj się ignoruje, chyba że są pozytywne wobec zajęć, mimo że przyczyny zadowolenia mogą wynikać wprost z dysfunkcji lekcji WF.

Nawet wykrywane w badaniach tak podstawowe problemy jak brak panowania nad emocjami wśród nauczycieli WF to kwestie, które wciąż da się naprawić (po latach doszkalania) dalszym doszkalaniami (Sadovnicova i Czepiel, 2013). Brak efektów tych, trwających od lat, szkoleń i brak rozliczeń za tę nieefektywność również nie stanowi przyczynku do ostatecznego dostrzeżenia dysfunkcyjności przedmiotu; mimo tego, że – jak stwierdza Małgorzata Zalewska (2012) – nauczyciele sami przyznają, że niejednokrotnie są zmuszani do brania udziału w kursach i często zależy im tylko na samym certyfikacie. Tak więc szkolenia, które mają być jednym z remediów, są już wpisane w ten system jako nic nieznaczący rytuał.

Zalewska (2012) zwraca też uwagę na częste dorabianie wśród wuefistów, przede wszystkim tych pracujących w szkołach podstawowych, a także na ogólne poczucie braku prestiżu – szczególnie w szkołach ponadpodstawowych (co można znowu powiązać ze wspomnianą wcześniej większą samoświadomością uczniów na tym etapie edukacji). Może to sugerować, że pozycja wuefisty, szczególnie z uczniami o małej autonomii i samoświadomości (szkoła podstawowa), jest traktowana jako etatystyczna baza, pozwalająca na podejmowanie się innych zajęć zarówno ze względu na dochód, jak i potrzeby prestiżu.

8. BULLYING

Problem agresji na zajęciach WF czasem bywa dostrzegany, ale informacji na ten temat jest zaskakująco niewiele. Badania na ten temat prowadziła między innymi Maria Brudnik (2009). Skupione są one – co symptomatyczne – na agresji uczniów wobec wuefistów i problemach wychowawczych z tym związanych, ale możemy się też dowiedzieć, że agresja w stosunku do innych uczniów jest dość częsta, a konflikty nierzadko związane są właśnie z grami zespołowymi! Niestety nie zbadano już dokładnego wpływu pomiędzy spotykaniem się z agresją a chęciami do uczestniczenia w lekcji, ale wydaje się raczej oczywiste, że bycie ofiarą agresji na tych zajęciach musi mieć silny wpływ na niechęć do nich. Z kolei bycie agresorem może wpływać na upodobanie do lekcji WF (tak bezapelacyjnie chwalone i stawiane za wzór). Wychodząc naprzeciwko własnym odkryciom autorka stwierdza, że jeśli zajęcia WF mogą wyzwać agresję, to przede wszystkim wtedy, kiedy są źle przygotowane i zaznacza, że w odwrotnym przypadku mogą działać wręcz resocjalizacyjnie¹². Poziom agresji świadczący o tym, że zajęcia WF są najwyraźniej notorycznie źle przygotowane, znowu nie jest istotny w obliczu domniemych, zbawiennych funkcji tego przedmiotu. Ewentualnie ma świadczyć ponownie o ciężkich warunkach, z jakimi muszą się zmagać wuefiści.

W tym przykładzie po raz kolejny możemy dostrzec, jak wychwytywane przez sam ten dyskurs problemy pozostają bez właściwego komentarza, a nawet można nimi odpowiednio manipulować, wciąż wpisując w te same tezy. Ujęcie sportu i WF-u musi być zawsze bezwzględnie funkcjonalne. Na przykład cytowany wcześniej Michał Karasiński (2015) co prawda też zwraca uwagę na bullying na zajęciach WF, ale nie traktuje go nawet jako problemu choćby drugiej kategorii. Tymczasem WF może być źródłem bullingu rozlewającym się na całą szkołę. Powiązania między sportem a agresją – dla wielu oczywiste już na intuicyjnym poziomie – znajdują swoje potwierdzenie w badaniach (Forbes, Adams-Curtis, Pakalka, i White, 2006).

¹² Na co brak dowodów.

Tymczasem Karasiński (2015) zarzuca uczniom (potencjalnie prześladowanym na WF-ie) ucieczkę od aktywności sportowej w naukę i niedostrzeganie zalet tejże aktywności.

9. STATUS JAKO POTENCJALNE WYJAŚNIENIE PROBLEMÓW FREKWENCYJNYCH

Rekreacja sprowadzająca się do preferowanego „grania w gry” oznacza wciąż silny czynnik współzawodnictwa, tyle że w warunkach pozbawionych jakiegokolwiek równości ze względu na brak wyrównującego przygotowania. Różnice wśród uczniów, istniejące ze względu na ich prywatne nawyki, w tym upodobanie do takiej, a nie innej konkurencji sportowej, mogą się w ten sposób jedynie uwypuklać przy niewielkim lub nawet żadnym wpływie na faktyczną aktywność ruchową. To z kolei wpłynie znacząco na dalsze różnicowanie się statusu między uczniami. Szczególnie że odbywa się to w warunkach publicznych, czy wręcz scenicznych¹³. Nieformalna ocena ze strony rówieśników podczas tego typu zajęć dotyczy zarówno ciała, jak i osobowości. Jest się ocenianym w sposób niezrozumiały i z niezrozumiałych przyczyn nie za systematyczny wysiłek i osiągnięcia, a bycie sobą. Z tych względów może to być dla wielu osób temat tabu, który właśnie dlatego nie ujawnia się w badaniach (które i tak nie są nakierowane na wychwytywanie tej kwestii).

Tym sposobem WF kreuje nie tylko zaangażowanych i niezaangażowanych, ale też upokarza przed widownią złożoną z rówieśników. Dodatkowo, o ile ocena kompetencji matematycznych, językowych czy z wiedzy ogólnej na innych przedmiotach może jeszcze mieć dla ucznia jakiś samonarzucający się sens, o tyle ocena za udział w całkowicie arbitralnie wybranej grze, której akurat dany uczeń nie zna, może tylko wzmacniać poczucie absurdu. Kiedy inne przedmioty mogą wydawać się względnie jasne, WF jest kompletnie nieprzewidywalny zarówno pod względem ciągłości zajęć, przygotowania do nich, ich doboru, jak i celu.

Takie podejście również rzuca nowe światło na różnice w postawie wobec WF-u między płciami. Na przykład według badań Anny Bochenek i Anny Grabowiec (2013) dziewczęta nie tylko częściej unikają tych zajęć, ale też znacznie gorzej niż chłopcy oceniają własną sprawność fizyczną. Zła ocena sprawności stanowiłaby oczywiście, statusową przyczynę niechęci do bycia ocenianą subiektywnie przez rówieśników; nie musi mieć nic wspólnego z faktycznym zdrowiem. Można postawić wniosek, że chłopcy dużo częściej będą próbowali udowodnić swój status poprzez aktywność fizyczną według obowiązujących kodów kulturowych, łącznie z naciskiem na osiągnięcia sportowe oraz poczuciem pozytywnej iluzji na temat własnej sprawności. Takie iluzoryczne podejście do sportu wyjaśniałby też jego małą efektywność na spadek wagi wśród chłopców.

Ujęcie statusowe wyjaśnia też lepiej problem rozmiłowania się świadomości na temat zdrowia z aktywnością fizyczną. Według Agnieszki Warteckiej-Ważyńskiej (2016) aktywność fizyczna spada gwałtownie między 17. a 20. rokiem życia. Z kolei badania Kamili Czajki i Katarzyny Kochan (2012) wskazują, że mimo tego, że wraz wiekiem trafniejsza jest wśród młodzieży ocena własnego BMI, to także z wiekiem osoby te spędzają więcej czasu na kontakcie z elektroniką. Sedentarny tryb życia można rozumieć nie jako przyczynę, a skutek; jako reakcję i rodzaj samoterapii, oderwania od coraz bardziej problematycznej codzienności i kłopotów z samooceną, których szkoła nie tylko nie rozwiązuje, a do których najprawdopodobniej w dużej mierze się przyczynia. Obligatoryjna i pozbawiona struktury przedmiotowa rekreacja, zdominowana wciąż przez sport, a tym samym przez konkurencję i rangowanie statusowe nie tylko nie wnosi żadnej wartości dodanej, ale najprawdopodobniej ma dramatyczne skutki.

10. WŁASNE BADANIE EKSPLORACYJNE

Przeprowadzone jeszcze przed przystąpieniem do przeglądu literatury własne badanie eksploracyjne¹⁴ wskazało na możliwe istnienie wielu z wyżej wymienionych problemów. Ogólna ocena WF-u (na poziomie szkoły średniej) była zróżnicowana ze względu na płeć, typ szkoły, bycie kibicem sportowym i czynny udział w sporcie (cechy te wpływały do pewnego stopnia na wszystkie odpowiedzi). Kobiety miały zdecydowanie lub raczej dobrą opinię na temat WF w 38,8%, a zdecydowanie lub raczej złą w 34,4% przypadków, podczas gdy mężczyźni zdecydowanie lub raczej dobrą w 54,5, a w 30,6% zdecydowanie lub raczej złą. Wśród licealistów i absolwentów liceów oceny pozytywne dotyczyły 42,4% respondentów, a negatywne 33,5%.

¹³ Warto zauważyć, że o ile w ramach dyskursu publicznego, a także akademickiego, dostrzega się duże zaniepokojenie związane ze stresem wśród sportowców, co dodatkowo nobilituje takie osoby, o tyle w przypadku niesportowców zmuszanych do uprawiania sportu stres już właściwie nie istnieje jako problem.

¹⁴ Badanie o charakterze niereprezentatywnym przeprowadzono online za pośrednictwem systemu reklam w serwisie Meta Ads (Facebook, Instagram) w okresie 31.10.2021-14.12.2021. Zainteresowanych udziałem kierowano do anonimowego formularza internetowego o charakterze ilościowym (N=365, płeć: k=264, m=87). Badanie adresowane było do uczniów szkół średnich oraz absolwentów i byłych uczniów szkół średnich do 25. roku życia z całej Polski na podstawie kryteriów targetowania Meta Ads. Dobór próby miał charakter wygodny. Badanie ostatecznie zostało zawężone do liceum i techników – liczba respondentów ze szkół branżowych okazała się zbyt mała. Respondenci byli zróżnicowani pod względem uczestnictwa w sporcie, zaangażowania w rekreację oraz kibicowania niezależnie od płci i typu szkoły. Wykonano ważenie ze względu na płeć i rodzaj szkoły.

Wśród uczniów i absolwentów techników pozytywne nastawienie wykazywało 51,9%, a negatywne 31,8%. W przypadku sportowców oceny pozytywne dotyczyły 54,6% respondentów, a negatywne 24,2%. U niesportowców było to adekwatnie 42,2% i 39,0%. Szczególnie w przypadku kibiców WF jest dobrze oceniany – tak wskazało 60,7% respondentów kibiców, podczas gdy 22,4% dało odpowiedź negatywną. Niekibice w 34,5% przypadków postrzegali go pozytywnie, a negatywnie w 41,9%.

Na podstawie tych wyników moglibyśmy odnieść wrażenie, że WF jest oceniany całkiem wysoko. Jednak kolejne dane odśladają pewną jałowość takich ogólnych pytań. Za stratę czasu WF zdecydowanie lub raczej uważało już 48,6% respondentów (vs 41,6%), za udrękę zdecydowanie lub raczej WF uważa aż 39,4% respondentów. Bycie kibicem okazuje się być najbardziej różnicującym czynnikiem, tylko 24,8% kibiców zdecydowanie lub raczej uważa WF za stratę czasu i aż 65,3% niekibiców; za udrękę 15,6% kibiców i 55,2% niekibiców. Co ciekawe spośród osób oceniających pozytywnie WF, aż 19,9% uznaje go i tak za stratę czasu, a 11,0% jednocześnie uważa WF za udrękę dla siebie, co można uznać za wskazanie, że WF może być akceptowany w takiej postaci, w jakiej istnieje, nawet jeśli oznacza to stratę czasu czy też udrękę.

W przypadku przygotowania do zaliczeń (np. bieg na 1000 m i 100 m, etc.), 32,8% respondentów stwierdziło, że nie miało ich nigdy; rzadko – 25,9%; czasem – 12,1%; 7,8% – często; zazwyczaj lub zawsze – 17,1%. W 4,2% przypadków zaliczenia tego typu nie odbywały się wcale. Tutaj również istniały pewne, aczkolwiek mniej znaczące różnice ze względu na płeć, typ szkoły, udział w sporcie i bycie kibicem.

Ocena przydatności WF-u w porównaniu z innymi przedmiotami różniła się również ze względu na płeć, typ szkoły i zaangażowanie w sport oraz kibicostwo, ale generalnie i tak jest bardzo niska, co też można traktować jako potwierdzenie wspomnianej wyżej normalizacji. Zdecydowanie lub raczej gorzej WF oceniało 70,7% kobiet i 57,3% mężczyzn, a raczej i zdecydowanie lepiej odpowiednio 11,7% kobiet i 24,5% mężczyzn. Gorzej oceniało 53,8% sportowców i 70,0% nie-sportowców, a lepiej odpowiednio 24,2% sportowców i 13,0% nie-sportowców. Z kolei gorzej oceniało 48,9% kibiców i aż 76,5% nie-kibiców, a lepiej odpowiednio 29,7% kibiców i 9,7% nie-kibiców. Ponownie widać, że kibicowanie i sport sprzyjają pozytywnej opinii na temat przydatności tego przedmiotu.

W przypadku nauki o zdrowiu według deklaracji respondentów ich wiedza w przypadku 81,5% zdecydowanie lub raczej nie pochodzi z zajęć WF, a jedynie w przypadku 16,6% raczej lub zdecydowanie pochodzi. Wyniki te tym samym przeczą jego multifunkcjonalności. Zajęcia WF-u miały też notorycznie żaden lub wręcz negatywny wpływ na podjęcie aktywności fizycznej. W przypadku 40,9% respondentów zniechęciły, w przypadku 22,3% zachęciły, na 36,9% nie miały wpływu. 51,0% kobiet stwierdziło, że zajęcia WF zdecydowanie lub raczej zniechęciły je do podjęcia aktywności fizycznej, a 15,3% że zdecydowanie lub raczej zachęciły. W przypadku mężczyzn 30,3% zostało zniechęconych, a 29,3% zachęconych. W przypadku sportowców 27,7% zostało zniechęconych, a 28,1% zachęconych. W przypadku nie-sportowców: 47,3% zostało zniechęconych, 17,7% zachęconych. W przypadku kibiców 22,4% zostało zniechęconych, a 37,9% zachęconych. W przypadku nie-kibiców 53,5% zostało zniechęconych, 13,2% zachęconych. Jeśli nawet potraktujemy wyniki zachęt wśród osób uprawiających sport i kibiców za wyraz jakiegoś pozytywnego wpływu WF-u, raczej nie powinniśmy zakładać, że WF był dla tych osób faktycznie pierwszorzędny, czy nawet trzeciorzędny czynnikiem w tym aspekcie.

W porównaniu z innymi przedmiotami WF też wiązało się najczęściej z doznawaniem poczucia upokorzenia: nigdy – 42,0%, rzadko – 16,5%, czasem – 17,9%, zazwyczaj lub zawsze – 22,1%. Tutaj również istniały różnice ze względu na wcześniej wymienione cechy – ponownie najwyższe w przypadku kibiców: nigdy – 59,8%, rzadko – 16,4%, czasem – 12,8%, zazwyczaj lub zawsze – 11,0%. W przypadku niekibiców rozkład odpowiedzi wyglądał następująco: nigdy – 28,4%, rzadko – 17,6%, czasem – 22,7%, zazwyczaj lub zawsze – 29,5%. Co istotne drugim przedmiotem pod względem doznawanego upokorzenia była matematyka (wciąż jednak poniżej poziomu WF-u) z wynikami: nigdy – 50,5%, rzadko – 16,6%, czasem – 17,5%, zazwyczaj i zawsze – 14,5%. Różnice ze względu na wcześniej wspomniane cechy okazały się dużo mniejsze niż w przypadku lekcji wychowania fizycznego. Biorąc pod uwagę, że przedmiot uznawany jest często za ten, który ma stanowić rozrywkę i służyć odstresowaniu, wyniki te stawiają WF w bardzo złym świetle.

11. WNIOSKI

Powyższe kwestie wydają się być krytyczne przy próbie faktycznej oceny przydatności tych zajęć, ale dotychczas nie zostały objęte odpowiednią analizą. Reformy – bez badania możliwych przyczyn i szerokiego zrozumienia wewnętrznych dysfunkcji WF-u – będą stale popadały w cykliczność.

Dyskurs akademicki, mimo pewnego krytycyzmu, wciąż stanowi silną legitymizację dla roli WF w ramach systemu edukacji (a tym samym pośrednio dla powiązanej z tym przedmiotem struktury środowiska sportowego). Stawiając przed przedmiotem nowe wymagania, wciąż wybacza się ogromną liczbę zaniedbań – właśnie z powodu tego, jaką rolę sam dla siebie wykreował. WF stanowi pewną tradycję, nieodłączną już część systemu społecznego. Rości sobie prawo – często wraz z całym sportem – do bycia podporą społecznego „systemu wartości” i roszczenia te wydają się być powszechnie akceptowane. Starania nauczycieli tego przedmiotu wybijające się ponad przeciętny poziom są i tak zamknięte w niewydolnych, a wręcz przeciwnie, ramach dotychczasowego systemu. Tak radykalne podejście bynajmniej nie jest próbą roztaczania przesadnej ochrony nad uczniami. To przecież apologetyka WF-u posługuje się argumentem rozrywki. Wszystkie przedmioty mogą wywoływać wśród

uczniów stres czy obniżyć poczucie własnej wartości, ale to właśnie WF nie stawia żadnych systematycznych wymagań, do których prowadziłyby stałe przygotowania, a jednocześnie poddaje uczniów podwójnemu ocenianiu: formalnemu (przez system oceniania) i nieformalnemu (ze strony rówieśników).

Wyżej wymienione problemy nie dotyczą tylko Polski. Bart Crum (1993) pisał o nielekcyjnym charakterze zajęć WF w odniesieniu do warunków amerykańskich już trzy dekady temu. Według niego zajęcia te swoją specyfikę zawdzięczają stałej reprodukcji wuefistów o podobnych cechach, zasilających ponownie system edukacji. Jednak stanowisko to należałoby jeszcze bardziej zradycalizować. Po pierwsze wiele wskazuje na to, że wady tego przedmiotu mogą być uniwersalne. Po drugie reprodukcja systemu wychodzi poza ramy samego WF-u, a nawet systemu edukacji – obejmuje dyskurs publiczny, politykę, a także system nauki, który ulegając dogmatyzacji pozbawia się na tym polu autonomii i zmysłu krytycznego.

Tak więc należy zacząć liczyć się z tezą, że (1) WF nie ma żadnej funkcji, (2) nie stoi po stronie dobra publicznego, (3) sam rodzi liczne problemy i patologie, (4) być może jest de facto niereformowalny, (5) jest problemem cywilizacyjnym. Wreszcie, że (6) nawet obligatoryjny wysiłek fizyczny nie musi mieć formy lekcji (którą i tak nie jest), tym samym nie musi być oceniany; (7) nie wymaga przesadnej infrastruktury, a często nie wymaga sprzętu oraz że (8) być może nie wymaga wuefistów jako takich, a tym samym (9) jest zbędny.

*

Powyższa analiza stanowi tylko część znacznie bardziej złożonego problemu i ze względu na swój ograniczony zakres nie mogła objąć wielu aspektów tematyki wychowania fizycznego. Wskazane byłoby kontynuowanie dalszych badań tego przedmiotu pod kątem znormalizowanej dysfunkcjonalności, jak i pokrewnych badań zbliżonych obszarów, takich jak: generalne dysfunkcje sportu i ich szersze efekty społeczne; powiązania między światem sportu, mediami, polityką i biznesem; trajektorie biograficzne i relacje wuefistów, sportowców i działaczy sportowych oraz efekty przenikania się funkcji wuefistów, trenerów i działaczy; finansowanie wątpliwych z punktu widzenia troski o zdrowie przedsięwzięć sportowych i innych form marnotrawstwa pieniędzy publicznych pod pretekstem przedsięwzięć prozdrowotnych i prorekreacyjnych; lobbing środowiska sportowego i jego wpływ na politykę i opinię publiczną; sensowność lansowania sportu wyczynowego w celu promowania rekreacji; a także sensowność istnienia Akademii Wychowania Fizycznego jako odrębnych ośrodków naukowych. Problem ten można też traktować jako przykład tego, jak może działać wiele innych sfer społecznych podporządkowanych dogmatycznym rozumieniom różnych aspektów interesu publicznego.

BIBLIOGRAFIA

Bartoszewicz, R., Wieczorek, M., i Gandziarski, K. (2014). *Zróżnicowanie środowiskowe aktywności ruchowej młodzieży gimnazjalnej w kontekście strategii zrównoważonego rozwoju*. Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, 44, 51-59.

Batorzyńska, P. i Nowacka, A. (2018). *Frekwencja oraz główne przyczyny zwolnień uczniów w lekcjach wychowania fizycznego*. Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku, 23, 45-54.

Bochenek, A. i Grabowiec, A. (2013). *Odżywianie i aktywność fizyczna jako elementy stylu życia młodzieży licealnej*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 32, 202-213.

Brudnik, M. (2009). *Uczeń podczas lekcji wychowania fizycznego – zachowania utrudniające pracę nauczyciela*. Forum Oświatowe, 1(40), 105-121.

Casazza, K., Fontaine, K., Astrup, A., Birch, L., Brown, A., Bohan Brown, M., Durant, N., Dutton, G., Foster, E. M., Heymsfield, S., McIver, K., Mehta, T., Menachemi, N., Newby, P.K., Pate, R., Rolls, B., Sen, B., Smith Jr., D., Thomas D., i Allison, D. (2013). *Myths, presumptions, and facts about obesity*. *Diabetologia po dyplomie*, 10(1), 32-39 (Przedruk z: New England Journal of Medicine, 368(5): 446-454 [DOI: 10.1056/NEJMs1208051]).

Crum, B. (1993). *Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change*. Quest, 45(3), 339-356. [DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>]

Czajka, K. i Kochan, K., (2012). *BMI a wybrane zachowania zdrowotne uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych*. Problemy Higieny i Epidemiologii, 93(3), 551-557.

- Dąbrowska, K., Cybulski, M., Konopka, A., i Krajewska-Kulak, E. (2017). *Ocena sprawności fizycznej dzieci i młodzieży z terenów wiejskich na przykładzie uczniów Zespołu Szkół w Ołdakach*. *Pediatrica i Medycyna Rodzinna* 13(4), 527-539.
- Dzielska, A. i Nałęcz, H. (2013). *Aktywność fizyczna młodzieży i jakość życia związana ze zdrowiem. Wyniki badań w konfrontacji z rekomendowanym poziomem aktywności fizycznej*. W: J. Szymborski, W. Zatoński (red.), *Zdrowie publiczne. Zdrowie dzieci i młodzieży w wymiarze socjomedycznym (t. 2)*, 32-50. Warszawa: Wszechnica Polska Szkoła Wyższa w Warszawie.
- Forbes, G., Adams-Curtis, L., Pakalka, A., i White, K. (2006). *Dating Aggression, Sexual Coercion, and Aggression-Supporting Attitudes Among College Men as a Function of Participation in Aggressive High School Sports*. *Violence Against Women*, 12(5), 441-455. [DOI: <https://doi.org/10.1177/1077801206288126>]
- Gorzkowski, R. i Strupińska-Thor, E. (2017). *Deklarowane przygotowanie zaocznych studentów wychowania fizycznego do promowania zdrowego stylu życia*. *Aktywność Fizyczna i Zdrowie*, 12, 31-38.
- Górna-Lukasik, K., Ziemia, M. (2019). *Wybrane uwarunkowania oceny nauczyciela wychowania fizycznego przez absolwentów szkoły średniej*. *Sport i Turystyka. Środkowoeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 2(1), 95-110.
- Grzywacz, R. (2011). *Rola rekreacji ruchowej w wychowaniu dzieci w wieku szkolnym*. *Medycyna Rodzinna*, 2/2011, 48-53.
- Iwaniak, D. (2015). *Wpływ nauczyciela wychowania fizycznego na motywację uczniów do aktywności fizycznej*. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 3, 53-66.
- Kaczor-Szkodny, P., Horoch C.A., Kulik, T., Pacian, A., Kawiak-Jawor, E., i Kaczoruk, M. (2016). *Aktywność fizyczna i formy spędzania czasu wolnego wśród uczniów w wieku 12-15 lat*. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 22(2), 113-119.
- Karasiński, M. (2015). *Stosunek młodzieży z dwóch krakowskich liceów do wychowania fizycznego*. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, 4, 144-152.
- Kosiba, G. i Madejski, E. (2014). *Model nauczyciela wychowania fizycznego – od idei nauczyciela doskonałego ku idei nauczyciela ciągle doskonalącego się*. W: Z. Dziubiński, P. Rymarczyk (red.), *Kultura fizyczna a zmiana społeczna*, 295-303. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie: Salezjańska Organizacja Sportowa RP.
- Kostecka, A. (2005). *Zdolności motoryczne a ocena z wychowania fizycznego w zreformowanej polskiej szkole*. W: A. Michalski, M. Napierała, M. Zasada (red.), *Wychowanie fizyczne: sport, dzieci i młodzież*, 118-128. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Kozłowska, E., Kowalczyk, A., i Marzec, A. (2015a). *Aktywność fizyczna i niektóre jej uwarunkowania wśród młodzieży licealnej*. *Journal of Education, Health and Sport*, 5(9), 386-396.
- Kozłowska, E., Kowalczyk, A., M. Rząca, M., i Kocka, K. (2015b). *Uczestnictwo w lekcjach wychowania fizycznego a rozwój kultury fizycznej po zakończeniu etapu edukacyjnego*. *Journal of Education, Health and Sport*, 5(4), 355-365.
- Krajewska-Siuda, E., Nowak, A., Matusik, P., Wypych-Ślusarska, A., i Małecka-Tendera, E. (2009). *Opinie młodzieży na temat otyłości w zależności od ich własnej masy ciała*. *Endokrynologia, Otyłość i Zaburzenia Przemiany Materii* 5(1), 7-11.
- Kurpeta, W., Zaradkiewicz, T., i Gałęcki, J. (2010). *Przygotowanie młodzieży szkół ponadgimnazjalnych Lubelszczyzny do podejmowania aktywności prosomatycznej i prozdrowotnej*. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 91(1), 57-67.
- Lenik, J. (2018). *Formy aktywności fizycznej w programach wychowania fizycznego w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych na terenie województwa podkarpackiego*. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Kultura Fizyczna*, 17(1), 87-103.
- Lipowski, M. i Szczepańska-Klunder, Ż. (2013). *Zachowania zdrowotne nauczycieli wychowania fizycznego*. W: Z. Jastrzębski (red), *Teoria i praktyka wychowania fizycznego i sportu (t. 1)*, 9-26. Łódź: Wyższa Szkoła Sportowa w Łodzi.

- Lizak, D. (2014). Zwolnienie z lekcji wychowania fizycznego – działanie antyzdrowotne czy wstęp do hipokinezy? *Hejnał Oświatowy*, 6-7, 6-8.
- Mandziuk, M. i Popławska, H. (2014). Aktywność fizyczna przejawem zachowań zdrowotnych dziewcząt o zróżnicowanej masie ciała. W: M. Tokarska-Rodak, R. Markert (red.), *Společne, Środowiskowe i Biologiczne Zagrożenia Zdrowia a Kształtowanie Zachowań Prozdrowotnych*, 113-123. Białą Podlaska: Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II.
- Mańczak, M. i Raciborski, F. (2013). Uwarunkowania aktywności fizycznej warszawskich dzieci z pierwszych klas szkoły podstawowej. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 94(1), 79-85.
- Mikulski, A., Zwierzchowska, A., i Groffik, D. (2017). Aktywność fizyczna 15-letnich chłopców a ich udział w lekcjach wychowania fizycznego. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 58, 61-66.
- Milczarek, J. (2019). *Skala występowania zwolnień z lekcji wychowania fizycznego i ich przyczyny. (Badania jako etap w drodze do awansu zawodowego)*. Publikacje edukacyjne, 17.
- Milewska, N. Wiśniowska-Szurlej, A., Rejman, E., Ćwirlej-Sozańska, A., i Wilmowska-Pietruszyńska, A. (2016). Aktywność fizyczna w czasie wolnym dzieci 11-letnich z powiatu rzeszowskiego. *Medical Review*, 14(4), 382-391.
- Najwyższa Izba Kontroli (2010). *Informacja o wynikach kontroli. Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli. Pobrano z <https://www.nik.gov.pl/plik/id,1942,vp,2355.pdf>
- Najwyższa Izba Kontroli (2012). *Wychowanie fizyczne i sport w szkołach publicznych i niepublicznych*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli. Pobrano z <https://www.nik.gov.pl/plik/id,5655,vp,7324.pdf>
- Narodowy Fundusz Zdrowia. (2019). *Cukier, Otyłość, Konsekwencje. Przegląd Literatury, Szacunki dla Polski*. Warszawa: Narodowy Fundusz Zdrowia. Pobrano z https://www.nfz.gov.pl/download/gfx/nfz/pl/defaultaktualnosci/370/7296/1/report_-_cukier.pdf
- Niewierska, A., Sowada, A., Silarska, D., i Różańska, D. (2016). Ocena poziomu wiedzy na temat żywienia oraz wybranych elementów stylu życia uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne*, 6(4), 267-273.
- Nowak, P.F. (2011). *Edukacja zdrowotna jako ukryty wymiar wychowania fizycznego*. *Podstawy Edukacji*, 4, 265-282.
- Nowak, P.F. (2012). Związki deklarowanej aktywności i sprawności fizycznej z samooceną dobrostanu psychicznego u maturzystów. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 18(4), 361-365.
- Nowak, P.F. (2013). *Trening zdrowotny w szkolnym procesie wychowania fizycznego*. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 94(3), 413-418.
- Nowak, P.F. (2016). *Edukacja zdrowotna jako wyzwanie dla współczesnej kultury fizycznej*. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, 25(2), 173-183.
- Nowak, P.F. i Kuśnierz, C. (2014). *Zdrowie jako cel wychowania fizycznego – między teorią a praktyką szkolną*. *Edukacja*, 4(129), 71-79.
- Osiński, W. (2010). *Wychowanie fizyczne w szkole: między usprawnianiem a rzeczywistymi potrzebami*. W: Z. Szaleniec, J. Bergier (red.), *Wychowanie fizyczne i sport w szkole*, 39-42. Warszawa: Kancelaria Senatu.
- Ostrowska, M., (2016), *Realizacja zajęć wynikających z artykułu 42 Karty Nauczyciela w aspekcie zróżnicowania form aktywności fizycznej*. W: A. Kaźmierczak, J. E. Kowalska, A. Maszorek-Szymala, A. Makarczuk (red.), *Pedagogiczny wymiar kultury fizycznej i zdrowotnej w życiu współczesnego człowieka*, 147-157. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. [DOI: <http://dx.doi.org/10.18778/8088-247-8.12>]
- Papla, M., Wojdała, G., Rasek, J., Królikowska, P., Starzak J., i Górna-Łukasik, K. (2019). Attitudes towards physical education lessons in students at different levels of education. *Journal of Education, Health and Sport*, 9(4), 301-316.

- Pocztarska-Dec, A. (2011). *Rola rodziców i nauczycieli wychowania fizycznego w kształtowaniu postaw prozdrowotnych*. *Rozprawy Społeczne*, 5, 101-106.
- Przewęda, R. (2009). *Zmiany kondycji fizycznej polskiej młodzieży w ciągu ostatnich dekad*. *Studia Ecologiae et Bioethicae*, 7(1), 57-71. [DOI: <http://dx.doi.org/10.21697/seb.2009.71.04>]
- Puszczalowska-Lizis, E. i Kułaga, M. (2016). *Zachowania zdrowotne uczniów szkół ponadgimnazjalnych w kontekście ich aktywności fizycznej*. *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 97(1), 50-55.
- Robacha J. i Kostrzyńska, M. (2014). *Postawy młodzieży niedostosowanej społecznie wobec aktywności fizycznej*. W: J. E. Kowalska (red.), *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, 201-217. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Romanowska-Tołłoczko A. (2011). *Styl życia studentów oceniany w kontekście zachowań zdrowotnych*. *Hygeia Public Health*, 46(1), 89-93.
- Rottermund, J., Knapik, A., Saulicz, M., i Myśliwiec, A. (2014). *Czy aktywność fizyczna pedagogów jest wzorem do zachowań prozdrowotnych wychowanków?* *Problemy Higieny i Epidemiologii*, 95(3), 667-672.
- Sadovnicova, L. i Czepiel, D. (2013). *Nowoczesny nauczyciel wychowania fizycznego – predyspozycje i wymagania psychologiczne*. W: J. Iskra, R. Tataruch, C. Kuśnierz (red.), *Wykorzystanie badań naukowych w wychowaniu fizycznym i sporcie (cz. 4)*, 95-108. Opole: Oficyna Wydawnicza Politechniki Opolskiej.
- Spunda, E., Węgrzyn, E., i Ratajczak, J. (2019). *Nadwaga i otyłość dzieci jako wyzwanie dla wychowania fizycznego w szkole – zalecenia*. *Aktywność Ruchowa Ludzi w Różnym Wiek*, 41(1), 5-11.
- Starczewska, M., Tamulewicz, A., Stanisławska, M., Szkup, M., Grochans, E., i Karakiewicz, B. (2015). *Analiza wybranych czynników wpływających na zachowania zdrowotne nastolatków*. *Family Medicine, Primary Care Review*, 17(1), 39-42.
- Sybilski, A., Tolak, K., Wolniewicz, A., i Suchcicka, M. (2007). *Nadwaga, otyłość a aktywność fizyczna powyżej przeciętnej u uczniów klas gimnazjalnych*. *Pediatrica Polska*, 82(11), 864-867. [DOI: [https://doi.org/10.1016/S0031-3939\(07\)70318-9](https://doi.org/10.1016/S0031-3939(07)70318-9)]
- Szczepański, S. i Migala, M. (2014). *Kompetencje metodyczne nauczycieli wychowania fizycznego w świetle badań*. Opole: Politechnika Opolska.
- Szkudlarek, A., Kaźmierczak A., i Kowalska, J.E.. (2016). *Rola i miejsce edukacji zdrowotnej w programach nauczania łódzkich szkół licealnych*. W: A. Kaźmierczaka, J. E. Kowalska, A. Maszorek-Szymała, A. Makarczuk (red.), *Pedagogiczny wymiar kultury fizycznej i zdrowotnej w życiu współczesnego człowieka*, 169-183. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ścibor, M. i Góra, A. (2012). *Wpływ stylu życia na masę ciała u nastolatków na podstawie badania ankietowego w wybranej grupie młodzieży wiejskiej i miejskiej*. *Medycyna Środowiskowa – Environmental Medicine*, 15(1), 39-45.
- Świtała, S. i Bukowska, K. (2016). *Edukacja zdrowotna w opinii uczniów X LO we Wrocławiu*. *Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku*, 16(2), 35-44.
- Tataruch, R., Marcinów, R., i Tataruch, M. (2005). *Praktyczna realizacja programu wychowania fizycznego aktywizująca uczniów o średniej i obniżonej sprawności ruchowej*. *Roczniki Naukowe AWF w Poznaniu*, 54, 173-180.
- Urniał, J., Jurgieliewicz-Urniał, M. (2019). *Szkolne wychowanie fizyczne w III Rzeczypospolitej. Rozważania w kontekście problematyki wartości i obowiązku oraz dziedzictwa kulturowego*. *Sport i Turystyka. Środkowoeuropejskie Czasopismo Naukowe*, 2(1), 75-92.
- Wartecka-Ważyńska, A. (2016). *Edukacyjna rola szkoły i nauczyciela wychowania fizycznego w kształtowaniu aktywności fizycznej młodzieży*. *Studia Edukacyjne*, 42, 289-308. [DOI: <http://dx.doi.org/10.14746/se.2016.42.18>]
- Wawrzyniak, S., Rokita, A., i Ściślak, M. (2013). *Zainteresowanie aktywnością ruchową uczniów wybranych liceów ogólnokształcących we Wrocławiu*. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 43, 29-38.

Wojtyła-Buciora, P. i Marcinkowski, J. (2010). *Aktywność fizyczna w opinii młodzieży licealnej i ich rodziców*. Problemy Higieny i Epidemiologii, 91(4), 644-649.

Zajac, A. (2013). *Światopogląd, poczucie nadziei na sukces oraz kompetencje społeczne młodzieży trenującej taniec sportowy*. Psychologia Rozwojowa, 18(2), 35-47. [DOI: <http://dx.doi.org/10.4467/20843879PR.13.009.1182>]

Zalech, M. (2017). *Przymioty i przywary determinujące postrzeganie przez uczniów i studentów nauczyciela wychowania fizycznego*. Rozprawy Społeczne, 11(3), 63-70.

Zaleski-Ejgierd, A. (2014). *Wychowanie fizyczne w szkołach – metody prowadzenia edukacji zdrowotnej*. Kontrola Państwowa, 59(5(358)), 39-54.

Zalewska, M. (2012). *Oczekiwania nauczycieli wychowania fizycznego wobec szkoły jako miejsca pracy*. Roczniki Naukowe Wyższej Szkoły Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku, 8, 152-159.

Zięba, M., Ławska, W., Dębska, G. (2011). *Skuteczność edukacji zdrowotnej dotyczącej profilaktyki nadwagi i otyłości wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. W: M. Seń, G. Dębska (red.), *Zagrożenia zdrowotne wśród dzieci i młodzieży* (t. 3), 23-35. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.

Teatr jako narzędzie wspierania wspólnotowości regionalnej – ujęcie teoretyczne i praktyczne

Urszula Namiotko / Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: u.namiotko@uwb.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9015-3091

Joanna Sacharczuk / Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: j.sacharczuk@uwb.edu.pl

ORCID: 0000-0001-6031-1167

Streszczenie

Teatr odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu wspólnotowości regionalnej, będąc przestrzenią transmisji treści międzypokoleniowych, edukacji, rozwijania kompetencji kulturowych oraz przepracowywania traum indywidualnych i zbiorowych. Niniejszy artykuł prezentuje teoretyczne podstawy społecznych funkcji teatru w kontekście edukacji regionalnej, a także praktyczne aspekty działań teatralnych wspierających budowanie więzi społecznych. W analizie uwzględniono przykłady projektów teatralnych, które ukazują, jak teatr integruje lokalne społeczności, wzmacnia poczucie tożsamości regionalnej i wspiera rozwój przynależności wspólnotowej.

Słowa kluczowe: **Teatr, działania teatralne, wspólnotowość regionalna, postawy, kompetencje kulturowe, trauma indywidualna, trauma kulturowa.**

Theatre as a tool for supporting regional community – theoretical and practical approach

Abstract

Theatre plays a key role in shaping regional community, being a space for transmitting intergenerational content, education, developing cultural competences and working through individual and collective traumas. This article presents the theoretical foundations of the social functions of theater in the context of regional education, as well as practical aspects of theater activities supporting the building of social bonds. The analysis included examples of theatre projects that show how theatre integrates local communities, strengthens the sense of regional identity and supports the development of community belonging.

Keywords: **Theatre, theatre activities, regional community, attitudes, cultural competences, individual trauma, cultural trauma.**

1. WPROWADZENIE: WSPÓLNOTOWOŚĆ I TEATR W KONTEKŚCIE REGIONALNYM

Wspólnotowość rozumiana jako przynależność człowieka do grupy, z którą łączy go wartościowe więzi społeczne, jest jednym z ważniejszych obszarów ludzkiej egzystencji, obejmuje treści związane ze społecznym i moralnym funkcjonowaniem (Wojciszke, Szelenak, 2010). Indywidualne i społeczne doświadczenie zdobywane jest w środowisku regionalnym definiowanym jako „zbiór ludzi zamieszkujących niewielkie terytorium oraz stworzoną przez nich kulturę, stosunki społeczne i otoczenie przyrodniczo-materialne. Składnikami środowiska regionalnego są wspólne instytucje, symbole i wartości. Cechami tego środowiska są poczucie odrębności i izolacji, jednolitości zawodowej i ekonomicznej, tożsamości etnicznej i kulturowej. Dominacja więzi osobowych nad rzeczowymi pozwala na powszechną identyfikację członków oraz sprawowanie osobowej i rygorystycznej kontroli. Istotą świadomości społecznej środowiska lokalnego jest poczucie jedności wspólnoty i aprobującego uczestnictwa” (Pilch, 1999, s. 300). W analizach działań wspierających budowanie wspólnotowości należy zwrócić uwagę na trzy cechy społeczności regionalnej wyróżnione przez Jerzego Szackiego, takie jak terytorium, interakcja społeczna, istnienie trwałej więzi pomiędzy członkami (Szacki, 2002). Zbigniew Sufin zauważa, że nie wystarczy mieszkać w jednym miejscu z innymi ludźmi, by wytworzyła się wspólnotowość regionalna (Sufin, 2010). Do tego muszą zaistnieć razem z innymi podejmowane działania, które tworzą wspólną doświadczeń, wartości i norm. Budowanie wspólnotowości w ten sposób naturalnie łączy się z funkcjami teatru, który jako medium kulturowe oferuje narzędzia pozwalające na wzmacnianie więzi społecznych. Helena Radlińska zwracała uwagę na możliwości „melioracji” środowiska lokalnego, podnoszenia poziomu i satysfakcji z życia siłami społecznymi tkwiącymi w tym środowisku (Radlińska, 1961). W tym kontekście teatr jawi się jako przykład takiego narzędzia melioracji, które umożliwia aktywizację środowiska lokalnego poprzez wspólne działania artystyczne.

Przygotowanie do przyjęcia i uznania za własne dziedzictwa kulturowego poprzez czynną pracę teatralną może zapobiec niekończącym się poszukiwaniom „coraz to nowego kształtu dla wartości w istocie swej tych samych” (Radlińska, 1961, s. 25). Wspólne działania teatralne mogą więc być zarówno nośnikiem wartości dziedzictwa, jak i przestrzenią umożliwiającą wyrażanie pokoleniowych doświadczeń w kontekście lokalnym. Historia pokazuje, że po odrzuceniu obecnych systemów, nowe pokolenia urzeczywistniają wiele z dawnych postulatów. Ważnym zagadnieniem jest tu zjawisko pokolenia historycznego, które stanowią „wszystkie roczniki wieku współżyjące w danej chwili w obliczu tych samych wydarzeń i tych samych zadań (...). Poszczególne generacje różnią się przeżyciami, zasobem doświadczeń i możliwościami działania” (Radlińska, 1961, s. 366). Takie podejście umożliwia aktywną współpracę pomiędzy pokoleniami, co znajduje odzwierciedlenie w realizacjach teatralnych, w których starsi i młodszy uczestniczą na równych prawach, dzieląc się swoimi doświadczeniami.

Wspólnotowość kształtuje się w określonej przestrzeni geograficznej i wspólnocie społecznej. W diagnozie zjawiska wspólnotowości regionalnej uwzględniono następujące kwestie wynikające z mocy działań teatralnych: kształtowanie identyfikacji regionalnej, praca nad postawami społecznymi i kompetencjami kulturowymi, a także przepracowywanie traum indywidualnych i kulturowych. Wszystkie te aspekty znajdują wspólny mianownik w działaniach teatralnych, które poprzez swoją uniwersalność mogą łączyć lokalne narracje i wprowadzać nowe wartości do wspólnotowego życia. Na tle rozważań nad wspólnotowością teatr jawi się jako szczególnie istotne narzędzie integracji społecznej, które nie tylko odzwierciedla lokalną tożsamość, ale także aktywnie ją współtworzy.

2. TEATR JAKO PRZESTRZEŃ BUDOWANIA WSPÓLNOTOWOŚCI – PERSPEKTYWA TEORETYCZNA

Teatr odgrywa kluczową rolę jako przestrzeń odzwierciedlania i kształtowania potrzeb społecznych. Od momentu powstania pełni funkcję inicjowania publicznego dyskursu, diagnozowania problemów oraz stymulowania refleksji nad wartościami i normami. Jego działania nie ograniczają się do rozrywki, ale obejmują także edukację, wychowanie, kształtowanie opinii publicznej, stanowiąc integralny element życia społecznego, co sprzyja wspólnotowości.

W badaniach Margot Berthold (1980), Arnolda Hausera (1974), Kazimierza Brauna (2003), Andrzeja Hausbrandta (1983) i Zbigniewa Raszewskiego (1990) teatr jawi się jako instytucja tłumacząca zjawiska społeczne, komentująca wydarzenia i kształtująca zbiorowe opinie. Dzięki swojemu uniwersalnemu językowi potrafi nie tylko dokumentować rzeczywistość, ale także wpływać na jej interpretację i kierunek rozwoju, łącząc wymiar artystyczny z funkcją społeczną. Teoretyczne podstawy działania teatru wyznaczają ramy, w których mogą rozwijać się konkretne inicjatywy wspierające wspólnotowość w środowisku lokalnym. Kolejne rozdziały przybliżają praktyczne przykłady takich działań.

2. 1. Społeczna funkcja teatru w kształtowaniu więzi lokalnych

Andrzej Hausbrandt (1983) zwraca uwagę na istotny związek między teatrem a społeczeństwem, podkreślając, że działalność sceniczna stanowi formę pracy na rzecz wspólnoty poprzez zaangażowanie w kulturę. Zgodnie z jego koncepcją, tożsamość teatru jest kształtowana przez otaczającą rzeczywistość społeczną, która wyznacza mu zadania adekwatne do konkretnego czasu i miejsca. Hausbrandt (1983) klasyfikuje funkcje teatru w dwóch głównych płaszczyznach: zewnętrznej, odnoszącej się do społecznego oddziaływania, oraz wewnętrznej, dotyczącej samego teatru. To rozróżnienie umożliwia zrozumienie, w jaki

sposób teatr wpływa zarówno na jednostki, jak i całe społeczności, pełniąc rolę narzędzia kulturotwórczego. Wewnętrzna perspektywa zawiera w sobie dwa wymiary: pierwszy koncentruje się na utrzymaniu teatru w jego aktualnej formie, a drugi na wdrażaniu zmian i innowacji, które umożliwiają jego dalszy rozwój oraz dostosowanie do nowych wyzwań. Zewnętrzne funkcje teatru, skierowane do społeczeństwa, zaprojektowane w duchu wartości wspólnotowych, to:

- Wychowawczo-poznawcza – dotycząca realizacji zadań ideowych, takich jak kwestie polityczne, religijne czy filozoficzne, a także działań moralistycznych, edukacyjnych i wspierających kształtowanie tożsamości zarówno jednostkowej, jak i społecznej.
- Katartyczna – odnosząca się do psychologicznego oddziaływania teatru, które pozwala widzowi identyfikować się z bohaterami, przepracowywać wewnętrzne konflikty i napięcia oraz doświadczać emocji niedostępnych w codziennym życiu.
- Rozrywkowa – zapewniająca widzom nie tylko rozrywkę, lecz także intelektualne wyzwania, które inspirują do refleksji i formułowania sądów.
- Ceremonialna – związana z podkreśleniem znaczenia ważnych wydarzeń społecznych, takich jak święta, uroczystości czy publiczne zgromadzenia, w których teatr pełni funkcję artystycznego dopełnienia (Hausbrandt, 1983, s. 67-68). Każda z tych funkcji wspiera integrację społeczną poprzez działania artystyczne, które są ściśle związane z lokalnymi wartościami i tradycjami.

Hausbrandt (1990) wskazuje, że teatr, tak jak inne formy sztuki, pełni funkcję komunikacyjną, przekazując treści i symbole o zróżnicowanym znaczeniu. Mogą one odnosić się zarówno do idei społecznych, religijnych czy politycznych, jak i wzorców zachowań, sposobu ubierania się czy stylu mówienia. Zdaniem Zbigniewa Osińskiego (1972) teatr stanowi formę komunikacji międzyludzkiej w rzeczywistości społecznej, w której przedstawienie jest wypowiedzią teatralną, ukształtowanym aktem przekazywania treści w określonym celu i funkcji. Wyrastając ze społecznej rzeczywistości, teatr, komunikuje się w procesie twórczej kreacji autora za pomocą kodu-systemu znaków teatralnych. W tym kontekście teatr jawi się jako przestrzeń umożliwiająca wymianę doświadczeń, co wzmacnia więzi społeczne i buduje poczucie wspólnoty.

Hausbrandt (1970) wskazuje na unikalną zdolność teatru do przekazywania nie tylko treści lekkich, ale także istotnych społecznie wartości, które obejmują zasady moralne, idee polityczne i religijne, a także normy, które kształtują relacje społeczne. Jako część większego organizmu społecznego, teatr odgrywa rolę integracyjną, tworząc specyficzną hierarchię w ramach swojej społeczności odbiorców i twórców. Relacja ta podkreśla wielowymiarowość teatru jako instytucji. Na tę grupę składają się zarówno artyści, technicy, organizatorzy, jak i widzowie, którzy razem tworzą wspólną przestrzeń interakcji artystycznej. Wszystkich tych uczestników łączy spektakl, który staje się zarówno wytworem pracy artystów, jak i obiektem odbioru publiczności. Relacje między tymi grupami są ściśle, a choć czasami mogą wydawać się mniej wyraźne, ich wzajemna zależność pozostaje kluczowa dla istnienia teatru jako formy sztuki. Na widzów teatr działa w sposób sugestywny, pobudzając różnorodne reakcje. Jednym z kluczowych mechanizmów oddziaływania teatru jest „facylitacja społeczna” (Hausbrandt, 1990, s.70), która – choć nie zawsze obecna – polega na ułatwianiu reakcji przez bardziej aktywnych uczestników. Aktywniejsi i bardziej wrażliwi odbiorcy pełnią rolę przewodników dla pozostałych, ułatwiając im odbiór i reakcje na bodźce płynące ze sceny. Dzięki temu teatr wywołuje nie tylko proste reakcje, takie jak śmiech czy westchnienia, ale także bardziej złożone procesy emocjonalne, które prowadzą do przejmowania nastrojów i stanów psychicznych innych uczestników widowiska. Proces ten jest szczególnie ważny w kontekście wspólnotowości, ponieważ sprzyja wzajemnemu zrozumieniu i tworzeniu trwałych relacji między uczestnikami. Ten proces wzmacnia percepcję dzieła scenicznego, jak również sprzyja integracji społecznej poprzez sztukę. W ten sposób teatr, poza innymi swoimi funkcjami, spełnia również rolę wychowawczą, ucząc współdziałania i budując więzi międzyludzkie na gruncie wspólnego doświadczenia artystycznego. Jak wskazuje Hausbrandt: „(...) ten właśnie charakter percepcji widowiska teatralnego zezwala na określenie teatru jako – najbardziej społecznej spośród sztuk” (Hausbrandt, 1990, s. 70).

Podkreślenie społecznego charakteru teatru wzmacnia tezę o jego kluczowej roli w kształtowaniu lokalnych więzi i tożsamości. Poszerzeniem perspektywy społecznych oddziaływań teatru są badania prowadzone przez Teresę Wilk (2010), która wskazuje na dodatkowe zadania tej formy sztuki we współczesnym społeczeństwie. Wśród zadań teatru badaczka wskazuje na jego rolę terapeutyczną, edukacyjno-wychowawczą, moralną, estetyczną oraz rozrywkową. W kontekście społecznym teatr działa jako instytucja aktywnie kształtująca relacje międzyludzkie, motywująca do działania oraz inicjująca zmiany. Dzięki temu pełni funkcję kulturotwórczą, będąc nie tylko formą sztuki, ale także narzędziem wspierającym rozwój społeczny. Teatr, działając na różnych poziomach, staje się spójnym elementem budowania wspólnoty, łącząc funkcje artystyczne, edukacyjne i społeczne. Teatr nie tylko odzwierciedla rzeczywistość, ale także aktywnie na nią wpływa, kształtując zbiorowe doświadczenia i postawy. Funkcje społeczne teatru, takie jak kształtowanie postaw i wspieranie więzi lokalnych, znajdują swoje szczególne zastosowanie w edukacji regionalnej, która odgrywa kluczową rolę w procesie budowania tożsamości wspólnotowej.

Podsumowując, można zauważyć, że istnieje szczególny związek teatru z rzeczywistością społeczną. Teatr jest przestrzenią, w której zachodzą interakcje między artystami i odbiorcami, tworząc w ten sposób wspólnotowość artystyczną, której celem nie jest wyłącznie rozrywka, ale także edukacja i budowanie tożsamości społecznej. Teoria Hausbrandta i wskazania Wilk pozwalają zrozumieć rolę teatru jako formy sztuki, ale też instytucji społecznej, która kształtuje relacje wspólnotowe i buduje tożsamość społeczną.

2.2. Działania teatralne w procesie edukacji regionalnej

Edukacja regionalna w licznych opracowaniach jest ujmowana przez autorów jako: powrót do źródeł (Kossak-Główniczewski, 1994; Ossowski, 1980), nabywanie kompetencji w zakresie kultury i języka własnej grupy (Nikitorowicz, 2009), proces kształtowania tożsamości lokalnej (Synak, 2000; Szczepański, 2006), zadanie edukacyjne (Kowolik 1999). Jej celem, jak wskazuje Nikitorowicz (2006), jest wyposażanie w wiedzę, zapoznanie, uwrażliwienie, wspieranie, wzmacnianie i ochrona wartości rdzennych, to: „(...) wdrażanie do kultywowania, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania postaw umiłowania, przywiązania, świadomego kształtowania więzi z «ojczyzną prywatną», ze światem pierwotnego zakorzenienia” (Nikitorowicz, 2006, s. 218). Wszystkie te cele tworzą solidne podstawy dla rozwoju edukacji regionalnej, która wspiera budowanie tożsamości zarówno indywidualnej, jak i wspólnotowej. Efektem kształtowania poczucia własnej tożsamości regionalnej, może stać się wzmocnienie związku ze środowiskiem lokalnym. Piotr Petrykowski podkreśla rolę edukacji regionalnej nako narzędzia umożliwiającego działania na rzecz budowania wspólnoty regionu: „(...) umożliwianie młodym ludziom poznawania własnego dziedzictwa kulturowego, tradycji regionalnej, uwewnętrznienia wartości i treści regionalnych, tym samym więc kształtowanie i utrwalanie postaw regionalnych” (Petrykowski, 2003, s.50). Ta perspektywa wyraźnie łączy edukację regionalną z praktycznym działaniem na rzecz lokalnej społeczności, które może być realizowane poprzez teatr.

Przeprowadzone przez Alinę Szwarc badania w latach 2020/2021 na temat edukacji regionalnej we współczesnej szkole dowiodły, że choć treści regionalne są obecne w procesie edukacyjnym, to sposoby ich przekazu wymagają gruntownych przemian. Nadal dominują tradycyjne, często przestarzałe metody kształcenia, brakuje metod aktywizujących nastawionych na kontakt ucznia ze środowiskiem, przez co utrudniona staje się satysfakcjonująca praca w kierunku rozwijania wspólnotowości regionalnej (Szwarc, 2022). W tym kontekście teatr jako metoda edukacji alternatywnej staje się odpowiedzią na te wyzwania, oferując narzędzia aktywnego zaangażowania i integracji. To wskazuje na konieczność wdrożenia działań teatralnych, które mogą wypełnić tę lukę poprzez zaangażowanie społeczności w proces twórczy. Również inni badacze (Bomba, Malicki, Majbroda, Porczyński, Skromak 2024) zwracają uwagę, że w podstawie programowej niewiele miejsca poświęca się problematyce regionalnej, chociaż badania społeczności lokalnych wskazują, że wiedza o przeszłości miejsca zamieszkania jest uboga. Zwracają również uwagę na zasoby edukacji alternatywnej wykorzystującej formy różnorodnej aktywności kulturalnej w przekazie wiedzy na temat miejscowych wydarzeń i tradycji. Wśród inicjatyw artystycznych mających na celu przybliżanie historii i tradycji regionalnych, ale również edukowanie i wychowywanie w tym zakresie, wymieniają Ośrodek „Brama Grodzka – Teatr NN”, prowadzący działania edukacyjne poświęcone wielokulturowej przeszłości Lublina i Lubelszczyzny. Przykład ten ukazuje, jak teatr może być wykorzystywany jako przestrzeń zarówno edukacyjna, jak i integracyjna, wspierająca poczucie tożsamości lokalnej.

Rosnące zainteresowanie tematyką dziedzictwa kulturowego w działalności teatrów niezawodowych sprawia, że stają się one ważną i przestrzenią działań wychowawczych i edukacyjnych prowadzonych przez pedagogów/ animatorów kultury/ liderów (Namietko, 2016). Działania te koncentrują się na kształtowaniu lokalnej tożsamości, wzmacnianiu świadomości społecznej oraz wspieraniu rozwoju środowiska lokalnego. Z tego wynika, że teatr nie tylko przyczynia się do podtrzymywania lokalnych tradycji, ale także wzmacnia więzi społeczne poprzez wspólne działania artystyczne. Tego rodzaju inicjatywy doskonale wpisują się w założenia edukacji regionalnej, którą Jerzy Nikitorowicz (2006) definiuje jako nurt społeczno-kulturalny mający na celu ochronę charakterystycznych cech kultury danego obszaru, ich odnowę i popularyzację. Treść scenariuszy działań teatralnych, teatrów niezawodowych podejmujących w swej praktyce zagadnienia dziedzictwa kulturowego, wypełniają elementy wskazywane przez Nikitorowicza (2006) jako treści edukacji regionalnej, związane z: „(...)krajobrazem, architekturą, zabytkami kultury duchowej i materialnej, gwarą (dialektem miejscowym), folklorem, legendami, sztuką ludową, historią, wiedzą o lokalnych bohaterach (osobach znaczących) i wydarzeniach, kontaktami międzyludzkimi, przekazem międzypokoleniowym, obyczajowością społeczności, obcowaniem z przyrodą, życiem według rytmu przyrody” (Nikitorowicz, 2006, s. 218).

W kontekście społecznego oddziaływania sztuki warto przywołać również refleksje Radlińskiej, która podkreślała, że najgłębsze poczucie więzi z innymi ludźmi rodzi się podczas wspólnego doświadczenia artystycznego. Takie przeżycie zaspokaja potrzeby związane z poczuciem wspólnoty, piękna i wielkości (Radlińska, 1961). To potwierdza, że teatr jako forma ekspresji artystycznej może być zarówno źródłem inspiracji, jak i spoiwem społecznym. Elementy ekspresji twórczej wyrażane w działaniach teatralnych stają się kanałami przekazu, które popularyzują wiedzę o lokalnym miejscu, jego historii, tradycjach, pamięci oraz dziedzictwie kulturowym grup społecznych. Jolanta Muszyńska w swoich badaniach dotyczących społeczności lokalnych pogranicza (2014) podkreśla, że zakorzenienie jednostki w konkretnym miejscu tworzy unikalny kapitał społeczny. Dzięki niemu powstające więzi i sieci społeczne mają wartość zarówno prywatną, jak i publiczną. Konkludując, warto podkreślić, że działania teatralne i edukacja regionalna przenikają się w tym procesie, oferując przestrzeń nie tylko do ochrony i pielęgnowania lokalnych tradycji, ale także do budowania trwałych relacji międzyludzkich i wzmacniania poczucia wspólnoty. Teatr, jako narzędzie artystyczne i edukacyjne, integruje społeczność, budując więzi społeczne i wzmacniając poczucie wspólnoty. W ten sposób teatr staje się nie tylko miejscem refleksji, ale także aktywnym uczestnikiem budowania lokalnej tożsamości i kulturowego dziedzictwa.

2.3. Kształtowanie postaw społecznych i kompetencji kulturowych w procesie aktywności teatralnej

Proces edukacji regionalnej nierozzerwalnie wiąże się z kształtowaniem postaw społecznych i kompetencji kulturowych, które odgrywają kluczową rolę w budowaniu wspólnotowości. Postawy te stanowią fundament relacji międzyludzkich, umożliwiając tworzenie trwałych więzi społecznych, a kompetencje kulturowe wzbogacają interakcje międzyludzkie poprzez pogłębianie świadomości różnorodności. Rozwijanie postaw wspólnotowych i kompetencji kulturowych odbywa się w środowisku społecznym, w którym jednostka podlega oddziaływaniom grupy. Środowisko teatralne i wartości współpracy oraz dialogu, które reprezentuje, jest doskonałym miejscem do trenowania postaw prospołecznych i kompetencji kulturowych. Dzięki swojemu specyficznemu charakterowi teatr staje się przestrzenią, w której sztuka łączy się z edukacją, wzmacniając wspólne doświadczenia. Narzędzia teatralne umożliwiają rozwój strukturalnych czynników procesów poznawczych i emocjonalnych, a także twórczych zasobów tkwiących w każdym człowieku. Efektem aktywności teatralnej jest możliwość uzyskania nowych kompetencji i umiejętności oraz zmiana postaw wrogich na sprzyjające komunikacji. Metody stosowane w twórczym działaniu uczą konstruktywnego rozwiązywania sytuacji problemowych, monitorowania swoich myśli, emocji i zachowań. Tym samym teatr wspiera jednostki w rozwoju umiejętności interpersonalnych oraz budowaniu empatii, co sprzyja integracji społecznej.

Stanisław Mika proponuje analizę pojęcia postawy w nawiązaniu do różnych koncepcji wywodzących się z psychologii uczenia się, tradycji behawioralnych, teorii poznawczych oraz do koncepcji socjologicznych (Mika, 1987). W definicjach nawiązujących do myśli behawioralnych oraz teorii uczenia się zwraca się uwagę na konsekwentnie powtarzanie zachowania jednostki: „(...) jej reakcje wobec przedmiotów świata zewnętrznego, a w tym przedmiotów społecznych” (Mika, 1987, s. 40). Natomiast w koncepcjach socjologicznych szczególny akcent kładzie się na stosunek emocjonalny, oceniający osoby, która ma daną postawę do przedmiotu postawy. Z kolei koncepcje poznawcze podkreślają elementy poznawcze postawy. Według Davida Krecha i Richarda Crutchfielda postawa jest względnie trwałą organizacją procesów motywacyjnych, emocjonalnych i poznawczych, związanych z różnymi aspektami życia człowieka (Krech, Crutchfield, 1948). Te trzy podejścia tworzą kompleksowe ramy dla analizy postaw, które można rozwijać poprzez działania teatralne.

Współcześnie przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych chętnie sięgają do trójkomponentowej definicji postawy, w której wyróżnia się komponent behawioralny obejmujący: „(...) reakcje wokalne, werbalne opinie, mimiczne, pantomimiczne i działania dające się zaobserwować zachowania wobec przedmiotu postawy” (Mądrzycki, 1977, s. 13-14). Komponent poznawczy, w którym uwzględnia się myśli, przekonania oraz wiedzę o przedmiocie postawy. A także komponent emocjonalny, dotyczący reakcji afektywnych, emocji i uczuć i motywacji wobec przedmiotu postawy (Aronson i inni, 1997). Te trzy komponenty są kluczowe dla zrozumienia mechanizmów, które teatr może wpływać, wzmacniając pozytywne postawy społeczne.

Kształtowanie kompetencji kulturowych nawiązuje do założeń pracy nad postawami. Pojęcie kompetencji definiuje się jako: „(...) zespół specyficznie ludzkich zdolności, odnośnie do języka, komunikacji i kultury, co odpowiada wyróżnieniu trzech typów kompetencji: językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Wszystkie one bazują na naszych, podobnie specyficznie ludzkich zasobach biologiczno-psychologiczno-intelektualnych, pozostając kluczowymi w życiu indywidualnym i społecznym każdego z nas” (Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019 s. 371). Katarzyna Gajek zwraca uwagę na zdolność do efektywnej pracy na pograniczu różnych kultur jako jedną z ważnych cech kompetencji kulturowych (Gajek, 2011). W zakres kompetencji wchodzi wiedza oraz umiejętności praktyczne dotyczące podejmowania właściwych decyzji komunikacyjnych. Jest to określony sposób odbierania świata, w którym dużą wagę przykładą się do pracy nad relacją z samym sobą i innymi ludźmi. Teatr, który umożliwia spotkanie różnych kultur i perspektyw, stanowi idealne środowisko do rozwijania tych kompetencji. W nurcie psychologiczno-pedagogicznym akcentuje się takie atrybuty kompetencji jak samoświadomość, świadomość celu działania i jego konsekwencji oraz odpowiedzialność. W kontekście pracy nad kompetencjami z użyciem działań teatralnych ciekawą propozycję przedstawia Aneta Rogalska-Marasińska, jako spojrzenie na kompetencje w kategoriach aktywności człowieka, które: „(...) łączy się (w realizacjach praktycznych) i kojarzy się (w namyśle teoretycznym) z umiejętnością kontrolowania i/lub radzenia sobie ze złożonymi sytuacjami życiowymi lub zawodowymi. Dochodzenie do właściwych rozwiązań wymaga umiejętności korzystania z różnorodnych informacji, swobodnego odwoływania się do własnej wiedzy i adekwatnego wykorzystywania nabytych sprawności. Jednocześnie wiąże się z chęcią, potrzebą i zaangażowaniem we własny rozwój” (Rogalska-Marasińska, 2017, s. 370).

Reasumując, środowisko teatralne i związane z nim wartości współpracy stanowią dobrą przestrzeń do rozwoju postaw prospołecznych i kompetencji kulturowych. Teatr staje się nie tylko przestrzenią twórczej ekspresji, ale także narzędziem wspierającym rozwój jednostek w kontekście społecznym, uczy konstruktywnego rozwiązywania problemów, kontroli emocji oraz budowania zdrowych relacji międzyludzkich. Analizując prace Stanisława Miki, Richarda Crutchfielda, Davida Krecha, można zauważyć wielowymiarowość postawy jako zjawiska motywacyjnego, emocjonalnego i poznawczego. Omawiamy fragment pokazał, że kompetencje są nierozzerwalnie związane z samoświadomością, odpowiedzialnością i zdolnością do podejmowania właściwych decyzji. Teatr rozwija nie tylko kreatywność, ale także umiejętności społeczne i regulację emocjonalną, co czyni go skutecznym narzędziem w procesie kształtowania postaw i kompetencji kulturowych. Postawy wspólnotowe, w skład których wchodzi kompetencje kulturowe, są nam potrzebne po to, aby lepiej rozumieć siebie i innych, do budowania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, budowania zdrowego życia opartego na wartościach społecznych. W ten sposób teatr staje się kluczowym elementem w procesie rozwoju społeczności, który wykracza poza tradycyjne funkcje sztuki, wspierając edukację i integrację społeczną.

2.4. Praca teatralna jako działanie wspierające przepracowywanie traum indywidualnych i kulturowych

Jednym z zadań teatru w regionie, jest pomoc w przepracowaniu traum indywidualnych i kulturowych. Twórcza aktywność wyzwala potrzebę poszukiwania odpowiedzi na pytania egzystencjalne, pomaga rozwiązywać dylematy życiowe, daje ukojenie w trudnych i kryzysowych wydarzeniach. Dzięki swojej uniwersalności teatr staje się przestrzenią, w której jednostki i społeczności mogą bezpiecznie eksplorować swoje doświadczenia, odnajdując sens w trudnych sytuacjach. Teatr pomaga zarówno aktorom jak i widzom budować poczucie sensu i satysfakcji w życiu. Ma moc ukojenia ran po przebytych traumach indywidualnych. Pojęcie trauma używane jest do określenia traumatycznych wydarzeń oraz pojedynczego stresującego wydarzenia prowadzącego do powstania urazu psychicznego, oraz do opisanie reakcji jednostki na ten stresor. Doświadczenie traumatyczne jest subiektywnym doświadczeniem cierpienia, które przekracza możliwości psychologiczne osoby do poradzenia sobie z nim. Traumatyczne wydarzenia mogą przybierać różne formy, w tym pojedynczych traumatycznych wydarzeń, niespodziewanych i nieprzewidywalnych, ale też złożonych lub powtarzających się traum (Courtois, Ford, 2013; Heszen, 2016). Różnorodność tych doświadczeń – od indywidualnych po zbiorowe – nadaje teatrowi szczególną rolę w ich przepracowywaniu, jako medium łączącego narracje jednostkowe z szerszymi opowieściami wspólnotowymi.

W szerokim ujęciu traumę definiuje się jako wszystkie urazy psychiczne, które pojawiają się na różnych etapach życia człowieka. Do nich zalicza się choroby somatyczne i psychiczne, konflikty, straty, sytuacje kryzysowe, które mogą wywoływać emocjonalne, poznawcze i społeczne zaburzenia. Takie ujęcie traumy zbliżone jest do pojęcia sytuacji trudnej. Natomiast w ujęciu wąskim traumę rozumie się jako rodzaj stresora, który powoduje narażenie człowieka na utratę zdrowia lub życia, najczęściej o nagłym i niespodziewanym oddziaływaniu i może dotyczyć wielu osób, wywołując spiralę traumy kulturowej. W tym kontekście teatr pełni podwójną funkcję – nie tylko pomaga zrozumieć mechanizmy traumy, lecz także wspiera procesy odbudowy tożsamości indywidualnej i grupowej. Może dotyczyć to sytuacji, w której osoba zaangażowana jest bezpośrednio lub w której jest świadkiem wydarzenia traumatycznego (Folkman, 2011; Skinner, Zimmer-Gembeck, 2011; Solomon, Heide, 1999). Skutkiem doznanej traumy może być zaburzenie po stresie traumatycznym będące reakcją na uraz, określane jako zaburzenia stresowe pourazowe (PTSD), zaliczane do kategorii diagnostycznej o nazwie „Zaburzenia pourazowe i związane z czynnikiem stresowym”. Do tej grupy należą również zaburzenia adaptacyjne oraz zaburzenia stresowe (Butche, Hooley, Mineka, 2020, s. 197-199). Teatr, dzięki możliwości odgrywania ról i eksploracji trudnych emocji, pozwala na stopniowe przepracowanie tych doświadczeń, oferując widzom i aktorom możliwość konfrontacji z własnymi przeżyciami w kontrolowanych warunkach.

Do opisanie złożonych zaburzeń po stresie urazowym, stosuje się szersze kryteria, diagnozę określaną jako CPTSD (Complex Traumatic Stress Disorders), (Courtois, Ford, 2013, s. 13-31). Złożone zaburzenia po stresie urazowym mogą być wywołane traumatycznymi wydarzeniami, takimi jak śmierć bliskich osób, katastrofy naturalne, wojny. Powodują paniczny strach manifestujący się na jawie w postaci ataków paniki lub w postaci koszmarów sennych. W następstwie pojawia się stres, którego siła narasta, odejmując człowiekowi moc decydowania o swoim życiu, a traumatyczne zdarzenie powraca nieoczekiwanie. Reakcją osoby po trudnych doświadczeniach może być unikanie sytuacji, miejsc, rzeczy związanych z traumą, nie realizowanie działań służących zdrowiu i życiu. Mogą pojawić się zaniki pamięci, dysocjacja czy wręcz przesadne emocjonalne i fizyczne reakcje na bodźce przypominające stresogenne wydarzenie. Sytuacje trudne, straty, kryzysy udzielają się każdemu z nas. Teatr dzięki funkcjom regulowania i odwracania traumatycznych śladów wydarzeń, pomaga nam w bezpieczny sposób przejść przez te doświadczenia. Teatr, pokazując uniwersalność lęków egzystencjalnych, pozwala nam poczuć się członkiem większej wspólnoty, buduje przynależność do grupy, co budzi odwagę i nadzieję w krytycznych momentach życia.

Narzędzia teatralne są również użyteczne w kontekście przepracowywania traum kulturowych, zjawiska, które zdaniem Jeffreya C. Aleksandra ma miejsce wówczas, gdy członkowie zbiorowości czują, że poddani zostali straszliwemu wydarzeniu, pozostawiającemu nieusuwalne ślady na ich grupowej świadomości (Aleksander, 2010). Teatr staje się w tym procesie miejscem dialogu między przeszłością a teraźniejszością, umożliwiającym społecznościom odnalezienie wspólnego języka w opowiadaniu o ich doświadczeniach. Przykładem wsparcia społeczności doświadczonych traumą kulturową za pomocą form artystycznych są badania Charmeki Newton i Deviki Panicker (2024), które analizują wdrażanie samopomocy i podejścia edukacyjnego Photo-Voice (Wang, 2003): „(...) procesu, dzięki któremu ludzie mogą zidentyfikować, przedstawić i wzmocnić społeczność, w której żyją, poprzez wykorzystanie techniki fotograficznej” (Wang i Burris, 1997, s. 369), w przeciwdziałaniu traumie kulturowej oraz w budowaniu pozytywnej tożsamości indywidualnej i społecznej wśród Afroamerykanów. Dzięki uruchomieniu procesu łączenia metod samopomocy w codziennym życiu, jednostki i grupy społeczne mogą poprawić dobrostan i zwiększyć satysfakcję życiową, oraz wzmocnić kondycję psychiczną.

Bez przepracowania traum kulturowych budowanie wspólnotowości nie jest możliwe, bowiem trauma naznacza wspomnienia wszystkich osób w regionie oraz zmienia ich tożsamość w fundamentalny sposób: „To przez konstrukcję traum kulturowych grupy społeczne, społeczności narodowe, a czasem całe cywilizacje, nie tylko poznawczo rozpoznają istnienie oraz źródło ludzkiego cierpienia, ale przyjmują na siebie pewną dozę odpowiedzialności za nie. Ustalając przyczyny traumy i tym samym, przyjmując taką moralną odpowiedzialność, członkowie zbiorowości definiują swoje więzi solidarności w sposób, który zasadniczo, pozwala im podzielać cierpienia innych” (Aleksander, 2010, s. 195). Odmawiając uczestnictwa w procesie tworzenia traumy, grupy społeczne ograniczają wspólnotowość i współodpowiedzialność, pozostawiają innych, by cierpieć samotnie. W momencie odmowy uczestnictwa w procesie tworzenia traumy, grupy społeczne dystansują się i uruchamiają procesy

wypierania i zapomniania. Jednak, jak się okazuje, to co wyparte nie znika, ale zostaje przeniesione do pamięci kolejnych pokoleń. Potomkowie dziedziczą traumę, którą Nicolas Abraham i Maria Torok nazwali „widmem” zamkniętym w człowieku jak w „krypcie”, które przejmowane jest przez kolejne pokolenia do momentu upamiętnienia społecznego tabu, wówczas spirala traumy zostaje zatrzymana (Abraham, Torok, 1978; Piekarski, 2016; Kolbuszewska, 2012). Kategoria „widma” odnosi się do zdarzeń lub osób z przeszłości własnej rodziny bądź grupy kulturowej, które okryły się hańbą, bowiem dokonały czegoś nieakceptowanego kulturowo, jak przestępstwa seksualne, morderstwo, oszustwo finansowe, cudzołóstwo, pobyt w więzieniu, choroby psychiczne itp. Teatr, uwzględniając „widma” w swoich narracjach, umożliwia społecznościom zrozumienie przeszłości i przepracowanie trudnych doświadczeń.

Puentując, pojęcie traumy kulturowej objaśnia w jaki sposób pozornie niemające związku wydarzenia pozostają w ścisłej relacji przyczynowo-skutkowej. Teatr, będący przestrzenią refleksji i działania, staje się narzędziem transformacji społecznej, wspierając proces budowania nowej wspólnotowej tożsamości. Dowodzi, że to, czego doświadczają współcześni mieszkańcy danego regionu jest następstwem zachowań wcześniejszych pokoleń i przede wszystkim braku upamiętnienia dramatycznych wydarzeń. Jedną z funkcji teatru jest przybliżanie trudnych tematów kulturowych, upamiętnianie tego co w danym społeczeństwie zostało zapomniane. Dzięki tej kompetencji teatr uczestniczy w procesie przepracowywania traum kulturowych. Teorie na temat traumy indywidualnej i koncepcje dotyczące traumy kulturowej stanowią solidną podstawę do zrozumienia mechanizmów, które wpływają na człowieka w obliczu kryzysów. Teatr dzięki funkcji terapeutycznej, społecznej i kulturowej jest ważnym narzędziem w budowaniu wspólnotowości i tożsamości regionalnej.

3. DZIAŁANIA TEATRALNE WSPIERAJĄCE BUDOWANIE WSPÓLNOTY REGIONALNEJ – OD TEORII DO PRAKTYKI

Tradycyjnie teatr był tworzony i wystawiany w społecznościach, aby celebrować istotne aspekty życia wspólnoty. Praktyka ta nie tylko odzwierciedla życie społeczności, ale również kształtuje jej tożsamość, wzmacniając więzi i wspólne wartości. Działanie to ma potencjał, aby zbliżyć odrębnych członków społeczności, dając im wspólny cel i tworząc przestrzeń, w której mogą nawiązywać nowe, trwałe relacje. Założenia te wpisuje się w ideę teatru ze społecznością realizowaną w pracy twórczej przez brytyjskiego reżysera i twórcę teatralnego Johna Somersa (2017). Somers podkreśla, że teatr ze społecznością (ang. Community Theatre – CT) angażuje uczestników w proces twórczy, wykorzystując lokalne historie i wartości jako fundament wspólnych działań. Teatr ze społecznością to teatr, „(...) który powstaje z najistotniejszych opowieści społeczności” (Depta, Żejmo-Kudelska, 2022). Jest to forma działań teatralnych, które są głęboko zakorzenione w lokalnych historiach, wartościach i tradycjach. Efektem tych działań jest zazwyczaj powstanie spektaklu teatralnego, tworzonego i realizowanego przez osoby należące do danej społeczności. Tematyka przedstawień często nawiązuje do lokalnych historii, ważnych wydarzeń lub opowieści, które mają szczególne znaczenie dla uczestników. Dzięki temu uczestnicy stają się nie tylko odbiorcami, ale również współtwórcami sztuki, co wzmacnia ich poczucie przynależności i odpowiedzialności za lokalną kulturę.

Przykładem działań tej formy pracy teatralnej były warsztaty „Teatr ze społecznością Supraśla” prowadzone przez Fundację Drama Way oraz Johna Somersa w 2013 roku (zrealizowany w ramach projektu „Teatr Codzienny. Kurs: Teatr ze społecznością”, którego organizatorem była Fundacja Edukacji i Kultury „Drama Way” w partnerstwie z Centrum Kultury i Rekreacji w Supraślu). Warsztaty rozpoczęły się od Wieczoru Opowieści – otwartego spotkania uczestników z mieszkańcami gminy Supraśl, które stworzyło przestrzeń do dzielenia się wspomnieniami i lokalnymi historiami. W kolejnych dniach uczestnicy warsztatów eksplorowali te opowieści, poznawali sylwetki ważnych postaci związanych z lokalną społecznością oraz zwiedzali kluczowe miejsca w Supraślu. Wybrane historie posłużyły za bazę do stworzenia scenariusza spektaklu, który został opracowany wspólnie z profesjonalnym dramaturgiem (e-teatr, 2013). Warsztaty te pokazały, jak wykorzystanie lokalnych historii i opowieści może stworzyć przestrzeń twórczą, budując jednocześnie poczucie wspólnoty wśród uczestników.

Teatr ze społecznością zakłada aktywne zaangażowanie uczestników na każdym etapie, od gry aktorskiej po tworzenie muzyki, scenografii, kostiumów czy prezentacji multimedialnych. Dzięki temu każdy uczestnik, w zależności od swoich talentów i możliwości, wnosi swój wkład w powstanie spektaklu, który staje się wspólnym dziełem społeczności. Teatr jest zatem narzędziem umożliwiającym wspólne doświadczenia, które integrują społeczność poprzez edukację, sztukę, interakcję i wspólne działania (Somers, 2008).

Kluczowe w pracy teatrem ze społecznością jest dążenie do równowagi między wysoką jakością artystyczną a skutecznością społeczną, aby uczestnicy nie tylko angażowali się w proces twórczy, ale także doświadczali zmian w postawach, wiedzy i relacjach międzyludzkich. Dzięki tej metodzie teatr pozwala nie tylko na rozwój społeczności, ale także na przepracowanie trudnych tematów i wspólne poszukiwanie odpowiedzi na wyzwania codzienności (Somers, 2008). W ten sposób teatr nie tylko wzbogaca życie artystyczne społeczności, ale również wpływa na ich sposób postrzegania siebie i innych. Jego siła tkwi w zaangażowaniu mieszkańców oraz w tworzeniu wspólnych doświadczeń, które przekładają się na wzrost poczucia przynależności i odpowiedzialności za wspólne dobro. Proces ten jest szczególnie ważny w kontekście edukacji regionalnej, która korzysta z tych doświadczeń, aby wzmacniać tożsamość kulturową uczestników. Przykład Supraśla pokazuje, jak działania

teatralne oparte na lokalnych historiach mogą angażować społeczność w proces twórczy. Podobne inicjatywy realizowane są także w innych środowiskach, w tym w przestrzeni resocjalizacyjnej.

Działania teatralne resocjalizacyjne w regionie są potwierdzeniem tego, jak teatr może wspierać proces budowania wspólnoty i przepracowywania trudnych doświadczeń. Czego przykładem są analizy Anny H. Fidelus pokazujące rolę kapitału społecznego w pracy nad zmianą postaw osób po odbyciu kary pozbawienia wolności (Fidelus, 2012). W tym kontekście teatr oferuje unikalne możliwości pracy nad kształtowaniem postaw wspólnotowych, kompetencji kulturowych oraz przepracowywaniem trudnych doświadczeń społecznych. Dzięki swojej wielowymiarowości teatr staje się narzędziem, które pomaga jednostkom w rozwijaniu umiejętności społecznych, zmniejszając wykluczenie i wspierając reintegrację społeczną. Teatr, posiada moc wyzwania odwagi do działania, poszerzania światopoglądu i regulacji emocji. Wzorem realizowania społecznej funkcji teatru są działania artystyczne podejmowane przez reżysera i społecznika Dariusza Szada Borzyszkowskiego (Sacharczuk, Gro-madzka, 2014). Który przez wiele lat realizował projekty teatralne w środowisku więziennym, większość w Zakładzie Karnym w Białymstoku. W latach 2011-2012 powstało przedstawienie „Kochana nasza klasa” w ramach przedsięwzięcia „Zrozumieć innych – poznać siebie” nawiązujące do dramatu Tadeusza Słobodzianka o tym samym tytule. Na tej podstawie nakręcony został dokument relacjonujący proces pracy nad projektem (Sacharczuk, Szwarc, 2020).

Przedsięwzięcie teatralne zaproponowane przez reżysera wychodzi naprzeciw procesom domykania traumy kulturowej, zjawiska, które dotknęło mieszkańców Jedwabnego. Historia wielokulturowej wspólnotowości jednej klasy kończy się pogromem Żydów 10 lipca 1941 dokonany przez polskich mieszkańców miasta. Rezultatem tej zbrodni była całkowita zagłada Żydów z Jedwabnego spalonych żywcem w stodole Bronisława Śleszyńskiego (Bikont, 2012; Tryczyk, 2015; Szarota, 2002). Praca teatralna, która zmuszała uczestników do wcielenia się w role zarówno ofiar, jak i oprawców, stała się narzędziem głębokiej refleksji i zmiany postaw, umożliwiając uczestnikom zrozumienie wielowymiarowości ludzkiego cierpienia. W trakcie trwania projektu więźniowie przez to, że musieli wejść w rolę oprawców, czyli w tym wypadku Polaków i zamordowanych przez nich Żydów, kolegów z klasy, z którymi się przyjaźnili, uczynili ich cierpienie swoim własnym cierpieniem. Tym samym wzięli odpowiedzialność za pamięć o tym traumatycznym wydarzeniu, co z kolei umożliwiło im poszerzenie kręgu „my” oraz poczucia wspólnotowości. Do tej pory nikt z władz i mieszkańców Jedwabnego nie podjął działań upamiętniających i zadośćczyniących zamordowanym w trakcie wojny żydowskim sąsiadom, przez co spirala traumy zagarniała kolejne pokolenia, a krąg „my” był ograniczany. Dzieje się tak, gdy grupy społeczne: „(...) faktycznie odmawiają, uznania traumy innych, a z powodu ich odmowy te mogą nie otrzymać statusu moralnego. Odmawiając realności cierpieniu innych, nie tylko rozmywają odpowiedzialność za cierpienie innych, ale często rzutują odpowiedzialność za swe własne cierpienie właśnie na inny” (Aleksander, 2010, s. 195). Poznawanie, w procesie doświadczania historii ludzi z Jedwabnego, uruchomiło w wielu więźniach - aktorach poczucie przynależności do obu grup kulturowych i refleksje na temat czynników sprzyjających i utrudniających budowanie wspólnoty.

Do analizy pojawiających się w pracy teatralnej z więźniami predyktorów, korzystnych dla wzmacniania struktur wspólnotowych, wykorzystano model kompetencji kulturowych zaproponowany przez Gerstana Russella. Bazuje on na trzech komponentach postawy – wyróżnia się komponent poznawczy, emocjonalny i komunikatywny/behawioralny (Mazur, 2012, s. 184; Bem, 2017, s. 305). Na poziomie poznawczym kształtowanie postaw więźniów obejmowało uczenie się reguł i kanonów kulturowych. Praca zaczynała się od poznania własnej kultury, rozpoznania wartości i norm, którymi osadzeni kierują się w życiu. Ważne było uświadomienie sobie stereotypowych sposobów myślenia. W obszarze kognitywnym kształtowania kompetencji aktorzy spektaklu „Kochana nasza klasa” zdobywali wiedzę o relacjach polsko-żydowskich w trakcie pracy z tekstem, ale też czytając opracowania naukowe oraz oglądając dokumenty na temat życia i losów Żydów w Jedwabnem. Poznawali historię Holokaustu, pogromów przeprowadzonych przez Polaków również w innych miejscowościach na Podlasiu. W trakcie trwania projektu postawy dyskryminujące więźniów uległy zmianie, pojawiło się nowe, konstruktywne myślenie o sobie, innych ludziach i świecie. Dzięki tej wiedzy zmieniali swoje nastawienie wobec innych grup kulturowych, co stanowiło pierwszy krok do budowania wspólnoty.

Na poziomie afektywnym kształtowania kompetencji więźniowie analizowali pojawiające się w trakcie trwania emocje. Praca z trudnymi emocjami, takimi jak strach, wstyd czy złość, umożliwiała ich transformację w uczucia sprzyjające budowaniu relacji, takie jak zaufanie, empatia czy zaciekawienie. Przeprowadzano analizę emocji utrudniających komunikację i spajanie więzi społecznych, takich jak strach, złość i wstyd, które towarzyszą postawom dyskryminującym. Trenowano zamianę myśli negatywnych na myśli konstruktywne, wzbudzające emocje przyjemne jak radość, zaufanie, zaciekawienie. Modyfikacje poznawcze i emocjonalne najsilniej widoczne były w trakcie odwiedzin Jedwabnego. Aktorzy razem z reżyserem poszukiwali miejsc opisanych w sztuce Słobodzianka – śladów kina Apollo, szkoły, ulic, fundamentów stodoły, w której Polacy spalili Żydów. Poznawanie historii ludzi, doświadczanie miejsc, w których żyli, uruchomiło w nich refleksję na temat odpowiedzialności za pamięć w regionie, a także na temat zachowań prohumanitarnych tworzących wspólnotowość w miejscu zamieszkania.

Kierunkiem pracy w ramach komponentu behawioralnego postawy, na trzecim poziomie kształtowania kompetencji była zmiana zachowań agresywnych, obojętnych czy uległych wobec innych kulturowo na zachowania konstruktywne i asertywne, sprzyjające wspólnotowości. Aktorzy poprzez uczestnictwo w sytuacjach społecznych, poprzez kontakt z przedstawicielami kultury żydowskiej, rozmowy i pracę z reżyserem, poznawanie miejsc ważnych dla społeczności żydowskiej mieli możliwość rozwijania prawidłowych zachowań społecznych. Trening kształtowania postaw tolerancji w niniejszym przedsięwzięciu teatralnym ułatwił osadzonym odnalezienie się w sytuacjach codziennych poza murami więzienia. Dzięki zdobytej wiedzy, pracy nad emocjami i zachowaniami, mogli podjąć autodiagnozę, ale też dowiedzieć się czegoś wartościowego o różnych syste-

mach aksjologicznych, o innych grupach kulturowych, o historii i świecie współczesnym. Zdobyte kompetencje, zmiana postaw z dyskryminujących na otwarte i asertywne sprzyjały motywowaniu się aktorów – więźniów do budowania wspólnotowości w regionie, gdzie ceniona jest komunikacja bez agresji, pomocność i współpraca.

Przykładem zachowań wspólnotowych będących pokłosiem treningu kształtowania kompetencji w ramach projektu „Kochana nasza klasa”, były aktywności podejmowane przez osadzonych na rzecz społeczności żydowskiej po zakończeniu pracy teatralnej, jako przykład posłużyć może sytuacja zgłoszenia się do reżysera kilku osób z propozycją oczyszczenia kirkutu w Jedwabnem. Transformacje zachowania widoczne były również w relacjach interpersonalnych między więźniami w trakcie i po zakończeniu pracy artystycznej. Korzystne zmiany dotyczyły postrzegania siebie i swojej roli w świecie, aspiracji zawodowych i rodzinnych.

Podsumowując, działania teatralne realizowane w ramach projektów: „Teatr ze społecznością” oraz „Kochana nasza klasa” pokazują, w jaki sposób teatr umożliwia pracę nad tożsamością, pamięcią i odpowiedzialnością za wspólne dobro w regionie. Projekty te stanowią przykład skutecznego wykorzystania teatru jako narzędzia społecznej transformacji, które pomaga uczestnikom przepracować trudne tematy i rozwijać poczucie wspólnoty. Badania i doświadczenia przedstawione w tym podrozdziale dowodzą, że teatr w kontekście edukacji regionalnej ma potencjał do zmiany postaw, eliminowania stereotypów oraz umożliwiania uczestnikom zrozumienia siebie i innych. W tym sensie nie tylko pomaga w przepracowywaniu traumy, ale również przyczynia się do tworzenia bardziej otwartych, wspólnotowych społeczeństw.

4. WNIOSKI

W budowaniu wspólnotowości w regionie ważną rolę pełni teatr, który w swoich zasobach uwzględnia kształtowanie postaw prospołecznych, kompetencji kulturowych, pomaga również w odwracaniu traum indywidualnych i zbiorowych, jest miejscem edukacji i przekazu pamięci społecznej. Poprzez swoją działalność teatr umożliwia nie tylko artystyczne przeżycia, ale także tworzy przestrzeń dialogu i refleksji nad wartościami, które są istotne dla społeczności lokalnych. Nastawione na to działania teatralne pomagają redukować niepewność w nowych i nieznanych sytuacjach, zdobywać umiejętności przeciwdziałania stereotypom i uprzedzeniom, przezwyciężać bariery komunikacyjne. Zarówno widzowie jak i aktorzy dzięki zaangażowaniu w proces artystyczny mają szansę uzyskać szerszą perspektywę kulturową, poszerzyć granice własnej tożsamości, co przyczynia się do zacieśniania więzi społecznych, pozytywnych zmian w rodzinie, w środowisku lokalnym i regionie. Proces ten obejmuje rozwijanie empatii, lepsze zrozumienie historii regionu oraz wspólne przeżywanie ważnych doświadczeń, które kształtują poczucie przynależności do wspólnoty. Dzięki swojej uniwersalności i potencjałowi integracyjnemu teatr może stać się nie tylko przestrzenią artystycznego wyrazu, ale także skutecznym narzędziem zmiany społecznej, którego znaczenie w przyszłości będzie rosło wraz z rosnącą potrzebą budowania wspólnotowości w różnorodnych środowiskach. Teatr, poprzez łączenie tradycji z nowoczesnymi formami wyrazu, stanowi most między przeszłością a przyszłością, umożliwiając społecznościom wypracowanie wspólnej tożsamości i wartości.

Podsumowując, działania teatralne, ukierunkowane na budowanie wspólnotowości, mają ogromny potencjał w kreowaniu przestrzeni dla współpracy i integracji. Wzmacniają poczucie jedności w regionie, jednocześnie podkreślając znaczenie dialogu, wzajemnego zrozumienia i pamięci historycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham, N., Torok, M. (1978). *L'Écorce et le Noyau*. Paris: Aubier-Flammarion.
- Aleksander, J. C. (2010). *Znaczenia społeczne*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bem, M. (2017). *Modele kompetencji międzykulturowych*. W: K.M. Błęszyńska (red.), *Edukacja międzykulturowa jako czynnik rozwoju kultury pokoju* (s. 293-305). Gdańsk: Katedra.
- Berthold, M. (1980). *Historia teatru*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.
- Bikont, A. (2012). *My z Jedwabnego*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

- Braun, K. (2003). *Kieszonkowa historia teatru na świecie w XX wieku*. Lublin: Wydawnictwo Norbertinum.
- Butche, J. N., Hooley, J. M., Mineka, S. (2020). *Psychologia Zaburzeń DSM-5*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Courtois, Ch. A., Ford, J. D. (red.). (2013). *Treating Complex Traumatic Stress Disorders (Adults) Scientific Foundations and Therapeutic Models*. New York: The Guilford Press.
- Depta, M., Żejmo-Kudelska, A. (2022). *Teatr ze Społecznością – charakterystyka*. W: A. Żejmo-Kudelska, K. Błachiewicz-Koryga, (red.), *Teatr Zaangażowany Społecznie w Polsce. Teoria i praktyka* (s. 9-10). Warszawa: Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury,
- Fidelus, A., H. (2012). *Postawy społeczne jako element kapitału społecznego a proces readaptacji społecznej skazanych*. Forum Pedagogiczne, tom 1, 87-124.
- Folkman, S. (2011). *Stress, health, and coping: An overview*. W: S. Folkman (red.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (s. 3-11). Oxford-New York: Oxford University Press.
- Gajek, K. (2011). *Kompetencje międzykulturowe jako element kultury współczesnej organizacji – dylematy teorii i praktyki*. Problemy Zarządzania, vol. 9, nr 2 (32), 205-220.
- Haubsbrandt, A. (1990). *Elementy wiedzy o teatrze*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hausbrandt, A. (1983). *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hauser, A. (1974). *Społeczna historia sztuki i literatury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kolbuszewska Z. (2012). *Transpokoleniowy fantom, krypta, kryptonimia i anasemia: w kręgu neo-freudowskiej herezji Nicolasa Abrahama i Marii Torok*. W: E. Fiała, I. Piekarski (red.) *Psychoanalityczne interpretacje literatury. Freud – Jung – Fromm – Lacan* (s. 275-299). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kossak-Głowczewski, K. (1994). *Edukacja regionalna – pytania o realizację*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej* (s. 244-264). Poznań-Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kowolik, P. (1999). *Edukacja regionalna w przedszkolu* W: M.T. Michalewska (red.), *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki* (s.118-130). Kraków: Wydawnictwo Naukowe.
- Krech, D., Crutchfield, R.S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Mazur, B. (2012). *Kompetencje międzykulturowe w opinii podlaskich menadżerów*. Współczesne Zarządzanie, nr 1, 182-191.
- Mądrzycki, T. (1977). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Mika, S. (1987). *Psychologia społeczna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Muszyńska, J. (2014). *Miejsce i wspólnota. Poczucie wspólnotowości mieszkańców północno-wschodniego pogranicza Polski*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Namiotko, U. (2016). *Teatr niezawodowy w środowisku lokalnym*. Pedagogika Społeczna, nr 4(62), 155-166.
- Newton, C., Panicker, D. (2024). *Black Lives are Beautiful: Countering Anti-Black Messaging Through PhotoVoice and Self-Help Reading*. Journal of Creativity in Mental Health, 1-18.
- Nikitorowicz, J. (2006). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Nikitorowicz, J. (2006). *Edukacja regionalna na pograniczach*. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 101-120). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Osiński, Z. (1972). *Interakcje sceny i widowni w teatrze współczesnym*. W: Z. Osiński, A. Grzejewska (red.), *Z teorii teatru. Materiały z sesji teatralnej* (s. 47-101). Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Ossowski, S. (1984). *O ojczyźnie i narodzie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Petrykowski, P. (2003). *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Piekarski, I. (2016). *Interpretacja jako kryptonimia, czyli Nicolasa Abrahama i Marii Torok czytanie zakrzywione*. *Opinie, teksty drugie*, nr 5, s. 275-299.
- Pilch T. (1999). *Środowisko lokalne*. W: T. Pilch, D. Lalak (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej* (s. 338-341). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Porczyński, D., Bomba, R., Majbroda, K., Malicki, K., Skromak E. (2024). *Edukacja regionalna? Edukacja lokalna? Wiedze lokalne? Wiedze regionalne? LITERATURA LUDOWA. Journal of Folklore and Popular Culture*, vol. 68 no. 1-2, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze Polish Ethnological Society, 187-204.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Raszewski, Z. (1990). *Krótką historią teatru polskiego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Rogalska-Marasińska, A. (2017). *Edukacja międzykulturowa na rzecz zrównoważonego rozwoju*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sacharczuk, J., Gromadzka, K. (2014). *Teatr w resocjalizacji na przykładzie działań podejmowanych w białostockim środowisku więziennym*. W: K. Sawicki, K. Konaszewski, (red.) *Środowiskowy wymiar niedostosowania. Teorie-badania-praktyka* (s.107-120). Białystok: Agencja Wydawnicza Ekopress
- Sacharczuk, J., Szwarc, A. (2020). *Edukacja i inne procesy wspierające kształtowanie kompetencji międzykulturowych – ujęcie teoretyczne i praktyczne*. *Kultura i Edukacja*, 1(127), 91-109.
- Skinner, E. M. i Zimmer-Gembeck, M. J. (2011). *Perceived control and the development of coping*. W: S. Folkman (red.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (s. 35-59). Oxford New York: Oxford University Press.
- Solomon, E. P. i Heide, K. M. (1999). *Type III trauma: Toward a more effective conceptualization of psychological trauma*. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 43(2), 202-210.
- Somers, J.W. (2008). *Interactive theatre: Drama as social intervention. Music and Arts in Action, Volume 1, Issue 1*, 61-68.
- Somers, J.W. (2017). *Making Theatre in Communities: A Search for Identity, Coherence, and Cohesion*. *ArtsPraxis*, Volume 4, Number 1, 14-23.
- Sufin, Z. (2010). *Spójność społeczna jako idea, a wspólnotowość rzeczywistością w różnych społecznych wspólnotach*. W: L. K. Gilejko, B. Baszczyk (red.), *Spójność społeczna na poziomie lokalnym* (s. 86-91). Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieyszтора.
- Synak, B. (2000). *Społeczno-kulturowe aspekty edukacji kulturalnej*. W: K. Marzec-Holka (red.), *Społeczeństwo, Demokracja, Edukacja. Nowe wyzwania w pracy socjalnej* (s. 47-54). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa: PWN.
- Szarota T., (2002). *Mord w Jedwabnem. Dokumenty, publikacje i interpretacje z lat 1941-2000. Kalendarium*. W: P. Machcewicz, K. Persak (red.), *Wokół Jedwabnego* (s. 461-488). Warszawa: Studia.

Szczepański, M.S. (2006). *Od identyfikacji do tożsamości. Dynamika śląskiej tożsamości – prolegomena*. W: J. Janeczek, M.S. Szczepański (red.), *Dynamika śląskiej tożsamości* (s. 19-27). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Szwarc, A., (2022) *Edukacja regionalna w opinii uczniów szkół podstawowych – komunikat z badań*. Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika, tom XLIII nr1/ 456, 79-96

Tryczyk, M. (2015). *Miasta śmierci : sąsiedzkie pogromy Żydów*, Warszawa: Wydawnictwo RM.

Wang, C. C. (2003). *Using Photovoice as a participatory assessment and issue selection tool. A case study with the homeless in Ann Arbor*. W: M. Minkler i N. Wallerstein (red.), *Community based participatory research for health* (s. 179-196). Jossey-Bass/Wiley.

Wang, C. C. i Burris, M. A. (1997). *Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment*. Health Education and Behaviour, 24(3), 369-387.

Wilczyńska, W., Mackiewicz M. , Krajka J. (2019). *Komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Wilk, T. (2010). *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wojciszke, B., Szelenak, M. A. (2010). *Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej*. Psychologia społeczna, tom 5 1(13), 57-70.

Źródła internetowe:

e-teatr.pl. (2013, 2 lipca). *Supraśl. Teatr ze społecznością Supraśla*. Pobrano z <https://e-teatr.pl/suprasl-teatr-ze-spolecz-noscia-suprasla-a162602>

Drama Way Fundacja Edukacji i Kultury. (2017). *Teatr ze społecznością – Supraśl [Film]*. Pobrano z <https://www.facebook.com/watch/?v=2095035527177127>.

Terapeutyczne punkty przedszkolne jako odpowiedź na wyzwania edukacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu na przykładzie Punktu Przedszkolnego „Ala i As”

Edyta Bałakier / Wydział Nauk o Edukacji, Uniwersytet w Białymstoku

e-mail: e.balakier@uwb.edu.pl

ORCID: 0009-0001-8562-4052

Streszczenie

Okres edukacji to dla każdego dziecka czas ogromnych wyzwań i rozwoju. W przypadku dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nabiera on szczególnego znaczenia, zwłaszcza na początkowym etapie, jakim jest wychowanie przedszkolne. Jest to czas rozwijania umiejętności bazowych, na których oparte będzie dalsze życie człowieka. Otoczenie dziecka odpowiednim wsparciem na tym etapie zwiększa jego szanse na przyszłą samodzielność. Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie, czy terapeutyczne punkty przedszkolne mogą stanowić odpowiedź na wyzwania edukacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Odpowiedzi poszukiwano w oparciu o analizę procesu edukacji i terapii realizowanego w jednej z takich placówek – Punkcie Przedszkolnym „Ala i As” (metoda monograficzna). Przyjmuje się, że jednym z wyzwań współczesnej edukacji jest włączanie uczniów niepełnosprawnych do głównego nurtu edukacyjnego przy wykorzystaniu możliwości edukacji specjalnej. Jej zadaniem jest więc na miarę możliwości dziecka przygotowanie go do realizacji dalszej edukacji w grupie rówieśniczej. Aby to osiągnąć, musi ono posiadać szereg umiejętności bazowych, wśród których najważniejsze będą kompetencje komunikacyjne i społeczne. Do ich rozwijania w placówkach wychowania przedszkolnego konieczne jest jednoczesne prowadzenie oddziaływań edukacyjnych i terapeutycznych w oparciu o indywidualny program terapii każdego dziecka z niepełnosprawnością. Odpowiedzią na te potrzeby mogą być placówki specjalistyczne dedykowane dzieciom z niepełnosprawnościami, w tym dzieciom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Wyróżniają się one małą liczebnością grup oraz zwiększoną liczbą kadry, wśród której szczególnie miejsce zajmują pedagodzy specjaliści. Oprócz przedszkoli specjalnych zadanie to coraz częściej realizują również terapeutyczne punkty przedszkolne. Na podstawie zgromadzonych danych można stwierdzić, iż mogą one stanowić dobrą alternatywę realizacji wychowania przedszkolnego dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Słowa kluczowe: Zaburzenia ze spektrum autyzmu, edukacja, punkt przedszkolny, terapia.

Therapeutic Preschool Points as a response to the challenges of educating children with autism spectrum disorders as exemplified by the „Ala and As” Preschool Point

Abstract

Educational time is a time of huge challenges and development for every child. For children with autism spectrum disorders, it is especially important, especially at its initial stage, which is preschool education. This is a time of developing basic skills on which a person's further life will be based. Surrounding a child with appropriate support at this stage increases their chances for future independence. The aim of this article is to answer the question whether therapeutic preschool points can be an answer to the challenges of educating children with autism spectrum disorders. The answer to this question was sought by analyzing the organization of education and therapy implemented in the „Ala and As” Preschool Point (monographic method). It is assumed that one of the challenges of present education is the inclusion of disabled students in mainstream schools, using the possibilities of special education. Its task is therefore to prepare child (to the extent possible) for further education

in a larger group. To achieve this goal, they must have a number of basic skills, among which the most important will be communication and social competences. To develop them in preschool education institutions, it is necessary to simultaneously implement educational and therapeutic activities based on an individual therapy program for each child with a disability. The answer to these needs may be specialist institutions - dedicated to children with disabilities, especially children with autism spectrum disorders. They are distinguished by small groups and an increased number of staff, especially special educators. In addition to special kindergartens, this task is increasingly being carried out by therapeutic preschool points. Based on the presented data, it can be concluded that therapeutic preschool points may be a good alternative to implementing preschool education for children with autism spectrum disorders.

Keywords: Autism spectrum disorder, education, preschool point, therapy.

1. WPROWADZENIE

Organizacja Narodów Zjednoczonych oficjalnie uznała zaburzenia ze spektrum autyzmu [ASD] za jeden z najpoważniejszych problemów zdrowotnych świata. Osoby z ASD przejawiają trudności w komunikacji i sferze społecznej, a w ich zachowaniu zauważalne są przywiązania do schematów i czynności rutynowych (American Psychiatric Association, 2013). Najbardziej rozpowszechnione współcześnie podejście traktuje autyzm jako zaburzenie neurorozwojowe, które w znacznym stopniu wpływa na możliwości dziecka do korzystania z edukacji i jego szanse na przyszłą niezależność (Gutstein, 2012).

Od wielu lat zarówno rodzice dzieci z ASD, jak i dyrektorzy placówek, nauczyciele, terapeuci stają przed dylematem, jaka szkoła lub przedszkole będzie najbardziej odpowiednia dla dziecka. Na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi, gdyż jest ona zależna zarówno od poziomu funkcjonowania dziecka, jak i cech samej placówki. Z uwagi na liczne trudności w adaptacji osób z ASD w grupach ogólnodostępnych, coraz częściej tworzone są placówki przeznaczone dla dzieci z tym rodzajem niepełnosprawności. Określa się je jako placówki terapeutyczne. Wśród nich spotykamy również punkty przedszkolne. Te placówki, początkowo przeznaczone dla małych grup dzieci z terenów wiejskich, coraz częściej stanowią alternatywę dla dzieci z ASD.

2. DZIECKO Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATY

Zaburzenia ze spektrum autyzmu są obecnie uznawane za jedno z najpoważniejszych zaburzeń rozwojowych (Jankowska i in., 2013). Na przestrzeni ostatnich czterdziestu lat liczba dzieci, u których diagnozuje się to zaburzenie, wzrosła z 1:1000 do nawet 1:100 przypadków (Bryson i in. 1988; Wingate i in., 2014). Według raportu Centers of Disease Control and Prevention (2021) rozpowszechnienie zaburzeń ze spektrum autyzmu u dzieci w wieku szkolnym wynosi 1:44 (tj. około 2,3% populacji), u czterolatków zaś 1:59. Obserwowany na przestrzeni lat trend wzrostowy ma związek m.in. z rozszerzeniem definicji zaburzeń, lepszą wykrywalnością, rozwojem wiedzy na temat trudności rozwojowych dzieci, a także stopniową poprawą dostępu do usług diagnostycznych. Jak podaje Pisula (2022) na podstawie danych z 30 września 2020 r., liczba dzieci ze spektrum autyzmu wśród wszystkich dzieci, które otrzymały orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego stanowiła 40,4% całej grupy dzieci z orzeczeniami. Biorąc więc pod uwagę wielość rodzajów niepełnosprawności, nie sposób przejść obojętnie obok tak licznie reprezentowanej grupy.

Aby lepiej zrozumieć funkcjonowanie dzieci z ASD warto, przynajmniej w skrócie, przyrzeć się prezentowanym przez nie objawom. Zaburzenia ze spektrum autyzmu to zaburzenia neurorozwojowe o złożonej, wieloczynnikowej etiologii. Do ich osiowych objawów zalicza się trudności w komunikacji i relacjach społecznych oraz występowanie powtarzalnych, stereotypowych wzorców zachowań (American Psychiatric Association, 2013). Mimo dość dokładnych kryteriów diagnostycznych, praktycy pracujący z dziećmi z autyzmem są zgodni, że jest to zaburzenie wysoce zróżnicowane i wielopostaciowe, co oznacza, że nie ma dwojga takich samych dzieci z autyzmem (Lyll i in., 2017). W populacji osób z ASD możemy spotkać osoby funkcjonujące na bardzo różnych poziomach – od niepełnosprawności intelektualnej aż po osoby wybitnie uzdolnione (Edelson, 2006; Matson i Shoemaker, 2009).

Najbardziej widocznym objawem ASD jest upośledzenie kontaktów społecznych (WHO, 1992; APA, 2013). Dzieci mają problemy z kojarzeniem faktów i właściwą interpretacją sytuacji społecznych. Charakterystyczne trudności dotyczą też ich zabawy, która jest powtarzalna i oparta na schematycznym działaniu (Hall i Winkel, 2018). Innym, niezwykle ważnym symptomem są problemy z komunikacją. Zarówno rozwój języka, jak i sama kompetencja komunikacyjna, uzależnione są od stopnia nasilenia cech autystycznych oraz poziomu intelektualnego. W tej grupie możemy spotkać zarówno dzieci, które w ogóle nie posługują się mową werbalną, jak i takie, które mówią płynnie (Zawiślak, 2012). Kolejnym objawem autyzmu jest dążenie do

powtarzalnych, stereotypowych zachowań i schematyzm (Uljarevi, Evans, Alvares i Whitehouse, 2016). Może on przybierać różne postaci – od prostych stereotypii ruchowych po wąskie, uporczywe zainteresowania. Przejawem tej sztywności może być na przykład silna potrzeba przestrzegania określonego planu zajęć, sposobu wykonywania określonego zadania czy niezmiennego umiejscowienia przedmiotów w otoczeniu osoby (Goldman i in., 2008; Lam, Bodfish i Piven, 2008). Istotnym problemem jest współwystępowanie autyzmu z innymi zaburzeniami (np. umysłowymi lub behawioralnymi, takimi jak: zaburzenia językowe, niepełnosprawność intelektualna, specyficzne zaburzenia uczenia się, ADHD). Mogą mu ponadto towarzyszyć współistniejące schorzenia, takie jak epilepsja. Jak podaje Baron-Cohen (2000) epilepsja występuje w jednej trzeciej przypadków, a opóźnienie poznawcze w około trzech czwartych.

W 2013 roku Sejm Rzeczypospolitej Polskiej przyjął Kartę Praw Osób z Autyzmem (Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 12 lipca 2013 r., Karta Praw Osób z Autyzmem), w której stwierdza się, że osoby z autyzmem mają specyficzne potrzeby, które powinny być brane pod uwagę we wszystkich rozwiązaniach regulujących system wsparcia. Ponadto wskazuje się w niej, że osoby te mają prawo do łatwodostępnej, bezpłatnej i adekwatnej edukacji dostosowanej do możliwości i potrzeb ucznia i pozwalającej na pełnienie ról społecznych, w tym szczególnie ról zawodowych.

System edukacji w Polsce umożliwia uczniom z niepełnosprawnościami, w tym uczniom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, uzyskanie wykształcenia i przygotowania zawodowego w dowolnym typie szkoły. Na mocy prowadzonych w 2017 roku przepisów (Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, art. 127 ust. 1) proces edukacji uczniów niepełnosprawnych wymaga specjalnej organizacji nauki i metod pracy do ich możliwości i potrzeb. Środki finansowe na kształcenie specjalne uczniów z ASD nalicza się według najwyższej wagi ($P7=9,50$) w odniesieniu do tzw. standardu finansowego, określanego na każdy rok. W świetle prawa, po zakończeniu edukacji, osoby z autyzmem mogą kontynuować kształcenie na uczelniach wyższych lub podjąć zatrudnienie na tzw. otwartym rynku pracy. Jak pokazują badania przeprowadzone z udziałem osób z ASD (w normie intelektualnej), możliwe jest osiągnięcie przez nie znacznego poziomu samodzielności (Płatos, 2016). Niestety, jak wynika z raportu Polskiego Instytutu Ekonomicznego, pracę zawodową podejmuje obecnie zaledwie 2% osób z ASD (Polski Instytut Ekonomiczny, Fundacja JiM, 2022, s. 4). Temat ten podejmowany był przez Najwyższą Izbę Kontroli, która w 2020 roku, analizując przyczyny niskiego zatrudnienia osób z ASD, wskazała, że aby przeciwdziałać temu zjawisku, należy tworzyć dla tych osób odpowiednie warunki do uzyskania wykształcenia i przygotowania zawodowego, a w przypadku osób dorosłych także udzielać wsparcia w przygotowaniu do pracy i samodzielnego życia (Walendzik & Nowak, 2021).

Jak wynika z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, dzieci z ASD mogą realizować edukację w placówkach ogólnodostępnych, ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, integracyjnych, ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi oraz specjalnych. Dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera lub niepełnosprawność sprzężoną, placówka zatrudnia dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej. Rozporządzenie nie wskazuje jednak, w jakim wymiarze powinien być zatrudniony ten nauczyciel, co prowadzi do znaczących rozbieżności w tym zakresie. Do zadań nauczycieli współorganizujących można zaliczyć wspomaganie procesu edukacji i wychowania uczniów z ASD, w miarę potrzeb uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz udzielanie pomocy tym nauczycielom, prowadzenie z uczniami zajęć uwzględniających indywidualne potrzeby rozwojowe dzieci oraz współtworzenie indywidualnego programu terapeutycznego dla ucznia.

Tabela 1 *Liczba uczniów z ASD w przedszkolach i szkołach*

Rodzaj placówki	Liczba uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera
Przedszkola ogólnodostępne	9984
Przedszkola specjalne	2093
Punkty przedszkolne	1943
Szkoły podstawowe ogólnodostępne	19908
Szkoły podstawowe specjalne	1514

Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportu z Systemu Informacji Oświatowej, 2018 r.

Jak wynika z danych pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej (2018), znacznie większa liczba dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu uczęszcza do placówek ogólnodostępnych niż do specjalnych (tabela 1). Wiąże się to z faktem, że rozwój intelektualny około połowy osób z diagnozą ASD mieści się w granicach normy (Christensen i in., 2016). Nie oznacza to jednak, że edukacja dzieci z ASD w placówkach ogólnodostępnych jest wolna od problemów. Zgodnie z badaniami Cassady (2011) dotyczącymi postrzegania przez nauczycieli trudności związanych z edukacją dzieci z ASD w placówkach ogólnodostępnych, wymieniają oni następujące rodzaje trudności: niskie umiejętności komunikacyjne dziecka, specyficzny przebieg jego rozwoju emocjonalnego i społecznego (oraz wynikające z tego zachowania trudne), wpływ dziecka na innych uczniów (w tym dezorganizacja lekcji i zagrożenie bezpieczeństwem innych dzieci), a także wyzwania organizacyjne (np. konieczność dostosowania tempa lekcji i stosowanych metod do potrzeb dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu). Potwierdza to Nowakowska i Pisula (2018), wskazując, że z prowadzonych badań wynika, iż nauczyciele postrzegają dzieci z ASD jako przejawiające więcej trudności w zachowaniu i regulacji emocji niż uczniowie rozwijający się typowo lub dzieci z zaburzeniami innymi niż ASD. Według jeszcze innych doniesień, pedagodzy specjaliści wyrażają większą akceptację dla edukacji włączającej, gdy miała ona dotyczyć dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, dysfunkcją wzroku lub słuchu albo zaburzeniami językowymi (Lai Mui Lee i in., 2015). Sytuacja staje się znacznie bardziej jednoznaczna, gdy mamy do czynienia z dziećmi z niepełnosprawnością sprzężoną, w której współwystępują zaburzenia ze spektrum autyzmu i niepełnosprawność intelektualna. Trzeba jednak zaznaczyć, iż poziom funkcjonowania intelektualnego dziecka jest najczęściej oceniany dopiero na poziomie badania gotowości szkolnej. W efekcie wiele dzieci z diagnozą ASD, pomimo poziomu funkcjonowania znacząco poniżej normy intelektualnej, na etapie edukacji przedszkolnej nie ma stwierdzonej niepełnosprawności sprzężonej. Trafiają one do placówek ogólnodostępnych lub integracyjnych, które często nie są w stanie odpowiedzieć na potrzeby rozwojowe dzieci. Coraz częściej odpowiedzią na te potrzeby stają się placówki przeznaczone głównie dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Wśród nich dużą część stanowią punkty przedszkolne. Jak wynika z raportu SIO (2018), niemal taka sama liczba uczniów z diagnozą ASD uczęszczała do przedszkoli specjalnych co do punktów przedszkolnych (tabela 1).

Biorąc pod uwagę liczne wyzwania związane z kształceniem uczniów niepełnosprawnych, w tym z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym zakłada, że placówki wychowania przedszkolnego powinny zapewniać:

- realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów;
- zajęcia specjalistyczne stanowiące odpowiedź na potrzeby ucznia;
- integrację uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z uczniami pełnosprawnymi;
- przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

Wszelkie działania powinny być realizowane w sposób zintegrowany przy współpracy nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem. Ponadto powinny być również prowadzone działania wspierające rodziców ucznia.

3. REALIZACJA WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO W PLACÓWCE SPECJALISTYCZNEJ

Na mocy posiadanego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dziecko może być przyjęte do każdego typu placówki. W wielu przypadkach, z uwagi na aktualny poziom funkcjonowania, poradnie psychologiczno-pedagogiczne zalecają realizację wychowania przedszkolnego w placówce specjalnej. Zawiera ona szereg rozwiązań ułatwiających dzieciom z autyzmem wsparcie rozwoju i realizację kształcenia. Jednym z nich są wprowadzone limity liczebności grupy, która w przypadku dzieci z ASD wynosi maksymalnie czworo dzieci (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli). Do placówek tych uczęszczają wyłącznie dzieci z niepełnosprawnościami, co daje większe możliwości ujednolicenia form, metod i tempa pracy w danej grupie. Wszyscy nauczyciele zatrudnieni w przedszkolach specjalnych muszą posiadać kwalifikacje z pedagogiki specjalnej. Jak wynika z podstawy programowej wychowania przedszkolnego – jego celem jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka. W przypadku dzieci z niepełnosprawnościami oznacza to konieczność przeplatania działań o charakterze edukacyjnym i terapeutycznym w celu jak najlepszego rozwijania potencjału dziecka. Pisula (2012) podkreśla, że w przypadku małych dzieci z autyzmem jednoznaczne rokowania dotyczące ich przyszłego funkcjonowania są bardzo trudne, zależne zarówno od indywidualnych predyspozycji, jak i udzielonego dziecku wsparcia. Rodzice, mierząc się z diagnozą swojego dziecka, muszą więc podjąć szereg trudnych decyzji, m.in. dotyczących wyboru placówki. Trudność potęguje często fakt niewystarczającej liczby miejsc w placówkach specjalnych lub brak ich dostępności w miejscu zamieszkania rodziny.

Ustawa o systemie oświaty z 7 września 2007 r. wprowadziła od 1 stycznia 2008 r. zmiany dotyczące możliwości tworzenia innych form wychowania przedszkolnego. Do 2008 roku system oświatowy w Polsce w zakresie wychowania przedszkolnego obejmował klasyczne przedszkola, przedszkola z oddziałami integracyjnymi, przedszkola integracyjne, przedszkola specjalne oraz oddziały przedszkolne tworzone przy szkołach podstawowych. Na mocy nowych przepisów wprowadzono nową możliwość prowadzenia wychowania przedszkolnego w ramach innych form wychowania przedszkolnego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania). Zaliczają się do nich zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne.

Główne różnice pomiędzy klasycznymi formami organizacji wychowania przedszkolnego a formami wprowadzonymi w 2008 roku dotyczą liczby dzieci, czasu spędzanego w placówce oraz miejsca organizacji opieki. Jednym z założeń innych form wychowania przedszkolnego jest fakt, iż są to placówki niewielkie, liczące do 25 dzieci. Działalność przedszkolną w nowych formach może prowadzić zarówno gmina, jak i osoba prawna lub osoba fizyczna. Istotnym ułatwieniem są też mniej restrykcyjne wymogi lokalowe wymagane do utworzenia innej formy wychowania przedszkolnego niż w przypadku klasycznych placówek (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania).

Na przestrzeni ostatnich piętnastu lat liczba placówek wychowania przedszkolnego zwiększyła się o blisko 30%. Inne formy wychowania przedszkolnego stanowią obecnie 6% wszystkich placówek. Dużą część z nich stanowią placówki niepubliczne.

Finansowanie pracy niepublicznych innych form wychowania przedszkolnego różni się względem innych placówek przedszkolnych. Zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym niepubliczna inna forma wychowania przedszkolnego otrzymuje na każdego ucznia dotację z budżetu gminy w wysokości równej 40% podstawowej kwoty dotacji dla przedszkoli. Wyjątek od tej reguły stanowią uczniowie niepełnosprawni, na których wypłacana musi być kwota nie niższa niż przewidziana na takiego ucznia w części oświatowej subwencji ogólnej dla gminy (Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych). Odmienne traktowanie uczniów z niepełnosprawnościami przyczyniło się do wzrostu liczby placówek, które w swoim założeniu służą dzieciom z niepełnosprawnościami. Punkty przedszkolne w myśl przepisów są placówkami ogólnodostępnymi. Nic nie stoi jednak na przeszkodzie, by przyjmowane były do nich dzieci z niepełnosprawnościami. W środowisku przyjęło się określenie „placówka terapeutyczna”, które oznacza miejsca przeznaczone dla dzieci z niepełnosprawnościami, zwłaszcza dzieci z ASD.

4. CEL BADAŃ I ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Celem badawczym była odpowiedź na pytanie, czy terapeutyczne punkty przedszkolne mogą stanowić odpowiedź na wyzwania edukacji dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Zakres wymogów formalnych, jakie muszą spełniać placówki prowadzące kształcenie dzieci niepełnosprawnych przyjęto w oparciu o Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Analizie poddawano nie tylko samo wykonanie konkretnego zalecenia, ale też sposób, w jaki jest ono realizowane z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych dzieci z ASD.

Do udzielenia odpowiedzi na pytanie postawione w artykule wykorzystano metodę monograficzną. W oparciu o tę metodę dokonano opisu Niepublicznego Terapeutycznego Punktu Przedszkolnego dla Dzieci z Zaburzeniami ze Spektrum Autyzmu i Innymi Niepełnosprawnościami „Ala i As” w Białymstoku. Przedmiotem analiz były zarówno sformalizowane struktury regulujące organizację opieki, terapii dzieci, jak i jakościowa analiza wykonywania poszczególnych zadań. Do opisu, oceny oraz zsyntetyzowania materiału badawczego wykorzystano doświadczenia własne autora, rozmowy z pracownikami ww. placówki oraz analizę dokumentacji.

5. PUNKTY PRZEDSZKOLNE JAKO ODPOWIEDŹ NA WYZWANIA EDUKACJI DZIECI Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU NA PRZYKŁADZIE PUNKTU PRZEDSZKOLNEGO „ALA I AS” W BIAŁYMSTOKU

Niepubliczny Terapeutyczny Punkt Przedszkolny dla Dzieci z Zaburzeniami ze Spektrum Autyzmu i Innymi Niepełnosprawnościami „Ala i As” w Białymstoku to placówka przeznaczona dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jej organem prowadzącym jest Fundacja na Rzecz Wspierania Osób z Zaburzeniami ze Spektrum Autyzmu i Innymi Niepełnosprawnościami „A jak...”. Placówka istnieje od września 2018 roku, poszerzając na przestrzeni lat zakres swojej działalności. Aktualnie uczęszcza do niej 19 dzieci z diagnozą autyzmu dziecięcego lub zespołu Aspergera. Każde z nich edukację realizuje w oparciu o Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny. Zawiera on zakres i sposób dostosowania programu wychowania przedszkol-

nego oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka, zakres współpracy nauczycieli i specjalistów, działania wspierające rodziców i współpracę z nimi, rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji, a także przyznane dziecku formy wsparcia. Placówka czynna jest w godzinach 7:30 – 16:30. Wszystkie dzieci przypisane są do jednej grupy przedszkolnej. Z uwagi na zróżnicowanie poziomu funkcjonowania podopiecznych, są oni jednak podzieleni na cztery grupy terapeutyczne, w których realizują część zajęć (pomiędzy godziną 9 a 14). Grupy te liczą od 4 do 6 dzieci. Każdy z takich zespołów jest prowadzony przez trzy osoby: dwoje nauczycieli terapeutów i pomoc nauczyciela.

6. REALIZACJA ZALECEŃ ZAWARTYCH W ORZECZENIU O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO

Każde z dzieci uczęszczających do Punktu Przedszkolnego „Ala i As” na początku roku szkolnego ma przydzielanego indywidualnego terapeutę, który odpowiada za całokształt pracy edukacyjno-terapeutycznej. Przy współpracy z rodzicami dziecka i w oparciu o wielospecjalistyczną ocenę funkcjonowania opracowuje on cele terapeutyczne na dany rok szkolny. Cele te realizowane są w zarówno w ramach codziennej, indywidualnej terapii, jak i licznych zajęć grupowych. Terapeuta koordynuje też przepływ informacji pomiędzy przedszkolem a domem, dbając o generalizację nabywanych umiejętności. Każde z dzieci, oprócz codziennej terapii z własnym terapeutą, ma przyznawane godziny zajęć z logopedą (1 zajęcia na tydzień) i terapeutą integracji sensorycznej (2 zajęcia na tydzień). Ponadto do dyspozycji rodziców w placówce zatrudniony jest też psycholog i pedagog specjalny udzielający wsparcia w ramach konsultacji.

Wśród najczęstszych zaleceń zawartych w orzeczeniach dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu znajduje się rozwijanie kompetencji społecznych i komunikacyjnych. W odpowiedzi na to bardzo ważnym aspektem prowadzonej w placówce terapii jest rozwijanie mowy i komunikacji. Zgodnie z podejściem przedstawionym w klasyfikacji DSM-V rozwijanie mowy i komunikacji jest bezpośrednio związane również z rozwojem społecznym dziecka (American Psychiatric Association, 2013). Należy pamiętać, że pomimo występujących zaburzeń, osoby ze spektrum autyzmu posiadają możliwości komunikacji z otoczeniem, przy czym jedynie około 30% będzie w stanie wykorzystywać komunikację werbalną (Tager-Flusberg, Kasari, 2013). Nakłada to na specjalistów obowiązek pracy nie tylko nad mową werbalną czy artykulacją, ale bardzo często nad samą intencją komunikacyjną czy wykorzystywaniem alternatywnych lub wspomagających kanałów komunikacji (w oparciu o system gestów czy symbole wizualne). Każde z dzieci uczęszczających do Punktu Przedszkolnego „Ala i As” ma dobierany do indywidualnych możliwości system komunikacji, który jest stopniowo wprowadzany, a następnie sukcesywnie rozwijany. Praca nad komunikacją realizowana jest zarówno w jej aspekcie czynnym (generowanie mowy/komunikacji), jak i biernym (rozumienie). W przypadku dzieci z ASD bardzo częstą przypadłością jest obniżone rozumienie mowy. W takich przypadkach konieczna jest wielopłaszczyznowa praca w oparciu o wspomagający system wizualny, a także diagnostykę i rozwijanie przetwarzania słuchowego. W punkcie przedszkolnym praca ta koordynowana jest przez logopedę, a realizowana zarówno w trakcie terapii logopedycznej jak i w ramach całego pobytu dzieci w placówce. Jak podkreśla Błęszyński (1997) komunikacja w przypadku osób z autyzmem jest elementem wiodącym, kształtującym prawidłową pracę terapeutyczną. Rozwijanie komunikacji zwiększa częstotliwość wchodzenia przez dziecko w interakcje, co daje możliwość nabywania kompetencji społecznych, a także wpływa na rozwój poznawczy i prawidłowe funkcje psychiczne, w tym odpowiedni poziom dobrostanu.

7. WARUNKI DO NAUKI, SPRZĘT SPECJALISTYCZNY I ŚRODKI DYDAKTYCZNE ODPOWIEDNIE ZE WZGLĘDU NA INDYWIDUALNE POTRZEBY ROZWOJOWE I EDUKACYJNE ORAZ MOŻLIWOŚCI PSYCHOFIZYCZNE UCZNIÓW

Punkt Przedszkolny „Ala i As” znajduje się w lokalu o łącznej powierzchni ok 400 m². Do dyspozycji podopiecznych pozostają cztery sale przedszkolne o powierzchni od 19 do 38 m², sala Integracji Sensorycznej, gabinet logopedyczny, dwa gabinety do pracy indywidualnej, kuchnia z wydzieloną sekcją do zajęć kulinarnych oraz gabinet stymulacji sensorycznej pełniący też funkcję gabinetu relaksacji i wyciszeń. Wszystkie sale wyposażone są w niezbędny sprzęt i środki dydaktyczne dostosowane do potrzeb i możliwości dzieci. W gabinetach do pracy indywidualnej zabawki znajdują się powyżej poziomu wzroku dziecka. Stwarza to więcej możliwości do zaistnienia sytuacji komunikacyjnych, a ponadto ułatwia skupienie nad realizowanym zadaniem. Każde z dzieci dwa razy w tygodniu realizuje zajęcia z zakresu integracji sensorycznej. W specjalnie wyposażonym gabinecie mają one okazję do rozwijania sprawności motorycznej oraz regulacji odbioru i integracji bodźców zmysłowych. Gabinet wyposażony jest w podwiesie (umożliwiające realizację zadań na sprzęcie podwieszanym, takim jak huśtawki, hamaki, trampoliny itp.), suchy basen z kulkami, sprzęt sportowy (m.in. materace, piłki, ławeczkę gimnastyczną) i liczne drobne

pomoce terapeutyczne. Z uwagi na to, iż proces edukacji dzieci z ASD powinien być realizowany w oparciu o pomoce wizualne wspomagające rozumienie, pracownicy placówki mają do dyspozycji sprzęt komputerowy z odpowiednim programowaniem niezbędnym do samodzielnego przygotowywania symboli PCS (Picture Communication Symbols)¹.

8. ZAJĘCIA SPECJALISTYCZNE STANOWIĄCE ODPOWIEDŹ NA POTRZEBY UCZNIA

W czasie pobytu w placówce każde z dzieci realizuje podstawę wychowania przedszkolnego dostosowaną do swojego wieku i możliwości. Dodatkowo każda z grup terapeutycznych w ramach swojego planu dnia organizuje minimum jedną godzinę grupowych zajęć z pomocy psychologiczno- pedagogicznej. Zajęcia te dopasowane są do potrzeb dzieci i należą do nich m.in. treningi umiejętności społecznych, zajęcia metodą porannego kręgu, zajęcia z terapii ręki i inne. Ciekawą formą terapii są zajęcia z treningu koncentracji uwagi realizowane metodą Giny Davies (Program Attention Autism)². Terapeuta wciela się w nich w rolę aktora, prezentującego przed grupą atrakcyjne przedmioty lub aktywności. Program Attention Autism przechodzi przez szereg etapów, rozwijając kolejno umiejętności skupienia uwagi na osobie dorosłej, budowania pola wspólnej uwagi, uczestnictwa i czerpania przyjemności z aktywności realizowanej w grupie, zwiększania spontanicznej komunikacji poprzez komentowanie.

Kolejnym, bardzo ważnym elementem planu dnia, są indywidualne zajęcia terapeutyczne, które dziecko realizuje z własnym terapeutą lub ze specjalistą. Jest to czas pracy nad tymi sferami, które najbardziej ograniczają funkcjonowanie. W przypadku dzieci, których główne trudności mieszczą się w sferze społecznej, zajęcia indywidualne mogą być zamienione na zajęcia w diadzie (dwoje dzieci-jeden nauczyciel) w celu zwiększenia ilości okazji do ćwiczenia relacji społecznych z rówieśnikiem. W obszarze sfery sensorycznej każde z dzieci realizuje opisywane już zajęcia z zakresu terapii integracji sensorycznej. Dodatkowo opracowywane są indywidualne programy stymulacyjne metodą Carla Delacato³ realizowane zgodnie z potrzebami dziecka – do kilku razy dziennie. Metoda Stymulacji Sensorycznej polega na dostarczaniu kontrolowanej ilości bodźców sensorycznych w oparciu o indywidualny program dopasowany do potrzeb konkretnego dziecka. Celem tych zajęć jest wyrobienie tolerancji na bodźce pochodzące z zewnątrz i kontrolowanie ich przez terapeutę, a nie przez samo dziecko. Normalizacja działania bodźców wpływa korzystnie na zmiany w zachowaniu dziecka.

9. INTEGRACJA UCZNIÓW ZE ŚRODOWISKIEM RÓWIEŚNICZYM, W TYM Z UCZNIAMI PEŁNOSPRAWNYMI ORAZ PRZYGOTOWANIE UCZNIÓW DO SAMODZIELNOŚCI W ŻYCIU DOROSŁYM

Cechą charakterystyczną placówek terapeutycznych jest fakt, iż przyjmowane są do nich wyłącznie dzieci z niepełnosprawnościami. Daje to możliwości dostosowania procesu kształcenia do ich potrzeb, ale z drugiej strony ogranicza im możliwości integracji z uczniami pełnosprawnymi. W Punkcie Przedszkolnym „Ala i As” cel ten realizowany jest głównie poprzez organizację regularnych wyjść i wycieczek. Dzieci, przy wsparciu nauczycieli uczestniczą w spektaklach teatralnych, jeżdżą do kina, zoo czy muzeów, gdzie mają możliwość kontaktu z rówieśnikami. Regularnie odwiedzają też pobliskie sklepy i restauracje ucząc się panujących tam zasad zachowania. Raz w roku w placówce organizowany jest piknik rodzinny na który zapraszane są dzieci wraz z całymi rodzinami. Przy wsparciu terapeutów uczą się one korzystania ze sprzętów rekreacyjnych, biorą udział we wspólnych zabawach i animacjach na świeżym powietrzu.

Jednym z założeń Punktu Przedszkolnego „Ala i As” jest to, aby dzieci korzystały z niego tak krótko jak to możliwe. Warunki zapewnione w placówce opierają się na bardzo dużej ilości uwagi, jaką otrzymuje dziecko oraz indywidualnym podejściu do niego. Wraz z czynionymi przez dzieci postępami, część z nich osiąga gotowość do realizacji dalszej edukacji w większej

¹ PCS, Picture Communication Symbols – system kolorowych symboli, które ukazują obrazkowo znaczenie słowa, zwyczajowo używanej frazy.

² Program Attention Autism – Attention Autism to model interwencji opracowany przez Ginę Davies, specjalistę logopedę. Głównym celem jest wykorzystanie silnie motywujących, wizualnych działań do rozwoju spontanicznej komunikacji dzieci z autyzmem.

³ Metoda pracy przeznaczona dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Podstawy teoretyczne stymulacji sensorycznej zostały opracowane w latach 60. ubiegłego wieku przez Carla Delacato, pedagoga i naukowca, który prowadził intensywne badania nad wspieraniem rozwoju dzieci niepełnosprawnych. Własną teorię i propozycję terapii dzieci z autyzmem przedstawił po raz pierwszy w 1971 r. w książce „Dziwne, niepojęte – autystyczne dziecko”.

grupie. Takie postępowanie wpisuje się w założenia przedstawione w 2013 r. przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (European Agency for Development in Special Needs Education), z których wynika, że jednym z wyzwań edukacji jest włączanie uczniów niepełnosprawnych do głównego nurtu edukacyjnego, przy wykorzystaniu możliwości edukacji specjalnej, co stanowi odpowiedź na potrzeby uczniów i ich integrację społeczną (Bleszyński, 2023). Proces zmiany placówki jest planowany z wyprzedzeniem, z zachowaniem okresu stopniowego wdrażania dziecka w nowe warunki tak by odbyło się to w sposób jak najbardziej bezpieczny i przewidywalny dla dziecka. Na przestrzeni sześciu lat funkcjonowania Punktu Przedszkolnego „Ala i As” siedmioro dzieci udało się w ten sposób przygotować do dalszej edukacji w placówkach integracyjnych lub ogólnodostępnych, którą realizują z powodzeniem.

10. DZIAŁANIA WSPIERAJĄCE RODZICÓW UCZNIÓW

Pogodzenie się z niepełnosprawnością dziecka to niezwykle trudny i długotrwały proces (Żyta, 2004; Sekułowicz, 2000). W przypadku rodziców dzieci z autyzmem sytuacja często wydaje się jeszcze trudniejsza (McStay, Trembath, Dissanayake, 2014). Na co dzień spotykają się oni z licznymi trudnymi zachowaniami, z którymi często nie wiedzą, jak sobie poradzić (m.in. Kanne i Mazurek, 2010), a ich stres jest znacząco wyższy niż w przypadku rodziców wychowujących dzieci z innymi niepełnosprawnościami (m.in. Baker-Ericzen i in., 2005; Dąbrowska i Pisula, 2010). W odpowiedzi na te potrzeby w Punkcie Przedszkolnym „Ala i As” prowadzony jest szereg działań nakierowanych na rodziców. Na początku każdego roku szkolnego terapeuta prowadzący dane dziecko ustala z jego rodzicami częstotliwość i formę kontaktu. W zależności od potrzeb indywidualne spotkania z terapeutą odbywają się od jednego spotkania na miesiąc do dwóch spotkań w semestrze. Ponadto w sytuacji wystąpienia jakichkolwiek trudności zwoływane są nadzwyczajne zespoły i tam omawiane są trudności dziecka. Wspólnie z rodzicami poszukuje się możliwych rozwiązań. Rodzice mają też możliwość korzystania z konsultacji ze specjalistami zatrudnionymi w placówce. Regularnie są też organizowane szkolenia i warsztaty kierowane do rodziców. Bardzo dobrze ocenianą formą wsparcia były warsztaty dla rodziców prowadzone metodą Carol Sutton⁴. W ramach cyklicznych spotkań grupa rodziców przechodziła przez kolejne tematy, koncentrując się na zachowaniach własnych dzieci i ucząc się modyfikować te zachowania poprzez zwrócenie uwagi na okoliczności sytuacji oraz własne reakcje.

11. IMPLIKACJE PRAKTYCZNE

Wychowanie i edukacja dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu to ogromne wyzwanie. Na jednego ucznia z autyzmem państwo polskie przeznacza rocznie ponad 85 tysięcy złotych (Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 8 grudnia 2023 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2024). Pomimo tak dużych nakładów finansowych przedstawiciele placówek edukacyjnych wielokrotnie stwierdzają, że dzieci te stanowią dla nich ogromne wyzwanie. Liczne trudności doświadczane przez te dzieci w codziennym funkcjonowaniu często uniemożliwiają im korzystanie z edukacji w placówkach ogólnodostępnych. Coraz częściej, zwłaszcza na etapie edukacji przedszkolnej, rodzice poszukują specjalistycznych placówek, które w sposób kompleksowy odpowiedzą na potrzeby ich dzieci, łącząc proces edukacji i terapii. Wraz z pojawieniem się w Polsce nowych form organizacji wychowania przedszkolnego (w tym punktów przedszkolnych) coraz częściej zaczęły one być kierowane właśnie do dzieci z ASD. Na przykładzie Punktu Przedszkolnego „Ala i As” udało się dowiedzieć, iż placówki te mogą stanowić odpowiedź na wyzwania terapii i edukacji małych dzieci z autyzmem. Przedstawienie rozwiązań stosownych w tej placówce może stanowić przykład dobrych praktyk możliwych do implementacji w innych tego typu miejscach.

12. OGRANICZENIA I KIERUNKI PRZYSZŁYCH BADAŃ

Niniejsze badanie, choć pokazało szereg interesujących danych, nie jest wolne od ograniczeń. Zastosowanie metody monograficznej daje możliwość głębszego poznania całości danego procesu na podstawie opisu konkretnej instytucji. Należy jednak pamiętać, iż opis konkretnego przypadku nie musi stanowić próby, którą uznalibyśmy jako reprezentatywną dla danej populacji. Wysokie środki przekazywane przez państwo na rzecz organizacji edukacji dzieci z ASD mogą stanowić zachętę dla licznych podmiotów podejmujących się zakładania tego typu placówek z pobudek czysto ekonomicznych. Z uwagi na zmniejszone wymagania lokalowe, dużą ich grupę mogą stanowić właśnie punkty przedszkolne. W dalszych badaniach można byłoby roz-

⁴ Program „Jak radzić sobie z zachowaniami trudnymi u dzieci?” autorstwa Carol Sutton to program psychoedukacyjny dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym stosowany w formie indywidualnej lub grupowej. Dostarcza konkretnych wskazówek i pomaga rodzicom osiągnąć sukces edukacyjno-wychowawczy. Celem warsztatów jest nabycie kompetencji, umiejętności i wiedzy, w jaki sposób radzić sobie z trudnymi zachowaniami u dzieci.

ważyć dokonanie analiz porównawczych pomiędzy poszczególnymi placówkami w zakresie realizacji założeń organizacji edukacji i terapii dzieci niepełnosprawnych. Ciekawych wniosków mogłyby też dostarczyć badania rodziców dotyczące ich doświadczeń ze współpracy z poszczególnymi placówkami.

13. WNIOSKI

Na przykładzie Punktu Przedszkolnego „Ala i As” można stwierdzić, że punkty przedszkolne jako formy organizacji wychowania przedszkolnego mogą być dobrą alternatywą dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Z uwagi na ich indywidualne potrzeby często nie są one w stanie realizować edukacji przedszkolnej w standardowych warunkach, co potwierdzają liczni przedstawiciele placówek oświatowych. Placówki przeznaczone dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są zazwyczaj znacznie mniej liczne niż tradycyjne przedszkola. Ograniczenie liczby dzieci do 25 osób nie stanowi więc w tym zakresie dużego ograniczenia. W związku z tym, iż dotacja przekazywana placówkom na organizację edukacji dzieci niepełnosprawnych jest taka sama, niezależnie od ich formy organizacyjnej, kryterium finansowe również nie stanowi bariery. Dodatkowym ułatwieniem w zakładaniu punktów przedszkolnych są mniej restrykcyjne wymogi lokalowe, które znacząco zwiększają liczbę potencjalnych miejsc, w których taka działalność mogłaby być prowadzona.

Należy mieć jednak na uwadze, że opisane wyżej czynniki mogą też działać na niekorzyść w kwestii jakości i standardów realizowanej w nich edukacji i terapii. Łatwość założenia tego typu placówki oraz wysokie finansowanie może stanowić zachętę dla licznych podmiotów nieposiadających w tym zakresie stosownej wiedzy i doświadczenia. Z pomocą mogłyby przyjść ogólnopolskie standardy świadczenia pomocy w placówkach dla dzieci z autyzmem. Brakuje m.in. uregulowań dotyczących np. minimalnej liczby godzin terapeutycznych. Przepisy mówią jedynie o minimum 1h tygodniowo zajęć rewalidacyjnych w przedszkolach i minimum 2h w szkołach podstawowych. Liczba przyznawanych godzin z pomocy psychologiczno-pedagogicznej pozostaje już jednak w całości w gestii placówek.

Podsumowując, punkty przedszkolne jako inne formy wychowania przedszkolnego mogą stanowić istotne znaczenie w systemie edukacji, zwłaszcza w przypadku dzieci z autyzmem. Ich funkcjonowanie powinno być jednak oparte na uznawanych na świecie standardach pracy z osobami ze spektrum autyzmu i powinno się odbywać z poszanowaniem ich potrzeb. Należy stwarzać okazje do tego, by dyrektorzy placówek mogli dzielić się przykładami dobrych praktyk oraz wymieniać doświadczeniami.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association, (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington, VA: APA.
- Baker-Ericzen, M. J., Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzen, M. J., Brookman-Frazee, L., Stahmer, A. (2005). *Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders*. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30(4), 194-204.
- Baron-Cohen S. (2000). *Is Asperger syndrome/high-functioning autism necessarily a disability?*, Development and Psychopathology, vol. 12: 489-500.
- Błeszyński J. (1997). *Mowa i język osób z autyzmem, wybrane zagadnienia*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Słupsk.
- Błeszyński, J.J. (2023). *Co osoby z autyzmem mówią nam o edukacji. Raport z badań*, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ISBN 9788382811735, [9788382811742], 158 p.
- Bryson, S. E., Clarc, B.S., Smith, T.M. (1988). *First report of Canadian epidemiological study of autistic syndromes*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 29, 433-445.
- Cassady, J. M. (2011). *Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder*. Electronic journal for inclusive education, 2(7), 5.
- CDC. (b.d.). *Autism Prevalence Higher in CDC's ADDM Network*. <https://www.cdc.gov/media/releases/2021/p1202-autism.html>, data dostępu 25.09.2024
- Christensen, D. L. (2016). *Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2012*. MMWR. Surveillance summaries, 65.

- Dąbrowska, A., Pisula, E. (2010). *Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome*. Journal of Intellectual Disability Research, 54(3), 266-280.
- Edelson, M.G. (2006). *Are the majority of children with autism mentally retarded?: A systematic evaluation of the data*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21, 66-83.
- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. (2014). *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*. Odense, Dania: Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej.
- Goldman, S., Kim, M., Wang, C., Salgado, M. W., Greene, P. E., Rapin, I. (2008). *Motor stereotypies in children with autism and other developmental disorders*. Developmental medicine & Child neurology.
- Gutstein, S. E. (2012). *Księga RDI. Wytaczanie nowych ścieżek w autyzmie, Zespole Aspergera i PDD z Programem Rozwoju Relacji*. Warszawa: Fundacja Rozwiązać autyzm.
- Hall, E., Winkel, A. (2018). *The Efficacy of Joint Attention Interventions on Play Skills in Children with ASD?: A Systematic Review Limitations of Studies Review*. Communication Sciences and Disorders: Systematic Review Publications.
- Jankowska, M., Rymasz, A., Wildner, E., Wroniszewska, M., Kuruliszewili, S. (2013). *Autyzm – sytuacja dorosłych*. Fundacja Synapsis: Warszawa, 2013.
- Kanne, S. M., Mazurek, M. O. (2010). *Aggression in Children and Adolescents with ASD?: Prevalence and Risk*. Journal of Autism and Developmental Disorders, (October).
- Lam, K. S. L., Bodfish, J. W., Piven, J. (2008). *Evidence for three subtypes of repetitive behavior in autism that differ in familiarity and association with other symptoms*. Child Psychology and Psychiatry, 49(11), 1193-1200.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D., & Barker, K. (2015). *Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter*. Topics in early childhood special education, 35(2), 79-88.
- Lyall, K., Croen, L., Daniels, J., Fallin, M. D., Ladd-acosta, C., Lee, B. K., Newschaffer, C. (2017). *The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders*. Public Health.
- Matson, J.L., Shoemaker, M. (2009). *Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders*. Research in Developmental Disabilities, 30, 1107-1114.
- McStay, R. L., Trembath, D., Dissanayake, C. (2014). *Stress and Family Quality of Life in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder: Parent Gender and the Double ABCX Model*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 44(12), 3101-3118.
- Nowakowska, I., & Pisula, E. (2018). *Wiedza na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu i opinie dotyczące edukacji włączającej dzieci z tymi zaburzeniami u nauczycieli szkół podstawowych oraz studentów kierunków nauczycielskich*, Mental Disability Society, 40, 29-47.
- Pisula E. (2022) *Zaburzenia ze spektrum autyzmu*, W: Otrębski, W., Mariańczyk, K., Amilkiewicz-Marek, A., Bieńkowska, K. I., Domagała-Zyśk, E., Kostrubiec-Wojtachnio, B., Papuda-Dolińska, B., Pisula, E. (2022). *Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego*. Wyd. KUL.
- Pisula, E. (2012). *Rodzice dzieci z autyzmem*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Płatos, M., Gocłowska, K., Wojaczek, K., Woźniak-Rekucka, P., Zawisny, A., & Pisula, E. (2016). *Ogólnopolski Spis Autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w świetle sondażu ogólnopolskiego*, 28-124.
- Polski Instytut Ekonomiczny, Fundacja JiM. (2022). *Droga do otwarcia rynku pracy w Polsce dla osób autystycznych*, Warszawa. Pobrane z: <https://odpowiedzialnybiznes.pl/wp-content/uploads/2022/03/Autyzm...-18.01.2022-HH-net-1.pdf>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 stycznia 2008 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz.U. 2008 nr 7 poz. 38).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. 2019 poz. 502).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania (Dz.U. 2017 poz. 1657).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 1578).

Sekułowicz, M. (2000). *Matki dzieci niepełnosprawnych wobec problemów życiowych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

System Informacji Oświatowej (2018). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2018/2019 wg SIO stan na 30.09.2018, Pobrano z: <https://cie.gov.pl/archiwalne-dane-statystyczne/ad-s-uczniowie-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi/>

Tager-Flusberg H., Kasari C. (2013). *Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: the neglected end of the spectrum*, Autism Research, vol. 6(6): 468–478. <https://doi.org/10.1002/aur.1329>.

Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej polskiej z dnia 12 lipca 2013 r. Karta praw osób z Autyzmem (M.P. 2013 poz. 682).

Uljarevi, M., Evans, D. W., Alvares, G. A., Whitehouse, A. J. O. (2016). *Short report?: relationship between restricted and repetitive behaviours in children with autism spectrum disorder and their parents*. Molecular Autism, (December), 3-8.

Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych (Dz. U. 2017 poz. 2203).

Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, art. 127 ust. 1 (Dz.U. 2017 poz. 59).

Walendzik, G., Nowak, V. (2021). *Wsparcie osób z autyzmem i zespołem Aspergera: Przygotowanie do samodzielnego funkcjonowania*. Kontrola Państwowa, 66(1), 59–74. <https://doi.org/10.53122/issn.0452-5027/2021.1.4>.

Wingate, M; Kirby RS, Pettygrove, S. (2014). *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites*, MMWR. Surveillance. Summaries United States, 63(2).

World Health Organisation (1992). *Manual od the International Statistical Classification of the Diseases, and Related Health Problems (wyd. 10, t.1)*. Genewa: WHO.

Zawiślak, B. (2012). *Dziecko autystyczne. Prawdziwa opowieść o Maciusiu*. Kraków: Impuls.

Żyta, A. (2004). *Rodzicielstwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Od młodzika do legendy. Trajektorie wędrówek piłkarskich

Patryk Stępień / Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych,
Uniwersytet Śląski w Katowicach

e-mail: patryk.stepien@us.edu.pl

ORCID: 0000-0002-5653-9895

Streszczenie

Piłka nożna stanowi jedną z najpopularniejszych praktyk społecznych na świecie. Zainteresowanie tą dziedziną nieustannie rośnie, w dużej mierze dzięki procesom globalizacji oraz glocalizacji. Uzasadnienie prowadzonych badań wynika z luki w literaturze dotyczącej pojęcia „legenda klubowa” oraz nieprecyzyjnego stosowania tego terminu w środowisku piłkarskim i kibicowskim. Celem artykułu jest naszkicowanie trajektorii rozwoju kariery piłkarskich zawodników, którzy zostali uznani przez swoje kluby za legendy – bohaterów. Pilotażowy charakter badań jest odpowiedzią na wspomnianą lukę w badaniach oraz nieprecyzyjne posługiwanie się terminem „legenda klubowa”. Metoda badawcza opiera się na studium przypadku, które pozwoliło na uchwycenie podobieństw w trajektoriach zawodników określonych tym mianem oraz opisanie dwóch trajektorii rozwoju karier piłkarskich związanych z tym terminem. Wyniki badań wskazują, że zidentyfikowane trajektorie wiążą się z ponowoczesnymi wzorami osobowymi i mogą stanowić podstawę do dalszych poszukiwań socjologicznych i pedagogicznych, zwłaszcza w kontekście socjologii piłki nożnej, która eksponuje symboliczne znaczenie tej dyscypliny jako meta-przestrzeni społecznej.

Słowa kluczowe: **Piłka nożna, rozwój kariery zawodowej, legenda klubowa, tożsamość.**

From youngster to legend. The trajectory of a footballer's journey

Abstract

Football is one of the most popular social practices globally. Interest in this field continues to grow, largely due to the processes of globalization and glocalization. The rationale for this research arises from a gap in the literature concerning the concept of “club legend” and the imprecise use of this term within the football and fan communities. The aim of the article is to outline the career trajectories of professional football players who have been recognized by their clubs as legends – heroes. The pilot nature of the research is a response to the aforementioned gap in research and the imprecise use of the term “club legend”. The research method is based on a case study, which allowed for identifying similarities in the trajectories of players who have been given this title, as well as describing two career development trajectories associated with the term. The results of the research suggest that the identified trajectories are linked to postmodern personal patterns and could serve as a basis for further sociological and pedagogical exploration, particularly in the context of the sociology of football, which emphasizes the symbolic significance of the discipline as a meta-social space.

Keywords: **Football, professional career development, club legend, identity.**

1. WPROWADZENIE. PIŁKA NOŻNA JAKO METAPRZESTRZEŃ SPOŁECZNA

Współcześnie piłka nożna uznawana jest za jedną z najpopularniejszych praktyk społecznych w skali globalnej (Melosik, 2017), co mogą potwierdzać dane statystyczne rosnącej oglądalności wydarzeń piłkarskich (Stępień, 2023). Od czasów skodyfikowania dyscypliny aż po stan obecny minęło już ponad 150 lat. W tym okresie piłka nożna przeszła przemianę, którą badacze opisali w trzech fazach: archefutbol, profutbol, postfutbol. Transformacja ta związana jest z charakterem urynkowania sportu oraz jego komponentów (ligi, kluby, zawodnicy, prawa do transmisji, gadżety, celebracje (Czubaj, Drozda, Myszkowski, 2012)). Ewolucja sportu była konsekwencją zachodzących globalnie zmian i procesów industrializacji, urbanizacji, globalizacji czy też glokalizacji. Mając na uwadze powyższe, przejście pomiędzy Gemeinschaft a Gesellschaft, czyli od wspólnoty zbudowanej na woli organicznej i powiązaniu emocjonalnym do społeczności połączonej określonymi rolami społecznymi, bazującymi na racjonalnej kalkulacji i wymianie (Łęcki, 2021) wydaje się być naturalną konsekwencją rozwoju i postępu globalnego. Piłka nożna staje się pewnym fenomenem stanowiącym determinantę wielu kategorii społecznych. Sprawia to, że za jej pośrednictwem można próbować tłumaczyć złożoność zjawisk w ujęciu socjologicznym, politycznym, ekonomicznym czy też międzynarodowym (Cedro, 2013). Warto uwzględnić także charakter tej dyscypliny w kontekście społecznym i dostrzec tworzącą się w jej obrębie przestrzeń, która umożliwia formę spotkania społecznego. W jej ramach pojawia się możliwość tworzenia wspólnoty kibicowskiej, będącej ponad podziałami klasowymi, rasowymi czy statusowymi. Nie mniej istotny staje się element kreowania własnej tożsamości w odniesieniu do sportu, klubu czy zawodnika (Melosik, 2017). Fenomen piłki nożnej będzie więc łączyć w swoim symbolicznym polu wiele różnych stron, mechanizmów i zainteresowanych. Z uwagi na to można rozpatrywać wskazaną dyscyplinę jako swoistą metaprzestrzeń społeczną.

W niniejszej pracy skupiono się na aspektach związanych z piłkarską wędrówką (lub jej brakiem). Piłkarska wędrówka to termin ukuty na potrzeby poszukiwań badawczych i można ją zdefiniować jako trajektoria rozwoju kariery zawodniczej. Jest to szczególnie istotne, aby zrozumieć i opisać mechanizmy związane z zawodnikami, którzy poprzez swoją profesjonalną postawę, wyniki i statystyki zapisali się na kartach historii futbolu, wywierając jednocześnie trwały wpływ na pamięć zbiorową kibiców i działaczy klubowych. Prawdopodobnie to właśnie ten aspekt sprawił, że zawodnikom zaczęto przypisywać miano legendy klubowej. We współczesnym futbolu uzyskanie takiego statusu staje się coraz trudniejsze ze względu na wspomniane procesy glokalizacji oraz czysto ekonomiczne aspekty, takie jak wynagrodzenia, możliwości rozwoju czy udział w prestiżowych rozgrywkach. Wymienione czynniki mogą skłonić zawodnika do podjęcia decyzji o rozpoczęciu piłkarskiej wędrówki w poszukiwaniu wyzwań, sławy lub pieniędzy, a nawet do wyboru klubu, który najlepiej spełni jego oczekiwania – nawet drużyny „odwiecznego rywala” (Łęcki, 2016). Badania Leventala i Nudelmanna (2021) wykazały, że kibice najczęściej przypisują legendarnym zawodnikom takie cechy jak: lojalność, zdolność do bycia wzorem oraz długotrwały wpływ na charakter zespołu, który odnosi się do pamięci zbiorowej i całokształtu kariery zawodnika. Badacze przedstawiają interesującą perspektywę postrzegania piłkarskich bohaterów/legend (badacze wykorzystują termin soccer heroes) przez kibiców. Ten aspekt można rozpatrywać z dwóch stron – z jednej przy uwzględnieniu choćby goffmanowskiej koncepcji dotyczącej wyrazistości człowieka oraz bycia w roli (Goffman, 2000). Z drugiej, biorąc pod uwagę blumerowski interakcjonizm symboliczny, czyli przedmiotu postrzegania i nadawania mu określonych znaczeń, w stosunku do których podejmowane są działania – np. skandowanie nazwiska lub pseudonimu piłkarza przez kibiców, umieszczania jego wizerunku na flagach i banerach, itp. (Blumer, 2007). Niezależnie od tego należy dokonać pewnych rozróżnień i wyjaśnień terminologicznych, aby spróbować wyznaczyć szkic trajektorii rozwoju karier i określić ich typy, czego próbę podjęto w niniejszym artykule.

2. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Przedmiotem przeprowadzonych badań jest analiza rozwoju karier piłkarskich wybranych zawodników posiadających status legendy klubowej. Celem głównym badań jest opracowanie szkicu trajektorii rozwoju kariery zawodników, których działalność sportowa na rzecz wybranej drużyny została uznana za istotną przez osoby związane z klubem oraz miejscowością, w której znajduje się jego siedziba (działacze klubowi, kibice piłkarscy, młodzi zawodnicy).

Status legendy klubowej najczęściej nadawany jest zawodnikom, którzy w trakcie kariery piłkarskiej znacząco przyczynili się do rozwoju zespołu, a niekiedy także po zakończeniu kariery – pełniąc funkcje trenerów lub działaczy klubowych. Celem prowadzonych analiz jest określenie trajektorii rozwoju karier piłkarskich oraz poczucia identyfikacji z drużyną (emocjonalnego, aksjologicznego, tożsamościowego) lub braku takiej identyfikacji. Badania mają istotne znaczenie zarówno z perspektywy socjologii, jak i pedagogiki, ponieważ transmitowane wzory i wzorce postaw znajdują swój odbiór wśród młodych kibiców i zawodników.

Do realizacji badania wykorzystano metodę studium przypadku (Babbie, 2004), w ramach której wykorzystano technikę analizy dokumentów oraz analizę treści. W sumie przeanalizowano 90 dokumentów (po 15 dla każdej z sześciu wybranych sylwetek zawodników), w tym książki biograficzne, autobiograficzne, wywiady medialne oraz artykuły prasowe. W analizie treści uwzględniono pomocnicze narzędzie, jakim był wykaz dyspozycji do analizy treści, odnoszący się do czterech głównych obszarów:

- emocjonalnego (związek zawodnika z klubem i jego interesariuszami),
- ekonomiczno-rozwojowego (opłacalność transferu z perspektywy finansowej i rozwojowej),
- społecznego (relacje zawodnika z kibicami, działaczami, rodziną),
- aksjologicznego (system wartości związany z klubem).

Próba do badań została dobrana celowo i obejmowała sześć sylwetek zawodników określanych mianem legendy klubowej. Kryteria kwalifikacyjne obejmowały:

- a)** miejsce rozpoczęcia profesjonalnej kariery piłkarskiej (awans z drużyny juniorskiej) oraz późniejsze reprezentowanie tego klubu w oficjalnych rozgrywkach;
- b)** świadectwa uznania zawodnika przez kibiców lub działaczy klubowych, takie jak umieszczenie w galerii sław, pomnik pamiątkowy lub mural.

Dobór dokumentów do analizy ścieżki kariery zawodników był również celowy i obejmował materiały zawierające kluczowe wydarzenia w trakcie kariery zawodniczej, jak również wypowiedzi dotyczące jego działalności po zakończeniu kariery. Głównym kryterium oceny tych materiałów była ich zgodność z przyjętym kierunkiem badań, w tym odniesienia do istotnych wydarzeń w karierze zawodnika, wyrazów emocjonalnego związku z klubem oraz świadectw uznania zawodnika za legendę. Proces doboru materiałów oraz ich ocena były inspirowane koncepcją analizy ramowej Ervinga Goffmana (2010).

Na potrzeby prowadzonych analiz wyszczególniono następujące pytania badawcze:

1. W jaki sposób zawodnicy określają swój stosunek do klubu?
2. Jakie czynniki kierowały nimi w trakcie kariery zawodniczej?
3. W jaki sposób zostali upamiętnieni przez kluby i działaczy?
4. Jak kluby oraz ich sympatycy nadają status legendy klubowej zawodnikom?

Badania miały charakter pilotażowy. Uzyskane wyniki stanowią cenne źródło wiedzy, które może zostać wykorzystane w dalszych badaniach nad trajektoriami rozwoju karier piłkarskich oraz ich odbiorem społecznym. Na podstawie przeprowadzonych analiz zidentyfikowano dwie trajektorie – odcinka oraz kolistą (lub turysty), które zostały szczegółowo opisane w dalszej części niniejszego artykułu.

3. PONOWOCZESNE WZORY JAKO PRZYCZYNEK REFLEKSJI NAD TRAJEKTORIAMI

Przywołane w tytule pojęcie trajektorii określa pewien proces biograficzny, podczas którego jednostka doświadcza kluczowych zdarzeń. W socjologicznym ujęciu termin trajektoria pojawił się już w latach 70. XX wieku za sprawą amerykańskich badaczy Barneya Glasera i Anselma Straussa, którzy posługiwali się nim w celu opisanego i zrozumienia procesów umierania (Glaser, Strauss, 1970). Będąc pod ich wpływem, próbuje poszukiwać nowych możliwości, rekonstruować własną tożsamość, radzić sobie z trudami dnia codziennego lub wyzwaniem, które stawia jej życie. Podstawą ujęcia trajektorii w taki sposób jest definicja niemieckiego socjologa Fritza Schützego, postrzegającego trajektoria jako zjawisko biograficzne dotyczące doświadczenia człowieka. Podobnie o trajektorii pisze również Amelia Krawczyk-Bocian (2012), która odnosi się bezpośrednio do Fritza Schützego, podkreślając, że konfrontacja człowieka z trudnościami stanowi element uświadomienia mu jego słabości, niepewności jutra, zmian w postrzeganiu własnej tożsamości. Człowiek wkłada wysiłek w proces integracji osobowości, co wiąże się z interpretacją przeszłości w odniesieniu do teraźniejszości i antycypowanej przyszłości. Badaczka wyróżnia opisane przez Fritza Schützego podstawowe cechy trajektorii biograficznej:

1. Dostrzeganie sytuacji niosących za sobą trudności dnia codziennego;
2. Postrzeganie siebie w kategorii ofiary zdarzenia, gdzie emocje i uczucia krążą wokół niepewności, strachu i lęku;
3. Trudności w podjęciu działań i strategii zaradczych;
4. Poczucia samotności i wyobcowania;
5. Osłabienia zdolności nawiązywania i utrzymywania relacji i interakcji z innymi ludźmi (Krawczyk-Bocian, 2012).

Jak już zaznaczono powyżej w pracy, trajektoria traktowane są jako proces w biografii zawodnika, który pod wpływem znaczących zdarzeń podejmował działania rzutujące na rozwój jego kariery piłkarskiej. Pojawiające się w przestrzeni profesjonalnego futbolu możliwości i problemy (wyzwania) mogą dotyczyć szansy na większe zarobki (komponent ekonomiczny), przepustki do gry w bardziej prestiżowych rozgrywkach (komponent elitarności), konieczności wyjazdu i adaptacji w nowym środowisku (komponent społeczno-kulturowy). Dostrzeganie takich wyzwań jest elementem socjologii hermeneutycznej

w ujęciu Zygmunta Baumana (2014), wszak bazuje ona na interpretowaniu ludzkich wyborów będących reakcją na postawione przed jednostkami wyzwania społecznie ukształtowanej sytuacji. Zdaniem socjologa w celu zrozumienia ludzi powinno się korzystać z narzędzi socjologicznych (Bauman, Jacobsen, Tester, 2014).

Dynamika rozwoju piłkarskich karier znacząco przyspieszyła w drugiej połowie XX wieku, kiedy faza profutbolu, oznaczająca profesjonalizację piłki nożnej, postępuje w kierunku Postfutbolu. Tym mianem badacze określają futbol XXI wieku, czyli dyscyplinę sportu w pełni podporządkowaną prawom rynku, gdzie kluby piłkarskie pełnią rolę przedsiębiorstw. Warto nadmienić, że początek rozwoju dyscypliny, czyli faza Archefutbolu datowana na lata 60. XIX wieku, znacząco różniła się od tego podejścia. W latach 80. i 90. XIX wieku zawodnicy pobierający wynagrodzenie za grę w klubie mogli otrzymać surowe kary od związków organizujących rozgrywki, w tym karę zawieszenia zawodnikowi prawa do gry w lidze na okres nawet kilku lat (Czaja, Drozda, Myszkowski, 2012). Opisane fazy przedstawiają proces ewolucyjny piłki nożnej z obszaru czysto sportowego przez sportowo-ekonomiczny aż do ekonomiczno-sportowego. Można więc przyjąć założenie, że współczesny futbol w jego obecnej fazie, skupia się w większym stopniu na komponencie ekonomicznym niż sportowym.

Podobny kierunek rozwoju futbolu dostrzega Krzysztof Łęcki (2021), zestawiając pojęcia *Gemeinschaft* i *Gesellschaft*. Pierwszy z nich odnosi się do naturalnej, organicznej wspólnoty i związku z tradycją, wartościami oraz tożsamością. Drugi określa typ społeczności wtórnej, wykreowanej według precyzyjnego planu i strategii. Jest powiązany z nowoczesnością lub nawet ponowoczesnością z nastawieniem na osiąganie wyznaczonych interesów o charakterze ekonomicznym (Łęcki, 2021). Analogiczne refleksje pojawiają się pod wpływem zestawienia danych dotyczących transferów piłkarskich przez brytyjskiego badacza Johna Wessona (2002). Zauważył on, że początkiem XX wieku, najdroższym transferem w Premier League (najwyższa klasa rozgrywkowa w Anglii), było przejście z Middlesbrough do Sunderlandu Alfa Commona w 1905 roku za kwotę 1000 funtów brytyjskich. Początkiem XXI wieku, najdroższym transferem, było przejście z Lazio Rzym do Manchesteru United Juana Sebastiana Verona za kwotę 23,5 milionów funtów. Badacz podkreśla, że przy takim porównaniu należy wziąć pod uwagę zmniejszenie się wartości funta na przestrzeni wskazanego okresu (Wesson, 2002), chociaż pomimo tego wskaźnika, różnica w zainwestowanych przez kluby kwotach jest widoczna. Od wspomnianego transferu Juana Sebastiana Verona minęło już ponad 20 lat, a w międzyczasie kwoty przeprowadzanych transakcji rosły. Najwyższa obecnie transakcja transferowa w lidze angielskiej wynosi 115 milionów funtów i należy do ekwadorskiego zawodnika Moisesa Caicedo przetransferowanego do Chelsea Londyn z Brighton (Klimczak, 2023). Dla uzupełnienia trzeba wskazać jeszcze najdroższy transfer w historii futbolu w ogóle, czyli przenosiny brazylijskiego gwiazdora Neymara z FC Barcelony do PSG za kwotę 222 milionów euro. Od 2017 roku żaden klub nie przebił kwoty tej transakcji (Doyle, 2023).

Przytoczenie tego kierunku wydaje się być kluczowe w kontekście niniejszych rozważań, ponieważ aspekt ekonomiczny we współczesnym futbolu może stawać się istotnym elementem determinującym działania zawodnika w kontekście piłkarskiej wędrówki. Droga zawodnika może nabrać sensu swoistej tułaczki lub wędrówki, której charakteru można doszukiwać się w klasycznych metaforach spacerowicza, włóczęgi, turysty i gracza (Bauman, 1993).

Spacerowicz to metafora odnosząca się do osoby, która pod wpływem atrakcyjności oferowanych dóbr, ulega imi zachwyca się nimi. Poddaje się iluzji autonomii, podczas gdy w rzeczywistości jest częścią spektaklu, w którym ktoś inny poprzez odpowiednie narzędzia podejmuje decyzje o kształcie społecznej rzeczywistości, w jakiej spacerowicz funkcjonuje.

Włóczęga jest przykładem człowieka będącego w podróży i nie do końca przejmuje się tym, dokąd trafi. Istotniejsza jest sama droga i doświadczanie w życiu w jej trakcie niż punkty, w których się finalnie znajduje.

Włóczęga postrzega ruch i zmianę jako wartość i cel sam w sobie, nie potrzebuje budować relacji z miejscowymi ludźmi, ponieważ nie mają oni trwalszego znaczenia na mapie jego podróży.

Turysta jest w ruchu w celu poszukiwania przygód i doznawania wrażeń – jednak zabiera ze sobą swój dom. Z tymi wrażeniami wraca do domu i poprzez punkt odniesienia opisuje i ocenia, to jak jest w innych miejscach. Podróż jest dla niego działalnością twórczą, rozwijającą i wynikają z jego inicjatywy. Turysta intencjonalnie wybiera kierunki własnej podróży i wzbogaca się na nich obserwując i doświadczając to, co obce – nieznanne. Podróż jest dla niego tylko stanem przejściowym, w którym czuje się bezpiecznie, ponieważ u kresu jego wędrówki, czeka powrót do domu.

Gracz postępuje według określonego planu i podejmuje decyzję rozgrywając karty według własnego sprytu. Gracz zdaje sobie sprawę, że nie jest istotne to, jakie karty otrzymał w rozdaniu, lecz to, co z nimi robi. Cechuje się pewnością siebie, autonomią oraz zaangażowaniem w istotne dla niego projekty. Życie gracza staje się więc nieustanną serią gier, walk, meczów, w które angażuje się. Kalkulacja ryzyka i kolejnych kroków pozwala mu zajmować korzystniejsze pozycje, aby zrealizować własne cele, pomimo świadomości, że nie wszystko jest zależne tylko od niego.

Opisane przez Zygmunta Baumana (1993) ponowoczesne wzory osobowe mogą odzwierciedlać charakter pielgrzymek piłkarskich na szerszą skalę, a także stanowić odbicie dla szkicu trajektorii odcinka, która w pewien sposób umyka lub broni się przed tym ruchem.

Następnym istotnym terminem jest legenda klubowa, czyli niejako przypisana danemu zawodnikowi przez społeczność związaną z wybranym klubem (zarówno kibiców, jak i działaczy formalnych) funkcja, tytuł lub rola honorowa. Odnaczenie kogoś takim mianem może być związane z pamięcią zbiorową, w której osadziły się wspomnienia o zasługach danego zawodnika dla klubu i jego społeczności. Prowadzi to jednak do pewnych trudności, a nawet nieścisłości, ponieważ niektórzy

zawodnicy mogą otrzymać status legendy klubowej z uwagi na wcześniejsze dokonania boiskowe lub popularność medialną, a niekoniecznie za wkład w rozwój i zasługi dla konkretnej drużyny. Maurice Halbwachs (2008) w swojej klasycznej pracy Społeczne ramy pamięci, podkreślił, że wspomnienia przeszłości są zaledwie rekonstrukcjami wewnętrznych dyspozycji związanych z doświadczonymi zdarzeniami i obrazami. Zdaniem badacza umysł w kontekście pamięci zwrócony jest w kierunku wskazanego okresu z przeszłości, z którym nie może nawiązać bezpośredniego kontaktu, lecz jedynie pośrednio odtworzą elementy umożliwiające mu odsłonięcie i zarysowanie konturów wspominanych zdarzeń lub czasów. Może to sprawić, że wystąpią pewne złudzenia lub zniekształcenia, będące efektem teraźniejszego wcielenia się we wspomnienia i obrazy z przeszłości, które zostaną przyjęte za prawdziwe (Halbwachs, 2008). Człowiek przywołuje wspomnienia, posiłkując się ramami społecznymi, i na ich podstawie odbudowuje przeszłość. Podczas takiej rekonstrukcji może nastąpić deformacja rzeczywistości poprzez uzupełnianie luk pamięciowych, wzbogacanie treści, modyfikowanie znaczeń. Wskazana deformacja umyka umysłowi ludzkiemu, pozostawiając iluzję realności i prawdziwości zapamiętanych zdarzeń jako faktów (Halbwachs, 2008).

4. LEGENDA JEDNEGO KLUBU, CZYLI TRAJEKTORIA ODCINKA

Pierwszą zidentyfikowaną trajektorią rozwoju kariery piłkarskiej jest odcinek. Odnosi się to do matematycznego słownika, w którym odcinek oznacza część linii prostej zawartą między jej dwoma punktami. Punkty określające odcinek można uznać za rozpoczęcie oraz zakończenie kariery sportowej. Trajektorię odcinka można określić również mianem Legendy jednego klubu, czyli zawodnika, który swoją karierę spędził, reprezentując tylko jedne barwy i poprzez swoją boiskową użyteczność zapisał się w historii klubu. Trajektorja legendy jednego klubu, pomimo prostego wydźwięku, nie stanowi jednak łatwego kursu w rzeczywistości futbolu. Zwłaszcza we współczesnej fazie dyscypliny i wzrostu dynamiki wędrówek piłkarskich zapoczątkowanego na przełomie XX i XXI. Wynika to z kilku aspektów, które mogą mieć znaczenie w kontekście reprezentowania klubu: a) aspekt sportowy, czyli talent, predyspozycje, zaangażowanie i sprawność fizyczną zawodnika; b) aspekt ekonomiczny, do którego należy zaliczyć oczekiwania finansowe zawodnika w odniesieniu do możliwości klubu, a także w odniesieniu do możliwości rynkowych; c) relacje ze sztabem szkoleniowym, czyli kontakt z trenerem i asystentami, którzy mogą z uwagi na własną politykę szkoleniową stawiać na zawodników według własnych preferencji; d) politykę i wizję klubu zorientowaną na wspieranie danych zawodników lub postrzeganie ich w kategoriach zysku lub straty finansowej; e) rozwój zawodowy, czyli aspekt związany z chęcią doskonalenia i sprawdzanie siebie w teoretycznie korzystniejszych środowiskach z uwagi na jakość sportową i dostęp do prestiżowych rozgrywek (np. Liga Mistrzów, Liga Europy). Ta krótka klasyfikacja z pewnością nie oddaje pełnego spektrum możliwości. Ma jednak nakreślić uproszczony model okoliczności, które mogą mieć znaczenie podczas piłkarskiej wędrówki oraz w rozwoju trajektorii kariery zawodowej piłkarza.

Pierwszym z zawodników, którzy wpisują się w trajektorię odcinka, jest Francesco Totti, urodzony 27 września 1976 roku w Rzymie. Zawodnik jest modelowym przykładem legendy klubowej, gdyż całą karierę sportową spędził w klubie AS Roma (1992-2017), co można określić właśnie mianem od młodzika do legendy. Zawodnik zadebiutował we włoskiej Serie A, mając zaledwie 16 lat i przez kolejne 25 wychodził na murawę w barwach Giallorossi (przydomek klubu, odnoszący się do barw żółto-czerwonych). W trakcie trwania kariery klubowej rozegrał 786 spotkań, zdobył 307 bramek i zanotował 209 asyst, zdobył kilka nagród zawodnika roku we Włoszech, tytuł króla strzelców ligi włoskiej, puchary kraju. W tym okresie zdobył również tytuł Mistrza Świata w 2006 roku z reprezentacją Włoch (dane pozyskane z portalu transfermarkt.de). Imponujące statystyki wskazują, że był kluczową postacią zespołu. Należy nadmienić, że od 1998 roku pełnił funkcję kapitana drużyny, która została mu przekazana przez ówczesnego kapitana, wybitnego brazylijskiego obrońcę i mistrza świata Aldaira, a samo wydarzenie w swojej autobiografii zawodnik wspomina:

Po kolejnej bezowocnej wyprawie na San Siro – Milan pokonuje nas 3-2 – w środę gramy z Bergamo w wyjazdowym meczu 1/8 finału pucharu Włoch przeciwko Atalancie. Kończy się remisem 1:1, a w szatni Aldair prosi o chwilę ciszy. Siedzę gdzieś w kącie, dopiero co wyszedłem spod prysznica i nawet sobie nie wyobrażam, co za chwilę się wydarzy. Powiedział: Dziś wieczorem wystąpiłem w opasce kapitana Romy po raz ostatni. Od następnego meczu przekazuję to zadanie, ten honor i tę odpowiedzialność Francesco. Jest rzymianinem. Jak wszyscy dobrze wiemy, będzie wielkim mistrzem. A jego miłość do klubu i do miasta są gwarancją, że będzie nas reprezentował przez długie lata. Chciałbym, żebyście mu wszyscy pogratulowali i żebyście go wspierali. Dziękuję.

(Condo, Totti, 2019, s. 36)

W 2017 roku klub AS Roma oficjalnie umieścił nazwisko zawodnika w galerii sław. Choć piłkarz już znacznie wcześniej uzyskał status legendy i ikony od społeczności i władz stołecznego miasta, o czym może świadczyć umieszczenie jego wizerunku na biletach komunikacji miejskiej, zaraz po wizerunku papieża Franciszka. Ten akt miał na celu uczczenie 39 urodzin zawodnika (Wanted In Rome, 2015). W stolicy Włoch uzyskał miano „królem Rzymu”, co nawet honorują sympatycy odwiecznego rywala AS Romy – rzymskiego Lazio. Sam zawodnik wielokrotnie podkreślał swoją przynależność do klubu i miasta, angażując się w liczne akcje lokalne i charytatywne (Kowalczyk, 2016). Znaczenie symboliczne zawodnika dla całego klubu widoczne było także podczas meczów, w których brakowało Francesco Tottiego lub pojawiał się w nich w roli rezerwowego. Jeden z byłych

zawodników klubu, wspominał, że podczas meczu przeciwko Sampdorii w 2016 roku piłkarze odczuwali niechęć i niezadowolenie kibiców (przegrywali do przerwy 2:1). Sytuacja odmieniła się wraz z pojawieniem się w drugiej połowie się Un Capitano, pełniącego wówczas rolę zmiennika. Jego wejście na boisko sprawiło, że kibice okazali wsparcie drużynie – choć jak twierdzi wspomniany Radja Nainggolan, to wsparcie było skierowane głównie do Tottiego (Bajer, 2016). O statusie legendy klubowej zawodnika mogą świadczyć także legendy murale z jego podobizną umieszczone na kilku budynkach w Rzymie (Wanted in Rome, 2014). Status legendy klubowej zawodnika jest ugruntowany na kilku fundamentach – wybitnych osiągnięciach, wieloletniej grze i poczuciu przynależności oraz lojalności, która stanowi coś unikatowego w świecie futbolu, a warto podkreślić, że początkiem XXI wieku, otrzymał on liczne propozycje zmiany klubu, z których jednak nie skorzystał – swego czasu wielomilionowe oferty za tego zawodnika składał hiszpański Real Madryt. Prawdopodobnie jest to konsekwencją silnej więzi, którą często w wywiadach podkreślał, nazywając AS Romę swoją wielką miłością (Mattioli, 2022).

Następnym przykładem zawodnika wpisującego się w kurs trajektorii odcinka jest Paolo Maldini. Włoski obrońca urodził się w 1968 roku i przez okres całej kariery piłkarskiej reprezentował barwy Rossonerich, czyli 24 lat gry w drużynie seniorskiej (1985-2009) oraz 7 lat w zespole juniorskim (1978-1985). Imponujący dorobek uwydatnia liczba 902 rozegranych meczów w koszulce AC Milanu oraz zdobyte niemalże wszystkie możliwe trofea klubowe na szczeblu krajowym i międzynarodowym. Tuż po zakończeniu kariery piłkarskiej, klub wpisał zawodnika do galerii sław klubu, gdzie znajduje się również jego ojciec – Cesare Maldini. Opisywany przypadek zawiera w sobie również komponent związany z dziedzictwem, ponieważ zawodnik stał się profesjonalnym piłkarzem, podążając śladami ojca. Jak się okazało, przewyższył go pod względem osiągnięć, rozegranych spotkań i jakości zawodniczej, a także lojalności wobec klubu. Dla porównania Cesare Maldini rozegrał w klubie 399 spotkań i zdobył z nim 5 pucharów, podczas gdy Paolo wywalczył z zespołem 26 pucharów, rozgrywając 902 mecze w barwach Rossonerich (dane pochodzą z portalu transfermarkt.de). AC Milan uhonorował zawodnika, zastrzegając jego numer koszulki (3), co oznacza, że już żaden zawodnik nie zagra z tym numerem w drużynie AC Milan – wyłączając synów zawodnika, o ile dostaną się do pierwszej drużyny (Sport Sales, 2021). Na uwagę zasługuje fakt, że zawodnik nie cieszył się uznaniem zagorzałych kibiców klubu. Prawdopodobnie jest to efektem jego krytycznych wypowiedzi w stosunku do fanów oraz jego introwertycznej natury. Relacje na linii zawodnik-kibice uwydatnił pożegnalny mecz Maldiniego przed własną publicznością. Zawodnik zamiast gromkich braw usłyszał gwizdy, a samo wydarzenie stało się przedmiotem licznych debat w całej Italii. Co szczególnie interesujące, po stronie zawodnika stanęli piłkarze oraz kibice innych drużyn. O komentarz w tej sprawie poproszony został ówczesnie Giancarlo Capelli, o pseudonimie Baron, będący liderem zagorzałych kibiców AC Milan, który skomentował to zajście w słowach:

Maldini wie doskonale, co mówił o nas w przeszłości, więc czego się spodziewał? Mamy czyste sumienie po tym, co zrobiliśmy. Pierwsze tarcia miały miejsce w 1996 roku po meczu z Rosenborgiem, ale kluczowe było zajście po meczu w Stambule, gdy nazwał nas najemnikami i śmieciami.

(Przegląd Sportowy, 2009)

Pomimo podobnej trajektorii rozwoju kariery, różnica pomiędzy wizerunkiem Francesco Tottiego a Paolo Maldiniego jest istotna, przynajmniej dla kibiców. Paolo nie doczekał się własnego pomnika, ani muralu, a także nie jest postacią symboliczną dla Mediolanu, jak Francesco dla Rzymu – przynajmniej w odbiorze kibiców. Mimo to zawodnik wielokrotnie w wywiadach podkreślał swoje poczucie przynależności i związek emocjonalny z klubem. To właśnie klub uhonorował go mianem legendy.

Jako ostatni przykład zidentyfikowany w trajektorii odcinka przywołany zostanie Gerard Cieślik, czyli legenda klubowa Ruchu Chorzów. Zawodnik spędził w klubie całą swoją karierę, rozpoczynając treningi w drużynie młodzieżowej przed rozpoczęciem II wojny światowej. Należy wspomnieć, że w trakcie drugiej wojny światowej Niemcy okupanci rozwiązali klub i w jego miejsce utworzyli zespół o nazwie Bismarckhütter SV 99. W koszulce Ruchu rozegrał 237 spotkań i zdobył 167 bramek, co czyniło go ówczesnie najsukuteczniejszym strzelcem w historii klubu. Do dziś uznaje się, że to właśnie Gerard Cieślik jest największą legendą klubu, podkreślając jego wkład w wywalczenie trzech tytułów mistrzowskich oraz Pucharu Polski w latach 50' XX wieku. Zawodnik przez całą karierę pozostał lojalny klubowi i podkreślał swoje oddanie jego barwom. W wywiadach niejednokrotnie wskazywał, że Chorzów jest jego miastem i nie wyobraża sobie żyć w innym miejscu. Deklarowane poczucie tożsamości oraz przynależności realizował, odmawiając transferu do m.in. szkockiego Aberdeen (Weszło, 2013). Podobnie było z możliwością gry dla Legii Warszawa, powiązanej w czasach PRL z Ministerstwem Obrony Narodowej, do której próbowano go zwerbować siłą poprzez czterokrotne wezwanie do służby wojskowej. Uprzywilejowana (politycznie) pozycja stołecznego klubu, otwierała wówczas dostęp do najlepszych zawodników w wieku poborowym, jednak w przypadku Gerarda Cieślika to się nie powiodło. O pozostawieniu Cieślika w chorzowskim klubie zabiegało wielu wpływowych ludzi ze Śląska wraz z przodownikiem pracy i socjalistycznym bohaterem Wiktoorem Markiejką (Woźniak, 2013). Podobno to za jego wstawiennictwem oraz pod wpływem groźby strajków, umożliwiono Gerardowi Cieślikowi kontynuowanie kariery w chorzowskim zespole (Szaja, 2016). Zawodnik stał się ikoną własnych czasów i przede wszystkim symbolem klubu i całego miasta. Uhonorowano go dwoma pomnikami – jednym w centrum miasta Chorzowa, gdzie znajduje się również rondo oraz szkoła jego imienia (dzieje.pl, 2014), a także drugim przy Stadionie Śląskim (dzieje.pl, 2022). Gerard Cieślik przez lata był i prawdopodobnie nadal jest inspiracją dla młodych zawodników, a wśród nich można wyróżnić także kolejną z legend chorzowskiego ruchu, Krzysztofa Warzychę, który w jednym z wywiadów radiowych, w czasie gry w młodzieżowym zespole powiedział: My tutaj w Ruchu trenujemy, żeby grać tak, jak pan Cieślik (Hurkowski, 2005, s. 13).

Przeprowadzone analizy wykazały, że zaprezentowane sylwetki przykłady wpisują się w szkic trajektorii określonej jako odcinek lub legenda jednego klubu. Wskazani zawodnicy w trakcie swoich karier odznaczyli się wysokim poziomem sportowym, lojalnością względem klubu, czy także deklarowanym poczuciem przynależności do klubu. Dane statystyczne uzyskane z portalu Wikipedia (jedyne źródło, które skumulowało wskazane dane), wskazują, że na dzień dzisiejszy lista piłkarzy reprezentujących jeden klub w całej karierze wynosi 749 (w przypadku zakończonych karier). Biorąc pod uwagę, że dane te liczone są od 1870 do 2018 roku, a w tym czasie przez boiska piłkarskie na całym świecie przewinęło się ponad kilka milionów profesjonalnych zawodników, osiągnięcie to jest unikatowe i z pewnością zasługuje na wyróżnienie.

5. TURYSTA, CZYLI TRAJEKTORIA KOLISTA

Szkic następnej trajektorii określam mianem Turysty, używając terminologii Baumana (1993), lub trajektorii kolistej. Stanowi ona zarys przebiegu wędrówki piłkarskiej, podczas której zawodnik rozpoczyna profesjonalną karierę zawodniczą w macierzystym klubie, po awansie z drużyny juniorskiej. W tym okresie zawodnik poprzez swoją profesjonalną postawę, jakość boiskową i deklarowaną przynależność klubową zyskuje sympatię kibiców oraz działaczy klubowych. Po pewnym czasie zawodnik wyrusza w piłkarską podróż, poszukując nowych wyzwań, doświadczeń i osiągnięć, które były możliwe do zrealizowania jedynie poza macierzystym środowiskiem. Po określonym czasie wraca jednak do swojego klubu, który nadal uważa za swój dom. Jego powrotowi towarzyszy atmosfera radości, nostalgii i uznania. To właśnie tutaj kończy swoją zawodniczą karierę, podkreślając symboliczną wartość, jaką ma dla klubu, jego barw i całej związanej z nim społeczności.

Pierwszym analizowanym przypadkiem eksponującym trajektorię kolistą jest przebieg kariery Jana Furtoka, urodzonego 9 marca 1962 roku w Katowicach. Piłkarz po 2 latach gry w młodzieżowym zespole GKS Katowice przypadającym na lata 1977-1978, otrzymuje szansę występów w drużynie seniorskiej w 1979 roku. Wtedy rozpoczyna się jego profesjonalna kariera w macierzystej drużynie, w której początkowo występował przez 9 lat i odniósł z nią liczne sukcesy m.in. Puchar Polski, wicemistrzostwo ligi, czy również osiągnięcie 1/8 finałów prestiżowych europejskich rozgrywek Pucharu Zdobywców Pucharów. W okresie transformacji systemowej, Jan Furtok wybrał kierunek zachodni, przechodząc do niemieckiej Bundesligi, gdzie reprezentował takie zespoły jak Hamburg SV (1988-1993) oraz Eintracht Frankfurt (1993-1995). Ostatnim etapem zawodniczej kariery 36-krotnego reprezentanta Polski był symboliczny powrót do domu i ponowne przywdzianie trykotu GKS Katowice, w którym zakończył swoją karierę w 1998 roku (dane pozyskane z portalu transfermarkt.de). Na oficjalnej stronie klubu GKS Katowice można dostrzec symboliczne znaczenie sylwetki Jana Furtoka dla klubu. Zawodnik znalazł się w Jedenastce Wszech Czasów drużyny GKS Katowice, czyli wśród jedenastu najbardziej zasłużonych dla klubu zawodników w jego całej historii. Na wspomnianej liście jego nazwisko wymieniono jako pierwsze, chociaż nie jest on najstarszym graczem z wymienionych, ani też nie był bramkarzem. W piłkarskim zwyczaju przyjęto, że podając skład zawodników, często rozpoczyna się listę, szeregując zawodników ze względu na pozycje boiskowe, poczynając od bramkarza. W 2021 roku odsłonięto mural Jana Furtoka, który znajduje się na budynku przy ul. Granicznej 13 w Katowicach i jest symbolicznym aktem docenienia i uhonorowania zawodnika przez Stowarzyszenie Kibiców SK1964 we współpracy z władzami miasta Katowice oraz radnego Krzysztofa Pieczyńskiego (Musioł, 2021). Współpraca zagorzałych kibiców i władz politycznych, a także kulturowe uhonorowanie piłkarza w przestrzeni miejskiej podkreśla wartość zawodnika dla klubu i całego miasta. Ponadto można doszukiwać się w tym działaniu motywu lokalnego patriotyzmu i dbania o pamięć zbiorową (Hołda, 2020). Klub odznaczył zawodnika także symbolicznym zastrzeżeniem numeru, co oznacza, że nikt już nie włoży koszulki z numerem 9 w barwach GKS-u Katowice (Shellu, 2014). Zawodnik w jednym z wywiadów podkreślił, że przed wyjazdem na Zachód otrzymywał lukratywne propozycje gry zarówno w Górniku Zabrze, jak i w Legii Warszawa, jednak poczucie przynależności do klubu i dobre relacje z ówczesnym prezesem sprawiły, że pozostał w GKS-ie.

Kolejnym przykładem, wpisującym się w trajektorię turysty, jest popularny w skali globalnej napastnik Carlos Tevez, który w piłce klubowej zdobył wszystkie ważniejsze puchary zespołowe, a także wielokrotnie został uhonorowany tytułem zawodnika roku. Argentyński napastnik urodził się w Buenos Aires 5 lutego 1984 roku, a swoją profesjonalną karierę rozpoczął w lokalnym klubie Boca Juniors Buenos Aires w 2001 roku, do którego przebił się po trzech latach gry w tamtejszej akademii. Przez następne 3 sezony zdobywał uznanie kibiców lokalnej drużyny oraz tych zza oceanu, śledzących rozwój młodych talentów z Ameryki Południowej. Jego talent oraz wybitne wyniki sportowe sprawiły, że wyruszył w piłkarską wędrówkę, podejmując nowe wyzwania. W 2018 roku powrócił do macierzystego klubu, choć mógł kontynuować przygodę z europejskim futbolem. Zawodnik zdecydował, że wraca do miejsca, które określał domem i tam zakończył karierę w 2022 roku (dane pozyskane z portalu transfermarkt.de). Przebieg tej błyskotliwej wędrówki piłkarskiej zapoczątkował krótki wyjazd do brazylijskiego Corinthians, gdzie zawodnik zaledwie w rok czasu zanotował 38 trafień, co przełożyło się na oferty klubów z wysp brytyjskich i transfer. Na angielskich boiskach reprezentował takie kluby jak West Ham United, Manchester United oraz Manchester City, jednak jak sam przyznał – w trakcie pobytu na wyspach nie chciał się uczyć języka angielskiego i adaptować do kultury angielskiej z uwagi na własne przekonania i trudne doświadczenia jego wujka, który ucierpiał w trakcie Wojny o Falklandy (Couzens, 2023). I choć jego stanowisko wpłynęło na trudności w relacjach z angielskim managerami piłkarskimi, można doszukiwać się w nim elementów poczucia tożsamości i patriotyzmu zawodnika. W tamtym okresie zawodnik po raz pierwszy medialnie zadeklarował, że chce zakończyć karierę w swoim macierzystym klubie Boca Juniors (York, 2013). Zanim do

tego doszło, kolejnym przystankiem w karierze Teveza były przenosiny do wielkiego Juventusu, w którym zawodnik spędził dwa sezony. We włoskiej lidze odzyskał formę i utrzymywał wysoki, profesjonalny poziom. Pomimo gry we włoskiej drużynie eksponował własne poczucie przynależności w aktach boiskowych i poza nimi, co odzwierciedla choćby jego celebrowanie bramki strzelonej przeciwko zespołowi Lazio Rzym, po której podniósł koszulkę i zaprezentował światu podkoszulek z napisem *Fuerte Apache* (Przytoczone określenie stanowi potoczną nazwę jednej z dzielnic Buenos Aires oficjalnie nazywanej *Barrio Ejército de los Andes*. Od tej nazwy powstał pseudonim zawodnika – *Apacz*). Ten gest, jak sam stwierdził, był wyrazem jego poczucia przynależności i miłości do ludzi z rodzinnego regionu (Siewierski, 2013). We wspomnianej dzielnicy fani uhonorowali zawodnika murem z jego podobizną już w 2010 roku, czyli na długo przed jego powrotem do ojczyzny. Kariera zawodnika zakończyła się w miejscu, w którym się rozpoczęła. Piłkarska wędrówka była wynikiem chęci odkrywania i poczucia przygody, jednak przez całą karierę zawodnikowi towarzyszyło poczucie zakorzenienia w rodzinnym Buenos Aires i przynależność do klubu Boca Juniors.

Ostatnim przykładem trajektorii turysty w niniejszym tekście jest kariera holenderskiego zawodnika Franka Rijkaarda, który urodził się 30 września 1962 w Amsterdamie. Przygodę z futbolem rozpoczął w barwach tamtejszego Ajaxu w 1980 roku, w wieku zaledwie 17 lat. Przez następne kilka lat defensywnie grający zawodnik stanowił ważne ogniwo w grze zespołu, zdobywając z nim 3 puchary kraju oraz 3 mistrzostwa ligi holenderskiej (dane pozyskane z portalu transfermarkt.pl). Początek wędrówki piłkarskiej zawodnika był efektem konfliktu z ówczesnym trenerem – legendarnym piłkarzem Johanem Cruyffem. Frank Rijkaard opisywał tamto wydarzenie, jako rozbieżność wizji rozwoju drużyny i taktyki zespołu oraz odmiennego podejścia do futbolu (Slabbekoorn, 2022). Zawodnik po latach powiedział, że nie chowa urazy do trenera jako człowieka, po prostu nie odpowiadał mu wtedy jego styl pracy. Kilkanaście lat później, to właśnie Frank Rijkaard uczestniczył w ceremonii nadania stadionowi Ajaxu, imienia legendarnego zawodnika i trenera – Johana Cruyffa. Wracając do wędrówki, w 1987 roku zawodnik przenosi się najpierw do Lizbony, gdzie dołącza do drużyny Sportingu, jednak tam nawet nie debiutuje. Portugalski klub wypożycza Holendra do Realu Zaragoza. Zaledwie po jednym sezonie w hiszpańskiej lidze pojawia się oferta z włoskiego klubu AC Milan, w którym występują jego dawni koledzy z drużyny Ajaxu – Marco Van Basten oraz Ruud Guilit (Memon, 2017). Zawodnik z entuzjazmem przystaje na transfer, podobnie jak jego ówczesny klub. W mediolańskiej drużynie Frank Rijkaard występuje przez kolejne 5 lat i wraz z nią zdobywa wszystkie najważniejsze tytuły w klubowej piłce. W 1993 roku zdecydował się na powrót do macierzystego Ajaxu, w którym zakończył karierę 2 lata później. Podczas tego okresu, wywalczył z klubem dwukrotnie Mistrzostwo Holandii oraz dwukrotnie Superpuchar Holandii, a także najcenniejsze trofeum – Puchar Ligi Mistrzów (dane pozyskane z portalu transfermarkt.pl). Klub sportowy Ajax uhonorował zawodnika, umieszczając jego nazwisko w galerii sław znajdującej się m.in. w muzeum obiektu Johan Cruyff Arena w Amsterdamie. Zawodnik został doceniony przez klub również w przestrzeni medialnej, gdzie przygotowano m.in. materiały wideo eksponujące przebieg jego kariery klubowej oraz istotnej roli piłkarza w historii klubu. Frank Rijkaard doczekał się nawet symbolicznego muralu, którego autorem jest grupa malarzy ulicznych pod nazwą KAMP SEEDORF. Mural przedstawia doświadczonego zawodnika w barwach klubowych wprowadzającego do futbolu młodego zawodnika – Patricka Kluiverta. Symbolika wydarzenia odnosi się do cyklu życia profesjonalnego zawodnika i do fotografii wykonanej w 1985 roku, kiedy to pierwszy był jeszcze małym chłopcem, a drugi kluczową postacią. Cykl zatoczył koło w 1994 roku, kiedy Patrick Kluivert zadebiutował w pierwszym zespole i zarazem wtedy miał miejsce ostatni sezon w karierze zawodniczej Franka Rijkaarda.

6. WNIOSKI

W wyniku prowadzonych analiz powstał szkic dwóch trajektorii rozwoju karier piłkarskich, które dotyczą zawodników określonych mianem klubowych legend – trajektoria odcinka i trajektoria kolisty (turysta). Analizy dotyczące trajektorii kolistej wskazują, że wpisuje się ona w koncepcję wzoru turysty (Bauman, 1993), co niesie przestrzeń do dalszych poszukiwań i próby odkrycia kolejnych trajektorii powiązanych z pozostałymi ponowoczesnymi wzorami osobowymi – spacerowicza, gracza i włóczęgi, które wydają się być interesującymi z perspektywy profesjonalnych karier piłkarskich, zwłaszcza w XXI wieku. Z uwagi na charakter niniejszej pracy, analizy karier mogących wskazywać na pozostałe wzory baumanowskiej typologii nie zostały omówione, jednocześnie otwierając pole do dalszych badań. Legendarność zawodników dla klubów eksponowana jest w przestrzeni społecznej, geograficznej oraz utrwalona w pamięci zbiorowej kibiców i działaczy związanych z danym klubem. Jak wykazano murale oraz pomniki poświęcone zawodnikom można rozpatrywać jako publiczny wyraz wdzięczności nie tylko wspólnoty klubowej, lecz także społeczności lokalnej i władz politycznych. Przyczynianie się władz politycznych do procesu mityzacji legend sportu może być działaniem intencjonalnym z uwagi na popularność wybitnych jednostek, które wokół swojej osoby i historii gromadzą licznych fanów. Wynikające z tego korzyści można rozpatrywać w kontekście pozyskania wyborców wśród lokalnej wspólnoty, czy też transmitowania określonych wartości, w tym narodowych lub lokalnych (Hajduk-Nijakowska, 2011). Pomniki stawiane zawodnikom stają się miejscami kultu dla społeczności piłkarskiej oraz atrakcją dla osób spoza takiej zbiorowości. Same w sobie stanowią fizyczną reprezentację pamięci i symboliki zbiorowej w kontekście lokalnym (Kowalski, 2007). Dokonania zawodników dla klubów są znaczące, o ile zostaną za takie uznane przez zainteresowaną grupę ludzi i w ten sposób zapiszą się w pamięci zbiorowej. Zarówno koncepcja interakcjonizmu symbolicznego Blumera (2007), jak i myśli Maurice'a Halbwachsa (2008) odnoszą się do mechanizmu upamiętnienia i nadania statusu legendy zawodnikom przez kibiców

i działaczy klubu. Przeprowadzone badania w ramach studium przypadku wykazały pewną powtarzalność i schematyczność w kontekście dwóch naszkicowanych trajektorii, niezależnie od poziomów klubów, lig i krajów pochodzenia zawodników. Dalsze badania w tym zakresie mogą odsłonić kolejne trajektorie rozwoju kariery zawodników określanych jako legendy narodowe, czy też futbolowe w ogólnym znaczeniu (Pele, Maradona, Cristiano Ronaldo), choć nie są związane z jednym tylko klubem. Badania w tym zakresie mogą być cennym źródłem wiedzy w zakresie socjologii piłki nożnej, jak również stanowić zarys symbolicznych znaczeń funkcjonujących w imaginariach społecznych (Taylor, 2007). Może to nieść również interesujące wnioski i otwierać nowe przestrzenie dla badań pedagogicznych, dotyczących wpływu piłkarskich idoli na rozwój młodzieży, transmisję określonych wzorów i postaw, nad czym warto się pochylić.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Przeł. Witold Betkiewicz i in. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Bajer, R. (2016). *Roma ma problem? Kibice nie wspierają drużyny tylko Tottiego!* <https://transfery.info/aktualnosci/roma-ma-problem-kibice-nie-wspieraja-druzyny-tylko-tottiego/93311>, [dostęp: 16.12.2023].
- Bauman, Z. (1993). *Ponowoczesne wzory osobowe*. Studia socjologiczne, nr 2., s. 435-458.
- Bauman, Z., Jacobsen M., Tester K. (2014), *Rozmowy o socjologii*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Przeł. G. Woroniecka. Kraków: Wydawnictwo NOMOS.
- Cedro, P. (2013). *Společna rola sportu*, Rozprawy społeczne, nr 2(VII), s. 77-86.
- Condò, P., Totti, F. (2019). *Totti. Kapitan. Autobiografia*. Przeł. E. Gałdecka. Kraków: Wydawnictwo SQN.
- Couzens, G. (2023). *Argentine former Man United and Man City footballer Carlos Tevez reveals he REFUSED to learn English in his seven years in England, in anger at his uncle becoming an alcoholic after fighting in the Falklands War*. <https://www.dailymail.co.uk/sport/football/article-12084503/Carlos-Tevez-REFUSED-learn-English-Premier-League-stay-cultural-problem.html>, [dostęp: 26.01.2024].
- Czubaj, M., Drozda, J., Myszkowski, J. (2012). *Postfutbol. Antropologia piłki nożnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Doyle, M. (2023). *The 100 most expensive football transfers of all time*. <https://www.goal.com/en/news/100-most-expensive-football-transfers-all-time/ikr3oojohla51fh9adq3qkwpu>, [dostęp: 24.01.2024].
- Dzieje.pl. (2014). *W Chorzowie odsłonięto pomnik Gerarda Cieślaka*. <https://dzieje.pl/aktualnosci/w-chorzowie-odslonieto-pomnik-gerarda-cieslika>. [dostęp: 18.12.2023].
- Dzieje.pl. (2022). *Pomnik Gerarda Cieślaka przy Stadionie Śląskim*. <https://dzieje.pl/rozmaitosci-historyczne/pomnik-gerarda-cieslika-przy-stadionie-slaskim>. [dostęp: 18.12.2023].
- Glaser, B., Strauss, A. L. (1970). *Anguish: The Case Study of a Dying Trajectory*. Mill Valley.
- Goffman, E. (2010). *Analiza ramowa. Esej z organizacji doświadczenia*. Przeł. S. Burdziej. Kraków: NOMOS.
- Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Hajduk-Nijakowska, J. (2011). *Proces mityzacji współczesnych bohaterów. Proces mityzacji współczesnych bohaterów*. W: P. Kowalski (red.). *Mit, prawda, imaginacja*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 213-232.

- Halbwachs, M. (2008). *Společné ramy paměti*. Przeł. M. Król. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Hołda, R. (2020). *Jesteście w naszej pamięci. Polskie murale jako nośnik pamięci i popularna forma patriotyzmu*. *Intercultural Relations* 4(1(7), 47-64. <https://doi.org/10.12797/RM.01.2020.07.03>.
- Hurkowski, R. (2005). *Dwa kluby, dwa kraje, jedna piękna kariera*. Katowice: Księgarnia św. Jacka Sp. z o.o.
- Klimczak, M. (2023). *Najdroższe transfery w historii Premier League. Sprawdź TOP 10 rekordowych transferów w lidze angielskiej*. <https://sport.tvp.pl/71977942/najdrozsze-transfery-w-historii-premier-league-top-10-to-oni-rozbijali-banki>, [dostęp: 20.12.2023.].
- Kowalczyk, P.(2016). *Rzym kocha Tottiego*, <https://www.rp.pl/pilka-nozna/art3889221-rzym-kocha-tottiego>, [dostęp: 16.12.2023].
- Kowalski, M. (2007). *Zmiany na cokołach. Uwagi o funkcjach pomników w przestrzeni miasta. Obóz. Problemy narodów byłego obozu komunistycznego*, nr 49, s. 125-137.
- Krawczyk-Bocian, A. (2012). *Przebieg procesów trajektorijnych Fritza Schützego i jego zastosowanie badaniach empirycznych*. *Edukacja dorosłych* nr 2. , s. 129-141.
- Levental, O., Nudelman, S. B. A. (2021). *How football fans perceive sports heroes- The case of Israel*. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*, 90, s. 10-19, DOI: 10.2478/pcssr-2021-0009.
- Łęcki, K.(2016). *Więcej niż klub?: piłka nożna pomiędzy rynkiem a wspólnotą*. W: B. Wiśniewska-Paź, P. Wróblewski (red.). *Społeczeństwo, sport, edukacja*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 63-78.
- Łęcki, K. (2021). *Stadiony świata (pomiędzy Gemeinschaft i Gesellschaft)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Mattioli, A. (2022). *My only love in life was Roma*. <https://romapress.net/francesco-totti-my-only-love-in-life-was-roma/>, [dostęp: 16.12.2023].
- Melosik, Z. (2017). *Piłka nożna. Tożsamość, kultura i władza*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Memon, T. (2017). *The Black Swan, Frank Rijkaard – The Legacy of Football’s Streetfighting Ballerino*. <https://www.football-paradise.com/the-black-swan-frank-rijkaard-the-legacy-of-footballs-streetfighting-ballerino/>, [dostęp: 26.01.2024].
- Musioł, R. (2021). *Katowice: Mural Jana Furtoka jest już gotowy. Kibice są podzieleni. Jest do siebie podobny?*. <https://katowice.naszemiasto.pl/katowice-mural-jana-furtoka-jest-juz-gotowy-kibice-sa/ar/c2-8381520>, [dostęp: 25.01.2024].
- Przegląd Sportowy. (2009). *Kibice Milanu tłumaczą, dlaczego wygwizdali Maldiniego*. <https://przegladsportowy.onet.pl/pilka-nozna/serie-a/kibice-milanu-tlumacza-dlaczego-wygwizdali-maldiniego/y6gz742>. [dostęp: 18.12.2023].
- Shellu. (2014). *Felieton: Zastrzeżone numery*. <https://gieksa.pl/zastrzezone-numery/>. [dostęp: 25.01.2024].
- Siewierski, Ł. (2013). *Wywiad z Tevezem. Carlitos: Spełniony sen*. <https://juvepoland.com/artykuly/wywiad-z-tevezem/>, [dostęp: 26.01.2024].
- Slabbekoorn, H. (2022). *The Cruyff Story, Part 7 – A Good Club is Like A Family*. https://barcabuzz.com/2022/05/the-cruyff-story-part-7-a-good-club-is-like-a-family?utm_content=cmp-true, [dostęp: 26.01.2024].
- Sport Sales. (2021). *Legendy, dla których zrobiono wyjątek. Najślynniejsi piłkarze z zastrzeżonymi numerami*. <https://www.sportsales.pl/legendy-dla-ktorych-zrobiono-wyjatek-najsllynniejsi-pilkarze-z-zastrzezonymi-numerami/>. [dostęp: 18.12.2023].
- Szaja, A. (2016). *Książki na weekend: Przodownik pracy nie puścił Cieślaka do Legii*. <https://katowice.wyborcza.pl/katowice/7,35063,20605273,ksiazki-na-weekend-przodownik-pracy-nie-puscil-cieslika-do.html>, [dostęp: 18.12.2023].

- Taylor, Ch. (2007). *Nowoczesna imaginaria społeczne*. Przeł. A. Puczejda i K. Szymaniak, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wanted in Rome. (2014). *Giant mural of Totti appears in Rome*. <https://www.wantedinrome.com/news/giant-mural-of-totti-appears-in-rome.html>. [dostęp: 16.12.2023].
- Wanted in Rome. (2015). *Totti on Rome bus tickets*. <https://www.wantedinrome.com/news/totti-on-rome-bus-tickets.html>. [dostęp: 16.12.2023].
- Wesson, J. (2002). *The science of soccer*. New York: Taylor&Francis.
- Weszło. (2013). *Alfabet Gerarda Cieslika. Niebieskie serce*. <https://weszlo.com/2013/11/04/alfabet-gerarda-cieslika-niebieskie-serce/>. [dostęp: 18.12.2023].
- Woźniak, W. (2013). *Zawodowe amatorstwo? Futbol w okresie PRL w relacjach polskich piłkarzy*. W: M. Kazimierczak, J. Kosiewicz (red.). *Sport i turystyka. Uwarunkowania historyczne i wyzwania współczesności*. Poznań: Akademia Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego w Poznaniu, s. 537-550.
- York, G. (2013). *Tevez tells Man City he wants to leave for Boca... now champions could sell him before contract expires next summer*. <https://www.dailymail.co.uk/sport/football/article-2265334/Carlos-Tevez-intends-leave-Manchester-City-Boca-Juniors.html>. [dostęp: 26.01.2024].