

SIEDLECKIE ZESZYTY KOMENIOLOGICZNE

SERIA
PEDAGOGIKA

TOM XII/2025



Uniwersytet w Siedlcach, 2025

KOMITET REDAKCYJNY CZASOPISMA

Redaktor naczelny – dr hab. Sławomir Sobczak, prof. uczelni, Uniwersytet w Siedlcach

Zastępca redaktora naczelnego – dr hab. Janina Florkczykiewicz, prof. uczelni, Uniwersytet w Siedlcach

Sekretarz redakcji – dr Renata Matysiuik, Uniwersytet w Siedlcach

REDAKTORZY TEMATYCZNI

pedagogika, dydaktyka – dr hab. Anna Karpińska, prof. Uniwersytetu w Białymstoku; pedagogika i psychologia społeczna – ks. prof. dr hab. Kazimierz Pierzchała, Katolicki Uniwersytet Lubelski; filozofia – dr hab. Michał Zembrzusi, prof. Uniwersytet Stefana Kardynała Wyszyńskiego w Warszawie; teologia, nauki biblijne – ks. dr hab. Andrzej Łuczyński, prof. Katolicki Uniwersytet Lubelski; nauki o sztuce – dr hab. Mikołaj Bieluga, prof. Uniwersytet w Siedlcach; nauki o rodzinie, socjologia – ks. prof. dr hab. Edward Jarmoch, Drohiczyńskie Towarzystwo Naukowe; literaturoznawstwo, językoznawstwo – dr hab. Andrzej Borkowski, prof. Uniwersytet w Siedlcach

RADA NAUKOWA

prof. Natasza Angeloska-Galewska (Uniwersytet w Macedonii; Republika Macedońska); prof. Jiří Beneš (Czeska Akademia, Czeska Republika); prof. dr hab. Adam Fijałkowski (Uniwersytet Warszawski, Polska); prof. dr Andreas Fritsch (Freie Universität, Niemcy); dr hab. Zornitza Ganeva (University im. St. Kliment Ohridski w Sofii, Bułgaria); dr hab. Jarosław Gara, prof. (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Polska); dr hab. Andrzej Gofron, prof. (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Polska); prof. dr hab. Ryszard Bera (Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet w Siedlcach, Polska); prof. dr Martin Golema (Uniwersytet Mateja Bela, Słowacja); dr hab. Lubomír Hampl, prof. (Uniwersytet Śląski, Polska); prof. dr Mariola Jarczyk (Uniwersytet Śląski, Polska); ks. dr hab. Marek Jeziorański, prof. (Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II, Polska); dr Helena Kovářová, (Muzeum Komenského v Přerově, Přerov, Czeska Republika); dr hab. Anna Kožuh (University of Primorska, Slovenia); prof. Boris Kožuh, Uniwersytet w Lublanie, Slovenia); dr Hans van der Linde (Muzeum i Mauzoleum Jana Amosa Komeńskiego w Naarden, Holandia); prof. dr Andreas Lischewski (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Niemcy); dr hab. Jelena Maksimović, (Uniwersytet w Niszu, Serbia); prof. Meinert Meyer (Uniwersytet w Hamburgu, Niemcy); prof. dr hab. Heliodor Muszyński (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, Polska); prof. dr hab. Inna Osadchenko, Uniwersytet w Humaniu, Ukraina); dr hab. Tamara Zacharuk, prof. (Uniwersytet w Siedlcach, Polska); prof. Naděžda Pelcová (Uniwersytet Karola w Pradze, Czeska Republika); prof. Irina Predborska (Kijowskie Towarzystwo Filozoficzne, Ukraina); dr Manfred Richter (Niemieckie Towarzystwo Komeniologiczne w Berlinie, Niemcy); dr Věra Schifferowa, (Czeska Akademia, Czeska Republika); prof. dr hab. Swietłana Shchudlo (Uniwersytet w Drohobyczu, Ukraina); dr hab. Barbara Sitarska, (emerytowany profesor Uniwersytetu w Siedlcach, Polska); prof. Muhamed Škrgić, (Uniwersytet w Bihać, Bośnia i Hercegowina); prof. Shinichi Sohma (Uniwersytet w Hiroshimie: Japonia); dr Kamila Szymańska, (Muzeum Okręgowe w Lesznie, Polska); dr Petr Zemek, (J.A. Comenius Museum in Uherský Brod, Czeska Republika)

www.comenius.uws.edu.pl

© Copyright by Uniwersytet w Siedlcach, Siedlce 2025

PL ISSN 2450-7245

e-ISSN 2658-1973

Zdjęcie na okładce: Iohannis Amos Comenii „De rerum humanarum emendatione consultatio catholica”, 1966

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany w systemach przechowywania informacji lub przekazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgody posiadacza praw autorskich.



Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu w Siedlcach
08-110 Siedlce, ul. Żytnia 17/19, tel. 25 643 15 20
www.wydawnictwo.uws.edu.pl



Spis treści

Olesia Smolinska	5
Philosophy of life and professional choice of the individual in the works of Jan Amos Comenius: the role of the teacher as a guide in the world of values	
Daniel Polihronov, Daniela Racheva	25
Model for developing competencies for pedagogical work with children and youth with deviant and delinquent behaviour	
Adriana Pogoda-Kołodziejak	39
Korzyści terapeutyczne śpiewu u dzieci z ADHD. Śpiew jako forma wsparcia	
Aleksandra Cybulska	53
Oswajam niezręczność debiutu. Arteterapia w rozwoju tożsamości osobistej i społecznej debutujących artystów	
Krzysztof K. Przybycień	69
Współczesny nauczyciel	



Olesia Smolinska

ORCID: 0000-0003-1612-2830

Stepan Gzhytskyi National University
of Veterinary Medicine and Biotechnologies
Lviv, Ukraine

Philosophy of life and professional choice of the individual in the works of Jan Amos Comenius: the role of the teacher as a guide in the world of values

DOI: 10.34739/szk.2025.12.01

Abstract: The article examines the philosophy of life and professional choice of the individual in the works of Jan Amos Comenius based on the work "Labyrinth of the World and Paradise of the Heart". The relevance of the study is due to the need to understand the processes of life and professional self-determination in the conditions of modern socio-cultural transformations, the increase in the number of alternatives for life choices, the instability of the labor market and the strengthening of the influence of external factors on the formation of personal orientations of young people. The research problem is to identify the philosophical and pedagogical principles of life and professional self-determination of the individual in the legacy of Jan Amos Comenius and determine the possibilities of their use for understanding the role of the teacher and higher education institution in the process of forming a culture of responsible choice. The aim of the article is to identify and interpret the ideas of Jan Amos Comenius regarding the life and professional self-determination of the individual, as well as to substantiate the role of the teacher as a guide in the process of a person's search for the meaning of life, vocation and professional purpose. The methodological basis of the study is historical-pedagogical, hermeneutic, comparative and interpretative methods, as well as the analysis of scientific works devoted to the problems of life philosophy, vocation, self-knowledge and pedagogical support of the individual. As a result of the study, it was established that in the work "The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart" life choice is presented as a process of searching for the meaning of existence, which takes place in conditions of uncertainty, external pressure and the need for critical reflection on social stereotypes. It is shown that professional choice in Comenius's concept goes beyond the choice of a specific profession and is considered as the realization of a vocation and a form of service to society. It is substantiated that the image of the guide in the work reflects the complexity of pedagogical support, combining the support of the individual with the need to preserve his inner freedom and autonomy. The conclusions of the study indicate that the pedagogical heritage of Jan Amos Comenius retains methodological significance for modern education, and the higher education institution and the

teacher can be considered as important subjects of the formation of a culture of life and professional choice, the development of reflection, critical thinking and responsible self-determination of the individual.

Keywords: pedagogy, philosophy of education, Jan Amos Comenius, life and professional self-determination, vocation, pedagogical support, culture of choice

Introduction

The problem of personal and professional self-determination is one of the key tasks that accompany a person throughout his or her life. In modern conditions, it is actualized due to ultra-rapid social, economic and technological changes that significantly transform life strategies. Globalization processes, digital transformation, labor market instability, the emergence of new professions and the rapid disappearance of certain types of activity necessitate the need to adjust professional plans and life guidelines. Under such conditions, the choice ceases to be a one-time action, accompanied at a young age by professional consultants, teachers, parents, traditions, gradually turning into a continuous process of independent decision-making associated with the definition of personal values, goals and methods of self-realization. However, there is a specificity of the first choice for young people who are at the stage of choosing an educational trajectory and profession. This is a large number of alternatives, which, on the one hand, expands opportunities for development, and on the other hand, generates uncertainty, doubts and difficulties in making decisions. This is also the minimum of personal experience and primary ideas about professional activity, that is, in fact, only about its external details, such as: time, salary, career extremes. In such conditions, not only the possession of information about professions or labor market requirements becomes important, but also the ability to self-knowledge, critical reflection of one's own capabilities, awareness of life priorities and responsibility for one's own choice.

In the pedagogical dimension, the problem of life and professional self-determination is associated with the need to support the individual in the process of finding one's own path. A modern teacher increasingly plays the role of a mentor, consultant and facilitator, who helps students understand different life scenarios, form a system of values and develop the ability to make independent decisions. That is why the appeal to the philosophical and pedagogical heritage of Jan Amos Comenius, on whose ideas the school (and

not only) educational system is still based, has a methodological character. In the work "The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart" he offers a deep understanding of a person's search for his place in the world, the interaction of external circumstances and internal beliefs, as well as the role of a guide in the process of knowing himself and the world around him. In this context, the ideas of J.A. Comenius can serve as an important theoretical basis for understanding modern processes of life and professional self-determination of the individual.

The purpose of the article is to identify and comprehend the ideas of Jan Amos Comenius regarding the life and professional self-determination of the individual, presented in the work "The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart", as well as to determine the role of the teacher in accompanying a person on the path of finding the meaning of life, vocation and responsible professional choice. One of the key publications in the 20th century in terms of the topic under study is the article by H. Kamler "Life Philosophy and Life Style" (Kamler, 1984), where the author distinguishes two types of values that perform different psychological functions: values of life philosophy (life philosophy) and values of lifestyle (life style). According to the author, the former provide a person's personal identity and are related to his or her deep beliefs, while the latter form social identity and largely depend on social approval and expectations of the environment. In the context of the problem of life and professional choice, this idea is important, since it allows us to consider self-determination as a search for a balance between the internal values of the individual and external social requirements. H. Kamler warns that the identification of these two spheres can lead to personal or social identity crises, when a person chooses a life path not in accordance with his own beliefs, but under the influence of social expectations. For pedagogy, this means the need to support the individual in forming his own life philosophy, which becomes the basis of a conscious professional and life choice. J. Florczykiewicz analyzes the ways in which a person knows himself and the world around him from the perspective of the work of Jan Amos Comenius, emphasizing the unity of self-knowledge, knowledge of the world and moral improvement of the individual. For the problem of life and professional choice, this work is important, as it demonstrates that a person's conscious self-determination is based on a deep understanding of their own

nature, abilities and place in society (Florczykiewicz, 2019). E. Wyczółkowska examines the concept of a person in Comenius's legacy through the lens of internal and external freedom, which create conditions for the harmonious development of the physical, intellectual and emotional spheres of the personality. In the context of life and professional choice, the researcher emphasizes that a person's ability to self-determination is directly related to the level of their internal freedom, which allows them to make decisions in accordance with their own values and calling, and not only under the influence of external circumstances (Wyczółkowska, 2019). Researchers of personal philosophy (Lester, Dench & Dadfar, 2025) studied the intersection of professional and personal in the aspects of nihilism, dogmatism, pragmatism and idealism, linking these philosophical views with personality traits. The authors C. Swann, R. Keegan, B. Cropley, I. Mitchell (2018) consider the problems of professional philosophy in the aspect of applied practice in sports, physical exercises or performance in the context of the advisory component of a specialist's activity. The problems of professional and personal self-determination intersect in the plane of vocation. There are a number of studies on this topic in various professional fields. In particular, regarding art education, researcher O. Oleksiuk (2022) focused on the problem of a new educational paradigm in the context of post-non-classical art pedagogy, noting that in this case, existential and creative aspects intersect in the ethical problem of vocation.

Own scientific research on this topic was focused on studying the problem of the professional career of a university teacher (Smolinska & Semeniv, 2024). The publication reflects the results of studying the content of social expectations regarding the career of a teacher, the problem of pedagogical professionalism as a complex dimension on which ideas about career orientations are based, and practically researched teachers' self-concepts about their careers. The selected work "Labyrinth of the World and Paradise of the Heart" was also studied by M. Jastrzębski (2021) in the topic of forming the image of the world of scientists, messages of J. A. Comenius addressed to the modern academic world. Literary aspects of semantics and functions of literary characters of this work were studied by A. Borkowski (2021).

Given the chosen topic and the formulated goal, three components of the problem can be distinguished:

1. Life choice of the individual as a search for the meaning of existence in "Labyrinth of the World and Paradise of the Heart".
2. Professional choice in the context of vocation and service to society according to J. A. Comenius.
3. Teacher as a guide on the path to life and professional self-determination.

The individual's life choice as a search for the meaning of existence in "The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart"

The problem of choice belongs to the fundamental issues of human existence. It is because of the need to make decisions, determine life guidelines and bear responsibility for one's own path that a person realizes himself as the subject of his own life (G. Skovoroda, I. Kant, J.-P. Sartre, M. Heidegger, A. Camus, A. Schopenhauer, F. Nietzsche). But first there was Jan Amos Comenius. In the work "The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart" this problem acquires an artistic and philosophical embodiment through the image of the Wanderer, who sets out into the world, striving to find his place among various social classes, professions and ways of life. Already at the beginning of the work, the hero explains the basis of his search - moral maturity: "When I had attained that age at which the difference between good and bad begins to appear to the human understanding..." (Komensky, 1905, p. 9). It is this situation of choice that becomes the starting point of his spiritual journey.

The image of the Wanderer is a universal image of a person who is in search of the meaning of life and his own calling. His journey goes far beyond the limits of movement in space, acquiring an existential character. The hero seeks to understand which place in the world will meet not only his external needs, but also his internal aspirations ("I came to this decision that I should first behold all earthly things that are under the sun, and then only, having wisely compared one thing with another, choose a course of life" (Komensky, 1905, p. 10). He observes the lives of different people, trying to find among them an example of true happiness and harmony, but gradually becomes convinced that external success does not always provide inner satisfaction, therefore it is not enough to find only material well-being (even in a society

of consumerism – O.S.), you also need food for the mind, which reflects a person's need for a full, meaningful existence. An important aspect of the existential dimension of this work is the depiction of the experience of uncertainty and doubt. The Wanderer has no ready-made answers and is forced to independently evaluate what he sees. He is accompanied by guides – Searchall and Delusion, who try to impose a certain vision of the world, but the hero does not fully trust their assessments. This reveals one of the key ideas of the work: a person cannot shift responsibility for his own choice to others. Even with more or less qualified/authoritative advisors, the final decision remains his. Jan Amos Komensky shows that the path to truth inevitably passes through doubt, critical reflection on experience and personal search.

Gradually, Wanderer comes to the conclusion that none of the external forms of human life is able to fully satisfy a person's desire for happiness and inner fulfillment. After getting acquainted with different social classes and professions, he feels disappointment, which is not so much a manifestation of pessimism as a stage of spiritual enlightenment, since the destruction of illusions is a necessary prerequisite for a deeper awareness of one's own nature and true destiny, the only basis for the beginning of independent life choices, a spiritual journey in life. Trying to find his own way, he finds himself in a complex and contradictory world of human relationships, professions, social roles and social values, so the next important motif of the work becomes the image of a labyrinth as a symbol of the space in which a person is forced to choose between truth and illusion, his own aspirations and external influences.

The labyrinth in J. A. Comenius appears not only as a space of physical wandering, but primarily as a metaphor for the spiritual disorientation of a person who is trying to find the meaning of existence and his own place among numerous life paths and social roles. The Wanderer finds himself in a world where everyone offers his own vision of happiness, success and the right way of life, but internal uncertainty and contradiction are hidden behind the external orderliness. That is why the world is described as a labyrinth of possibilities, where a person can easily lose himself, succumbing to illusions or other people's ideas about a successful life. In today's hypersaturated information space, this is a very important thesis, since even developed critical thinking, moral maturity and material stability are not always enough to establish a balance between real life and virtual. If we are

talking about youth, then experience and maturity are still too flexible, not established, as for adults - on the contrary, the orthodox influence of experience "it has always been like this and will continue to be like this" also blocks the possibilities for rethinking, therefore it denies the very fact of possible changes, marginalizes the personality.

J.A. Comenius shows that a person quite often makes his life and professional choices under the influence of social expectations, the desire for recognition or the desire to comply with established norms. Wanderer observes different social classes, professions and forms of human activity, but almost everywhere he notices a discrepancy between the external image and the inner essence. People try to give the impression of happy, wise or successful, hiding their own fears, dissatisfaction and spiritual emptiness. Symbolic in this context is the use of glasses through which Delusion forces Wanderer to look at the world of life. They embody a distorted vision of reality, shaped by social stereotypes, fashion, authorities, and the pursuit of external well-being. In this way, Jan Amos Komensky raises the problem of a person's critical attitude towards imposed models of life success, which in the modern realities of influencers' influence is a rather painful problem.

A special role in the work is played by the images of Searchall and Delusion, who accompany Wanderer on his journey through the world. They symbolize external factors that shape the human vision of reality and significantly influence the life choices of the individual. Searchall acts as a guide who seeks to explain how the world works and help the hero navigate social phenomena, but his knowledge turns out to be superficial and incomplete (profane). In contrast, Delusion consciously distorts the perception of the world, forcing him to see not the true essence of things, but their attractive outer shell. It is not for nothing that Wanderer gradually begins to doubt what he has seen and tries to look at the world with his own eyes.

So, in the first part of the work, Comenius consistently reveals life choices as a process of searching for meaning, which occurs in conditions of uncertainty and numerous external influences. Through the image of the Wanderer, the author shows the need for a critical reflection on social norms and stereotypes that can distort a person's idea of his own destiny. It is the ability to see the world not through the "glasses of Delusion", but through the prism of one's own mind that becomes a prerequisite for conscious self-determination. For the modern rethinking of the problem of professional and life

choices, this idea remains extremely relevant, because a person continues to be in a kind of “labyrinth” of social expectations, informational influence and numerous models of success that can shape (and do shape – O.S.) his idea of the right life path. In this context, the work of J.A. Comenius acquires not only a historical and pedagogical subject field, but also as a text-reflection on the universal problem of preserving personal autonomy in conditions of external pressure and social illusions. Jan Amos Comenius considers life choices not as a one-time decision, but as a long process of self-knowledge, during which a person gradually frees himself from illusions and approaches an understanding of his own destiny. Through the image of Wanderer, the teacher-philosopher shows that the search for the meaning of life is accompanied by doubts, mistakes, external influences and internal struggle, but they are the conditions for personal growth. A person is not born with a formed life position, he develops it through experience, understanding of what he has seen and a critical attitude towards popular patterns of success. That is why the problem of life self-determination in the work gradually goes beyond the limits of general philosophical reflections and acquires a practical dimension: the search for such an activity in which a person could realize his abilities, values and aspirations. Therefore, Wanderer's journey naturally leads him to comprehend the world of professions and human labor.

Professional choice in the context of vocation and service to society according to J. A. Comenius

The search for the meaning of life is inevitably connected with the question of how a person realizes himself in the world. For most, professional activity becomes such a sphere, because it is through work that interaction with society occurs, abilities are realized and life values are embodied. Therefore, after comprehending the general problems of human existence, Jan Amos Comenius turns to the analysis of various professions, social strata and forms of activity. He is interested not so much in the external side of work as in its moral content, the motives of human actions and the connection between professional choice and a person's true calling (in Grigoriy Skovoroda this is the concept of “related work” – O.S.). In “The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart” the problem of professional choice is considered not as a purely practical issue of employment or social status, but as an important

component of a person's life self-determination. Traveling around the world, the main character gets acquainted with representatives of different professions and social classes, striving to find among them a way of life that would provide a person with true happiness, inner harmony and the opportunity to realize his calling. However, he gradually becomes convinced that the external attractiveness of professions often hides contradictions, shortcomings and moral compromises.

A feature of the work is that J. A. Comenius considers professions not in isolation, but in the broad context of social life. The Wanderer visits artisans, merchants, scientists, doctors, lawyers, civil servants, military personnel, representatives of the clergy and other social groups. In each of them, representatives try to represent their own activities as important, prestigious and necessary, but upon closer inspection it turns out that ambition, rivalry, vanity or the pursuit of personal gain are often hidden behind external well-being. That is why the hero increasingly notices the gap between what professions appear to society and what they really are. It is important that the author does not condemn specific professions as such. The subject of criticism is not a person's work, but the loss of its true purpose. The author shows that any activity can be useful for society if it is based on moral principles and serving the common good. On the other hand, a profession chosen solely for the sake of fame, wealth or power does not bring a person inner satisfaction. In this context, Wanderer's opinion that external signs of success are not always evidence of true happiness acquires special importance. Analyzing various spheres of human activity, J. A. Comenius actually raises the problem of the correspondence between a person's vocation and his professional choice. The hero gradually realizes that no profession in itself is able to provide the meaning of life. The decisive importance is not the status or prestige of the activity, but its correspondence to the person's internal beliefs and existing moral values. This approach is significantly ahead of its time and resonates with modern concepts of professional self-determination, which emphasize the importance of personal meaning of work and the realization of individual potential.

The work also traces a critical attitude towards public notions of a successful career. Most of the people Wanderer meets evaluate professions according to their ability to provide power, material well-being or social recognition. However, these very criteria turn out to be insufficient for achieving

inner harmony. The teacher-philosopher shows that focusing exclusively on external indicators of success can lead to a person losing their own identity and moving away from their true calling. Observing different social classes and professions, Wanderer gradually comes to the conclusion that the true value of an activity is determined not by its prestige, but by the motives that guide it. That is why the issue of professional choice moves into the plane of understanding work as a moral phenomenon associated with a person's responsibility to others and to themselves. Gradually, the analysis of different professions leads the author to a deeper question: why do people, when engaged in socially significant activities, often lose a sense of their true purpose? Comenius seeks the answer by understanding the very nature of work and the motives that prompt a person to choose a particular life path.

The description of the professional world as a space of constant competition and struggle for advantages is indicative. In different social strata, people strive more to surpass others or gain public recognition than to perform their work qualitatively. Jan Amos Comenius demonstrates that external signs of success often hide internal dissatisfaction, and the pursuit of personal gain often leads to the loss of moral guidelines. It is not for nothing that the hero sees that almost every sphere of activity is affected by vanity, which becomes the true master of the human world. This problem is especially acutely observed during the Wanderer's observations of people of science. That is, with that stratum that most often operates with knowledge as the quintessence of experience. Describing the activities of scientists, Comenius remarks with some irony: "These merely pour out water" (Komensky, 1905, p. 64). This image reflects those who are engaged in work not for the sake of creating new knowledge or benefiting society, but only mechanically reproducing what is already known, caring about their own authority or position. The criticism is directed not against science, but against the formal attitude to intellectual work, devoid of novelty, creativity and true vocation (the narrative of a scientific worker, not a scientist, is significantly widespread in Ukraine – O.S.).

The work also traces a critical attitude towards public notions of a successful career. Most of the people Wanderer meets evaluate professions according to their ability to provide power, material well-being or social recognition. However, these very criteria turn out to be insufficient for achieving inner harmony. The teacher-philosopher shows that focusing exclusively on

external indicators of success can lead to a person losing their own identity and moving away from their true calling. Observing different social classes and professions, Wanderer gradually comes to the conclusion that the true value of an activity is determined not by its prestige, but by the motives that guide it. That is why the issue of professional choice moves into the plane of understanding work as a moral phenomenon associated with a person's responsibility to others and to themselves. Gradually, the analysis of different professions leads the author to a deeper question: why do people, when engaged in socially significant activities, often lose a sense of their true purpose? Comenius seeks the answer by understanding the very nature of work and the motives that prompt a person to choose a particular life path.

The description of the professional world as a space of constant competition and struggle for advantages is indicative. In different social strata, people strive more to surpass others or gain public recognition than to perform their work qualitatively. Jan Amos Comenius demonstrates that external signs of success often hide internal dissatisfaction, and the desire for personal Another important characteristic of human activity in the work "The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart" is its subordination to vanity and external assessments. Already at the beginning of the journey, the hero learns that his guides serve the mistress of the world, Vanity, who determines the rules of social life and the criteria for success. Symbolic is Wanderer's remark: "The Lady Vanity wishes us to see, but not to see with our own eye" (Komensky, 1905, p. 16), which was mentioned above in the context of the need for a critical understanding of reality. In the context of professional choice, this phrase means that society often imposes on a person the idea of prestigious professions, a successful career and desired life achievements, as a result of which a person may lose the ability to independently assess the meaning of his work and its benefit to others. Jan Amos Comenius argues that the true value of work is determined not by the level of income or social recognition, but by its ability to serve good. A similar thesis is developed in his works by the Ukrainian Soviet educator Vasyl Sukhomlynsky, whose humanistic pedagogy is based on the belief that "the human being is good" (Sukhomlynsky, 1981, p. 3) and on the conviction that education is not only about the transfer of knowledge, but also about the formation of human dignity, moral responsibility and the ability to make conscious life choices. Human activity becomes meaningful when it contributes to the

development of the individual and benefits other people. That is why Jan Amos Comenius gradually leads the reader to the idea that professional self-determination should be based not on the desire to achieve personal gain, but on the awareness of one's calling and responsibility to society. This approach allows us to consider work not only as an economic necessity, but as an important means of realizing a person's moral destiny.

Reflections on the social significance of work naturally lead Comenius to the problem of calling. If a profession can be chosen under the influence of external factors – prestige, material gain or social expectations, then a vocation has a much deeper nature. It is connected with the inner world of the individual, his values, moral guidelines and the desire for self-realization. That is why the question of professional choice gradually moves into the plane of answering the question of the consistency between a person's inner calling and his activities.

One of the key ideas of Jan Amos Comenius's work "The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart" is the idea that a true life and professional choice cannot be based exclusively on external factors, therefore, Wanderer, getting acquainted with various spheres of human activity, gradually becomes convinced that no profession in itself guarantees a person happiness if it does not meet his inner aspirations and spiritual needs. That is why the central criterion of professional self-determination in the work becomes the vocation as a person's inner need to realize his destiny and find harmony between personal abilities, moral values, and chosen activity. In contrast to the widespread idea of professional choice as a rational decision aimed at achieving a certain social status, Comenius considers it as a component of a broader process of finding the meaning of life. In his vision, a profession is not only a means of earning money, but primarily a way for a person to realize his potential and serve others.

Therefore, a true calling is not reduced to natural inclinations or abilities, but involves the awareness of responsibility for the results of one's own activity and its significance for society. In this context, it is indicative that Wanderer does not find ultimate joy or satisfaction in any of the social conditions that he observes during his journey through the labyrinth of the world. His disappointment is not due to the imperfection of individual professions, but to the fact that most people perceive their activity as a means of achieving personal gain, power, or fame. The teacher-philosopher

convincingly demonstrates that a profession loses its humanistic meaning when it ceases to be a form of service to others and turns into an instrument for satisfying one's own ambitions. That is why the search for a calling involves not only choosing a type of activity, but also determining its moral purpose.

Comenius's views on vocation are closely related to his Christian anthropology. Man is viewed as a being called to constant improvement and the realization of the gifts received from God. Thus, professional self-determination in the work "The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart" acquires not only a social, but also a spiritual dimension. This is precisely the difference between external success and true professional realization. Such an understanding of vocation largely resonates with modern studies of life and professional self-determination.

Thus, in Comenius' work, professional choice appears not as a choice of a separate profession, but as a choice of a way of life and service to society. Analyzing various spheres of human activity, the author demonstrates that no profession in itself is capable of providing a person with a sense of fullness of life. The decisive importance in both the personal and social dimensions is not the external status of activity, but its correspondence to the internal beliefs, moral values, and life purpose of the individual. This approach resonates with modern concepts of professional self-determination, which consider a career not only as a means of material support, but as a space for the realization of personal potential. At the same time, the realization of one's own calling does not arise spontaneously - it requires support, dialogue, and guidance from those who help a person understand themselves and the world. That is why the question of the role of a mentor in the process of life and professional self-determination becomes important.

The teacher as a guide on the path to life and professional self-determination

The problem of choice in Comenius's work is not limited only to the internal searches of the individual. The Wanderer is almost never left alone with the world: he is accompanied by guides who explain what he sees, direct his attention and offer their own interpretations of events. Through these images, the author tries to resolve the issues of the limits of mentoring, the ratio of

help and freedom, influence and independence. In this way, the problem of life and professional self-determination moves into the pedagogical plane. However, the search for a life calling and professional path does not often occur in isolation. At different stages of self-determination, a person needs support, advice and guidelines of different levels, they help him to comprehend his own experience in order to make a conscious choice. That is why the problem of mentoring and pedagogical support of the individual acquires important significance in the work. The Wanderer sets out into the world not alone, but accompanied by two mentors – Searchall and Delusion. Symbolically, they personify various forms of influence that a person experiences in the process of knowing the world and making life decisions. Through these images, Comenius outlines the meaning of mentoring, the limits of pedagogical influence, and the danger of replacing independent choice with external control. The image of the guide in the work primarily symbolizes a person's need for landmarks. The world appears as a complex and contradictory space where it is difficult for a person to find the right path on their own. That is why, at the beginning of the journey, the hero agrees to accept the help of those who promise to show him how the world works and explain its laws. The guide in this case acts as a mediator between the individual and the surrounding reality, helping him to comprehend his own experience. In the modern pedagogical context, this function is close to the role of a mentor, tutor, or teacher, who does not determine a person's life path, but helps him navigate in the complex world of social and professional opportunities. The image of the guide allows Jan Amos Comenius to demonstrate the complexity of the mentoring process. On the one hand, a person needs support on the path to self-knowledge, on the other hand, excessive influence of a mentor can turn into a hidden form of control. In the modern dimension, we see such practices as the "shadow authorship" of a scientific supervisor, sometimes excessive influence on an individual educational trajectory, ultimately resulting in a certain passivity of applicants who avoid making decisions about their future profession not only due to the lack of funds for training, but also due to internal uncertainty provoked by moral immaturity. That is why the author gradually moves from symbolic images of leaders to understanding the broader problem of pedagogical support of an individual in a situation of choice.

At the same time, Comenius warns against uncritically accepting other people's instructions. Already in the fourth chapter of the work, the Searchall puts a bridle on Wanderer, explaining this by the need to obediently follow the chosen path: "Now wilt thou...go obediently to the spot for which thou hast started?" (Komensky, 1905, p. 15). In a symbolic dimension, this scene demonstrates the risks of this type of mentoring, which requires not a conscious choice, but unconditional obedience. Pedagogical support in such a case turns into a mechanism of control over the individual, depriving him of the opportunity to independently assess the surrounding reality. The problem of manipulative influence is revealed even more clearly through the image of the spectacles of Delusion. Handing them to Wanderer, she says: "And I give thee these spectacles, through which thou wilt henceforth look on the world" (Komensky, 1905, p. 15). This quote reflects an attempt to impose a certain way of seeing the world on a person. Symbolically, glasses mean a system of ready-made ideas, stereotypes and social attitudes through which a person begins to perceive reality. For pedagogy, this image is especially important, because it reminds us of the danger of transforming education into a tool for broadcasting ready-made truths instead of developing critical thinking and the ability to make independent judgments. Jan Amos Comenius contrasts this influence with the inner freedom of the individual. Despite the external control of the guides, Wanderer seeks to preserve his own ability to think and evaluate what he sees. It is not for nothing that he declares: "Though you have closed my mouth and covered my eyes, yet I trust in my God that you will not take from me my mind and my reason" (Komensky, 1905, p. 16). This phrase reflects the key pedagogical idea of the work: true mentoring should not replace human freedom. The task of the guide is not to make decisions for another, but to help him maintain the ability to think independently and to have responsible personal and professional autonomy.

The duality of the image of the guide allows Comenius to show that the mere presence of a mentor does not guarantee the right choice. The nature of the interaction between the mentor and the person who is looking for his own path becomes crucial.

Another important aspect of pedagogical support is the creation of conditions for the inner search for truth. At the end of the work, the hero finds a true reference point not in external authorities, but in reflection. Christ

addresses him with the words: "Return whence thou camest to the house of the heart, and close the doors behind thee" (Komensky, 1905, p. 199). This phrase symbolizes the need for a person to turn to his own inner experience, values, and beliefs. In the modern pedagogical context, it can be interpreted as an incentive to develop reflection and self-knowledge, without which conscious life and professional self-determination is impossible.

Thus, Jan Amos Comenius considers the support of an individual not as a process of managing his choice, but rather as assistance in discovering internal sources of wisdom and responsibility. In this sense, a teacher acts not as a bearer of ready-made answers (which in the conditions of a hypersaturated information space is a hopelessly outdated idea – O.S.), but as a facilitator of personal development, which contributes to the formation of a person's ability to independently find his own way in the complex labyrinth of life opportunities. The idea of preserving the autonomy of the individual in the process of support is of particular importance for modern education. In the conditions of a higher education institution, it acquires a concrete embodiment in the activities of a teacher who helps a student not only acquire knowledge, but also form the ability to make a responsible choice.

The idea of pedagogical support, put forward by Comenius in an artistic and philosophical form, is becoming particularly relevant in the modern conditions of the development of education. If in the work the function of the guide is realized by individual characters, today the institution of higher education becomes an important environment for professional self-determination. It is at the university that a young person gets the opportunity not only to acquire knowledge, but also to comprehend their own abilities, life goals and professional prospects. In the modern conditions of the development of higher education, the role of a teacher goes beyond the transfer of knowledge and the formation of professional competencies. One of the important tasks of a teacher is to promote the formation of a culture of choice, that is, the ability of an individual to consciously make decisions, critically evaluate alternatives, take responsibility for their own actions and design an individual life and professional trajectory. The relevance of this mission is due to the complexity of the modern world, in which a young person is forced to navigate among numerous sources of information, social expectations and professional opportunities.

The ideas of Jan Amos Comenius, represented in the work "The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart", make it possible to consider the formation of a culture of choice as one of the most important results of education. Throughout the journey, the Wanderer encounters different models of life, professions and authorities, but gradually realizes the need for independent reflection on what he sees. It is important for him not to lose the ability to make critical judgments and intellectual autonomy, even under the influence of leaders. This idea has important pedagogical significance, as it emphasizes that true education, especially higher education, should not impose ready-made solutions, but instead develop in a person the ability to think independently, analyze and evaluate life circumstances. In the context of the activities of a teacher at a higher education institution, this means the need to create an educational environment where the student gains experience of responsible choice and reflection.

At the same time, Comenius draws attention to the danger of a distorted vision of the world that arises under the influence of social stereotypes and external authorities. Describing the spectacles of Delusion, he notes: "Now these spectacles, as I afterwards understood, were fashioned out of the glass of Illusion, and the rims which they were set in were of that horn which is named Custom" (Komensky, 1905, p. 16). This quote is especially relevant for modern education, as it reminds us of the influence of established patterns of thinking, social stereotypes and traditions on the process of choosing a profession and life path. One of the tasks of the teacher is to help students critically understand such influences and form the ability to make decisions based on their own values and beliefs.

Thus, the pedagogical heritage of Jan Amos Comenius methodologically substantiates the synthesis of life and professional self-determination as a single process that connects personal search, social experience and pedagogical support. The founder of the largest educational system in the history of mankind shows that a true mentor does not replace freedom of choice, but creates conditions for the development of independence, critical thinking and personal responsibility. In modern conditions, this mission is realized not only by an individual teacher, but also by an institution of higher education as a whole, which, by virtue of its subjectivity, acts as a space for professional development, reflection and self-knowledge. That is why the formation of a culture of responsible choice should be considered as one of the

important functions of a modern university. By helping students to realize their own values, opportunities and professional prospects, a teacher contributes not only to the preparation of a future specialist, but also to the formation of a mature personality capable of consciously building their own life path.

Results and conclusions

The results of the study provide grounds to assert that the philosophical and pedagogical heritage of Jan Amos Comenius contains a holistic concept of life and professional self-determination of the individual, which remains relevant in modern pedagogical theory and practice. Analysis of the work "Labyrinth of the World and Paradise of the Heart" revealed that the problem of choice is considered by the author as a fundamental characteristic of human existence. A person's life path appears as a process of searching for meaning, which occurs in conditions of uncertainty, the influence of external factors and the need for constant critical reflection on one's own experience. Through the image of the Wanderer, Comenius demonstrates the complexity of the formation of personal autonomy and the need to free oneself from social illusions, stereotypes and imposed models of success. It has been established that professional self-determination in the work is not limited to the choice of a specific type of activity. Comenius considers the profession as a way of realizing one's life calling and a form of service to society. What is crucial here is not external indicators of success, but the correspondence of activity to internal values, moral convictions and personal destiny of a person. This approach allows us to interpret professional choice as a component of a broader process of life self-determination, based on self-knowledge, reflection and responsibility.

An important result of the study was the identification of the pedagogical potential of the image of the guide in the work. It is shown that mentoring in Comenius's interpretation is ambivalent: on the one hand, a person needs support and guidelines in the process of choice, and on the other hand, excessive influence of the mentor can lead to a loss of independence and critical thinking. That is why pedagogical support should be aimed not at imposing ready-made solutions, but at developing the individual's ability to independently understand life circumstances and make responsible decisions.

The study allowed to actualize Comenius' ideas in the context of modern higher education. It is substantiated that a teacher at a higher education institution performs not only an educational, but also a mentoring function, contributing to the formation of a culture of choice, the development of reflection, critical thinking and the ability of students to design their own life and professional trajectory. At the same time, a higher education institution appears as a special space for the professional development of an individual, where conditions are created for combining self-knowledge, professional development and civic responsibility.

Thus, the goal of the research, which was to identify and understand the ideas of Jan Amos Comenius regarding the life and professional self-determination of the individual and to determine the role of the teacher in supporting a person on the path of finding the meaning of life and professional vocation, has been achieved. Prospects for further scientific research are seen in studying the possibilities of applying Comenius's pedagogical ideas to develop modern models of mentoring, tutoring and supporting the professional self-determination of education seekers in the conditions of a digital society and continuing education.

Bibliography

- Borkowski, A. (2021). *Symbolika i funkcja postaci literackich w "Labiryncie świata i raju serca" Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, 8, <https://doi.org/10.34739/szk.2021.08.09>
- Florczykiewicz, J. (2019). *Drogi prowadzące do wiedzy o człowieku i otaczającym go świecie w twórczości Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, 3, 53-62, <https://czasopisma.uph.edu.pl/szk/article/view/446>.
- Jastrzębski, M. (2021). *Świat uczonych w dziele Jana Amosa Komeńskiego: "Labirynt świata i raj serca" i płynące z niego przesłanie do współczesnego świata nauki i edukacji*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, 8, s. 169-183, <https://czasopisma.uph.edu.pl/szk/article/view/2714>.
- Kamler, H. (1984). *Life philosophy and Life style*, „Social Indicators Research”, 14(1), s. 69-81. <https://doi.org/10.1007/bf00315722>.
- Komensky, J. (1905). *The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart* (C. Lut-zow, Peł.), <https://archive.org/details/labyrinthofworld00comeuoft/page/n7/mode/2up>.

- Lester, D., Dench, B., Dadfar, M. (2025). *Personal philosophy toward life and its association with personality traits*. : https://www.researchgate.net/publication/389631921_Personal_philosophy_toward_life_and_its_association_with_personality_traits
- Oleksiuk, O. (2022). *Vocational and career choice in higher art education*, „Musical art in the educological discourse”, (7). <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2022.71>.
- Smolinska, O., Semeniv, O. (2024). *Professional career of a university education lecturer*, „Bulletin of Science and Education”, 11(29), [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11\(29\)-1601-1612](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-11(29)-1601-1612).
- Sukhomlinsky, V. (1981). *To children i give my heart*. Progress Publishers.
- Swann, C., Keegan, R., Cropley, B., Mitchell, I. (2018). *Professional Philosophy*, „Sport, Exercise and Performance Psychology”, s. 15-33, <https://doi.org/10.4324/9780429438851-3>.
- Wyczółkowska, E. (2019). *Comenius' man in the context of internal and external freedom towards physical, intellectual and emotional spheres*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria pedagogika”, 6, s. 319-330, <https://czasopisma.uph.edu.pl/szk/article/view/1497>.



Daniel Polihronov

ORCID: 0000-0001-9670-5774

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Daniela Racheva

ORCID: 0000-0003-1344-7111

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Model for developing competencies for pedagogical work with children and youth with deviant and delinquent behaviour

DOI: 10.34739/szk.2025.12.02

Abstract: The paper addresses the problem of preparing future pedagogical specialists for work with children and young people with deviant and delinquent behaviour in the context of contemporary social dynamics and increasing demands for practically applicable competences. The purpose of the study is to develop and approbate a model for the formation of professional competences for pedagogical preventive and corrective-educational work, implemented through the academic discipline "Methods for Working with Children and Young People with Deviant and Delinquent Behaviour" in the Pedagogy programme, profile "Preventive and Corrective Pedagogy", at the Faculty of Education of Sofia University "St. Kliment Ohridski". The research is based on pedagogical modelling and didactic design, complemented by empirical methods, including direct pedagogical observation, analysis of students' performance, and generalisation of pedagogical experience from the implementation of the model in the period 2019–2026. The model integrates lecture-based instruction and seminar-based activities, aimed at developing theoretical knowledge and practical competences through the analysis of case studies, normative acts and pedagogical situations. The results indicate that the interaction between theoretical preparation and practice-oriented training contributes to the development of competences for diagnosing deviant behaviour, analysing cases, and applying appropriate methods for pedagogical preventive and corrective-educational work. The findings confirm the effectiveness of the model and its applicability in preparing pedagogical specialists for work in educational and socio-pedagogical contexts.

Keywords: pedagogical competence, deviant behaviour, delinquent behaviour, preventive and corrective-educational work, university education

Introduction

Contemporary social processes, associated with increasing social dynamics, digitalisation, transformations in values and risky models of socialisation, place new demands on the preparation of pedagogical specialists. This presupposes that university education should go beyond the traditional theoretical model and create conditions for the development of practically applicable competences.

An essential component of the academic preparation of future pedagogues is associated with the development of competences for work with children and young people displaying deviant and delinquent behaviour. This is an area that requires integration between pedagogical, psychological, social and legal knowledge, as well as skills for the diagnosis, prevention and correction of behavioural deviations.

Within this context, a model for developing competencies for pedagogical work with children and youth with deviant and delinquent behaviour has been designed. The model is the conceptual framework of the authors' syllabus for the course on Methods for Working with Children and Youth with Deviant and Delinquent Behaviour. Its main idea is to ensure unity between theoretical preparation, realised through lectures, and practical preparation, implemented through seminars. This interaction aims to form comprehensive professional readiness for pedagogical work in the field of preventive and corrective pedagogy. A similar logic of combining theoretical knowledge with practical activity can be found in the classical pedagogical concept of Jan Amos Comenius, according to whom everything should be taught by examples, precepts, and practice (Comenius, 1907, p. 194). In a contemporary pedagogical context, this principle may be regarded as an early theoretical foundation of competence-oriented education, in which knowledge is understood through its practical application.

Methodology of the study

The methodological framework of the study is oriented towards the development and approbation of a model for the formation of professional competences for pedagogical work with children and young people with deviant and delinquent behaviour under the conditions of university preparation.

The object of the study is the university preparation of future pedagogical specialists in the field of preventive and corrective pedagogy.

The subject of the study is the model for the development of competences for pedagogical work with children and young people with deviant and delinquent behaviour, implemented through the interaction between lecture-based instruction and seminar classes within the framework of the academic discipline.

The aim of the study is to develop and approbate a model of university education directed towards the formation of practically applicable professional competences for pedagogical preventive and corrective work with children and young people with behavioural deviations.

For the achievement of the stated aim, the following *research tasks* were formulated:

- development of a conceptual model of the training within the framework of the academic discipline;
- didactic structuring of the curriculum in accordance with the competence-based approach;
- ensuring interaction between the theoretical and practical preparation;
- approbation of the model in a real university educational environment;
- analysis of the results from the application of the model.

The main method of the study is **pedagogical modelling**, through which the structure of the training was constructed, the relations between its basic components were determined, and the expected educational outcomes were projected.

As a supplementary method, **didactic design (curriculum programming)** was used, through which the aims of the training, the expected outcomes, the competence profile of the preparation, and the logical sequence of the educational modules were formulated.

In the process of approbating the model, empirical methods were also used, related to **direct pedagogical observation** of the students' work within the educational process, **analysis of the results of the ongoing assessment**, and **generalisation of pedagogical experience** from the application of the model in the period 2019–2026.

The combination of these methods makes it possible to trace both the theoretical substantiation of the model and its practical applicability in the preparation of future pedagogical specialists in the field of preventive and corrective pedagogy.

The model was approbated with 99 students from the speciality “Pedagogy”, profile “Preventive and Corrective Pedagogy”, at the Faculty of Education of Sofia University “St. Kliment Ohridski” in the period 2019–2026. The study cohort includes students in full-time and part-time forms of education, which makes it possible to trace the applicability of the model in different organisational forms of university preparation (Table 1).

Table 1. Number of students who completed the course by academic year and form of study

Academic year	Full-time education	Part-time education
2019/2020	11	-
2020/2021	20	11
2021/2022	-	11
2022/2023	-	-
2023/2024	14	6
2024/2025	-	4
2025/2026	22	-
TOTAL	67	32

Competence profile of the preparation within the discipline

The academic discipline Methods for Working with Children and Young People with Deviant and Delinquent Behaviour is oriented towards the formation of a complex of professional competences, including a cognitive, practical and value-based component. The preparation of the students is directed towards the acquisition of systematic knowledge about: the historical development of preventive and corrective pedagogical activity, the international experience, the normative framework, the factors for the emergence of

deviant and delinquent behaviour, as well as the basic pedagogical principles, diagnostic methods and approaches to pedagogical work. In this respect, particular importance is attached to the formation of an understanding of psycho-pedagogical and legal concepts, which is “an important condition for the development of thinking and a prerequisite for improving the quality of education of students prepared to work in the sphere of prevention and correction of deviant and illegal behaviour” (Polihronov, 2023, p. 7).

At the same time, the education is directed towards the development of practical skills for the analysis and application of normative documents, diagnosis of specific cases, identification of risk factors and selection of adequate pedagogical methods for preventive and corrective work. In this sense, the principle is followed that learners should be guided towards direct acquaintance with and study of pedagogical phenomena through discussion of real cases from practice, which corresponds to Jan Amos Comenius’s view that students should “learn to know and investigate the things themselves” (Comenius, 1907, p. 150).

Simultaneously, in the process of education the analytical and synthetic approaches are combined, and the theoretical information is understood and verified through concrete examples and practical situations. In this way, conditions are created for the acquired theoretical information “should be authorised by actual demonstration to the senses and to the intellect” (ibid.), which corresponds to the unity between analysis and synthesis in the cognitive process.

Particular importance is attached to the development of abilities for individual and team work, as well as for the application of pedagogical approaches in different institutional and extra-institutional environments. In this context, the education is directed towards building skills for effective interaction – both within institutions and in the inter-institutional environment, which presupposes coordination of actions, mutual respect, trust and professional exactingness. Such a type of interaction is regarded as the basis for coordinated pedagogical activity and respect for different opinions and professional positions (Marinova, 2003, p. 148).

An essential element of the preparation is also the development of a value-based attitude towards pedagogical work with children and young people with deviant and delinquent behaviour, directed towards forming professional responsibility, empathy and understanding of the educational

potential of preventive and corrective pedagogy. This component is directly connected with the acquisition of knowledge and skills related to guaranteeing the best interests of the child, “regardless of his or her situational status”, as well as with protecting the child from “unprincipled, unlawful and inhumane actions” on the part of all participants in the institutional environment – pedagogical specialists, “representatives of state and non-state institutions, parents”, and other social subjects (Petrov, 1998, p. 359).

The achievement of these outcomes is ensured through a combination of lecture-based forms, practical exercises, work with national and international documents, case solving, analysis of works of art and course projects, as well as through a system of ongoing assessment (tests, course projects, presentations, case solving), which stimulates active participation and the professional development of the students. In this way, the classical didactic principle of clarity of the educational process and traceability of progress is realised, formulated as early as by Jan Amos Comenius, according to whom “everything that is taught be carefully defined and kept in its place, so that not only the teacher, but the pupil as well, may know exactly what progress he has made and what he is actually doing” (Comenius, 1907, p. 151).

Upon completion of the course, students should have acquired the necessary competences for establishing and diagnosing deviant or delinquent behaviour in children and young people; for analysing cases of manifestation of deviant behaviour in children or young people; for goal-setting, organising and carrying out pedagogical preventive and/or preventive-corrective educational work with children and young people with deviant and delinquent behaviour; for the practical application of principles, methods and means, adequate to the aims, for pedagogical preventive and corrective educational work with children and young people in school and out-of-school settings.

Theoretical and methodological framework of the preparation in the lecture course

The lecture course in the discipline has as its main aim the building of systematic theoretical preparation of the students regarding the essence, factors and mechanisms of manifestation of deviant and delinquent behaviour. Through it, the conceptual basis is created on which the practical skills formed in the seminar classes are built further.

The preparation in the lecture course presupposes the building of a systematic understanding of pedagogical activity as a purposeful and structurally organised process. In this sense, it is particularly important for students to build an understanding of the methodological organisation of pedagogical activity, insofar as the methodology of pedagogical work with children and young people with deviant and delinquent behaviour is a “scientifically grounded set of means, forms, methods and approaches, of pedagogical techniques of the specific pedagogical activity, of interaction with the child [...], with his or her parents or guardians, with the other components of the micro- and macro-environment that have a direct relation to the problem” (Rangelova, Kriviradeva, 2007, p. 36). This understanding points to the need for pedagogical interaction to be comprehended as a consciously constructed system.

The course content is constructed from 9 thematic modules. It covers the historical development of preventive and corrective pedagogical work in Bulgaria, tracing the main tendencies from the end of the XIX century to nowadays. This historical analysis enables students to understand the logic of the development of the institutional environment for prevention and resocialisation and to comprehend contemporary pedagogical practices as the result of a prolonged evolution of ideas and approaches.

International experience in working with children and young people with deviant and delinquent behaviour is also presented. Through comparative analysis, students build an understanding of the different models of intervention and of the role of educational institutions in the processes of prevention.

Particular attention is devoted to the normative framework of pedagogical activity. National and international documents regulating pedagogical work with children and young people with deviant and delinquent behaviour are examined. The basic pedagogical principles of work with this target group are also analysed. Through this combination of normative and pedagogical perspective, students build an understanding of the connection between the regulation of pedagogical activity and its practical implementation.

An important component of the lecture-based preparation is the analysis of the factors determining deviant behaviour – family, school, social and digital. This approach makes it possible to build a comprehensive understanding of the multifactorial nature of behavioural deviations. Particular

attention in this context is devoted to the family environment as a primary and long-lasting educational factor. As the results of a conducted ascertainment study among secretaries and members of local commissions for combating antisocial behaviour of minors and juveniles show, among the leading causes of deviant behaviour in adolescents are deficits in family interaction, associated above all with the “lack of parental love, care and attention”, with the “neglect of the child in the family”, and with the “unlawful behaviour of the parents” (Racheva, 2025, p. 76). This broadens the students’ understanding of the significance of functional disturbances in the family environment as preconditions for behavioural deviations.

A substantial place in the lecture course is occupied by issues related to the pedagogical diagnosis of deviant and delinquent behaviour, considered through the prism of the age-specific characteristics of development. Emphasis is placed on the peculiarities of the diagnostic approach with children in pre-school, primary school, lower secondary school and upper secondary school age, taking into account the need to adapt the pedagogical intervention to the age-related, social and behavioural characteristics of the young people. “Diagnostic procedures are an important part of pedagogical research and of the educational and upbringing process”. For this reason, “an important moment in diagnosis” is both “the theoretical understanding of the content of a specific diagnostic instrument” and the linking of “theoretical foundations and the practical use of the diagnostic method” (Vitanova, 2003, pp. 29–30). In this way, students build an understanding of the connection between behavioural diagnosis and the selection of adequate pedagogical strategies.

A logical continuation of this problem area is the consideration of the methods of pedagogical preventive and corrective educational work. They are presented as a system of pedagogical influences, including “methods of persuasion, coercion and stimulation” (Petrov, 1998, pp. 360–386).

Within the lecture-based preparation, the means of pedagogical preventive-corrective educational work are also examined, with emphasis on the educational potential of art, literature, sport and labour activity. They are analysed as pedagogical resources which make it possible to exert influence on the value system, emotional culture and social skills of children and young people, while at the same time creating conditions for socially acceptable expression and positive identification.

A significant element of the theoretical preparation is also the analysis of the forms of pedagogical preventive and corrective-educational work in school and out-of-school environments. Particular attention is devoted to the specificity of the application of pedagogical methods depending on the institutional context, emphasising the need for a flexible approach in work both in school and in out-of-school forms of pedagogical influence. In view of the significance of the fact that “for the effectiveness of the work of the institutions in the system of preventive and corrective-educational work, interaction both among the institutions themselves and between them and the external factors is of exceptional importance”, students acquire knowledge of the normative powers of all institutions that have “a bearing on the problems of children with deviant and delinquent behaviour” (Manasieva, 2010, p. 85). In this way, students build an understanding of the dependence between the environment of educational influence, the choice of pedagogical means and the expected outcomes of pedagogical activity.

Formation of practical competences through seminar classes

The seminar classes are conceptually designed as a practice-oriented component of the education through which theoretical knowledge is transformed into professional pedagogical skills. The main idea in their structuring is connected with the active involvement of students in analytical and practical activity. This approach is based on the didactic principles of Jan Amos Comenius, according to whom “education cannot attain to thoroughness without frequent and suitable repetitions of and exercises on the subjects taught” (Comenius, 1907, p. 156), and the acquisition of knowledge is inseparably linked with its practical application – “what has to be done must be learned by practice” (ibid., p. 194).

Work with normative acts occupies a particularly important place, developing skills for the pedagogical interpretation of legal texts. Students are guided towards understanding the relationship between pedagogical practice and legal regulation, as well as towards the application of different types of interpretation in the analysis of normative documents. This forms in them legal culture and the ability to orient themselves within the regulatory environment of pedagogical practice. Such preparation is significant also because “the process of forming professional competence is also connected

with taking responsibility for the performance of the social functions of the chosen profession” (Polihronov, 2023, p. 10).

A substantial methodological emphasis is placed on the solving of pedagogical case studies. In them, the diagnostic component is of particular importance, insofar as “the diagnosis of the child is of especially great importance for case work”, and its main aim is “social-pedagogical – to understand the child and his or her behaviour, so that he or she may be protected from subsequent antisocial acts and support may be provided for his or her social adaptation” (Rangelova, Kriviradeva, 2007, p. 46). Through this approach, students develop abilities for diagnosing problematic situations, identifying the factors of deviant behaviour and selecting adequate pedagogical methods – of persuasion, directed towards the formation of value attitudes and awareness of the consequences of behaviour; of coercion, related to the application of pedagogical requirements and restrictions; of stimulation, directed towards support for positive behaviour and motivation for socially acceptable models of behaviour. The solving of case studies makes it possible to form professional thinking oriented towards decision-making in real pedagogical situations.

A specific element of the seminar work is the analysis of cinematic works as a means of understanding deviant behaviour and the possibilities for its pedagogical prevention and correction. Work with film productions makes it possible for students to trace models of behaviour, social conflicts and value dilemmas in a context close to real-life situations, which creates conditions for the development of critical thinking and pedagogical interpretation of behavioural manifestations.

Within the seminar classes, the course project is linked precisely to this analytical approach. It represents an independent pedagogical analysis of a film work, in which students identify manifestations of deviant or delinquent behaviour, analyse the factors for their occurrence and formulate possibilities for pedagogical prevention and corrective-educational work. An essential part of the task is also the presentation and argumentation of the analysis made.

Through this activity, students demonstrate the capacity for independent research, systematisation of the knowledge from the lecture course and its application to a specific socio-cultural context. In this process, the integrating function of education is manifested, in which theoretical preparation and

practical analytical skills are combined into comprehensive professional competence.

Interaction between lecture-based and seminar-based education

The effectiveness of the proposed model is determined by the organic interaction between theoretical and practical preparation. The lecture course builds the conceptual and methodological framework of the preparation, while the seminar classes create conditions for the practical application of knowledge through analysis, interpretation and solving of specific pedagogical situations. In this way, a transition is ensured from theoretical knowledge to functional professional competence.

In support of this process, the bibliographical sources direct students towards selected scholarly and normative literature, which supports their independent preparation and the deepening of knowledge during the semester. This creates conditions for the development of skills for academic orientation in scholarly sources and for the independent construction of knowledge.

The model of education is also characterised by its interactivity. Through workshops, thematic discussions, presentations, case analysis and course assignments, the active participation of students in the educational process is stimulated. In this way, conditions are created for moving from passive reception of information to active participation in the construction of knowledge and the formation of professional attitudes.

Indicators of the degree of effectiveness of the course may be found in the protocolled observations from the practicum sessions following the theoretical preparation, as well as in the completed tasks in the course of the training process. In the protocols, students not only describe, but also provide a reasoned theoretical substantiation of the phenomena studied theoretically, which they recognise and ascertain in the practical activity of the specialists with whom they interact, as well as in the analysed cases from their practice. This testifies to their ability to transfer knowledge from the theoretical to the practical level.

Additional validation of the effectiveness of the training is also found in the quality of the completed tasks, which are purposefully designed with

a practice-oriented focus, with a view to stimulating analytical thinking, professional reflection, and skills for taking pedagogical decisions in real situations.

The results from the application of this model show that the combination of clearly structured theoretical preparation and practically oriented seminar classes creates favourable conditions for the formation of competences for pedagogical work with children and young people with deviant and delinquent behaviour. Particularly significant is the effect on the development of the students' professional sensitivity to the problems of this target group, as well as on the formation of readiness for pedagogical intervention in real educational situations.

Conclusion

The proposed model demonstrates the possibilities of university education to form in future pedagogues' competences for work with children and young people with deviant and delinquent behaviour. Its effectiveness is based on the balance between theoretical preparation and the practical applicability of knowledge, as well as on the systematic combination of pedagogical, social and legal aspects of professional preparation.

The lecture-based and seminar-based work have a clearly defined functional distribution, which makes possible the simultaneous building of a conceptual understanding of the issues and the development of practical skills for analysis, diagnosis and pedagogical influence. This creates prerequisites for the preparation of pedagogical specialists with a high degree of professional readiness for work in different educational and socio-pedagogical contexts.

A substantial result of the application of the model is the formation in students of a more profound understanding of the social significance of preventive and corrective pedagogical work, as well as the building of professional sensitivity to the problems of children and young people at risk. In this sense, the discipline contributes not only to the acquisition of knowledge and skills, but also to the building of a pedagogical position based on responsibility, humanity and professional commitment.

In summary, it may be pointed out that the proposed model has potential for development and application in other academic disciplines related

to preventive and corrective pedagogy, as well as for expanding the practice-oriented character of the preparation of future pedagogical specialists. It is precisely such models that create conditions for university education to respond adequately to contemporary social needs for specialists prepared to work with children and young people with behavioural deviations.

Bibliography

- Comenius, J. (1907). *The Great Didactic*, London.
- Manasieva, T. (2003). *Deviant and Delinquent Behaviour of Children – Foundations for Prevention and Correction (teaching aid)*, Sofia. [Манасиева, Т. (2010). *Девиянтно и делинквентно поведение на децата – основи за превенция и корекция (учебно помагало)*, София].
- Marinova, M. (2003). *Humanisation and Self-Governance in the System of Preventive Activity in the School Community*, [in:] *Prevention of Deviant Behaviour in Children*, Sofia. [Маринова, М., (2003). Хуманизацията и самоуправлението в системата на превантивната дейност в училищната общност, [в:] *Превенция на девиантното поведение на децата*, София].
- Petrov, G. (1998). *Juvenile Delinquency – Theory, Methodology and Practice of Preventive Activity with Child and Juvenile Offenders*, Veliko Tarnovo. [Петров, Г., (1998). *Детска престъпност – теория, методика и практика на превантивната дейност с малолетни и непълнолетни правонарушители*, В. Търново].
- Polihronov, D. (2023). *Social, Psycho-Pedagogical and Legal Concepts in the Context of the Prevention and Correction of Deviant Behaviour*, Sofia. [Полихронов, Д., (2023). *Социалните, психолого-педагогическите и правните понятия в контекста на превенцията и корекцията на девиантното поведение*, София].
- Racheva, D. (2025). *The Family Environment as a Factor for the Development of Deviant Behaviour in Children and Young People through the Perspective of Secretaries and Members of Local Commissions for Combating Antisocial Behaviour of Minors and Juveniles*, [in:] *Social and Pedagogical Work with Offenders. Proceedings of the International Scientific-Practical Conference held on 13 November 2025*, Sofia. [Рачева, Д., (2025). *Семейната среда като фактор за развитие на девиантно поведение при децата и младежите през погледа на секретарите и членовете на местни комисии за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълно-летните*, [в:] *Социална и педагогическа работа с правонарушители. Сборник с доклади*

от Международна научнопрактическа конференция, проведена на 13.11.2025 г., София].

Rangelova, E., Kriviradeva, B. (2007). *Methodology for the Work of the Community Educator*, "Social Education", issue 4. [Рангелова, Е., Б. Кривиradeва, (2007). *Методика за работа на обществения възпитател*, „Обществено възпитание“, бр. 4].

Vitanova, N. (2003). *Methods for Diagnosing Personality Characteristics*, [in:] *Prevention of Deviant Behaviour in Children*, Sofia. [Витанова, Н. (2003). *Методи за диагностика на личностните особености*, [в:] *Превенция на девиантното поведение на децата*, София].



Adriana Pogoda-Kołodziejak

ORCID: 0000-0003-0712-2273

Uniwersytet w Siedlcach

Korzyści terapeutyczne śpiewu u dzieci z ADHD. Śpiew jako forma wsparcia

**Therapeutic Benefits of Singing in Children with ADHD.
Singing as a Form of Support**

DOI: 10.34739/szk.2025.12.03

Streszczenie: Tematem przewodnim artykułu jest znaczenie śpiewu w pracy z dziećmi z ADHD. Śpiew ukazany jest jako aktywna forma muzykoterapii, wspierająca rozwój emocjonalny, społeczny, poznawczy i sensoryczny dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi. Po krótkiej charakterystyce sposobów przetwarzania, wykonywania i słuchania muzyki przez osoby z ADHD omówiony został wpływ śpiewu na układ nerwowy i funkcje wykonawcze, a w części praktycznej artykułu przedstawione są konkretne propozycje ćwiczeń muzycznych, mających za zadanie poprawić koncentrację, zredukować stres, wzmocnić samoocenę oraz rozwój kompetencji społecznych. Zawarte w artykule treści potwierdzają, że śpiew może być skutecznym, dostępnym i radosnym narzędziem wspierającym dzieci z ADHD w ich codziennym funkcjonowaniu.

Słowa kluczowe: ADHD, dzieci, śpiew, muzykoterapia, ćwiczenia wokalne

Abstract: The main theme of the article is the significance of singing in working with children with ADHD. Singing is presented as an active form of music therapy that supports the emotional, social, cognitive, and sensory development of children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. After a brief characterization of the ways in which individuals with ADHD process, perform, and listen to music, the article discusses the impact of singing on the nervous system and executive functions. In the practical section, specific musical exercises are presented, aimed at improving concentration, reducing stress, strengthening self-esteem, and developing social competences. The content of the article confirms that singing can be an effective, accessible, and joyful tool supporting children with ADHD in their everyday functioning.

Keywords: ADHD, children, singing, music therapy, vocal exercises

Wstęp

Doświadczenie muzyki wpływa na człowieka zarówno fizycznie, jak i psychicznie, wywołując długotrwałe efekty, które pozostawiają ślad w ciele i duszy. Już w starożytności prezentowano estetyczne podejście, zgodnie z którym muzyka miała duży wpływ na duszę. Uważano, że równowaga wewnętrzna człowieka znajduje swoje odbicie w muzyce. Wierzano także, że zaburzenia równowagi płynów ustrojowych mogą prowadzić do chorób, a muzyka może te zaburzenia łagodzić. Na przestrzeni wieków prowadzono rozważania na temat relacji między kulturą, chorobą, muzyką i zdrowiem, a filozofowie muzyki często szli w parze z postępem badań medycznych (Rusarczyk 2021).

Dzieci nie przychodzą na świat w uporządkowanych „pakietach”, są pełne spontaniczności, energii i indywidualności. Niektóre mają trudności w uczeniu się, które wpływają na ich funkcjonowanie fizyczne, poznawcze, emocjonalne i/lub behawioralne. Dobrą wiadomością jest to, że muzyka może pomóc w większości z tych problemów. Muzyka wzmacnia obszary mózgu, które u dzieci z ADHD są osłabione. Buduje i wzmacnia korę słuchową, wzrokowo-przestrzenną i ruchową. Obszary te są powiązane z mową i językiem, czytaniem, rozumieniem tekstu, matematyką, rozwiązywaniem problemów, organizacją mózgu, skupieniem i uwagą. Badania pokazują, że gdy dzieci z ADHD lub trudnościami w nauce uczą się grać na instrumentach, poprawia się ich uwaga, koncentracja, kontrola impulsów, funkcjonowanie społeczne, poczucie własnej wartości, ekspresja, motywacja i pamięć. Stwierdzenie, że muzyka łączy pokolenia wydaje się banalne, ale w przypadku pracy z dziećmi z ADHD warto uwzględnić całe rodziny, przyjmując tezę, w której etiologii zespołu poszukuje się przede wszystkim w czynnikach genetycznych i biologicznych (Faraone, Perli, Doyle, 2005, s. 1313-1323; Zhang, Chang, Li, 2012, s. 1003-1009). Dlatego też bardzo ważne jest wprowadzanie strategii muzycznych od najmłodszych lat i przyzwyczajanie dzieci do przebywania w otoczeniu bez hałasu oraz stwarzanie możliwości korzystania z dobrodziejstwa muzyki.

Zanim przedstawione zostaną propozycje form, strategii i zadań muzycznych warto przyjrzeć się krótkiej charakterystyce procesów odbioru, przyswajania i tworzenia muzyki przez dzieci z ADHD.

Przetwarzanie i wykonywanie muzyki

Dzieci z ADHD wykazują specyficzne trudności w zadaniach muzycznych, szczególnie tych związanych z czasem, rytmem i odbiorem złożonych bodźców dźwiękowych, nie radzą sobie w przetwarzaniu krótkich interwałów czasowych oraz w śledzeniu rytmu, co może przyczyniać się do szerszych trudności poznawczych związanych z ADHD, takich jak problemy z uwagą, kontrolą impulsów oraz funkcjonowaniem wykonawczym. Badania wskazują jednak, że pomimo tych trudności deficyty nie muszą obejmować improwizacji muzycznej i ekspresji, co jest zgodne z wynikami innych badań sugerujących, że osoby z ADHD mogą wykazywać twórcze mocne strony, zwłaszcza w zadaniach nieustrukturyzowanych i spontanicznych. Wyniki te pomagają wyjaśnić pozytywny wpływ treningu muzycznego, szczególnie treningu rytmicznego na umiejętności związane z czasem, impulsywnością oraz pamięcią roboczą u osób z ADHD. Takie działania przynoszą poprawę nie tylko w zakresie umiejętności muzycznych, ale również w szerszych zdolnościach poznawczych, wykazując tzw. efekt transferu¹. Dlatego rozwijanie tych umiejętności za pomocą działań muzycznych może stanowić obiecującą metodę terapeutyczną.

Słuchanie muzyki

Większość badań uwzględnionych przez Phoebe Saville, Caitlin Kinney, Annie Heiderscheit i Hubertusa Himmericha w *Exploring the Intersection of ADHD and Music: A Systematic Review* sugeruje, że słuchanie muzyki może pozytywnie wpływać na osoby z ADHD w takich obszarach, jak: umiejętności arytmetyczne, utrzymanie równowagi, czytanie ze zrozumieniem oraz zachowanie, a także przyczyniać się do zmniejszenia aktywności motorycznej

¹ W tym przypadku efekt transferu odnosi się do pytania, czy intensywny trening muzyczny przekłada się (transferuje) na lepsze wyniki w niezwiązanych bezpośrednio z muzyką zadaniach poznawczych, np. tych wymagających kontroli uwagi. Wang, Osshier i Reuter-Lorenz, w artykule pt. *Examining the relationship between skilled music training and attention*, opublikowanym w „*Consciousness and Cognition*” w 2015 roku, analizując, czy muzycy mają lepsze zdolności do skupiania uwagi i czy lepiej radzą sobie z przełączaniem uwagi i kontrolą poznawczą, doszli do wniosku, że wykazywali oni lepsze działanie systemu uwagi wykonawczej, co sugeruje istnienie pozytywnego efektu transferu z treningu muzycznego na umiejętności poznawcze, ale nie we wszystkich aspektach (Wang, Osshier, Reuter-Lorenz, 2015, s. 169-179).

i negatywnego nastroju. Choć historycznie uważano, że osoby z ADHD lepiej funkcjonują w środowiskach z ograniczoną liczbą bodźców rozpraszających, autorzy twierdzą, że słuchanie muzyki przed lub w trakcie wykonywania zadania może skuteczniej poprawiać wyniki w różnych obszarach niż cisza. Opisywane badania ujawniły jednak również, że słuchanie muzyki nie zawsze wywiera pozytywny wpływ na osoby z ADHD, może bowiem negatywnie oddziaływać na wyniki czytania ze zrozumieniem podczas trudnych zadań. Sugeruje to, że choć bodźce zwiększające pobudzenie, takie jak muzyka, mogą być korzystne do pewnego momentu, mogą stać się szkodliwe, gdy wystąpi nadmierna stymulacja. Badania wykazały, że spokojna muzyka poprawiała wyniki czytania ze zrozumieniem i redukowała zmiany zmienności rytmu serca, co wskazuje na działanie uspokajające dla autonomicznego układu nerwowego. Natomiast muzyka rytmiczna była mniej skuteczna, co sugeruje, że może nie zapewniać takich samych korzyści poznawczych i fizjologicznych, a wręcz prowadzić do nadmiernej stymulacji (Saville, Kinney, Heiderscheit, Himmerich, 2025, s. 65).

Muzykoterapia jako leczenie ADHD

Muzykoterapia to refleksyjny, celowo zaplanowany proces prowadzony przez wykwalifikowanego muzykoterapeutę, który projektuje i strukturyzuje doświadczenia muzyczne w celu osiągnięcia indywidualnie dopasowanych celów terapeutycznych. W ramach terapii stosuje się różnorodne metody, np.: rekreacyjne, kompozycyjne, improwizacyjne, jak też receptywne słuchanie. Doświadczenia te mogą obejmować zarówno aktywne uczestnictwo w tworzeniu muzyki, takie jak: improwizacja instrumentalna, komponowanie utworów czy śpiew oraz pasywne odbieranie muzyki, które angażuje złożone sieci neuronalne w obrębie kory mózgowej, struktur podkorowych oraz mózdzku. Celem muzykoterapii najczęściej nie jest rozwój zdolności muzycznych, lecz wspieranie funkcji niezwiązanych bezpośrednio z muzyką, takich jak poprawa funkcjonowania emocjonalnego, społecznego czy poznawczego. Uważa się, że działanie terapeutyczne muzyki związane jest m.in. z mechanizmem uwalniania dopaminy, której niedobory często obserwuje się u osób z ADHD, co stwarza korzystne warunki do nauki nowych zachowań i umiejętności (Saville, Kinney, Heiderscheit, Himmerich, 2025, s. 65).

Muzykoterapia – metoda aktywna

Według Aka metoda ta obejmuje rytm, harmonię dźwięków, taniec, śpiew i grę na instrumencie muzycznym. Zdaniem Thompsona należy zwrócić uwagę na indywidualny, jak i grupowy udział muzyczny pacjentów. James i in. w literaturze przedmiotu odnotowują badania dotyczące konkretnych piosenek z tekstami, które są powiązane z celami terapeutycznymi i muzyczną improwizacją. Na podstawie prowadzonych badań zastosowania muzykoterapii zauważono, że metody aktywne są stosowane częściej niż metody pasywne (Dolgun, 2018, s. 90-96)². Celem aktywnej muzykoterapii jest przede wszystkim poprawa zdolności komunikacyjnych, rozwój emocjonalny i społeczny, zwiększenie motywacji do działania, redukcja napięcia i agresji, poprawa funkcji poznawczych. Do głównych form aktywnej muzykoterapii zaliczamy:

- śpiew, który wspiera rozwój mowy, emocjonalności i pamięci muzycznej;
- grę na instrumentach (np. Orffa), która rozwija koordynację ruchową, koncentrację, ekspresję emocji;
- improwizację muzyczną pozwalającą na wyrażanie uczuć, budowanie relacji i rozwijanie kreatywności;
- ruch przy muzyce wzmacniający świadomość ciała, orientację przestrzenną i integrację sensoryczno-motoryczną;
- komponowanie stymulujące wyobraźnię, daje poczucie sprawczości i sukcesu (Tüpker, 2000).

Śpiew³

Ludzki głos jest jedną z cech, które wyróżniają każdego człowieka od przysłowiowego „pierwszego krzyku” aż po „ostatnie słowo”. Jest niemal nierozłącznie związany z funkcjami oddychania, poznania i emocji. Uznawany jest

² Metoda pasywna (receptywna) skupia się na odbiorze i wewnętrznym przeżywaniu muzyki poprzez jej słuchanie. Nie będzie ona omawiana w tym artykule.

³ Na temat każdej z wymienionych form można napisać oddzielny artykuł. Ze względu na to, że w swojej ponad 30-letniej pracy zawodowej zajmuję się między innymi nauką śpiewu oraz szeroko rozumianą pracą z głosem dalsza część artykułu będzie poświęcona metodzie aktywnej, jaką jest śpiew.

za jedno z najważniejszych narzędzi wyrazu i komunikacji człowieka. Śpiew i mowę łączy fakt, że każda wokalna wypowiedź muzyczna i językowa posiada wysokość tonu, głośność, a jeśli nie jest pojedynczym dźwiękiem, także rytm. Te „muzyczne elementy” języka określane są mianem prozodii i towarzyszą nam przez całe życie w mowie, w śpiewie i w muzyce, przy czym do dziś nauka nie rozstrzygnęła jednoznacznie, czy w procesie ewolucji najpierw rozwinął się głos mówiony czy śpiewany (Mithen, 2005). Prozodia ma istotne znaczenie dla struktury wypowiedzi mówionej poprzez zjawiska językowo-artykulacyjne, takie jak akcent, intonacja, pauzy itp. Zatem nie tylko „co” ktoś mówi lub śpiewa, ale również „jak” to mówi lub śpiewa ma istotne znaczenie. Głos jako instrument artykulacyjny dzięki swojemu „jak”, czyli sposobowi wyrażania, ma bezpośrednie połączenie z emocjami, czyniąc emocjonalną dostępność człowieka równie uniwersalną jak ta, którą wywołują określone utwory muzyczne. Tak samo bezpośrednio poprzez barwę głosu dociera do nas płacz dziecka czy szept miłosny, niezależnie od języka i przynależności kulturowej. Także głos śpiewany można postrzegać jako zjawisko transkulturowe: śpiewane kołysanki uspokajają dzieci na całym świecie, a głosy słynnych śpiewaków poruszają ludzkie dusze.

Jak śpiew wpływa na człowieka⁴

Ludzie śpiewający to szczęśliwsi ludzie. Śpiew uszczęśliwia nie tylko dlatego, że podczas śpiewu uwalniane są hormony szczęścia, ale także dlatego, że śpiew pozwala regulować własne emocje. Śpiew wpływa pozytywnie na zdrowie, ponieważ przyczynia się do optymalizacji wszystkich funkcji organizmu poprzez ich harmonizację. Śpiew w swojej pierwotnej formie, czyli jako spotkanie z samym sobą i samoorganizacja, a nie jako występ, wspiera nie tylko pewność siebie, lecz także odpowiedzialność za samego

⁴ Wpływ śpiewu na człowieka w ogóle został po raz pierwszy empirycznie udowodniony w podstawowym badaniu „Śpiew jako pomoc w życiu” z 1996 roku. W pracy tej, obejmującej ponad 1000 uczestników badania, udało się wykazać, że u osób regularnie śpiewających, w porównaniu do „nie-śpiewających”, występuje istotnie wyższy poziom zdrowia zarówno psychicznego, jak i fizycznego. Osoby te są przeciętnie bardziej zadowolone z życia, bardziej zrównoważone i optymistyczne, mają większą pewność siebie, częściej są w dobrym nastroju, zachowują się przeciętnie bardziej odpowiedzialnie społecznie i chętniej pomagają innym oraz wykazują większą odporność psychiczną (Adamek, 1996, s. 85-107).

siebie, a ponadto zaufanie społeczne i odpowiedzialność społeczną. Jest to szczególnie istotne, ponieważ stanowi efektywną formę radzenia sobie z lękiem. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że niemal wszystkie kluczowe problemy człowieka mają ostateczną przyczynę w lęku, staje się jasne, jak ważne jest społecznie akceptowalne i trwałe radzenie sobie z nim. Śpiew tworzy optymistyczną i aktywną postawę życiową. Udowodniono również, że sprzyja rozwojowi zdolności do empatii i wzmacnia więzi społeczne. Śpiew jest zarówno indywidualnym, jak i społecznym zasobem i ma ogromne znaczenie dla trwałego kształtowania przyszłości. Śpiew jako język dźwięków może być postrzegany jako uzupełniający język uczuć, dopełniający języki słów myślenia. Według badań empirycznych śpiew jest równie ważny dla rozwoju zdolności odczuwania jak umiejętność mówienia dla rozwoju myślenia. Człowiek potrzebuje śpiewu jako indywidualnego i społecznego eliksiru życia, aby mimo wszelkich przeciwności móc prowadzić szczęśliwe życie. Śpiew odgrywa szczególnie ważną rolę w kształtowaniu optymistycznego nastawienia do życia (Adamek, 2009).

Korzyści terapeutyczne śpiewu i przykładowe zadania muzyczne dla dzieci z ADHD⁵

Poprawa koncentracji i uwagi

Zajęcia muzyczne oparte na śpiewie angażują uwagę dziecka w sposób naturalny i przyjemny. Rytmiczna struktura muzyki sprzyja treningowi uwagi, koncentracji i kontroli impulsów oraz poprawia funkcje wykonawcze u dzieci z ADHD (Degé, Frischen, 2021, s. 579-602).

⁵ Ćwiczenia te są propozycją dla dzieci z ADHD, co nie wyklucza możliwości zastosowania ich w pracy z innymi dziećmi, a także osobami dorosłymi, które będą otwarte na ten rodzaj zadań.

Ćwiczenia 1⁶

Ćwiczenie		Cel
Echo Song	Nauczyciel śpiewa krótką frazę melodyczną (np. 4 nuty), dziecko powtarza dokładnie to samo. Można zwiększać trudność, zmieniając tempo, rytm, długość frazy.	Uczenie i rozwijanie koncentracji słuchowej i dokładnego odwzorowania tego, co się usłyszy.
Stop!	Dzieci śpiewają piosenkę i zatrzymują się natychmiast, gdy nauczyciel przestaje grać/śpiewać.	Rozwijanie uwagi i samoregulacji.
Śpiew z gestem	Dzieci śpiewają znaną piosenkę, każde słowo z piosenki łączy się z konkretnym ruchem np. z klaskaniem, tupaniem, pokazaniem gestu.	Angażowanie ciała, zmysłów i głosu jednocześnie, wspomaganie koncentracji i pamięci roboczej.
Piosenka z pauzą	Dzieci śpiewają znaną piosenkę, którą nauczyciel zatrzymuje w losowych momentach. Zadaniem dziecka jest samodzielne dokończenie fragmentu.	Rozwijanie aktywnego słuchania i przewidywania.
Rytmiczne imiona	Dzieci śpiewają swoje imiona na ustalony rytm lub melodię („Ma-ry-sia, Ma-ry-sia”), następnie powtarzają imiona innych.	Rozwijanie uwagi słuchowej i interakcji społecznej.

Zwiększenie poczucia własnej wartości

Indywidualne lub grupowe śpiewanie piosenek pozwala dziecku doświadczyć sukcesu i zbudować poczucie kompetencji. Proces ten jest istotny w kształtowaniu pozytywnego obrazu siebie, co jest szczególnie ważne w przypadku dzieci z ADHD, które często zmagają się z krytyką otoczenia i trudnościami szkolnymi (Clift, Hancox, 2001, s. 248-256).

⁶ Przykładowe ćwiczenia to zbiór zadań stosowanych przeze mnie w praktyce. Są to ćwiczenia, które można znaleźć między innymi w wielu podręcznikach metodycznych do nauczania muzyki na różnych poziomach edukacji szkolnej, jak też podczas kursów doszkalających itp. Są to ćwiczenia typowe dla osób pracujących z dziećmi w obszarze muzyki. Zebranie ich w jednym artykule może być pomocne również rodzicom w indywidualnej pracy z dzieckiem.

Ćwiczenia 2⁷

Ćwiczenie		Cel
Śpiewające powitanie i pożegnanie	Grupa śpiewa na rozpoczęcie i zakończenie zajęć tę samą krótką piosenkę powitalną i pożegnalną z imionami dzieci.	Zwiększenie poczucia bezpieczeństwa, tożsamości grupowej, poprawa koncentracji
Piosenka imienia	Dziecko śpiewa swoje imię w określonym rytmie, np. na melodię znanej piosenki. Grupa odpowiada, powtarzając imię i dodając pozytywne słowo, np. „Kasia jest super!”.	Budowanie tożsamości i akceptacji, wzmocnienie poczucia bycia ważnym i zauważonym, poczucie bycia częścią grupy
Głos w kolorach	Dzieci wybierają kolor i przypisują mu emocję, a następnie śpiewają frazę, np. „Jestem spokojny jak zielony las” z odpowiednią barwą głosu i ruchem.	Wzmacnianie samoekspresji, rozwój inteligencji emocjonalnej i nazywanie emocji, budowanie wiary w siebie
„Supermoc”	Dzieci tworzą krótkie teksty piosenek o tym, co potrafią lub lubią robić, np.: „Umiem szybko biegać”, „Jestem dobry w rysowaniu”. Śpiewając piosenkę mogą jednocześnie wykonywać prosty podkład rytmiczny na wybranym instrumencie perkusyjnym niemelodycznym	Zwiększanie samooceny poprzez śpiewanie o swoich mocnych stronach
Echo-mistrz	Jedno dziecko zostaje „mistrzem echa” i śpiewa krótką frazę, którą reszta grupy powtarza. Dzieci rotacyjnie przejmują rolę lidera	Budowanie odwagi i poczucia sprawczości, wzrost pewności siebie, wzmocnienie pozycji społecznej dziecka, integracja

Redukcja stresu i napięcia emocjonalnego

Muzyka, w tym śpiew, działa regulująco na układ nerwowy, może zmniejszać poziom kortyzolu, łagodzić napięcie i wyciszać. Dzieci z ADHD często mają

⁷ Ćwiczenia są wynikiem wieloletniej pracy jako nauczyciel muzyki w szkole podstawowej, ponadpodstawowej i średniej.

trudność z regulacją emocji, dlatego śpiewanie może stanowić bezpieczny sposób odreagowania emocji i uspokojenia się (Kölsch, 2019).

Ćwiczenia 3⁸

	Ćwiczenie	Cel
Oddech i dźwięk	Na wdechu uczestnicy nabierają powietrze przez nos, a na wydechu wydłużają dźwięk „mmm” lub „ooo”.	Uspokojenie oddechu i wyciszenie układu nerwowego.
Kołysanka dla siebie	Dzieci śpiewają cicho znaną kołysankę, jakby do siebie, w wolnym tempie.	Samouspokojenie i budowanie poczucia bezpieczeństwa.
Echo emocji	Dzieci wydają dźwięk wyrażający emocję (np. „aaa”, „hmm”) i przeciągają go, modulując melodię.	Rozładowanie napięcia emocjonalnego.
Skalowanie nastroju	Grupa śpiewa wybraną game w spokojnym tempie i z kontrolowanym oddechem, a potem pozytywną, znaną piosenkę.	Świadome zmienianie napięcia emocjonalnego.
Oddechowe kanony ćwiczenie grupowe	Uczestnicy śpiewają prosty kanon w grupach, skupiając się na spokojnym tempie i oddechu.	Synchronizowanie emocji w grupie i redukcja stresu.

Rozwijanie kompetencji społecznych

Zajęcia wokalne odbywające się w grupie sprzyjają nauce współpracy, uważności na innych i komunikacji niewerbalnej. Uczestnictwo w takich aktywnościach może pomóc dzieciom w przełamywaniu trudności interpersonalnych i wzmocnić ich poczucie przynależności do grupy (Biegl, 2006, s. 12-14).

⁸ Ćwiczenia oparte są na typowych ćwiczeniach oddechowych wykonywanych podczas zajęć z emisji głosu.

Ćwiczenia 4⁹

Ćwiczenie		Cel
Echo grupowe	Nauczyciel lub wybrane dziecko śpiewa krótką frazę melodyczną (2-4 dźwięki). Reszta grupy powtarza ją dokładnie, starając się odwzorować wysokość, rytm i dynamikę. Ćwiczenie powtarza się kilkakrotnie z różnymi frazami, co wymaga uważnego słuchania i synchronizacji	Rozwijanie uważności słuchowej, koncentracji i współpracy w grupie.
Piosenka z podziałem na role	Grupa dzieli się na mniejsze podgrupy, z których każda ćwiczy inny fragment piosenki lub odrębną melodię. Następnie wszystkie podgrupy łączą się, aby wykonać całość razem, synchronizując się ze sobą.	Ćwiczenie współpracy i koordynacji w grupie, rozwijanie umiejętności śpiewu zespołowego.
Śpiewające koło	Dzieci stoją w kole. Pierwsze dziecko zaczyna śpiewać prostą frazę, kolejne przejmuje ją i rozwija, dodając np. dodatkowy dźwięk lub zmieniając dynamikę. Każdy uczestnik musi uważnie słuchać, by płynnie kontynuować melodię.	Wzmacnianie koncentracji, uważności na innych oraz kreatywności muzycznej.
Gesty i dźwięki	Dzieci śpiewają prostą melodię. W trakcie śpiewu jedno dziecko wykonuje gest (np. klaśnięcie, machnięcie ręką), który pozostałe dzieci mają powtórzyć w odpowiednim momencie. Ćwiczenie uczy uważności na sygnały niewerbalne oraz współdziałania.	Rozwijanie komunikacji niewerbalnej i współpracy w grupie.
Opowieść muzyczna	Grupa wspólnie tworzy piosenkę – każde dziecko dodaje jedną frazę lub dźwięk, nawiązując do poprzedniej części. Uczestnicy muszą dostosować się do wypowiedzi innych, tworząc spójną całość.	Budowanie współpracy, kreatywności oraz słuchania innych.

⁹ Ćwiczenia oparte są na doświadczeniach wynikających z mojej wieloletniej pracy z różnymi zespołami wokalnymi.

Samoregulacja emocjonalna i sensoryczna

Dla niektórych dzieci śpiew może pełnić funkcję tzw. stymingu głosowego¹⁰, czyli powtarzalnych dźwięków lub melodii, które działają uspokajająco i pomagają w regulacji napięcia wewnętrznego. Ten mechanizm może być szczególnie przydatny dla dzieci z ADHD, które potrzebują strategii samopomocowych w trudnych emocjonalnie sytuacjach (*Vocal Stimming in ADHD: Examples, Causes, and Management*. <https://www.healthline.com/health/adhd/vocal-stimming-adhd#examples>, dostęp: 14.06.2025).

Ćwiczenia 5¹¹

Ćwiczenie		Cel
„mmm”	Dziecko siada wygodnie, bierze głęboki wdech, a następnie na wydechu wydaje spokojne, powtarzalne dźwięki „mmm”. Stara się utrzymać dźwięk miękki i jednostajny przez kilka sekund. Powtarza 5-7 razy.	Uspokojenie i skupienie uwagi.
Dźwiękowa kołysanka	Uczestnik wybiera prosty, powtarzalny dźwięk, np. „la-la-la” lub „na-na-na” i śpiewa go cicho i powoli przez 2-3 minuty, jak kołysankę dla siebie.	Samouspokojenie i łagodzenie napięcia.
Rytmiczne sylaby	Uczestnik wybiera sylaby, np. „ta-ta-ta” lub „da-da-da”. Powtarza je w stałym rytmie, w tempie odpowiadającym oddechowi, może też delikatnie poruszać się do rytmu.	Regulacja napięcia przez rytmiczny styming.
Tonalne przeciąganie dźwięków	Dziecko wydaje prosty dźwięk na samogłosce, np. „aaa”, i przeciąga go powoli, modulując wysokość w górę i w dół. Powtarza 5 razy, starając się utrzymać spokojny oddech.	Rozładowanie napięcia i regulacja emocji.
Powtarzalne frazy	Uczestnik wymyśla prostą frazę np. „jestem spokojny/spokojna” i śpiewaj ją powtarzając powoli, na jednym tonie lub dwóch tonach, przez ok. 3 minuty.	Budowanie poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji.

¹⁰ Warsztaty oparte na stymingu głosowym „Dążenie do lepszej komunikacji. Z głębokości swojej wołam...” z użyciem poniższych ćwiczeń były przeprowadzone podczas 3. Konferencji Naukowo-Szkoleniowej, Podmiot. Sztuka – Terapia – Edukacja. Praktyki inkluzyjne wobec neuroróżnorodności. Poznań, 11-12 kwietnia 2025 roku.

¹¹ Ćwiczenia oparte są na doświadczeniach wynikających z mojej wieloletniej pracy indywidualnej z dziećmi i młodzieżą.

Podsumowanie

Muzyka i śpiew nie są jedynie formą rozrywki – mogą pełnić ważną funkcję terapeutyczną, edukacyjną i rozwojową. Dla dzieci z ADHD to narzędzia, które pomagają im odkrywać swoje mocne strony, wyrażać emocje, budować relacje i radzić sobie z codziennymi trudnościami. Dlatego warto je włączać do codziennej pracy pedagogicznej i terapeutycznej i uwzględnić w niej pozytywne wzmocnienie, stabilną strukturę zajęć, elementy relaksacyjne, indywidualne podejście oraz cierpliwość i elastyczność (Pisula, Bryńska, Kołakowski, 2023).

Bibliografia

- Adamek K. (1996). *Singen als Alltagsbewältigung. Ergebnisse eines empirisch-psychologischen Forschungsprojektes als Argumente für eine „Erneuerte Kultur des Singens“*, [w:] Gembrisvon H., Kraemer R.-D., Maas G. (red.), Augsburg, s. 85–107.
- Adamek K. (2009). *Singen ist zukunftsweisend*, Il canto del mondo - Internationales Netzwerk zur Förderung der Alltagskultur des Singens e.V., 3/2009; chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://karladamek.de/wp-content/uploads/2018/09/Singen-ist-zukunftsweisend.pdf (dostęp: 19.06.2025).
- Biegl T. (2006). *Singen macht glücklich*, [w:] Spahn C. (red.), *Musik und Emotion. Tagungsreader der Jahrestagung von der Dt. Gesell. für Musikpsychologie*, Freiburg, s. 12–14.
- Clift S.M., Hancox G. (2001). *The perceived benefits of singing: findings from preliminary surveys of a university college choral society*. „The Journal of The Royal Society for the Promotion of Health“, 121(4), chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://mymission.lamission.edu/userdata/wentzj/docs/The_perceived_benefits_of_singing.pdf (dostęp: 20.06.2025).
- Degé F., Frischen U. (2022). *The impact of music training on executive functions in childhood: a systematic review*. „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“, 25, https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-022-01102-2?utm_source=chatgpt.com (dostęp: 10.06.2025).
- Dolgun Ö.B. (2018). *Music Therapy in ADHD and Autism*. „IOSR Journal Of Humanities And Social Science“, 23, <https://www.researchgate.net/publication/326710276> (dostęp: 17.05.2025).

- Faraone S.V., Perli H., Doyle A.E., i in. (2005). *Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder*. *Biological Psychiatry*. "A Journal of Psychiatric Neuroscience and Therapeutics", 57(11), <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.11.024> (dostęp: 20.05.2025).
- Kölsch S. (2019). *Good Vibrations - Die heilende Kraft der Musik*, Berlin.
- Mithen S. (2005). *The singing neanderthals: the origins of music, language, mind and body*, London.
- Pisula A., Bryńska A., Kołakowski A., i in. (2023). *ADHD - zespół nadpobudliwości psychoruchowe. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Sopot.
- Rusaczyk J. (2021). *Muzyka i jej wpływ na życie i rozwój człowieka*. „Wychowanie muzyczne”, 1. https://www.wychmuz.pl/arttykul_ar_124.html (dostęp: 13.05.2025).
- Saville P., Kinney C., Heiderscheit A., Himmerich H. (2025). *Exploring the Intersection of ADHD and Music: A Systematic Review*. „Behav. Sci” 15(1), <https://doi.org/10.3390/bs15010065> (dostęp: 15.05.2025).
- Töpker R. (2000). *Einführung in die Musiktherapie*, Bern.
- Vocal Stimming in ADHD: Examples, Causes, and Management, <https://www.healthline.com/health/adhd/vocal-stimming-adhd#examples> (dostęp: 14.06.2025)
- Wang X., Ossher L., Reuter-Lorenz P. (2015). *Examining the relationship between skilled music training and attention*. „Consciousness and Cognition”, 36. https://www.researchgate.net/publication/279987448_Examining_the_relationship_between_skilled_music_training_and_attention (dostęp: 15.05.2025).
- Zhang L., Chang S., Li Z., i in. (2012). *ADHD gene: A genetic database for attention deficit hyperactivity disorder*. „Nucleic Acids Research”, 40(D1), <https://doi.org/10.1093/nar/gkr992> (dostęp: 20.05.2025).



Aleksandra Cybulska

ORCID: 0009-0002-9457-391X

Muzeum Historii Żydów Polskich POLIN

Oswajam niezręczność debiutu. Arteterapia w rozwoju tożsamości osobistej i społecznej debiutujących artystów

Coping with the uncertainty of the debut. Art therapy in shaping
personal and social identity among emerging artists

DOI: 10.34739/szk.2025.12.04

Streszczenie: Artykuł prezentuje autorski cykl warsztatów rozwojowych wspierających proces kształtowania tożsamości młodych twórców w okresie przygotowania do debiutu artystycznego i pierwszego kontaktu z publicznością. Celem opracowania jest ukazanie, w jaki sposób profesjonalne działania arteterapeutyczne mogą wspierać rozwój osobisty i społeczny jednostki w sytuacji kryzysu rozwojowego, jakim jest debiut. Szczególną uwagę poświęcono wpływowi odpowiednio dobranych technik arteterapeutycznych na redukcję stresu związanego z ekspozycją społeczną, wzmacnianie rezyliencji oraz integrację różnych wymiarów osobowości w celu osiągnięcia pełniejszego potencjału twórczego. Artykuł łączy perspektywę arteterapii z założeniami neurobiologii interpersonalnej oraz psychologii humanistycznej, koncentrując się na psychicznych i fizjologicznych mechanizmach zmian zachodzących u artysty w procesie przygotowania do wystąpienia publicznego.

Słowa kluczowe: arteterapia, tożsamość, rozwój, artysta, debiut

Abstract: This article presents an original series of developmental workshops designed to support the process of identity formation among young artists as they prepare for their artistic debut and their first encounter with an audience. The aim of this study is to demonstrate how professional art therapy interventions can support an individual's personal and social development during a developmental crisis such as an artistic debut. Particular attention is paid to the impact of appropriately selected art therapy techniques on reducing stress associated with public exposure, strengthening resilience, and integrating various dimensions of personality in order to achieve a fuller creative potential. The article combines the perspective of art therapy with the principles of interpersonal neurobiology and humanistic psychology, focusing on the psychological and physiological mechanisms of the changes occurring in the artist during the process of preparing for a public performance.

Keywords: art therapy, identity, development, artist, debut

Wstęp

Artykuł prezentuje cykl warsztatów arteterapeutycznych rozwojowych, których nadrzędnym celem było wsparcie procesu kształtowania tożsamości grupy młodych artystów w kluczowym dla nich momencie przygotowania do pierwszego kontaktu z publicznością. Przed szczegółowym omówieniem warsztatów niezbędne jest osadzenie podjętych działań w szerokim kontekście teoretycznym dotyczącym kształtowania się tożsamości. Łączy on psychologię rozwoju, psychoterapię w nurcie humanistycznym oraz współczesną neurobiologię.

Tożsamość osobista i społeczna

Tożsamość jest procesem stawania się sobą w wyniku i w zgodzie z własnym doświadczeniem oraz postrzeganiem samego siebie i w odniesieniu do wewnętrznych wartości.

Erik H. Erikson, psychoanalityk i psycholog rozwoju człowieka uważał, że tożsamość jest kluczowym elementem rozwoju ego i kształtuje się poprzez osiąganie kolejnych etapów dojrzałości, szczególnie w okresie dorastania. Rozwój osobowości następuje w wyniku przechodzenia kryzysów rozwojowych, w sposób negatywny – osłabiając potencjał człowieka lub pozytywny – wykorzystując potencjał na pełny i harmonijny rozwój tożsamości konkretnej jednostki (Erikson, 2004, s. 97-129)¹.

To, w jaki sposób człowiek się rozwija zależy od wielu czynników, a przede wszystkim od środowiska, w którym się rozwija, od rodziców, bliższej i dalszej rodziny, grupy rówieśniczej, osobowości przywódczych oraz wartości, które tym środowiskiem kierują. Ważnym momentem kształtowania samoświadomości jest dysonans poznawczy, którego każdy człowiek

¹ Więcej patrz także: Brzezińska, A., (2000). *Společna psychologia rozwoju*, Warszawa; Brzezińska, A., (2006). *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomska J. (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa, s. 47-77; Jarymowicz, M., (2000). *Psychologia tożsamości*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, Gdańsk, s. 107-125; Marcia, J., (1966). *Development and validation of ego-identity status*, "Journal of Personality and Social Psychology", May 1966(5), s. 551-558; Marcia, J., (1980). *Ego identity development*, [w:] J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*, Nowy Jork, s. 159-187; McAdams, J., (1997). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*, Guilford Press, Londyn, Nowy Jork; O'Hara, M., (2025). *Selected Writings of Maureen O'Hara on the Art, Science, and Hope of Humanism Vitalising Persons for Turbulent Times*, Londyn.

doświadcza w wyniku zderzenia z obserwacjami na temat funkcjonowania innych rodzin, innych środowisk (Becelewska, 2006, s. 77-78). W codziennym życiu intuicyjnie wykorzystujemy reguły kierujące kształtowaniem się tożsamości, na przykład dążąc do otaczania się osobami, które uprawiają podobne do naszych aktywności albo aspirują do celów, do których i my sami aspirujemy. Dlaczego o tożsamości warto myśleć jak o procesie? Bo do prowadzenia satysfakcjonującego, autentycznego życia, z pełnym wykorzystaniem indywidualnego potencjału potrzebna jest jej przemiana. To szczególnie ważne w obecnym świecie, którego reguły zmieniają się z niezwykłą szybkością.

Istnieje szereg narzędzi umożliwiających tę zmianę, a istotną rolę odgrywa w tym procesie samoświadomość. Według Carla R. Rogersa, twórcy humanistycznego nurtu w psychoterapii, w trakcie tego procesu ma miejsce integracja różnych wymiarów osobowości. Warunkiem takiej integracji jest funkcjonowanie w bezpiecznej przestrzeni, w której konkretna osoba może zbliżyć się do wyobrażonego idealnego „ja”, zgodnego z własnymi wartościami i pragnieniami (Rogers, 2023)².

Transformację tożsamości wspiera neuroplastyczność ludzkiego mózgu, czyli zdolność do reorganizacji połączeń neuronalnych w drodze nauki, treningu, poprzez osobiste doświadczenia. Każda zmiana myślenia, nawyków czy postrzegania siebie może przekształcić struktury w mózgu. Wymienione wyżej mechanizmy opisał m.in. Daniel J. Siegel w ramach koncepcji integracji neuronalnej oraz neurobiologii interpersonalnej. Integracja neuronalna to proces tworzenia nowych połączeń między neuronami oraz zestrzania różnych obszarów aktywności mózgu (np. logiki i emocji), umożliwiające lepsze kierowanie sobą. Natomiast neurobiologia interpersonalna to termin opisujący wpływ relacji społecznych oraz interakcji na strukturę i funkcjonowanie mózgu. W ujęciu Siegla suma wszystkich dotychczasowych przeżyć i doświadczeń kształtuje tożsamość każdego człowieka, wzmacniając

² Więcej patrz także w: O'Hara, M., (2025). *Selected Writings of Maureen O'Hara on the Art, Science, and Hope of Humanism Vitalising Persons for Turbulent Times*, Londyn; Rogers, N., (2000). *The creative connection*, Monmouth; Wood, J.K., (2008). *Carl Rogers' approach. Toward an understanding of its implications*, Monmouth.

obraz własnego „ja” (Siegel, 2009)³. Tak więc neurobiologia interpersonalna tłumaczy, w jaki sposób profesjonalnie przygotowany proces arteterapeutyczny może fizycznie i psychicznie przygotować debiutanta do konfrontacji ze światem zewnętrznym, zamieniając stres w świadome decyzje i zintegrowane działanie twórcze.

Arteterapia jako obszar rozwoju tożsamości

Arteterapia jest zjawiskiem, dziedziną, której nie sposób zamknąć w jednym tylko segmencie nauk czy aktywności. Łączy w sobie cechy terapeutyczne, pedagogiczne, edukacyjne i artystyczne. Definiowana jest przez liczne towarzystwa arteterapii, np.: Brytyjskie Towarzystwo Arteterapii (BAAT), Amerykańskie Towarzystwo Arteterapii (AATA), Kanadyjskie Towarzystwo Arteterapii (CATA) jako forma psychoterapii, zawód związany ze zdrowiem psychicznym, czy działanie, które łączy proces twórczy i psychoterapeutyczny prowadzonych w celu wywołania autorefleksji, wzrostu poziomu ogólnego funkcjonowania, poprawy i wzmocnienia fizyczne, ułatwiając samoeksplorację i zrozumienie siebie⁴.

Za tymi wiodącymi ośrodkami w definiowaniu arteterapii z punktu widzenia tradycji medycznych podążają pozostałe konsorcja i stowarzyszenia na świecie, także w Polsce. W Polsce jednak od lat 70. XX wieku umacnia się „nurt arteterapii wypływający z nauk społecznych, kładący nacisk na humanistyczne wsparcie rozwoju jednostki (...)” (Chmielnicka-Plaskota, Łoza, Szulc, 2014, s. 19), który co do sposobu oddziaływania jest propozycją odwołującą się do pedagogiki.

Tak jak w szczegółach definicji rozmaitych towarzystw istnieją różnice, tak bez wątpienia według założenia każdego z nich sztuka jest fundamentem arteterapii. To w jej bezpiecznej przestrzeni, z towarzyszeniem świadomego i doświadczonego arteterapeuty, osoby korzystające z arteterapii mogą zyskać samoświadomość, zbudować lub wzmocnić swoją sprawczość, nauczyć się lub rozwinąć umiejętność komunikowania się z osobami we wspólnocie,

³ Więcej patrz także: Siegel, D.J., (2012). *Psychowzroczność. Jak dzięki nowej wiedzy o umyśle i empatii wprowadzać pozytywne zmiany w życiu*, Warszawa; Siegel, D.J., (2020). *Uważny mózg. Jak zyskać świadomość. 21-dniowy program uważności zmniejszający lęk i kultywujący spokój*, Warszawa.

⁴ Więcej patrz także w: Łoza, B., Chmielnicka-Plaskota, A. (red), (2014). *Arteterapia*, cz. 1, Warszawa.

w której funkcjonują, a wręcz zacząć funkcjonować w jakiejkolwiek grupie społecznej. Co istotne, w arteterapii najwyższą wartość stanowi proces kreacji twórczej, a nie jego efekt (Popek, 2010, s. 429).

Według Eugeniusza Józefowskiego arteterapia „odnosi się do działań o charakterze edukacyjnym lub terapeutycznym, których forma określana przez środki artystyczne, techniki, charakter aktywności wpisuje się w obszar sztuk wizualnych. Zamierzone cele realizowane są w procesie twórczym – kreacji artystycznej, zachodzącej w przestrzeni sztuk wizualnych” (Józefowski, 2012, s. 11)⁵.

W rozważaniach nad możliwościami rozwoju tożsamości w wyniku procesu arteterapeutycznego Józefowski (Józefowski, 2012)⁶ przedstawia m.in: proces kształtowania tożsamości w warsztacie twórczym, relację między kreacją plastyczną a samowiedzą i samooceną oraz rozwój podmiotowy uczestników warsztatów.

Proces kształtowania tożsamości i rozwój podmiotowy uczestników w warsztacie twórczym

Według Józefowskiego tożsamość uczestnika warsztatu powstaje w twórczym działaniu, gdy przygląda się on sobie. Obecność grupy i osoby prowadzącej odgrywa jednak w tym procesie niezwykle ważną rolę. Korzystając z refleksji osób towarzyszących, uczestnik może spojrzeć na siebie szerzej, uświadamiając sobie własne wartości, granice, cele. Określa to, co stanowi podstawę jego tożsamości i działania, które mogą tę tożsamość wzmocnić (Józefowski, 2012, s. 34-37).

⁵ Skłaniam się do rozszerzenia form działań arteterapeutycznych poza sztuki wizualne oraz performatywne, włączając w ich zakres muzykoterapię, zajęcia literackie (biblioterapię, a raczej terapię słowem), choreoterapię czy dramę, tak jak o rodzajach arteterapii piszą Maria Pałuba i Aleksandra Chmielnicka-Plaskota, (Pałuba M., Chmielnicka-Plaskota A., 2014, s. 33-39). Więcej patrz także w: Malchiodi, C.A., (1998). *The art therapy sourcebook*, Nowy Jork; Malchiodi, C.A. (2003). *Expressive Arts Therapy and Multimodal Approaches*, [w:] Malchiodi C.A. (red.), *Handbook of Art Therapy*, Nowy Jork, s. 106-119; Łoza, B., Chmielnicka-Plaskota, A. (red), (2014). *Arteterapia*, cz. 2, Warszawa; Rudowski, T., (2007). *Arteterapia - inspiracje i wartości*, Warszawa; Karolak, W., Karolak, B., (2022). *Arteterapia. Projekty*, Warszawa.

⁶ Więcej patrz także: Józefowski, E., Florczykiewicz, J., (2015). *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wrocław.

Arteterapia jako przestrzeń, w której dochodzi do pobudzenia wyobraźni i kreatywności uczestnika warsztatów twórczych uruchamia proces wewnętrznego rozwoju, podnosi poziom jego sprawczości i jakości życia. Potwierdzają to protokoły badawcze i udokumentowane przez Józefowskiego procesy, które zaszły podczas prowadzonych przez niego warsztatów twórczych.

Według nich warunki umożliwiające rozwój podmiotowy to:

- kompetencje prowadzącego: etyka, uważność, znajomość języka sztuk wizualnych, umiejętność prowadzenia dialogu i kontraktu;
- projektowanie działań: jasne cele, dobór środków i mediów dopasowanych do celów uczestnika, bezpieczne ramy funkcjonowania w trakcie warsztatów;
- scenariusz warsztatowy: fazowanie (wejście – praca – domknięcie), miejsce na refleksję i prezentację prac, świadome łączenie obrazu i słowa (Józefowski, 2012, s. 11-13, 127-133, 131-144).

Podobne wyniki opisane zostały w badaniu nad rozwojem osobistym w wyniku procesu warsztatowego, przeprowadzonego w grupie 110 studentów kierunków pedagogicznych (arteterapia, socjoterapia, pedagogika). „W przeprowadzonych warsztatach dokonało się poszerzenie samowiedzy. (...) Znaczna część uczestników deklaruje poszerzenie wiedzy o sobie: w zakresie uświadomienia sobie własnych potrzeb i oczekiwań w relacjach społecznych (...). Podczas warsztatów zachodzi *katharsis*, przyczyniając się do podwyższenia odczuwanego dobrostanu, następuje identyfikacja zafałszowań poznawczych, co przyczynia się do poszerzenia samowiedzy” (Florczykiewicz, 2019, s. 121-134).

Trafność opisanych przez Józefowskiego założeń i wniosków potwierdzają wyniki półrocznego cyklu grupowych warsztatów arteterapeutycznych, prowadzonych w warunkach klinicznych w Mazowieckim Specjalistycznym Centrum Zdrowia im. prof. Jana Mazurkiewicza, podczas którego badano wpływ programu arteterapeutycznego na wzrost poczucia tożsamości pacjentów. Wynikiem cyklu warsztatów był wzrost poczucia tożsamości osobistej i społecznej w grupie pacjentów objętych programem. Uczestnicy warsztatów zyskali „wgląd we własne doświadczenia osobowe, (...) odnotowano aktywizację i poszerzenie horyzontów dotyczących wielu możliwości przeżywania i radzenia sobie z trudnościami (...)”. Stwierdzono również

głębsze samopoznanie (...)” (Kompowska-Marek, Chmielnicka-Plaskota, Zielińska, 2021, s. 57-62).

Podobne efekty osiągnięto u pacjenta wielokrotnie hospitalizowanego w innym ośrodku klinicznym, w Wojewódzkim Szpitalu dla Nerwowo i Psychicznie Chorych „Dziekanka” w Gnieźnie podczas warsztatów pt. „Autoportret symboliczny”. Uzyskano „pozytywną modyfikację jego zachowań, myśli i sądów wypowiedzianych o sobie i uczestnikach. Wpłynęło to na pozytywniejszą ocenę relacji z innymi osobami oraz wzmocniło poczucie własnej wartości i sprawstwa” (Bartel, 2014, s. 82).

Wybrane metody badań jakościowych

Metody użyte do oceny efektów warsztatów przedstawionych w dalszej części artykułu odnoszą się głównie do koncepcji warsztatów twórczych Eugeniusza Józefowskiego. Są to:

- obserwacja uczestnicząca – podstawowa metoda w badaniach związanych w warsztatami twórczymi. Umożliwia zaobserwowanie momentów zmiany tożsamościowej w trakcie rozwoju osobistego;
- analiza prac powstających podczas warsztatu – obejmuje analizę formy, treści symbolicznej prac artystycznych. Tożsamość debiutujących artystów przejawia się najpierw jako forma, dopiero później jako opowieść, opis;
- interpretacja wypowiedzi uczestników – to sytuacja, w której najczęściej pojawiają się wypowiedzi związane z samopoznaniem, kluczowe dla budowania tożsamości artysty;
- triangulacja jakościowa (łączenie wypowiedzi, obserwacji, kontekstu) – pozwala wykryć wzorce rozwojowe uczestników warsztatów i uniknąć błędów w ocenianiu efektów warsztatów⁷.

⁷ Więcej patrz także: Józefowski, E., (2017). *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*, Warszawa.

Założenia i cel cyklu warsztatów rozwojowych

***Oswajam niezręczność debiutu*⁸**

Warsztaty miały na celu stworzenie przyjaznej przestrzeni osobom, które chciały zadebiutować ze swoją twórczością. Dzieła artystyczne były tworzone indywidualnie przez uczestników programu poza spotkaniami warsztatowymi. Same spotkania zaplanowane były tak, żeby dostarczać uczestnikom nie tylko informacji o metodykach projektowych czy technikach artystycznych, ale też wsparcia rozwojowego w zakresie kompetencji komunikacyjnych czy rezyliencji. Te ostatnie kompetencje rozwijane były w trakcie warsztatów arteterapeutycznych o charakterze rozwojowym (edukacyjnym), które skupione były na budowaniu tożsamości osobowościowej i artystycznej uczestników, wzmacnianiu ich poczucia wartości, psychicznej odporności, wiary we własne możliwości i wybory. Proces rozwojowy oparty był na pozytywnym wzmocnieniu i dążył do transformacji tożsamości uczestników obejmującej obniżenie poziomu stresu artystów, wzmocnienie samoświadomości w obszarze emocji i kompetencji, wzrost poczucia sprawczości, gotowość na kontakt z publicznością, wzrost zdolności komunikacyjnych.

Zakładanym efektem warsztatów była większa otwartość i pewność siebie debiutujących artystów w kontakcie z publicznością, także w obliczu niespodziewanych jej reakcji, co miało skutkować na przyszłość otwartością na eksplorowanie nowych obszarów twórczości artystycznej, kreatywności. Liczebność uczestników w grupie dochodziła do 20 osób, wraz z trzema osobami prowadzącymi: 1 arteterapeutą i 2 osobami wspomagającymi prowadzenie procesu. Techniki arteterapeutyczne wykorzystane w trakcie warsztatów grupowych dobrano tak, aby zapewniały transformację tożsamości uczestników poprzez pozytywne wzmocnienie: trening interpersonalny, informacja zwrotna, trening uważności, relaksacja, metafora, filmoterapia, drama⁹.

⁸ Warsztaty arteterapeutyczne prowadzone były podczas 3. edycji Festiwalu Uczczenia Niezręczności (FUN) 2025, czyli programu przygotowującego grupę młodych artystów do debiutu. Osoby, które wzięły udział w FUN 2025 oraz cyklu warsztatów arteterapeutycznych zostały zrekrutowane w wyniku oceny zgłoszeń, która obejmowała przede wszystkim istnienie w zgłoszeniu cech debiutu, medium artystyczne, gotowość do uczestnictwa w procesie grupowym oraz do udziału w warsztatach.

⁹ Więcej na temat technik arteterapeutycznych patrz także: Malchiodi, C.A., (1998). *The art therapy sourcebook*, Nowy Jork; Malchiodi, C.A. (2003). *Expressive Arts Therapy and Multimodal Approaches*, [w:] Malchiodi C.A. (red.), *Handbook of Art Therapy*, Nowy Jork, s. 106-119; Łoza, B., Chmielnicka-Plaskota, A. (red), (2014). *Arteterapia*, cz. 2, Warszawa; Rudowski, T., (2007). *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Warszawa; Karolak, W., Karolak, B., (2022). *Arteterapia. Projekty*, Warszawa; Józefowski, E., (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań, s. 11.

Plan warsztatów

Numer i tytuł warsztatu	Techniki i metody	Cele	Zakładane efekty
1. Magiczne pudełko – Organizatorzy	- warsztat grupowy - trening interpersonalny - informacja zwrotna	- integracja grupy - poznanie siebie nawzajem „widzę siebie w tym, jak mnie widzicie”	- uczestnicy poznają się, czują swobodę w swoim towarzystwie, przygotowanie na kolejne spotkanie z tego cyklu
2. Opowiedz mi, opowiem Ci	- warsztat grupowy - trening interpersonalny - informacja zwrotna	- wykonanie kroku w kierunku pokonania bariery strachu przed wystąpieniem, - trening komunikacji z odbiorcami w warunkach działania w grupie znanych osób	- uczestnicy potrafią i nazwać własne odczucia i emocje w sytuacji pierwszej konfrontacji swoich projektów z publicznością z osób w tej samej sytuacji - czują się pewnie i bezpiecznie odsłonięci na obserwatorów
3. Każdy to przeżywa	- trening uważności - warsztat grupowy - relaksacja - metafora - filmoterapia	- pokazanie uczestnikom, że proces twórczy jest zawsze związany z wątpliwościami i nie zawsze pozytywnymi odczuciami, dotyczy to twórców na każdym poziomie zaawansowania - pobudzenie uczestników do obserwacji i identyfikacji własnych emocji	- odprężenie uczestników projektu po spotkaniach z ekspertami, podczas których mogą się zestresować uwagami - w szerszej perspektywie zmiana nastawienia uczestników do konfrontacji z publicznością w czasie debiutu/ wystąpienia publicznego z indywidualnej (wyizolowanej) na szerszą (społeczno-kulturową)

4. Wywiad	- warsztat grupowy - drama - trening interpersonalny	- dalszy rozwój poczucia pewności siebie w konfrontacji z publicznością	- przygotowanie uczestników do zaprezentowaniu publiczności swoich utworów artystycznych podczas wernisażu oraz pozyskanie przez nich kolejnych narzędzi do lepszego przygotowania się do wystąpienia
5. Jestem, czuję, rejestruję	- trening uważności	- debiut na wernisażu, podczas występu/performance	- zaprezentowanie publiczności poszczególnych utworów bez zakłóceń i maksymalnie swobodnie <i>UWAGA: to spotkanie może trwać dłużej niż wszystkie inne w serii, z uwagi na swój charakter</i>
6. Nasze pudełko z magią	- warsztat grupowy - informacja zwrotna - transformacja	- ocena poziomu pewności siebie / poziomu stresu w konfrontacji z publicznością po zakończeniu cyklu spotkań	- uświadomienie sobie, jaka zmiana w ocenie własnych umiejętności, w pewności siebie zaszła w każdym z uczestników - pozytywne wzmocnienie na kontynuację drogi artystycznej

Przebieg warsztatów podczas 3. edycji Festiwalu Uczczenia Niezręczności (FUN) 2025

• Warsztat 1. *Magiczne pudełko – Organizatorzy*

Celem pierwszego z cyklu warsztatów było **wzajemne poznanie się uczestników oraz integracja grupy**. Spotkanie miało przygotować grupę do dalszej wspólnej pracy i zbudować atmosferę swobody.

Główne punkty warsztatu obejmowały:

- Ćwiczenie wprowadzające: Uczestnicy przedstawiali się, podając swoje imię, formę sztuki oraz rzecz wywołującą konkretną emocję (śmiech, obrzydzenie, smutek lub wstyd) bez głębszej analizy emocjonalnej.
- Ćwiczenie „Magiczne pudełko – Organizatorzy”: Centralny punkt spotkania. Każdy z organizatorów przyniósł pudełko z trzema przedmiotami definiującymi jego osobę, które grupa interpretowała przed wypowiedzią właściciela.
- Strategia „bezpiecznej przestrzeni”: Celowe uczynienie organizatorów obiektami obserwacji pozwoliło nowym uczestnikom oswoić się ze sobą bez konieczności natychmiastowego opowiadania o sobie.

Efekty i ewaluacja:

- Warsztat cechował się bardzo intensywnym zaangażowaniem (3/3) i pełną frekwencją.
- Zadziałał mechanizm „widzę siebie w tym, jak mnie widzicie”, co wzmocniło poczucie bycia zauważonym.
- Uczestnicy docenili metodę odwróconej interpretacji i otwartość organizatorów. Na zakończenie uczestnicy otrzymali zadanie domowe: przygotowanie własnych pudełek z przedmiotami opisującymi ich utwór artystyczny na kolejne spotkanie.

• Warsztat 2. *Opowiedz mi / opowiem Ci*

Celem warsztatu było wykonanie kroku w kierunku **pokonania bariery strachu przed wystąpieniem** oraz trening komunikacji z odbiorcami w warunkach grupy wsparcia.

Główne punkty warsztatu obejmowały:

- Ćwiczenia ruchowe: Elementy dramy i rytmy (chodzenie, witanie się zmyślonymi nazwiskami) służące rozluźnieniu grupy.
- Prezentacja pudełek uczestników: Każdy artysta stawiał swoje pudełko na forum, a grupa dzieliła się skojarzeniami dotyczącymi formy i przekazu utworu przed komentarzem autora.
- Analiza wielowarstwowa: Interpretacja nie ograniczała się do przedmiotów, ale obejmowała także ich fakturę, zapach oraz same pojemniki (np. worek na śmieci).

Efekty i ewaluacja:

- Odnotowano bardzo wysokie zaangażowanie (3/3); grupa zaczęła działać jak „kolektyw artystyczny o funkcjach terapeutycznych”.
- Uczestnicy zaczęli nazywać własne lęki i perfekcjonizm, akceptując przy tym utratę pełnej kontroli nad interpretacją ich dzieł.
- Wzrosła pewność siebie w prezentowaniu własnej twórczości. Na zakończenie uczestnicy czuli się oswojeni z mechaniką warsztatu i gotowi do dalszego odsłaniania swojej tożsamości artystycznej.

• Warsztat 3. *Każdy to przeżywa*

Warsztat miał na celu **normalizację trudnych emocji** towarzyszących procesowi twórczemu oraz relaksację po intensywnej fazie konfrontacji z uwagami ekspertów.

Główne punkty warsztatu obejmowały:

- Runda metafory roślinno-zwierzęcej: Uczestnicy opisywali swoje samopoczucie poprzez figury natury (np. „ślimak wzmocniony uwagami”, „paw szukający odwagi”).
- Filmoterapia: Projekcja animacji o porównywaniu się z innymi twórcami, służąca uświadomieniu sobie powszechności tych mechanizmów.
- Transformacja narracji „a potem...”: Dopisanie ciągu dalszego do wcześniejszej metafory w kierunku odzyskania równowagi i nadziei.

Efekty i ewaluacja:

- Zaangażowanie określono jako bardzo intensywne (3/3), co doprowadziło do wyraźnego spadku napięcia w grupie.

- Nastąpiła zmiana perspektywy z indywidualnego lęku przed oceną na społeczno-kulturowe rozumienie procesu tworzenia.
- Uczestnicy zidentyfikowali własne zafałszowania poznawcze związane z „wewnętrznym krytykiem”. Na zakończenie grupa wyraziła gotowość do dalszego rozwoju, czując się wzmocniona wspólnotą przeżyć.

• **Warsztat 4. Wywiad**

Głównym celem była **transformacja tremy w strategię działania** oraz praktyczne przygotowanie do kontaktu z publicznością podczas wernisażu.

Główne punkty warsztatu obejmowały:

- Trening psychosomatyczny: Ćwiczenia oddechowe i fizyczne przydatne w pokonywaniu stresu podczas wystąpień publicznych.
- Drama „Wywiad”: Uczestnicy prezentowali swoje projekty, a reszta grupy wcielała się w rolę dociekliwych dziennikarzy, zadając pytania o motywację i środki wyrazu.
- Planowanie operacyjne: Wspólne wypracowywanie konkretnych rozwiązań technicznych (nagłośnienie, światło, zawieszenia) w oparciu o feedback grupy.

Efekty i ewaluacja:

- Odnotowano mobilizację i bardzo wysokie zaangażowanie (3/3); trema została zamieniona w plan działania (checklisty, próby).
- Uczestnicy poczuli się kompetentni w roli „prezentera” swojej sztuki, traktując publiczność jako współtwórcę sensu.
- Wypowiedzi stały się konkretne i ukierunkowane na cel realizacyjny. Na zakończenie uczestnicy, mimo zmęczenia, wyrazili satysfakcję z doprecyzowania swoich projektów.

• **Warsztat 5. Jestem, czuję, rejestruję**

Celem było **realne doświadczenie debiutu** oraz swobodne zaprezentowanie utworów artystycznych szerokiej publiczności.

Główne punkty warsztatu obejmowały:

- Samoobserwacja i introspekcja: Uczestnicy mieli za zadanie rejestrować swoje emocje i reakcje w trakcie interakcji z odbiorcami.

- Wernisażowy debiut: Artyści odpowiadali na pytania publiczności, obserwując jednocześnie, jak ich dzieło zaczyna funkcjonować w przestrzeni społecznej.
- Notowanie „na gorąco”: Bezpośrednio po zakończeniu wydarzenia uczestnicy zapisywali swoje odczucia, które trafiły do wspólnego „pudełka z magią”.

Efekty i ewaluacja:

- Wydarzenie cechowało najwyższe zaangażowanie emocjonalne (3/3) i silne wsparcie wewnątrz grupy debutantów.
- Wystąpiła redefinicja wartości w obliczu dylematu etycznego (manifestacja polityczna odbywająca się równoległe z wernisażem).
- Przekonano się w praktyce, że widz nie stanowi zagrożenia, co pozwoliło na normalizację lęku. Na zakończenie zebrane notatki stały się materiałem do finałowego warsztatu podsumowującego proces transformacji.

• Warsztat 6. *Nasze pudełko z magią*

Celem spotkania było domknięcie cyklu poprzez **transformację wernisażowych doświadczeń** w trwałą, wspierającą opowieść o sobie.

Główne punkty warsztatu obejmowały:

- Skala samopoczucia: Przywitanie poprzez określenie stanu emocjonalnego na skali 1–3, co pozwoliło na szybką diagnozę atmosfery w grupie.
- Praca z notatkami: Uczestnicy losowali i wspólnie przekształcali trudne emocjonalnie zapisy z wernisażu w kierunku ich konstruktywnego znaczenia i wzmocnienia.
- Refleksja syntetyczna: Omówienie wartości nazywania zjawisk jako narzędzia „kreowania rzeczywistości” i budowania sprawczości.

Efekty i ewaluacja:

- Warsztat przyniósł bardzo intensywne efekty (3/3) w zakresie integracji doświadczeń i wzrostu samoakceptacji.
- Uczestnicy uświadomili sobie zmianę, jaka zaszła w ich postrzeganiu własnych kompetencji od początku cyklu.
- Nastąpiło ostateczne przeformułowanie lęku w poczucie gotowości do kontynuacji drogi artystycznej. Na zakończenie uczestnicy podkreślili wagę perspektywy grupy w nadawaniu głębi własnym przeżyciom, domykając proces rozwoju podmiotowego.

Wnioski

Realizacja cyklu warsztatów *Oswajam niezręczność debiutu* potwierdziła, że proces kształtowania tożsamości młodych artystów zyskuje na efektywności dzięki osadzeniu działań arteterapeutycznych w szerokim kontekście teoretycznym, łączącym psychologię rozwoju z nowoczesną neurobiologią.

Kluczowym elementem sprzyjającym transformacji okazało się zapewnienie uczestnikom bezpiecznej przestrzeni, która zgodnie z postulatami nurtu humanistycznego umożliwiła integrację różnych wymiarów osobowości i przybliżenie się do idealnego „ja”.

Wykorzystanie mechanizmów neuroplastyczności oraz integracji neuronalnej pozwoliło debutantom na reorganizację połączeń neuronalnych, co w efekcie doprowadziło do skutecznego zastąpienia paralizującego stresu świadomym i zintegrowanym działaniem twórczym.

Potwierdzono również, że tożsamość artystyczna krystalizuje się najlepiej w samym procesie kreacji oraz w dialogu z grupą, gdzie obecność innych osób pełni funkcję zwierciadła pozwalającego na uświadomienie sobie własnych granic, wartości i celów. Dzięki zastosowaniu triangulacji jakościowej zaobserwowano, że tożsamość debutujących twórców manifestuje się najpierw poprzez formę artystyczną, a dopiero w kolejnych etapach ewoluje w kierunku świadomej narracji i głębokiego samopoznania.

Wnioski z przeprowadzonych działań wskazują, że program oparty na pozytywnym wzmocnieniu nie tylko obniża początkowy poziom lęku przed ekspozycją, ale przede wszystkim trwale wzmacnia rezyliencję i poczucie sprawstwa, czyniąc młodych twórców gotowymi na konstruktywne czerpanie z informacji zwrotnej od publiczności jako istotnego stymulatora ich dalszego rozwoju kreatywnego.

Bibliografia

- Bartel, R. (2014). *Autoportret w arteterapii*. [w:] Łoza B., Chmielnicka-Plaskota A. (red.), *Arteterapia*, Warszawa.
- Becelewska, D. (2006). *Reperytorium z rozwoju człowieka*, Jelenia Góra.
- Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa.
- Brzezińska, A. (2006). *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, [w:] Brzezińska A.W., Hulewska A., Słomska J. (red.), *Edukacja regionalna*, Warszawa.

- Chmielnicka-Plaskota, A., Łoza, B., Szulc, W. (2014). *Definicje arteterapii*, [w:] Łoza B., Chmielnicka-Plaskota A. (red.), *Arteterapia*, cz. 1, Warszawa.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*, Poznań.
- Florczykiewicz, J. (2019). *Rozwój podmiotowy w warsztacie twórczym – badania jakościowe nad rezultatami procesu warsztatowego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, t. 34, s. 121-134.
- Jarymowicz, M. (2000). *Psychologia tożsamości*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. III, Gdańsk.
- Józefowski, E. (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań.
- Józefowski, E., Florczykiewicz, J. (2015). *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*, Wrocław.
- Józefowski, E. (2017). *Warsztaty twórcze przy kreacji plastycznej jako doświadczenie partycypacji w sztuce*, Warszawa.
- Karolak, W., Karolak, B. (2022). *Arteterapia. Projekty*, Warszawa.
- Kompowska-Marek, R., Chmielnicka-Plaskota, A., Zielińska, A. (2021). *Arteterapia w psychiatrii – tożsamość indywidualna a tożsamość grupowa*, „Neuropsychiatria. Przegląd Kliniczny”, Vol. 13, Nr (3-4).
- Łoza, B., Chmielnicka-Plaskota, A. (red.) (2014). *Arteterapia*, cz. 1, Warszawa.
- Łoza, B., Chmielnicka-Plaskota, A. (red.) (2014). *Arteterapia*, cz. 2, Warszawa.
- Malchiodi, C.A. (1998). *The art therapy sourcebook*, MacMillan, Nowy Jork.
- Malchiodi, C.A. (2003). *Expressive Arts Therapy and Multimodal Approaches*, [w:] Malchiodi C.A. (red.), *Handbook of Art Therapy*, Nowy Jork.
- Marcia, J. (1966). *Development and validation of ego-identity status*, „Journal of Personality and Social Psychology”, May 19663(5), s. 551-558.
- Marcia, J. (1980). *Ego identity development*, [w:] Adelson J. (red.), *Handbook of adolescent psychology*, Nowy Jork.
- McAdams, J. (1997). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*, Londyn, Nowy Jork.
- O'Hara, M. (2025). *Selected Writings of Maureen O'Hara on the Art, Science, and Hope of Humanism Vitalising Persons for Turbulent Times*, Londyn.
- Pałuba, M., Chmielnicka-Plaskota, A. (2014). *Rodzaje arteterapii*, [w:] Łoza B., Chmielnicka-Plaskota A. (red.), *Arteterapia*, cz. 1, Warszawa.
- Popek, S. (2010). *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków.
- Rogers, C.R. (2023). *O stawianiu się osobą*, tłum. M. Karpiński, Poznań.
- Rogers, N. (2000). *The creative connection*, Monmouth.
- Rudowski, T. (2007). *Arteterapia – inspiracje i wartości*, Warszawa.
- Siegel, D.J. (2009). *Rozwój umysłu: jak stajemy się tym, kim jesteśmy*, Kraków.
- Siegel, D.J. (2012). *Psychowzroczność. Jak dzięki nowej wiedzy o umyśle i empatii wprowadzać pozytywne zmiany w życiu*, Warszawa.
- Siegel, D.J. (2020). *Uważny mózg. Jak zyskać świadomość. 21-dniowy program uważności zmniejszający lęk i kultywujący spokój*, Warszawa.
- Wood, J.K. (2008). *Carl Rogers' approach. Toward an understanding of its implications*, Monmouth.

**Krzysztof K. Przybycień**

ORCID: 0000-0002-9161-5371

Uniwersytet w Siedlcach

Współczesny nauczyciel

The Modern Teacher

DOI: 10.34739/szk.2025.12.05

Streszczenie: Nowy model edukacji powinien koncentrować się nie tylko na pamięciowym przyswajaniu informacji, ale także na opanowaniu metod wyszukiwania, gromadzenia danych i ich analizy. Wierzę, że w edukacji w epoce informacji dominować będzie edukacja oddziałująca głównie na sferę emocjonalną i wolicjonalną. Nauczyciel będzie uczył ucznia właściwego doboru informacji, ich rozumienia i racjonalnego myślenia, zgodnego z hierarchią wartości. Podstawą edukacji powinna być jednak pomoc uczniowi w aktualizowaniu jego własnych, unikalnych zdolności. Jest to rodzaj wsparcia, towarzyszący rozwojowi. W szkole mówimy o szeroko rozumianej edukacji integralnej, która łączy wszystkie sfery życia człowieka. Integralność ta wspiera ucznia w rozwoju zdrowotnym, psychicznym, estetycznym, intelektualnym, społecznym, moralnym i duchowym oraz w postrzeganiu ucznia w kontekście uwarunkowań środowiskowych i społecznych. Nauczyciel w epoce informacji musi zdawać sobie sprawę, że jego zawód ma charakter aksjologiczny.

Słowa kluczowe: współczesny nauczyciel, kwalifikacje, kompetencje, cechy osobowości

Abstract: A new model of education should not only focus on memory-absorption of information, but on mastering search methods, data collection and analysis of information. I believe that education in the information age will be dominated by education mainly affecting emotional and volitional sphere. The teacher will teach the student to select the right information, their understanding and rational, consistent with the hierarchy of the values use. The basis of education, however, should be the student assistance in updating its own unique capabilities. It is the kind of support, accompany with the development. In the school we say about widely understood integral education, which is integrating all spheres of human life. This integrity supports students in the development of health, psychological, aesthetic, intellectual, social, moral and spiritual, and the perception of the student in the context of environmental and social conditions. Teacher of the information age must be aware of the fact that his profession has an axiological character.

Keywords: modern teacher, qualifications, competences, personality traits.

Wielka Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego, nikomu nieznana, przeszło dwa wieki przeleżała na półkach bibliotek. Dopiero w latach czterdziestych dziewiętnastego wieku ponownie ją odkryto i spopularyzowano. Mijają kolejne dwa wieki, a dorobek Komeńskiego zdaje się być ciągle kluczowym drogowskazem współczesnej pedagogiki.

Wpływ IT na edukację

Technologia informacyjna (IT) jest na tyle istotnym atrybutem współczesnej cywilizacji, że zwykliśmy już określać ją mianem informacyjnej. Jedną z najistotniejszych jej cech jest **globalizacja** zjawisk kulturowych. Do jej opisu stosowane są dwa modele interpretacyjne. Uniwersalizm, uznając i akceptując różnorodność kulturową świata, postuluje jego całościowe, oparte na uznawaniu powszechności wartości specyficznie zachodnich, ujęcie. Rozumiany także jako dążenie do syntezy za pomocą dialogu międzykulturowego. Postmodernizm, negując uniwersalistyczne przekonanie, że wszystkie kultury mogą przestrzegać ogólnych standardów w zakresie etyki i prawa, sprzyja fragmentaryzacji i regionalizacji świata kultury.

Technologia informacyjna daje niespotykane dotąd poczucie anonimowości, wolności, bezkompromisowości i kreatywności w tworzeniu wzorów kulturowych. Jest to istotny czynnik wpływający na różnicowanie się, a w końcu rozpadanie tradycyjnych kultur i społeczności. Wielokulturowość wywiera oczywisty wpływ na tożsamość jednostek. Jednostka nie jest zatem pewna swojej przynależności kulturowej, ponieważ staje się ona wielokrotna, wieloznaczna, wielokontekstowa. W tym realiach wyraźnie już rysuje się **indywidualizacja** zjawisk kulturowych, które przechodzą w sferę osobistych przeżyć i wyborów.

Społeczność internetowa nie opiera się już na klasycznych koncepcjach więzi i stosunków społecznych, a tworzące się „parawspólnoty” trudno zidentyfikować terytorialnie. Przestrzenią komunikacyjną jest sieć, a kultura umiejscawiana jest w sferze wirtualnej, niekoniecznie posiadając materialne desygnaty. Ludzie wprawdzie nadal mają swoje terytoria, ale informacja kształtująca ich zachowania ma charakter ponadterytorialny.

Informacja w sieci nie posiada hierarchii ważności. Co więcej, nie posiada aksjologicznych desygnatów. W tym rozumieniu internet jest jednym z przejawów kultury moralnie obojętnej (Wallace, 2001). Możemy tu mówić

o zjawisku **technopolizacji** kultury. O wyborze informacji musi zdecydować sam użytkownik. To od niego zależy, jakimi kryteriami będzie się kierował, dokonując jej wyboru i jaki z niej z niej użytek.

Globalizacja, indywidualizacja i technopolizacja kultury wzajemnie się przenikają, wykładniczo potęgując dynamizm przemian społecznych. Jednostka, by nie wypaść poza margines życia społecznego, musi sprostać wzrastającym wymaganiom – a to oznacza, że musi posiadać określone kompetencje oraz móc i chcieć je wykorzystywać.

Przez tysiąclecia edukacja sprowadzała się do osobistej relacji nauczyciel – uczeń. Podstawowym, a zazwyczaj i jedynym źródłem informacji o rzeczywistości, w której żył uczeń był nauczyciel. Biblioteki uniwersyteckie były dostępne tylko najwybitniejszym uczonym. Wynalezienie druku było przełomem. Książka stała się ważnym źródłem informacji, a nauczyciel zyskał cennego sojusznika. J.A. Komeński budował swoją uniwersalną metodę nauczania wszystkich wszystkiego właśnie w oparciu o ten sojusz. Zdaje sobie jednak sprawę z tego, że książka jako źródło informacji może przynieść uczącemu się tyleż pożytku, co i szkody. Zaleca zatem: „iżby uczniowie nie otrzymywali żadnych innych książek, oprócz tych, jakie są przeznaczone dla ich klasy. Iżby książki były tego gatunku, żeby można z zupełną słuszością nazwać je źródłem mądrości, moralności i pobożności” (Wernic, 1883, s. 97).

Współcześnie, a i w dającej się przewidzieć przyszłości jest znacznie więcej źródeł informacji: prasa, radio, telewizja, a przede wszystkim komputer i dostępne za jego pośrednictwem ogólnodostępne bazy informacji i środki komunikacji. Wreszcie – sztuczna inteligencja. Rywalizacja z taką konkurencją nie ma sensu. Przed współczesnym nauczycielem zatem nowe wyzwania.

W tych okolicznościach dostrzegam cztery główne paradygmaty edukacyjne epoki informacji: informacyjny, autokreacyjny, inkluzyjny i aksjologiczny.

Edukacja informacyjna

Technologia informacyjna pozwala nam docierać do niezliczonej ilości informacji w bardzo krótkim czasie. Ogromna łatwość umieszczania i dystrybucji informacji w sieci powoduje, że ich autorami są często ludzie nieposiadający odpowiednich kompetencji. Poszukując informacji w Internecie możemy

natrafić na treści nieprawdziwe, powstałe wskutek braku kompetencji ich autora bądź celowo przez niego zniekształcone [Tadeusiewicz, 2002]. O wyborze odpowiedniej informacji decyduje sam użytkownik. Zadaniem edukacji informacyjnej winno być zatem wyposażenie jednostki w niezbędne kompetencje informacyjne.

Edukacja autokreacyjna

Współczesny człowiek to „człowiek poszukujący” (ang. *searchman*) (Cudowska, 2004, s. 128). Jako osoba stanowi jedność bio-psycho-społeczno-duchową, w której dochodzą do głosu różne rodzaje potrzeb, w tym potrzeby transcendentne, ukierunkowane na przekraczanie samego siebie. Autokreacyjne „stawanie się” to twórcze poszukiwanie, odkrywanie i rozumienie skierowane na zewnątrz i do wewnątrz (Śleszyński, 1995, s. 150). Przedmiotem autokreacji jest zarówno formowanie osobowości, jak i drogi życiowej jednostki (Pietrasiński, 2008, s. 72).

Aktywność autokreacyjna jest następstwem wcześniejszych wpływów zewnętrznych i ma w związku z tym wtórny charakter. Jednostka stawia sobie samej te cele i zadania oraz stosuje te metody pracy i kryteria oceny siebie, które jej wcześniej przyswojono. Zadaniem wdrożenia do autokreacji obarcza się wychowawcę, który dzięki istniejącej osobistej więzi winien rozwinąć w wychowankach kompetencje autokreacyjne (Przybycień, 2010, s. 9-32).

Edukacja inkluzyjna

Rzeczywistość owładnięta technologią informacyjną jest niebywale dynamiczna. Wysokie tempo przemian stawia równie wysokie wymagania wobec uczestniczących w nim podmiotów – zarówno uczniów, uczestników procesu edukacji, jak i pracowników, uczestników procesu pracy. Nie każdy człowiek będzie potrafił im sprostać. Co z tymi, którzy z różnych względów nie nadążą za mknącą cywilizacją? Edukacja inkluzyjna w pełni realizuje prawo człowieka do bycia z innymi, daje osobom marginalizowanym, odrzuconym szansę na zdobycie wykształcenia. Edukacja inkluzyjna dotyczy nauczania bardziej skupionego na człowieku niż na programie nauczania. Inkluzja powinna być postrzegana jako pomoc w rozwoju, niezależnie od jakichkolwiek przeszkód. Żadna odmienność (fizyczna, społeczna lub emocjo-

nalna) nie może być czynnikiem dyskwalifikującym. Edukacja powinna stanowić część szerszej strategii promowania społeczeństwa inkluzyjnego (Zacharuk, 2011).

Klamrą spinającą tak opisany wysiłek edukacyjny winna być, moim zdaniem, edukacja aksjologiczna. Nie uważam za konieczne prowadzenie jakiejś wydzielonej, szczególnej formy edukacji aksjologicznej, lecz rozumienie jej jako przewodniej idei, nadającej ludzkie oblicze działaniom edukacyjnym, formującym kompetencje informacyjne i autokreacyjne. Edukacja inkluzyjna staje się w ten prosty sposób potrzebą dopełniania edukacji informacyjnej i autokreacyjnej.

Jeśli powiemy, że szkoła wychowuje przez wiedzę, to ta siła oddziaływania wiedzy kryje się przede wszystkim w nauczycielu (Suchomliński, 1987, s. 138).

Oczekiwania wobec nauczyciela ery informacji

Rozwój dziecka ma charakter indywidualny, uwarunkowany szeregiem czynników stymulujących bądź hamujących. Nauczyciel, dysponujący swoją wiedzą, intuicją, doświadczeniem, pasją, zaangażowaniem, jest w stanie je dostrzec i wykorzystać tak, by dziecko rozwijało się w sposób harmonijny, zgodny z jego możliwościami i potrzebami społecznymi. Dostrzeżono to już w starożytności, przyjmując za podstawowy miernik jego wartości mądrość i wiedzę. Wybitni myśliciele snuli rozważania na temat celów wychowania, wskazywali na istotę powinności nauczyciela, którego zadaniem miało być pielęgnowanie w uczniu podstawowych wartości ludzkich – dobra, prawdy i piękna. Już Konfucjusz, o którym Chińczycy mówią z szacunkiem jako o pierwszym nauczycielu, mówił: „Kto zdobył wiedzę pielęgnuje, a nową bez ustanku zdobywa, ten może być nauczycielem innych” (Nowak, 1998, s. 119).

Nie inaczej jest współcześnie. Przedstawiciele wielu dyscyplin interesują się nauczycielem rzeczywistym, pracującym w konkretnych warunkach oraz nauczycielem idealnym, postulowanym przez społeczeństwo w danym okresie społeczno-historycznym. Zmieniają się czasy, zmieniają się wymagania, zmienia się również model nauczyciela-wychowawcy.

Nauczyciel musi podołać tym zmianom i dostosować się do otaczającej go rzeczywistości.

Współczesne wychowanie, podkreśla Cz. Banach, jest systemem oddziaływań i procesem znacznie bardziej złożonym niż dawniej. Cechuje je różnorodność i konkurencyjność wzorów, form i metod (Banach, 1995, s. 29). J. Rudniański akcentuje sprawę moralności oraz dobra. „Chodzi o własną, głęboko odczuwaną wiarę w człowieka, w istnienie dobra w nim samym i innych. Tylko taki człowiek, który tę właśnie wiarę ma, potrafi w sposób właściwy wychowywać powierzone jego opiece dzieci na ludzi „nieokaleczonych”. Na ludzi w pełnym tego słowa znaczeniu. I to jest właśnie nauczyciel” (Rudniański, 1981, s. 16-17). Obaj pedagodzy podkreślają niezwykłą trudność pracy dydaktyczno-wychowawczej. J. Legowicz zaś postuluje, że: „jeśli się nie chce obstawiać przy poglądzie, że nauczycielstwo to powołanie, trzeba się zgodzić, że jest to coś więcej niż potocznie rozumiany zawód, gdyż równoległe z przygotowaniem profesjonalnym wymaga od człowieka określonego ideału, jakby smaku życia drugiego człowieka” (Legowicz, 1975, s. 65).

Nauczyciel to osoba niezwykle ważna dla uczniów, zwłaszcza w pierwszych latach pobytu w szkole. „Trzeba nie lada nauczyciela, żeby porwał za sobą uczniów. Tacy się zdarzają, lecz niewątpliwie stanowią wyjątki” (Kłosińska, 1999, s. 37). Jakim zatem człowiekiem winien być nauczyciel dwudziestego pierwszego wieku, by poprowadził za sobą młodzież i spełnił oczekiwania społeczne? Przyjrzyjmy się kilku najistotniejszym obszarom opisu: wygląd, cechy osobowościowe, światopogląd, kwalifikacje, kompetencje nauczyciela, kultura pedagogiczna.

Wygląd nauczyciela

Zewnętrzny wygląd nauczyciela jest ważny, jest bowiem pierwszym elementem oceny dokonywanej przez uczniów. Na etapie wczesnego nauczania jest tym bardziej istotny, że dzieci nie wiedzą jeszcze, jak ważna jest wiedza czy umiejętności. Dla małego dziecka liczy się to, czy jego Pani ma ładne oczy, ładne włosy, czy jest uśmiechnięta i modnie ubrana. Wygląd zewnętrzny nauczyciela – czystość, ubranie, ruchy, zachowanie się powinny być możliwie bez zarzutu (Dalej, 1989, s. 444). Staranny, estetyczny wygląd, widoczny w ubiorze i uczesaniu – bez hołdowania staroświecczyźnie czy przesadnej aktualnej modzie – widoczna czystość, sprawność fizyczna, która stwarza

warunki do pokonywania trudów, kulturalny sposób bycia, nienaganne maniere, to cechy, które są ważne (Paluch, 1994, s. 11). Czystość, schludność i elegancja ubioru pozwala na nawiązanie bliższych i bardziej otwartych kontaktów z dziećmi, na uzyskanie wstępnej akceptacji.

Bez wątpienia w wyglądzie zewnętrznym nauczyciela ważne są takie cechy jak: odpowiedni wygląd zewnętrzny, miły wyraz twarzy, wysoki stopień kultury osobistej, gdyż wywierają istotny wpływ na jakość kontaktów interpersonalnych i tworzenia odpowiednich relacji nauczyciel – uczniowie oraz nauczyciel – rodzice. Z czasem znaczenia nabierają cechy osobowości czy wreszcie umiejętności.

Cechy osobowościowe nauczyciela

Psychologowie, w toku badań zmierzających do poznania istoty człowieczeństwa, wyodrębnili problematykę osobowości jako jedno z ważnych zagadnień badawczych. Współcześnie zagadnienia osobowości rozpatrywane są w dwóch, niezależnych od siebie, lecz zarazem wzajemnie się dopełniających aspektach: analitycznym i deskryptywnym oraz syntetycznym i wyjaśniającym. Obejmują one dwie kategorie pojęciowe: cechy i struktury. W pierwszym przypadku ujmujemy osobowość jako zbiór względnie trwałych, tj. przejawiających się w specyficznych formach zachowania się w różnych sytuacjach, właściwości (cech) charakteryzujących daną jednostkę (Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1998, s. 68). W drugim przypadku osobowość stanowi złożony system strukturalny, który reguluje całokształt czynności człowieka i kieruje jego postępowaniem. Takie rozumienie osobowości wywodzi się z teorii poznawczych. J. Reykowski uważa osobowość za centralny system regulacji i integracji zachowania się człowieka. Jej wielopoziomowe mechanizmy popędowo-emocjonalne i poznawcze (obraz świata i obraz samego siebie) wraz z siecią wartości i siecią operacyjną kształtują się poprzez nabywanie przez jednostkę doświadczenia w toku jej aktywności (Reykowski, 1978, s. 762-819).

W. Okoń osobowość rozumie jako osiągnięty przez jednostkę ludzką poziom dojrzałości w poznawaniu, rozumieniu i wartościowaniu stosunków panujących w przyrodzie, społeczeństwie i kulturze oraz w twórczym przekształcaniu tych stosunków. Ponieważ poziom ten ciągle ulega zmianom, osobowość ma charakter dynamiczny, wyraża się w procesach

poznawania, wartościowania i przetwarzania rzeczywistości. Procesy te dokonują się w stałych kontaktach jednostki z innymi ludźmi (Okoń, 1998, s. 66-68). Podkreślić należy, że W. Okoń definiuje osobowość z pozycji pedagoga, dydaktyka swoiście pojmującego kształcenie i wychowanie.

Przyjmując to stanowisko chciałbym jednak podkreślić znamienne właściwości osobowości, na którą zwraca uwagę psychotransgresjonizm, który postrzega człowieka jako sprawcę swojego zachowania, jednostkę nastawioną na swój wewnętrzny i zewnętrzny rozwój. Człowiek jako istota obdarzona wolnością wyboru może bowiem dobierać intencje i cele, których realizacja może prowadzić do przekraczania granic własnych osiągnięć i możliwości (Kozielecki, 2001, s. 18-23).

Jednostka ludzka jest zatem programowana i formowana przez kod genetyczny i oddziaływania środowiska oraz współformująca się w wyniku własnych, względnie autonomicznych działań. Owo współformowanie się jednostki ma różne formy. By je wszystkie objąć, Zb. Pietrasiński proponuje użyć terminu autokreacja, który oznacza współformowanie się jednostki poprzez swe względnie autonomiczne wybory i działania (Pietrasiński, 2008, s. 71).

W pedagogice osobowość jest traktowana jako przedmiot i cel oddziaływań wychowawczych, w pedeutologii – jako konstytutywny dla zawodu pedagoga zespół pożądanых u niego cech i zachowań.

Już J.W.P. Dawid zauważa specyficzne zdolności nauczyciela. Zakłada, że wychowawca musi być istotą dobrą, gdyż oddziałuje na innych ludzi i przekazuje swoje wartości. Nie może stworzyć czegoś dobrego, jeśli sam jest złym człowiekiem. Zdolność czynienia dobra jest fundamentem, na bazie którego pojawia się objaw życia duchowego zwany współbrzmieniem emocjonalnym (Dawid, 1932, s. 32). S. Baley za najistotniejszą cechę dobrego nauczyciela uważa zdatność wychowawczą, będącą swoistym zbiorem cech umożliwiających wychowanie. Do najbardziej znaczących zalicza: przychylność dla wychowanków, rozumienie ich psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, potrzebę obcowania z ludźmi, powinowactwo duchowe z dziećmi, cierpliwość, takt pedagogiczny, postawę pełną entuzjazmu, pewne zdolności artystyczne i inne. Nazywa takiego nauczyciela „wychowawcą integralnym”, który może być wzorem do naśladowania dla wszystkich pracujących pedagogów (za: Okoń, 1962, s. 17).

J. Kozłowski podkreśla, że niezbędnym składnikiem osobowości nauczyciela jest jego swoisty stosunek do dziecka, który przejawia się w dwóch aspektach: 1) emocjonalnym – miłość, wrażliwość, sympatia, kochanie i 2) aktywnym – chęć działania na rzecz dziecka, wnoszenie w życie dziecka radosnej atmosfery, usuwanie trudności, organizowanie życia dziecka, otoczenie troskliwą opieką dzieci zaniedbanych (za: Okoń, 1962, s. 82).

Cz. Banach wyodrębnia trzy sfery osobowości nauczyciela-wychowawcy (Banach, 1997, s. 151):

- poznawczą – wyrażającą się działaniami związanymi ze spostrzeganiem i rozumieniem ucznia i wychowanka;
- motywacyjną – obejmującą system wartości, potrzeby i postawy nauczyciela;
- czynnościową – prakseologiczno-pedagogiczną.

Przedstawia cechy osobowościowe nauczycieli w postaci autonomii (Banach, 1995, s. 37):

- 1) otwartość i umiejętność kontaktu z młodzieżą;
- 2) kompetencja merytoryczna;
- 3) poszanowanie godności ludzkiej, podmiotowość;
- 4) sprawiedliwość i obiektywizm w ocenie uczniów;
- 5) dialogowość, negocjacyjność, demokratyczny styl kierowania;
- 6) dyscyplina i wymagalność, konsekwencja w postępowaniu;
- 7) tolerancja, kultura ogólna i pedagogiczna;
- 8) umiejętność planowania i organizowania pracy własnej i zbiorowej;
- 9) motywacja i umiejętność samokształcenia oraz doskonalenia swego warsztatu pracy;
- 10) poczucie humoru.

Najbardziej pożądana jest w osobowości nauczyciela wielka miłość i szacunek dla ucznia (Badura, 1981, s. 23). D. Goleman zauważa bowiem, że sukces zależy nie tylko od intelektu, lecz w głównym stopniu od samoświadomości, od kontrolowania własnych emocji, zapału i wytrwałości w dążeniu do celu, a także od zdolności do empatii – od „współczynnika inteligencji emocjonalnej”. Jego zdaniem „inteligencja emocjonalna jest źródłem cech, które sprawiają, że jesteśmy bardziej ludzcy i odznaczamy się tym, co każdy człowiek winien posiadać” (Goleman, 1997, s. 29-30).

Miłości do ucznia jest niezbędnym czynnikiem rozwoju – dodaje K. Wojtyła. Pozwala bowiem nie tylko na pomoc i doskonalenie się wychowanka, ale stanowi wewnętrzny bodziec bytowania w osobie i dla osoby (Wojtyła, 1991, s. 68).

Konkludując, nauczyciel jest jednocześnie człowiekiem ze swoim indywidualnymi potrzebami, wychowawcą i dydaktykiem uwzględniającym w swym działaniu możliwości i potrzeby jednostkowe uczniów i kontekst społeczno-kulturowy edukacji. Uczniowie obserwują nauczyciela w jego codziennej pracy pedagogicznej, ale także poza lekcjami, poza szkołą. Staje się dla nich osobą szczególnie ważną – wzorem do naśladowania i podstawowym źródłem wiedzy o świecie.

Światopogląd nauczyciela

Ostatnie dziesięciolecia to okres, w którym istotnie osłabło znaczenie uniwersalności nauki i prawdy, tak eksponowane przez pozytywizm. Usprawiedliwieniem całego ruchu laicyzacji państwa i szkolnictwa było przypuszczenie, że ta neutralna podstawa, jaką daje czysta, pozbawiona irracjonalnych założeń nauka, jest na tyle silna, aby można było na niej ukształtować państwo, oparte na wspólnej woli swych obywateli. Marksizm i narodowy socjalizm stanowiące krańcowe przypadki zwycięstwa światopoglądu sprowadzonego do jedynie słusznej ideologii nad neutralnością „czystej wiedzy” i „naukowej filozofii” niczego nas nie nauczyły. Opisuując nauczyciela XXI wieku, nie sposób nie odnieść się do jego światopoglądu, zwłaszcza teraz, gdy kwestie światopoglądowe w edukacji stały się dla społeczeństwa tak ważne.

Światopogląd nauczyciela, jako kategoria pedagogiczna, zawsze budził emocje i zainteresowanie, zarówno teoretyków, jak i praktyków oświatowych. Terminem „światopogląd” określamy współcześnie zespół ogólnych przekonań dotyczących natury świata, człowieka w świecie, sensu jego życia oraz wynikających z tych przekonań ideałów, wyznaczających postawy życiowe ludzi i wytyczających linię ich postępowania (*Słownik Języka Polskiego*, 1993, s. 462). Nieco szerzej definiuje światopogląd *Encyklopedia Powszechna*, wskazując, że jest to „zespół ogólnych przekonań dotyczących natury świata, społeczeństwa, miejsca człowieka w świecie, jego zadań w społeczeństwie i sensu życia, wyznaczający postawy i działania

ludzi, jest uwarunkowany historycznie i kulturowo (*Encyklopedia Powszechna*, 1994, s. 847).

Szukając zatem miejsca światopoglądu w edukacji warto przywołać poglądy S. Hessena, które przedstawił m. in. w pracy *O sprzecznościach i jedności wychowania* (Hessen, 1997). Wydaje się, że ten wielki, tak doświadczony przez historię uczoney, ma w tym względzie sporo do powiedzenia. Światopogląd, dla S. Hessena, to ustosunkowanie się człowieka do świata jako całości, oparte na zasadzie swobodnego wyboru. Światopogląd degeneruje się w ideologię, kiedy dążenie do uniwersalności zamienia się na dążenie do władzy, kiedy na miejsce swobodnego wyboru wartości wprowadza się przymus. Twierdzenie, że szkoła powinna być neutralna światopoglądowo jest – w opinii S. Hessena – równie fałszywe, jak i niewykonalne. Dobry nauczyciel nie może się obejść bez światopoglądu tym bardziej, im bardziej samodzielną jest osobowością. Nie może też tego światopoglądu w swej wychowawczej pracy ukryć i nie uwzględniać. Znaczyłoby to przecież, że rezygnuje, jako wychowawca, ze swej osobowości. Otoczenie dziecka poza szkołą również jest przepełnione światopoglądem. Dziecko wdycha to duchowe powietrze, wrasta w światopogląd, który przenika nie tylko pojedyncze osoby, ale całą epokę. Właściwa postawa nauczyciela wobec młodzieży polega na odważnym wypowiadaniu własnego poglądu na świat, jednak bez jakiegokolwiek próby narzucania go. Wypowiadanie zaś nie może mieć formy gotowej nauki, ale winno być dynamicznym ucieleśnieniem własnej osobowości. Młodzież widzi w światopoglądzie przede wszystkim wyraz osobowego bytu i tęskni za światopoglądem jako za formą, jaką przyjmie jej własna osobowość (Przybycień, 2008, s. 411-422).

Podzielając zatem tę opinię, należy stwierdzić, że nauczyciel powinien posiadać światopogląd skryształizowany, prezentowany w wyrazisty, czytelny dla wychowanka sposób. Prezentowany jako jeden z wielu – tym jednak cenniejszy od innych, że jego właścicielem jest osoba żywa, doskonale wychowankom znana. Nauczyciel powinien posiadać umiejętność wspierania uczniów w budowaniu własnych światopoglądów, a nie narzucać im swojego – w istotnym stopniu kształtuje swych uczniów własnym przykładem.

Kwalifikacje nauczyciela

W literaturze naukowej i praktyce społecznej spotykamy zróżnicowany – szerszy i węższy – zakres pojęcia „kwalifikacje zawodowe”. Kiedy mówimy o kwalifikacjach w ogóle, to rzadko myślimy o innych cechach osobowych ludzi jak tylko tych, które pozwalają wykonać określoną pracę. A przecież „kwalifikacje” odnoszą się nie tylko do pracy i zawodu, ale także do wielu innych czynności ludzkich. Istnieją różnorodne kwalifikacje, gdyż każdy rodzaj działalności ludzkiej wymaga innej wiedzy, innych umiejętności, innych postaw, a nawet innych zainteresowań.

T. Nowacki kwalifikacje określa jako układ umiejętności umysłowych i praktycznych, opartych na odpowiadających im układach wiedzy interdyscyplinarnej dostosowanych do skutecznego rozwiązywania różnych, lecz określonych klas zadań zawodowych oraz celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie (Nowacki, 1983, s. 312-316). Tak rozumiane kwalifikacje podzielił na: pracownicze i zawodowe, przypisując szersze znaczenie pojęciu „kwalifikacje pracownicze”, na które składają się kwalifikacje fizyczno-zdrowotne, społeczno-moralne i właściwe kwalifikacje zawodowe.

U. Boehm kwalifikacje zawodowe określa jako umiejętności, zdolności, doświadczenie i wiedza, które umożliwiają pracownikowi wykonanie konkretnej pracy stanowiącej pożyteczną przesłankę w procesie produkcji (Nowacki, 1999, s. 17).

W latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku upowszechniło się pojęcie „kwalifikacje „kluczowe”, które jest związane z nowymi wymaganiami stawianymi pracownikom. Według D. Martensa „kwalifikacje kluczowe” oznaczają uzdolnienia do dużej liczby pozycji i funkcji jako alternatywnych wyborów w tym samym czasie i zdolności do przewyższania następstw wynikających z nieprzewidzianych zmian i wymagań (Wiatrowski, 1994, s. 75). Takie ujęcie traktuje kwalifikacje jako proces dostosowania umiejętności pracownika nie tylko do czynności typowych dla danego stanowiska pracy, ale także do zmieniających się ciągle zadań i warunków pracy.

Z. Woroniecki przez kwalifikacje zawodowe nauczycieli rozumie wiadomości oraz oparte na nich i na doświadczeniu, umiejętności specjalistyczne i pedagogiczne (Woroniecki, 1988, s. 78). B. Kwiatkowska-Kowal kwalifikacje nauczycieli określa jako poziom i jakość przygotowania zawo-

dowego organizatorów i realizatorów procesu edukacji do świadomej oraz celowej pracy dydaktyczno-wychowawczej, ukierunkowanej na rozwijanie i doskonalenie osobowości wychowanków w sferach: poznawczej, czynnościowej i motywacyjnej (Kwiatkowska-Kowal, 1992, s. 141-142).

J. Bogusz i Z. Kosyrz do kwalifikacji zawodowych nauczycieli zaliczają wiedzę pedagogiczną oraz myślenie i działanie pedagogiczne. Uważają, że wiedza pedagogiczna stanowi główny składnik kwalifikacji, gdyż obejmuje znajomość twierdzeń o związkach i zależnościach między zjawiskami i procesami dydaktyczno-wychowawczymi (Bogusz, Kosyrz, 1994, s. 161).

W. Kobyliński widzi kwalifikacje w kategoriach funkcji zawodowych, które nazywa organicznymi (Kobyliński, 1985). K. Denek rozpatruje kwalifikacje pedagogiczne w kategoriach kompetencji, przyjmując, że kwalifikacje nauczycieli nie mogą mieć postaci finalnej, co powoduje, że realizowane przez nauczycieli zadania, jak i pełnione funkcje zawodowe rozpatrywać należy w kategoriach kompetencji pragmatycznych, komunikacyjnych, współdziałania, informacyjno-medialnych i moralnych (Denek, 1999, s. 150; Denek, 1998, s. 214-217). T. Lewowicki proponuje ponadto utworzenie „modeli” kompetencji zawodowych nauczycieli, w ramach których znaleźć się powinny zespoły umiejętności niezbędnych do wykonywania określonych czynności związanych z kształceniem, wychowaniem i opieką (Lewowicki, 1993, s. 17-18).

Najbardziej rozpowszechnione w literaturze jest definiowanie kwalifikacji nauczycielskich według swoście rozumianych zadań zawodowych, tj. wg. funkcji szkoły oraz rodzajów i form jej działalności (Okoń, 1996, s. 146). Stopień kwalifikacji zawodowych określany jest w dyplomie, jaki otrzymujemy po ukończeniu edukacji zawodowej.

Kompetencje nauczyciela

Kolejnym składnikiem obrazu nauczyciela są wymogi kompetencyjne (Jaśkowska, 2003; Oksińska, 1998). Według M. Czerepaniak-Walczak „kompetencja” to: szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu, na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Jest to więc dyspozycja osiągnięta poprzez wyuczenie, uświadamiana

przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana (nie jest jednorazowym aktem). Strukturę kompetencji tworzą: umiejętność właściwego zachowania się, świadomość jego potrzeby oraz odpowiedzialność za skutki (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 135-137).

A. Woynowska, E. Goźlińska, F. Szlosek opisują kompetencje zawodowe nauczycieli jako niezbędny poziom wiedzy oraz umiejętności merytorycznych i metodycznych, prezentowanie właściwych postaw wobec uczniów, wykonywanie zadań szkolnych według cech sprawnego działania i zasad współpracy (Woynowska, 1999, s. 16; Goźlińska, Szlosek, 1997, s. 520).

R. Kwaśnica wyróżnia dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne i techniczne. W grupie kompetencji praktyczno-moralnych umieszcza: interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Przez kompetencje interpretacyjne rozumie zdolność rozumnego odnoszenia się do siebie i innych, do otaczającej nas rzeczywistości. Kompetencje moralne to zdolność do prowadzenia refleksji moralnej nad własnym postępowaniem. Umiejętności komunikacyjne rozumiane są jako zdolność porozumiewania się. Kompetencje techniczne są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań. Należą do nich: kompetencje normatywne, ujmowane jako umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi; kompetencje metodyczne, stanowiące umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności dydaktycznych, pozwalających osiągnąć zamierzony cel; kompetencje realizacyjne, rozumiane jako umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiąganiu celów. R. Kwaśnica uznaje, że nadrzędne są kompetencje praktyczno-moralne, które przesądzają o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się w swej pracy kompetencjami technicznymi (Kwaśnica, 1990; 1993, s. 62-69; 2003, s. 300-303).

Nieco inny podział kompetencji zawodowych nauczyciela podaje J. Szempruch. Wyróżnia ona kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne. Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Kompetencje kreatywności wyrażają się innowacyjnością i prorozwojową skutecznością działań nauczyciela. Kompetencje współdziałania to skuteczność zachowań

prospołecznych nauczyciela i sprawność w integrowaniu zespołów uczniowskich. Kompetencje pragmatyczne wyrażają się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, realizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych. Kompetencje informatyczno-medialne polegają na umiejętności wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji (Szempruch, 2000, s. 263-269). W zakresie wykorzystania IT w edukacji współcześni uczniowie potrafią zazwyczaj znacznie więcej niż nauczyciel, wolałbym zatem używać tutaj terminu kompetencje informacyjne, które rozumiem jako zdolność wykształcenia u uczniów umiejętności – zgodnego z uznawanym systemem wartości – wyszukiwania, gromadzenia i analizowania informacji oraz przetwarzania ich w wiedzę przy użyciu technologii informacyjnej.

Procesy globalizacyjne pogłębiają mobilność ludzi w wymiarze europejskim i światowym. Do naszego kraju napływa coraz więcej imigrantów różnego wyznania i narodowości. Trzeba zatem przygotować nauczycieli, by mogli wpływać na postawy i zachowania uczniów. Celem edukacji powinno być poszukiwanie tego, co łączy i tego, co dzieli poszczególne kultury, a w konsekwencji uświadomienie uczącym się złożoności i bogactwa tego świata. Chodzi o to, aby nauczyć krytycznego osądu zarówno własnej, jak i innych kultur, którego rezultatem mogą być racjonalne wybory i zachowania.

Kompetencje międzykulturowe sprowadzają się nie tylko do wiedzy w zakresie innych kultur, ale także do umiejętności mediacji i rozwiązywania ewentualnych konfliktów. Nauczyciel ery informacji musi być otwarty na dialog oraz powściągliwy i uważny w głoszeniu poglądów i opinii dotyczących przedstawicieli innych kultur.

Kultura pedagogiczna

W uzupełnieniu obrazu nauczyciela warto wspomnieć o kulturze pedagogicznej, która pełni w życiu nauczyciela i szkoły znaczącą rolę (Okoń, 1984, s. 152). Interpretacja pojęcia „kultury pedagogicznej” zmusza nas do odniesienia się do samego pojęcia kultury. Przez „kulturę” rozumie się zazwyczaj przekazywany z pokolenia na pokolenie całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości, gromadzonego, utrwalanego i wzbogacanego w ciągu jej dziejów (*Słownik języka polskiego*, 1993, s. 1083).

I. Jundziłł rozumie kulturę pedagogiczną jako „rodzaj kultury zachowania przejawiający się w uświadomieniu celów wychowania (...), zdoby-

waniu wiedzy o wychowaniu, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży, w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie i znajdujący najpełniejszy wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i ludzi dorosłych” (Jundziłł, 1997, s. 6). J. Szempruch zaś jako system wartości, metod pracy i sposobów zachowań. Kultura pedagogiczna wyraża odpowiedni stopień doskonałości racjonalnej pracy, umiejętności pracy, sposobów jej planowania, organizowania, usprawniania oraz opanowania danych sprawności i umiejętności, w tym także samooceny i oceny efektywności własnej pracy pedagogicznej, klasy i szkoły (Szempruch, 2000-2001, s. 1-3).

Kultura pedagogiczna w szkole przejawia się i kształtuje w różnych relacjach pomiędzy nauczycielem a uczniem, rodzicami, środowiskiem, radą pedagogiczną, związkami zawodowymi, dyrektorem, nadzorem pedagogicznym, instytucjami doskonalenia nauczycieli, organizacjami społecznymi, samorządowymi i państwowymi oraz własną rodziną (Banach, 1994, s. 41-42).

Wymagania dotyczące prezentowania odpowiedniego poziomu kultury pedagogicznej stawiane są najczęściej tym, którzy są bezpośrednio związani z wychowaniem. Jednakże w literaturze odnosi się je także do pozostałych aktorów życia społecznego (Jundziłł, 1997, s. 7).

Podsumowanie

Edukację ery informacji zdominuje wychowanie oddziałujące głównie na sferę wolicjono-emocjonalną. Zadaniem nauczyciela będzie uczyć ucznia wybierania właściwych – zgodnych z jego hierarchią wartości – informacji i racjonalnego ich wykorzystywania. Podstawowym zadaniem edukacji szkolnej winna być pomoc udzielana uczniowi w aktualizowaniu jego własnych, niepowtarzalnych możliwości. Jest ona rodzajem wsparcia, towarzyszeniem w rozwoju. Nauczyciel ery informacji musi być świadomy tego, że jego zawód ma charakter aksjologiczny.

Bibliografia

- Badura, E. (1981). *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, Warszawa.
- Banach, Cz. (1994). *O kulturze pedagogicznej i etyce zawodu nauczyciela*, „Dyrektor Szkoły”, nr 6/7.
- Banach, Cz. (1995). *Polska szkoła i system edukacji*, Toruń.

- Banach, Cz. (1997). *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Toruń.
- Banach, Cz. (1995). *Cechy osobowościowe nauczycieli*, „Nowa szkoła”, nr 5.
- Bogusz, J., Kosyrz, Z. (1994). *Wychowanie patriotyczne młodzieży*, Warszawa.
- Cudowska, A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin.
- Dalej, E. (1989). *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I-III*, „Życie Szkoły”, nr 10.
- Dawid, J.W.P. (1932). *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa.
- Denek, K. (1999). *Aksjologiczne podstawy edukacji szkolnej*, Toruń.
- Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*, Toruń.
- Encyklopedia Powszechna PWN*, (1994). Warszawa.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*, Poznań.
- Goźlińska, E., Szlosek, F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom.
- Hessen, S. (1997). *O sprzecznościach i jedności wychowania*, Warszawa.
- Jaśkowska, J. (2003). *Kompetencje nauczycieli...*, „Życie Szkoły”, nr 8.
- Jundziłł, I. (1997). *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*, „Nowa Szkoła”, nr 2.
- Juszczyk, S. (1999). *Podstawy informatyki dla pedagogów*, Kraków.
- Kłosińska, T. (1999). *Postrzeganie nauczycieli przez uczniów*, „Życie Szkoły”, nr 1.
- Kobyliński, W. (1985). *ABC organizacji pracy nauczyciela*, Warszawa.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa.
- Kwaśnica, R. (2003). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, Warszawa.
- Kwaśnica, R. (1990). *Ku pytaniom o psychospołeczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń.
- Kwiatkowska-Kowal, B. (1992). *Koncepcja zadaniowa kształcenia nauczycieli w uniwersytetach*, [w:] H. Kwiatkowska, A. Kotusiewicz (red.), *Nauczyciele nauczycieli*, Warszawa – Łódź.
- Legowicz, J. (1975). *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa.
- Lewowicki, T. (1993). *Dylematy aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] M. Ochmański, *Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, Lublin.
- Nowacki, T. (1983). *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, Warszawa.
- Nowacki, T. (1999). *O kwalifikacjach prawie wszystko*, Warszawa.
- Nowak, K. (1998). *Leksykon złotych myśli*, Warszawa.
- Okoń, W. (1962). *Problem osobowości nauczyciela*, Warszawa.
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Okoń, W. (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Okoń, W. (1998). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.

- Oksińska, I. (1998). *O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela*, „Wychowanie w przedszkolu”, nr 6.
- Paluch, B. (1994). *Wzór osobowy nauczyciela*, „Wychowawca”, nr 4.
- Pietrasiniński, Zb. (2008). *Ekspansja pięknych umysłów*, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (1998). *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa.
- Przybycień, K.K. (2008). *Światopogląd w koncepcji pedagogicznej Sergiusza Hessena*, [w:] A. Karpińska (red.), *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, Białystok.
- Przybycień, K.K. (2010). *Pojmowanie autokreacji*, [w:] K.K. Przybycień (red.), *Autokreacja. Aspekty wybrane*, Stalowa Wola.
- Przybycień, K.K. (2009). *Nauczyciel XXI stulecia*, [w:] Z. Ratajek (red.), *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – Przyszłość, Część 1. Problemy podstawowe*, Kielce.
- Rabczuk, W. (2008). *O potrzebie kształtowania kompetencji międzykulturowych (nauczycieli, uczniów)*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Warszawa.
- Reykowski, J. (1978). *Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa.
- Rudniański, J. (1981). *O dobrym wychowaniu i kształceniu*, Warszawa.
- Słownik Języka Polskiego* (1993). Warszawa.
- Suchomliński, A. (1987). *Sto rad dla nauczyciela*, Warszawa.
- Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenia nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów.
- Szempruch, J. (2000-2001). *Kultura organizacyjna i pedagogiczna nauczyciela*, „Kierowanie szkołą”.
- Śleszyński, D. (1995). *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*, Białystok.
- Tadeusiewicz, R. (2002). *Spółeczność Internetu*, Warszawa.
- Tanaś, M. (1997). *Edukacyjne zastosowanie komputerów*, Warszawa.
- Wallace, P.M. (2001). *Psychologia Internetu*, Poznań.
- Wernic, H. (1883). *Wielka dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego. Przekład* „Przegląd Pedagogiczny”.
- Wiatrowski, Z. (1994). *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz.
- Wojtyła, K. (1991). *Osoba a miłość*, Lublin.
- Woroniecki, Z. (1988). *Wymagania kwalifikacyjne stawiane nauczycielom jako grupie zawodowej*, Warszawa.
- Woynowska, A. (1999). *Pogłębienie kompetencji zawodowych nauczyciela*, „Nowa Szkoła”, nr 10.
- Zacharuk, T. (2011). *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum”, 1 (20).