

Uniwersytet Śląski
WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH

ALEKSANDRA SOBAŃSKA
NR ALBUMU 9025

PRACA DOKTORSKA
Biblioteka emocji. Studium kultury emocjonalnej bibliotek szkolnych

Praca napisana pod kierunkiem
dr hab. Ireny Przybylskiej, prof. UŚ

Katowice 2025

Mojej rodzinie

Spis treści

Wstęp	6
Rozdział 1. Kształtowanie postawy czytelniczej w kontekście kultury emocjonalnej biblioteki	10
1. 1. Książka jako fundament edukacji. Znaczenie socjalizacji czytelniczej	11
1. 1. 1. Przebieg socjalizacji czytelniczej	22
1. 1. 2. Biblioteka szkolna jako miejsce socjalizacji czytelniczej	33
1. 2. Postawa czytelnicza i badania nad nią.....	43
1. 2. 1. Teorie postaw	44
1. 2. 2. Postawy czytelnicze – czym są?.....	50
1. 2. 3. Narzędzia do badań postaw czytelniczych oraz badania empiryczne	58
1. 2. 4. Kształtowanie postaw czytelniczych w bibliotece szkolnej	65
1. 3. Kultura emocjonalna i organizacyjna biblioteki szkolnej – zarys teoretyczny	70
1. 3. 1. Badania nad kulturą szkoły	71
1. 3. 2. Badania nad kulturą biblioteki – specyfika biblioteki szkolnej.....	74
1. 3. 3. Emocje w kulturze – wybrane koncepcje interdyscyplinarnej wiedzy o emocjach	79
1. 3. 4. Koncepcje dramaturgiczne i rytuału w kontekście codzienności szkoły.....	86
1. 3. 5. Opis biblioteki szkolnej w kontekście koncepcji dramaturgicznych i koncepcji rytuału.....	96
1. 3. 6. Kultura emocjonalna szkoły	100
1. 3. 7. Kultura emocjonalna biblioteki szkolnej	104
1. 4. 1. Klimat szkoły – perspektywa pedagogiczna	109
1. 4. 2. Klimat emocjonalny biblioteki – trzy wymiary.....	116
1. 5. 1. Praca emocjonalna – teoretyczne ramy pojęcia; przegląd badań nad pracą emocjonalną w odniesieniu do nauczycieli i bibliotekarzy	119
1. 5. 2. Praca emocjonalna w bibliotece szkolnej.....	126
1. 6. Kultura emocjonalna biblioteki – klimat emocjonalny biblioteki i praca emocjonalna oraz związek z postawą czytelniczą	131
Rozdział 2. Podstawy metodologii badania kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej	138
2.1. Założenia badawcze – badanie kultury biblioteki szkolnej	138
2.2. Cel i problem badawczy – pytania główne i szczegółowe, hipotezy	145
2.3. Metody i narzędzia badawcze – etap ilościowy	151
2.3.1. Test Postaw Czytelniczych – metodologiczne podstawy konstrukcji narzędzia i jego budowa (TPCz)	151
2.3.2. Kwestionariusz Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej (KKEBS) – opis narzędzia... 160	
2.3.3. Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE) – badanie pracy emocjonalnej nauczyciela	165
2.4. Metody i narzędzia badawcze – etap jakościowy	166
2.4.1. Wywiad pisemny z uczniami.....	167

2.4.2 Wywiad skoncentrowany na problemie z nauczycielami bibliotekarzami.....	169
2.4.3. Analiza treści dokumentów	169
2.5. Teren badań i grupa badana.....	170
2.6 Organizacja i przebieg badań	172
Rozdział 3. Kultura emocjonalna biblioteki - wyniki badań empirycznych	175
3.1. Klimat emocjonalny biblioteki szkolnej w percepcji uczniów klas IV-VIII – wyniki badań ilościowych.....	176
3.1.1. Klimat emocjonalny a klasa szkolna (rozumiana jako poziom kształcenia)	182
3.1.2. Klimat emocjonalny a środowisko demograficzne	185
3.1.3. Klimat emocjonalny a płeć.....	188
3.1.4. Klimat emocjonalny – podsumowanie ilościowego etapu badań.....	190
3.2. Postawy czytelnicze uczniów klas IV-VIII – wyniki badań empirycznych	194
3.2.1. Postawa czytelnicza a klasa szkolna.....	197
3.2.2. Postawa czytelnicza a środowisko demograficzne	200
3.2.4. Postawy czytelnicze a klimat biblioteki	205
3.2.5. Postawy czytelnicze – podsumowanie	208
3.3. Praca emocjonalna nauczycieli bibliotekarzy – wyniki badań empirycznych	213
3.3.1 Praca emocjonalna a wiek nauczyciela	217
3.3.2 Praca emocjonalna a staż pracy nauczyciela	220
3.3.3. Praca emocjonalna a stopień awansu zawodowego	223
3.3.4 Praca emocjonalna a klimat emocjonalny biblioteki szkolnej.....	225
3.3.5. Praca emocjonalna – podsumowanie.....	229
3.4. Kultura emocjonalna – wyniki badania jakościowego	233
3. 4. 1 Codziennność biblioteki – skojarzenia i określenia	235
3. 4. 2. Codziennność biblioteki i artefakty kultury emocjonalnej – narracje uczniów	239
Biblioteka jako miejsce ciszy/zabawy; towarzyskie/skupienia	240
Biblioteka jako miejsce centralne/peryferyjne	243
Biblioteka jako miejsce formalne/nieformalne.....	244
Biblioteka jako miejsce oswojone/obce	246
3.4.3 Bibliotekarz i jego cechy – w oczach uczniów.....	250
3.4.4 Kultura emocjonalna – podsumowanie narracji uczniów.....	253
3.5. Biblioteka i jej codzienność oczami nauczycieli.....	256
3.5.1. Założenia i przekonania nauczycieli dotyczące biblioteki i roli emocji w pracy bibliotekarza ..	257
3.5.2 Codzienne doświadczenia nauczycieli i wykonywana przez nich praca emocjonalna	266
3.5.3 Doświadczenia emocjonalne uczniów i reguły kultury emocjonalnej biblioteki – w perspektywie nauczycieli.....	271
3.5.4. Tworzenie pozytywnego klimatu biblioteki – perspektywa nauczycieli.....	277

3.5.5 Kultura emocjonalna biblioteki oczami nauczycieli – podsumowanie	279
3. 6. Analiza treści regulaminów bibliotek szkolnych i statutów szkół (w części dotyczącej bibliotek)	281
3.6.1. Statuty.....	282
3.6.2 Regulaminy bibliotek szkolnych	286
3.6.3. Analiza dokumentów – podsumowanie.....	290
3.7. Wyniki badań empirycznych – etap ilościowy i jakościowy – podsumowanie	292
Rozdział 4. Jak budować klimat emocjonalny biblioteki? Wnioski z badań i zakończenie.....	306
4.1. Wnioski z badań kultury emocjonalnej	307
4.2. Biblioteczny Bank Dobrych Praktyk i rekomendacje	315
Biblioteka – miejscem wyciszenia	318
Biblioteka miejscem interakcji towarzyskich.....	320
Biblioteka jako miejsce oswojone	324
Biblioteka jako miejsce oficjalne	328
Biblioteka jako miejsce centralne.....	331
4.3. Wskazówki do dalszych badań i ograniczenia badania.....	345
ANEKSY	350

Wstęp

„In the future space for people will be more important than space for books”

Paul Henrik Kielland, dyrektor Biblioteki Publicznej w Tromsø w północnej Norwegii¹

Czytanie to jedna z podstawowych czynności, które nieustannie wykonywane są przez uczniów w toku szkolnej edukacji. W trwającym od kilkunastu lat kryzysie czytelnictwa wydaje się, że jednym z podstawowych zadań, które powinno być realizowane przez szkołę jest kształtowanie pozytywnych postaw czytelniczych uczniów. Obowiązek ten spoczywa przede wszystkim na nauczycielach realizujących blok przedmiotów humanistycznych oraz na nauczycielach bibliotekarzach. To właśnie ci pracownicy poprzez podejmowane działania – takie jak: promocja czytelnictwa, doradztwo czytelnicze, wyrabianie u uczniów nawyku czytania, działalność dydaktyczno-wychowawczą – powinni dążyć do tego, by dzieci i młodzież z radością odkrywały bogactwo świata literatury.

Proces kształtowania postaw czytelniczych uczniów odbywa się w szkole, która cechuje się określoną kulturą i klimatem. Szczególne miejsce zajmuje w niej biblioteka – przestrzeń wypełniona książkami, ale również emocjami związanymi z codziennością tego miejsca: relacjami pomiędzy członkami społeczności tam przebywającymi, z relacjami z nauczycielem, tam pracującym. Ujawniają się one w rozmowach z uczniami, w ich mimice, w prezentowanej postawie. Emocje przeżywane w tym miejscu przekładają się na bardzo konkretne doświadczenia emocjonalne uczniów i nauczycieli oraz znaczenia, które członkowie społeczności tej przestrzeni nadają.

W trakcie własnej dziesięcioletniej praktyki nauczycielskiej nieustannie dostrzegam, że **emocje odczuwane przez dzieci i młodzież w tej przestrzeni wpływają nie tylko na ich nastawienie wobec biblioteki, ale również na ich przekonania dotyczące książek i czytania.** Obserwuję uczniów, którzy przychodzą do biblioteki, czują się w niej bezpieczni, rozumiani

¹ M. Simonjetz: *Is Space for People More Important Than Space for Books? Library Construction in the Lubuskie Voivodship – New Seats and Arrangement*. „Przegląd Biblioteczny”, 2021, nr 89, s. 89.

i akceptowani – i dzięki temu są ciekawi, co kryje się w tym miejscu. Nawet te dzieci, które często deklarują niechęć wobec książki, przebywając w tej przestrzeni, niejednokrotnie stopniowo „otwierają się” na literaturę. Te „dobre” emocje, rodzące się w relacjach doświadczane w bibliotece – i będące czymś znacznie więcej niż miłą atmosferą – są nie tylko elementem jej życia codziennego, ale również czynnikiem, który oddziałuje na nastawienie uczniów względem książki. Moje głębokie przekonanie o znaczeniu emocji w pracy pedagogicznej wykonywanej przez nauczyciela bibliotekarza znajduje odzwierciedlenie w rosnącym w nauce, kulturze oraz edukacji zainteresowaniu emocjami (m.in. w pracach Marii Dudzikowej, Renaty Góralskiej, Iwony Grzegorzewskiej, Joanny Madalińskiej-Michalak, Beaty Przyborowskiej, Ireny Przybylskiej, Krzysztofa J. Szmidta, Katarzyny Szorc).

Niniejsza rozprawa składa się z części teoretycznej, metodologicznej i części badawczej. W pierwszej części rozdziału teoretycznego podkreślam znaczenie kultury emocjonalnej biblioteki dla kształtowania pozytywnych postaw czytelniczych uczniów. Odwołuję się do badań naukowych, reprezentujących różne obszary, dziedziny, dyscypliny i podejścia metodologiczne, m.in. do nauk medycznych (badania z zakresu funkcjonowania mózgu, pediatria), społecznych (psychologia, pedagogika, socjologia), humanistycznych (literaturoznawstwo, językoznawstwo). Omawiam przebieg socjalizacji czytelniczej. Definiuję postawę czytelniczą z wykorzystaniem trójkomponentowego strukturalnego modelu postaw Stefana Nowaka (przekonania, zachowania, emocje). Pokazuję trudności i ograniczenia związane z badaniem postawy czytelniczej na gruncie polskich badań nad edukacją.

Kolejna – zdecydowanie najdłuższa – część rozdziału teoretycznego poświęcona jest opisowi trzech pojęć, związanych z emocjami: kultury emocjonalnej, klimatu emocjonalnego oraz pracy emocjonalnej. Wprowadzam wymienione pojęcia, które zostały wywiedzione z teorii z zakresu socjologii emocji (Stevena Gordona, Arlie Russell Hochschild, Ervinga Goffmana) i osadzam je w kategorii codzienności w edukacji (o której pisały m.in. Maria Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Dorota Klus-Stańska) oraz w semiotycznych koncepcji transmisji kultury i języka (Clifforda Geertza i Basila Berensteina). Podejmuję również próby przeniesienia modeli teoretycznych kultury biblioteki i klimatu pochodzących z badań nad kulturą szkoły i kultury biblioteki (a pośrednio nad zarządzaniem organizacją) na grunt wskazanych pojęć: tworzę własny model kultury emocjonalnej, bazujący na trzypoziomowym modelu Edgara Scheina oraz model klimatu emocjonalnego biblioteki (obejmujący wymiary: subiektywnej percepcji dostępności organizacyjnej, ogólnego odczucia klimatu oraz relacji bibliotekarz uczeń). Przyjmuję, że wskazane przeze mnie pojęcia mogą być narzędziem służącym do opisanie emocji odczuwanych przez dzieci i młodzież w bibliotece. Zakładam,

że w artefaktach, stanowiących jeden z poziomów kultury tej przestrzeni mieszczą się jawne i ukryte założenia dotyczące emocji. Dzieci i młodzież, spotykając się z przejawami kultury, doświadczają klimatu emocjonalnego w tym miejscu, stają się członkami kultury emocjonalnej, którą jednocześnie współtworzą.

Jednym z podstawowych założeń jest teza dotycząca tego, że w bibliotece szkolnej – w miejscu o konkretnym klimacie emocjonalnym i kulturze emocjonalnej – kształtowane są postawy czytelnicze. Punktem stycznym wszystkich omawianych pojęć – kultury emocjonalnej, pracy emocjonalnej, klimatu emocjonalnego oraz postawy czytelniczej (obejmującej również aspekt afektywny) – są emocje. To właśnie one są kluczowym ogniwem, które stymuluje bądź tłamsi kształtowanie pozytywnych postaw czytelniczych. Jest to dla mnie jako dla nauczyciela-praktyka szczególnie istotne, ponieważ wierzę, że dzięki dobrym relacjom działania na rzecz budowania w uczniach pozytywnego stosunku do czytania mają szansę osiągnąć sukces. Wiara ta nie jest jedynie idealistycznym założeniem, ale wypływa z naukowych badań nad relacyjną naturą emocji i ich znaczenie dla edukacji.

W drugim rozdziale pracy, poświęconym opisowi metodologii wykorzystanej w badaniu przedstawiam ograniczenia i trudności w badaniu emocji, postaw, kultury i klimatu emocjonalnego, wskazując zarówno na niedyskursywność badanych zjawisk, ich złożoność, dynamikę, jak i na ograniczenia związane z nieukształtowanymi w pełni kompetencjami społeczno-emocjonalnymi dzieci i młodzieży. Uzasadniam wykorzystanie paradygmatu triangulacji. Prezentuję również konstrukcje i wartości psychometryczne dwóch narzędzi badawczych: Testu Postaw Czytelniczych oraz Kwestionariusza Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej. Ich rzetelność i spójność potwierdziłam w programie JASP. Tłumaczę wybór narzędzia Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE) autorstwa Marii Finogenow, Moniki Wróbel oraz Justyny Mróz, którym posłużyłam się do zbadania pracy emocjonalnej nauczycieli. TPCZ, KKEBS i SPGPE wykorzystałam na ilościowym etapie badania. Aby uzupełnić obraz kultury emocjonalnej bibliotek szkolnych, na drugim – jakościowym – etapie badania przeprowadziłam pisemne wywiady jakościowe z uczniami, wywiady skoncentrowane na problemie z nauczycielami oraz analizę treści dokumentów szkolnych: regulaminów bibliotek oraz statutow szkół w części poświęconej funkcjonowaniu biblioteki.

W trzecim rozdziale prezentuję wyniki przeprowadzonych badań, odpowiadając na kolejne postawione pytania badawcze. Pokazuję zarówno wyniki diagnozy klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej w percepcji uczniów, postaw czytelniczych uczniów oraz zadeklarowanej wykonywanej przez nauczycieli pracy emocjonalnej, jak i wyniki weryfikacji

związków pomiędzy wybranymi zmiennymi. Przeprowadzona analiza ilościowa wskazanych danych wprowadza do analizy jakościowej i interpretacji. Opis danych zebranych na drugim etapie badań pozwala na częściowe wskazanie przyczyn tendencji zaobserwowanych podczas analizy wyników pierwszego etapu badania.

Ostatni rozdział pracy zawiera odpowiedź na główne pytanie badawcze – jaka jest kultura emocjonalna biblioteki szkolnej (w wymiarze artefaktów fizycznych, językowych, behawioralnych)? – osadzoną w kontekście koncepcji z zakresu socjologii emocji, które stanowiły główną linię teoretyczną pracy. W oparciu o wyniki badań oraz na podstawie własnych doświadczeń i przegląd literatury przedmiotu przedstawiam Biblioteczny Bank Dobrych Praktyk. W podsumowaniu pokazuję również rekomendacje oraz inne możliwe pola badawcze do eksplorowania tematyki kultury emocjonalnej bibliotek szkolnych.

W moim przekonaniu przeprowadzone teoretyczne i badawcze analizy dotyczące znaczenia kultury emocjonalnej dla kształtowania postaw czytelniczych, redefiniują pole badań i pozwalają na otwarcie nowych możliwości do rozpoznania tego obszaru edukacyjnego. Na konceptualizację przedmiotu badań bez wątpienia miały wpływ moje doświadczenia zawodowe związane z pracą nauczyciela w szkole podstawowej.

Jestem przekonana, że **jednym z najważniejszych zadań dla bibliotek szkolnych XXI wieku jest zadbanie o relacje oraz emocje dzieci i młodzieży tam przebywających.** Ufam, że zaproponowane narzędzia oraz przedstawione w dysertacji rozwiązania okażą się przydatne dla nauczycieli – pozwolą w atrakcyjny sposób diagnozować klimat emocjonalny w bibliotekach oraz postawy czytelnicze uczniów.

Pragnę jednocześnie bardzo podziękować promotor pracy Pani prof. UŚ dr hab. Irenie Przybylskiej, której wszelkie – niezwykle cenne i konstruktywne – wskazówki, sugestie oraz uwagi wpłynęły na ostateczny kształt pracy doktorskiej.

Rozdział 1. Kształtowanie postawy czytelniczej w kontekście kultury emocjonalnej biblioteki

Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat badacze i badaczki – m.in. Joanna Papużyńska², Zofia Zasacka³, Anna Janus-Sitarz⁴ – sygnalizują dostrzegane wśród dzieci i młodzieży zjawisko niechęci do czytania⁵. Dane empiryczne, regularnie publikowane m.in. w raportach Instytutu Badań Edukacyjnych czy Biblioteki Narodowej⁶, interpretowano w kontekście zmienności kulturowych praktyk we współczesnej cywilizacji oraz zastępowania obecności książki rozrywką w świecie wirtualnym⁷.

Zainteresowanie badaczy przyczynami spadku czytelnictwa przełożyło się także na wzmożoną obecność tego tematu w przestrzeni medialnej. „Nasza wspólnota nieczytania.

² J. Papużyńska: *Dziecięce spotkania z literaturą*. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej w Warszawie, Warszawa 2007, s. 183.

³ Z. Zasacka: *Socjalizacja do czytania – edukacja szkolna i kręgi rówieśnicze*. „Rocznik Biblioteki Narodowej”, 2018, t. XLIX, s. 204.

⁴ A. Janus-Sitarz: *W poszukiwaniu czytelnika. Inspiracje, diagnozy, rekomendacje*. Universitas, Kraków 2016, s. 24.

⁵ W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji czytania, wszystkie one obejmują czytanie jako złożony proces obejmujący fizyczne, fizjologiczne i psychologiczne wymiary tej czynności. Zob. A. Brzezińska, M. Burtowy: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej: wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985; M. A. Tinker, K. Dudziak: *Podstawy efektywnego czytania*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980; M. Tyszkowa: *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977; I. Styczek: *Logopedia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979. Za Krystyną Sochacką przyjmuję, że „złożony proces psycholingwistyczny, jakim jest czytanie wymaga od czytającego umiejętności językowych oraz innych sprawności poznawczych wśród których wymienia się sprawności w zakresie percepcji wzrokowej i słuchowej, procesów pamięciowych oraz dokonywania operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego” (K. Sochacka: *Rozwój umiejętności czytania*. Trans Human, Białystok 2004, s. 44).

⁶ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014; Z. Zasacka: *Socjalizacja do czytania...*, s. 187–216; I. Koryś, J. Kopeć, Z. Zasacka, R. Chymkowski: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 2017. https://www.academia.edu/36413694/Izabela_Kory%C5%9B_Jaros%C5%82aw_Kope%C4%87_Zofia_Zasacka_Roman_Chymkowski_Stan_czytelnictwa_w_Polsce_w_2016_roku_Biblioteka_Narodowa_Warszawa_2017 [dostęp online: 12.12.2024];

Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*. „Rocznik Biblioteki Narodowej”, 2020, t. 11, s. 11-242.

⁷ Zob. A. Mazurkiewicz: *Wstęp*. W: *W kręgu kultury czytelniczej dzieci i młodzieży*. Red. M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży...*, s. 11–242; A. Warzocha: *Lektura szkolna w rozwoju kompetencji językowych i czytelniczych audiowizualnego dziecka wczesnoszkolnego*. „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”, 2017, nr 10/1, s. 87-95;

S. Borowik: *Muzeum jako przestrzeń kształtowania kultury czytelniczej młodego odbiorcy (na przykładzie doświadczeń Muzeum w Chorzowie)*. W: *Książki w życiu najmłodszych*. Red. M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 87; L. Kirwil: *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla UE. Wstępny raport z badań EI Kids Online przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-116 lat i rodziców*. <http://eprints.lse.ac.uk/46445/1/PolandReportPolish.pdf> [dostęp online: 12.12.2024].

Dlaczego Polacy wzięli rozwód z książkami? Będą konsekwencje”⁸, „Wiemy, ile osób przestało korzystać z warszawskich bibliotek. Dane szokują”⁹, „Grozi nam wtórny analfabetyzm? Polacy czytają coraz mniej”¹⁰ – to tylko niektóre nagłówki wysokonakładowych polskich czasopism. Dla równowagi należałoby podać liczne przykłady wielu polskich kampanii promujących czytanie, takie jak, na przykład: „Czytanie nie wyklucza. Nieczytanie wyklucza”, „Mała książka – wielki człowiek”, „#Tata też czyta!”, „Nie czytasz? Nie idę z Tobą do łóżka!” „Książka chroni”. Zarówno za alarmującymi sloganami, jak i za przykuwającymi uwagę hasłami kryje się wyrażona nie wprost potrzeba wzrostu świadomości w zakresie społecznej wagi problemu, jakim jest kryzys czytelnictwa.

Należy zatem zapytać o powody, dla których współczesna nauka i kultura tak wielką wagę przypisują książkom i pośredniczącym w ich obiegu bibliotekom. Aby na to pytanie odpowiedzieć, wskażę znaczenie książki w wychowaniu i edukacji (por. podrozdział 1.1), omówię przebieg socjalizacji czytelniczej i jej znaczenie (por. podrozdział 1.1.1), a następnie przeprowadzę analizę biblioteki szkolnej jako miejsca socjalizacji czytelniczej (por. podrozdział 1.1.2).

1. 1. Książka jako fundament edukacji. Znaczenie socjalizacji czytelniczej

Realizatorzy kampanii społecznych i pracownicy fundacji promujących czytelnictwo, formułując argumenty przemawiające za kluczową rolą książki w wychowaniu i edukacji, przytaczają wiele zalet aktywności lekturowej. Wśród przykładów argumentów powtarzanych wśród promotorów czytelnictwa można znaleźć takie stwierdzenia jak: czytanie zaspokaja potrzeby, książka wspiera rozwój psychiczny, czytanie tworzy więzi, lektura buduje zasoby osobiste, czytanie rozwija koncentrację, książka wzbogaca wiedzę, czytanie ułatwia naukę, lektura zapobiega uzależnieniom od nowych technologii¹¹. Argumenty te znajdują uzasadnienie

⁸ E. Bendyk: *Nasza wspólnota nieczytania. Dlaczego Polacy wzięli rozwód z książkami?* <http://polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/2212166,1,nasza-wspolnota-nieczytania-dlaczego-polacy-wzieli-rozwod-z-ksiazkami-beda-konsekwencje.read> dostęp online: 12.12.2024].

⁹ A. Gruszczyński: *Wiemy, ile osób przestało korzystać z warszawskich bibliotek.* www.warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,28905611,wiemy-ile-osob-przestalo-korzystac-z-warszawskich-bibliotek.html?_gl=1*w1ah6a*_gcl_au*MjUzNjIxMTM4LjE2ODg3MjMyNjM.&_ga=2.44361700.1104780993.1688723264-2020460626.1688723263 [dostęp online: 12.12.2024].

¹⁰ M. Widła: *Grozi nam wtórny analfabetyzm? Polacy czytają coraz mniej.* www.newsweek.pl/polska/grozi-nam-wtorny-analfabetyzm-polacy-czytaja-coraz-mniej/h8l11z7 [dostęp online: 12.12.2024].

¹¹ *Mądre wychowanie. 20 lat Konwencji o Prawach Dziecka.* Fundacja ABCXXI Cała Polska Czyta Dzieciom, Warszawa 2009, s. 56; I. Koźmińska, E. Olszewska: *Wychowanie przez czytanie. Świat Książki*, Warszawa 2010; J. Trelease: *Czytanie na głos, które rozwija dzieci i buduje relacje. Przewodnik Jima Trelease'a dla rodziców i nauczycieli.* Mamania, Warszawa 2022; Swędrowska M.: *Czytanie wrażeniowe jako aktywna metoda*

w badaniach naukowych, reprezentujących różne obszary, dziedziny, dyscypliny i podejścia metodologiczne.

Część z przytoczonych argumentów opiera się na pracach badawczych z zakresu nauk medycznych. W badaniach prowadzonych przez zespoły badawcze pod kierownictwem Rona Borowsky'ego, Mohameda L. Seghiera, Ruth K. Liu, Nicka Wana¹², analizowano proces czytania w kontekście pozytywnego oddziaływania na funkcjonowanie mózgu. W oparciu o badania przygotowane na potrzeby Amerykańskiej Akademii Pediatrii wykazano, że głośne czytanie dzieciom jest tą czynnością, która pozytywnie oddziałuje na wczesny etap rozwoju mózgu, a dodatkowo „może poprawić relacje między rodzicami a dziećmi i przygotować młode umysły na przyswajanie umiejętności językowych oraz alfabetyzacji”¹³. Z tych powodów zagraniczne stowarzyszenia lekarskie wielokrotnie postulowały włączenie promocji czytelnictwa jako elementu podstawowej opieki pediatrycznej¹⁴.

Na przeświadczeniu o pozytywnym wpływie czytania na zdrowie wyrosła metoda biblioterapii – stosowana początkowo przede wszystkim przez medyków i bibliotekarzy szpitalnych¹⁵. Z biegiem lat biblioterapia zyskała status odrębnej dziedziny, usytuowanej w interdyscyplinarnej przestrzeni humanistyki (literaturoznawstwo, bibliologia, antropologia),

w programie edukacji wczesnoszkolnej. Rozprawa doktorska. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2023; M. Swędrowska: *777 pomysłów na zabawy z książką*, Mamania, Warszawa 2021; M. Deskur, E. Pilch, J. Rusinek: *Supermoc książek #TataTeżczyta*. Fundacja Powszechnego Czytania, Warszawa 2023; M. Deskur: *Supermoc książek. Poradnik upowszechniania czytania*. Fundacja Powszechnego Czytania, Warszawa 2021.

¹² Funkcjonalną aktywność mózg w trakcie czytania badali m.in. R. Borowsky, J. Cummine, J. W. Owen, C. K. Friesen, F. Shih & G. E. Sarty: *FMRI of Ventral and Dorsal Processing Streams in Basic Reading Processes: Insular Sensitivity to Phonology*. „*Brain Topography*”, 2006, 18(4), s. 233–239; M.L. Seghie, H.L. Lee, T. Schofield, CL. Ellis, CJ. Price: *Inter-subject variability in the use of two different neuronal networks for reading aloud familiar words*. „*Neuroimage*”, 2008, nr 1, 42(3), s. 1226–1236; K.R. Liu, D.S. Borrett, A. Cheng, D. Gasparro, H.C. Kwan: *Near-infrared spectroscopy study of language activated hyper- and hypo-oxygenation in human prefrontal cortex*. „*Neurosci*”, 2008, nr 118(5), s. 657–666; N. Wan, A. Hancock, T.K. Moon & R. B. Gillam: *A functional near-infrared spectroscopic investigation of speech production during reading*. „*Human Brain Mapping*”, 39, s. 1428–1437.

¹³ C. Crosh, A. Barsella, L. V. Slambrouck: *Bridging the Literacy Gap through Early Parental Education*. „*Pediatrics*”, 2019, nr 144.

https://publications.aap.org/pediatrics/article/144/2_MeetingAbstract/65/3155/READ-Study-Bridging-the-Literacy-Gap-through-Early?searchresult=1 [dostęp online: 12.12.2024].

¹⁴ P.C. High, L. LaGasse, S. Becker, I. Ahlgren, A. Gardner: *Literacy promotion in primary care pediatrics: can we make a difference?* „*Pediatrics*”, 2000, 105, s. 927–934; A.L. Mendelsohn, L.N. Mogilner, B.P. Dreyer: *The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children*. „*Pediatrics*”, 2001, nr 107(1), s. 130–134.

¹⁵ Por. W. Matras-Mastalerz: *Biblioterapia – ewolucja teorii i rozwój praktyki. Przegląd na podstawie doświadczeń polskich i zagranicznych*. „*Acta Universitatis Lodzensis Folia Librorum*”, 2016, nr ½ (22/23), s. 29–

44; J. Inglot-Kulas: *Bajkoterapia – wychowanie dzieci poprzez czytanie*. „*Edukacja Wczesnoszkolna*”, 2018, 2019, nr 2, s. 24–43; I. Borecka: *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2001, s. 13; I. Borecka, S. Wontorowska-Roter: *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Unus, Wałbrzych 2003, s. 51; I. Borecka: *Magia ogrodów, czyli o terapeutycznej funkcji ogrodów*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 31.

nauk społecznych (psychologia, pedagogika, socjologia) oraz nauk medycznych. Badacze zainteresowani tematyką biblioterapii – tacy jak Anna Bautsz-Sontag¹⁶, Irena Borecka¹⁷, Lidia Ippoldt¹⁸, Katarzyna Krasoń¹⁹, Wanda Matras-Mastalerz²⁰, Maria Molicka²¹, Wita Szulc²², Ewa Tomasik²³, Bronisława Woźniczka-Paruzel²⁴ – podkreślają skuteczność tej metody w pracy pedagogicznej oraz terapeutyczne efekty spotkania dziecka z książką takie jak: poprawa samopoczucia, werbalizacja doświadczeń dziecka, odzyskanie psychicznej równowagi, rozwiązywanie codziennych problemów i wzmacnianie poczucia własnej wartości. Najnowsze badania w zakresie wykorzystania biblioterapii w medycynie zwracają uwagę na znaczenie kontaktów z książką w leczeniu pacjentów²⁵.

Wśród zainteresowań zarówno medyków, jak i pedagogów znajduje się neurobiologiczna teoria opowieści, według której aktywna sieć obszarów mózgu jest

¹⁶ A. Bautsz-Sontag: *Literatura w terapii – warsztaty otwarte*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 7-190.

¹⁷ I. Borecka, S. Wontorowska-Roter: *Biblioterapia w edukacji...*, s. 51; I. Borecka: *Magia ogrodów...*, s. 31; I. Borecka: *Biblioterapia. Teoria i praktyka...*, s. 12.

¹⁸ L. Ippoldt: *Biblioterapia w związkach z innymi naukami*. „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Folia 9 Studia Ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia II”, 2003, s. 293-306; L. Ippoldt: *Miejsce książki i biblioterapii w życiu dziecka przewlekle chorego*. „Bibliotheca Nostra: śląski kwartalnik naukowy”, 2014, nr 3, s. 34-44.

¹⁹ K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego: kinestetyczne interpretacje liryki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

²⁰ W. Matras-Mastalerz: *Czytanie najskuteczniejszą metodą wychowawczą*. W: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 155-168; W. Matras-Mastalerz: *Potencjał edukacyjny, socjalizacyjny, wychowawczy i terapeutyczny książki dziecięcej*. W: *Książki w życiu najmłodszych...*, s. 105-119.

²¹ M. Molicka: *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań 2011, s. 5-382.

²² W. Szulc: *Arteterapia: narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Difin, Warszawa 2011.

²³ E. Tomasik: *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1994.

²⁴ *Biblioterapia i czytelnictwo w środowiskach osób niepełnosprawnych: zbiór studiów*. Red. B. Woźniczka-Paruzel. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001; B. Woźniczka-Paruzel: *Kierunki badań z zakresu biblioterapii w Polsce i zagranicą – porównania i refleksje*. W: *O potrzebie Biblioterapii*. Red. K. Hrycyk. Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy, Wrocław 2012, s. 11-28; B. Woźniczka-Paruzel: *Biblioterapia w środowisku współzależnionych z grup rodzinnych Al-Anon (od teorii do działań praktycznych)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002.

²⁵ A. Bálint & J. Magyari: *The Use of Bibliotherapy in Revealing and Addressing the Spiritual Needs of Cancer Patients*. „Religions”, 2020, nr 11, s. 128; U. Volpe, F. Torre, V. De Santis, F. Perris, F. Catapano: *Reading group rehabilitation for patients with psychosis: a randomized controlled study*. „Clinical Psychology & Psychotherapy”, 2015, nr 22(1), s. 15-21; E. T. Troscianko: *Fiction-reading for good or ill: eating disorders, interpretation and the case for creative bibliotherapy research*. „Medical Humanities”, 2018, nr 44, s. 201-211. Warto dodać, że prowadzono także badania nad związkiem czytania książek i długości życia oraz czytania i ryzyka rozwoju choroby Alzheimera. Por. A. Bavishi, M. D. Slade, B. R. Levy: *Association of book reading with longevity*. „Social Science & Medicine”, 2016, nr 164, s. 44-48; R.S. Wilson, P.A. Scherr, J.A. Schneider, Y. Tang, D.A. Bennett: *Relation of cognitive activity to risk of developing Alzheimer disease*. „Neurology”, 2007, nr 13, 69(20), s. 1911-1920; R. S. Wilson & D. A. Bennett: *Cognitive Activity and Risk of Alzheimer's Disease*. „Current Directions in Psychological Science”, 2003, nr 12(3), s. 87-91.

odpowiedzialna za poznawcze przetwarzanie opowieści w trakcie ich przedstawiania²⁶. Badania neuronów lustrzanych Giacomo Rizzolattiego, Michaela Arbiba²⁷ dowodzą, że procesom biologicznym współtowarzyszą zachodzące procesy psychologiczne, które warunkują oddziaływanie literatury na jednostkę. M. Molicka opisuje je w kontekście roli myślenia narracyjnego i zwraca uwagę, że czytelnik doświadcza opisywanych zdarzeń podobnie jak w rzeczywistości:

Narracja buduje obrazy w wyobraźni, czytelnik podąża za bohaterami, przeżywa emocje i nabywa wiedzę poprzez zastępcze doświadczenie [...] czytelnik obserwuje, przeżywa emocjonalnie i ocenia zachowanie bohaterów z różnych punktów widzenia²⁸

Badacze tacy jak Alicja Baluch²⁹, Iwona Konopnicka³⁰, K. Krasoń³¹, J. Papuzińska³², Józef Pieter³³ i Dariusz Żółtowski³⁴ wielokrotnie pisali o psychologicznym wymiarze doświadczenia lektur oraz przeżywania emocji z nim związanych.

Psychologiczny wymiar lektury zdaje się dotyczyć bezpośrednio procesów wychowania oraz roli książki w edukacji³⁵. Włodzimierz Goriszowski³⁶, Romana Miller³⁷, J. Pieter³⁸,

²⁶ R. A. Mar: *The neural bases of social cognition and story comprehension*. „Annu Rev Psychol 2011”, nr 62, s. 103–134; G. S. Berns, K. Blaine, M. J. Prietula, B. E. Pye: *Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the brain*. „Brain Connect”, 2013, nr 3(6), s. 590-600.

²⁷ D. Dobb: *A Revealing Reflection. Mirror Neurons Are Providing Stunning insights into everything from how we learn to walk to how we empathize with others*. „Scientific American Mind”, 2006, nr 3/4, s. 22-27.

²⁸ M. Molicka: *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury...*, s. 126.

²⁹ A. Baluch: *Czyta, nie czyta... : (o dziecku literackim)*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.

³⁰ I. Konopnicka: *Znaczenie słuchania w edukacji czytelniczej w młodszym wieku szkolnym*. W: *Edukacja małego dziecka*. T. 6. *Wybrane obszary aktywności*. Red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

³¹ K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu...*

³² J. Papuzińska: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1996.

³³ J. Pieter: *Czytanie i lektura*. Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1967.

³⁴ D. Żółtowski: *Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej*. W: *Dlaczego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni*. Red. W. Heller, M. Kaźmierska i M. Wiczorek. Poznań-Kalisz 2019, s. 85-94.

³⁵ J. Papuzińska: *Czytania domowe*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1975, s. 12-13; J. Truskołaska: *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*. Maternus Media, Tychy 2007, s. 70-73; S. Baley: *Literatura dla dzieci a etyka*. „Ruch Pedagogiczny”, 1947, nr 4, s. 311; T. Parnowski: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Państwowe Zakłady Wydawnicze, Warszawa 1961; E. Zawadzka, A. Rawa-Kochanowska: *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*. Difin, Warszawa 2015. E. Majewska-Pyrkosz: *Książka – przewodnik po duszy dziecka. Rozwijanie wrażliwości i aktywności twórczej dziecka w młodszym wieku szkolnym*. W: *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia*. Red. J. Malicki, K. Krasoń. Katowice 2005, s. 22-28;

M. Wróblewska: *Osobiste i społeczne treści doświadczeń w kontakcie z literaturą – aspekty stymulacji rozwój*. W: *Miejsce literatury i teatru...*, s. 38-42; M. Karkowska: *Skrypty, opowieści i narracje w perspektywie pedagogicznej. Ku świadomości wychowania*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2020, s. 145-150; A. Akimjak: *Bajki w wychowaniu i terapii*. W: *Baśń w terapii i wychowaniu*. Red. S. Kawalla, E. Lewandowska-Tarasiuk, J. W. Sienkiewicz. Wydawnictwo Trio, Warszawa 2012, s. 159-164.

³⁶ W. Goriszowski: *Książka a wychowanie*. Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1973.

³⁷ R. Miller: *Problematyka badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży z pedagogicznego punktu widzenia*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1960, nr 1, s. 35-70.

³⁸ J. Pieter: *Czytanie i lektura...*

J. Papużyńska³⁹, Tadeusz Parnowski⁴⁰, Anna Przeclawska⁴¹ dowodzili, że czytając, wychowujemy do wartości, stymulujemy rozwój osobisty, pokazujemy nowe perspektywy. W. Matras-Mastalerz pisała o czytaniu jako *najsukcesyjniejszej metodzie wychowawczej*⁴², Alicja Ungeheuer-Gołąb⁴³ i Grażyna Lewandowicz-Nosal⁴⁴ pokazywały rolę książki w rozwoju społecznym i emocjonalnym jednostki w najmłodszych latach, Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska pisały o książce jako o narzędziu przekazywania wartości⁴⁵. Edmund i Elżbieta Wnuk-Lipińscy wskazali na możliwości wykorzystania książki jako narzędzia zaspokajania, kształtowania, rozwijania potrzeb⁴⁶. A. Przeclawska, mówiąc o wychowawczej roli książki, podkreślała znaczenie książek jako narzędzi przyswajania wiedzy, przekazywania wartości moralnych, rozwiązywania trudności wychowawczych, ale także dostarczania przeżyć emocjonalnych. Badaczka kładła nacisk nie tylko na sam akt czytania, ale na refleksje i przeżycia, „które po przyswojeniu sobie treści następują”⁴⁷.

Założenie, że literatura jest nośnikiem modeli i zachowań znalazło odzwierciedlenie w przywoływanych już polskich badaniach edukacyjnych (m.in. A. Bautsz-Sontag⁴⁸, Małgorzaty Cyklaff⁴⁹, K. Krasoń⁵⁰, M. Molickiej⁵¹, J. Papużyńskiej⁵²) oraz w badaniach

³⁹ J. Papużyńska: *Czytania domowe...*, s. 12-13.

⁴⁰ T. Parnowski: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży w obliczu przemian*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961, s. 89-90.

⁴¹ A. Przeclawska: *Książka w życiu młodzieży współczesnej*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1962; A. Przeclawska: *Młody czytelnik a współczesność*. Warszawa 1966, s. 19;

⁴² Zob. W. Matras-Mastalerz: *Czytanie najsukcesyjniejszą metodą wychowawczą...*, s. 155-168; W. Matras-Mastalerz: *Potencjał edukacyjny, socjalizacyjny, wychowawczy i terapeutyczny książki dziecięcej*. W: *Książki w życiu...*, s. 105-119.

⁴³ A. Ungeheuer-Gołąb: *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012, s. 8-90; A. Ungeheuer-Gołąb: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2011, s. 11.

⁴⁴ G. Lewandowicz-Nosal: *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech. Poradnik*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2011; G. Lewandowicz-Nosal: *Od czterech do sześciu. Książki dla przedszkolaka*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012, s. 8.

⁴⁵ I. Koźmińska, E. Olszewska: *Z dzieckiem w świat wartości*. Prószyński i S-ka, Warszawa 2014.

⁴⁶ S. Wnuk-Lipińska, E. Wnuk-Lipiński: *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelniczych*. Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, Warszawa 1975; J. Papużyńska: *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 161-172.

⁴⁷ A. Przeclawska: *Kultura, zmiana społeczna, wychowanie : inspiracje i poszukiwania*. Warszawa 2006, s. 239.

⁴⁸ A. Bautsz-Sontag: *Literatura w terapii...*

⁴⁹ Tamże; M. Cyklaff: *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, s. 5-266; M. Molicka: *Bajki terapeutyczne jako metoda obniżania lęku u dzieci hospitalizowanych*. Kolegium nauczycielskie, Leszno 1997; S. Borders & P. O. Paisley: *Children's literature as a resource for classroom guidance*. „Elementary School Guidance & Counseling”, 1992, nr 27(2), s. 131-140; K. L. McPherson-Leitz: *Bibliotherapy in the Classroom: Integrating Mental Health into an English Language Arts Classroom*. „Honorable Mentions”, 2018, nr 11. <https://scholarworks.gvsu.edu/coeawardhonor/11> [dostęp online: 12.12.2024]; J. Mumbauer, V. Kelchner: *Promoting mental health literacy through bibliotherapy in school-based settings*. „Professional School Counseling”, 2018, nr 21(1), s. 85-94.

⁵⁰ K. Krasoń: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego...*

⁵¹ M. Molicka: *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury...*, s. 5-382

⁵² J. Papużyńska: *Dziecko w świecie emocji...*, s. 51.

zagranicznych psychologów i kognitywistów⁵³. Wnioski z tych badań pokazują, że czytanie, zwłaszcza tekstów literackich, rozwija zdolność rozumienia cudzych odczuć i stanów emocjonalnych, zwiększając tym samym poziom empatii i wrażliwości społecznej⁵⁴.

Kolejnej grupy argumentów, świadczących o znaczeniu literatury dostarczają badacze, reprezentujący obszar humanistyki. Teoretycy literatury – tacy jak Roland Barthes⁵⁵, Michael Bachtin⁵⁶ czy Roman Ingarden⁵⁷ – dowodzili, że każdy akt lektury stanowi jedyne niepowtarzalne przeżycie estetyczne i poznawcze (będąc konkretyzacją dzieła literackiego). Dydaktycy literatury – Stanisław Bortnowski⁵⁸, Anna Janus-Sitarz⁵⁹, Krystyna Koziołek⁶⁰, Marta Rusek⁶¹, Dariusz Szczukowski⁶², Małgorzata Wójcik-Dudek⁶³ – pokazywali, jak literatura staje się kulturowym doświadczeniem wspólnoty. Dydaktycy języka – Jan Kida⁶⁴, Edward Polański⁶⁵ – badając słownictwo uczniów oraz treści, przekazywane w lekturach, podkreślali, że czytanie jest czynnikiem determinującym zasób leksykalny dziecka. Eugenia Laska zwracała uwagę na związek kompetencji czytelniczych⁶⁶ z kompetencjami językowymi⁶⁷ rozwijanymi na zajęciach szkolnych:

⁵³ Por. A. Bautsz-Sontag: *Literatura w terapii...*, s. 7-190; M. Cyklaff: *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki...*, s. 5-266; M. Molicka: *Bajki terapeutyczne jako metoda ...*; S. Borders & P. O. Paisley: *Children's literature as a resource...*, s. 131-140; K. L. McPherson-Leitz: *Bibliotherapy in the Classroom...*; J. Mumbauer, V. Kelchner: *Promoting mental health literacy...*, s. 85-94; M. Djikic, K. Oatley & M. C. Moldoveanu, M. C. *Reading other minds: Effects of literature on Empathy*. „Scientific Study of Literature”, 2013, nr 3(1), s. 28-47; D. Kidd, M. Ongis, E. Castano: *On literary fiction and its effects on theory of mind*. „Scientific Study of Literature”, 2016, nr 6, s. 42-58.

⁵⁴ Por. M. Djikic, K. Oatley & M. C. Moldoveanu, M. C. *Reading other minds...*, s. 28-47; D. Kidd, M. Ongis, E. Castano: *On literary fiction...*, s. 42-58.

⁵⁵ Zob. R. Barthes: *Przyjemność tekstu*. Wydawnictwo KR, Warszawa 1997.

⁵⁶ M. Bachtin: *Problemy literatury i estetyki*. Czytelnik, Warszawa 1982.

⁵⁷ R. Ingarden: *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1960.

⁵⁸ S. Bortnowski: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Stentor, Warszawa 2005.

⁵⁹ A. Janus-Sitarz: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*. Universitas, Kraków 2010.

⁶⁰ K. Koziołek: *Czas lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.

⁶¹ M. Rusek: *Czytanie jako podróż - perspektywa edukacyjna*. „Edukacja”, 2012, nr 2(118), s. 48.

⁶² D. Szczukowski: *Praktykowanie lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019.

⁶³ M. Wójcik-Dudek: *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.

⁶⁴ J. Kida: *Uwagi ogólne na temat rozwoju języka i myślenia dziecka w wieku szkolnym*. W: *Kształcenie języka dziecka w młodszych latach szkolnym*. Red. J. Kida. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Rzeszów 1997, s. 36.

⁶⁵ E. Polański: *Słownictwo podręczników, lektur szkolnych, programów radiowych i telewizyjnych a słownictwo uczniów w młodszych latach szkolnym*. W: *Kształcenie języka dziecka ...*, s. 145-156.

⁶⁶ Jadwiga Anrzejewska definiuje kompetencje czytelnicze w następujący sposób: „wiedza i umiejętności czytelnicze w zakresie poszerzania i wyboru lektury, recepcji tekstów, korzystania z książek i czasopism” (dyspozycje instrumentalne). J. Anrzejewska: *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka*. T. 2. *Praca pedagogiczna biblioteki*. Warszawa 1996, s. 36. Zob. także: E. Szeffler, *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszych latach szkolnym*. T. 1. *Stan obecny*. Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2003, s. 179-182.

⁶⁷ Przyjmuję za Noahem Chomskim rozumienie kompetencji językowej jako „tzn. wiedzy leżącej u podstaw umiejętności posługiwania się językiem, charakteryzowanej jako zdolność do konstruowania i rozumienia zdań. Zaliczył do niej trzy składniki: 1) syntaktyczny (tzw. składnik bazowy i transformacyjny); 2) semantyczny (będący interpretacją danego zdania); 3) fonologiczny (stanowiący odpowiedni układ dźwięków). Za: A. Żurek: *Model kompetencji językowej Noama Chomsky'ego*. „Rozprawy Komisji Językowej”, 2006, nr XXXII, s. 50.

Kontakt ucznia z książką w klasie dostarcza wzorów pisania i mówienia (dialog, opowiadanie, opis) pozwala poznać nowe słownictwo i formy gramatyczne, obserwować pisownię różnych wyrazów, pomaga w opanowaniu języka literackiego⁶⁸.

Ten związek potwierdzają również najnowsze badania dotyczące stanu piśmiennego stylu myślenia, opisane przez Aldonę Skudrzyk w kontekście związków czytelnictwa w analfabetyzmie funkcjonalnym⁶⁹. Badając analfabetyzm funkcjonalny⁷⁰ z perspektywy socjolingwistycznej i wskazując na jego uwarunkowania, A. Skudrzyk przywołuje wyniki badań zestawione przez Ireneusza Białeckiego, w których badacz udowodnił pozytywny związek pomiędzy poziomem analfabetyzmu i częstotliwością sięgania po książki. W przytoczonych badaniach występuje dodatnia korelacja także między poziomem analfabetyzmu, a częstotliwością wizyt w bibliotece. Badaczka podsumowuje te badania, podkreślając znaczenie edukacji w przeciwdziałaniu analfabetyzmowi funkcjonalnemu: „Najoczywistszy wydaje się związek piśmienności myślenia z edukacją, a w jakości tej edukacji upatrywać można wręcz warunki skuteczności wejścia w kulturę piśmienności”⁷¹. Jan Łysek zwraca uwagę na to, że rosnący poziom analfabetyzmu funkcjonalnego sprawił, że ostatnich latach podjęto nad nim szersze badania o zasięgu międzynarodowym w ramach Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów PISA (Programme for International Student Assessment), realizowanego przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju

⁶⁸ E. Laska: *Rozwijanie zainteresowań czytelniczych a kształcenie języka uczniów klas młodszych*. W: *Kształcenie języka dziecka...*, s. 105.

⁶⁹ „Grupa Ekspertów Unii Europejskiej do spraw alfabetyzacji (EU high Level Group of Experts on Literacy) wskazuje ostatecznie na trzy wymiary alfabetyzmu, czyli piśmienności:

- Alfabetyzm bazowy, podstawowy (baseline literacy) jako umiejętność czytania i pisania na poziomie, który daje jednostce pewność siebie i wyzwala motywację do dalszego rozwoju;
- Alfabetyzm funkcjonalny (functional literacy) jako umiejętność czytania i pisania umożliwiająca jednostce rozwój oraz codzienne funkcjonowanie w społeczeństwie, w domu, szkole i pracy;
- Alfabetyzm złożony (multiple literacy) jako umiejętność czytania i pisania, predysponująca do tworzenia, rozumienia, interpretowania i krytycznej percepcji złożonych tekstów”

U High Level Group of Experts on Literacy (2012). Act Now. Final Report.

http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf [dostęp online :12.12.2024].

Za: E. Przybylska: *Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie Teraźniejszości*.

„Przegląd Pedagogiczny”, 2014, nr 2, s. 28-39.

Warto dodać, że według raportu aż 19% dorosłych Polaków dotyczy problem braku umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Por. *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*. Red.

M. Rynkos. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 2013, s. 53.

<http://eduentuzjasci.pl/u/de/110-badanie/194-miedzynarodowe-badanie-kompetencji-osob-doroslych-piaac.html> [dostęp online: 10.01.2022]; M. Kliś: *Psychologiczne koncepcje umiejętności czytania ze zrozumieniem*.

„Państwo i Społeczeństwo”, 2004, nr 1, s. 155-157; J. Ladorucki: *Od propagandy czytelnictwa do budowania społeczeństwa informacyjnego*. „Prace Katedry Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UŁ”, 2011, nr 1(36), s. 208-211.

⁷⁰ W PISA analfabetyzm (*literacy*) odnosi się do „zdolności stosowania wiedzy i umiejętności, analizowania, argumentowania i efektywnego komunikowania w procesie stawiania, rozwiązywania i interpretowania problemów w różnych sytuacjach.

⁷¹ A. Skudrzyk: *Czy zmierzach kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 65.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)⁷². Badacz podkreśla także, że z analfabetyzmem funkcjonalnym trudniej walczyć niż z analfabetyzmem pierwotnym, a „podejmowane próby polegają na upowszechnianiu czytelnictwa wśród ogółu ludności, czyli zachęcania do korzystania z bibliotek i księgarń”⁷³.

Naukowcy zajmujący się społecznymi aspektami czytelnictwa dostarczają kolejnej grupy empirycznych argumentów, świadczących o konieczności podejmowania praktyk lekturowych. Badania edukacyjne Fatmy Kirmizi, Sarah Logan i Rhony Johnston, Rebeccy S. Martinez i współpracowników, Indah Agustiani⁷⁴ pokazują związek pomiędzy zachowaniami lekturowymi uczniów a ich wynikami w nauce⁷⁵: stosunek uczniów do czytania wpływa na ich osiągnięcia, a wyniki w nauce ugruntowują stosunek do czytania⁷⁶. Loris Vezzali⁷⁷, Keith Stanovich⁷⁸, F. Kirmizi⁷⁹ wykazali, że obcowanie z książką pozytywnie koreluje z kształtowaniem postaw tolerancyjnych oraz wzmacnia charakter zaangażowania w życie społeczne. Wyniki badań czytelnictwa Biblioteki Narodowej wskazały na pozytywny

⁷² J. Łysek: *Analfabetyzm funkcjonalny uczniów*. „Nauczyciel i Szkoła”, 2007, nr 1-2 (34-35), s. 178-190.

⁷³ Tamże.

⁷⁴ F. S. Kirmizi: *The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes*. „Education 3-13”, 2011, nr 3(39), s. 289-303; S. Logan, R. Johnston: *Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie*. „Reading Psychology”, 2002, nr 4(23), s. 199-200; R. S. Martinez, O. T. Aricak, J. Jewell: *Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal interaction model*. „Psychology in the Schools”, 2008, nr 10(45), s. 1018; I. W. D. Agustiani: *The correlation between students' reading attitude and Their reading comprehension achievement*. „English Community Journal”, 2017, nr 1 (2), s. 75; J. C. Kush, M. W. Watkins, S. M Brookhart: *The Temporal-Interactive Influence of Reading Achievement and Reading Attitude*. „Educational Research and Evaluation An International Journal on Theory and Practice”, 2005, nr 11, s. 29-44; J. W. Chapman, W. E. Tunmer: *Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement*. „Journal of Educational Psychology”, 1995, nr 87, s. 154-167; J. W. Chapman, E. W. Tunmer: *A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept*. „British Journal of Educational Psychology”, 1997, nr 67, s. 279-291; J. W. Chapman, W. E. Tunmer: *Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs*. „Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties”, 2003, nr 19, s. 5-24; T. Seifert, B. O'Keefe: *The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competency, externality, and meaning*. „British Journal of Educational Psychology”, 2001, nr 71, s. 81-92.

⁷⁵ Relacja pomiędzy osiągnięcia w nauce i postawą czytelniczą jest dwukierunkowa: osiągnięcia w nauce wpływają na pozytywną postawę czytelniczą, a postawa czytelnicza wpływa na wyniki w nauce. Szczegółowo omawia to zagadnienie: J. C. Kush, M. W. Watkins, S. M Brookhart: *The Temporal-Interactive Influence...*, s. 29-44. Zob. także: B. D. Lazarus, T. Callahan: *Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities*. „Reading Psychology”, 2000, nr 21, s. 271-282; A. Wigbeld, S. R. Asher: *Social and motivational influences on reading*. W: *Handbook of reading research*. Red. P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal. Longman, New York 1984, s. 423-452; L. V. S. Mullis, M. O. Martin, E. J. Gonzalez, A. M. Kennedy: *PIRLS 2001 International Report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Boston College, International Study Center, Boston 2003.

⁷⁶ A. Wigbeld & S. R. Asher: *Social and motivational...*; L. V. S. Mullis & M.O. Martin & E. J. Gonzalez & A. M. Kennedy: *PIRLS 2001 International Report...*

⁷⁷ L. Vezzali, S. Stathi, D. Giovannini, D. Capozza, E. Trifiletti: *The Greatest Magic of Harry Potter: Reducing Prejudice*. „Journal of Applied Social Psychology”, 2015, nr 45 (2), s. 105-121.

⁷⁸ K. E. Stanovich: *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. „Reading Research Quarterly”, 1986, nr 21, s. 407.

⁷⁹ S. Kirmizi: *The relationship between...*, s. 289-303.

związek pomiędzy czytaniem i indeksem wrażliwości społecznej i poczuciem sensu życia, a także negatywny związek czytania i orientacji materialistycznej⁸⁰. Wyniki badań empirycznych przygotowanych na potrzeby OECD wykazują związek niskiego poziomu czytelnictwa z zagrożeniem ubóstwem i przestępczością⁸¹. Badania ELINET podkreśliły pozytywny związek czytelnictwa z poziomem aktywności obywatelskiej⁸².

Pokazane w ramach tego rozdziału stanowiska badaczy na przestrzeni kilku ostatnich lat znalazły odzwierciedlenie w działaniach polityków na szczeblu narodowym oraz europejskim. Na poziomie ogólnopolskim obowiązują aktualnie dokumenty takie jak: *Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 – z perspektywą do 2030 r. (SOR)*, *Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego (współdziałanie, kultura, kreatywność) 2030* oraz *Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa na lata 2021-2025* – w każdym z tych programów jako kluczowe inicjatywy, mające budować kapitał społeczny w Polsce wskazano działania na rzecz czytelnictwa. W *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego* przedstawiono rozwój czytelnictwa jako „jeden z istotnych katalizatorów wzrostu kapitału społecznego”⁸³.

Na poziomie europejskim warto przyjrzeć się dokumentowi *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for a lifelearning (Zalecenie z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie)* wydanemu przez Radę Europejską⁸⁴. Umiejętność czytania ze zrozumieniem (*Literacy competence*) jest jedną z ośmiu, kluczowych umiejętności, które zostały wymienione jako warunkujące funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie. Również przedstawiciele krajów członkowskich wspomnianego OECD w dokumencie *Reading for change. Performance and Engagement across Countries. Results from Pisa 2000*⁸⁵ oraz członkowie Rady Ministrów różnych krajów w obowiązujących

⁸⁰ Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku. Biblioteka Narodowa, Warszawa 2017, s. 23-24.

⁸¹ Zob. Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]: *Reading for change. Performance and Engagement across Countries. Results from Pisa 2000*. 2002. <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf> [dostęp online: 11.01.2022];

Literacy in Europe: Facts and Figures. European Literacy Policy Network [ELINET], 2015, s. 2. https://mgciissn.files.wordpress.com/2017/04/factsheet-literacy_in_europe-a4.pdf [dostęp online: 11.01.2022].

⁸² Tamże, s. 4;

K. Wolff: *O książkach i czytelnikach, czyli jak czytamy i co z tego wynika*. W: *Społeczne oddziaływanie współczesnej książki. Wybory czytelnicze*. Red. J. Chruścińska, E. Kubisz. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Warszawa 2002, s. 84-85.

⁸³ Program Wieloletni Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa 2.0. na lata 2021–2025. Załącznik do uchwały nr 69/2021 Rady Ministrów z dnia 21 maja 2021, s. 25.

⁸⁴ https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC [dostęp online: 11.01.2022].

⁸⁵ Zob. Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], *Reading for change...*; Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]: *Results in focus, Programme for International Student Assessment (PISA)*. 2015. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> [dostęp online: 11.01.2022].

programach ministerialnych i podstawach programowych⁸⁶, dążąc do poprawy jakości edukacji, położyli szczególny nacisk na podniesienie poziomu czytelnictwa dzieci i młodzieży, argumentując, że umiejętność czytania jest istotnym elementem koncepcji kapitału ludzkiego, związanego z społecznym i ekonomicznym funkcjonowaniem jednostek i społeczeństw⁸⁷.

Część z przytoczonych argumentów wielokrotnie wykorzystywano podczas tworzenia aktywnie realizowanych w europejskich krajach programów proczytelniczych⁸⁸, obejmujących różnego typu biblioteki. Na marginesie właściwych rozważań poświęconych znaczeniu książki w wychowaniu i edukacji, wskazałam już na rolę bibliotek jako tych, które podejmują próby zwalczania analfabetyzmu funkcjonalnego poprzez upowszechnianie czytelnictwa. Badacze i badaczki – m.in. Lidia Derfert-Wolf⁸⁹, Michael Gorman⁹⁰, Victoria Itsekor i Nwanne Nwokeoma⁹¹, Jadwiga Kołodziejska⁹², Monika Owroń i Maja Wojciechowska⁹³, Ben White⁹⁴, Jacek Wojciechowski⁹⁵, Elżbieta Barbara Zybert⁹⁶ – podkreślają społeczną wartość bibliotek różnego typu jako instytucji transmitujących dorobek ludzkiej myśli i zapewniającej dostęp do

⁸⁶ Podstawa Programowa. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa5> [dostęp online: 11.01.2024]; Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa. <https://www.gov.pl/web/kultura/narodowy-program-rozwoju-czytelnictwa> [dostęp online: 11.01.2024].

⁸⁷ Organization for Economic Co-operation and Development (OECD): *The Well Being of Nations*. Paris. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264189515-en.pdf?expires=1690277570&id=id&accname=guest&checksum=2DDE71515AB0A5B93DA9C1178518C653> [dostęp online: 11.01.2024].

⁸⁸ *Plan de Fomento de la Lectura*, przyjęty w Hiszpanii na lata 2017–2020 oraz jego kontynuacja *El Plan de Fomento de la Lectura 2021–2024* <https://fomentodelalectura.culturaydeporte.gob.es/el-plan.html> [dostęp online: 11.01.2024]; *Plano Nacional de Leitura*, przyjęty w Portugalii na lata 2017–2027 r.: <http://pnl2027.gov.pt/np4EN/file/38/framework.pdf> [dostęp online: 11.01.2024]; *Skaitymo skatinimo 2019–2024 metų programa*: <http://www.skaitymometai.lt/index.php?-1320599079> [dostęp online: 11.01.2024]; *Österreichischer Rahmenleseplan*, przyjęty w Austrii: <https://www.leseplan.at/Home/Willkommen> [dostęp online: 11.01.2024]; *Koncepcje rozwoje knihoven ČR na léta 2017–2020* i kontynuacja *Koncepcje rozwoje knihoven ČR na léta. 2021–2027*. <http://ukr.knihovna.cz/koncepcje-rozvoje-knihoven-cr-na-leta-2017-2020/> [dostęp online: 11.01.2024]; *Public Library Strategy 2018–2022* i jego kontynuacja zaplanowana na kolejne (2023–27): <https://www.gov.ie/en/publication/720f68-public-library-strategy-2018-2022/> [dostęp online: 11.01.2024]; *Tell Mee Met Taal* z 2016 r.: <https://www.telmeemettaal.nl/> [dostęp online: 11.01.2024].

⁸⁹ L. Derfert-Wolf: *Badanie społecznego i ekonomicznego wpływu bibliotek publicznych. Przegląd metod i praktyk stosowanych w świecie*. Warszawa 2018.

⁹⁰ M. Gorman: *Our own selves. More mediations for librarians*. American Library Association, Chicago 2003, s. 3.

⁹¹ V. Itsekor, N. Nwokeoma: *The Importance of the Use of Libraries and the Need for a Reading Culture*. „Acta Universitatis Lodzensis Folia Librorum”, 2017, nr 1 (24), s. 97–110.

⁹² J. Kołodziejska: *Elitarne i popularne wzory czytania*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014, s. 12.

⁹³ Zob. M. Owroń, M. Wojciechowska: *Czytelnictwo w kontekście analiz i dyskusji nad kapitałem kulturowym i społeczną rolą bibliotek*. „Fides. Biuletyn Bibliotek Kościelnych”, 2021, nr 2 (53), s. 149–175.

⁹⁴ B. White: *Guaranteeing Access to Knowledge: The Role of Libraries*. https://www.wipo.int/wipo_magazine/en/2012/04/article_0004.html [dostęp online: 11.01.2024].

⁹⁵ Zob. J. Wojciechowski: *Biblioteczna wartość naddana*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 27.

⁹⁶ E. B. Zybert: *Przygotowanie obywateli do uczestnictwa w życiu demokratycznego społeczeństwa – wyzwania i zadania dla małych i dużych bibliotek*. W: *Megabiblioteki. Wybrane tendencje w bibliotekarstwie publicznym*. Red. D. Pietrzykiewicz, E. B. Zybert. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2015, s. 103–126.

literatury jako kapitału kulturowego⁹⁷. Założenia badaczy pokrywają się z treścią uzasadnienia do obowiązującego *Programu Wieloletniego Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa 2.0 na lata 2021–2025*:

W systemie demokratycznym fundamentalną funkcją bibliotek jest wyrównywanie szans w dostępie do wiedzy oraz wyjściowych nierówności edukacyjnych i kulturowych (np. w przypadku imigrantów), co jest warunkiem podejmowania świadomych wyborów politycznych oraz wypełniania roli aktywnego obywatela⁹⁸.

Na koniec warto wspomnieć także wyniki badań empirycznych, które wykazały pozytywny związek pomiędzy dobrze wyposażonymi bibliotekami, wykwalifikowanymi pracownikami, a wysokimi wynikami uczniów w nauce⁹⁹.

W powyższym podrozdziale poszukiwano powodów, dla których współczesna nauka i kultura tak wielką wagę przypisują książkom i pośredniczącym w ich obiegu bibliotekom. Akcentowano znaczenie książki w wychowaniu i edukacji, odwołując się do teoretycznych i empirycznych wyników badań nad czytelnictwem. Przywołanie zarówno prac o charakterze biblioterapeutycznym, jak i socjolingwistycznych analiz analfabetyzmu funkcjonalnego, pozwala dostrzec dychotomię pomiędzy społecznym a indywidualnym wymiarem czytelnictwa, o której pisze J. Papużyńska:

Czytelnictwo jest aktem *par excellence* społecznym. Jego funkcją jest tworzenie więzi na różnych poziomach. W skali makro piśmiennictwo (czytelnictwo) uważa się za fundamentalny czynnik budowania wspólnoty językowej i narodowej [...]. Z drugiej strony oczywista jest intymność samego aktu czytania, owego „sam na sam z książką”, jedynej niepowtarzalnej konkretyzacji, która dana jest każdemu.

Przytoczone w podrozdziale liczne argumenty i badania lekarzy, biblioterapeutów, pedagogów, literaturoznawców, językoznawców, socjologów świadczące o znaczeniu czytelnictwa dla edukacji oraz wychowania, jak również obowiązujące akty prawne, jasno wskazują na konieczność zadania pytania o przebieg socjalizacji czytelniczej wśród dzieci i młodzieży.

⁹⁷ J. Kołodziejska: *Elitarne i popularne...*, s. 12.

⁹⁸ *Program Wieloletni Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa. Załącznik do uchwały nr 23/2023 Rady Ministrów z dnia 14 lutego 2023 r.*, s. 22.

file:///C:/Users/soban/Downloads/2)%20Za%C5%82%C4%85cznik%20-%20Uchwa%C5%82a%20Nr%2023)2023%20Rady%20Ministr%C3%B3w%20z%20dnia%2014.02.2023%20zm.%20NPRCz%202.0.%20na%20lata%202021-2025.pdf [dostęp online: 11.01.2024].

⁹⁹ Zob. R. Burgin, P. B. Bracy, K. Brown: *An essential connection: How quality school library media programs improve student achievement in North Carolina*.

2003. <https://www.lrs.org/documents/impact/NCSchoolStudy.pdf> [dostęp online: 11.01.2024].

M.J. Dow, J. McMahon-Lakin, S.C. Court: *School librarian staffing levels and student achievement as represented in 2006–2009 Kansas annual yearly progress data*. „School Library Research”, 2012, nr 15, s. 1–15; K. C. Lance, D. E. Kachel: *Why school librarians matter: What years of research tell us*. „Phi Delta Kappan”, 2018, nr 99(7), s. 15–20; H. Godfree, O. Neilson: *School libraries matter! The missing piece in the education puzzle*. „Access”, 2018, nr 32(1), s. 28–41.

1. 1. 1. Przebieg socjalizacji czytelniczej

Po obszernym nakreśleniu znaczenia korzyści płynących z czytania dla dziecka, należy przyrzeć się temu, w jaki sposób przebiega proces kształtowania kontaktów dzieci z literaturą, w jakich przestrzeniach jest stymulowany, jakimi metodami oraz z jakimi efektami. Przyjmuję, że proces ten najlepiej definiuje pojęcie socjalizacji czytelniczej. W tej części przedstawię, czym jest socjalizacja oraz jeden z jej wymiarów, jakim jest socjalizacja czytelnicza. Odwołam się do kategorii codzienności, w której zachodzą procesy socjalizacyjne. Na koniec przedstawię przebieg socjalizacji czytelniczej na etapie pierwotnym i wtórnym, a następnie zwrócę uwagę na warunkujące go przemiany kultury współczesnej.

Literatura przedmiotu poświęcona socjalizacji zwraca uwagę na trudności definicyjne, związane z tym pojęciem¹⁰⁰, które wynikają z mnogości podejść teoretycznych¹⁰¹. Za Dieterem Geulenem i Klausem Hurrelmannem można przytoczyć następującą definicję socjalizacji: jest to „proces powstawania i rozwoju osobowości zachodzący we wzajemnej zależności ze społecznie przekazywanym środowiskiem socjalnym i materialnym”¹⁰². Przyjmuję, że socjalizacja jest procesem inicjowanym przez osobę dorosłą¹⁰³, który dokonuje się w kontekście relacyjnym¹⁰⁴ i obejmuje zamierzone i niezamierzone¹⁰⁵ wpływy, prowadzące do zinternalizowania „wypracowanych przez społeczeństwo narzędzi poznawania i ujmowania świata oraz własnych przeżyć i wzorców zachowania się, przeżywania, a także kryteriów ich oceny”¹⁰⁶.

¹⁰⁰ J. Charchuła: *Socjalizacja adolescentów w rodzinie – perspektywa socjologiczna*. W: *Wokół rodziny i dziecka. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*. Red. E. Dybowska, M. Prucnal-Wójcik. Akademia Ignatianum, Kraków 2017.

¹⁰¹ E. Narkiewicz-Niedbalec: *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży. Studium z zakresu socjologii wiedzy i edukacji*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006, s. 13-35. Badaczka pisze o różnych podejściach w ramach socjalizacji i wymienia m.in. koncepcje socjalizacji w odniesieniu do teorii psychologii rozwoju, teorii zachowania i uczenia się, etologicznego modelu wyjaśniającego, modeli psychoanalitycznych, podejścia wyjaśniającego, interakcjonistycznego, teorii ról i systemów oraz modeli strukturalno-genetycznych. Por. F. W. Kron: *Pedagogika - kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 86-87.

¹⁰² Cyt. za K. J. Tillman: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 6.

¹⁰³ H. R. Schaffer: *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 259.

¹⁰⁴ H. R. Schaffer: *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 185.

¹⁰⁵ B. Szacka: *Wprowadzenie do socjologii*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 137.

¹⁰⁶ M. Szczepańska: *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 7.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się kilka wymiarów socjalizacji: badacze piszą o socjalizacji językowej¹⁰⁷, kulturowej¹⁰⁸, płciowej¹⁰⁹, zawodowej¹¹⁰, obywatelskiej¹¹¹. Najistotniejsza w kontekście czytelnictwa wydaje się być socjalizacja kulturowa, która najczęściej konceptualizowana przez badaczy zagranicznych – takich jak Diane Hughes i współpracownicy¹¹²; Andrea J. Romero i współpracownicy¹¹³; Kenneth Tyler i współpracownicy¹¹⁴, Yijie Wang¹¹⁵ – jako proces rozwojowy, poprzez który „dzieci poznają historię i tradycje kultury, nabywają wierzenia i wartości kulturowe oraz rozwijają pozytywne postawy wobec tej kultury¹¹⁶. Także polscy pedagodzy kultury – m.in. Bogdan Suchodolski czy Irena Wojnar – pisali o socjalizacji w kontekście procesu wchodzenia w kulturę/inkulturacji¹¹⁷. W koncepcji B. Suchodolskiego przedstawiającej założenia pedagogiki kultury i zawartej w książce *Uspołecznienie kultury*:

Kultura przedstawiona została w świetle idei w społecznieniu i humanizmu, jako zogniskowana wokół człowieka w taki sposób, by wierność wartościom ogólnoludzkim

¹⁰⁷ P. B. Garrett: *Researching Language Socialization*. W: *Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education*. Red. K. King, YJ, Lai, S. May. Springer, Cham 2017; S. R. Schecter & R. Bayley: *Language socialization in theory and practice*. „International Journal of Qualitative Studies in Education”, 2004, nr 17(5), s. 605-625.

¹⁰⁸ Y. Wang, A.D. Benner: *Cultural Socialization Across Contexts: Family-Peer Congruence and Adolescent Well-Being*. „J Youth Adolesc.”, 2016, nr 45(3), s. 594-611; D. Hughe, J. Rodriguez, E.P. Smith, D.J. Johnson, H.C. Stevenson, P. Spicer: *Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study*. „Developmental Psychology”, 2006, nr 42, s. 747-770; A.J. Romero, I. Cuéllar, R.E. Roberts: *Ethnocultural variables and attitudes toward cultural socialization of children*. „Journal of Community Psychology”, 2000, nr 28, s. 79-89.

¹⁰⁹ E. Hoominfar: *Gender Socialization*. 2021.

https://www.researchgate.net/publication/348843246_Gender_Socialization [dostęp online: 11.12.2024]; I. Solbes-Canales, S. Valverde-Montesino and P. Herranz-Hernández: *Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged*. „Children. Front. Psychol.”, 2020, nr 11, s. 609.

¹¹⁰ K. S. Sandor: *Understanding Work Socialization: A Qualitative Study of a Youth Employment Program*. Master's Theses. 2014, s. 479. https://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/479 [dostęp online: 11.12.2024].

¹¹¹ J. Zaff: *Socializing Youth for Citizenship*. 2003.

https://www.researchgate.net/publication/252346264_Socializing_Youth_for_Citizenship [dostęp online: 11.12.2024]; H. M. Marks, P. Kuss: *Socialization for citizenship through community service: disparities in participation among*. „U. S. High School Students. Sociological Focus”, 2001, nr 34(4), s. 377-398.

¹¹² D. Hughe, J. Rodriguez, E.P. Smith, D.J. Johnson, H.C. Stevenson, P. Spicer: *Parents' ethnic-racial...*, s. 747-770.

¹¹³ A.J. Romero, I. Cuéllar, R.E. Roberts: *Ethnocultural variables...*, s. 79-89.

¹¹⁴ K.M. Tyler, M.L. Dillihunt, A.W. Boykin, S.T. Coleman, D.M. Scott, C.M.B. Tyler, E.A. Hurley: *Examining cultural socialization within African American and European American Households*. „Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology”, 2008, nr 14, s. 201-204.

¹¹⁵ Y. Wang, A.D. Benner: *Cultural Socialization ...*, s. 594-611.

¹¹⁶ Tamże.

¹¹⁷ P. Petrykowski: *Spoleczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*. WSLiE TWP, Olsztyn 2005, s. 25; J. Gajda: *Pedagogika kultury w zarysie*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006; J. Gajda: *Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku*. „Studia z teorii wychowania”, 2021, t. XI, nr 1(34); A. Ciążęła: *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku. Zarys problematyki, zagadnienia, wybrani przedstawiciele*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2010.

i trwałym wiązała się w człowieku z wolnością i szczerością przeżyć nowych i twórczych¹¹⁸.

W tym świetle edukacja kulturowa pojmowana jest jako kształcenie osobowości¹¹⁹. Akulturację można tym samym rozumieć jako adaptowanie kultury społecznej. Warto w tym miejscu bardzo mocno podkreślić związek socjalizacji z edukacją, który ukazywany jest w licznych pracach pedagogicznych – np. Marioli Chomczyńskiej-Rubachy¹²⁰, Michała Głazewskiego¹²¹, Sławomira Hinc¹²², Joanny Juszczuk-Rygałło¹²³, Barbary Smolińskiej-Theiss i Jadwigi Bińczyckiej¹²⁴.

Choć literatura i czytelnictwo są elementami, związanymi z edukacją/socjalizacją kulturową, to ich specyfika sprawiła, że w literaturze przedmiotu wyodrębniła się cała grupa pojęć o podobnych zakresach znaczeniowych, które nazywają procesy stawania się świadomym czytelnikiem. Wśród nich można wskazać takie terminy jak: edukacja czytelnicza¹²⁵, wychowanie literackie¹²⁶ kształcenie literackie¹²⁷, socjalizacja czytelnicza¹²⁸ czy inicjacja czytelnicza¹²⁹. O podobnym zakresie znaczeniowym tych pojęć piszą twórcy raportu *Stan*

¹¹⁸ B. Suchodolski: *Pedagogika kultury*. W: *Pedagodzy o sobie i o pedagogice*. Red. Andrzej Bogaj, Stefan M. Kwiatkowski. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003, s. 118.

¹¹⁹ Tamże, s. 120.

¹²⁰ *Role płciowe: socjalizacja i rozwój*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2006.

¹²¹ M. Głazewski: *Socjalizacja i edukacja w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. W: *Forum Socjologiczne II*. Red. B. Wiśniewska-Paź. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012, s. 141-166.

¹²² S. Hinc: *Spór o społeczne funkcje edukacji. Z perspektywy teorii funkcjonalizmu strukturalnego i teorii konfliktu*. Wyższa Szkoła Zawodowa „Kadry dla Europy”, Poznań 2010.

¹²³ J. Juszczuk-Rygałło: *Socjalizacja dziecka jako proces kształtowania tożsamości*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 11(42), s. 13-25.

¹²⁴ J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red): *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

¹²⁵ E. Jaszczuczyn: *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętność czytania dzieci sześciolatków*. Trans Human, Białystok 2010.

¹²⁶ Helena Starzec definiuje wychowanie literackie jako „osiąganie pewnego stopnia kultury literackiej, kultury żywej zindywidualizowanej, nasyconej przekazywanym przez sztukę ludzkim doświadczeniem i różnorodnymi ludzkimi doznaniem”. H. Starzec: *Wychowanie literackie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980, s. 255.

¹²⁷ P. Andrusiewicz: *Cele kształcenia literackiego w warunkach kultury współczesnej*. W: *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego”, 1995, t. 14, nr 1499. <http://ultra.ap.krakow.pl/~andrus/publ/tekst1.html> [dostęp online: 7.09.2023].

¹²⁸ Z. Zasacka: *Socjalizacja do czytania ...*, s. 188.

¹²⁹ Przyjmuję za M. Antczak, inicjację literacką jako „zespół oddziaływań społecznych, w wyniku których nabywa on potrzebę czytania. Wiąże się ona (choć nie musi) z działaniami i inicjatywami osób wywodzących się z różnych środowisk: rodzinnych, przedszkolnych, szkolnych, rówieśniczych itp. Zmierzających do wykształcenia u niego takiej potrzeby. Działania o których mowa, mogą być uświadomione lub nie, zaplanowane lub nie, cykliczne lub okazjonalne, skutecznej lub nie, dobrowolne lub nie oraz bezpośrednio lub nie”. M. Antczak: *Rola pierwszych kontaktów z książką w wyborze zawodu nauczyciela bibliotekarza*. W: *Miedzy teorią a praktyką. Wybrane zagadnienia z zakresu kultury książki dzieci i młodzieży*. Red. J. Konieczna, M. Antczak. Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2011, s. 8.

czytelnictwa w Polsce w 2016 roku¹³⁰. W pracy posługiwać będę się terminem socjalizacji czytelniczej w ujęciu Z. Zasackiej, która w artykule *Socjalizacja do czytania – edukacja szkolna i kręgi rówieśnicze* definiuje socjalizację jako „złożony proces uczenia się bycia istotą społeczną i przyjmowania wspólnej perspektywy i definicji sytuacji oraz zinternalizowania wzorów praktyk kulturowych i ról społecznych”¹³¹ związanych z czytelnictwem. Przyjmuję tę definicję, ponieważ w największym stopniu spośród wymienionych uwzględnia ona społeczny wymiar czytania oraz fakt, że, jak pisze J. Wojciechowski, kontakt z książką nie przychodzi samoistnie, lecz jest rezultatem regularnie podejmowanych praktyk kulturowych¹³². Czytelnictwo w tym ujęciu – rozpatrywane jako system zachowań, które podlegają socjalizacji¹³³ i na które ma wpływ transmisja wzorców kultury¹³⁴ – może zostać włączone w obszar nauk społecznych¹³⁵.

Przyjęta definicja socjalizacji czytelniczej – złożony proces uczenia się bycia istotą społeczną i przyjmowania wspólnej perspektywy i definicji sytuacji oraz zinternalizowania wzorów praktyk kulturowych i ról społecznych związanych z czytelnictwem – skłania do dalszej refleksji nad tym, jak przebiega proces tej nauki, w jaki sposób czytelnicze wzory i role społeczne są zinternalizowane. Należy podkreślić, że procesy te zachodzą w toku codziennego funkcjonowania jednostki w rodzinie i w grupie. Akcentował to m.in. B. Suchodolski, zwracając uwagę na związek kultury z życiem codziennym¹³⁶.

Piotr Sztompka i Małgorzata Bogunia-Borowska w książce *Socjologia codzienności* pokazują, jak pojęcie „codzienności” wywołało obserwowany od ostatnich lat XX wieku

¹³⁰ I. Koryś, J. Kopeć, Z. Zasacka, R. Chymkowski: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku...*

¹³¹ Z. Zasacka: *Socjalizacja do czytania...*, s. 188.

¹³² J. Wojciechowski pisze o dwóch poziomach rozumienia kultury. W potocznym ujęciu czytelnictwo wchodzi w skład zjawisk kultury i podlega jej wpływom (tematyka czytanych książek podlega trendom, formy ich promocji zmieniają się, możemy dostrzec zmienność kulturowych praktyk w sposobach czytania). W głębszym rozumieniu czytelnictwo, mieszcząc się w sferze kultury symbolicznej ma charakter społeczny, jest wyuczone poprzez grupowe zachowania. Pokrywa się to z ujęciem Antoniny Kłoskowskiej (A. Kłoskowska: *Socjologia kultury*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007 s. 108).

¹³³ Zob. K. J. Tillmann: *Teorie socjalizacji...*; K. Hurrelman: *Struktura społeczna a rozwój osobowości: wprowadzenie do teorii socjalizacji*. UAM, Poznań 1994, s. 16; P. L. Berger, T. Luckmann: *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983, s. 204–210; W. Goriszowski: *Książka a wychowanie...*

¹³⁴ Zob. Z. Zasacka: *Socjalizacja do czytania...*, s. 187–216; G. Krraykamp: *Literary socialization and reading preference. Effects of parents, the library and the school*. „Poetics”, 2003, nr 31, s. 235–258; M. Mead: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000; J. Bielecka-Prus: *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; B. Bernstein: *Odtwarzanie kultury*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.

¹³⁵ J. Wojciechowski: *Czytelnictwo*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 6.

¹³⁶ H. Guzy-Steinke: *Możliwości edukacji kulturalnej w kształtowaniu stylu życia*. W: *Edukacja a życie codzienne*. Red. A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002, s. 243.

swoisty przełom w myśleniu o socjologii¹³⁷. P. Sztompka nazywa koncentrację na codziennym życiu jednostek trzecią socjologią¹³⁸ i wiąże z jej powstaniem

[...] gwałtowne, radykalne i przyspieszone zmiany społeczne w okresie tzw. późnej nowoczesności (Giddens, 1990), z eksplodującym postępem technologicznym na czele, odbiły się najbardziej silnie na sferze życia codziennego¹³⁹.

Zmiany te znajdują odbicie w przemianach zachodzących w społeczeństwie, a szczególnie w sferze edukacji¹⁴⁰.

P. Sztompka wymienia trzy główne kierunki, w odniesieniu do których można rozpatrywać kategorię codzienności: fenomenologiczny¹⁴¹, etnometodologiczny¹⁴² oraz dramaturgiczny. Badacz zauważa, że niezależnie od przyjętej optyki, pojęcie codzienności zawiera w sobie¹⁴³:

- połączenie sacrum z profanum;
- wydarzenia toczące się publicznie;
- zdarzenia powtarzalne, a niekiedy wręcz cykliczne, rytmiczne, rutynowe;
- „formy rytualne, udratyzowane, wykonywane według pewnego wpojonego i bezrefleksyjnie realizowanego scenariusza”¹⁴⁴;
- zdarzenia angażujące cielesność i emocjonalność;
- lokalizację w konkretnej przestrzeni – w domu, na ulicy, w kościele;
- zdarzenia mające pewną trwałość, ramy czasowe;
- bezrefleksyjny, niemal automatyczny charakter;
- spontaniczność.

¹³⁷ P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska: *Socjologia codzienności*. Znak, Kraków 2008, s. 18.

¹³⁸ Jako przedstawicieli tzw. pierwszej socjologii Sztompka wskazuje Karola Marksa, Herberta Spencera, Augusta Comte’a – jej przedmiotem była ludzkość jako organizm społeczny. Jako przedstawicieli tzw. drugiej socjologii wymienia Maxa Webera, George’a Herberta Meada i Floriana Znanieckiego – jej przedmiotem stały się „działania ludzkie, a zwłaszcza te, które kierowane są ku innym ludziom”. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska: *Socjologia codzienności...*, s. 19.

¹³⁹ Tamże, s. 21.

¹⁴⁰ Z. Melosik: *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. „Chowanna”, 2003, nr 1, s. 19-37; Z. Bauman: *Plynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

¹⁴¹ P. Sztompka podkreśla znaczenie koncepcji Husserla i Schutza dla dokonania trzeciej socjologii. Zob. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska: *Socjologia codzienności...*, s. 27; A. Schutz: *O wielości rzeczywistości*. W: Tegoż: *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Nomos, Kraków 2008.

¹⁴² P. Sztompka pisze o tym kierunku w następujący sposób: „Etnometodologia zwraca szczególną uwagę na takie zaburzenia porządku, a także sama je eksperymentalnie wywołuje, jako heurystyczne źródło odkrywania praktyk konstytuujących porządek” (P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska: *Socjologia codzienności...*, s. 39).

¹⁴³ P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska: *Socjologia codzienności...*, s. 24-25.

¹⁴⁴ Tamże, s. 25.

Tym samym codzienność osadzona jest zawsze w określonej czasoprzestrzeni i mieści w sobie wiele, często zmienianych kontekstów (np. wchodząc do biblioteki czy opuszczając ją, osoba zmienia kontekst, co wyrażane jest przez powitanie i pożegnanie)¹⁴⁵.

Wątki te w odniesieniu do przestrzeni edukacyjnej zostaną szerzej omówione w kolejnej części pracy (por. podrozdział 1.3.4). W tej części należy podkreślić, że procesy socjalizacji czytelniczej zachodzą w toku funkcjonowania jednostki w społeczeństwie w codzienności. Dziecko internalizuje wzory czytelniczych zachowań, które publicznie, powtarzalnie, automatycznie, spontanicznie obserwuje we własnym najbliższym otoczeniu. Wśród przykładów takich działań można wskazać, np.: powtarzającą się obserwację czytających rodziców, spontaniczne zachęcanie dzieci do czytania, emocje towarzyszące wspólnej lekturze, rytuały towarzyszące czytaniu, automatyczny wybór książek.

Autorzy teorii socjalizacji dzielą ją na: pierwotną, za realizację której odpowiadają rodzice i najbliżsi opiekunowie na wczesnych etapach życia oraz wtórną, prowadzoną przez instytucje¹⁴⁶. Zasadniczym celem socjalizacji czytelniczej, prowadzonej poprzez działania obu środowisk – rodzinnego i instytucjonalnego – jest naturalne włączenie dziecka w świat literatury, wprowadzenie go w świat „właściwych” (dla społeczeństwa, w którym funkcjonuje), czytelniczych wartości, wykształcenie w pełni kompetentnego odbiorcy literatury.

Socjalizacja pierwotna prowadzona jest od pierwszych chwil życia poprzez rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą: głośne czytanie, zabawy z książką, wszelkie formy aktywności małego dziecka związane z opowieścią¹⁴⁷. Odbywa się ona w codzienności w przestrzeni dobrze znanej dziecku (np. w domu rodzinnym, w domu dziadków), w określonym przez rytm codziennego funkcjonowania rodziny czasie (np. przed snem, po obiedzie).

J. Papuzińska zauważa, że książka jest narzędziem, które „nie zastąpi rodziców w procesie wychowania”¹⁴⁸, a wejście dziecka do świata literatury wymaga pośrednika¹⁴⁹.

¹⁴⁵ Tamże, s. 27.

¹⁴⁶ K. J. Tillmann: *Teorie socjalizacji. Społeczność...*; K. Hurrelman: *Struktura społeczna...*, s. 16; P. L. Berger, T. Luckmann: *Społeczne tworzenie...*, s. 204–210.

¹⁴⁷ Zob. A. Ungeheuer-Gołąb: *Rozwój kontaktów małego ...*; G. Lewandowicz-Nosal: *Książki dla najmłodszych...*, s. 18.

¹⁴⁸ Zob. G. Lewandowicz-Nosal: *Książki dla najmłodszych. Od zera...*, s. 18.

¹⁴⁹ Zob. A. Ungeheuer-Gołąb: *Rozwój kontaktów małego dziecka...*, s. 67; A. Więk: *Kształtowanie kultury czytelniczej: rola biblioteki*. „Biblioteka i edukacja. Elektroniczne czasopismo Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, 2016, nr 10.
<http://www.bg.up.krakow.pl/newbie/index.php/bie/article/download/157/156> [dostęp online: 12.12.2024].

Autorka zaproponowała terminy takie jak „inicjacja literacka”¹⁵⁰ oraz „czytanie domowe”¹⁵¹, ponieważ jak tłumaczy: „Nikt nie rodzi się czytelnikiem. We wczesnym okresie życia dziecko nie przejawia samoistnych potrzeb czytelniczych”¹⁵². Także Marta Kromka i Katarzyna Ptaśnik-Cholewa, analizując rolę rodziców w rozbudzaniu postaw czytelniczych, zauważają: „zainteresowanie czytaniem nie jest zjawiskiem naturalnym, ale wywoływanym i wzmacnianym przez odpowiednie praktyki i oddziaływania”¹⁵³.

Warto przyrzeć się badaniom nad znaczeniem socjalizacji czytelniczej pierwotnej. Badania prowadzone przez Lindę Baker i współpracowników¹⁵⁴, Chiare Barachetti, Manuele Lavelli¹⁵⁵ oraz Killiana Mullana¹⁵⁶ wykazały pozytywny związek pomiędzy poziomem czytelnictwa a zintegrowanym działaniem wszystkich członków rodziny. Badania Donalda Pottorffa i współpracowników¹⁵⁷ oraz L. Baker i współpracowników¹⁵⁸ potwierdziły dodatnią korelację aktywności matek i poziomu czytelnictwa dzieci. Część badaczy – William Bond¹⁵⁹, Stephen Green¹⁶⁰, Olivia N. Saracho¹⁶¹ – dostrzega powiązanie zachowań lekturowych ojców z nawykami lekturowymi dzieci.

Z kolei socjalizację wtórną należy rozpatrywać w kontekście działań prowadzonych przez inne instytucje¹⁶²: przedszkola, szkoły, domy kultury, teatry, muzea, biblioteki. W instytucjach, jak pisze Klaus-Jurgen Tillman, ich członkowie „komunikują się

¹⁵⁰ J. Papuzińska: *Inicjacje literackie...*

¹⁵¹ Zob. J. Papuzińska: *Czytania domowe...*; J. Papuzińska: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych...*; A. Ungeheuer-Gołąb: *Rozwój kontaktów małego dziecka ...*, s. 30-31; M. Antczak: *Rola pierwszych kontaktów z książką w wyborze zawodu nauczyciela bibliotekarza*. W: *Miedzy teorią a praktyką...*

¹⁵² J. Papuzińska: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych...*, s. 12.

¹⁵³ K. Ptaśnik-Cholewa, M. Kromka: *Rola rodziców w rozbudzaniu postaw czytelniczych dziecka w kontekście czasu wolnego*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, 2015, nr 1, s. 82.

¹⁵⁴ L. Baker, D. Scher, K. Mackler: *Home and family influences on motivations for reading*. „Educational Psychologist”, 1997, nr 32 (2), s. 73.

¹⁵⁵ C. Barachetti, M. Lavelli: *Preschooler's communicative functions during shared book reading with mother and fathers*. „Early Education and Development” 2010, nr 21(4), s. 595-613.

¹⁵⁶ K. Mullan: *Families that read: a time-diary analysis of young people's and parents' reading*. „Journal of Research in Reading”, 2010, nr 33(4), s. 414-430.

¹⁵⁷ Zob. D. Pottorff, D. Phelps-Zientarski, M. Skovera: *Gender perceptions of elementary and middle school students about literacy at home and school*. „Journal of Research and Development in Education”, 1996, nr 29(4), s. 203-211.

¹⁵⁸ L. Baker, D. Scher, K. Mackler: *Home and family...*, s. 74-75.

¹⁵⁹ W. Bond: *Reading Together: working with inmate fathers*. „Library & Information Update”, 2006, nr 5(5), s. 29-33.

¹⁶⁰ O. N. Saracho: *A Literacy Program for Fathers: Casy Study*. „Early Childhood Education Journal”, 2008, nr 35(4), s. 351-356.

¹⁶¹ S. Green: *Involving fathers in children's literacy development: an introduction to the Fathers Reading Every Day (FRED) Program*. „Journal of Extension”, 2002, nr 40 (5). <https://archives.joe.org/joe/2002october/iw4.php> [dostęp online: 11.11.2024].

¹⁶² Zob. A. Ungeheuer-Gołąb: *Literackie inspiracje...*, s. 110; G. Lewandowicz-Nosal: *Od czterech do sześciu...*, s. 8; J. Papuzińska: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych...*; S. Borowik: *Muzeum jako przestrzeń kształtowania kultury czytelniczej młodego odbiorcy (na przykładzie doświadczeń Muzeum w Chorzowie)*. W: *Książki w życiu ...*

i współpracują ze sobą, wywierając przy tym nawzajem na siebie wpływ i w ten sposób zmieniając swoją osobowość”¹⁶³. Socjalizacja czytelnicza wtórna obejmuje wszelkie formy kontaktów starszego dziecka z książką: obecność literatury w instytucjonalnych przestrzeniach, jej promocję, udostępnianie, zachęcanie, ale też ślady jej nieobecności. Treści i formy tych kontaktów zmieniają się w zależności od instytucji. Głównymi osobami odpowiedzialnymi za socjalizację czytelniczą wtórną są pracownicy tych instytucji. Ma ona inny przebieg niż „domowe czytania” – warunkuje go przedstawiciel instytucji wybieranymi formami pracy z tekstem oraz względami organizacyjnymi: czasoprzestrzenią czy specyfiką pracy w grupie¹⁶⁴.

K. J. Tillman zwraca uwagę na szkołę jako najbardziej wpływową instytucję socjalizacyjną¹⁶⁵. J. Wojciechowski sygnalizuje, że „głównym ośrodkiem czytelniczego przygotowania społeczeństwa jest system szkolny”¹⁶⁶ ze względu na systematyczność i zasięg oddziaływania. Socjalizacja czytelnicza na terenie szkoły oznacza wszelkie działania zorganizowane wokół książki i czytelnictwa. Na ogół za jej prowadzenie odpowiadają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, języka polskiego (na etapie klas 4-8 i szkoły ponadpodstawowej) oraz nauczyciele bibliotekarze poprzez organizowanie kształcenia literackiego, stymulację kontaktów z literaturą, promocję czytelnictwa. Odbyna się ona w codzienności w przestrzeni szkoły (np. w sali lekcyjnej, bibliotece szkolnej), w czasie określonym przez rytm codziennego funkcjonowania placówki (np. na zajęciach języka polskiego, na przerwach). Towarzyszy jej cały ciąg działań wychowawczych¹⁶⁷.

Maria Nowicka, opisując przebieg socjalizacji w klasach 1-3 podkreśla, że moc oddziaływania socjalizacyjnego szkoły „wynika ze struktury tej instytucji, porządku i przebiegu podejmowanych w niej działań, kreowanego środowiska materialnego oraz – przede wszystkim – z każdej zainicjowanej interakcji społecznej”¹⁶⁸. Choć w literaturze przedmiotu można znaleźć przykłady licznych dobrych praktyk¹⁶⁹ w odniesieniu do upowszechniania

¹⁶³ J. Tillman: *Teorie socjalizacji. Społeczność...*, s. 113.

¹⁶⁴ G. Lewandowicz-Nosal: *Książki dla najmłodszych. Od zera...*, s. 14.

¹⁶⁵ J. Tillman: *Teorie socjalizacji...*, s. 110.

¹⁶⁶ J. Wojciechowski: *Czytelnictwo...*, s. 141.

¹⁶⁷ Zob. M. Przybysz-Stawska: „*Miedzy dzieckiem a książką*”, czyli formy promocji czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży na łamach czasopisma „*Guliwer: dwumiesięcznik o książce dla dziecka w latach 1991-2009*”. W: *Miedzy teorią a praktyką...*, s. 114; A. Przecławska (red): *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*. Wydawnictwa Szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 6.

¹⁶⁸ M. Nowicka: *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?* W: (Anty)edukacja wczesnoszkolna. Red. D. Klus-Stańska. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 178.

¹⁶⁹ Zob. B. Staszewska, B. Walenta: *Wpływ biblioteki szkolnej na kulturę czytelniczą młodego pokolenia*. W: *Miedzy teorią a praktyką...*; I. Nałęcka: *Formy promocji czytelnictwa wśród uczniów na przykładzie Szkoły Podstawowej nr 153 w Łodzi*. W: *Miedzy teorią a praktyką...*; O. Brzeźniak: *Centrum Literatury Dziecięcej – wiedza użyta w praktyce, czyli zgodnie z naszym hasłem „Chcemy służyć tym, którzy służą dzieciom”*. W: *Inspiracje czytelnicze w życiu młodego pokolenia*. Red. M. Antczak. Wydawnictwo Stowarzyszenia

czytelnictwa, to w polskich badaniach edukacyjnych zdecydowanie dominuje krytyczny namysł nad procesami socjalizacyjnymi w zakresie czytelnictwa¹⁷⁰. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, komentując spadek poziomu czytelnictwa w Polsce, analizuje rolę rodziny i szkoły w upowszechnianiu zachowań lekturowych. Badaczka pyta retorycznie:

Czy te dwa środowiska zachęcają do czytania? Do czego potrzebna jest w nich książka? Pędzący po własny sukces, zapatrzeni w siebie, pewni swoich racji, mielibyśmy poświęcić nasz czas i uwagę na spotkanie z cudzą myślą, cudzym doświadczeniem, z opisem jakichś przeżyć, emocji czy zdarzeń, w których nie możemy i nie będziemy uczestniczyć?¹⁷¹

Empiryczne badania Z. Zasackiej nad czytelnictwem młodzieży wskazują na negatywne oddziaływanie szkoły na przebieg socjalizacji czytelniczej¹⁷², na konieczność czytania pod przymusem¹⁷³ i na fakt, że lektura jest przez uczniów traktowana jak narzędzie opresji¹⁷⁴.

Przeprowadzone badania – zarówno polskie¹⁷⁵, jak i zagraniczne¹⁷⁶ – pokazują wpływ środowiska rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego na zachowania czytelnicze. Istotny dla przebiegu socjalizacji jest fakt, że nawyki czytelnicze mogą zmienić się wraz z wiekiem¹⁷⁷, więc udany bądź nieudany przebieg socjalizacji pierwotnej nie warunkuje ostatecznie kolejnych jej etapów. Z tego powodu tak dużą rolę w socjalizacji wtórnej badacze przypisują szkole¹⁷⁸. Warto zauważyć, że niektórzy badacze, m.in. Sandersten Hole i Cruz stawiają tezę,

Bibliotekarzy Polskich, Warszawa, Łódź 2017; J. Papużyńska: *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1992.

¹⁷⁰ A. Janus-Sitarz: *W poszukiwaniu czytelnika. Inspiracje...*; Z. Zasacka: *Socjalizacja do czytania...*

¹⁷¹ M. Nowak-Dziemianowicz: *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 126.

¹⁷² Zob. Z. Zasacka: *Socjalizacja do czytania...*, s. 204; J. Karoń: *Czytanie jako aktywność szkolnie skażona – rozwijanie czytelnictwa przez podnoszenie sprawności czytania*. W: *Książki w życiu najmłodszych...*, s. 98.

¹⁷³ D. Klus-Stańska, M. Nowicka: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009, s. 9.

¹⁷⁴ Tamże.

¹⁷⁵ Z. Zasacka: *Nastoletni czytelnicy*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 2008; Z. Zasacka: *Gimnazjalni czytelnicy książek i ich wybory lekturowe*. „EBIB” 2011, nr 4/5(12). www.nowyebib.info/biuletyn/numer.122 [dostęp online: 12.12.2024]; Z. Zasacka: *Czytanie dla przyjemności – podobieństwa i dystanse wśród nastolatków*, W: *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*. Red. D. Mroczkowska. Difin, Warszawa 2011; Z. Zasacka: *Czytanie dla przyjemności – jego miejsce w czasie zabawy nastolatków*. W: *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkami*. Red. E. Narkiewicz-Niedbałec i M. Zielińska. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011;

Z. Zasacka: *Ciągłość i zmiany w postawach czytelniczych młodzieży*. W: *Między dzieciństwem a dorosłością. Młodzież w bibliotece*. Red. A.M. Krajewska. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012.

¹⁷⁶ K. Love, J. Hamston: *Teenage boys' leisure reading dispositions: juggling male youth culture and family cultural capital*. „Educational Review”, 2003, nr 55(2), s. 161-177; L. Christenbury, R. Bomer, P. Smagorinsky: *Handbook of adolescent literacy research*. The Guilford Press, New York, London 2006; C. Clark, S. Torsi, J. Strong: *Young people and reading. A school study conducted by the National Literacy Trust for the Reading Champions initiative*. National Literacy Trust, London 2005.

¹⁷⁷ Zob. M. Sayim: *Passionate reading of a child character and its consequences in Ian McEwan's The Cement Garden*. W: *Książki w życiu najmłodszych...*, s. 50; K. Littau: *Theories of reading: books, bodies, and bibliomania*. Polity Press, Cambridge 2006.

¹⁷⁸ L. Parijkova: *Bulgarian good practices for reading competence*. W: *W kręgu kultury czytelniczej dzieci...*, s. 206.

że poziom kultury czytelniczej w społeczeństwie wzrasta wyłącznie przy równoczesnym współdziałaniu społeczności, szkoły i domu¹⁷⁹. Także Helena Radlińska pisała o konieczności łączenia pracy nad czytelnictwem w różnych środowiskach¹⁸⁰.

Trzecim istotnym – po środowisku rodzinnym i instytucjonalnym – ogniwem socjalizacyjnym jest kultura masowa/popularna¹⁸¹. Staje się ona kontekstem, w którym należy umieścić proces socjalizacji czytelniczej z przynajmniej trzech powodów. Pierwszy powód związany jest z intensywnymi zmianami zachodzącymi w „ponowoczesnej kulturze czytelniczej”¹⁸², takimi jak:

- zmiana funkcjonującego w świadomości społecznej kulturowego wzorca czytania¹⁸³;
- zmiana społecznego obrazu bibliotekarzy¹⁸⁴;
- zmieniająca się sytuacja czytelnictwa¹⁸⁵;
- konieczność wypracowania nowych relacji dziecko-książka¹⁸⁶;
- nienapawający optymizmem stan kultury czytelniczej¹⁸⁷;
- kryzys bibliotek¹⁸⁸;

¹⁷⁹ P. C. Cruz: *The library and the promotion of reading*. „CNDLao Newsletter” 2003, nr 48.

<http://www.ndl.go.jp/en/cndlao/newsletter/048/484.html> [dostęp online: 11.11.2024]; M. Sandersten Holte: *Creating an optimum reading culture in the low countries: the role of Stichting Lenzen*. <https://origin-archive.ifla.org/IV/ifla64/098-80e.html> [dostęp online: 11.11.2024]; N. N. Ngoc: *Improving the reading culture of primary school students in Hanoi City, Vietnam*. „Edukacja humanistyczna”, 2018, nr 2, s. 57-68.

¹⁸⁰ H. Radlińska: *Książka wśród ludzi*. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej, Wydawnictwa Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2002, s. 13-15.

¹⁸¹ I. Konopnicka: *Znaczenie słuchania w edukacji czytelniczej...*, s. 64.

¹⁸² A. Mazurkiewicz: *Wstęp*. W: *W kręgu kultury czytelniczej dzieci...*, s. 11.

¹⁸³ J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą...*, s. 183.

¹⁸⁴ Szerzej o tym piszą m.in. J. Wojciechowski: *Stereotyp określa świadomość*. „Przegląd biblioteczny”, 2006, nr 4, s. 429-444; J. Wojciechowski: *W imadle stereotypów*. „Bibliotekarz”, 2004, nr 2, s. 4-6; M. Kowalska, D. Kotlarek: *Bibliotekarz a stereotypy*. „EBIB” 2004, nr 10 (80).

https://www.ebib.pl/2006/80/a.php?kowalska_kotlarek [dostęp online: 11.11.2024].

W literaturze przedmiotu można znaleźć również omówienia literackich portretów bibliotek i bibliotekarzy. Zob. K. Badnarska-Rusajowa: *Biblioteki w literaturze polskiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006; K. Żyrek: *Wizerunki bibliotek i bibliotekarzy w literaturze młodzieżowej: charakterystyka na wybranych przykładach*. W: *Inspiracje czytelnicze w życiu młodego pokolenia...*, s. 207-220.

¹⁸⁵ B. Śliwerski: *Recenzja*. W: *Między teorią a praktyką ...*; D. Świerczyńska-Jelonek: *Przeżycie czytelnicze – zarys problemu, uwarunkowania, zmiana*. W: *Kultura, zmiana społeczna, wychowanie – inspiracje i poszukiwania. Księga jubileuszowa poświęcona Profesor Annie Przecławskiej*. Red. A. Grodzki, D. Świerczyńska-Jelonek, A. Wilkomirska. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.

¹⁸⁶ J. Konieczna, M. Antczak: *Wstęp*. W: *Między teorią a praktyką...*.

¹⁸⁷ Zob. D. Świerczyńska-Jelonek: *Książka w życiu współczesnych nastolatków*. W: *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*. Red. A. Przecławska, L. Rowicki, Warszawa, Żak 2000, s. 137-176; D. Świerczyńska-Jelonek: *Wybory czytelnicze dzieci i młodzieży*. W: *Spoleczne oddziaływanie książki...*, s. 99-118; A. Has-Tokarz, *Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania)*. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska. UMCS, Lublin 2006, s. 233-244; G. Straus: *Czytanie u progu liceum (raport z badań)*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 2002; G. Straus: *Modelowi sukcesorzy, indywidualiści, eklektycy*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 2005.

¹⁸⁸ Wśród jego największych przyczyn powszechnie wylicza się: brak standardów zatrudnienia nauczycieli bibliotekarzy; tendencję do ograniczania etatów i przydzielania nauczycielom bibliotekarzom dodatkowych zadań; niepełne zastępstwa za nieobecnych nauczycieli zleczanych w czasie realizacji pensum bibliotecznego; brak zapewnienia w miarę stałego finansowania, poczucie marginalizowania roli biblioteki szkolnej. Por. D.

- ewolucja na rynku książki dziecięcej¹⁸⁹.

Z łatwością można zaobserwować te tropy współczesnej kultury w instytucjonalnej przestrzeni, przyglądając się zachowaniom uczniów i nauczycieli – np. słuchając rozmów uczniów o książkach, analizując sposób spędzania przez młodych ludzi czasu wolnego, spoglądając na tematykę książek znajdujących się w bibliotecznym księgozbiorze, obserwując dostępne w bibliotece szkolnej nowe technologie czy stosowane metody pracy z użytkownikiem. Wszystkie te zmiany mogą wpływać na przebieg procesów socjalizacyjnych, ponieważ z jednej strony są związane z doświadczaniem przez uczestników kultury w codzienności, a z drugiej świadczą o zmianach w ramach wzorów praktyk kulturowych i ról społecznych związanych z czytelnictwem. Przykładem zmian w tych obszarach mogą być przytoczone w podrozdziale 1.1. hasła promujące czytelnictwo, pokazujące konieczność podejmowania lektury (np. „Czytanie nie wyklucza. Nieczytanie wyklucza”).

Drugiego powodu świadczącego o fakcie, że kultura masowa/popularna jest istotnym kontekstem, w którym należy umieścić proces socjalizacji czytelniczej, należy szukać w oddziaływaniach kultury w codzienności. Zbyszek Melosik wskazuje na kulturę popularną jako na tę, która dominuje w codziennym życiu młodzieży¹⁹⁰. Badacz w książce *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności* rekonstruuje zjawiska dostrzegane w kulturze popularnej w kontekście tożsamości młodzieży. Oddziaływanie globalizacji¹⁹¹, wpływ kultury *instant*¹⁹², technologizacja życia i wirtualizacja tożsamości¹⁹³ tworzą popkulturowe przesunięcia, wpływające za pośrednictwem mediów i dostępu do nowej technologii na rozproszenie tożsamości młodzieży¹⁹⁴. Zmiany te wpływają na przebieg socjalizacji czytelniczej, co częściowo pokazują badania Z. Zasackiej, np. w obszarze źródeł pozyskiwania wiedzy o książkach (internet, media społecznościowe)¹⁹⁵.

Brzezińska, B. Antczak-Sabała: *Biblioteka szkolna jaka jest - nie każdy chce widzieć*. „Biuletyn Ebib” 2022, 3 (204), s. 1-2.

¹⁸⁹ Zob. K. Biernacka-Licznar, E. Jamróz-Stolarska, N. Paprocka: *Lilipucia rewolucja*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2018; *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2006; J. Papuzińska: *Biblioteki a czytanie. W: Po potopie. Dziecko, książki i biblioteka w XXI wieku.* D. Świerczyńska-Jelonek. G. Leszczyński, M. Zajac. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008.

¹⁹⁰ Z. Melosik: *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*. W: *Edukacja a życie codzienne ...*, s. 15-30.

¹⁹¹ Z. Melosik: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy*. Oficyna Wydawnicza Impuls 2013, Kraków, s. 89-140.

¹⁹² Tamże, s. 255-278.

¹⁹³ Tamże, s. 401-420.

¹⁹⁴ Tamże, s. 11.

¹⁹⁵ Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s.11-242.

Ostatniego powodu dostarcza analiza kategorii nowoczesności w ujęciu Zygmunta Baumana. Kreśląc obraz współczesnego społeczeństwa, badacz podejmuje takie kwestie jak zbyt szerokie rozumienie wolności i indywidualności, przesuwanie notorycznie ruchomych granic między sferą prywatną a publiczną¹⁹⁶, konsumpcjonizm¹⁹⁷, zmienność i elastyczność procesu tworzenia tożsamości¹⁹⁸, zmieniający się charakter wspólnot¹⁹⁹. Podsumowuje:

Dzisiaj wzorce i porządki nie są już „dane”, a tym bardziej „oczywiste”. Jest ich zbyt wiele: zderzają się z sobą, a ich przykazania przeczą sobie wzajemnie, co pozbawia je nieodpartej, niezwalającej siły²⁰⁰.

Krzysztof Maliszewski, komentując Baumanowską wizję zmienności, płynności i zaniku norm, pisze: „pilnym zadaniem edukacyjnym jest orientacja na humanizację. Lekcje, wykłady, kursy, media wymagają nasycenia głębokimi kulturowymi inspiracjami bardziej niż instrumentalnymi zestawami informacji”²⁰¹. Ponowoczesność widziana oczami Z. Baumana w odniesieniu do przejętej przeze mnie definicji socjalizacji czytelniczej – jako nabywania wzorów praktyk kulturowych i ról społecznych związanych z czytelnictwem – ma prawo niepokoić i zmuszać do dalszej refleksji teoretycznej oraz uważniejszego przyglądnięcia się doświadczeniom uczniów, nabywanym w toku socjalizacji czytelniczej.

Po wykazaniu znaczenia czytelnictwa dla wychowania i edukacji oraz miejsca książki w życiu społecznym, zdefiniowaniu socjalizacji i charakterystyce obu jej etapów oraz odniesieniu ich do przemian zachodzących w kulturze współczesnej, należy jeszcze raz podkreślić, że na gruncie edukacyjnym oddziaływania socjalizacyjne zachodzą w szkolnej codzienności. Udany bądź nieudany proces socjalizacji czytelniczej zależy bowiem w dużej mierze od codziennych, automatycznych, spontanicznych zachowań nauczycieli, okazujących emocje podczas pracy z lekturą czy podczas zachęcania uczniów do czytania.

1. 1. 2. Biblioteka szkolna jako miejsce socjalizacji czytelniczej

Tak, jak zasygnalizowano w poprzedniej części, w rzeczywistości szkolnej spotkania uczniów z literaturą odbywają się na ogół w trzech przestrzeniach: podczas obowiązkowej edukacji w sali lekcyjnej (najczęściej podczas edukacji polonistycznej), na szkolnej przerwie

¹⁹⁶ Z. Bauman: *Płynna nowoczesność...*, s. 108.

¹⁹⁷ Tamże, s. 118.

¹⁹⁸ Tamże, s. 139.

¹⁹⁹ Jak pisze Z. Bauman: „Płynnie-nowoczesne wspólnoty oferują przecież chwilowe wytchnienie od udręk codziennych samotnych zmagania, od męczącego statusu jednostek *de iure*, ale bynajmniej nie zawsze *de facto*, które nakłania się lub zmusza, aby same, własnymi siłami, wydobywały się z prywatnych rzekomo kłopotów”. Z. Bauman: *Płynna nowoczesność...*, s. 310-311.

²⁰⁰ Tamże, s. 15.

²⁰¹ K. Maliszewski: *Lekcje niepokoju. Szkic o pedagogice (z) lęku*. „Kultura współczesna”, 2021, nr 4 (75), s. 56.

(gdy uczniowie wymieniają spostrzeżenia na temat czytanych książek) oraz w bibliotece²⁰². Przedmiotem dalszej analizy będzie biblioteka szkolna jako ten punkt na edukacyjnej mapie szkoły, który prawnie zobligowany jest do rozbudzania zainteresowań czytelniczych. Zwrócę uwagę na edukacyjną funkcję biblioteki w procesie dydaktyczno-wychowawczym, na jej rolę w socjalizacji czytelniczej oraz na jej codzienne funkcjonowanie.

W wymiarze formalnym według prawa oświatowego, zgodnie z podstawą programową nauczyciele na wszystkich etapach edukacyjnych mają obowiązek prowadzić kształcenie literackie²⁰³, a biblioteki szkolne są miejscami, które na mocy *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* zobowiązane są do: gromadzenia i udostępniania materiałów bibliotecznych, tworzenia warunków do efektywnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi; **rozbudzania i rozwijania indywidualnych zainteresowań uczniów oraz wyrabiania i pogłębiania u uczniów nawyku czytania**; organizowania różnorodnych działań rozwijających wrażliwość kulturową i społeczną uczniów oraz do przeprowadzania inwentaryzacji księgozbioru²⁰⁴. W centralnym punkcie wszystkich wymienionych w ustawie zadań usytuowane są książki, w dostępie do których nauczyciel bibliotekarz pośredniczy²⁰⁵. Zgodnie z *Ustawą Prawo Oświatowe z dnia 27 czerwca 1997 r.* artykułem 22 paragrafem 1 „Biblioteki szkolne oraz biblioteki innych placówek systemu oświaty służą realizacji programów nauczania i wychowania, edukacji kulturalnej i informacyjnej dzieci i młodzieży oraz kształceniu i doskonaleniu nauczycieli”²⁰⁶.

Na ideę misji edukacyjnej i kulturowej bibliotek kładą nacisk także instytucje i stowarzyszenia takie jak *IFLA*, *UNESCO* w dokumencie Wytoczne IFLA-UNESCO²⁰⁷. Wśród zasadniczych celów bibliotek J. Wojciechowski wymienia cele poznawcze²⁰⁸. Louis Shores w swojej koncepcji edukacji przez bibliotekę (ang. *library college*) podkreśla, że biblioteki

²⁰² Z. Zasacka, opisując socjalizację wtórną w szkołach, wskazuje jako podstawowe agendy procesów socjalizacji wtórnej dwa środowiska społeczne: kręgi rówieśnicze oraz szkołę. Zob. Z. Zasacka: *Socjalizacja do czytania...*, s. 189.

²⁰³ Por. *Podstawa Programowa. Szkoła Podstawowa klasy I-III*. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [dostęp online: 11.11.2024]; *Podstawa Programowa. Szkoła Podstawowa klasy IV-VIII*. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> [dostęp online: 11.11.2024]; *Podstawa Programowa. Liceum, technikum*. <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> [dostęp online: 11.11.2024].

²⁰⁴ Zob. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*. Artykuł 104. https://orka.sejm.gov.pl/proc8.nsf/ustawy/526_u.html [dostęp online: 11.11.2024]

²⁰⁵ O roli bibliotekarza jako pośrednika pisała szerzej J. Papuzińska. Zob. J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą...*

²⁰⁶ *Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach*. Artykuł 22, paragraf 1. <https://lexlege.pl/ustawa-o-bibliotekach/art-22/> [dostęp online: 11.11.2024].

²⁰⁷ *Biblioteki szkolne. Wytoczne IFLA/UNESCO*. Oprac. T. Pemmer Saetre, G. Willars. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2003, s. 40.

²⁰⁸ J. Wojciechowski: *Praca z użytkownikiem w bibliotece*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2000.

mają główne, fundamentalne znaczenie w dydaktyce, ponieważ z założenia ich działanie oparte jest na koncepcji samouczenia jednostki²⁰⁹. Także inni badacze z obszaru bibliotekarstwa i bibliologii – Hanna Batorowska²¹⁰, Agata Walczak-Niewiadomska²¹¹, M. Wojciechowska²¹², J. Wojciechowski²¹³, E. B. Zybert²¹⁴ – podkreślają znaczenie bibliotek jako tych, które wspierają kształcenie ustawiczne przez całe życie, promują wartości humanistyczne, wychowują do kultury, biorą aktywny udział w procesach edukacyjnych, wspierają je i dopełniają, pełniąc funkcję informacyjną.

Przywołana podstawa prawna działalności bibliotek wyraźnie akcentuje edukacyjną funkcję biblioteki szkolnej. Marcin Drzewiecki wskazuje, że „podstawową funkcją biblioteki szkolnej jest współuczestnictwo ze szkołą w procesach przygotowujących wszechstronnie ucznia do życia w społeczeństwie”²¹⁵. Według Jadwigi Andrzejewskiej biblioteki pełnią także funkcje: kształcąco-wychowawczą, opiekuńczo-wychowawczą i kulturalno-rekreacyjną²¹⁶. Ewa Lewandowska i Maria Morzyńska zwracają uwagę, że często biblioteki w ramach zsynchronizowanych działań rady pedagogicznej pełnią zadania o charakterze profilaktyczno-wychowawczym²¹⁷, a B. Woźniczka-Paruzel podkreśla, że wspierają uczniów ze

²⁰⁹ L. Shores: *Library College USA*. „Americal Library Association Bulletin”, 1969, nr 63(11), s.1547-1553.

²¹⁰ H. Batorowska: *Szkolne Centrum Kultury Informacyjnej ośrodkiem alfabetyzacji informacyjnej środowiska wychowawczego ucznia*. W: *Przyszłość bibliotek w Polsce*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008, s. 206-213.

²¹¹ A. Walczak-Niewiadomska: *Technologie mobilne w bibliotece dla dzieci najmłodszych*. W: *Mobilnie, interaktywnie, kompetentnie: Usługi, media i technologie informacyjno-komunikacyjne w nowoczesnej bibliotece*. Red. M. Wojciechowska, M. Cyrklaff-Gorczyca. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2019, s. 38-47; A. Walczak-Niewiadomska: *Usługi informacyjne i edukacyjne dla rodziców w polskich bibliotekach dziecięcych*. W: *Projektowanie informacji w przestrzeni biblioteki*. Red. B. Kamińska-Czubała, S. Skórka. Wydawnictwo UP, Kraków 2017, s. 38-53.

²¹² M. Wojciechowska: *Kształtowanie kapitału społecznego - ujęcie z perspektywy bibliotekoznawczej*. Difin, Warszawa 2019; M. Wojciechowska: *Social capital in the theory and research of LIS professionals in the light of the literature on the subject. Review of current knowledge*. „Global Knowledge, Memory and Communication”, 2022, nr 71(8/9), s. 709-731; M. Wojciechowska: *The role of public libraries in the development of social capital in local communities – a theoretical study*. „Library Management”, 2022, nr 42(3), s. 184-196.

²¹³ J. Wojciechowski: *Obszary wiedzy o bibliotekarstwie*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2017, s. 78; J. Wojciechowski: *Biblioteka w komunikacji publicznej*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010, s. 156.

²¹⁴ E. B. Zybert (red): *Książka i biblioteka w środowisku edukacyjnym*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2002.

²¹⁵ M. Drzewiecki: *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990, s. 84.

²¹⁶ J. Andrzejewska: *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka*. T. 1. *Organizacja biblioteki*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1996, s. 44-46.

²¹⁷ E. Lewandowska: *Profilaktyczno-wychowawcza funkcja biblioteki szkolnej*. W: *Diagnostyczna i terapeutyczna funkcja biblioteki szkolnej*. Red. S. Kubów. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy powszechnej we Wrocławiu, Wrocław 2003, s. 6-18; M. Morzyńska: *Miejsce i rola biblioteki w tworzeniu i realizacji programu wychowawczego i profilaktycznego w Powiatowej Bursie dla Młodzieży Szkolnej w Chojnicach*. W: *Diagnostyczna i terapeutyczna...*, s. 34-47.

specyficznymi trudnościami w nauce²¹⁸. Jednocześnie, jak pisze Beata Tworek, są istotnym ogniwem w obiegu książki w społeczeństwie²¹⁹.

Autorzy licznych prac – m.in. J. Andrzejewska²²⁰, Mariola Antczak²²¹, H. Batorowska²²², M. Drzewiecki²²³, Jolanta Gwioździk²²⁴, J. Papuzińska²²⁵, Bogumiła Staniów²²⁶, J. Wojciechowski²²⁷, E. B. Zybert²²⁸ – zaznaczali, że biblioteki różnego typu są miejscami, w którym odbywa się intensywna socjalizacja czytelnicza. W pierwszy etap socjalizacji zaangażowane są biblioteki publiczne i pedagogiczne, które mogą wspierać rodziców i dziecko, udostępniając im księgozbiór oraz posługując się różnorodnymi formami pracy z czytelnikami²²⁹. Są to miejsca, z których najmłodsze dzieci wraz z rodzicami mogą korzystać przede wszystkim wybierając książki, biorąc udział w programach czytelniczych i wspólnie uczestnicząc w zajęciach. Rodzic jako osoba odpowiedzialna za socjalizację pierwotną, zabierając dziecko w takie miejsce, może oswajać je z instytucjonalną przestrzenią biblioteki.

²¹⁸ B. Woźniczka-Paruzel: *Rola biblioteki szkolnej w terapii dzieci dyslektycznych*. W: *Diagnostyczna i terapeutyczna...*, s. 58-73; R. Aleksandrowicz: *Potrzeby uczniów wymagających szczególnej pomocy i możliwości ich realizacji w bibliotece szkolnej*. W: *Diagnostyczna i terapeutyczna...*, s. 74-81; I. Borecka: *Kompensacyjno-korekcyjne programy biblioterapeutyczne w pracy biblioteki szkolnej*. W: *Diagnostyczna i terapeutyczna...*, s. 90-103.

²¹⁹ B. Tworek-Wrońska: *Socjologia książki*. W: *Wprowadzenie do socjologii kultury*. Red. M. Filipiak. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 265–293.

²²⁰ J. Andrzejewska: *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka*. T. 1... ; J. Andrzejewska: *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka*. T. 2...

²²¹ Zob. M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red): *Biblioteki i książki w życiu nastolatków*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego i Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich 2015; M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red): *W kręgu kultury czytelniczej dzieci...* ; M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska (red): *Książki w życiu najmłodszych...* ; M. Antczak: *Bibliotekarze szkolni wobec nowych wyzwań edukacyjnych początku XXI w. Wybrane zagadnienia*. W: *Biblioteka w przestrzeni edukacyjnej: funkcje i wyzwania w XXI wieku*. Red. S. Skórka. Wydawnictwa Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013; M. Antczak, J. Konieczna (red): *Między teorią a praktyką...*

²²² H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2009.

²²³ M. Drzewiecki: *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2001.

²²⁴ J. Gwioździk (red): *Biblioteka szkolna w dyskursie edukacyjnym*. Górnośląska Wyższa Szkoła Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu, Mysłówice 2005.

²²⁵ Zob. J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą...*, s. 7; J. Papuzińska: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych...*

²²⁶ B. Staniów: *Biblioteka szkolna dzisiaj*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012.

²²⁷ J. Wojciechowski: *Biblioteczna wartość naddana...*; J. Wojciechowski: *Czytelnictwo...*

²²⁸ E. B. Zybert, D. Grabowska (red): *Książka, biblioteka, informacja. W kręgu kultury i edukacji*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008; E. B. Zybert (red): *Książka i biblioteka...*

²²⁹ Zob. E. Kosik: *Metody pracy z czytelnikiem w bibliotece dziecięcej sposobem na rozbudzanie zainteresowań czytelniczych*. „Elektroniczne Czasopismo Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, 2016, nr 10, s. 1-9; J. Wojciechowski: *Podstawy pracy z czytelnikiem*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1991, s. 113-133; J. Papuzińska, G. Walczewska-Klimczek (red.): *Animacja czytelnictwa dziecięcego : koncepcje, doświadczenia, postulaty*. Książnica Płocka, Płock 2004, s. 15-22; U. Lisowska-Kożuch: *Kamishibai, booktalking, storytelling...*, czyli formy pracy z młodym czytelnikiem. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia XII”, 2014, s. 149-164.

Na drugim etapie socjalizacja, prowadzona w bibliotece szkolnej ma już zupełnie inny charakter: bibliotekarz ma bezpośredni kontakt z uczniem, który samodzielnie korzysta z biblioteki. Miejscem socjalizacji czytelniczej prowadzonej przez bibliotekarza jest przede wszystkim biblioteka, ale także korytarz czy sala lekcyjna. Socjalizacja odbywa się w trakcie wszystkich działań podejmowanych przez bibliotekarza dotyczących książek: począwszy od wypożyczania kompletu podręczników, poprzez spontaniczne rozmowy o czytanej powieści przez uczniów, lekcje biblioteczne czy doradztwo czytelnicze, aż do realizowania przez bibliotekarza różnych form promocji czytelnictwa. Działania te są związane z zamierzonymi i niezamierzonymi oddziaływaniami, które mają miejsce w szkolnej codzienności: zawsze zlokalizowanej w konkretnej przestrzeni biblioteki, przejawiającymi się w spontanicznych, rytualnym, powtarzalnych działaniach (takich jak np. automatyczna reakcja na widok książki, odległość pomiędzy czytelnikiem, a biurkiem bibliotekarza; ton głosu podczas mówienia „dzień dobry”).

Istotna w kontekście socjalizacji jest charakterystyka biblioteki szkolnej dokonana przez J. Wojciechowskiego. Badacz zwrócił uwagę, że jest to pierwsza i często jedyna z bibliotek, które każdy kiedyś odwiedził²³⁰ i których efektywność „potwierdza się (nie tylko, lecz także) wtedy, kiedy dla równie wielu nie okaże się biblioteką jedyną, z jakiej w życiu skorzystali”²³¹. Socjalizacja tam odbywa się „poza systemem klasowo-lekcyjnym”²³² i bibliotekarz ma możliwość jej prowadzenia „przez stosunkowo długi czas” w „sprzyjającym okresie”²³³, obejmującym etap dojrzewania.

Wymienieni wcześniej badacze z obszaru bibliotekoznawstwa i bibliologii często podkreślali, że bibliotekarz jako pośrednik w procesie socjalizacji musi sprostać swojej roli²³⁴.

²³⁰ J. Wojciechowski: *Biblioteczna wartość naddana...*, s. 31.

²³¹ Tamże.

²³² Tamże, s. 218.

²³³ Tamże, s. 58.

²³⁴ Zob. J. Papużyńska: *Dziecięce spotkania...*, s. 7; J. Andrzejewska: *Rola bibliotek szkolnych w systemie oświaty i wychowania*. „Poradnik Bibliotekarza”, 1979, nr 31(½), s. 5-10; J. Andrzejewska: *Rola bibliotek szkolnych w kształceniu i wychowaniu młodzieży*. W: *Rola bibliotek w kształceniu młodzieży*. Red. Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna im. Tadeusza Mikulskiego we Wrocławiu. WiMBP, Wrocław 1988, s. 16-22; M. Antczak: *Rola bibliotekarzy w nauczaniu umiejętności informacyjnych gimnazjalistów: wybrane zagadnienia*. „Przegląd Biblioteczny”, 2010, nr 78(1), s. 58-71. M. Antczak: *Rola bibliotek i bibliotekarzy szkolnych w edukacji społeczeństwa informacyjnego na tle przeobrażeń oświatowych w Polsce w latach 1989-2007*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010; D. Grabowska: *Najmłodsi czytelnicy w bibliotece. Wybrane formy pracy*. W: *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży. Szkice bibliologiczne*. Red. M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 243-246; E. B. Zybort: *Jakość w pracy biblioteki szkolnej*. W: *Książka i biblioteka...*, s. 54-57; W. Goriszowski, P. Kowolik: *Biblioteka szkolna w procesie kształtowania nawyków czytelniczych uczniów klas I-III*. „Nauczyciel i Szkoła”, 1999, nr 1(6), s. 76-91.

i budować wizerunek biblioteki przyjaznej²³⁵, przestrzeni dostosowanej do potrzeb użytkownika²³⁶ oraz posiadającej atrakcyjną ofertę²³⁷. Wielokrotnie ukazywano przykłady dobrych praktyk w zakresie promowania czytelnictwa przez biblioteki szkolne²³⁸. Warto jednak zwrócić uwagę także na krytyczne głosy nad przebiegiem procesów socjalizacji czytelniczej w bibliotekach szkolnych. Wśród nich można znaleźć krytyczną analizę niektórych zachowań bibliotekarzy, napisaną przez Małgorzatę Kisilowską:

Toksyczne zachowania bibliotekarzy znamy wszyscy z doświadczeń własnych, naszych dzieci i znajomych [...] Począwszy od prywatnych głośnych rozmów prowadzonych przez pracowników w czytelni [...] przez włączone (również w czytelni) radio, umilające godziny pracy, czy uprzywilejowane traktowanie osób zadowolonych, a obcesowe tych, którzy wyrażają niezadowolenie [...] ²³⁹.

M. Kisilowska zwraca uwagę na fakt, że wskazywane zachowania były obserwowane przez środowisko od lat i podejmowano próby wypracowania etycznych rozwiązań dla całej grupy zawodowej²⁴⁰.

Nieco mniej radykalną, ale również nie w pełni satysfakcjonującą ocenę socjalizacji czytelniczej wtórnej prowadzonej przez bibliotekarzy można odnaleźć w badaniach H. Batorowskiej. Badając kulturę informacyjną, autorka zbierała opinie uczniów na temat

²³⁵ J. Wojciechowski: *Biblioteczna wartość naddana...*, s. 30; E. B. Zybert: *Kultura organizacyjna w bibliotekach*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2004, s. 198-200.

²³⁶ Zob. M. Wojciechowska (red): *Fizyczna przestrzeń biblioteki*. Oficyna Wydawnicza Edward Mitek, Gdańsk 2013; T. Kruszewski: *Przestrzenie biblioteki. O symbolicznej, fizycznej i społecznej obecności instytucji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012; E. Kobierska-Maciuszko: *Budownictwo biblioteczne w ostatnim dziesięcioleciu – główne tendencje w projektowaniu*. W: *Stan i potrzeby polskich bibliotek uczelnianych: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej*, Poznań, 13–15.11.2002. Red. Jazdon A., Chachlikowska. Biblioteka Uniwersytecka, Poznań 2002, s. 87–105; D. Konieczna: *Współczesne trendy architektury bibliotecznej a zmieniające się wymagania użytkowników bibliotek*. W: *Biblioteki XXI wieku. Czy przetrwamy?* Politechnika Łódzka, Łódź 2006, s. 217–227; R. Samotyj: *Kształtowanie i organizacja przestrzeni biblioteki jako miejsca pracy bibliotekarza – próba analizy*. W: *Koncepcje organizacji bibliotek*. Red. M. Wojciechowska. Wydawnictwo Ateneum – Szkoły Wyższej, Gdańsk 2012.

²³⁷ Zob. J. Skowrońska: *Nowe formy i funkcje bibliotek związane z realizacją potrzeb użytkowników*. „*Debiuty Bibliologiczno-Informatologiczne*”, 2014, nr 2, s. 91-107; J. Sadowska, K. Zimnoch: *Biblioteki i ich użytkownicy – od elitarności do powszechności?* Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2015; M. Kowalska: *W stronę czytelnika. Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego*.

<https://dSPACE.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/27461/M.Kowalska%20%281%29%20W%20stron%4%99%20czytelnika.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [dostęp online: 11.11.2024]

²³⁸ *Katalog dobrych praktyk w edukacji Łódzki Festiwal Bibliotek Szkolnych miejscem prezentacji innowacyjności i aktywności nauczycieli bibliotekarzy i bibliotek szkolnych*. Red. B. Langner, G. Adamiec i J. Moos. Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2021.

²³⁹ M. Kisilowska: *Bibliotekarstwo szkolne zawodem stresującym i toksycznym*. W: *Książka i biblioteka ...*, s. 38.

²⁴⁰ Z. Żmigrodzki: *Kodeks etyki zawodowej polskiego bibliotekarza. Tezy projektu wstępnego*. „*Bibliotekarz*”, 1991, nr 4, s. 2-3; E. B. Zybert: *Etyka w pracy bibliotekarza szkolnego*. W: *Książka i biblioteka...*; Z. Żmigrodzki: *Problemy bibliotekarskiej etyki zawodowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1991; M. Wójcik: *Główne problemy etyczne współczesnego bibliotekarstwa i nauki o informacji na podstawie analizy polskich i zagranicznych kodeksów bibliotekarskiej etyki zawodowej*. „*Fides. Biuletyn Bibliotek Kościelnych*”, 2008, nr 1-2 (26-27), s. 130-170; M. Kisilowska: *Etyka w pracy bibliotekarza szkolnego*. W: *Książka i biblioteka...*, s. 9-18.

biblioteki szkolnej. Badaczka pokazywała, że relacje pomiędzy nauczycielem bibliotekarzem, a uczniami często negatywnie odbijają się „na stosunku młodych ludzi do procesu uczenia się i nauczania” i wiążą się z odczuciem „przedmiotowego traktowania”²⁴¹. W jej badaniach w skojarzeniach młodzieży z przestrzenią biblioteki dominowały zwroty pozytywne (44,7%), neutralne wyniosły 29,6%, a negatywne 25,7%. Wśród określeń użytych przez uczniów znalazły się słowa: „pokój z telewizorem, klasa lekcyjna, szkolny kącik, wypożyczalnia, zwykły pokój, jak miejsce na korytarzu, świetlica, zwykła biblioteka, jak każda biblioteka itp.”²⁴². Badaczka tłumaczy, że jest to niepokojące zjawisko, ponieważ **sygnalizuje przenoszenie „wyobrażenia o niedoskonałej bibliotece szkolnej na wszystkie inne biblioteki”**²⁴³.

Na przykładzie badań H. Batorowskiej widoczna jest przepaść, pomiędzy tym, **jaka powinna być** rola biblioteki szkolnej w edukacji i jak powinna przebiegać socjalizacja wtórna w bibliotece, a tym, **jaka jest** rzeczywistość²⁴⁴. Warto jeszcze raz podkreślić, że socjalizacja zachodzi w bibliotecznej codzienności, która obejmuje wszystkie zamierzone i niezamierzone oddziaływania bibliotekarza na zachowania lekturowe uczniów.

Przechodząc do konkluzji tego podrozdziału, należałoby zwrócić uwagę na pewne dychotomiczne kategorie, które pozwoliłyby opisać immanentne cechy biblioteki, mogące – jak sądzę – warunkować udany bądź nieudany przebieg socjalizacji czytelniczej. Wszystkie one mieszczą się w metaforze otwartości/hermetyczności opisanej przez Dariusza Pawelca w kontekście bibliotek akademickich²⁴⁵. Oto przykładowe kategorie, mogące posłużyć do opisu socjalizacji czytelniczej odbywającej się w tej przestrzeni:

1. Biblioteka jako miejsce, w którym obowiązują **formalne/nieformalne** reguły – biblioteka szkolna funkcjonuje w przestrzeni instytucjonalnej, osadzonej w dokumentacji szkolnej i regulowanej ustawami²⁴⁶ – statutem, misją, deklaracjami

²⁴¹ H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian...*, s. 422-423.

²⁴² Tamże, s. 410-411.

²⁴³ Tamże.

²⁴⁴ Tamże.

²⁴⁵ D. Pawelec: *Biblioteka otwarta*. W: *Biblioteka otwarta. Wczoraj i jutro Biblioteki Uniwersytetu Śląskiego*, Oficyna Wydawnicza, Katowice 2008, s. 9-12.

²⁴⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz. U. z 2014 poz. 191 – tekst jednolity); Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2004, nr 256, poz. 2572 – tekst jednolity z późn. zm.); Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach (Dz. U. 2012 poz. 642 – tekst jednolity z późn. zm.); Ustawa z 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, czyli tzw. „ustawa podręcznikowa” (Dz. U. z 2014 poz. 811); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz szkół publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Por. B. Staniów: *Biblioteka szkolna dzisiaj...*, s. 49-54; U.

otwartości czy dostępności. W tych zapisach mieszczą się głęboko zinternalizowane w potocznym myśleniu mity edukacyjne, o których H. Batorowska pisała w nawiązaniu do etnopedagogicznych esejów Marii Dudzikowej, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*. Wśród mitów można wymienić na przykład: przekonanie bibliotekarzy o konieczności „traktowania biblioteki szkolnej jako podstawowej pracowni dydaktycznej w szkole, jako centrum edukacji samokształceniowej lub miejsca wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży, czy też jako centrum informacji multimedialnej i internetowej”²⁴⁷. Jednocześnie, codzienność biblioteki szkolnej obejmuje liczne nieformalne zachowania użytkowników tej przestrzeni – również te scharakteryzowane przez M. Kisilowską²⁴⁸. Każde z nich kształtuje przebieg socjalizacji czytelniczej.

2. Biblioteka jako miejsce **publiczne/prywatne** – biblioteka szkolna jako część instytucji jest miejscem publicznym, do którego wstęp ma każdy i w którym obowiązują określone wyrażone *implicite* i *explicite* reguły zachowania²⁴⁹. Jako miejsce publiczne ma służyć zaspokajaniu potrzeb mieszkańców, poprawie jakości ich życia i sprzyjać nawiązywaniu kontaktów społecznych²⁵⁰. Jednocześnie, jak zauważył J. Wojciechowski, biblioteka może stać się przestrzenią prywatną²⁵¹: „Rzecz w tym, że biblioteka jako miejsce dobrze służy ucieczce od napięć oraz ogranicza poczucie wyobcowania. Stanowi bowiem prywatną przestrzeń publiczną. Użytkownik realizuje zamierzenia własne, ale jednocześnie znajduje się wśród innych osób, podobnie zachowujących się i zbieżnie umotywowanych, a to stwarza wrażenie

Pałysińska: *Regulacje prawne bibliotek szkolnych*. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej w Warszawie, Warszawa 2004.

²⁴⁷ H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian...*, s. 431.

²⁴⁸ Z. Żmigrodzki: *Kodeks etyki zawodowej...*, s. 2-3; E. B. Zybert: *Etyka w pracy bibliotekarza ...*; Z. Żmigrodzki: *Problemy bibliotekarskiej...*; M. Wójcik: *Główne problemy etyczne ...*, s. 130-170; M. Kisilowska: *Etyka w pracy ...*, s. 9-18.

²⁴⁹ J. Habermas: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007; P. Lorens: Definiowanie współczesnej przestrzeni publicznej. „Problemy kształtowania Przestrzeni Publicznych”, 2010, s. 6-20; M. Kisilowska: *Biblioteka w sieci - sieć w bibliotece: wybrane społeczne i kulturowe aspekty współczesnego bibliotekarstwa*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010, s. 45-48.

²⁵⁰ *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 28 stycznia 2022 r.* (Dz.U. 2022 poz. 503) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000503/T/D20220503L.pdf> [dostęp online: 11.11.2024]

²⁵¹ Analogicznie, U. Dernowska pisze o przestrzeni prywatnej w szkole: „Przestrzeń prywatna w szkole nie jest dana, ale zadana, a więc wymaga tworzenia, przy czym uczniowie mają istotnie mniej przyzwolenia na jej kreację niż nauczyciele. Uczniowska przestrzeń prywatna budowana przez zagospodarowanie wszelkich nisz, dostępnych uczniom w szkole, miejsc wolnych od permanentnej obecności, a tym samym stałej obserwacji nauczyciela – jest nader często przez dorosłych traktowana jako przestrzeń zagrażająca kształceniu i wychowaniu [...]”. U. Dernowska, A. Tuściak-Deliowska: *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 21.

wspólnoty”²⁵². Bazując na tym założeniu, Tomasz Kruszewski pisze o koncepcji biblioteki jako miejsca pauzy (*place of dwelling*)²⁵³. Sposób, w jaki użytkownik będzie postrzegał bibliotekę będzie związany z przebiegiem dalszej socjalizacji czytelniczej.

3. Biblioteka jako przestrzeń **obca/oswojona** – T. Kruszewski pośrednio pisze o tej opozycji, która stanowi swoisty rezultat „procesu budowania poczucia bezpieczeństwa w określonym miejscu”²⁵⁴. M. Kisilowska podejmuje ten temat w książce *Biblioteki w sieci*, wskazując na potrzebę osławiania przestrzeni²⁵⁵. Badaczka zwraca uwagę na poczucie terytorialności jako szczególnie ważne, ponieważ „stosunek czytelników do terytorium biblioteki wydaje się zależeć od ich ogólnego stosunku do tej instytucji, nawiązania pewnej więzi, a także wynikającej z niego (choć nie zawsze) częstotliwości odwiedzin i korzystania z poszczególnych usług”²⁵⁶. O potrzebie osławiania przestrzeni instytucji pośrednio pisze również Maria Mendel w *Pedagogice miejsca wspólnego*²⁵⁷, podkreślając konieczność wdrażania lokalnej społeczności w działania instytucji, partycypację oraz dążenie do współodpowiedzialności. Mogą one w pełni ukonstytuować się dopiero wtedy, gdy zostanie położony nacisk na symetryczne relacje i tworzenie przestrzeni wzajemnego uznania²⁵⁸. Stosunek czytelników do przestrzeni instytucji również znajduje odbicie w przebiegu socjalizacji czytelniczej.

4. Biblioteka jako miejsce **peryferyjne/centralne** – rozpatrując fizyczne usytuowanie bibliotek szkolnych łatwo stwierdzić, że mogą znajdować się one w centrum szkoły bądź na jej peryferiach (na końcu budynku, w piwnicy). Centralnie usytuowane – biblioteki będące „w sercu” i jednocześnie stanowiące jej metaforyczne „serce”²⁵⁹ – są mówiąc za Kevinem Lynchem „dominantami, czyli punktami, do których

²⁵² J. Wojciechowski: *Biblioteki w komunikacji*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010, s. 178.

²⁵³ T. Kruszewski: *Przestrzenie biblioteki...*, s. 347.

²⁵⁴ Tamże, s. 435.

²⁵⁵ M. Kisilowska: *Biblioteka w sieci - sieć w bibliotece...*, s. 103.

²⁵⁶ Tamże, s. 102.

²⁵⁷ M. Mendel: *Pedagogika miejsca wspólnego*. WN Katedra, Gdańsk 2018.

²⁵⁸ M. Dziemianowicz-Nowak: *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.

²⁵⁹ Do somatycznej metafory „serca szkoły” nawiązują Emilia Białkowska i Stefan Bzdęga (E. Białkowska, S. Bzdęga: *Organizacja i metody pracy bibliotek szkolnych*. Państwowy Ośrodek Kształcenia Korespondencyjnego Bibliotekarzy, Warszawa 1962, s. 7). Małgorzata Pietrzak nawiązuje do słabej kondycji bibliotek szkolnych „serce po wielu zawałach” (M. Pietrzak: *Między tekstem a czytelnikiem. Żywe słowo w bibliotece – tradycja i współczesność*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012, s. 47). Chętnie do tej metafory nawiązują także sami bibliotekarze, tworzący szkolne konkursy czy witryny internetowe. Por.:

Strona Zespołu Szkół Elektrycznych w Kielcach. <https://zse-kielce.edu.pl/biblioteka/>

Strona I Liceum Ogólnokształcącego im. Króla Władysława Jagiełły w Dębicy. *Biblioteka sercem szkoły*.

<http://www.jagiello-debica.edu.pl/index.php/aktualnosci/1208-biblioteka-sercem-szkoly>

Strona Szkoły Podstawowej nr 1 im. Królowej Jadwigi w Pile.

<https://www.sp11pila.pl/informacje/komunikaty/460-sercem-szkoly-jest-biblioteka> [dostęp online: 11.11.2024]

użytkownik przestrzeni może się odnieść, a więc służą za dobre znaki rozpoznawcze”²⁶⁰. Usytuowanie biblioteki na peryferiach wywołuje negatywne konotacje²⁶¹, dlatego w publikacjach dotyczących bibliotek szkolnych na ogół pojawiają się postulaty tworzenia bibliotek w miejscu bliskim i łatwo dostępnym dla uczniów²⁶². Jak pisze Agata Arkabus, lokalizacja jest istotna zwłaszcza dla młodszych dzieci, ponieważ biblioteka nie może kojarzyć się z miejscem niedostępnym, wymagającym pokonania „nieprzyjaznego korytarza, pełnego dużo wyższych, starszych kolegów”²⁶³. W takich sytuacjach już samo dojście do niej może być niedogodnością – jak dodaje J. Wojciechowski – „tym większą, im dalsza odległość do biblioteki”²⁶⁴ i utrudniającą udaną socjalizację.

5. Biblioteka jako miejsce **towarzyskie/skupienia** – A. Arkabus postuluje wyposażenie bibliotek, z których korzystają najmłodsi uczniowie w zabawki: „Trzeba przełamać opór przed korzystaniem w bibliotece z gier i zabawek oraz pogodzić się z faktem, że najmłodszy czytelnik może zbyt szybko okazywać znudzenie lub znużenie”²⁶⁵. Z jednej strony z pewnością takie rozwiązanie spełnia wspomnianą potrzebę terytorialności²⁶⁶ – takie działania sprawiają, że dzieci czują, że jest to „ich” miejsce. Z drugiej stoi ono w sprzeczności ze „strukturalną właściwością ciszy bibliotecznej”²⁶⁷. Choć T. Kruszewski pisze o ewolucji we współczesnych bibliotekach publicznych, stających się jednocześnie miejscem oglądania telewizji, słuchania muzyki, korzystania z małej gastronomii, organizacji spotkań biznesowych²⁶⁸, to finalnie zakłada, że czytelnik „przychodzi do biblioteki nadal przede wszystkim w roli konsumenta książki i informacji, a nie w celach towarzyskich”²⁶⁹. W szkole jednak sytuacja jest zgoła inna: dzieci bowiem spędzają w bibliotece przerwy – również w celu pobytu z rówieśnikami. Z tego powodu istnieje konieczność znalezienia rozwiązań, które umożliwią utrzymanie równowagi pomiędzy głośnym korzystaniem z pomieszczenia wypełnionego kolorowymi zabawkami, a indywidualną pracą z książką w czytelni.

²⁶⁰ Cyt. za T. Kruszewski: *Przestrzenie biblioteki. O symbolicznej...*, s. 170.

²⁶¹ Tamże, s. 190.

²⁶² A. Arkabus: *Mam sześć lat i gonię świat: poradnik dla bibliotekarzy i nauczycieli bibliotekarzy pracujących z sześciolatkami*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014, s. 40.

²⁶³ Tamże, s. 41.

²⁶⁴ J. Wojciechowski: *Biblioteka w komunikacji publicznej...*, s. 108.

²⁶⁵ A. Arkabus: *Mam sześć lat i gonię świat...*, s. 39.

²⁶⁶ M. Kisilowska: *Biblioteka w sieci - sieć w bibliotece ...*, s. 103.

²⁶⁷ T. Kruszewski: *Przestrzenie biblioteki. O symbolicznej...*, s. 418.

²⁶⁸ Tamże, s. 425.

²⁶⁹ Tamże.

Wskazane powyżej kategorie nie są kompletnym zbiorem opozycji, w kontekście których należałoby myśleć o socjalizacji czytelniczej.

Powyższe rozważania miały na celu wykazanie fundamentalnego znaczenia książki dla procesów edukacji i wychowania (por. podrozdział 1.1.), omówienie procesu socjalizacji czytelniczej (por. podrozdział 1.1.1) oraz pokazanie w nim roli bibliotek szkolnych (por. podrozdział 1.1.2). W świetle przywołanych badań – m.in. H. Batorowskiej, M. Drzewieckiego, M. Wojciechowskiej, J. Wojciechowskiego, E. B. Zybert – należy podkreślić, że biblioteki pełnią istotną funkcję edukacyjną w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz rozwijają indywidualne zainteresowania uczniów, wyrabiają i pogłębiają u uczniów nawyk czytania tudzież organizują różnorodne działania rozwijające wrażliwość kulturową i społeczną uczniów, co ściśle wiąże się z socjalizacją czytelniczą. Warto zauważyć, że choć badacze na ogół ukazywali dobre praktyki w zakresie działań bibliotek, to czasem równie krytycznie podchodzili do funkcjonowania tych placówek. Dotychczas nie badano jednak codziennego funkcjonowania bibliotek oraz dokładnego przebiegu socjalizacji czytelniczej w tym placówkach. W tym celu zaproponowano kilka kategorii, które mogłyby być przydatne do opisu biblioteki jako miejsca socjalizacji czytelniczej.

1. 2. Postawa czytelnicza i badania nad nią

W efekcie prowadzonej socjalizacji czytelniczej wykształca się określona postawa czytelnicza. Składają się na nią między innymi nabywane podczas kontaktów z książką przekonania na temat literatury, doświadczane podczas czytania emocje oraz praktykowane zachowania lekturowe. Uwzględniając te trzy obszary, można postawę czytelniczą opisać przy użyciu trójkomponentowej-strukturalnej teorii postaw. Aby dokonać właściwej jej konceptualizacji, przedstawione zostaną: krótka synteza dotychczasowych teorii postaw (por. podrozdział 1.2.1), przegląd zagranicznych i polskich badań nad postawami czytelniczymi (por. podrozdział 1.2.2) i sposobami ich mierzenia (por. podrozdział 1.2.3) oraz teoretyczna refleksja nad możliwymi zmiennymi, mającymi wpływ na postawy czytelnicze – w tym nad klimatem biblioteki (por. podrozdział 1.2.4).

1. 2. 1. Teorie postaw

W literaturze przedmiotu można spotkać często definicje, opisujące postawę jako²⁷⁰: trwałą skłonność, nastawienie, dyspozycję czy zespół elementów poznawczych wpływających na zachowanie. Mirosława Marody tak komentuje tendencje w konceptualizowaniu postawy w XX wieku:

W klasycznym ujęciu postawa oznaczała emocjonalno-afektywny stosunek do jakiegoś obiektu. Wraz z rozwojem badań następowało coraz większe różnicowanie sposobów rozumienia tego pojęcia. W połowie XX w. zyskały popularność tzw. strukturalne definicje postawy²⁷¹.

Strukturalna – trójkomponentowa – definicja postawy przeniknęła do polskich badań nad postawami z pracy Mahlona Brewstera Smitha z 1947 r.²⁷². W oparciu o nią Stefan Nowak zaproponował definicję postawy, która następnie została powszechnie przyjęta przez polskich badaczy:

Postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszącym tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu²⁷³.

Definicja ta obejmuje: komponent emocjonalny oznaczający emocje mające związek z przedmiotem postawy; komponent poznawczy obejmujący wiedzę, przekonania, sądy na temat przedmiotu; komponent behawioralny przekładający się na zachowania związane z przedmiotem postawy²⁷⁴.

Wraz z rozwojem teorii strukturalnej, badacze zaczęli przypisywać dominującą rolę jednemu z trzech komponentów: poznawczemu²⁷⁵, afektywnemu²⁷⁶ bądź behawioralnemu²⁷⁷.

²⁷⁰ M. Pacholski, A. Słaboń (red.): *Słownik pojęć socjologicznych*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001, s. 140.

²⁷¹ *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016, s. 149.

²⁷² S. Nowak: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: *Teorie podstaw*. Red. S. Nowak. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973, s. 21.

²⁷³ Tamże, s. 23.

²⁷⁴ A. Ceranek-Dadas, E. Neumann-Schmidtke: *Postawy*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Red. J. M. Śnieciński. Żak, Warszawa 2005, s. 745.

²⁷⁵ M. Rokeach: *The open and closed mind*. Basic Books, New York 1960; L. W. Ferguson: *Personality measurement*. McGraw-Hill, New York 1952; F. N. Kerlinger: *Social attitudes and their criterial referents: a structural theory*. „Psychological Review”, 1967, nr 74(2), s. 110–122.

²⁷⁶ L. L. Thurstone, E. J. Chave: *The measurement of attitudes*. Chicago University Press, Chicago 1929; M. J. Rosenberg: *Cognitive structure and attitudinal effect*. „The Journal of Abnormal and Social Psychology”, 1956, nr 3(53), s. 367–372; S. Nowak: *Pojęcie postawy w teoriach...*

²⁷⁷ F. B. Green: *Attitudes measurement*. W: *Handbook of social psychology*. Red. G. Lindzey. Addison-Wesley, New York 1959; C. T. Newcomb: *Social psychology*. Dryden Press, New York 1950.

Naukowcy byli jednak zgodni, że postawy zawsze dotyczą konkretnego obiektu²⁷⁸. Próbując opisać postawy, na ogół zwracano się uwagę na ich immanentne cechy, takie jak:

- przedmiot postawy²⁷⁹/treść przedmiotowa²⁸⁰ – odnosząca się do przedmiotu, np. postawa wobec ekologii/ postawa religijna;
- zakres postawy²⁸¹ – odnoszący się do ilości przedmiotów, np. wobec jednego człowieka, grupy ludzi;
- złożoność/siła²⁸²/natężenie²⁸³ – obejmujące występowanie wszystkich komponentów postawy oraz rozbudowanie każdego z nich;
- stopień powiązania z innymi postawami/spójność²⁸⁴ – rozumiany jako połączenia w ramach systemu postaw;
- trwałość²⁸⁵ – oznaczającą czas trwania postawy i stopień jej utrwalenia;
- deklaratywność/utajenie²⁸⁶ – stopień jawności w okazywaniu postawy;
- znak postawy – na ogół badacze zorientowani strukturalnie wskazują dwubiegunowe kontinuum wartościowania postaw: pozytywne/negatywne, dodatnie/ujemne²⁸⁷. Część badaczy uwzględnia także postawę ambiwalentną, w której występują jednocześnie emocje o różnych znakach²⁸⁸.

²⁷⁸ A. Sowińska: *Wstęp do psychologii dla studentów kierunków ekonomicznych*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2009, s. 70; *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny...*, s. 149; M. Marody: *Postawy*. W: *Encyklopedia socjologii*. Red. Z. Bokszański i in. T. 3. Oficyna Naukowa Warszawa, Warszawa 2000, s. 152.

²⁷⁹ A. Ceranek-Dadas, E. Neumann-Schmidtke: *Postawy...*, s. 745.

²⁸⁰ A. Sowińska: *Wstęp do psychologii dla studentów...*, s. 71; *Encyklopedia filozofii wychowania*. Red. S. Jedynak, K. Kojkoł. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009; B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 23.

²⁸¹ A. Sowińska: *Wstęp do psychologii dla studentów...*, s. 70; *Encyklopedia filozofii wychowania...*; B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana*. W: J. Strelau: *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. T. 3. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 79; T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1977, s. 27.

²⁸² A. Sowińska: *Wstęp do psychologii dla studentów...*, s. 71; B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli wobec ...*, s. 23; B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana...*, s. 79; T. Mądrzycki: *Warunki i metody zmian postaw*. W: *Teoria postaw...* s. 323; T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości...*, s. 27; *Encyklopedia filozofii...*

²⁸³ B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana...*, s. 79; B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli...*, s. 23.

²⁸⁴ J. Turowski: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. TN KUL, Lublin 2001 s. 52.

²⁸⁵ A. Sowińska: *Wstęp do psychologii dla studentów...*, s. 71; *Encyklopedia filozofii wychowania...*; T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości...*, s. 27.

²⁸⁶ B. Wojciszke: *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011, s. 201-202.

²⁸⁷ B. Wojciszke: *Psychologia społeczna...*, s. 200; B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana...*, s. 79;

J. Turowski: *Socjologia. Małe...*, s. 52;

Sporadycznie badacze piszą o tzw. postawie neutralnej (A. Ceranek-Dadas, E. Neumann-Schmidtke: *Postawy...*, s. 745; S. Mika: *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984, s. 119-121). Mirosława Marody komentuje takie rozwiązania, odwołując się do rdzenia znaczeniowego pojęcia: „Postawa, po pierwsze, czymś, co zawsze wiąże się z afektywną oceną (pozytywną bądź negatywną) różnego typu obiektów – mogą być nimi ludzie, grupy społeczne, działania, obiekty fizyczne lub zdarzenia. »Postawa obojętna« jest więc w zasadzie określeniem wewnętrznie sprzecznym, gdyż »postawa« *ex definitione* zakłada jakiś, choćby najbardziej

Termin postawy okazał się kluczowym pojęciem w naukach społecznych: postawami zainteresowali się bowiem zarówno przedstawiciele psychologii²⁸⁹ (w tym psychologii społecznej²⁹⁰), jak i socjologowie²⁹¹. Zaczęto wiązać postawy z zachowaniami²⁹², dzięki czemu, jak pisał w 1935 r. Gordon W. Allport, termin ten szybko stał się „najbardziej wyróżniającym się i nieodzownym pojęciem we współczesnej psychologii społecznej”²⁹³, któremu zaczęto przypisywać integracyjną rolę w teorii działania²⁹⁴.

Według badaczy postawy częściowo oddziałują nie tylko na ludzkie zachowania, ale i decydują o sposobach przetwarzania informacji²⁹⁵ (wpływają na percepcję²⁹⁶, ocenę zdarzeń²⁹⁷, pamięć²⁹⁸ i inne procesy poznawcze²⁹⁹). Postawy mają szczególne znaczenie w pedagogice, ponieważ, jak pisał Tadeusz Mądrzycki, „wychowanie człowieka bez względu na to, gdzie się dokonuje: w domu, szkole, zakładzie pracy czy w wojsku – jest **głównie oddziaływaniem na jego postawy i przekonania**”³⁰⁰. Także badacze postaw rodzicielskich – tacy jak Maria Ziemska³⁰¹ i Mieczysław Plopa³⁰² – podkreślali, że kształtowanie postaw jest celem wychowania i kształcenia, a dzieci nabywają je poprzez oddziaływania rodziców, wychowawców, opiekunów³⁰³. M. Plopa, uzasadniając znaczenie postaw dla praktyki wychowawczej, argumentował, że znajomość postaw pozwala:

umiarkowany, emocjonalny stosunek do obiektu” (M. Marody: *Postawy...*, s. 152). Również Stefan Nowak wyklucza możliwość przyjmowania takiej postawy: „W świetle proponowanej wyżej definicji postawy nie ma sensu mówić o postawie obojętnej pewnego określonego człowieka, wówczas kiedy postawy wyróżniamy ze współczynnikiem humanistycznym. Ktoś, kto na pewien przedmiot nie reaguje choćby słabą oceną czy emocją, nie ma wobec niego postawy na gruncie takiego rozumienia postawy” (S. Nowak: *Pojęcie postawy...*, s. 26).

²⁸⁹ J. Turowski omawia koncepcję George’a Meada (przedstawioną w książce G. Mead: *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975, s. 22): „Myśl, że postawy składają się na osobowość, przewija się w toku całości wywodów Meada. G. Mead wyraża ją w różnych sformułowaniach. Píše więc, że organizacja postaw społecznych stanowi strukturę i treść indywidualnej osobowości”. Zob. J. Turowski: *Socjologia...*, s. 48.

²⁹⁰ D. T. Kenrick, S. L. Neuberg, R. B. Cialdini: *Psychologia społeczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002; E. Aronson, T. D. Wilson, R. M. Akert: *Psychologia społeczna*. Zysk i S-ka, Poznań 1997.

²⁹¹ Zob. S. Mika: *Uwagi o „internalizacji” postaw*. W: *Teorie podstaw...*

²⁹² A. Sowińska: *Wstęp do psychologii dla ...*, s. 71.

²⁹³ M. Marody: *Postawy...*, s. 154.

²⁹⁴ Tamże, s. 155; I. Ajzen, M. Fishbein: *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1980.

²⁹⁵ G. Bohner, M. Wänke: *Postawy i zmiana postaw*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 26-27.

²⁹⁶ Tamże, s. 202-208.

²⁹⁷ Tamże, s. 208-221.

²⁹⁸ Zob. też T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości...*, s. 73-77; G. Bohner, M. Wänke: *Postawy i zmiana...*, s. 221-224.

²⁹⁹ Tamże, s. 224-226.

³⁰⁰ T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości...*, s. 7.

³⁰¹ M. Ziemska: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa 1973, s. 33.

³⁰² M. Plopa: *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005..

³⁰³ M. Ziemska: *Postawy rodzicielskie...*, s. 33.

[...] z jednej strony na przewidywanie reakcji człowieka, sposobów jego zachowania w określonych warunkach czy sytuacjach, z drugiej zaś ułatwia bardziej skuteczne kierowanie jego postępowaniem w przyszłości³⁰⁴

Dzięki znajomości zarówno postaw nauczycieli/rodziców/opiekunów, jak i postaw dzieci oraz młodzieży można także uniknąć błędów wychowawczych, na które wskazywała Antonina Gurycka. Badaczka zwracała uwagę, że błędy wychowawcze wynikają bowiem najczęściej z postawy samego wychowawcy³⁰⁵.

Literatura przedmiotu szeroko omawia temat kształtowania się postaw³⁰⁶ oraz ich zmiany. Pojęcia „kształtowanie postaw” i „zmiana postaw” na ogół funkcjonują równolegle i procesy psychologiczne związane z nimi są często zbieżne, ponieważ jak piszą Gerd Bohner i Michaela Wänke:

Każdy proces, dzięki któremu jednostki wykształcają postawę wobec jakiegoś nowego obiektu, może w równej mierze przyczyniać się do zmiany istniejących postaw. I odwrotnie, procesy badane zwykle w dziedzinie zmiany postaw występują także w kształtowaniu nowych postaw³⁰⁷.

Hanna Malewska zastanawiała się nad zakresami znaczeniowymi pojęć socjalizacja i kształtowanie postaw³⁰⁸ i przywołała autorów (m.in. Roberta Rosenthala), którzy przyjmują, że socjalizacja to „proces kształtowania postaw”³⁰⁹. Tym sposobem część problemów badawczych pozostaje wspólna dla obu terminów³¹⁰.

Literatura przedmiotu poświęcona zmianie postaw podaje, że postawy są nabywane na drodze złożonych procesów psychologicznych³¹¹ w następujących zakresach: kształtowania nieistniejącej postawy, zmiany siły postawy, zmiany znaku postawy³¹². Istotnymi czynnikami, na które T. Mądrzycki w kontekście zmian postaw wskazywał są: właściwości postawy (siła, złożoność, zawartość, miejsce w systemie postaw), właściwości systemu postaw (centralne miejsce postaw, stopień jego zawartości i zrównoważenia) oraz właściwości osobowości jednostki (wiedza ogólna, inteligencja, płeć, wiek) i jej sytuacja społeczna³¹³.

³⁰⁴ M. Plopa: *Psychologia rodziny...*, s. 244.

³⁰⁵ A. Gurycka: *Stosowana psychologia wychowawcza. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980, s. 23.

³⁰⁶ M. Marody: *Postawy...*, s. 153; P. G. Zimbardo, M. R. Leippe: *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*. Zysk i S-ka, Warszawa 1991; G. Bohner, M. Wänke: *Postawy i zmiana postaw...*, s. 128-174.

³⁰⁷ G. Bohner, M. Wänke: *Postawy i zmiana postaw...*, s. 84, 128-174.

³⁰⁸ H. Malewska: *Mechanizmy socjalizacji a postawy*. W: *Teorie podstaw...*, s. 235.

³⁰⁹ Tamże, s. 240.

³¹⁰ Tamże, 255-256.

³¹¹ Wśród nich G. Bohner, M. Wänke wymieniają: ekspozycję, warunkowanie i naśladownictwo (w tym uczenie się na zasadzie styczności bodźców, skutek wzmocnienia, obserwacji). Zob. G. Bohner, M. Wänke: *Postawy i zmiana postaw...*, s. 90-99.

³¹² A. Sowińska: *Wstęp do psychologii dla...*, s. 712; J. Reykowski: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 89.

³¹³ T. Mądrzycki: *Warunki i metody zmiany postaw*. W: *Teoria postaw...*, s. 322.

Podobnie, jak w przypadku socjalizacji, badacze najczęściej akcentują oddziaływanie rodziny³¹⁴ jako podstawowego czynnika zewnętrznego istotnego dla kształtowania postaw we wczesnym etapie życia³¹⁵. Potwierdzają to badania empiryczne nad różnymi obszarami³¹⁶. Na kolejnych etapach życia większą rolę odgrywa środowisko rówieśnicze³¹⁷ oraz instytucje³¹⁸. Na drodze socjalizacji postawy stają się względnie trwałe³¹⁹, tj. jak pisze Henri Mendras,

[...] dziecko wyrabia sobie pewną liczbę postaw, to znaczy trwałych skłonności, które są jego postawami ugruntowanymi głębiej lub płycej. Potem [...] na owe warstwy głębiej lub płycej ugruntowane nakładają się postawy mniej głębokie lub bardziej swoiste³²⁰.

Dotychczasowe badania empiryczne prowadzone w ubiegłym wieku dotyczyły dwóch aspektów postaw. Po pierwsze, chciano zweryfikować wiarygodność modelu strukturalnego w praktyce³²¹. Prace te potwierdziły częściowo synergiczny związek pomiędzy poszczególnymi komponentami, a jednocześnie ukazały dominację jednego z trzech komponentów w odniesieniu do różnych postaw oraz ludzi³²². Beata Marciniak zwraca uwagę, że panujące w XX wieku przekonanie o komponencie poznawczym jako kluczowym składniku postawy zostało zastąpione naciskiem na ładunek afektywny³²³.

³¹⁴ B. Wojciszke: *Postawy i ich zmiana...*, s. 84.

³¹⁵ H. Misiewicz: *Rola rodziny w kształtowaniu postaw*. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986, s. 70.

Warto pamiętać, że część badań empirycznych – N.G. Wallera, C.A. Roberts i C.B. Johannsona, S. Scarra i A. Weinberga czy A. Tessera wykazały, że niektóre postawy są częściowo uwarunkowane genetycznie.

N. G. Waller, B. A. Kojetin, T. J. Bouchard, D. T. Lykken & A. Tellegen: *Genetic and Environmental Influences on Religious Interests, Attitudes, and Values: A Study of Twins Reared Apart and Together*. „Psychological Science”, 1990, nr 1(2), s. 138–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00083.x>; A. Tesser: *The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes*. „Psychological Review”, 1993, nr 100(1), s. 129–142. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.1.129>

³¹⁶ M. Bhatt: *Influence of Familial Characteristics on Identity Development of Adolescents*. „International Journal of Social Sciences Arts & Humanities”, 2022, nr 3(9), s. 64–71; O. Kowalczyk-Kustra, A. Jarzębowska, J. Zakrzewski: *Wpływ doświadczeń i emocji stomatologicznych rodzica na sposób kształtowania postawy stomatologicznej dziecka*. „Nowa Stomatologia”, 2015, nr 2, s. 47–52; A. M. Basak: *Wpływ rodziny na kształtowanie postaw prospołecznych dzieci*. „Pedagogika Rodziny”, 2013, nr 3, s. 147–161.

³¹⁷ T. M. Newcomb: *Persistence and change: Bennington College and its students after twenty-five years*. Wiley, New York 1963.

³¹⁸ H. Misiewicz: *Rola rodziny w kształtowaniu postaw...*, s. 97.

³¹⁹ A. Sowińska: *Wstęp do psychologii dla studentów...*, s. 70; J. Wódz: *Socjologia dla prawników i politologów*. Wydawnictwa Prawnicze PWN, Warszawa 2000, s. 148; J. Turowski: *Socjologia. Male...*, s. 50; B. Wojciszke: *Psychologia społeczna...*, s. 200; *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny...*, s. 149.

³²⁰ H. Mendras: *Elementy socjologii*. Siedmioróg, Wrocław 1989, s. 59.

³²¹ S. J. Breckler: *Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitudes*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 1984, nr 47, s. 119–120; A. H. Eagly, S. Chaiken: *The psychology of attitudes*. For Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

³²² G. Haddock, M. P. Zanna: *Assessing of the affective and cognitive information in predicting attitudes toward capital punishment*. „Law and human behaviour”, 1998, nr 22, s. 325–339.

³²³ B. Marciniak: *Metodyczne aspekty pomiaru deklaracyjnych i utajonych postaw*. „Handel Wewnętrzny”, 2016, nr 4, s. 154–155.

Po drugie, badaczy interesowały związki postaw z zachowaniami³²⁴, ponieważ przypuszczano, że znajomość postaw pozwoli na przewidywanie konkretnych działań³²⁵. Początkowe badania nie potwierdziły hipotezy, że zachowania w pełni odzwierciedlają deklarowane postawy³²⁶ i zaczęto szukać moderatorów związku postawa-zachowanie³²⁷. Wyniki badań empirycznych³²⁸, których celem było ustalenie natury tego związku, pokazały, że:

[...] związek postaw z codziennymi doświadczeniami jednak istnieje, choć często nie ma charakteru bezpośredniego, lecz przybiera bardziej złożone formy [...] nasze działania są warunkowane nie tylko postawami, lecz również czynnikami sytuacyjnymi, i od oceny sytuacji może zależeć, czy i w jakim stopniu damy w niej wyraz swoim uczuciom³²⁹.

Implikacje wynikające ze zrozumienia natury związków postaw z codziennymi zachowaniami oraz sposobów ich aktualizacji w codzienności mają niebagatelne znaczenie dla edukacji: postawy bowiem przede wszystkim są kształtowane i modyfikowane poprzez oddziaływanie społeczeństwa w toku socjalizacji³³⁰. Z tego powodu współcześnie badacze wskazują na konieczność podejmowania badań nad postawami w pedagogice³³¹. Świadczy

³²⁴ M. Marody: *Postawy...*, s. 152.

³²⁵ A. Sowińska: *Wstęp do psychologii...*, s. 70; B. Wojciszke: *Psychologia społeczna...*, s. 209; R. J. Crisp, R. N. Turner: *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

³²⁶ J. Crisp, R. N. Turner: *Psychologia społeczna...*, s. 105.

³²⁷ G. Bohner, M. Wänke: *Postawy i zmiana postaw...*, s. 252.

³²⁸ A. W. Wicker: *Attitudes versus actions: the relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects*. „Journal of Social Issues”, 1969, nr 25, s. 41-78; H. C. Kelman: *Attitudes are Alive and Well and painfully Employed in the Sphere of Action*. „American Psychologist”, 1978, nr 29, s. 310-324; M. Fishbein, I. Ajzen: *Attitudes Towards Objects as Predictive of Single and Multiple Behavioral Criteria*. „Psychological Review”, 1974, nr 8, s. 59-74; R. J. Hill: *Attitudes and behavior*. W: *Social psychology: a sociological perspective*. Red. M. Rosenberg, R. H. Turner. Basic Books, New York 1981; L. Festinger, J. M. Carlsmith: *Cognitive consequences of force compliance*. „Journal of Abnormal and social psychology”, 1959, nr 58, s. 203-210; A. Malewski: *O zastosowaniach teorii zachowania*. W: Tenże: *O nowy kształt nauk społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.

³²⁹ *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny...*, s. 150.

³³⁰ H. Mendras: *Elementy socjologii...*, s. 58; *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny...*, s. 149; M. Marody: *Postawy...*, s. 154.

Warto pamiętać, że badania empiryczne wykazały, że niektóre postawy są częściowo uwarunkowane genetycznie. Zob. N. G. Waller, B. A. Kojetin, T. J. Bouchard, D. T. Lykken, A. Tellegen: *Genetic and environmental influences on religious interests, attitudes and values: A study of twins reared apart and together*. „Psychological Science”, 1990, nr 1, s. 138-142; C. A. Roberts, C. B. Johansson: *The inheritance of cognitive interest styles among twins*. „Journal of Vocational Behaviour”, 1974, nr 4, s. 237-243; S. Scarr, R. A. Weinberg: *Attitudes, interest and IQ*. „Human Nature”, 1978, nr 1, s. 29-36; A. Tesser: *Self-generated attitude change*. „Advances in Experimental Social Psychology”, 1993, nr 11, s. 289-338.

³³¹ Z. Żukowska: *Badanie postaw jako jedno z kryteriów oceny nowych inicjatyw edukacyjnych*. W: *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Red. J. Piekarski, B. Śliwerski. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000, s. 325.

o tym ogromne zainteresowanie badawcze kształtowaniem u dzieci i młodzieży postaw takich jak: ekologiczna³³², twórcza³³³, obywatelska³³⁴, zdrowotna³³⁵, przedsiębiorcza³³⁶.

W powyższym podrozdziale przedstawiono trójkomponentową-strukturalną teorię postaw. Zwrócono uwagę na elementy wspólne dla wskazanych koncepcji (tj. cechy postawy takie jak: jej przedmiot, trwałość, znak postawy, jej zakres) oraz elementy różnicujące (dominację różnych komponentów w zależności od przyjętej koncepcji). Badacze społeczni są zgodni, że – podobnie jak w przypadku socjalizacji – poprzez wpływy rodziny oraz środowiska dochodzi do internalizacji postaw. Kształtowanie postaw jest podstawowym celem wychowania i edukacji. Odbywa się ono poprzez zamierzone, jak i niezamierzone działania rodziców, wychowawców, opiekunów – z tego też powodu postawa jest pojęciem o fundamentalnym znaczeniu dla pedagogiki.

Na potrzeby dalszych rozważań przyjmuję za S. Nowakiem trójkomponentową definicję postawy (komponent poznawczy, afektywny, behawioralny). Będzie ona wykorzystana przeze mnie w celu skonstruowania własnego modelu postawy czytelniczej. Za T. Mądryckim zakładam z kolei, że na kształtowanie się postaw jednostki mają wpływ czynniki zewnętrzne oraz wewnętrzne. Czynniki te pozostają ze sobą w sprzężeniu³³⁷.

1. 2. 2. Postawy czytelnicze – czym są?

Kształtowanie postaw w edukacji i wychowaniu obejmuje procesy, zachodzące w odniesieniu do różnych przedmiotów szkolnych. Badacze wyróżniają przywołane już postawy takie jak: postawa ekologiczna, obywatelska, przedsiębiorcza, twórcza, muzyczna, a także (zwłaszcza w badaniach zagranicznych) postawa wobec matematyki (*attitude towards*

³³² Por. I. Paśko: *Kształtowanie postaw ekologicznych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Nowa Szkoła”, 2009, nr 4, s. 30; K. Bełch: *Kształtowanie postaw ekologicznych*, „Pedagogika Katolicka”, 2009, nr 2, s. 92-102.

³³³ A. Rogowska: *Wyznaczniki postawy twórczej młodzieży*. W: *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*. Red. W. Dobrołowicz, K. J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska. Wydawnictwo Wszechnicy Polskiej i Szkoły Wyższej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2006, s. 106-114; J. Lewińska: *Kształtowanie postawy twórczej. Zabawy językowe*, „Życie Szkoły”, 2006, nr 2, s. 36–41; U. Ordon: *Rola metod aktywizujących w kształtowaniu postaw twórczych dzieci*. EETP [Internet]. <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/395> [dostęp online: 11.11.2024]

³³⁴ K. Dziurzyński: *Postawy polityczne młodzieży a edukacja obywatelska*. Wydawnictwo WSGE, Józefów 2012.

³³⁵ P. Sobierajski: *Postawy zdrowotne młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2011; E. Kasperek-Golimowska, *Rola szkolnej edukacji zdrowotnej w kształtowaniu postaw aktywnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu społecznym*. W: *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*. Red. H. Krause-Sikorska. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

³³⁶ *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*. Red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski. Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007.

³³⁷ A. Ceranek-Dadas, E. Neumann-Schmidtke: *Postawy...*, s. 746.

mathematic)³³⁸, postawa wobec uczenia się (*attitude towards learning*)³³⁹, wobec języków obcych (*toward forgein langauges*)³⁴⁰. W wyniku działań omówionych w kontekście socjalizacji czytelniczej pierwotnej i wtórnej wykształca się określona postawa czytelnicza, o czym piszą: m.in. Hadi Akbari i współautorzy³⁴¹, Robert B. Cooter Jr, Alexander J. Estill³⁴², William Grabe³⁴³, Rebecca S. Martínez i współpracownicy³⁴⁴ czy Yacov Petscher³⁴⁵. W poniższym rozdziale zostaną przedstawione dotychczasowe próby konceptualizacji tej postawy oraz omówione pojęcia najczęściej stosowane w literaturze polskiej i zagranicznej – tj. motywacja czytelnicza czy kultura czytelnicza – których zakresy znaczeniowe są zbliżone do definicji postawy czytelniczej. Zwrócę również uwagę na stosunkowo niewielką liczbę polskich badań nad postawami czytelniczymi oraz na pewne braki instrumentarium metodologicznego związanego z badaniem postaw w polskich badaniach edukacyjnych, wynikające z trudności w konceptualizacji pojęcia postawy czytelniczej, z braku przemyślanej koncepcji postaw oraz z problemu zróżnicowanego nazewnictwa pojęć z omawianego zakresu (postawa czytelnicza, motywacja czytelnicza, kultura czytania, przygotowanie czytelnicze, dojrzałość czytelnicza).

³³⁸ M. S. Farooq, S. Z. U. Shah: *Student's attitude towards mathematics*. „Pakistan Economic and Social Review”, 2008, nr 6(1), s. 75-83; E. Fennema and J. Sherman: *Fennema-Sherman mathematics attitudes scales, instruments designed to measure attitudes towards the learning of mathematics by females and males*. University of Wisconsin-Madison, Wisconsin 1976; X. Ma and J. Xu: *Assessing the relationship between attitude towards mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis*. „Journal for Research in Mathematics Education”, 2004, nr 28(1), s. 26-47.

³³⁹ J. Díez-Palomar, R. García-Carrión, L. Hargreaves, M. Vieites: *Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions*. „PLoS One”, 2020, 15(10), s. 1-20; H. Şen, Halime: *The Attitudes of University Students Towards Learning*. „Procedia - Social and Behavioral Sciences”, 2003, nr 83, s. 947-953; S. A. Meral: *Students' Attitudes Towards Learning, A Study on Their Academic Achievement and Internet Addiction*. „World Journal of Education”, 2019, nr 9(4), s. 109-122.

³⁴⁰ T. Merisuo-Storm: *Pupils' attitude towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education*. „Teaching and Teacher Education”, 2007, nr 23(2), s. 226-235; A. Mašić & S. Bećirović: *Attitudes towards learning English as a foreign language*. „Journal of Linguistic and Intercultural Education”, 2021, nr 14, s. 85-105; B. Mumba: *Attitudes Relationships Scale toward Foreign Language Learning*. „SSRN Electronic Journal”, 2019.

https://www.researchgate.net/publication/335305866_Attitudes_Relationships_Scale_toward_Foreign_Language_Learning [dostęp online: 11.11.2024]

³⁴¹ H. Akbari, B. Ghonsooly, M. Ghazanfari, H. Shahriari: *Attitude Toward Reading: L1 or L2 or Both*. „SAGE Open”, 2017, nr 7(3), s. 1-10.

³⁴² J. E. Alexander, R. C. Filler: *Attitudes and reading*. International Reading Association, Newark 1976.

³⁴³ W. Grabe: *Reading in a second language: motivation from theory to practice*. Cambridge University Press, Cambridge 2019.

³⁴⁴ R. S. Martínez, O. T. Aricak, J. Jewell: *Influence of reading...*, s. 1011.

³⁴⁵ Y. Petscher: *A meta-analysis of the relationship between student attitudes toward reading and achievement in reading*. „Journal of Research in Reading”, 2010, nr 33(4), s. 335-355; K. Conradi, B. G. Jang, C. Bryant, A. Craft, M. C. McKenna: *Measuring adolescents' attitudes toward reading: A classroom survey*. „Journal of Adolescent & Adult Literacy”, 2013, nr 56(7), s. 565-576; M. C. McKenna, K. Conradi, C. Lawrence, B. G. Jang, J. P. Meyer: *Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey*. „Reading research quarterly”, 2012, nr 47(3), s. 283-306.

W piśmiennictwie zagranicznym pojęcie postawy czytelniczej upowszechniło się od lat 70. ubiegłego wieku³⁴⁶ – dostrzeżono wówczas, że emocje są ważnym komponentem czytania³⁴⁷ i zaczęto podkreślać wpływ czynników afektywnych³⁴⁸ oraz motywacji na podejmowanie aktywności czytelniczej³⁴⁹. Z tego powodu na ogół w piśmiennictwie zagranicznym badacze – wymienieni już H. Akbari i inni³⁵⁰, R. Cooter i A. J. Estill³⁵¹, R. Martínez i współpracownicy³⁵², Y. Petscher³⁵³, W. Grabe³⁵⁴ – **konceptualizują postawy podkreślając ich afektywny wymiar**: odczucia związane z czytaniem, które prowadzą do zbliżania się do zachowań czytelniczych lub ich unikania; uczucia wobec czytania wahające się od stanu pozytywnego do negatywnego; predyspozycje lub tendencje w czytaniu; percepcje emocjonalne związane z czytaniem.

Badania postaw czytelniczych często współwystępują z badaniami motywacji czytelniczej³⁵⁵. Gdy Marcia H. Davis, Stephen M. Tonks, Michael Hock, Wenhao Wang oraz Aldo Rodriguez omawiają najpopularniejszych 16 skal motywacji do czytania³⁵⁶, wymieniają także skale badającą postawy, co świadczy o pewnej wymienności w posługiwaniu się pojęciami motywacji i postawy. Zgodnie z rozpowszechnioną definicją Johna Guthrieo i Allana Wigfielda motywacje można rozumieć jako „osobiste cele, wartości i opinie dotyczące tematyki, procesu i efektów czytania”. Na stworzony przez nich wieloaspektowy model

³⁴⁶ J. Edwards: *Reading: attitudes, interests, practices*. W: *Encyclopedia of Language and Education* (2nd edition): Volume 2: Literacy. Red. B. Street, N. Hornberger. Springer, New York 2008, s. 84.

³⁴⁷ W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji czytania, wszystkie one obejmują czytanie jako złożony proces obejmujący fizyczne, fizjologiczne i psychologiczne wymiary tej czynności. Zob. A. Brzezińska, M. Burtowy: *Psychopedagogiczne problemy...*; M. A. Tinker, K. Dudziak: *Podstawy efektywnego czytania...*; M. Tyszkowa: *Aktywność i działalność...*; K. Sochacka: *Rozwój umiejętności czytania...*

³⁴⁸ J. C. Kush, M. W. Watkins, S. M. Brookhart: *The Temporal-Interactive Influence...*, s. 30.

³⁴⁹ Tamże s. 30; G. M. Ghaith, A. R. Bouzeineddine: *Relationship between reading attitudes, achievement, and learners. Perceptions of their Jigsaw II. Cooperative learning experience*. „Reading Psychology”, 2003, nr 24, s. 105-121; J. Lynch: *Parent's self-efficacy beliefs, parent's gender, children's reader self-perceptions, reading achievement, and gender*. „Journal of Research in Reading”, 2002, nr 25(1), s. 54-68; R. S. Martínez, O. T. Aricak, J. Jewell: *Influence of reading attitude...*, s. 1011.

³⁵⁰ H. Akbari, B. Ghonsooly, M. Ghazanfari, H. Shahriari: *Attitude Toward Reading...*

³⁵¹ J. E. Alexander, R. C. Filler: *Attitudes and reading...*

³⁵² R. S. Martínez, O. T. Aricak, J. Jewell: *Influence of reading attitude...*, s. 1011.

³⁵³ Y. Petscher: *A meta-analysis of the relationship...*, s. 335-355; K. Conradi, B. G. Jang, C. Bryant, A. Craft, M. C. McKenna: *Measuring adolescents'...*, s. 565-576; M. C. McKenna, K. Conradi, C. Lawrence, B. G. Jang, J. P. Meyer: *Reading attitudes of...*, s. 283-306.

³⁵⁴ W. Grabe: *Reading in a second...*

³⁵⁵ D. H. Marcia, S. M. Tonks, M. Hock, W. Wang, A. Rodriguez: *A review of reading motivation scales*. „Reading Psychology”, 2018, nr 39, s. 31.

³⁵⁶ D. H. Marcia i współautorzy wymieniają *Children's Motivations for Reading Scale*, *Young Reader Motivation Questionnaire*, *Young Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory*, *Children's Academic Intrinsic Motivation Inventory*, *Elementary Reading Attitude Survey*, *Motivation to Read Profile*, *Motivation for Reading Questionnaire*, *Reader Self-Perception Scale*, *Reading Self-Concept Scale*, *SRQ-Reading Motivation Questionnaire*, *Adaptive Reading Motivation Measure*, *Adolescent Motivation to Read Profile*, *Adult Motivation for Reading Scale*, *Motivations for Reading Information Books*, *Reader Self-Perception Scale 2*, and *Survey of Adolescent Reading Attitudes*.

motywacji czytelniczej składają się³⁵⁷: kompetencje i samoocena umiejętności czytelniczych, motywacje wewnętrzne, motywacje zewnętrzne, społeczne aspekty czytania. Odnosząc tak rozumiane pojęcie motywacji czytelniczej do strukturalnej koncepcji postaw (obejmującej komponent poznawczy, behawioralny i afektywny) wydaje się, że motywacja czytelnicza będzie wiązać się przede wszystkim z komponentem poznawczym (cele, wartości, opinie), a w mniejszym stopniu z komponentami afektywnymi i behawioralnymi.

W polskich artykułach i pracach poświęconych czytelnictwu termin postawa czytelnicza pojawia się stosunkowo często – nie jest on jednak przedmiotem szczegółowych analiz³⁵⁸. W aspekcie teoretycznym próbę zdefiniowania postawy czytelniczej podjął J. Wojciechowski. Badacz omówił zagadnienia czytelnictwa w perspektywie psychologicznej, odwołując się do systemowej koncepcji potrzeb Tomasza Kocowskiego³⁵⁹ jako głównych źródeł ludzkich zachowań (w tym zachowań czytelniczych³⁶⁰). W rezultacie potrzeb, autonakazów i nakazów, składających się na motywację, tworzą się postawy, rozumiane przez J. Wojciechowskiego jako:

[...] pewne predyspozycje do zachowania się wobec obiektu [...], powtarzalne, stosunkowo trwałe, dlatego można mówić o postawach czytelniczych jako o pewnej syntezie stosunku czytelnika do piśmiennictwa³⁶¹.

Jak wykazano na schemacie (nr 1), według badacza postawy czytelnicze i przyjęty przez jednostkę system wartości wpływają na zachowania czytelnicze. Te z kolei – „tj. podjęcie

³⁵⁷ J. T. Guthrie, A. Wigfield: *Engagement and motivation in reading*. W: *Handbook of reading research* (3rd. Edition. Red. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr. Longman, New York 2000, s. 405.

³⁵⁸ K. Pajerska, J. Starzak: *Rola głośnego czytania w kształtowaniu przez rodziców postaw czytelniczych u dzieci w wieku 3-6 lat (na przykładzie miejskiego przedszkola nr 3 w Katowicach)*. „Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy”, 2016, nr 3(45), s.100-112; Z. Zasacka: *Antynomie szkolnych i pozaszkolnych lektur*. „Polonistyka. Innowacje”, 2015, nr 2, s.35-50; Z. Zasacka: *Nastolatki i ich przyjemności czytania książek*. W: *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży. Szkice bibliologiczne*. Red. M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 95-115; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 11-242; Z. Zasacka: *Czytelnicy zaangażowani na lekcji języka polskiego*. „Polonistyka. Innowacje”, 2022, nr 15, s. 103-116; M. Zygmunt: *Czytelnictwo wychowanków domów dziecka*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Bibliotekoznawcze”, 1987, nr 4(110), s. 313-330; I. Socha: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży: zarys*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (1945-1989)*. T. 3. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuc. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 301-327; M. Węglińska: *Postawy czytelnicze dzieci w młodszy wieku szkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1991.

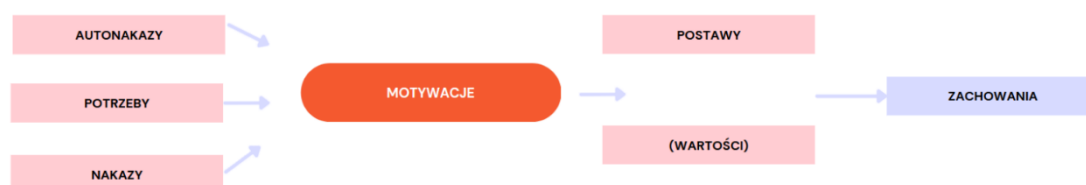
³⁵⁹ T. Kocowski: *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1978. Zob. także: E. Wnuk-Lipińska, E. Wnuk-Lipiński: *Problematyka kształtowania...*, s.13; J. Reykowski: *Z zagadnień psychologii...*, s. 93; A. Masłow: *Dane psychologiczne a warunki ludzkie*. „Literatura na świecie”, 1982, nr 3/4, s. 202-229.

³⁶⁰ Zob. J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą...*, s. 12; A. Kłoskowska: *Społeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972, s. 52.

³⁶¹ J. Wojciechowski: *Czytelnictwo...*, s. 118-119.

procesu lekturowego, wybór tekstu i sposób odbioru, a więc sposób interpretacji i charakter zrealizowanych funkcji – stanowią konsekwencję określonych postaw czytelniczych”³⁶².

Schemat 1. Zachowania czytelnicze jednostki według J. Wojciechowskiego



Źródło: oprac. na podstawie *Czytelnictwa* J. Wojciechowskiego³⁶³.

Częściowo pojęcie postaw czytelniczych omówiła J. Andrzejewska, opracowując termin kultura czytelnicza. J. Andrzejewska ujęła kulturę czytelniczą w dwóch wymiarach: jednostkowym (1) i społecznym (2)³⁶⁴:

1. jako „system dyspozycji motywacyjnych i instrumentalnych oraz wynikających z nich zachowań czytelniczych umożliwiających człowiekowi wykorzystywanie przekazów piśmienniczych w samorealizacji”³⁶⁵;
2. jako „składnik osobowości, ukształtowany pod wpływem różnych czynników w toku obcowania czytelnika z piśmienniczymi przekazami”³⁶⁶.

Kultura czytelnicza w wymiarze społecznym obejmuje: dyspozycje instrumentalne (wiedzę, umiejętności, nawyki), motywacyjne (przekonania, cele, wartości, zainteresowania), zachowania (aktywności, wybory, recepcję) [schemat 2]. Dyspozycje motywacyjne uruchamiają zachowania czytelnicze.

³⁶² Tamże, s. 119.

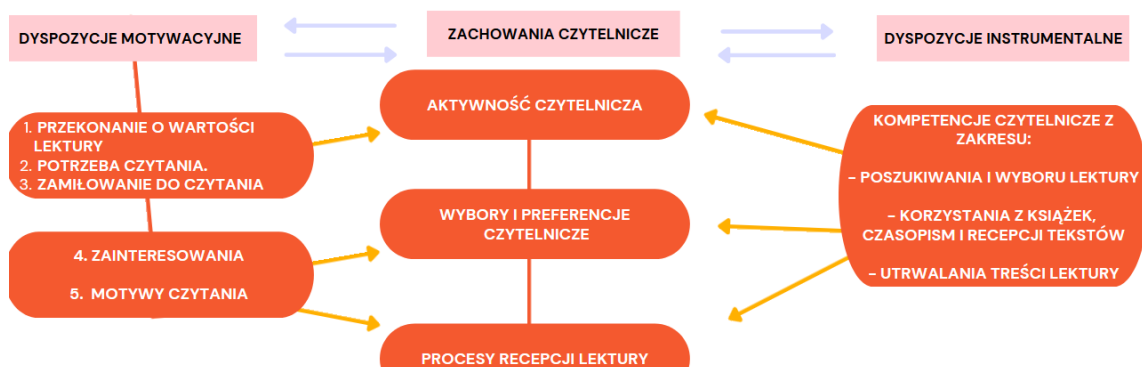
³⁶³ Tamże, s. 118-119.

³⁶⁴ J. Andrzejewska: *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka*. T. 2 ..., s. 25.

³⁶⁵ Tamże.

³⁶⁶ Tamże.

Schemat 2. Kultura czytelnicza według J. Andrzejewskiej



Źródło: oprac. na podstawie *Bibliotekarstwo szkolne* J. Andrzejewskiej³⁶⁷

J. Andrzejewska wśród czynników, determinujących rozwój kultury czytelniczej, wymieniła środowisko rodzinne, rówieśnicze, towarzyskie, lokalne, zawodowe, szkolne³⁶⁸.

Definicja J. Andrzejewskiej upowszechniła się w największym stopniu i została uznana za kanoniczną³⁶⁹. Warto dodać, że równoległe do tego terminu stosowano pojęcia kultura czytania, przygotowanie czytelnicze, dojrzałość czytelnicza³⁷⁰. Należy jednak wyraźnie podkreślić rozróżnienie pomiędzy równie szerokim terminem kultura literacka („zespół przeświadczeń dotyczących literatury”³⁷¹) a kulturą czytelniczą.

Omówiona w poprzedniej części i przyjęta przeze mnie w celu skonstruowania własnego modelu trójkomponentowa definicja postawy – obejmująca komponent poznawczy, behawioralny, afektywny – częściowo mieści się w zaproponowanym przez J. Andrzejewską modelu kultury czytelniczej. Dyspozycje motywacyjne (przekonanie o wartości uprawiania lektury, potrzeba czytania, zamiłowanie do czytania, zainteresowania, motywy czytania) łączą się z komponentem poznawczym i afektywnym. Z kolei zachowania czytelnicze (aktywność czytelnicza, wybory i preferencje czytelnicze, procesy recepcji lektury) obejmują komponent

³⁶⁷ Tamże.

³⁶⁸ Tamże, s. 33.

³⁶⁹ Por. J. Ladorucki: *Od propagandy...*, s. 208-211; A. Więk: *Kształtowanie kultury czytelniczej...*; M. Gawlik: *Kultura czytelnicza dziecka z zespołem Downa (studium przypadku)*. „Nowa Biblioteka”, 2019, nr 4, s. 117-134; M. Gwadera: *Źródła do badań kultury czytelniczej – trwanie, zmiana, konwergencja*. „Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy”, 2019, nr 1(55), s. 55-77; M. Krasuska-Betiuk: *Współpraca bibliotekarza szkolnego i nauczyciela polonisty oraz jej rola w procesie kształtowania kultury czytelniczej uczniów gimnazjum*. W: *Biblioteka szkolna w dyskursie edukacyjnym...*; M. Pietrzak: *Między tekstem...*, s. 50.

³⁷⁰ A. Więk: *Kształtowanie kultury czytelniczej...*

³⁷¹ *Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński, M. Głowiński. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988, s. 75.

J. Wojciechowski tak komentuje zależność pomiędzy kulturą czytelniczą a literacką: „jego zakres (kultury czytelniczej – A. S) w stosunku do kultury literackiej jest i szerszy i węższy. Szerszy – ponieważ odnosi się do całego piśmiennictwa, a nie tylko do literatury pięknej. Węższy zaś, bo pozostaje wyłącznie w kontekście odbioru”.

behawioralny postawy. Różnice pomiędzy badaniem kultury czytelniczej a badaniem postawy czytelniczej dotyczą przede wszystkim kwestii dyspozycji instrumentalnych (kompetencji). Kompetencje czytelnicze w zakresach wymienianych przez J. Andrzejewską nie wchodzą w skład postawy czytelniczej – nie obejmują przekonań i emocji towarzyszących czytaniu – choć, jak wykazały badania empiryczne prowadzone przez Belindę D. Lazarus, Thomasa Callahan³⁷², R. Martinez i współpracowników³⁷³, Inę V. S. Mullis i współpracowników³⁷⁴ mogą mieć pozytywny związek postawami czytelniczymi.

Zgodnie ze strukturalnym modelem postaw oraz uwzględniając dotychczasowe badania w zakresie kultury czytelniczej, kultury czytania, przygotowania czytelniczego, postawy czytelniczej, motywacji czytelniczej, **przyjmuję, że postawa czytelnicza obejmuje zachowania, emocje oraz przekonania dotyczące książek i czytania.** Postawa czytelnicza zawiera trzy komponenty: emocjonalno-afektywny, który przejawia się w uczuciach towarzyszących jednostce w trakcie obcowania z książką; poznawczy, który przejawia się w poglądach danej osoby dotyczących czytania; behawioralny, znajdujący odzwierciedlenie w zachowaniach lekturowych.

Przedmiotem postawy czytelniczej jest nie tylko akt lektury i uczucia, przekonania oraz zachowania mu towarzyszące, ale także przekonania żywione wobec książki, opinie na ich temat, sądy o działaniach skoncentrowanych wokół książki prowadzonych przez nauczycieli, bibliotekarzy, wydawców. Oznacza to, że zakres postawy czytelniczej jest szeroki i obejmuje także społeczne aspekty czytania, tj. m.in. obecność książki w życiu rodzinnym, obecność książki w środowisku rówieśniczym, postrzeganie czytania jako sposobu spędzania wolnego czasu, kontakty z książką w przestrzeni publicznej (np. takiej jak biblioteki, księgarnie).

Ta postawa kształtuje się podczas obcowania z książką w sytuacjach formalnych i nieformalnych (w trakcie czytania, lekcji, rozmów, przerw, gier i zabaw). Jest nabywana w toku socjalizacji czytelniczej pierwotnej i wtórnej w codziennym funkcjonowaniu dzieci i młodzieży w domu tudzież w instytucjach. Postawy czytelnicze dzieci i młodzieży mogą być w różnym stopniu utrwalone – warto zaznaczyć, że pomimo ich względnej trwałości, podlegają one intensywnemu rozwojowi³⁷⁵.

Postawy czytelnicze uczniów – podobnie jak inne postawy – mogą różnić się natężeniem oraz znakiem. Deklaratywność postawy (jawność w jej okazywaniu) będzie

³⁷² Por. B. D. Lazarus, T. Callahan: *Attitudes toward reading...*, s. 271-282.

³⁷³ R. S. Martínez, O. T. Aricak, J. Jewell: *Influence of reading...*, s. 1010-1018.

³⁷⁴ I.V.S. Mullis, M. O. Martin, E. J. Gonzalez, A. M. Kennedy: *PIRLS 2001 International Report...*

³⁷⁵ Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 15.

przejawiać się w skłonnościach uczniów do pozytywnego bądź negatywnego reagowania na książkę. Postawy negatywne będą powiązane z negatywnymi reakcjami wobec książki/czytania: z unikaniem lektury, brakiem zainteresowania czytaniem, niechęcią względem korzystania z miejsc, związanych z książką, ze znudzeniem okazywanym podczas kontaktów z lekturą. Postawy pozytywne będą przejawiać się w lekturowym zaangażowaniu, wzmożonej aktywności czytelniczej, chęci korzystania z miejsc związanych z książką, w zainteresowaniu okazywanym podczas kontaktów z lekturą.

Jestem przekonana, że określoną postawę czytelniczą może posiadać również dziecko w wieku szkolnym, niepotrafiące jeszcze w pełni samodzielnie czytać (czyli nieposiadające w pełni wykształconych dyspozycji instrumentalnych), ale mające już styczność z głośnym czytaniem książek, ich oglądaniem³⁷⁶, zabawą książkami. Określona postawa czytelnicza charakteryzuje również tych, którzy – pomimo wcześniejszej styczności z książką – nie podejmują dalszej lektury, nie wykazują chęci korzystania z biblioteki, kontaktu z książką. Wówczas pozytywna postawa czytelnicza nie została jeszcze w toku socjalizacji pierwotnej ukształtowana lub jest negatywna.

Na etapie przeglądu literatury przedmiotu napotkano na omówione już problemy związane z stosunkowo niewielką liczbą badań na postawami czytelniczymi na gruncie polskim, z zróżnicowanym nazewnictwem pojęć o podobnym zakresie znaczeniowym oraz z brakiem uporządkowanej i klarownie uzasadnionej koncepcji postawy czytelniczej. W trakcie konceptualizacji postaw czytelniczych, zwrócono uwagę na występujące równolegle do badań postaw badania motywacji czytelniczej. **W założeniu badania motywacji czytelniczej u dzieci i młodzieży mają na celu wyjaśnienie, dlaczego uczniowie czytają, co skłania ich do tego działania i jakie powody nimi kierują. Istotne dla mnie natomiast jest, jakie przekonania, emocje oraz zachowania uczniowie wykazują w stosunku do książek i czytania.** Skupię się na poznaniu tego, jakie przekonania uczniowie żywią wobec książek, jakie uczucia im towarzyszą oraz jakie działania podejmują. Na potrzeby dalszych rozważań przyjmuję, że **postawa czytelnicza obejmuje zachowania, emocje oraz przekonania dotyczące książek i czytania** tudzież wykształca się w toku socjalizacji czytelniczej pierwotnej tudzież wtórnej. Częściowo obejmuje ona obszary związane z przywołanym pojęciem motywacji (w rozumieniu

³⁷⁶ Istnieją bowiem książki obrazkowe (*wordless picture books* - J. I. Glazer: *Literature for Young Children. Second Edition*. Bell & Howell Company, Toronto, London, Sydney, 1986, s. 5), które nie wymagają umiejętności samodzielnego czytania i pozwalają dziecku w wieku przedszkolnym na samodzielną pracę z książką. Zarówno kontakt z książką obrazkową, jak i książką mówioną pozwala na przyjęcie postawy wobec literatury w różnych jej formach, jak piszą bowiem G. Bohner i M. Wanke „Obiektem postawy może być każda rzecz, którą dana osoba rozróżnia lub o której myśli, czy to konkretna (na przykład pizza), czy abstrakcyjna (na przykład wolność słowa)”. (G. Bohner, M. Wänke: *Postawy i zmiana postaw...*, s. 170).

J. Guthrie i A. Wigfielda) oraz omówionymi przez J. Andrzejewską zachowaniami lekturowymi (aktywność czytelnicza, wybory i preferencje czytelnicze, procesy recepcji) i dyspozycjami motywacyjnymi (przekonanie o wartości lektury, potrzeba czytania, zamiłowanie do czytania, zainteresowania, motywy czytania).

1. 2. 3. Narzędzia do badań postaw czytelniczych oraz badania empiryczne

Jak już zasygnalizowano, postawa czytelnicza jest przedmiotem wielu prowadzonych za granicą badań nad społecznymi aspektami czytania. Wśród anglojęzycznych badaczy podejmujących tę tematykę należy wskazać Indah D.W Augustiani³⁷⁷, Ann W. Engin i współpracowników,³⁷⁸ Richarda Kazelskisa³⁷⁹, F. S. Kırmızı³⁸⁰, Banatula Murtafi'ah, Nura H. P. Setyo Putro³⁸¹. Badania te są prowadzone, ponieważ dostarczają wiedzy, która jest niezwykle potrzebna teoretykom i praktykom:

Wiedza na temat postaw uczniów wobec czytania, niezależnie od tego, czy opisuje ona pozytywne czy nieprzychylnie zjawiska, jest przydatna dla nauczycieli i badaczy w planowaniu i ewaluacji zarówno indywidualnych programów nauczania, jak i programów przeznaczonych dla grup uczniów (tłum. – A.S.)³⁸².

R. Kazelskis i współautorzy podkreślają, że wiedza o postawach czytelniczych powinna znaleźć odzwierciedlenie nie tylko w programach edukacyjnych, ale i przede wszystkim w praktyce zawodowej nauczycieli: poprzez ustandaryzowane i regularnie przeprowadzane testy postaw czytelniczych wśród dzieci oraz wdrożenie atrakcyjnych metod kształtowania pozytywnych postaw.

³⁷⁷ I.W.D. Agustiani: *The correlation between...*, s. 75.

³⁷⁸ A. W. Engin, F. H. Wallbrown, D. H. Brown: *The dimensions of reading attitude for children in the intermediate grades*. „Psychology in the Schools”, 1976, nr 13, s. 309-316; R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves: *The elementary reading attitude survey: factor invariance across gender and race*. „Reading Psychology”, 2004, nr 25, s. 111-120.

³⁷⁹ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves: *The elementary reading ...*, s. 111-120.

³⁸⁰ F. S. Kırmızı: *The relationship between...*, s. 289-303.

³⁸¹ B. Murtafi'ah, N. H. P. Setyo Putro: *A Latent Profile Analysis of Santri's Reading Attitude and Reading Motivation*. „KnE Social Sciences”, 2019, nr 3(10), s. 388-399; B. Murtafi'ah, N. H. P. Setyo Putro: *Gender differences in santri's reading attitude and motivation*. „EduLite Journal of English Education, Literature, and Culture”, 2020, nr 5(2), s. 251-262.

³⁸² R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, D. Turnbo: *Reliability and Stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores Across Gender, Race, and Grade Level*. „Fall 2004 & Spring 2005”, nr 1-2(XXVII), s. 29.

Naukowcy zainteresowani postawami czytelniczymi zaczęli końcem ubiegłego wieku tworzyć narzędzia badawcze, służące do ich rzetelnego i systematycznego pomiaru³⁸³.

R. Kazelskis i współautorzy wymieniają kilka z podstawowych testów postaw takich jak³⁸⁴:

- *the Conversational Interview*³⁸⁵ (Wywiad konwersacyjny);
- *the Measuring Reading Activity Inventory*³⁸⁶ (Mierzenie poziomu czytelniczej aktywności);
- *the Reader Self-Perception Scale*³⁸⁷ (Skala samooceny czytelnika);
- *the Motivations for Reading Questionnaire*³⁸⁸ (Kwestionariusz motywacji czytelniczych);
- *the Motivation for Reading Questionnaire (MRQ - R)*³⁸⁹.

Zdecydowanie najpopularniejszym i powszechnie stosowanym w wielu krajach³⁹⁰ zarówno przez teoretyków, jak i praktyków³⁹¹ narzędziem do badania postaw jest *Elementary Reading Attitude Survey (ERAS)* opracowany przez Michaela McKenna and Dennisa Keara. Mierzy on postawę czytelniczą w aspekcie *academic reading* (czytanie w celu uczenia się) oraz *recreational reading* (czytanie dla przyjemności)³⁹². ERAS w ciągu minionych trzydziestu lat był wielokrotnie wykorzystywany w badaniach nad uczniami z klas I-VI i wciąż jest oceniany przez badaczy jako wartościowe, wiarygodne narzędzie do badania postaw czytelniczych³⁹³. M. McKenna i współpracownicy zaproponowali również wersję kwestionariusza dla uczniów

³⁸³ O innych sposobach pomiarów pisali także: J. Estill Alexander; R. C. Filler: *Measures of Reading Attitudes*. „Elementary English”, 1975, nr 3(52), s. 376-378; R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, & D. Turnbo: *Reliability and Stability...*, s. 29-37; I. H. Yurdakal, F. S. Kirmizi: *Attitude Scale Towards Digital Reading (DRAS) for Preservice Teachers: Validity and Reliability Study*. „The Journal of Buca Faculty of Education”, 2021, nr 51, s. 137-159.

³⁸⁴ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, & D. Turnbo: *Reliability and Stability...*, s. 29.

³⁸⁵ L. Gambrell, B. Palmer, R. Codling, S. Mazzoni: *Assessing motivation to read (Instructional Resource No. 14)*. Athens. Universities of Georgia and Maryland, National Reading Research Center, Georgia 1995.

³⁸⁶ J. Guthrie, K. McGough, A. Wigfield: *Measuring reading activity: An inventory (Instructional Resource No. 4)*. Universities of Georgia and Maryland, National Reading Research Center, Georgia 1994.

³⁸⁷ W. Henk, S. Melnick: *The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers*. „Reading Teacher”, 1995, nr 48, s. 470-481.

³⁸⁸ J. T. Guthrie: *Educational contexts for engagement in literacy*. „The Reading Teacher”, 1996, nr 49(6), s. 432-445.

³⁸⁹ A. Wigfield, J. T. Guthrie: *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading*. „Journal of educational psychology”, 1997, nr 89(3), s. 420.

³⁹⁰ D. H. Marcia, S. M. Tonks, M. Hock, W. Wang, A. Rodriguez: *A review of reading ...*, s. 25.

³⁹¹ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, & D. Turnbo: *Reliability and Stability...*, s. 29.

³⁹² M. C. McKenna, D. Kear: *Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers*. „Reading Teacher”, 1990, nr 43, s. 626-639.

³⁹³ D. H. Marcia, S. M. Tonks, M. Hock, W. Wang, A. Rodriguez: *A review of reading...*, s. 25.

szkół ponadpodstawowych. Warto dodać, że mierzy ona oba wymiary postawy w odniesieniu zarówno do czytania książek na tradycyjnych nośnikach, jak i na nośnikach cyfrowych³⁹⁴.

Badania przeprowadzane przez M. McKenna i współpracowników³⁹⁵ Jennifer F. Hogsten, Pamelę A. Perego³⁹⁶ oraz B. Lazarusa i T. Callahana³⁹⁷, Svjetlanę Kolicì-Vehovec i współpracowników³⁹⁸, Terrego Leya i współpracowników³⁹⁹ diagnozowały postawy w szkołach podstawowych oraz na wyższych szczeblach edukacyjnych (gimnazja, licea). Wielokrotnie zwracano uwagę na spadek ilości pozytywnych postaw czytelniczych nabytych w dzieciństwie, który ma miejsce podczas edukacji szkolnej⁴⁰⁰. Należy podkreślić, że spadek ten obserwowany jest zarówno w badaniach sprzed 30 lat, jak i w pracach współczesnych. S. Kolicì-Vehovec i współpracownicy oraz Pascale Nootens wraz z zespołem wskazywali, że przyczyny spadku mogą być związane z dojrzewaniem i przechodzeniem na wyższe etapy edukacyjne⁴⁰¹. P. Nootens i współautorzy zauważyli także mniejszy spadek czytelnictwa w skali związanej z czytaniem dla przyjemności⁴⁰². Badacze tacy jak Hasan Keskin i Muhammet Bastug⁴⁰³, Laura E. Hume i współpracownicy⁴⁰⁴, Monique Sénéchal i Jo-Anne LeFevre⁴⁰⁵ podkreślali, że nawyki czytelnicze mogą zależeć od wielu czynników, m.in. środowiska czytelniczego.

³⁹⁴ M. C. McKenna, K. Conradi, C. Lawrence, B. G. Jang, J. P. Meyer: *Reading attitudes of middle...*, s. 283-306.

³⁹⁵ M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward reading: a national survey*. „Reading Research Quarterly”, 1995, 30, s. 934-956; M. C. McKenna, K. Conradi, C. Lawrence, B. G. Jang, J. P. Meyer: *Reading attitudes of...*, s. 283-306.

³⁹⁶ F. Hogsten, P. A. Perego: *An Investigation of Reading Attitudes and Self-perceptions of Students Reading on and Below Grade Level*. 1999.
<https://eric.ed.gov/?q=Hogsten%2c+J.+F.%2c+%26+Perego%2c+P.+A.+%281999%29> [dostęp online: 11.11.2024]

³⁹⁷ B. D. Lazarus, T. Callahan: *Attitudes toward reading...*, s. 271-282.

³⁹⁸ S. Kolicì-Vehovec, B. Rončević Zubković, R. Pahljina-Reinici: *Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: the effect on reading comprehension*. „Psychol. Top.”, 2014, nr 23, s. 77-98.

³⁹⁹ T. C. Ley, B. B. Schaer, B. W. Dismukes: *Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students*. „Reading Psychology”, 1994, nr 15, s. 11-38.

⁴⁰⁰ M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward...*, s. 934-956; J. F. Hogsten, A. P. Perego: *An Investigation of Reading...*; J. C. Kush, M. W. Watkins: *Long-Tenn stability of children's attitudes toward reading*. „Journal of Educational Psychology”, 1996, nr 89, s. 315-319; J. E. Barnett, L. Irwin: *The effects of classroom activities on elementary students' reading attitudes*. „Reading Improvement”, 1994, nr 31, s. 113-121.

⁴⁰¹ S. Kolicì-Vehovec, B. Rončević Zubković, R. Pahljina-Reinici: *Development of metacognitive...*, s. 77-98; P. Nootens, M. F. Morin, D. Alamargot, C. Gonçalves, M. Venet, A. M. Labrecque: *Differences in Attitudes Toward Reading: A Survey of Pupils in Grades 5 to 8*. „Front. Psychol.”, 2019, nr 9(2773), s. 1-13.

⁴⁰² Tamże.

⁴⁰³ H. K. Keskin, M. Bastug: *A study of the correlations among reading frequency, participation in reading environments and reading attitude*. „Int. J. Soc. Sci. Educ.”, 2014, nr 4, s. 560-568.

⁴⁰⁴ L. E. Hume, C. J. Lonigan and J. D. McQueen: *Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices*. „J. Res. Read.”, 2015, nr 38, s. 172-193.

⁴⁰⁵ M. Sénéchal, M., J. LeFevre: *Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading*. „Child Dev.”, 2014, nr 85, s. 1535-1551.

Badania nad postawami czytelnictwa wykazały także sygnalizowany już w pierwszej części pracy (por. podrozdział 1.1.) związek postawy-osiągnięcia czytelnictwa. Badania edukacyjne⁴⁰⁶ – I. Agustiani, F. Kırımızi i współpracowników, R. Martinez i współpracowników – pokazują pozytywną korelację pomiędzy zachowaniami lekturowymi uczniów a ich wynikami w nauce⁴⁰⁷: stosunek uczniów do czytania wpływa na ich osiągnięcia, a wyniki dzieci w nauce ugruntowują ich stosunek do czytania⁴⁰⁸. Wielokrotnie zwracano uwagę, że to postawy czytelnictwa dzieci ogrywają centralną rolę w kształtowaniu ich kompetencji czytelnictwa⁴⁰⁹.

W Polsce badania nad postawami czytelnictwa prowadzone są stosunkowo rzadko. Maria Węglińska w latach 90. badała stosunek dzieci do książek i opinie matek o postawach czytelnictwa ich dzieci tudzież niektóre czynniki różnicujące opinię badanych (m.in. takie jak wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania)⁴¹⁰. Współcześnie badania empiryczne nad postawami czytelnictwa prowadzi przede wszystkim Z. Zasacka, badając je w szerokim kontekście czytelnictwa współczesnych dzieci i młodzieży. Badaczka zarówno w 2014 roku, jak i trzy lata później⁴¹¹ włączyła do badań komponent postaw połączony z pomiarem motywacji czytelnictwa uczniów, wykorzystując model J. Guthrie i A. Wigfielda i adaptując ich narzędzie⁴¹². Badania Z. Zasackiej realizowane w ramach działalności Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej wykraczają jednak znacząco poza standardowe badania trójkomponentowej teorii postaw, gdyż w kolejnych latach rozszerzano je o różne komponenty kultury czytelnictwa i literackiej takie jak, np. literacki wizerunek Polski w odbiorze

⁴⁰⁶ F. S. Kırımızi: *The relationship...*, s. 289-303; S. Logan, R. Johnston: *Gender differences...*, s. 199-200; R. S. Martínez, O. T. Aricak, J. Jewell: *Influence of reading...*, s. 1018; I. W. D. Agustiani: *The correlation between...*, s. 75; J. C. Kush, M. W. Watkins, S. M. Brookhart: *The Temporal-Interactive...*, s. 29-44; J. W. Chapman, W. E. Tunmer: *Development of young...*, s. 154-167; J. W. Chapman, E. W. Tunmer: *A longitudinal...*, s. 279-291; J. W. Chapman, W. E. Tunmer: *Reading difficulties...*, s. 5-24; T. Seifert, B. O'Keefe: *The relationship...*, s. 81-92.

⁴⁰⁷ Relacja pomiędzy osiągnięcia w nauce i postawą czytelnictwa jest dwukierunkowa: osiągnięcia w nauce wpływają na pozytywną postawę czytelnictwa, a postawa czytelnictwa wpływa na wyniki w nauce. Szczegółowo omawia to zagadnienie: J. C. Kush, M. W. Watkins, S. M. Brookhart: *The Temporal-Interactive...*, s. 29-44. Zob. także: B. D. Lazarus, T. Callahan: *Attitudes toward reading...*, s. 271-282; A. Wigfield, S. R. Asher: *Social and motivational...*, s. 423-452; L. V. S. Mullis, M. O. Martin, E. J. Gonzalez, A. M. Kennedy: *PIRLS 2001 International Report...*

⁴⁰⁸ A. Wigfield & S. R. Asher: *Social and motivational...*, s. 423-445; L. V. S. Mullis & M.O. Martin & E. J. Gonzalez & A. M. Kennedy: *PIRLS 2001 International Report...*

⁴⁰⁹ R. C. Anderson, E. H. Hiebert, J. A. Scott, I. A. G. Wilkinson: *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. National Institute of Education, Washington 1985; I. J. Athey: *Reading research in the affective domain*. W: *Theoretical models and processes of reading*. 3 edition. International Reading Association, Newark 1985, s. 527-557; J. T. Guthrie, A. Wigfield: *Engagement and motivation...*, s. 403-422; J. T. Guthrie, A. Wigfield, J. L. Metsala, K. E. Cox, K. E: *Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount*. „Scientific Studies of Reading”, 1999, nr 3(3), s. 231-256.

⁴¹⁰ M. Węglińska: *Postawy czytelnictwa dzieci...*, s. 271.

⁴¹¹ Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej*. „Rocznik Biblioteki Narodowej”, 2022, t. LI, s. 11-242.

⁴¹² J. T. Guthrie, A. Wigfield: *Engagement and motivation...*, s. 403-422.

gimnazjalistów, pomiar motywacji czytelniczych, uczniowską ocenę obecności literatury pięknej na lekcjach języka polskiego czy style czytania nastolatków⁴¹³. Badaczka korzystała z definicji postaw w strukturalnym ujęciu S. Nowaka, badając uczniów klasy III gimnazjum⁴¹⁴. We wcześniejszych badaniach rozmawiano również uczniami klasy VI szkoły podstawowej⁴¹⁵. Wyniki badań przeprowadzonych przez Z. Zasacką w okresie od 2014-2020 wskazują na⁴¹⁶:

- istotną rolę socjalizacji pierwotnej (czytanie, dzielenie się, zaangażowanie rodziców) oraz wtórnej (wpływy kolegów, polonistów);
- stałą „rywalizację” książki z mediami społecznościowymi – młodzież kosztem czasu przeznaczonego na czytanie przegląda treści zamieszone na portalach społecznościowych;
- zróżnicowanie wyników ze względu na płeć – ze znaczącą dominacją nastoletnich czytelniczek;
- spadek aktywności w chwili ukończenia szkoły podstawowej/gimnazjum;
- coraz częstsze sięganie po lekturę tekstów cyfrowych;
- osłabienie zainteresowania spontaniczną lekturą książkową i poszerzenie grupy osób omijających czytanie książek;
- znaczący wzrost księgozbioru bibliotek (poprzez dwie edycje realizowanego w bibliotekach szkolnych Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa).

Częściej niż postawy czytelnicze na gruncie polskim badano kulturę czytelniczą różnych grup społecznych. Takie studia prowadzili m.in. M. Antczak, Zbigniew Bukszański, Dagmara Kawoń-Noga, Magdalena Rządowolska, Maria Zygner. Wykorzystując model J. Andrzejewskiej, badano wychowanków z domu dziecka⁴¹⁷, robotników⁴¹⁸, licealistów⁴¹⁹,

⁴¹³ Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*.... s. 11.

⁴¹⁴ Tamże, s. 16.

⁴¹⁵ Tamże, s. 11

⁴¹⁶ Zob. Tamże, s. 31.

Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*..., s. 199-242.

⁴¹⁷ M. Zygner: *Czytelnictwo wychowanków domów dziecka*..., s. 313-330.

⁴¹⁸ Z. Bokszański: *Robotnicy - czytelnicy literatury elitarnej w środowisku łódzkim*. „Przegląd Socjologiczny/Sociological Review”, 1966, nr 2(19), s. 83-99.

⁴¹⁹ M. Rządowolska: *Kultura czytelnicza uczniów Zespołu Szkół Ekonomiczno-Turystyczno-Hotelarskich im. Władysława Grabskiego w Łodzi*. „Homo et Societas”, 2018, nr 3, s. 62-81.

nauczycieli⁴²⁰, uczniów⁴²¹, studentów⁴²², dzieci w wieku przedszkolnym⁴²³, bazując na metodologii nauk społecznych. Sporadycznie można znaleźć badania nad kulturą czytelniczą jednostki (z wykorzystaniem studium przypadku)⁴²⁴. Jak zauważa Małgorzata Gwadera, ekspansja nowych mediów zasadniczo zmieniła kulturę czytelniczą XXI wieku⁴²⁵, toteż dalsze badania nad współczesną kulturą czytelniczą z wykorzystaniem koncepcji J. Andrzejewskiej, wymagałyby rozszerzenia tego terminu o kompetencje cyfrowe, związane z przestrzenią wirtualną tekstu⁴²⁶.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wiele badań nad szeroko rozumianym czytelnictwem – postawami czytelniczymi, kulturą czytelniczą, motywacją – prowadzonych przede wszystkich zarówno przez polskie instytucje (Instytut Badań Edukacyjnych, Bibliotekę Narodową), jak i przez zagraniczne ośrodki badawcze, wykazuje, że na zachowania czytelnicze jednostki wpływają przede wszystkim takie zmienne jak:

- płeć badanych⁴²⁷,
- wiek badanych⁴²⁸,

⁴²⁰ D. Kawoń-Noga: *Wybrane zagadnienia kultury czytelniczej nauczycieli – w świetle badań przeprowadzonych w województwie opolskim*. W: *Czytelnictwo – nowa jakość*. Red. B. Janik, W. Bukowczan. Księgarnia Akademicka, Kraków 2017.

⁴²¹ M. Antczak: *Kultura czytelnicza piątoklasistów szkół łódzkich w świetle badań własnych*. W: *Biblioteki i książki w życiu nastolatów...*, s. 109-146; M. Antczak, A. Rybka: *Wybrane elementy kultury czytelniczej polskich dwunastolatków i brytyjskich jedenastolatków. Analiza porównawcza badań prowadzonych w Łodzi i nepalskim Katmandu*. <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/28077> [dostęp online: 11.11.2024].

⁴²² A. Dymmel: *Kultura czytelnicza i informacyjna - teoria i praktyka. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 32-58.

⁴²³ B. Szczepańska, M. Walczak: *Rozwijanie kultury czytelniczej w łódzkich przedszkolach*. „Acta Universitatis Lodzensis Folia Librorum”, 2019, nr 1(28), s. 72-103.

⁴²⁴ M. Gawlik: *Kultura czytelnicza dziecka z zespołem Downa...*, s. 117-134.

⁴²⁵ Wiele badań dotyczy kompetencji czytelniczymi i wpływów nowych technologii: M. Kielar-Turska, A. Kołodziejczyk: *Przemiana kompetencji czytelniczych dzieci pod wpływem mediów elektronicznych*. W: *Po potopie. Dziecko, książka...*; J. W. Beentjes, T. H. A. van der Voort: *Television's impact on children's reading skills: A review of Teseaich*. „Reading Research Quarterly”, 1988, nr 23, s. 389-413; D. R. Anderson, A. C. Huston, K. L. Schmitt, D. Linebarger, J. C. Wright: *Early Childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study*. „Monographs of the Society for Research in Child Development”, 2001, nr 1(66), s. 1-147; C. M. Koolstra, T. H. A. van der Voort, L. J. T. van der Kamp: *Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study*. „Reading Research Quarterly”, 1997, nr 32, s. 128-152; J. Izdebska: *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. TransHumana, Białystok 1996; M. Ennemoser, W. Schneider: *Relations of television viewing and reading: findings from a 4-year longitudinal study*. „Journal of Educational Psychology”, 2007, nr 99(2), s. 349-368; M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 1991.

⁴²⁶ M. Gwadera: *Źródła do badań kultury czytelniczej – trwanie...*, s. 55-77.

⁴²⁷ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 31.

Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199-242.

Zob. także: B. Murtafi'ah, N. H. P. Setyo Putro: *Gender differences in Santri's reading...*, s. 251-262; L. Swalander, K. Taube: *Influences of family-based prerequi, reading attitude, and self-regulation on reading ability*. „Contemporary Educational Psychology”, 2007, nr 32 (206); F. C. Worrell, D. A. Roth, N. H. Gabelko: *Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) scores in academically talented students*. „Roeper Review”, 2007, nr 29(119).

⁴²⁸ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 39, 64; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199-242; M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward reading...*, s. 934–

- osiągnięcia czytelnicze⁴²⁹,
- miejsce zamieszkania⁴³⁰,
- wzory uczestnictwa w kulturze przejęte od rodziców⁴³¹.

Przytoczone w tym podrozdziale liczne badania dotyczące czytelnictwa pokazują, że konieczne jest zdobywanie wiedzy na temat postaw czytelniczych dzieci i młodzieży. Niestety, dotychczasowe nieliczne polskie badania nad postawami oraz brak spójności terminologicznej pomiędzy pojęciami o podobnych zakresach znaczeniowych (motywacja czytelnicza, postawa czytelnicza, kultura czytania, kultura czytelnicza, aktywność czytelnicza, przygotowanie czytelnicze) nie pozwalały na otrzymanie pełnej diagnozy dotyczącej tego, jakie przekonania, emocje i zachowania związane z książkami cechują uczniów w klasach IV-VIII. Do odkrycia tego potrzebne są wystandaryzowane narzędzia badawcze, które będą służyć do rzetelnego i systematycznego pomiaru postaw. Dzięki wykorzystaniu narzędzi stworzonych przez zagranicznych badaczy możliwe było zarówno zbadanie związku pomiędzy osiągnięciami czytelniczymi i postawami (ale również motywacjami – *MRQ-R*), jak i opisanie negatywnych zjawisk zachodzących we współczesnej kulturze czytelniczej (takich jak np. osłabienie zainteresowania spontaniczną lekturą książkową i poszerzenie grupy osób omijających czytanie książek czy „rywalizacja” książki z mediami społecznościowymi). Przyjawszy, że postawa czytelnicza obejmuje trzy komponenty (komponent afektywny, poznawczy, behawioralny)

956; J. F. Hogsten, A. P. Perego: *An Investigation of Reading...*; J. C. Kush, M. W. Watkins: *Long-tens...*, s. 315-319; J. E. Barnett, L. Irwin: *The effects of classroom ...*, s. 113-121.

⁴²⁹ J. W. Chapman, W. E. Tunmer: *Development of young...*, s. 154-167; J. W. Chapman, E. W. Tunmer: *A longitudinal study of ...*, s. 279-291; J. W. Chapman, W. E. Tunmer: *Reading difficulties...*, s. 5-24; T. Seifert, B. O’Keefe: *The relationship of work...*, s. 81-92.

⁴³⁰ Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 37; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199-242.

⁴³¹ Zob. N. J. Teaneck: *American Children’s Reading Habits Influenced by Parents - Quick Tips to Create Avid Readers*. 2008. <http://www.centredaily.com/news/education/story/396962.html> [dostęp online; 11.11.2024]; E. Jackson: *Cuddling up with Child and a Good Book - 10 Great Reasons to Read Together*. W: *Nuts Parents Page*. 2008. <http://www.booknutsreadingclub.com/cuddlingup.html> [dostęp online; 11.11.2024]; A. Morni, S. Sahari: *The Impact of Living Environment on Reading Attitudes*. „Procedia - Social and Behavioral Sciences”, 2013, nr 10, s. 415-425; N. D. de Graaf, P.M. de Graaf: *Formal and popular dimensions of cultural capital: effects on children’s attainment*. „The Netherlands’ Journal of Social Sciences”, 2002, nr 38, s. 167–186; N. D. de Graaf, P. M. de Graaf, G. Kraaykamp: *Parental cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands. A refinement of the Cultural Capital Perspective*. „Sociology of Education” 2000, nr 73, s. 92–111; A. Sullivan: *Cultural Capital and Educational Attainment*. „Sociology”, 2001, nr 35, s. 893–912; M. D. Evans, J. Kelley, J., Sikora, D. J. Treiman: *Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations*. „Research in Social Stratification Mobility”, 2010, nr 28, s. 171–197; J. Kelley, M. D. Evans, J. Sikora: *World inequality study: Codebook and machine readable data file, 1987–2004*. International Survey Center 2007, <http://www.international-survey.org> [dostęp online; 11.11.2024]; J. Torney-Purta, R. Lehman, H. Oswald, W. Schulz: *Citizenship and Education in twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA, Amsterdam 2007; Ch. Clark, L. Hawkins: *Young people’s reading: the importance of the home environment and family support*. National Literacy Trust, London 2010. www.literacytrust.org.uk [dostęp online; 11.11.2024].

i jedynie częściowo pokrywa się z motywacją czytelniczną oraz chcąc uzyskać informacje na temat przekonań, emocji i zachowań, cechujących uczniów, zdecydowałam o stworzeniu własnego narzędzia do badania postaw, które zostanie opisane w dalszej części pracy (podrozdział 2.3.1).

1. 2. 4. Kształtowanie postaw czytelnicznych w bibliotece szkolnej

Ze względu na fakt, że postawy czytelniczne dzieci i młodzieży odgrywają centralną rolę w kształtowaniu kompetencji czytelnicznych, kluczowym zadaniem dla osób odpowiedzialnych za edukację i wychowanie jest kształtowanie pozytywnych postaw czytelnicznych. Jak już sygnalizowano, w praktyce proces kształtowania postaw czytelnicznych powierza się prowadzonej w szkole edukacji czytelnicznej, która realizowana jest w tej instytucji przede wszystkim przez trzy ogniwa: w klasach lekcyjnych przez nauczycieli języka polskiego, edukacji wczesnoszkolnej oraz w bibliotece szkolnej przez bibliotekarzy (por. podrozdział 1.1.2). Przywoływani badacze postaw – T. Mądrzycki⁴³², M. Ziemska⁴³³ i M. Plopa⁴³⁴, A. Gurycka⁴³⁵ – udowadniali, że wszelkie działania rodziców, nauczycieli, edukatorów są głównie oddziaływaniem na postawy i przekonania dzieci tudzież młodzieży.

Jak wykazano w poprzedniej części pracy (por. podrozdział 1.1.2), biblioteka szkolna jest miejscem, w którym nieustannie odbywa się wtórna socjalizacja czytelnicza. Wszelkie działania nauczyciela bibliotekarza intencjonalne i nieintencjonalne prowadzone w długim okresie czasu, adresowane do uczniów – wszelkie kontakty w trakcie roku szkolnego: wypożyczanie książek, korzystanie z biblioteki, pomoc, doradztwo czytelniczne – są oddziaływaniami na postawy czytelniczne uczniów w środowisku edukacyjnym. Zwłaszcza edukacyjna funkcja biblioteka jest związana z kształtowaniem pozytywnych postaw wobec czytelnictwa i nauki.

Ze względu na niewielką liczbę polskich badań nad postawami czytelnicznymi oraz niewielką liczbę badań empirycznych dotyczących obecności dzieci i młodzieży w bibliotece, **w praktyce niewiele wiadomo o tym, w jaki sposób postawy czytelniczne są tam kształtowane.** Opierając się na własnej kilkunastoletniej praktyce pracy w bibliotece, na podstawowych dokumentach regulujących funkcjonowanie biblioteki szkolnej oraz

⁴³² T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości...*, s. 7.

⁴³³ M. Ziemska: *Postawy rodzicielskie...*, s. 33.

⁴³⁴ M. Plopa: *Psychologia rodziny...*

⁴³⁵ A. Gurycka: *Stosowana psychologia...*, s. 23.

na wspomnianych badaniach z zakresu bibliotekarstwa, podejmę próbę zrekonstruowania procesu kształtowania postaw czytelniczych w bibliotece szkolnej.

Tak jak zasygnalizowano, bibliotekarz poprzez swoje zachowanie, postawę wobec wykonywanej pracy, postawę wobec dzieci, wszelkie komunikaty werbalne i niewerbalne, poprzez podejmowane działania edukacyjne, wywołuje w dzieciach na co dzień przebywających na terenie biblioteki pewne odczucia związane z czytaniem. W związku z tym, że przedmiot postawy czytelniczej jest szeroki, te odczucia dotyczą nie tylko czytania, ale również społecznych aspektów czytelnictwa: przedstawienia czytania jako sposobu spędzania wolnego czasu, obecności książki w życiu rodzinnym, obecności książki w środowisku rówieśniczym, kontaktów z książką w przestrzeni publicznej. Wszelkie działania bibliotekarza w konsekwencji prowadzą do zbliżania się do zachowań czytelniczych lub ich unikania. Tym samym uczniowskie reakcje wobec czytania będą wahać się od stanu pozytywnego do negatywnego.

Przywoływane przez ze mnie wyniki badań H. Batorowskiej⁴³⁶, dotyczące opinii uczniów o bibliotece szkolnej, pokazują, że postawa bibliotekarza wobec uczniów jest często negatywnie odbierana przez młodych ludzi. Trudno mówić o skutecznym kształtowaniu postaw czytelniczych przez bibliotekarza, jeśli uczniowie czują się w bibliotece niemile widziani czy też deklaruja, że są przedmiotowo traktowani⁴³⁷. Negatywne zachowania bibliotekarzy – m.in. wymieniane przez M. Kisielowską⁴³⁸ – mogą w konsekwencji prowadzić do wykształcenia u uczniów negatywnej postawy czytelniczej, która jest powiązana z negatywnymi reakcjami wobec książki/czytania: z unikaniem lektury, brakiem zainteresowania czytaniem, niechęcią względem korzystania z miejsc, związanych z książką; znudzeniem okazywanym podczas kontaktów z lekturą.

Odwrotnie, wszelkie działania związane zasygnalizowanymi dobrymi praktykami podejmowanymi przez bibliotekarzy⁴³⁹ – z promocją księgozbioru, akcjami czytelniczymi, kreowaniem przyjaznej przestrzeni biblioteki – mogą prowadzić do kształtowania pozytywnych postaw, przejawiających się w lekturowym zaangażowaniu, wzmożonej aktywności czytelniczej, chęci korzystania z biblioteki, zainteresowaniu okazywanym podczas kontaktów z lekturą.

⁴³⁶ H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie...*, s. 422-423.

⁴³⁷ Tamże.

⁴³⁸ M. Kisielowska: *Bibliotekarstwo szkolne zawodem stresującym...*, s. 38.

⁴³⁹ *Katalog dobrych praktyk w edukacji...*

Działania bibliotekarzy nie tylko kształtują postawę czytelniczną najmłodszych dzieci, które dopiero zaczynają swoją przygodę z czytelnictwem, ale mogą również przyczyniać się do zmiany już istniejących postaw. Dynamika zmian w postawach w okresie dojrzewania, zachodzącym w trakcie trwania II etapu edukacyjnego, jest, jak już pisano, szczególnie istotna, ponieważ postawy w tym okresie podlegają intensywnemu rozwojowi⁴⁴⁰.

Wiedza o postawach czytelnicznych dzieci i młodzieży wydaje się być niezmiernie istotna dla skutecznego ich kształtowania. R. Kazelskis i współautorzy twierdzą, że znajomość postaw czytelnicznych powinna być wykorzystywana nie tylko dla badaczy, ale także przez praktyków⁴⁴¹. Aby nauczyciele mogli skutecznie diagnozować swoich podopiecznych w tym zakresie, musieliby dysponować prostym, wystandaryzowanym narzędziem. W krajach anglojęzycznych takim narzędziem jest wspomniany już ERAS⁴⁴² – wykorzystywany powszechnie przez nauczycieli⁴⁴³. Należy podkreślić, że na gruncie polskim takiego narzędzia brakuje. Dodatkowo nauczyciele bibliotekarze w swojej pracy nie realizują podstawy programowej⁴⁴⁴, co w praktyce szkolnej oznacza, że nie mają obowiązku diagnozować postaw czytelnicznych uczniów i jak już zaznaczono, nie posiadają narzędzia, za pomocą którego mogli by to robić.

Regularnie przeprowadzane testy postaw czytelnicznych wśród dzieci i młodzieży oraz wdrożenie atrakcyjnych metod kształtowania pozytywnych postaw czytelnicznych z pewnością poprawiłoby funkcjonowanie biblioteki szkolnej. Innym z powodów, dla których każdy pracujący z dziećmi i młodzieżą bibliotekarz powinien posiadać wiedzę o postawach uczniów jest zasygnalizowany we wcześniejszej części pracy spadek ilości pozytywnych postaw czytelnicznych nabytych w dzieciństwie, który ma miejsce podczas edukacji szkolnej⁴⁴⁵. Uchwycenie momentu, w którym w danej grupie taki spadek zachodzi byłoby możliwe dzięki systematycznemu badaniu postaw w danej grupie uczniów.

Efektem udanego przebiegu wtórnej socjalizacji czytelnicznej jest pozytywna postawa ucznia wobec czytania. Jak już wskazywano za T. Mądryckim na kształtowanie postaw

⁴⁴⁰ Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 15.

⁴⁴¹ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, D. Turnbo: *Reliability and Stability...*, s. 29.

⁴⁴² *Elementary Reading Attitude Survey*.

https://www.eiu.edu/curriculum/reading_resources/Elementary%20Reading%20Attitude%20Survey%20-Garfield.pdf [dostęp online: 11.11.2024].

⁴⁴³ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, & D. Turnbo: *Reliability and Stability...*, s. 29.

⁴⁴⁴ *Podstawa Programowa*. <https://podstawaprogramowa.pl/> [dostęp online: 11.11.2024]

⁴⁴⁵ M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes...*, s. 934–956; J. F. Hogsten, A. P. Peregoy: *An Investigation of Reading...*; J. C. Kush, M. W. Watkins: *Long-Tens...*, s. 315–319; J. E. Barnett, L. Irwin: *The effects of classroom...*, s. 113–121.

jednostki mają wpływ czynniki zewnętrzne oraz wewnętrzne. Czynniki te pozostają ze sobą w sprzężeniu⁴⁴⁶. We wcześniejszym podrozdziale podkreślano wielokrotnie, że nawyki czytelnicze jednostki mogą zależeć od wielu czynników (por. podrozdział 1.2.3). Bibliotekarze powinni je poznać, aby móc skutecznie oddziaływać na postawy uczniów i aktywnie włączać do środowiska czytelniczego. Wśród czynników, które często pojawiają się w badaniach postaw i motywacji czytelniczych i są związane z socjalizacją czytelniczą należy wskazać:

1. obecność książki w środowisku rodzinnym⁴⁴⁷;
2. obecność książki w środowisku rówieśniczym⁴⁴⁸;
3. stymulację aktywności czytelniczej przez instytucje kultury (oferujących dostęp do literatury i budujących kapitał społeczny)⁴⁴⁹;
4. zaangażowanie czytelnicze (*reading engagement*)⁴⁵⁰;
5. percepcję własnych czytelniczych możliwości (*self-efficacy*)⁴⁵¹;
6. czytanie książek dla przyjemności (*recreational reading*)⁴⁵²;
7. czytanie książek w trakcie nauki szkolnej (*academic reading*)⁴⁵³.

Nauczyciel, który jest świadomy oddziaływania tych czynników, jest w stanie skuteczniej reagować w sytuacji, gdy zauważa spadek pozytywnych postaw czytelniczych. Przykładowo, gdy bibliotekarz dysponuje wiedzą na temat niskiej percepcji własnych czytelniczych możliwości u danego ucznia, może tak dobierać literaturę, by wzmacniać wzmocnić ten obszar u dziecka. Podobnie w innym przypadku: gdy bibliotekarz odkrywa, że w środowisku

⁴⁴⁶ A. Ceranek-Dadas, E. Neumann-Schmidtke: *Postawy...*, s. 746.

⁴⁴⁷ A. Przecławski, L. Rowicki: *Nastolatki i kultura w drugiej...*; Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 38; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej...*, s. 199-242; G. Walczewska-Klimczak: *Dziecko w bibliotece. W: Książka dziecięca 1990-2005...*, s. 210; N. J. Teaneck: *American Children's...*; E. Jackson: *Cuddling up with...*; A. Morni, S. Sahari: *The Impact of Living...*, s. 415-425; N. D. de Graaf, P.M. de Graaf: *Formal and popular dimensions...*, s. 167-186; N. D. de Graaf, P. M. de Graaf, G. Kraaykamp: *Parental cultural capital and educational...*, s. 92-111; A. Sullivan: *Cultural Capital...*, s. 893-912; M. D. Evans, J. Kelley, J., Sikora, D. J. Treiman: *Family scholarly...*, s. 171-197; J. Kelley, M. D. Evans, J. Sikora: *World inequality ...*; J. Torney-Purta, R. Lehman, H. Oswald, W. Schulz: *Citizenship and Education ...*; Ch. Clark, L. Hawkins: *Young people's reading...*.

⁴⁴⁸ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 31.

Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199-242.

⁴⁴⁹ Program Wieloletni Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa 2.0. na lata 2021–2025. Załącznik do uchwały nr 69/2021 Rady Ministrów z dnia 21 maja 2021, s. 25.

⁴⁵⁰ J. T. Guthrie, A. Wigfield: *Engagement and motivation...*, s. 403-422.

⁴⁵¹ G. Yang, M. Badri, Al. Rashedi, K. Almazroui: *The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: a preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi*. „Large-scale Assess Educ”, 2018, 6(10).
<https://largescaleassessmentsineducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40536-018-0063-0> [dostęp online: 11.11.2024].

⁴⁵² M. C. McKenna, D. Kear: *Measuring attitude toward reading...*, s. 626-639.

⁴⁵³ Tamże.

rówieśniczym danej grupy brakuje stałej obecności książek, może wdrożyć własny projekt, który zachęci do działania całą klasę.

Procesy kształtowania pozytywnych postaw czytelniczych/socjalizacji czytelniczej zachodzące w bibliotece szkolnej odbywają się w przestrzeni o określonym klimacie i kulturze miejsca (por. podrozdział 1.3.2., 1.4.2). Zakładam, że ów klimat i kultura biblioteki mogą mieć związek z postawami czytelniczymi, ponieważ systemy postaw są wewnętrznie powiązane i jak piszą Michael R. Leippe i Philip G. Zimbardo: „**Postawy i przekonania odnośnie do jednego obiektu mogą wiązać się z postawami i przekonaniami odnośnie do innego obiektu**”⁴⁵⁴. Wątek ten zostanie rozwinięty w dalszej części pracy (por. podrozdział 1.3.6). Badacze podkreślają, że zmiany w jednym z komponentów postawy mogą wpłynąć na postawy wobec obiektów podobnych⁴⁵⁵. Przenosząc to założenie na grunt edukacyjny, można wysunąć wnioski, że zmiana nastawienia dziecka np. do nauczyciela języka polskiego może wpłynąć na jego nastawienie do czytania, a zmiana stosunku dziecka do biblioteki może mieć związek ze zmianą jego stosunku do książek. Tę tezę wyraźnie podkreśla R. Kazelskis, pisząc o wpływie nauczycieli i rodziców na postawę czytelniczą:

zmiany w postawach czytelniczych mogą być zauważalne nawet w krótkim okresie czasu. Takie zmiany postawy mogą wystąpić, gdy uczeń czuje, że nie odniósł zbyt dużego sukcesu w ostatniej czynności związanej z czytaniem [...] Zmiana nastawienia do czytania może nastąpić również, gdy uczeń został upomniany przez rodzica za swoje wyniki w czytaniu (tłum. – A. S.)⁴⁵⁶

Szczególna dbałość o kształtowanie pozytywnych postaw czytelniczych powinna wiązać się z faktem nietrwałości postaw młodych ludzi, które ulegają dopiero intensywnemu rozwojowi⁴⁵⁷. **Wymienieni badacze wskazują na potrzebę dalszych studiów w tym obszarze i poszukiwania dodatkowych czynników afektywnych, mogących wpływać na postawy czytelnicze**⁴⁵⁸.

Podsumowując, należy jeszcze raz podkreślić, że nadrzędnym celem działań prowadzonych w bibliotece szkolnej powinno być kształtowanie pozytywnych postaw czytelniczych, ponieważ jak pisze Regina Pawłowska: „Najbardziej bolesnym skutkiem niewłaściwej nauki czytania jest to, że większość uczniów i absolwentów polskich szkół nie lubi czytania, nie lubi literatury, nie uważa czytania za zajęcie ważne, wartościowe i konieczne

⁴⁵⁴ P. G. Zimbardo, M. R. Leippe: *Psychologia zmiany postaw...*, s. 54.

⁴⁵⁵ Tamże, s. 62.

⁴⁵⁶ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, D. Turnbo: *Reliability and Stability...*, s. 37.

⁴⁵⁷ Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 15.

⁴⁵⁸ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, D. Turnbo: *Reliability and Stability...*, s. 37.

dla rozwoju osobowego”⁴⁵⁹. Niestety, dotychczasowe badania nad kształtowaniem postaw czytelniczych oraz nad bibliotekami szkolnymi nie przynoszą informacji na temat tego, w jaki sposób postawy czytelnicze rzeczywiście są tam kształtowane. Potrzebna jest zatem pogłębiona analizy funkcjonowania biblioteki i realna diagnoza postaw czytelniczych za pomocą narzędzia, którego celem byłby pomiar postaw czytelniczych dzieci i młodzieży z klas IV-VIII szkoły podstawowej i tym samym określenie nastawienia badanych wobec czytania książek.

Przeprowadzona analiza teorii postaw oraz dotychczasowych studiów nad postawą czytelniczą pozwala na przypuszczenie, że **wszelkie intencjonalne i nieintencjonalne działania bibliotekarza, do których dochodzi w codzienności biblioteki są oddziaływaniami na postawy czytelnicze uczniów w środowisku edukacyjnym. Te oddziaływania odbywają się w bibliotece, która jest miejscem o określonym klimacie i kulturze (por. podrozdział 1.3.2, 1.4.2).** Celem dalszej analizy będzie pokazanie, w jaki sposób kultura biblioteki i jej klimat mogą kształtować postawę czytelniczą ucznia w wymiarze afektywnym, poznawczym oraz behawioralnym.

1. 3. Kultura emocjonalna i organizacyjna biblioteki szkolnej – zarys teoretyczny

Warunki, w których odbywa się kształtowanie postaw czytelniczych – organizacja biblioteki, jej wygląd, obowiązujące tam formalne i nieformalne reguły zachowania – są składowymi kultury tego miejsca. Obejmuje ona jednak także emocje odczuwane i wyrażane przez pracowników biblioteki i jej użytkowników – mogące wspierać lub zakłócać prawidłowy przebieg socjalizacji czytelniczej. Aby dokonać konceptualizacji pojęcia „kultura biblioteki szkolnej”, odwołam się zarówno do badań nad kulturą szkoły (por. podrozdział 1.3.1), jak i do badań nad kulturą bibliotek publicznych – uwzględniających przede wszystkim model kultury organizacji Edgara Scheina (por. podrozdział 1.3.2). Następnie nawiązując do stanu współczesnych badań nad emocjami (w tym przede wszystkim grupy teorii z zakresu socjologii emocji), przeprowadzę analizę biblioteki jako miejsca posiadającego własną kulturę emocjonalną (por. podrozdział 1.3.3-1.3.7). **Należy podkreślić, że obszar kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej nie był dotychczas badany.** Celem analiz w tej części pracy jest opis biblioteki szkolnej za pomocą pojęć z zakresu socjologii emocji i przedstawienie,

⁴⁵⁹ R. Pawłowska: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1993, s. 90.

w jaki sposób kultura emocjonalna biblioteki może stymulować lub osłabiać prawidłowy przebieg wtórnej socjalizacji czytelniczej.

1. 3. 1. Badania nad kulturą szkoły

Od lat dziewięćdziesiątych XX wieku pod wpływem badań prowadzonych w ramach nauk o zarządzaniu⁴⁶⁰ zaczęto używać pojęcia „kultury” do opisu szkolnej rzeczywistości. Przyjęto powszechnie, że „każda trwała zbiorowość, w tym szkoła, posiada swoją kulturę”⁴⁶¹. Wśród badaczek zajmujących się tematyką kultury szkoły można wymienić: Beatę Adrjan⁴⁶², Marię Czerepaniak-Walczak⁴⁶³, Inettę Nowosad⁴⁶⁴, Irenę Przybylską⁴⁶⁵, Aleksandrę Tłuściak-Deliowską i Urszulę Dernowską⁴⁶⁶. Argumentują one za koniecznością badania kultury⁴⁶⁷, ponieważ, jak pisze I. Nowosad, opis kultury szkoły w ujęciu normatywnym daje możliwość ukazania deficytów, „które powinny zostać przewyżnione w wyniku podjęcia odpowiednich działań”⁴⁶⁸; a w ujęciu deskryptywnym pozwala na „poznanie wartości, norm zachowań, podstawowych założeń i sposobów myślenia oraz działania, tworzonych przez społeczność szkolną”⁴⁶⁹.

Opis tej kultury musi uwzględniać istnienie dwukierunkowego związku pomiędzy kulturą, a szkołą⁴⁷⁰. Jak bowiem pisze Anna Perkowska-Klejman, „szkoła tworzy swoją kulturę,

⁴⁶⁰ Por. B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 94; A. Perkowska-Klejman: *Oblicza kultury szkoły. W: Różne oblicza edukacji. Instytucje i ich znaczenie edukacyjne w zmieniającym się świecie*. Red. J. Korczak, B. Przybylski. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 11; K. Duraj-Nowakowa: *Nauczyciel – kultura – osoba – zawód*. Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2002, s. 191; D. Tuohy: *Dusza szkoły. O tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 17; I. Nowosad: *Kultura szkoły versus klimat szkoły*. „Kultura i edukacja”, 2018, nr 1(119), s. 42.

⁴⁶¹ A. Perkowska-Klejman: *Oblicza kultury szkoły...*, s. 11.

⁴⁶² B. Adrjan: *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.

⁴⁶³ M. Czerepaniak-Walczak: *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*. „Pedagogika Społeczna”, 2015, nr 57 (3), s. 78.

⁴⁶⁴ I. Nowosad: *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji*. „Studia Edukacyjne”, 2018, nr 49, s. 159-174.

⁴⁶⁵ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.

⁴⁶⁶ U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska: *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.

⁴⁶⁷ I. Nowosad: *Z badań nad kulturą szkoły...*, s. 169.

⁴⁶⁸ Tamże.

⁴⁶⁹ Tamże, s. 168.

⁴⁷⁰ Por. B. Adrjan: *Kultura szkoły...*; M. Nowak-Dziemianowicz: *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001; M. Karkowska: *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005; J. Bruner: *Kultura edukacji*. Universitas, Kraków 2012; I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*; A. Perkowska-Klejman: *Oblicza kultury szkoły...*, s. 17; B. Adrjan: *Zreformowana polska szkoła z klimatem z przeszłości. Patologia w stylu retro*. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko. Oficyna

ale i sama jest w kulturze zanurzona”⁴⁷¹. Wspólnota szkolna pozostaje więc integralną częścią kultury danej społeczności, a jednocześnie tworzy „swoistą dla siebie kulturę”⁴⁷². Ta sytuacja wynika z przyjęcia dwóch funkcjonujących równolegle perspektyw, na które zwraca uwagę B. Adrjan⁴⁷³: kontekstu rzeczywistości zewnętrznej (kultury istniejącej poza szkołą) oraz wewnętrznej szkoły (kultury istniejącej w niej samej). Temat kultury szkoły podejmowany jest często w kontekście paradygmatu jej możliwej zmiany oraz barier tę zmianę uniemożliwiających⁴⁷⁴.

Konceptualizacja oraz badanie tej kategorii w odniesieniu do przestrzeni szkoły rodzi specyficzne trudności i wynikające z nich nieporozumienia⁴⁷⁵. A. Tłuściak-Deliowska i U. Dernowska przywołują te trudności:

kultura szkoły to niewątpliwie kategoria efemeryczna, poddająca się stratyfikacji, trudno obserwowalna, a mimo to możliwa do uchwycenia. Kultura szkoły to system sprzęgniętych ze sobą idei, symboli, wartości, znaczeń, przekonań, rytuałów, mitów, zachowań, interakcji⁴⁷⁶.

Trudności z znalezieniem odpowiedniej definicji operacyjnej wynikają z wielowymiarowego i złożonego funkcjonowania organizacji⁴⁷⁷, ale i z niematerialnego charakteru omawianego pojęcia⁴⁷⁸.

Badacze – m.in. David Hargreaves i David Hopkins⁴⁷⁹, Ronald Heck i George Marcoulides⁴⁸⁰, Ralf Masłowski⁴⁸¹, Krzysztof Polak⁴⁸², E. Schein⁴⁸³ – w wielu definicjach podkreślają materialne/niematerialne, formalne/nieformalne aspekty kultury szkoły. Jednym

Wydawnicza Impuls, Kraków 2009; D. Tuohy. *Dusza szkoły. O tym co sprzyja...*, s. 23; M. Czerepaniak-Walczak: *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa, Wolters Kulwer 2018.

⁴⁷¹ A. Perkowska-Klejman: *Oblicza kultury szkoły...*, s. 19.

⁴⁷² U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska: *Kultura szkoły...*, s. 7.

⁴⁷³ B. Adrjan: *Kultura szkoły. W poszukiwaniu ...*, s. 53.

⁴⁷⁴ M. Fullan: *The New Meaning of Educational Change*. Cassell, London 1995; M. Fullan: *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Palmer Press, London 1993; E. Potulicka: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2001; M. Czerepaniak-Walczak: *Proces emancypacji ...*; D. Tuohy. *Dusza szkoły. O tym co sprzyja...*; M. Płocińska, H. Rylke: *Czas współpracy i czas zmian*. WSiP, Warszawa 2002, s. 57-64.

⁴⁷⁵ I. Nowosad: *Kultura szkoły versus...*, s. 41.

⁴⁷⁶ U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska: *Kultura szkoły...*, s. 7.

⁴⁷⁷ Tamże, s. 34.

⁴⁷⁸ I. Nowosad: *Kultura szkoły...*, s. 42.

⁴⁷⁹ A. Hildebrandt: *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*. W: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Red. E. Potulicka. Wydawnictwo Eriditus, Poznań 2001, s. 106.

⁴⁸⁰ R. H. Heck, G. A. Marcoulides: *School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model*. „School Effectiveness and School Improvement” 1996, 7(1).

⁴⁸¹ A. Hildebrandt: *Koncepcja rozwoju...*, s. 8-9.

⁴⁸² K. Polak: *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

⁴⁸³ E. H. Schein: *Organizational culture and leadership (2nd ed)*. Jossey-Bass, San Francisco 1992.

z przykładów obszernej, syntetycznej definicji, łączącej te opozycje jest ujęcie prezentowane przez M. Czerepaniak-Walczak:

„kultura szkoły” jest zatem szczególną wielowymiarową przestrzenią rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego, jest ogółem przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty [...] W kulturze tej mieszczą się bowiem tradycje, wzory i artefakty, które mają na celu budowanie społeczności i wzmacnianie wartości będących efektem historycznych interakcji społeczno-kulturowych w niej samej oraz w jej bliskim i dalekim otoczeniu⁴⁸⁴.

Ta wielowymiarowość⁴⁸⁵ kultury sprawia, że jak pisze dalej badaczka, „kultura szkoły nie jest monolitem”⁴⁸⁶ i obejmuje wiele wymiarów (w tym kulturę nauczycieli, rodziców, uczniów, kulturę uczenia się, wychowania, opieki⁴⁸⁷), które „współistnieją i pozostają we wzajemnych relacjach”⁴⁸⁸. Innym sposobem opisanie wymiarów szkoły może być wyróżnienie subkultur/podgrup. David Tuohy zwraca uwagę, że kultura szkoły złożona jest „z grup różniących się kulturą. Kultura »podgrup« różni się od wspólnej kultury szkoły wytworami, wartościami i założeniami”⁴⁸⁹.

Powyższe wymiary wiążą się z cechami kultury szkoły, wśród których U. Dernowska i A. Tłuściak-Deliowska wymieniają: treść/materię kultury⁴⁹⁰, jej moc/siłę⁴⁹¹, homogeniczność/heterogeniczność⁴⁹². Cechy kultur znajdują odzwierciedlenie w modelach, klasyfikacjach i typologiach kultur, takich jak m.in. Scheinowski model kultury szkoły⁴⁹³, model La Tefy Schoena i Charlesa Teddliego⁴⁹⁴, typologia Geerta Hofstede’a⁴⁹⁵ czy Charlesa Handy’ego⁴⁹⁶.

⁴⁸⁴ M. Czerepaniak-Walczak: *Proces emancypacji...*, s. 80.

⁴⁸⁵ D. Tuohy w odniesieniu do kultury szkoły używa trzech rodzajów metafor: szkoła jako ogród, fabryka, orkiestra. D. Tuohy. *Dusza szkoły. O tym co...*, s. 72-91.

⁴⁸⁶ M. Czerepaniak-Walczak: *Proces emancypacji ...*, s. 80.

⁴⁸⁷ Tamże, s. 83-85.

Zob. także: I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika ...*, s. 125; B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli wobec ...*, s. 90.

⁴⁸⁸ M. Czerepaniak-Walczak: *Proces emancypacji ...*, s. 85.

⁴⁸⁹ D. Tuohy. *Dusza szkoły. O tym co sprzyja...*, s. 37

⁴⁹⁰ U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska: *Kultura szkoły...*, s. 47.

⁴⁹¹ Tamże, s. 49.

⁴⁹² Tamże, s. 47.

⁴⁹³ B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli wobec edukacji...*, s.90; A. Perkowska-Klejman: *Oblicza kultury...*, s. 12; B. Adrijan: *Zreformowana polska...*, s. 377; D. Tuohy. *Dusza szkoły. O tym co sprzyja...*, s. 23; B. Dobrowolska: *Kultura szkoły a różnorodność kulturowa jej uczniów*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, 2011, t. XVII, s. 128-138.

⁴⁹⁴ L. T. Schoen, C. Teddlie: *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*. „School Effectiveness and School Improvement”, 2008, nr 19(2), s. 129.

⁴⁹⁵ G. Hofstede: *Kultury i organizacje*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000, s. 181.

⁴⁹⁶ Ch. Handy: *Understanding Organizations*. Penguin Global, New York 1993.

Najczęściej omawianym i wykorzystywanym w badaniach nad kulturą szkoły jest Scheinowski model kultury organizacyjnej⁴⁹⁷. Jego fundamentem jest założenie, że każda organizacja posiada własną, wielowymiarową kulturę organizacyjną, na którą składają się trzy oddziałujące na siebie poziomy: założenia (całkowicie niewidoczne i nieuświadomione), normy i wartości (częściowo widoczne i uświadomione), artefakty (w pełni widoczne i uświadomione)⁴⁹⁸. E. Schein definiuje kulturę szkoły jako

Wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych, rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – sprawdzonych w działaniu na tyle, by uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywanych nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w przypadku napotkania nowych zadań⁴⁹⁹.

Kultura organizacyjna szkoły jest więc czymś w rodzaju „instrukcji, jak należy postępować, jakie działania spotykają się z aprobatą zespołu, a które nie zostaną zaakceptowane”⁵⁰⁰.

Podsumowując, należy zauważyć, że badacze wielokrotnie opisują kulturę szkoły jako konstrukt wielowymiarowy, obejmujący materialne/niematerialne, formalne/niefORMALNE aspekty funkcjonowania placówki. Kultura szkoły znajduje odzwierciedlenie w obowiązujących dokumentach, strukturze szkoły, aranżacji przestrzeni, ale także werbalnych oraz niewerbalnych zachowaniach uczniów oraz pracowników. Jej badanie daje możliwość opisanie wartości, norm, podstawowych założeń i sposobów myślenia oraz działania jej uczestników.

1. 3. 2. Badania nad kulturą biblioteki – specyfika biblioteki szkolnej

Biblioteki różnego typu (szkolne, pedagogiczne, medyczne, publiczne), podobnie jak szkoły, posiadają także swoją własną kulturę. Zakładam, że kultura biblioteki szkolnej obejmuje różne wymiary, takie jak np. kultura organizacyjna biblioteki szkolnej, kultura emocjonalna biblioteki szkolnej, kultura informacyjna biblioteki szkolnej, kultura czytelnicza uczniów, kultura nauczycieli-bibliotekarzy (w przypadku większych bibliotek szkolnych). Dotychczas

⁴⁹⁷ B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli wobec edukacji ...*, s.90; A. Perkowska-Klejman: *Oblicza kultury...*, s. 12; B. Adrjan: *Zreformowana polska szkoła...*, s. 377; D. Tuohy. *Dusza szkoły. O tym co sprzyja...*, s. 23; J. Pająk: *Kultura organizacyjna w oświacie. Teoria, praktyka, stymulacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.

⁴⁹⁸ M. Koster, S. Kownacki: *Kierowanie zachowaniami organizacyjnymi*. W: *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Red. A. K. Koźmiński, W. Piotrowski. Warszawa 1996, s. 439.

⁴⁹⁹ E. Schein, cyt. za. D. Tuohy. *Dusza szkoły. O tym co sprzyja...*, s. 23.

⁵⁰⁰ H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian...*, s. 173.

badacze – tacy jak m.in. Ewa Głowacka⁵⁰¹, Bożena Jaskowska⁵⁰², Iwona Kłóska⁵⁰³, Paweł Pioterek⁵⁰⁴ – odnosili się przede wszystkim do zagadnień kultury biblioteki, uwzględniając wymiar organizacyjny. E. Głowacka wskazuje, że u podstaw tego zainteresowania badawczego leży przekonanie o konieczności usprawniania pracy biblioteki:

Po »rewolucji« informatycznej polegającej przede wszystkim na wdrażaniu zautomatyzowanych systemów bibliotecznych, trwającej też już od kilku lat fali digitalizacji zasobów, coraz intensywniej dostrzega się konieczność przemian w zarządzaniu⁵⁰⁵.

Na gruncie zagranicznym o kulturze organizacyjnej bibliotek pisali m.in. Jennifer Barlet⁵⁰⁶, Ann Glusker i współpracownicy⁵⁰⁷, Michelle Kaarst-Brown⁵⁰⁸, Iwe Lawanda⁵⁰⁹, Miriam Matterson i współpracownicy⁵¹⁰, Carol Shepstone i Lyn Currie⁵¹¹. Wskazani badacze prowadzili badania, pokazując znaczenie kultury organizacyjnej dla rozwoju biblioteki i dobrostanu jej pracowników. Na konieczność podejmowania tego typu badań wskazuje E. B. Zybert, argumentując:

Kultura organizacyjna kieruje siłami napędowymi i hamującymi, które oddziałują na bibliotekę: przyczynia się do tworzenia jej tożsamości i klimatu sprzyjającego pracy [...]. Znajomość kultury organizacyjnej danej biblioteki może być podstawą do oceny jej funkcjonowania i określenia jej „zdrowia”⁵¹².

Najczęściej omawianym i wykorzystywanym w badaniach nad kulturą biblioteki jest Scheinowski model kultury organizacyjnej. Szczegółowej analizy tego modelu dokonała

⁵⁰¹ E. Głowacka: *Kultura organizacyjna a proces zarządzania wiedzą w instytucjach*. „Przegląd Biblioteczny”, 2006, nr 1, s. 50-59.

⁵⁰² B. Jaskowska: *Kultura organizacyjna wspierająca procesy uczenia się biblioteki akademickiej*. „Przegląd Biblioteczny”, 2005, nr 2, s. 176-185.

⁵⁰³ I. Kłóska: *Kultura organizacyjna a efektywność w organizacjach nieorientowanych na zysk*. W: *Zarządzanie przedsiębiorcze w organizacjach non-profit i administracji publicznej*. Red. A. Chodyński, M. Huczek. Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec 2008, s. 71-85.

⁵⁰⁴ P. Pioterek: *Budowanie efektywnego zespołu w bibliotece*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008.

⁵⁰⁵ E. Głowacka: *Kultura organizacyjna a proces...*, s. 50.

⁵⁰⁶ J. A. Bartlett: „*That's How We Do Things Here*” *Organizational Culture in Libraries*. „Library Leadership & Management”, 2014, nr 28(3), s. 83.

⁵⁰⁷ A. Glusker, C. Emmelhainz, N. Estrada & B. Dyess: „*Viewed as Equals*”: *The Impacts of Library Organizational Cultures and Management on Library Staff Morale*. „Journal of Library Administration”, 2022, nr 62(2), s. 153-189.

⁵⁰⁸ M. L. Kaarst-Brown, S. Nicholson; G. M. von Dran, J. M. Stanton: *Organizational cultures of libraries as a strategic resource*. „Former Departments, Centers, Institutes and Projects”, 2004, nr 53(1), s. 33-53.

⁵⁰⁹ I. Lawanda: *Redefining library organization cultures*. „Developing Country Studies”, 2015, nr 5(15), s. 15-22.

⁵¹⁰ M. L. Matteson, Y. Ming & D. E. Silva: *The relationship between work conditions and perceptions of organizational justice among library employees*. „Library & Information Science Research”, 2021, nr 43(2). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0740818821000232?via%3Dihub> [dostęp online: 11.11.2024].

⁵¹¹ C. Shepstone, L. Currie: *Transforming the Academic Library: Creating an Organizational Culture that Fosters Staff Success*. „Journal Of Academic Librarianship”, 2008, nr 34(4), s. 358-368.

⁵¹² E. B. Zybert: *Kultura organizacyjna...*, s. 10.

E. B. Zybert. Badaczka scharakteryzowała poszczególne poziomy kultury organizacyjnej w modelu Scheinowskim: poziom założeń, norm i wartości oraz artefaktów⁵¹³.

Pierwszy poziom obejmuje założenia kulturowe, które są elementem „najtrwalszym i najtrudniejszym do rozpoznania [...]”. Uświadomienie ich jest podstawowe do zrozumienia pozostałych poziomów kultury organizacyjnej w danej bibliotece⁵¹⁴. Odnoszą się do: natury człowieka, relacji międzyludzkich, samej organizacji i rodzaju dominujących cech, natury otoczenia. Drugi poziom – normy i wartości – E. B. Zybert dzieli na przestrzegane i deklarowane⁵¹⁵. Opis wartości deklarowanych znajduje się w bibliotecznej dokumentacji. Poszczególne przestrzegane wartości znacznie trudniej jest uchwycić. Jako przykłady badaczka wymienia: uczciwość, lojalność, równość, dbałość o estetykę. Poziom trzeci obejmuje obserwowalne aspekty kultury, jakimi są, np. biblioteczna terminologia, logo, mity, opowieści o bibliotece⁵¹⁶.

Przed dokonaniem konceptualizacji kultury biblioteki szkolnej, należy zatrzymać się nad specyfiką tego miejsca. Każdą bibliotekę szkolną można opisać jednocześnie jako część organizmu szkoły lub jako odrębny byt. M. Antczak zwraca uwagę, że każda biblioteka szkolna pod względem formalnym (na podstawie określonych aktów prawnych i wewnątrzszkolnych regulacji, funkcji, zadań, celów) jest „częścią organizmu szkoły, uczestniczącą w realizowaniu jej programu i wychowania”⁵¹⁷. Podążając tym tropem **kultura biblioteki szkolnej może być opisana jako jeden z wymiarów kultury szkoły, ponieważ biblioteka ma swoje stałe miejsce w strukturze szkoły, wynikające zarówno z przepisów prawa oświatowego, jak i z wewnętrznych dokumentów placówki**. W tej perspektywie można byłoby opisać np. relacje pomiędzy nauczycielem bibliotekarzem, a innymi nauczycielami (w tym np. ich częstotliwość, przedmiot, jakość), zarządzanie biblioteką szkolną przez dyrektora (np. środki finansowe przeznaczane na działalność czy formy sprawozdawczości) czy działalność biblioteki szkolnej, reprezentującej szkołę we współpracy z lokalnym środowiskiem. Badania w tym ujęciu nad kulturą szkoły i funkcjonującymi w jej ramach bibliotekami szkolnymi prowadziła Jody Howard, badająca związki pomiędzy kulturą szkoły, a tworzeniem programów biblioteki szkolnej⁵¹⁸.

⁵¹³ Tamże, s. 63.

⁵¹⁴ Tamże, s. 63.

⁵¹⁵ Tamże, s. 69.

⁵¹⁶ Tamże, s. 66.

⁵¹⁷ M. Antczak: *Rola bibliotek i bibliotekarzy ...*, s. 80.

⁵¹⁸ J. K. Howard: *The Relationship Between School Culture and the School Library Program: Four Case Studies*. „School Library Research. Research Journal of the American Association of School Librarians”, 2010, nr 13.

Z drugiej strony kulturę biblioteki szkolnej można opisać jako oddzielny konstrukt. Jak już podkreślano, struktura kultury szkoły nie jest spójna i funkcjonują w niej niejako oddzielnie różne etapy edukacyjne⁵¹⁹. Biblioteka szkolna może stanowić odrębny podmiot kultury: jej funkcjonowanie wymaga specyficznej organizacji pracy, bibliotekarz podejmuje innego typu decyzje niż nauczyciele przedmiotów, wykonuje inne zadania⁵²⁰. **Niektóre elementy kultury szkoły – np. ocenianie zachowania, realizacja podstawy programowej – nie są elementami kultury biblioteki szkolnej.** Tym samym biblioteka szkolna może być rozpatrywana także jako podmiot posiadający własną kulturę⁵²¹. Takie rozwiązanie zaproponowała H. Batorowska, która zbadawszy kulturę informacyjną w środowisku szkolnym, osadziła ją w kontekście kultury organizacyjnej biblioteki szkolnej, zarzucając bibliotekom stagnację i bierność:

Kultury organizacyjne większości bibliotek szkolnych są zaprzeczeniem zasad konkurencyjności, ekspansywności, aktywności, racjonalnej organizacji pracy, sprawności, wykorzystania możliwości twórczych pracowników, wspierania w społecznościach lokalnej procesów edukacyjnych i wychowawczych⁵²².

Warto dodać, że badaczka podkreśliła, że biblioteki szkolne są niewielkimi strukturami organizacyjnymi, dlatego stopień ich sformalizowania jest stosunkowo mały⁵²³. Dzięki temu, jak pisze J. Wojciechowski, często dochodzi do swoistej personifikacji zawodu⁵²⁴.

Przyjmuję, że biblioteka szkolna jest miejscem posiadającym własną kulturę i obejmuje ona różne wymiary, takie jak np. kultura organizacyjna biblioteki szkolnej, kultura emocjonalna biblioteki szkolnej, kultura informacyjna biblioteki szkolnej, kultura czytelnicza uczniów, kultura nauczycieli-bibliotekarzy (w przypadku większych bibliotek szkolnych).

Na potrzeby dalszych rozważań przyjmuję omówiony Scheinowski modeli **definiuję kulturę organizacyjną biblioteki szkolnej jako trzypoziomowy system, obejmujący założenia, normy i wartości oraz artefakty**, ponieważ, jak już wspomniano model E. Sheina wpisuje się w tradycję badań na zarówno nad kulturą szkoły, jak i kulturą bibliotek. Poziom założeń dotyczy zespołu przekonanych organizatorów biblioteki (nauczycieli-bibliotekarzy) i ich

⁵¹⁹ M. Grochowalska: *Codziennosc świata społecznego szkoły kontekstem doświadczania napięć przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*. Red. A. Gomagała-Kręcioch, B. Majerek. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 67.

⁵²⁰ D. Grabowska: *Ewolucja zadań nauczycieli bibliotekarzy w dydaktyce szkolnej*. „Acta Universitatis Wratislaviensis”, 2018, nr 3906, s. 93-105.

⁵²¹ Na kształt kultury organizacyjnej biblioteki szkolnej ma wpływ szereg czynników w tym, według M. Kostera, S. Kownacki, typ otoczenia, typ organizacji, cechy organizacji oraz cechy uczestników. Zob. M. Kostera, S. Kownacki: *Kierowanie zachowaniami organizacyjnymi...*, s. 445.

⁵²² H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie...*, s. 181.

⁵²³ Tamże, s. 245.

⁵²⁴ J. Wojciechowski: *Bibliotekarstwo: kontynuacje i zmiany*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 96.

sposobu myślenia⁵²⁵ na temat m.in. organizacji biblioteki, wykonywanej pracy, ich obowiązków, czytelników i innych nauczycieli, edukacji czytelniczej czy bibliotecznej przestrzeni. Przyjmowane przez bibliotekarzy założenia odnoszące się do wymienionych obszarów prawdopodobnie znajdą przełożenie na wykonywaną przez nich pracę. Przykładowo: bibliotekarz, który uważa, że edukacja czytelnicza musi być prowadzona w oparciu o nowe technologie, doloży starań, aby po sięgać narzędzia cyfrowe. Przekonanie, że w dotychczasowej działalności biblioteki brakowało wsparcia ze strony rodziców może wpływać na brak podejmowanych podobnych inicjatyw. Niechęć do współpracy z nauczycielami przedmiotów będzie skutkować brakiem podobnych działań. Założenia leżą u podstaw kultury organizacyjnej biblioteki szkolnej, dlatego znacznie trudniej je dostrzec⁵²⁶.

Drugi poziom kultury organizacyjnej biblioteki szkolnej będzie obejmował pożądane, deklarowane oraz przestrzegane⁵²⁷ przez bibliotekarzy normy i wartości, wyrażające się w postawie wobec wykonywanych zajęć, innych nauczycieli oraz uczniów. Bibliotekoznawcy często zwracają uwagę na wartości pożądane i deklarowane w pracy bibliotekarza⁵²⁸. Będą to między innymi takie jak m.in. erudycja literacka, sumienność, życzliwość, empatia, etyka bibliotekarska⁵²⁹. Przytoczona w pierwszej części rozdziału literatura przedmiotu pokazuje, że niestety wartości przestrzegane przez bibliotekarzy często odbiegają od wartości deklarowanych⁵³⁰.

Poziom artefaktów w wymiarach językowych, behawioralnych, fizycznych będzie obejmował wszystkie zarówno materialne, jak i niematerialne aspekty funkcjonowania biblioteki⁵³¹: wszelkie interakcje w niej zachodzące, organizację i model przestrzeni biblioteki, podejmowane przez bibliotekarza działania związane z funkcjonowaniem placówki. Artefakty językowe będą obejmować wszystkie werbalne komunikaty, które wypowiedane są w bibliotece oraz narracje o bibliotece i czytelnictwie. Artefakty behawioralne będą związane z zachowaniami bibliotekarzy i użytkowników, ich reakcjami na poszczególne elementy kultury organizacyjnej biblioteki oraz z bibliotecznymi rytuałami. Artefakty fizyczne będą

⁵²⁵ E. B. Zybert: *Kultura organizacyjna...*, s. 63.

⁵²⁶ Tamże, s. 63.

⁵²⁷ Tamże, s. 69.

⁵²⁸ Tamże, s. 66.

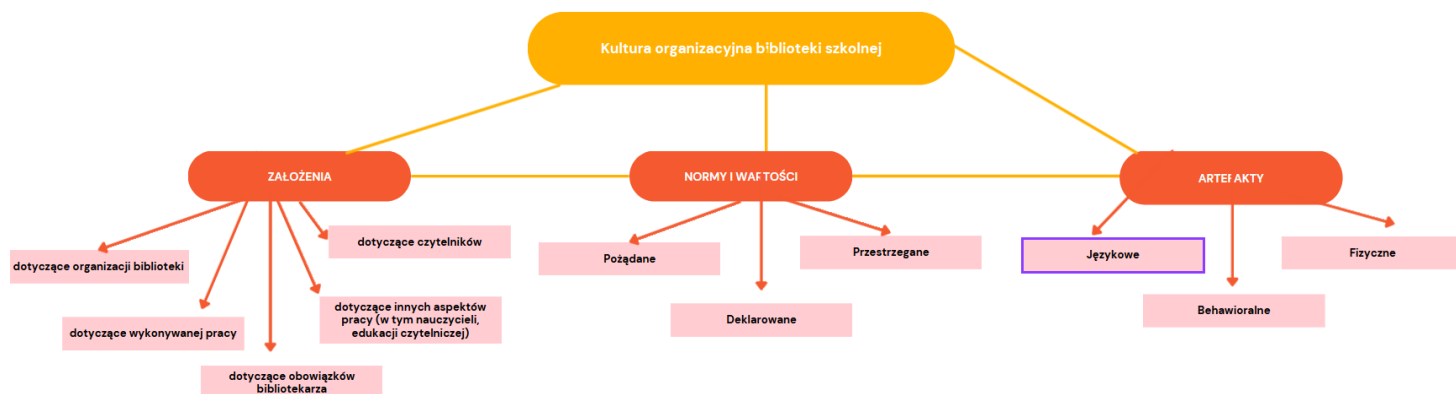
⁵²⁹ Z. Żmigrodzki: *Kodeks etyki...*, s. 2-3; E. B. Zybert: *Etyka w pracy...*; Z. Żmigrodzki: *Problemy bibliotekarskiej etyki ...*; M. Wójcik: *Główne problemy etyczne...*, s. 130-170; M. Kisilowska: *Etyka w pracy ...*, s. 9-18.

⁵³⁰ M. Kisilowska: *Bibliotekarstwo szkolne ...*, s. 38.

⁵³¹ E. B. Zybert: *Kultura organizacyjna ...*, s. 66.

obejmować wszelkie przedmioty materialne znajdujące się w bibliotece (sprzęt, regulaminy, książki, dekoracje)⁵³².

Schemat 3. Schemat kultury organizacyjnej biblioteki szkolnej



Źródło: oprac. własne na podstawie książki *Kultura organizacyjna w bibliotekach* E. B. Zybert⁵³³

Podsumowując, należy podkreślić, że badania nad kulturą różnych typów bibliotek są stosunkowo częste i na ogół wykorzystują model kultury organizacyjnej Scheina, wpisujący się w tradycję badań na zarówno nad kulturą szkoły, jak i bibliotek. Model ten oparty jest na trzypoziomowym systemie, obejmującym założenia, normy i wartości oraz artefakty. Tak jak zasygnalizowano, kulturę biblioteki szkolnej można opisać zarówno jako jeden z wymiarów kultury szkoły, jak i jako osobny podmiot. Na etapie konceptualizacji przyjęto, że kultura biblioteki będzie rozpatrywana jako odrębny przedmiot badań. **Korzystając z przyjętej scheinowskiej definicji kultury biblioteki szkolnej jako trzypoziomowego systemu, w dalszej części pracy podejmę próbę zbudowania modelu kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej** (por. podrozdział 1.3.8).

1. 3. 3. Emocje w kulturze – wybrane koncepcje interdyscyplinarnej wiedzy o emocjach

Kultura biblioteki, oprócz wyżej wymienionych aspektów, obejmuje także emocje odczuwane i wyrażane przez pracowników biblioteki oraz jej użytkowników, które jak zasygnalizowano, mogą wspierać lub zakłócać prawidłowy przebieg socjalizacji czytelniczej.

⁵³² Tamże.

⁵³³ Tamże.

Kolejna część pracy będzie poświęcona syntezie współczesnych podejść do emocji, ich natury oraz sposobu, w jaki emocje są transmitowane w codzienności.

Jennifer M. Jenkins, Dacher Keltner i Keith Oatley w swojej publikacji zwracają uwagę, że początkowo niewielkie zainteresowanie badawcze naturą emocji przerodziło się w setki tysięcy publikacji związanych z tą tematyką⁵³⁴. Wraz z obserwowanym w kulturze i nauce zwrotem emocjonalnym nastąpiła zmiana sposobu myślenia o emocjach⁵³⁵. Badania nad emocjami objęły swoim zasięgiem także takie dyscypliny i subdyscypliny jak: neuronauka, psychologia, psychiatria, biologia, genetyka, antropologia, socjologia, ekonomia, literaturoznawstwo, historia i filozofia⁵³⁶. Znacząco wykroczone poza poszukiwanie odpowiedzi na fundamentalne pytania, które były przedmiotem dyskusji naukowców w XX wieku, takie jak: czym są emocje, jakie są ich źródła i uwarunkowania, jaka są ich treści⁵³⁷. Niezależnie od przyjętego podejścia (motywacyjnego, ewolucyjnego, biologicznego, komponentowego, społecznego⁵³⁸) oraz wybranego paradygmatu naukowego, zaczęto podkreślać interdyscyplinarną naturę emocji⁵³⁹. Współcześnie dąży się do integrowania podejść biologicznego i kulturowego⁵⁴⁰ dotyczących natury emocji poprzez poszukiwania wariantu pośredniego, łączącego oba poglądy⁵⁴¹.

⁵³⁴ D. Keltner, K. Oatley, J. M. Jenkins: *Zrozumieć emocje. Wydanie nowe*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021, s. XIII; M. Lewis, J. M. Haviland-Jones: *Psychologia emocji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; J. H. Turner, J. E. Stets: *Socjologia emocji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

⁵³⁵ I. Przybylska: *Miękkość i zdziwienie: zwrot emocjonalny w nauce i kulturze*. „Chowanna”, 2017, nr 1, s. 125-141; A. Dembek, M. Halawa, M. Krajewski: *Emocje w późnym kapitalizmie. Wprowadzenie*. „Kultura Współczesna”, 2012, nr 3, s. 8-29; O. Simonova: *Emotional Culture as Sociological Concept: On Emotional turn in Un-derstanding of Modern Society*. „Culture e Studi del Sociale”, 2019, nr 4(2), s. 147-160.

⁵³⁶ D. Keltner, K. Oatley, J. M. Jenkins: *Zrozumieć emocje...*, s. XI.

⁵³⁷ Tamże; M. Lewis, J. M. Haviland-Jones: *Psychologia emocji...*; J. H. Turner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*; R. Góralska, J. Madalińska-Michalak: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Wolter Kluwers Business, Warszawa 2012; M. Rajtar, J. Starczuk: *Wprowadzenie*. W: *Emocje w kulturze*. Red. M. Rajtar, J. Starczuk. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2012, s. 8.

⁵³⁸ D. Doliński: *Mechanizmy wzbudzania emocji*. W: *Psychologia – podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. Strelau. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004; J. Madalińska-Michalak, R. Góralska: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela...*

⁵³⁹ D. Keltner, K. Oatley, J. M. Jenkins: *Zrozumieć emocje...*; M. Lewis, J. M. Haviland-Jones: *Psychologia emocji...*; M. Rajtar, J. Starczuk: *Wprowadzenie*. W: *Emocje w kulturze...*

⁵⁴⁰ B. Mesquita, N. H. Frijda, K. R. Scherer: *Culture and emotion*. W: *Handbook of cross-cultural psychology*. T. 2. Red. P. Dasen, T. S. Saraswathi. Allyn and Bacon, Boston 1997, s. 255-297; L. Cosmides, J. Toddy: *Psychologia ewolucyjna a emocje*. W: *Psychologia emocji...*, s. 89-90; P. Binder, H. Palska, W. Pawlik: *Zaproszenie do socjologii emocji*. W: *Kultura a emocje i życie społeczne*. Red. P. Binder, H. Palska, W. Pawlik. IFIS PAN, Warszawa 2010, s. 8.

⁵⁴¹ D. Keltner, K. Oatley, J. M. Jenkins: *Zrozumieć emocje...*, s. 92; M. Tomasello: *The ultra-social animal*. „European Journal of Social Psychology”, 2014, nr 44(3), s. 187-194; I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 36.

Zważywszy na złożoną, ulotną, wielowymiarową⁵⁴² naturę emocji, podobnie jak Nico Frijda, Michael Lewis, Jeannette Haviland-Jones postrzegam je jako centralny element ludzkiego doświadczenia⁵⁴³. Mają one swoje źródła w procesach o podłożu biologicznym⁵⁴⁴, a jednocześnie ich przebieg jest społecznie i kulturowo zdefiniowany i regulowany⁵⁴⁵. Emocje są procesami⁵⁴⁶, które mają swój wyraźny początek, punkt kulminacyjny i zakończenie⁵⁴⁷. Jak twierdzi Richard Lazarus, emocje wiążą się z aspektem poznawczym oceny⁵⁴⁸.

Ich subiektywny/intrapersonalny wymiar⁵⁴⁹ oraz ich związki ze społecznym/interpersonalnym kontekstem⁵⁵⁰ sprawiają, że emocje pełnią funkcję sygnalizacyjną⁵⁵¹ oraz przystosowawczą⁵⁵², a jednocześnie są związane z pełnieniem ról oraz podlegają kontroli społecznej⁵⁵³. Ich doświadczanie jest zapośredniczone w języku⁵⁵⁴ i łączy się z zasobem używanego słownictwa emocjonalnego, tworzącego swoisty leksykon emocji⁵⁵⁵. W świetle podejść kulturowych – m.in. Michaela Lewisa – wraz z rozwojem człowieka i jego

⁵⁴² N. H. Frijda: *Punkt widzenia psychologów*. W: *Psychologia emocji...*, s. 89-90; J. Leavitt: *Znaczenie i czucie w antropologii emocji*. W: *Emocje w kulturze...*, s. 91; R. Góralska, J. Madalińska-Michalak: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela...* .

⁵⁴³ P. Binder, H. Palska, W. Pawlik (red): *Kultura a emocje...*, s. 9.

⁵⁴⁴ J. H. Turner: *On the origins of human emotions: A sociological inquiry into the evolution of human affect*. Stanford University Press, Stanford 2000; J. Panksepp: *Emocje jako twory naturalne w mózgu ssaków*. W: *Psychologia emocji...*; J. E. LeDoux, E. A. Phelps: *Sieci emocjonalne w mózgu*. W: *Psychologia emocji...* .

⁵⁴⁵ T. D. Kemper: *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*. W: *Psychologia emocji ...*; C. A. Lutz, L. Abu-Lughod: *Introduction: Emotion, Discourse and the Politics of Everyday Life*. W: *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge University Press, Cambridge 1990, s. 1-23; C. A. Lutz: *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa*. W: *Emocje w kulturze...*; L. Abu-Ludghod: *Ideologia i polityka uczuć*. W: *Emocje w kulturze...*; J. Leavitt: *Znaczenie i czucie w antropologii emocji*. W: *Emocje w kulturze...* .

⁵⁴⁶ G. M. White: *Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, schemat, dyskurs*. W: *Psychologia emocji...*, s. 63; R. Góralska, J. Madalińska-Michalak: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela...*, s. 53.

⁵⁴⁷ R. Góralska, J. Madalińska-Michalak: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela...*, s. 51.

⁵⁴⁸ R. S. Lazarus: *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, New York 1991; A. Moors: *Theories of emotion causation: A review*. „Cognition and Emotion”, 2009, nr 23, s. 625-662.

⁵⁴⁹ J. Leavitt: *Znaczenie i czucie w antropologii emocji*. W: *Emocje w kulturze...*, s. 91.

⁵⁵⁰ I. Przybylska: *Kultura emocjonalna szkoły – wprowadzenie*. W: *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczania emocji*. Red. I. Przybylska. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 12.

⁵⁵¹ N. Frijda: *Emocje są funkcjonalne – na ogół*. W: *Natura emocji*. Red. P. Ekman, R. J. Davidson. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998; N. H. Frijda: *The laws of emotion*. Mahwah, NJ, Erlbaum 2007.

⁵⁵² N. H. Frijda: *Punkt widzenia psychologów*. W: *Psychologia emocji...*, s. 103.

⁵⁵³ C. A. Lutz: *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa*. W: *Emocje w kulturze...*; L. Abu-Ludghod: *Ideologia i polityka uczuć*. W: *Emocje w kulturze...*; J. Leavitt: *Znaczenie i czucie w antropologii emocji*. W: *Emocje w kulturze...*; L. Abu-Lughod: *Veiled Sentiments: Honor and Poetry in a Bedouin Society*. University of California Press, Berkeley 1986.

⁵⁵⁴ A. Wierzbicka: *Język i metajęzyk: kwestie kluczowe w badaniach nad emocjami*. W: *Emocje w kulturze...*; A. Wierzbicka: *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge University Press, Cambridge 1998; A. K. Romney, C. C. Moore, C. D. Rusch: *Cultural universals: Measuring the semantic structure of emotion terms in English and Japanese*. „Proceedings of the National Academy of Sciences”, 1997, nr 94, s. 5489-5494.

⁵⁵⁵ D. Keltner, K. Oatley, J. M. Jenkins: *Zrozumieć emocje...*, s. 182-188; Z. Kovesces: *Metaphor and emotion*. Cambridge University Press, Cambridge 2003; G. M. White: *Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, schemat, dyskurs*. W: *Psychologia emocji...*

coraz intensywniejszym kontaktem z kulturą, pojawiają się emocje samoświadomościowe ewaluacyjne⁵⁵⁶. Według teorii Carolyn Saarni emocje są procesami relacyjnymi, budującymi relacje jednostki z otoczeniem⁵⁵⁷.

Jak już wspomniano, emocje można badać, korzystając z metodologii dostępnej dla różnych dyscyplin – m.in. psychologii emocji⁵⁵⁸, historii emocji⁵⁵⁹, etnografii emocji⁵⁶⁰, neuronauki emocji⁵⁶¹, filozofii emocji⁵⁶² czy antropologii emocji⁵⁶³. Uwzględniając powyższe konstruktywistyczne rozumienie emocji i zbudowane na ich koncepcjach współczesne rozumienie emocji, zważywszy na temat badań – kulturę emocjonalną i klimat emocjonalny biblioteki szkolnej – za ramy teoretyczne przyjmuję teorie z zakresu socjologii emocji (Arlie Russell Hochschild, Erving Goffman). Poświęcona zostanie im dalsza część rozdziału.

Zanim jednak przejdę do omówienia teorii kultury emocji A. Russell Hochschild oraz Stevena Gordona, chciałabym przywołać koncepcję Clifforda Geertza, reprezentującego obszar antropologii interpretacyjnej. C. Geertz poprzez analizę praktyk kulturowych, opisywał kulturę w ujęciu semiotycznym. Kultura w geertzowskim ujęciu badawczym stanowi, jak wyjaśnia Joanna Bielecka Prus,

[...] uosobiony w symbolach, przekazywany z pokolenia na pokolenie wzorzec znaczeń, system dziedziczonych koncepcji wyobrażanych w formach symbolicznych, za pomocą których ludzie komunikują, utrwalają i rozwijają wiedzę o życiu i swe życiowe postawy⁵⁶⁴.

C. Geertz w swoich antropologicznych szkicach pokazuje, jak systemy znaczeń nadawanych poprzez uczestnictwo kulturze odbijają się w codziennych doświadczeniach jej użytkowników⁵⁶⁵. Autor *Interpretacji kultur* uważa, że każde doświadczenie jednostki, funkcjonującej w danej kulturze można wpisać w obowiązujące w tej społeczności wzorce

⁵⁵⁶ M. Lewis: *Emocje samoświadomościowe: zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy*. W: *Psychologia emocji...*, s. 780-797.

⁵⁵⁷ C. Saarni: *Socialization of emotion*. W: *Handbook of emotions*. Red. M. Lewis, J. M. Haviland. Guilford Press, New York 1993, s. 435-446.

⁵⁵⁸ N. H. Frijda: *The laws of emotion...*

⁵⁵⁹ P. N. Stearns, C. Z. Stearns: *Emocjonologia: objaśnienie historii emocji i standardów emocjonalnych*. W: *Emocje w kulturze...*; K. Oatley: *Emotions: A brief history*. Blackwell, Oxford 2004; P. N. Stearns: *Historia emocji – zmiany i ich oddziaływanie*. W: *Psychologia emocji...*

⁵⁶⁰ C. A. Lutz: *Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa...*; A. Lutz, L. Abu-Lughod: *Introduction: Emotion, Discourse...*, s. 1-23.

⁵⁶¹ J. Panksepp, L. Biven: *The archeology of the mind: Neuroevolutionary origins of human emotion*. Norton, New York 2012; E. T. Rolls: *Emotion and decision-making explained*. Oxford University Press, Oxford 2014; J. LeDoux: *Anxious: Using the brain to understand and treat fear and anxiety*. Penguin Global, New York, 2015; L. F. Barrett: *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt, Boston, New York 2017.

⁵⁶² R. C. Solomon: *Filozofia emocji*. M. Lewis, J. M. Haviland-Jones: *Psychologia emocji...*, s. 19-34.

⁵⁶³ A. Lutz, L. Abu-Lughod: *Introduction: Emotion, Discourse ...*, s. 1-23.

⁵⁶⁴ J. Bielecka-Prus: *Transmisja kultury...*, s. 14.

⁵⁶⁵ W. J. Burszta: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 48.

kulturowe⁵⁶⁶. Kultura – interpretowana przez niego jako zestaw symbolicznych narzędzi – dostarcza konkretnych wzorców zachowań dla jednostki:

Stawanie się człowiekiem oznacza stawanie się indywidualną jednostką, a ową indywidualność zdobywamy idąc za wskazówkami wzorów kulturowych, stwarzanych przez historię systemów znaczenia, w oparciu o które nadajemy naszemu życiu kształt, ład, sens i kierunek⁵⁶⁷.

Jednostki internalizują te wzorce w codziennej praktyce społecznej poprzez nabywaną wiedzę i kompetencje w rozszyfrowaniu znaków tudzież symboli. Geertzowska opowieść o mrugnięciu oka jednego z dwóch chłopców, które może być interpretowane na różne sposoby, pokazuje, że w każdej społeczności „istnieje pewien ustalony kod społeczny”⁵⁶⁸. Kod ten obowiązuje również w odniesieniu do przeżywanych emocji⁵⁶⁹. Badacz, chcący zgłębiać kulturę musi dokonać skrupulatnego (gęstego) opisu form symbolicznych ze szczególnym uwzględnieniem analizy różnic pomiędzy nimi. Nie może być to jednak opis jednorodny, ponieważ jak pisze Marcin Lubaś, dla C. Geertza kultura jest

[...] przede wszystkim polem różnorodnych, sprzecznych, krzyżujących się, częściowo niewspółmiernych działań symbolicznych, nie dających się ani usystematyzować ani wyjaśnić przy użyciu jednolitej teorii⁵⁷⁰.

Kontekst geertzowski jest szczególnie ważny, ponieważ przyjęte przeze mnie z zakresu socjologii emocji (A. Russell Hochschild, E. Goffman) pokazują, jak symboliczne gesty, niepisane reguły, ukryte wzorce kulturowe tworzą kod, który poszczególne jednostki usiłują odczytać.

Badania w ramach socjologii emocji jako ugruntowanej specjalizacji⁵⁷¹ prowadzone są od lat siedemdziesiątych XX wieku⁵⁷² i pokazują, w jaki sposób emocje kształtują procesy społeczne i „tworzą gramatykę życia społecznego”⁵⁷³. Emocje – według przyjętego paradygmatu – są społecznie i kulturowo konstruowane. Oznacza to, jak piszą Jonathan H. Turner i Jan E. Stets, „że to, co ludzie czują, jest uwarunkowane ich socjalizacją w kulturze i uczestnictwem w strukturach społecznych”⁵⁷⁴. W świetle socjologii emocji uczucia mają

⁵⁶⁶ C. Geertz: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 19.

⁵⁶⁷ Tamże, s. 71.

⁵⁶⁸ Tamże, s. 21.

⁵⁶⁹ J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 47.

⁵⁷⁰ M. Lubaś: *Rozum i etnografia : przyczynek do krytyki antropologii postmodernistycznej*. Nomos, Kraków 2003, s. 73.

⁵⁷¹ Ch. Shilling: *Dwie tradycje w socjologii emocji*. W: *Emocje w kulturze...*

⁵⁷² P. Binder, H. Palska, W. Pawlik: *Zaproszenie do socjologii emocji*. W: *Kultura a emocje...*, s. 7; J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 15; M. Sawicka: *Pojęcie kultury emocjonalnej jako narzędzie analizy społecznej*. „Kultura i społeczeństwo”, 2015, nr 1, s. 181.

⁵⁷³ D. Keltner, K. Oatley, J. M. Jenkins: *Zrozumieć emocje...*, s. XI.

⁵⁷⁴ J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 16.

wymiar społeczny: są przeżywane, tworzone, wyrażane w kontekście społecznym i kulturowym, ale także organizują świat społeczny tudzież są nabywane w relacjach. Z tego powodu uważam, że funkcjonowanie biblioteki szkolnej jako części instytucji szkoły (stanowiącej jedno z kluczowych ogniw socjalizacji emocjonalnej⁵⁷⁵ po rodzinie i rówieśnikach⁵⁷⁶) powinno zostać poddane analizie z własnie z perspektywy socjologii emocji.

W ramach socjologicznej konceptualizacji emocji J. H. Turner i J. E. Stets, piszą o emocjach, używając metafory lepiszcza, sklejającego „ludzi ze sobą nawzajem i wytwarzającego zaangażowanie w wielkie struktury społeczne i kulturowe”⁵⁷⁷. Choć wspomniani badacze podkreślają znaczenie emocji dla kontekstu społecznego, to stanowczo odżegnują się od stanowiska teoretycznego skrajnych konstruktywistów, pomijających w całości element biologiczny. Do głównych linii teoretycznych w ramach socjologii emocji J. H. Turner i J. Stets zaliczają:

- teorie dramaturgiczne i kulturowe⁵⁷⁸;
- teorie rytuału⁵⁷⁹;
- teorie interakcjonizmu symbolicznego⁵⁸⁰;
- interakcjonizm symboliczny z elementami psychoanalizy⁵⁸¹;

⁵⁷⁵ Teorie socjalizacji emocji wyjaśniają, w jaki sposób w interakcjach z rówieśnikami i opiekunami dzieci rozwijają kompetencje emocjonalne. Por. S. A. Denham: *Emotional development in young children (The Guilford Series on Social and Emotional Development)*. Guilford Press, New York 1998; C. Saarni: *Socialization of emotion*. W: *Handbook of emotions...*, s. 435-446; J. M. Gottman, L. F. Katz, C. Hooven: *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates Inc, Hillsdale 1997.

⁵⁷⁶ D. Keltner, K. Oatley, J. M. Jenkins: *Zrozumieć emocje...*, s. 348-357.

⁵⁷⁷ J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 15.

⁵⁷⁸ Jako przedstawicieli Turner i Stets wymieniają E. Goffmana, S. Gordona, A. Russell Hochschild, Morrisa Rosenberga, Peggy Thoits, Candance Clark. Por. E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. KR, Warszawa 2000, s. 7; S. L. Gordon: *The sociology of sentiment and emotion*. W: *Social psychology; Sociological perspectives*. Red. M. Rosenverg, R. Turner. Basic Books, New York 1990, s. 562-592; A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami: komercjalizacja życia społecznego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009; M. Rosenberg: *Reflexivity and emotions*. „Social Psychology Quarterly”, 1990, nr 53, s. 3-12; P. Thoits: *Emotional deviance: Research agendas*. W: *Research agendas in the sociology of emotions*. Red. T. D. Kemper. State University of New York Press, Albany 1990; C. Clark: *Misery and company: Sympathy in everyday life*. University of Chicago Press, Chicago 1997.

⁵⁷⁹ Jako przedstawicieli Turner i Stets wymieniają E. Goffmana, Emile’a Durkheima, Randalla Collinsa, Erika Summers-Efflera. Por. E. Goffman: *Rytuał interakcyjny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006; E. Durkheim: *Elementarne formy życia religijnego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990; E. Summers-Effler: *The micro potential for social change: Emotion, consciousness and social movement formation*. „Sociological Theory”, 2002, nr 20, s. 41-60.

⁵⁸⁰ Jako przedstawicieli Turner i Stets wymieniają m.in. G. H. Meada, Charlesa Hortona Cooleya, Susan Shott, Sheldon Strykera, Petera J. Burke’a czy Davida Heisego. Por. Ch. Cooley: *Human nature and the social order*. Schocken Books, New York 1964; S. Shott: *Emotion and social life: A symbolic interactionist analysis*. „American Journal of Sociology”, 1979, nr 94, s. 1317-1334; S. Stryker: *Integrating emotion into identity theory*. „Advances in Group Processes”, 2004, nr 21, s. 1-23; D. R. Heise: *Effects of emotion displays on social identification*. „Social Psychology Quarterly”, 1989, nr 52, s. 10-21.

⁵⁸¹ Jako przedstawicieli J. Turner i J. Stets wymieniają Thomasa Sheffa oraz Jonathana H. Turnera. Por. J. H. Turner: *Face-to-face: Towards a sociological theory of interpersonal behavior*. Stanford University Press, Stanford; T. Sheff: *Emotion, the social bond and human reality*. Cambridge University Press, New York 1997.

- teorie wymiany⁵⁸²;
- teorie strukturalne⁵⁸³;
- teorie ewolucyjne⁵⁸⁴.

Teorie dramaturgiczne i kulturowe kładą nacisk „na znaczenie kultury, która tworzy zasady odczuwania, przekonań i ideologii, stanowiące scenariusz występów aktorów na społecznych scenach”⁵⁸⁵. Interakcjonizm symboliczny sytuuje w centrum teorii emocji jaźń i tożsamość jako siły napędzające społeczne kontakty. Teorie rytuału pokazują, że zarówno w pojedynczych interakcjach i w grupowych spotkaniach, rytuały stanowią o dynamice kontaktów społecznych. Teorie wymiany – skoncentrowane wokół pojęć takich jak „zasoby alternatywne”, „standardy normatywne”, „sprawiedliwość”, „uczciwa wymiana”, „wzajemność” – wyjaśniają emocje jako procesy, związane z przepływem zasobów pomiędzy uczestnikami społecznej sytuacji⁵⁸⁶. Teorie strukturalne interpretują emocje poprzez osadzenie ich w kontekście wybranej struktury, systemu, władzy czy prestiżu, a teorie ewolucyjne skupiają się na ewolucji funkcjonowania ludzi w społeczeństwie⁵⁸⁷.

Wspomniany zwrot emocjonalny w kulturze i edukacji⁵⁸⁸, przekładający się na niezwykłą popularność koncepcji związanych z emocjami w pedagogice świadczy o ogromnej roli emocji w wychowaniu i edukacji. O emocjach i ich znaczeniu dla edukacji pisali na polskim

⁵⁸²Jako przedstawicieli Turner i Stets wymieniają m.in. George’a C. Homansa, Petera M. Blaua, Richarda Emersona, Edwarda J. Lawlera. Por. G. C. Homans: *Social behavior: Its elementary forms*. Harcourt Brace & World, New York 1974; P. M. Blau: *Exchange and power in social life*. John Wiley, New York 1964; R. Emerson: *Exchange theory, part 1. A psychological basis for social exchange*. W: *Sociological theories in progress*. T. 2. Red. B. Anderson. Houghton-Mifflin, Boston 1972, s. 38-61; E. Lawler: *An affect theory of social exchange*. „American Journal of Sociology”, 2001, nr 107, s. 321-352.

⁵⁸³Jako przedstawicieli Turner i Stets wymieniają Theodore’a Kempera, Roberta Thamma, Barry’ego Markovsky’ego i Edwarda J. Lawera, Josepha Bergera czy Jacka M. Barbaleta. Por. T. Kemper: *A social interactional theory of emotions*. John Wiley, New York 1978; R. Thamm: *Towards a universal power and status theory of emotion*. „Advances in Group Processes”, 2004, nr 21, s. 189-222; B. Markovsky, E. Lawler: *A new theory of group solidarity*. „Advances in Group Processes”, 1994, nr 11, s. 113-137; J. Berger: *Directions in expectation states research*. W: *Status generalization: New theory and research*. Red. M. J. Webster, M. Foschi. Stanford University Press, Stanford 1988; J. M. Barbalet: *Emotion, social theory, and social structure: A macrosociological approach*. Cambridge University Press, Cambridge 1998.

⁵⁸⁴Jako przedstawicieli Turner i Stets wymieniają Williama Wentwortha, Jonathana H. Turnera, Michaela Hammonda. Por. J. H. Turner: *On the origins of human emotions: A sociological inquiry into the evolution of human affect*. Stanford University Press, Stanford 2000; W. Wentworth, J. Ryan: *Introduction*. W: *Social perspectives on emotion*. Red. D. D. Franks, W. M. Wentworth, J. Ryan., JAI Press, Greenwich 1994, s. 21-55; M. Hammond: *The enhancement imperative and group dynamics in the emergence of religion and ascriptive inequality*. „Advances in Group Processes”, 2004, nr 22, s. 167-188.

⁵⁸⁵J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 38.

⁵⁸⁶Tamże, s. 327.

⁵⁸⁷Tamże, s. 337.

⁵⁸⁸I. Przybylska: *Miękkość i zdżyczenie...*, s. 125-141; A. Dembek, M. Halawa, M. Krajewski: *Emocje w późnym kapitalizmie...*; O. Simonova: *Emotional Culture...*, s. 147-160.

gruncie m.in. Marian Bursztyn⁵⁸⁹, Renata Górska⁵⁹⁰, Iwona Grzegorzewska⁵⁹¹, Maria Posłuszna-Owczarz⁵⁹², I. Przybylska⁵⁹³. Warto w tym kontekście pamiętać o tym, co przywołano we wcześniejszej części pracy (por. podrozdział 1.2.2): w latach 70. ubiegłego wieku zrozumiano, że to emocje są ważnym komponentem czytania⁵⁹⁴ i zaczęto podkreślać wpływ czynników afektywnych w kształtowaniu postawy czytelniczej.

Do opisu codzienności biblioteki szkolnej oraz analizy interakcji bibliotekarz-uczeń na płaszczyźnie pedagogicznej z powyższej grupy teorii zdecydowałam się wybrać teorie dramaturgiczne i kulturowe oraz teorie rytuału. Dostarczają one pojęć i narzędzi, możliwych do zastosowania w odniesieniu do opisu biblioteki szkolnej jako miejsca o odrębnej kulturze, w którym dochodzi do niezliczonej ilości interakcji rządzonych przez kulturowo i społecznie określone reguły emocjonalne⁵⁹⁵.

1. 3. 4. Koncepcje dramaturgiczne i rytuału w kontekście codzienności szkoły

W kolejnej części pracy zostaną szczegółowo omówione wybrane koncepcje w ramach socjologii emocji. Tak jak zaznaczono, oferują one pojęcia teoretyczne, które mogą zostać zaadaptowane do opisu miejsca, jakim jest biblioteka szkolna. Potwierdzeniem tego jest fakt, że badacze – Kinga Konieczny-Pizoń⁵⁹⁶ Waldemar Nowak⁵⁹⁷, Jarosław Rokicki⁵⁹⁸, Natalia Tomczyk⁵⁹⁹, Ewa Wysocka⁶⁰⁰ – często wykorzystują właśnie koncepcje dramaturgiczne i rytuału do opisu szkoły w badaniach edukacyjnych. W odróżnieniu od teorii strukturalnych

⁵⁸⁹ M. Bursztyn: *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w procesie edukacji i aktywności młodzieży*. W: *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży*. Red. M. Gajewski. Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2023, s. 135-150.

⁵⁹⁰ J. Madalińska-Michalak, R. Górska: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela...*

⁵⁹¹ I. Grzegorzewska: *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*. „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, 2012, nr 1(57), s. 39-49.

⁵⁹² M. Posłuszna-Owczarz: *Emocje a uczenie się*. „Zeszyty Naukowe KSW”, 2016, nr 43, s. 15-25.

⁵⁹³ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*

⁵⁹⁴ Zob. A. Brzezińska, M. Burtowy: *Psychopedagogiczne problemy...*; M. A. Tinker, K. Dudziak: *Podstawy efektywnego...*; M. Tyszkowa: *Aktywność i działalność...*; K. Sochacka: *Rozwój umiejętności czytania...*

⁵⁹⁵ Zob. 1.3.3.

⁵⁹⁶ K. Konieczny-Pizoń: *Kultura szkoły w narracji dziecka. Pomiędzy szansą a zagrożeniem dla rozwoju dziecka-ucznia*. „Kultura i Edukacja”, 2021, nr 1(131), s. 169–184.

⁵⁹⁷ W. Nowak: *Szkoła totalitarna*. „Roczniki Socjologii Rodziny”, 1998, nr 10, s. 17-28.

⁵⁹⁸ J. Rokicki: *Szkoła jako instytucja totalna*. W: *Manipulacja. Pedagogiczno-społeczne aspekty cz. I*. Red. J. Aksman. Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010, s. 125-141.

⁵⁹⁹ N. Tomczyk: *Miedzy sceną a kulisami. Sytuacje społeczne w perspektywie nauczycieli przedszkoli niepublicznych w ujęciu teorii Ervinga Goffmana*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J – Paedagogia-Psychologia”, 2022, nr 35(2), s. 139-154.

⁶⁰⁰ E. Wysocka: *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 289-308.

czy ewolucyjnych, to właśnie ta grupa koncepcji bazuje na opisie mikrostruktur, takich jak codzienne relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielem i uczniem.

Centralną postacią dla obu grup teorii⁶⁰¹ jest E. Goffman. W jego pracach, jak piszą J. H. Turner i J. Stets, „jednostki są postrzegane jako aktorzy, którzy znają swoje kwestie dzięki kulturowemu scenopisowi, gdy »grają« na scenie złożonej z materialnych rekwizytów i różnego rodzaju wyposażenia przed widownią”⁶⁰². E. Goffman w *Człowieku w teatrze życia codziennego* metodycznie krok po kroku analizuje niepisane reguły interakcji właśnie za pomocą metafory przedstawienia teatralnego, wprowadzając pojęcia: aktorzy/ wykonawcy, widownia, rola, gra, fasada, występ, dekoracja, rekwizyty, dramatyczna autoekspresja, dramatyzacja działalności, mistyfikacja, zespoły, reżyser, scena, kulisy, role poboczne, przedstawienie czy sztuka manipulowania⁶⁰³.

Dramaturgiczna metaforyka jest obecna również w innych goffmanowskich pracach. Opisując działanie instytucji totalnych, czyli zamkniętych placówek społecznych, takich jak więzienia, internaty, domy opieki⁶⁰⁴, E. Goffman pisze o odgrywaniu roli przez pensjonariuszy i personel, o dynamice przedstawienia⁶⁰⁵ i rytuałów. Jednocześnie szuka szerszego kontekstu dla tego typu instytucji, wyodrębniając ich cechy dystynktywne takie jak: tworzenie sekwencji czynności narzuconych przez system, fundamentalny podział na zarządzających i zarządzanych, kontrolowanie strumienia informacji, dążenie do radykalnych zmian w zakresie ewolucji moralnej, unifikacja, żądania wypowiedzienia odpowiednich słów, które mają wyrażać szacunek, bezwzględne podporządkowanie się przepisom, konieczność uzyskiwania za każdym razem pozwolenia na wykonanie wszelkich drobnych czynności, obowiązujące zasady hierarchicznego systemu władzy, kary i nagrody jako sposób organizacji typowy dla instytucji totalnych czy etykietowanie i automatyczna identyfikacja⁶⁰⁶.

Ten sam aparat pojęciowy został wykorzystany przez Goffmana także w esejach, w których socjolog podjął temat społecznych rytuałów. Odgrywane przez ludzi aktorskie role

⁶⁰¹ J. Turner i J. Stets w *Socjologii emocji* zwracają uwagę, że „analiza Goffmana często interpretowana jest jako forma interakcjonizmu symbolicznego, jednak jej rdzeń jest Durkeimowski”. Zob. J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 45.

⁶⁰² Tamże, s. 43.

⁶⁰³ E. Goffman: *Człowiek w teatrze...*

⁶⁰⁴ E. Goffman wyróżnia pięć kategorii instytucji totalnych: instytucje stworzone w celu niesienia pomocy osobom niesprawnym i przy tym nieszkodliwym, placówki opiekujące się osobami, które nie radzą sobie, a jednocześnie mogą być niebezpieczne dla otoczenia w sposób przez siebie niezawiniony, organizacje powołane do ochrony społeczeństwa, instytucje powołane do celu lepszego wykonywania zadań przypominających pracę, placówki będące miejscem ucieczki od świata. Por. E. Goffman: *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011, s. 11-15.

⁶⁰⁵ Tamże, s. 109.

⁶⁰⁶ Tamże, s. 89.

pojawiają się w eseju *Twarz: analiza rytualnych aspektów interakcji społecznej*, gdzie badacz wprowadza wiążącą się z udaną autoprezentacją definicję twarzy jako pozytywnej wartości społecznej przypisywanej „osobie w danej sytuacji spotkania, gdy inni przyjmą, że trzyma się ona określonej roli”⁶⁰⁷. Badacz pisze w tym kontekście o „technikach twarzy”, służących zapobieganiu niechcianym incydentom⁶⁰⁸.

Wątki rytuału E. Goffman podejmuje także w eseju *Okazywanie szacunku i autoprezentacje*. Esej ten najwyraźniej ukazuje durheimowski rdzeń jego teorii, który autor *Człowieka w teatrze życia codziennego* przekłada na teorię pojedynczych interakcji. Badacz wprowadza tam pojęcie „reguły” jako wytycznej

[...] jak działać, przy czym dany sposób działania jest zalecany [...] dlatego, że tak wypada i należy. Jej naruszenie budzi zazwyczaj zaniepokojenie i pociąga za sobą sankcje społeczne⁶⁰⁹.

E. Goffman proponuje podział na reguły substancjalne (instrumentalne) oraz ceremonialne (rytualne). I. Przybylska opisuje reguły substancjalne, jako te, które

[...] zawarte w przepisach prawa i zasadach etycznych są znaczące same przez się, a ich ekspresyjne implikacje traktowane są jako wtórne [...] niezależnie od tego, kto i jak realizuje regułę (z entuzjazmem czy bez, uśmiechając się lub złoścąc się), pozostaje ważna i rządzi postępowaniem⁶¹⁰.

Aby reguły ceremonialne były przestrzegane, wymagana jest odpowiednia forma i oprawa ceremonialna, ponieważ respektując reguły ceremonialne⁶¹¹ poprzez zaangażowane uczestnictwo w rytuałach, jednostka okazuje szacunek.

Wśród rytuałów interakcyjnych E. Goffman wyróżnia dwie duże grupy: rytuały unikania i obdarowywania. Na ich dialektyce według autora opierają się stosunki społeczne. Rytuały unikania muszą być rozpatrywane „w odniesieniu do tych przejawów poważania, które polegają na zachowaniu dystansu do adresata”⁶¹². Autor *Człowieka w teatrze życia codziennego* jako przykłady pierwszego rodzaju rytuałów wskazuje, m.in. unikanie zwracania się po imieniu czy pozostawienie wolnej przestrzeni pomiędzy interlokutorami. Rytuały unikania wiążą się

⁶⁰⁷ E. Goffman: *Rytuał interakcyjny...*, s. 5.

⁶⁰⁸ Incydenty są definiowane przez badacza jako „zdarzenia, których ostateczne skutki symbolicznie zagrażają twarzy. E. Goffman: *Rytuał interakcyjny...*, s. 13.

⁶⁰⁹ Tamże, s. 49.

⁶¹⁰ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 71.

⁶¹¹ Według E. Goffmana jednostki przestrzegają reguł na dwa sposoby: poprzez obowiązki („określające jej (jednostki – przyp. A.S) moralną powinność zachowywania się w taki a nie inny sposób”) i oczekiwania („wobec tego, jak inni są moralnie zobowiązani zachowywać się wobec niej”). E. Goffman: *Rytuał interakcyjny...*, s. 49. Jak zauważa Goffman „przestrzeganie określonej reguły zwykle idzie w parze z przywiązaniem jednostki do jakiegoś wyobrażenia o sobie. Wypełniając obowiązki, jednostka jawi się innym i sobie samej jako osoba, które zachowuje określone zasady i po której zawsze się można tego spodziewać” (E. Goffman: *Rytuał interakcyjny...*, s. 51).

⁶¹² Tamże, s. 63.

w naturalny sposób z asymetryczną relacją pomiędzy przełożonymi, a podwładnymi: „przełożony będzie miał prawo do poufałości, jakiej podwładnemu nie wolno odwzajemniać”⁶¹³. E. Goffman dzieli reguły na symetryczne („jednostka ma wobec innych takie same obowiązki i oczekiwania, jak inni wobec niej”) oraz asymetryczne („inni traktują jednostkę bądź są też przez nią traktowani inaczej, niż ona ich traktuje lub jest przez nich traktowana”)⁶¹⁴.

Rytuały unikania wiążą się z regułami utrzymywania dystansu i zakazami, będącymi swoistymi wskazówkami, czego nie należy robić. Drugi rodzaj – rytuały obdarowywania – dotyczy nakazów i obejmuje „czynności, które mają zaświadczyć o stosunku jednostki do osób, do których jest skierowany jej przekaz – o tym, jak ich szanuje oraz jak będzie wobec nich działać w rozpoczynającej się interakcji”⁶¹⁵. Wśród licznych przykładów E. Goffman wymienia między innymi praktyki: pozdrawiania, „zauważania” zmian w wyglądzie, składania zaproszeń, wyświadczenia drobnych przysług, wypowiadania komplementów⁶¹⁶.

Podobnie, jak w aktorskiej grze dochodzi do nieudanych występów, tak i w praktykowaniu rytuałów zdarzają się sytuacje, które autor określa ceremonialnymi uchybieniami:

Zdarza się, że jednostka czuje, iż otrzymuje nieestosowne wyrazy szacunku – czy to za duże, czy za skromne w stosunku do zajmowanej pozycji. Bywa, że jest traktowana bardziej bezosobowo i bezceremonialnie, niż powinna⁶¹⁷.

Badacz rozważa również szczególne wypadki, w których dochodzi do „pogwałcenia reguł ceremonii, czyli działań celowych, w których język ceremonii zostaje świadomie wykorzystany do wyrażenia tego, co zabronione”⁶¹⁸. E. Goffman nazywa taki incydent profanacją i łączy ją z zabawą/szyderstwem z form ceremonialnych „z grup społecznych, które traktują je na poważnie”⁶¹⁹. Badacz nie kategoryzuje rodzajów profanacji: pisze jednak zarówno o znieważaniu, jak i o rytuałach pogardy⁶²⁰. Tym sposobem każdy gest aktorów – wykonany z odpowiednim bądź nie zaangażowaniem i w adekwatny do sytuacji sposób – staje się elementem rytualnej gry.

Wychodząc od goffmanowskich teorii, A. Russell Hochschild zbudowała swoją własną koncepcję w oparciu o pojęcia takie jak kultura emocjonalna, reguły ramowania, reguły

⁶¹³ Tamże, s. 65.

⁶¹⁴ Tamże, s. 53.

⁶¹⁵ Tamże, s. 71.

⁶¹⁶ Tamże, s. 73.

⁶¹⁷ Tamże, s. 85-86.

⁶¹⁸ Tamże, s. 86.

⁶¹⁹ Tamże, s. 86.

⁶²⁰ Tamże, s. 89.

odczuwania, reguły wyrażania, praca emocjonalna (por. podrozdział 1.5.1). Autorka analizuje *Człowieka w teatrze życia codziennego*, rozszerzając pojęcie „aktorskiej gry” na działanie powierzchowne i głębokie:

Każdy z nas na co dzień do pewnego stopnia gra. Można to jednak czynić na dwa sposoby. W pierwszym staramy się zmienić naszą zewnętrzną powierzchowność [...] Drugi sposób to działanie głębokie [...]: aktor nie stara się *wyglądać* na zadowolonego⁶²¹.

Gra powierzchowna dotyczy więc zewnętrznych gestów (wyrazu twarzy czy postawy ciała), gra głęboka wymaga świadomej pracy poznawczej – za pomocą dwóch technik: przywoływania oraz tłumienia uczuć⁶²². Gesty, które ludzie na co dzień wykonują wobec partnerów interakcji – małżonków, partnerów, kolegów – wiążą się z pracą emocjonalną i odbywają się według kulturowo ustanowionych zasad (por. podrozdział 1.5.1).

W eseju *Praca emocjonalna, reguły odczuwania i struktura społeczna* A. Russell Hochschild wprowadza pojęcie *kultury emocji*. Oznacza ono zespół „wyobrażeń na temat tego, co powinni czuć ludzie w różnego rodzaju sytuacjach”⁶²³ oraz całość doświadczeń emocjonalnych jednostki, na podstawie których pozyskuje ona tzw. ideologie emocjonalne. Można je zdefiniować „jako ramy interpretacji, które daje się opisać przez reguły ramowe i reguły odczuwania”⁶²⁴. Reguły ramowe badaczka konceptualizuje jako „takie, według których przypisujemy sytuacjom definicje czy znaczenia”, z kolei reguły odczuwania określa jako „wskazówki do oceny zgodności i braku zgodności pomiędzy uczuciem a sytuacją”⁶²⁵. Wszystkie te elementy – praca emocjonalna, ideologia i reguły – nie należą wyłącznie do prywatnych aktów zarządzania emocjami przez każdego człowieka, ponieważ „ożywają w procesie wymiany społecznej”⁶²⁶. Gdy ta wymiana zachodzi na płaszczyźnie zawodowej i odczuwane emocje muszą przekładać się na akty publiczne konstruowane tudzież pokazywane w relacji z klientem, dochodzi do transmutacji systemu emocjonalnego według przyswojonych wcześniej reguł kultury⁶²⁷.

A. Russell Hochschild, pisząc o regułach, które człowiek przyswaja poprzez uczestnictwo w kulturze w toku socjalizacji, czerpie z teorii S. Gordona⁶²⁸. Badacz wprowadził

⁶²¹A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*, s. 39-40.

⁶²²Tamże, s. 42.

⁶²³J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 51.

⁶²⁴A. Russell Hochschild: *Praca emocjonalna, reguły odczuwania i struktura społeczna*. W: *Emocje w kulturze...*, s. 231.

⁶²⁵Tamże.

⁶²⁶Tamże, s. 233.

⁶²⁷A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*, s. 21. Zob. 1.4.

⁶²⁸I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 74.

do socjologii emocji pojęcie „kultury emocjonalnej”⁶²⁹, poprzez którą rozumie „kompleks słownika emocjonalnego, przekonań i norm”⁶³⁰. W toku emocjonalnej socjalizacji za pośrednictwem tzw. agentów socjalizacji⁶³¹ (rodziców, opiekunów, rodzeństwa, rówieśników) jednostki uczą się właściwego dla ich kultury słownika emocjonalnego⁶³² (rozumianego jako „kulturowo przyjęte i reprodukowane kompleksy słownictwa używanego dla określenia emocji”⁶³³). I. Przybylska zwraca uwagę, że za pomocą słownictwa ludzie opisują i nadają znaczenia własnym doświadczeniom emocjonalnym:

Słownictwo emocjonalne jest dynamiczne, wrażliwe na określone emocje, sposoby odczuwania, zachowania i oceny sytuacji. Przykładowo powiedzenia: „złość piękności szkodzi”, „mężczyźni powinni być twardzi”, „chłopaki nie płaczą”, [...] opisują stan emocjonalny i sytuacji danej osoby (słownictwo emocjonalne) oraz norm (przekonania emocjonalne) oraz wskazują, jakie emocje i zachowania są akceptowane⁶³⁴.

Analizując teorię S. Gordona, badacze często zwracają uwagę na wyróżnione przez niego dwie orientacje funkcjonujące w ramach kultury emocjonalnej: *instytucjonalne* (normatywne) i *impulsywne* (skierowane niekiedy przeciw normom)⁶³⁵. Jak wyjaśnia Tatiana Kanasz:

Pierwsza cechuje osoby, które kontrolują swoje uczucia i ekspresję, jest ona skupiona wokół norm związanych z tradycją i instytucją [...]. Druga orientacja zawiera spontaniczne zachowania emocjonalne, a za źródło norm uznaje rówieśników i media masowe⁶³⁶.

Pierwsza orientacja koresponduje z formalnym aspektem działań danej instytucji/społeczności, druga w naturalny sposób pozwala na opis nieformalnych, codziennych praktyk obserwowanych w wybranej grupie i przestrzeni, takiej jak np. szkoły, biblioteki, przedsiębiorstwa, urzędy etc.

⁶²⁹ S. L. Gordon: *Institutional and impulsive orientations in selectively appropriating emotions to self*. W: *The sociology of emotions: original essays and research papers*. Red. D. D. Franks, E. D. McCarthy. JAI Press, Greenwich 1989, s. 219-349; S. L. Gordon: *The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure*. W: *Children's understanding of emotion*. Red. C. Saarni, P. L. Harris. Cambridge University Press, Cambridge 1989, s. 319-349; S. L. Gordon: *Social structural effects on emotions*. W: *Research agendas in the sociology of emotions*. Red. T. D. Kemper. State University of New York Press, Albany 1990, s. 145-179.

⁶³⁰ J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 47.

⁶³¹ Tamże.

⁶³² S. L. Gordon: *The sociology of sentiments and emotion*. W: *Social psychology: Sociological perspectives*. Red. M. Rosenberg, R. Turner. Basic Books, New York 1981, s. 562-592.

⁶³³ A. Czerner, E. Nieroba: *Język socjologów emocji – subiektywny przewodnik*. W: *Studia z socjologii emocji*. Red. A. Czerner, E. Nieroba. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011, s. 344.

⁶³⁴ I. Przybylska: *Emotional Culture as a Context of Education: Why Emotional Culture is Important for Pedagogy?*. „Kultura i Edukacja”, 2021, nr 4, s. 97.

⁶³⁵ J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 47; S. L. Gordon: *Institutional and Impulsive Orientations...*, s. 115-135.

⁶³⁶ T. Kanasz: *Zmiany kultury emocjonalnej pracowników socjalnych w Polsce*. „Annales Universita Mariae Curie-Skłodowska. Philosophia-Sociologia”, 2018, nr 1(43), s. 148.

Omówione powyżej teorie z zakresu socjologii emocji pozwalają mi przyjąć za A. Russell Hochschild, S. Gordonem oraz E. Goffmanem, że kultura emocjonalna jest zbiorem społecznie utrwalonych reguł, przepisów emocjonalnego pełnienia ról oraz nabywanych w określonych sytuacjach doświadczeń. Przywołana analiza praktyk kulturowych w ujęciu semiotycznym C. Geertza dowodzi, że kultura poprzez ukryte w symbolach wzorce, systemy znaczeń sprawia, że ludzie komunikują, utrwalają i rozwijają wiedzę o życiu i swe życiowe postawy. Jednocześnie, C. Geertz uważa, że każde doświadczenie jednostki, funkcjonującej w danej kulturze, można wpisać w obowiązujące w tej społeczności wzorce kulturowe⁶³⁷.

Do tej transmisji wzorów kultury emocjonalnej nieustannie dochodzi w codzienności. Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury Anny Pałubickiej i prace Jerzego Kmity⁶³⁸ pokazują, że kultura wpływa na sposób myślenia jednostki o świecie i na podstawy społecznego funkcjonowania, a jednocześnie jest głównym źródłem transmisji symbolicznych znaczeń⁶³⁹. Transmisja treści kulturowych odbywa się – zgodnie założeniami przyjętymi przez badaczy procesów socjalizacyjnych – poprzez działania rodziny i instytucji socjalizacyjnych. Za pośrednictwem procesów komunikacji przekazywane są kompletne systemy znaczeń: ich ramy, reguły, prawidłowości.

Reprezentujący socjolingwistyczną teorię języka Basil Bernstein wielokrotnie zwracał uwagę, że dziecko przyswaja treści kulturowe dzięki językowi (kodom) i kontroli, która w instytucjach społecznych stanowi podstawę socjalizacji⁶⁴⁰. Według B. Bernsteina język i ukryta w nim rzeczywistość kulturowa „jest narzędziem konstruowania i podtrzymywania struktur społecznych, społecznych tożsamości czy klas społecznych”⁶⁴¹. Badacz wyróżnił dwa typy kodów socjolingwistycznych⁶⁴²: rozwinięty/ograniczony. Typ kodu jest zależny od relacji społecznych, a jednocześnie je warunkuje – jak bowiem pisze J. Bielecka-Prus,

[...] zinstytucjonalizowany kod rozwinięty jest uprawomocnioną formą komunikowania się w szkole, a uczniowie, przede wszystkim dzieci z niższych klas społecznych, którzy nie nabyli kompetencji komunikacyjnej pozwalającej na posługiwanie się tym kodem w kontekstach szkoły, doświadczają niepowodzenia szkolnego, co zamyka przed nimi drogi awansu społecznego⁶⁴³.

⁶³⁷ C. Geertz: *Interpretacja kultur...*, s. 19.

⁶³⁸ J. Kmita: *Kultura i poznanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985; J. Kmita: *O kulturze symbolicznej*. COMUK, Warszawa 1982; J. Kmita: *Późny wnuk filozofii: wprowadzenie do kulturoznawstwa*. Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2007; A. Pałubicka: *Gramatyka kultury europejskiej*. Oficyna Wydawnictwo Epigram, Bydgoszcz 2013.

⁶³⁹ J. Bielecka-Prus: *Transmisja kultury...*, s. 34.

⁶⁴⁰ Tamże, s. 18.

⁶⁴¹ Tamże, s. 36.

⁶⁴² Bernstein definiuje kod w następujący sposób: „Kod socjolingwistyczny to społecznie ustalona, przyswajana w sposób ukryty zasada regulująca proces selekcji istotnych znaczeń i form ich realizacji w określonym społecznym kontekście komunikowania”. Por. J. Bielecka-Prus: *Transmisja kultury...*, s. 44.

⁶⁴³ Tamże, s. 75.

W kontekście edukacyjnego spotkania dzieci i młodzieży, którzy posługują się w codziennej komunikacji kodem ograniczonym z przedstawicielami instytucji, w której wymagane jest użycie kodu rozwiniętego, należy wspomnieć o procesach, związanych z teorią akulturacji. Ewa Dąbrowa i Urszula Markowska-Manista wskazują, że akulturacja dotyczy procesów zachodzących w sytuacji, w której „osoba wywodząca się z danego kręgu kulturowego znalazła się w kręgu oddziaływań innej kultury, wiodących do zmian adaptacyjnych”⁶⁴⁴. Przykłady empirycznych badań nad akulturacją w odniesieniu do edukacji można znaleźć między innymi u Lynette Lewis⁶⁴⁵, Naniny Lilli⁶⁴⁶, Eleny Makarovej⁶⁴⁷, Petry Sidler⁶⁴⁸, Joliny Ulbricht i współpracowników⁶⁴⁹. Procesy te częściowo widoczne są także w pracach H. Radlińskiej – przedstawicielki nurtu socjologicznych koncepcji wychowania, badającej przyczyny niepowodzeń szkolnych⁶⁵⁰.

Wielokrotnie podkreślano, że do transmisji znaczeń kulturowych dochodzi w toku codziennego funkcjonowania w rodzinie i w grupie. W poprzedniej części pracy (por. podrozdział 1.1.1) zwrócono uwagę na kategorię „codzienności” (która ściśle dotyczy wątków związanych z tzw. *trzecią socjologią* i opisu mikrostruktur oraz interakcji społecznych⁶⁵¹). Rosnące zainteresowanie tematyką codzienności w naukach społecznych – w tym doświadczeniami, emocjami – przełożyło się na badania pedagogiczne. Wśród badaczy zainteresowanych tematyką codzienności w polskiej szkole należy wskazać: M. Dudzikową

⁶⁴⁴ E. Dąbrowa, J. Markowska-Manista: *Problemy akulturacji migrantów w edukacji międzykulturowej*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, 2011, nr 17(2), s. 54-68.

⁶⁴⁵ L. M. Lewis: *Acculturation of immigrant students in a higher education learning environment: Assimilation as 'false consciousness'*. 2019. <https://core.ac.uk/download/pdf/323989685.pdf> [dostęp online: 11.11.2024].

⁶⁴⁶ N. Lilla: *Capturing the multidimensionality of immigrant students' acculturation patterns in Germany*. „Front. Edu”, 2023, nr 8. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2023.1129407/full> [dostęp online: 11.11.2024].

⁶⁴⁷ E. Makarova: *Acculturation and school adjustment of minority students: school and family-related factors*. „Intercultural Education”, 2019, 30(5), s. 445-447.

⁶⁴⁸ P. Sidler: *Adolescents' mutual acculturation attitudes and their association with national self-identification in three Swiss cantons*. „Front. Social.”, 2023, nr 8. <https://www.frontiersin.org/journals/sociology/articles/10.3389/fsoc.2023.953914/full> [dostęp online: 11.11.2024].

⁶⁴⁹ J. Ulbricht, M. K. Schachner, S. Civitillo, P. Noacka: *Teachers' acculturation in culturally diverse schools - How is the perceived diversity climate linked to intercultural self-efficacy?*. „Front. Psychol.”, 2022, nr 13. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.953068/full> [dostęp online: 11.11.2024].

⁶⁵⁰ Cz. Kupisiewicz: *Z dziejów teorii i praktyki wychowania - podręcznik akademicki*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, s. 249.

⁶⁵¹ M. J. Szymański: *Problematyka codzienności w badaniach społecznych i pedagogicznych*. W: *Edukacyjne problemy współczesności*. Red. M. J. Szymański. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 219.

i M. Czerepaniak-Walczak⁶⁵², Monikę Humeniuk i Iwonę Paszendę⁶⁵³, M. Nowak-Dziemianowicz⁶⁵⁴, Beatę Jakimiuk⁶⁵⁵, I. Przybylską⁶⁵⁶, Andrzeja Radziewicz-Winnickiego i współautorów⁶⁵⁷, Ewę Sosnowską-Bielicz⁶⁵⁸. Kategorię tę zastosowano dotychczas, np. w kontekście szkolnych świąt i obrzędowej rytualizacji⁶⁵⁹, poczucia wspólnoty i oswojenia przestrzeni szkoły⁶⁶⁰, form oporu⁶⁶¹, emocji czy emancypacji w szkole⁶⁶².

Wymienieni pedagodzy wielokrotnie wskazywali na konieczność badania codzienności szkoły. Krystyna Ablewicz zwraca uwagę, że codzienność stanowi „pierwsze i podstawowe źródło wiedzy człowieka o świecie, o swoim w nim miejscu i o samym sobie”⁶⁶³. Mirosław J. Szymański zauważa, że to w codzienności tkwi istota życia, „dlatego poznawanie tego, co codziennie, przybliży nam obraz współczesnej edukacji”⁶⁶⁴. M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak podkreślają konieczność badania codzienności w odniesieniu do rzeczywistości szkoły, ponieważ to „właśnie refleksja nad codziennością oraz jej specyfiką i obecnością w szkole jest podstawą rozumienia zjawisk edukacyjnych”⁶⁶⁵.

Sławomir Krzychała twierdzi, że badacz codzienności szkoły za każdym razem napotyka wielość perspektyw, obserwowanych zdarzeń, które muszą być rozpatrywane jako proces wielowymiarowy⁶⁶⁶. Karina Knasiecka-Falbierska zauważa, że na codzienność składa się „wszystko, co się powtarza, to pewien schemat składający się z lekcji, przerw między

⁶⁵² *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5. Codzienność w szkole*. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

⁶⁵³ *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*. T. 1. Red. M. Humeniuk, I. Paszenda. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

⁶⁵⁴ M. Nowak-Dziemianowicz: *Edukacja i wychowanie* ...

⁶⁵⁵ B. Jakimiuk: *Preferowana i rzeczywista codzienność szkolna w perspektywie uczniów*. „Studia Edukacyjne”, 2021, nr 61, s. 7–25.

⁶⁵⁶ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 80.

⁶⁵⁷ *Edukacja a życie codzienne*. T.1... .

⁶⁵⁸ E. Sosnowska-Bielicz: *Obraz szkolnej codzienności nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej*. „Forum Pedagogiczne”, 2020, nr 10(1), s. 141-153.

⁶⁵⁹ A. Zadrożyńska-Bąracz: *Codziennosc – niecodziennosc – swięto*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5. Codziennosc w szkole...*, s. 35-52.

⁶⁶⁰ J. Mizińska: *Wydzielnosc z codzienności. Esej o pedagogicznych implikacjach twórczości Herty Miller*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5...*, s. 53-74.

⁶⁶¹ E. Bielska: *Szkola jako przestrzen praktyki oporu codziennego*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5. Codziennosc w szkole...*, s. 283-300.

⁶⁶² M. Czerepaniak-Walczak: *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5. Codziennosc w szkole...*, s. 93-112.

⁶⁶³ K. Ablewicz: *Codziennosc i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga*. W: *Pogranicza pedagogiki i nauk społecznych*. Red S. Palka. Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 301.

⁶⁶⁴ M. J. Szymański: *Problematyka codzienności...*, s. 226.

⁶⁶⁵ M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak: *Codziennosc w szkole. Szkola w codzienności*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5. Codziennosc w szkole...*, s. 14.

⁶⁶⁶ S. Krzychała: *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5. Codziennosc w szkole...*, s. 158.

lekcjami oraz interakcji między uczniami i nauczycielami”⁶⁶⁷. M. Szymański wśród obszarów, które powinny zostać uwzględnione w analizie codzienności szkoły wylicza takie elementy jak: doświadczenia członków instytucji, formy ich aktywności, powtarzalne praktyki, przestrzenie codzienności, wzorcowe formy działań, procedury działań, rytuały⁶⁶⁸. Także przytoczone już w pierwszej części pracy (por. podrozdział 1.1.1) publikacje P. Sztompki i M. Boguni-Borowskiej, pokazują kluczowe znaczenie takich aspektów codzienności jak czas, przestrzeń i relacje⁶⁶⁹.

Warto wskazać na dominującą w polskich badaniach pedagogicznych krytyczną refleksję nad procesami edukacyjnymi zachodzącymi w szkolnej codzienności. Dorota Klus-Stańska podkreśla podstawową niespójność treści zawartych w oficjalnych dokumentach z codziennością szkoły⁶⁷⁰. M. Dudzikowa w esejach *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia* obnaża mity – fałszywe reprezentacje myślowe – zakorzenione w codzienności szkolnej⁶⁷¹. M. Czerepaniak-Walczak zwraca uwagę na doświadczenie ograniczeń i opresji w dostępie do dóbr, utrudniające procesy emancypacji w codzienności⁶⁷².

W powyższym rozdziale omówiono reprezentujące socjologię emocji wybrane teorie dramaturgiczne i teorie rytuału. W odniesieniu do instytucjonalnej przestrzeni szkoły dostarczają one pojęć i narzędzi, które umożliwiają opis niezliczonej ilości interakcji rządzonych przez kulturowo i społecznie określone reguły emocjonalne. Wszystkie elementy goffmanowskiego występu – gra aktorów, mająca na celu udaną autoprezentację; reguły substancjalne (instrumentalne) oraz ceremonialne; rytuały m.in. unikania i obdarowywania – są „odgrywane” w codzienności szkoły. Także geertzowski system reguły złożonych ze znaków i symboli, tworzących kulturę doświadczany jest przez jej uczestników w codzienności. To właśnie refleksja nad codziennością szkoły, specyfiką tego miejsca pozwala zrozumieć zachodzące tam procesy.

⁶⁶⁷ K. Knasiecka-Falbierska: *Codziennosc szkolna w doswiadczeniach mlodych anarchistow. Analiza przypadkow*. Wydawnictwo Uni-Druk, Poznań 2007, s. 53.

⁶⁶⁸ M. J. Szymański: *Problematyka codzienności...*, s. 225.

⁶⁶⁹ P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska: *Socjologia codzienności...*, s. 18.

⁶⁷⁰ D. Klus-Stańska: *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5. Codziennosc w szkole...*, s. 306.

⁶⁷¹ M. Dudzikowa: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Oficyna Wydawnicza Impuls Kraków 2001.

⁶⁷² M. Czerepaniak-Walczak: *Emancypacja w codzienności i przez codzienność. Egzemplifikacje edukacyjne*. W: *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5. Codziennosc w szkole...*, s. 93-112.

1. 3. 5. Opis biblioteki szkolnej w kontekście koncepcji dramaturgicznych i koncepcji rytuału

Zasygnalizowano już znaczenie kategorii codzienności w odniesieniu do szkoły oraz przydatność teorii z zakresu socjologii emocji do opisu tej instytucji. Kolejna część pracy zostanie poświęcona adaptacji pojęć E. Goffmana i A. Russell Hochschild do opisu codzienności bibliotek szkolnych. Należy podkreślić, że przegląd literatury przedmiotu z zakresu socjologii, pedagogiki i bibliotekoznawstwa pozwala stwierdzić, że jak dotąd **nie prowadzono badań empirycznych nad bibliotekami różnego typu jako nad miejscami, w których obowiązują mechanizmy kontroli społecznej, reguły ramowania, odczuwania oraz wyrażania**. Wymieniane przeze mnie prace badawcze z zakresu socjologii emocji można odnieść do funkcjonowania wielu instytucji społecznych. Sam E. Goffman w *Człowieku w teatrze życia codziennego* poprzez liczne przykłady pokazuje, że

[...] każdą organizację można rozpatrywać jako miejsce z pewną liczbą ról do zagrania przez spodziewanych wykonawców oraz jako zbiór symboli lub uroczystych rekwizytów wymagających odpowiedniego rozmieszczenia⁶⁷³.

R. Góralska komentuje odnośnienie goffmanowskich teorii do rzeczywistości edukacyjnej w następujący sposób:

Goffman nigdy nie opracował rozbudowanej teorii emocji, jednakże grunt pojęciowy, który stworzył może być doskonałym teoretycznym tłem do analizy praktyki szkolnej. Z perspektywy goffmanowskich analiz wydaje się niezwykle interesujące badanie kultury szkoły, a zwłaszcza interakcji pomiędzy głównymi aktorami szkolnej codzienności, tj. uczniem i nauczycielem⁶⁷⁴.

Również biblioteka szkolna – zarówno jako część instytucji szkoły, jak i jako osobny przedmiot⁶⁷⁵ – może zostać z powodzeniem opisana dzięki wykorzystaniu pojęć z zakresu socjologii emocji.

W goffmanowskim ujęciu przestrzeń biblioteki funkcjonuje jako scena występu. Bibliotekarz jako główny aktor posiada przywilej występowania na własnym terenie⁶⁷⁶ i tym samym, jak pisze Goffman, zyskuje „przewagę w interakcji”⁶⁷⁷, ponieważ dostęp do sceny i kulisy „jest kontrolowany z myślą o powstrzymaniu publiczności od zaglądania za kulisy”⁶⁷⁸. Pomieszczenie biblioteki-sceny znajduje się pod kontrolą bibliotekarza-aktora-reżysera,

⁶⁷³ E. Goffman: *Człowiek w teatrze...*, s. 129.

⁶⁷⁴ R. Góralska: *Kultura emocjonalna. W poszukiwaniu nowych ujęć praktyki szkolnej*. „Rocznik Pedagogiczny”, 2018, nr 41, s. 63-79.

⁶⁷⁵ Zob. 1.3. 4.

⁶⁷⁶ E. Goffman: *Człowiek w teatrze ...*, s. 126.

⁶⁷⁷ Tamże, s. 123.

⁶⁷⁸ Tamże, s. 262.

odpowiadającego za rozmieszczenie na scenie rekwizytów (blatu, komputera, książek, półek) oraz taką organizację przestrzeni, aby sprawiała dobre wrażenie na widzach (porządek na półkach, dekoracje, ukrywanie „wszelkich świadectw »czarnej roboty«”⁶⁷⁹, np. ubytkowania książek). To bibliotekarz decyduje również o zastosowaniu „strategicznych środków panowania nad zakresem informacji”: o dostępie czytelnika do wiedzy o jego koncie czytelniczym, o obowiązującym dystansie, o pozwoleniu na wolny dostęp do księgozbioru. Za kulisami bibliotekarz chowa rekwizyty (książki, rzeczy osobiste, dokumenty), których nie chce udostępniać widzowi. Zaplecze odgradza „przegrodą i strzeżonym przejściem”⁶⁸⁰, ustanawiając miejsce „nie dostępne dla publiczności”⁶⁸¹. Jednocześnie niejako odwracając perspektywę, uczeń-czytelnik staje się aktorem, wkraczającym na scenę, znajdującą się poza jego bezpośrednią kontrolą, na scenę, na której rządzi bibliotekarz-reżyser⁶⁸².

Uczeń-aktor stara się grać narzuconą mu rolę czytelnika, zainteresowanego miejscem, kulturalnego, odczytanego – bibliotekarz-aktor stara się zachować twarz osoby dobrze zorientowanej na scenie, znającej wszelkie jej zakamarki, pewnej siebie. Zgoda panuje, kiedy żadna ze stron nie demaskuje drugiej – bowiem każdy z aktorów

[...] chce ukryć (lub pomniejszyć ich znaczenie) przed publicznością te elementy swej działalności, te fakty i motywy, które są nie do pogodzenia z wyidealizowaną przezeń wersją własnej osoby i wytworów swojej pracy⁶⁸³.

Zazwyczaj czytelnik-widz nie otwiera szafek, zasłoniętych przez reżysera-bibliotekarza, nie zagląda do biurka, nie demaskuje aktora. Również bibliotekarz-widz szczegółowo nie przepytuje czytelnika-aktora ze znajomości wypożyczonych wcześniej książek i nie dopytuje o detale z przeczytanej lektury. Czasami jednak dochodzi do przerwania przedstawienia, gdy widzowie łamią niepisane zasady gry: „aktorzy, tracąc wątek, bywają tak wytrąceni z równowagi, że często nie potrafią zrobić niczego, co pozwoliłoby im opanować sytuację i przywrócić zakłócony porządek gry”⁶⁸⁴.

Wchodząc na goffmanowskie przedstawienie do biblioteki, widz musi dostosować swoje zachowanie do reguł aktorskiej gry. E. Goffman w *Instytucjach totalnych* zwraca uwagę, że

[...] w każdej placówce społecznej wyrażane są oficjalne oczekiwania określające, co uczestnik jest winien placówce. [...] za tymi roszczeniami wobec jednostki, wielkimi

⁶⁷⁹ Tamże, s. 73.

⁶⁸⁰ Tamże, s. 142.

⁶⁸¹ Tamże, s. 142.

⁶⁸² Tamże, s. 122.

⁶⁸³ Tamże, s. 76.

⁶⁸⁴ E. Goffman: *Instytucje totalne...*, s. 253.

czy małymi kryją się daleko idące założenia kierownictwa każdej placówki społecznej na temat tego, jaki musi być charakter jednostki, by te roszczenia mogły jej dotyczyć⁶⁸⁵.

Zaproponowana przez K. Konieczny-Pizoń analiza rzeczywistości szkolnej w perspektywie goffmanowskiego modelu kultury instytucji totalnej może z powodzeniem zostać zaadaptowana na grunt biblioteki szkolnej⁶⁸⁶. Czytelnik-widz musi przestrzegać regulaminu biblioteki, często wymagającego zachowywania ciszy oraz dostosować się do niepisanych reguł. Goffman zwraca uwagę na fakt, że oprócz dyscypliny działania w instytucjach totalnych obowiązuje również *dyscyplina bycia*, rozumianą jako „zobowiązanie do bycia osobą o określonych charakterze i do przebywania w określonym świecie”⁶⁸⁷. Tym sposobem widz-czytelnik musi być grzeczny, odczytany, kulturalny, zainteresowany książkami.

Również goffmanowskie rozważania dotyczące rytuałów znajdują zastosowanie w odniesieniu do biblioteki. Przysłuchując się interakcji pomiędzy uczniem a nauczycielem bibliotekarzem, można odnaleźć rytuały statusu (powitania, pozdrowienia, komplementy, przeprosiny, pożegnania), rytuały unikania (związanych z regułami utrzymywania dystansu) oraz rytuały obdarowywania (wiążących się z nakazami). Incydenty czy profanacje (rytuały pogardy), o których E. Goffman pisze, również mogą mieć miejsce w bibliotece szkolnej: zwłaszcza w przypadku starszych uczniów, którzy zlekceważą bibliotekarza-aktora i nie okażą mu szacunku, jakiego ten od widzów wymaga⁶⁸⁸.

Do jakich reakcji może wówczas dochodzić? E. Goffman w eseju *Zakłopotanie a organizacja społeczna* podkreśla, że osoby, które poczuły się niepewnie na określonej scenie, starają się ją omijać:

Jednostka najczęściej wie, że w określonych sytuacjach zawsze czuje się nieswojo i że pewne „złe” relacje są dla niej krępujące. O tym, w jakich spotkaniach na co dzień uczestniczy, bez wątpienia decydują jej poważne zobowiązania społeczne, ale potrafi zboczyć nieco z drogi, by znaleźć się w sytuacjach, które nie będą dla niej kłopotliwe, a ominąć te, które takie by były [...] bojąc się wszelkich interakcji, zawsze stara się je skrócić do minimum, a jeśli to możliwe całkiem ich uniknąć⁶⁸⁹.

Tym samym każda interakcja bibliotekarz-uczeń może wpływać na kolejne spotkania.

W kontekście badania relacji bibliotekarz-uczeń istotnym elementem jest koncepcja Randalla Collinsa, w której na poziomie spotkań interlokutorów powstają kolejne łańcuchy interakcji. Autor, jak pisze Tomasz Warlok, stoi na straży przekonania, że

[...] każdą sytuację społeczną powinniśmy traktować w kategoriach rytuału interakcyjnego (RI), a każdy rytuał interakcyjny może zostać ulokowany w jakimś

⁶⁸⁵ Tamże, s. 284.

⁶⁸⁶ K. Konieczny-Pizoń: *Kultura szkoły...*, s. 169–184.

⁶⁸⁷ E. Goffman: *Instytucje totalne...*, s. 180.

⁶⁸⁸ E. Goffman: *Rytuał interakcyjny...*, s. 105.

⁶⁸⁹ Tamże, s. 105.

miejsu w łańcuchu innych rytuałów interakcyjnych. Łańcuch RI tworzy *de facto* jednostka, to ona przechodzi z jednej sytuacji do drugiej, przenosząc ze sobą w nowe RI rezultaty wytworzone podczas wcześniejszych RI⁶⁹⁰.

Szczególnej wagi dla analizy biblioteki jako przestrzeni o odrębnej kulturze emocjonalnej nabiera koncepcja łańcuchów interakcji w odniesieniu do przestrzeni edukacyjnej, co wykazuje Sylwia Jaskulska w badaniach nad rytuałami przejścia⁶⁹¹. Zgodnie z teoriami rytuałów, zarówno w pojedynczych interakcjach i w grupowych spotkaniach, to one stanowią o dynamice kontaktów społecznych⁶⁹². Łańcuchy znaczeń tworzonych wokół książki i czytania przenoszone są na kontakty dziecka z biblioteką, a każde następne spotkanie młodego czytelnika z bibliotekarzem pociąga za sobą kolejne nadawane tej przestrzeni – także poprzez udział w rytuałach takich jak m.in. pasowanie na czytelnika, święto biblioteki (Międzynarodowy Miesiąc Bibliotek Szkolnych, Dzień Bibliotekarza, Tydzień Bibliotek) – znaczenia.

Odnosząc z kolei do bibliotecznej rzeczywistości grupę teorii wymiany, można dostrzec, że w tej przestrzeni wymiana będzie zachodziła na gruncie relacji interpersonalnych⁶⁹³. Poza oczywistym transferem wartości materialnych (wymianą książek), w relacji bibliotekarz-uczeń może dochodzić do przekazywania kapitału społecznego, poprzez emocje jako procesy, związane z przepływem zasobów pomiędzy uczestnikami społecznej sytuacji. Odwołując się do koncepcji uznania Axela Honnetha i jej przeniesienia przez M. Dziemianowicz-Nowak na grunt polskiej edukacji, należy stwierdzić, że wymiana wartości, jaką jest uznanie, jest fundamentem działań edukacyjnych⁶⁹⁴. W relacji wzajemnego uznania uczeń traktowany przez bibliotekarza jest jako pełnoprawny czytelnik, partner dialogu, którego wybory są respektowane, a bibliotekarz zyskuje status doradcy w sprawach czytelnictwa – przez co obie strony otwarte są na tą relację.

Również teorie z grupy interakcjonizmu symbolicznego zakładające ciągłą wymianę znaczeń symbolicznych zdają się być skutecznym narzędziem do analizy interakcji bibliotekarz-uczeń⁶⁹⁵. Znaczenia symboliczne nadawane czytaniu i bibliotece rodzą się na bazie kontaktów dziecka z biblioteką oraz wcześniejszych świadomych i nieświadomych

⁶⁹⁰ T. Warczok: *Konflikt, rytuał, emocje – socjologia Randalla Collinsa*. W: R. Collins: *Łańcuchy rytuałów interakcji*. Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2011.

⁶⁹¹ S. Jaskulska: *Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

⁶⁹² J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 38.

⁶⁹³ Tamże, s. 327.

⁶⁹⁴ M. Dziemianowicz-Nowak: *Szkola jako przestrzeń...*

⁶⁹⁵ J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 327.

oddziaływań rodzicielskich. Ewolucja tych znaczeń wpływa na tożsamość podmiotu i napędza społeczne kontakty.

Podobnie, jak w przypadku instytucjonalnej przestrzeni szkoły, w instytucjonalnej przestrzeni biblioteki również dochodzi do ogromnej ilości interakcji rządzonych przez kulturowo i społecznie określone reguły emocjonalne. To biblioteczne rytuały, zarządzanie emocjami przez bibliotekarzy i czytelników, przestrzeganie formalnych i nieformalnych reguł składają się na codzienność biblioteki. Właśnie refleksja nad doświadczaniem codzienności biblioteki i specyfiki tego miejsca (w tym nad powtarzalnym schematem interakcji, zachowań podczas przerw, nad podmiotowym traktowaniem uczniów, wzorcowych formach działań, procedur czy wreszcie ról społecznych) pozwala zrozumieć zachodzące tam procesy, oferując wiedzę o bibliotece, jej postrzeganiu przez czytelników, o znaczeniach jakie nadają temu miejscu – czasowi spędzanemu tam i przestrzeni, jej codziennemu funkcjonowaniu. To buduje obraz współczesnej biblioteki i jej prawdziwego oblicza.

Należy wskazać na pewne ograniczenia związane z opisem codzienności i kultury biblioteki przy użyciu teorii łańcucha interakcji, wymiany oraz teorii rytuału. Nie wszystkie interakcje mające miejsce w bibliotece – nie każde zachowanie bibliotekarza, uczniów czy rodziców – można opisać za ich pomocą. Nie wszystkie emocje uczniów doświadczane w bibliotece są spowodowane rytuałami czy grupową interakcją, również nie wszystkie znaczenia nadawane przez dzieci i młodzież temu miejscu są powiązane z wymianą dóbr, usług, informacji czy emocji.

Należy jednak bardzo mocno podkreślić wszystkie wymienione grupy teorii dostarczają narzędzi, za pomocą których można opisać wybrane elementy codzienności biblioteki szkolnej. Teorie rytuału pokazują, jak kolejne łańcuchy interakcji nakładają się na siebie. Teoria wymiany i interakcjonizmu wyjaśniają przebieg transferu niematerialnych (symbolicznych) wartości pomiędzy uczestnikami interakcji. Każda z tych teorii pozwala spojrzeć na bibliotekę szkolną jako na odrębną przestrzeń, w której dochodzi do niezliczonej ilości interakcji rządzonych przez kulturowo i społecznie określone reguły emocjonalne, według których uczestnicy tych goffmanowskich „przedstawień” zarządzają emocjami.

1. 3. 6. Kultura emocjonalna szkoły

Scharakteryzowane już klasyczne koncepcje kultury emocjonalnej A. Russell Hochschild i S. Gordona opisywały pojęcie „kultury emocjonalnej” z perspektywy całych

społeczności, których członkowie są uczestnikami kultury, ale i ją tworzą⁶⁹⁶. Wszystkimi tymi środowiskami rządzą normy emocjonalne i reguły zachowania, powszechnie przyjęte przez członków danej społeczności. Uczestnicy tej społeczności uczą się w danych sytuacjach odczuwać, wyrażać i okazywać emocje według kulturowych skryptów. Wymaga to od nich wykonania pracy emocjonalnej⁶⁹⁷.

Tę zaproponowaną, zaczerpniętą z prac A. Hochschild, S. Gordona i E. Goffmana definicję kultury emocjonalnej – jako zbioru społecznie utrwalonych reguł emocjonalnych, przepisów emocjonalnego pełnienia ról oraz nabywanych w określonych sytuacjach doświadczeń emocjonalnych⁶⁹⁸ – można rozpatrywać jako konstrukt społeczny (makrokoncept) lub indywidualny (mikrokoncept)⁶⁹⁹ oraz analizować w odniesieniu zarówno do społeczeństw (np. w badaniach kultury emocjonalnej Europejczyków), jak i do organizacji czy wspólnot (np. w badaniach kultury emocjonalnej pracowników socjalnych). Dotychczasowe badania nad kulturą emocjonalną organizacji, prowadzone m.in. przez Cen A. Yue i współpracowników⁷⁰⁰ oraz Charmine E. J. Härtel⁷⁰¹ wykazały, że charakter kultury emocjonalnej ma kluczowe znaczenie dla funkcjonowania organizacji/grupy ludzi. Warto zaznaczyć, że kulturę emocjonalną można badać, przyjmując różne perspektywy metodologiczne i koncentrując się na różnych aspektach, np. badania nad kulturą emocjonalną w perspektywie historii emocji mogą obrazować zmiany w kulturze zachodzące podczas trwania danego okresu historycznego, badania w perspektywie psychologii organizacji pokażą, jak kultura emocjonalna danej grupy może wpływać na funkcjonowanie organizacji, a badania osadzone w ujęciu etnograficznym położą nacisk na pokazanie emocjonalnych doświadczeń jednostki w codzienności⁷⁰².

⁶⁹⁶ Tamże, s. 47.

⁶⁹⁷ A. Russell Hochschild: *Praca emocjonalna, reguły odczuwania...*

⁶⁹⁸ O innych próbach conceptualizacji kultury emocjonalnej w odniesieniu do koncepcji R. Williamsa, W. Reddy'ego, B. Rosenwein pisze O. Simonova. Por. O. Simonova: *Emotional Culture...*, s. 147-160.

⁶⁹⁹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 80.

⁷⁰⁰ C. A. Yue, L. R. Men, M. A. Ferguson: *Examining the effect of internal communication and emotional culture on employees' organizational identification*. „International Journal of Business Communication”, 2021, nr 58(2), s. 169-195.

⁷⁰¹ C. E. J. Härtel: *How to build a healthy emotional culture and avoid a toxic culture*. W: *Research Companion to Emotion in Organization*. Red. C. L. Cooper & N. M. Ashkanasy. Edwin Elgar Publishing, Cheltenham 2008, s. 1267.

⁷⁰² W literaturze przedmiotu oraz w badaniach naukowych dochodzi do przenoszenia kategorii „kultury emocjonalnej” na grunt różnych grup zawodowych. W odniesieniu do pracowników socjalnych taką próbę podjęła T. Kanasz w artykule *Zmiany kultury emocjonalnej pracowników socjalnych w Polsce*. Badaczka wysunęła trzy argumenty, przemawiające za koniecznością podejmowania takich badań: „Po pierwsze, we współczesnych społeczeństwach zapotrzebowanie na zawody pomocowe stale rośnie. [...] Po drugie, kultura emocjonalna profesjonalistów ma związek z ich dobrostanem, poczuciem satysfakcji [...] Po trzecie, sposób zarządzania emocjami pracowników socjalnych może wpłynąć na przebieg interakcji z klientem, jego odbiór odnośnie do uzyskiwanej pomocy” Zob. T. Kanasz: *Zmiany kultury...*

Przyjmuję, że kultura emocjonalna szkoły stanowi niezwykle istotny kontekst rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci⁷⁰³ oraz posługuję się socjologicznymi koncepcjami emocji, pokazującymi, że uczucia są centralnym elementem doświadczeń człowieka, uwarunkowanym kulturowo i stanowiącym o kształcie społecznych relacji. Takie ujęcie pozwala na dostrzeżenie w szkole/w bibliotece miejsca, w którym we wspólnocie⁷⁰⁴ jej członkowie nabywają wiedzę o emocjach, regułach ich wyrażania i odczuwania.

Chociaż kultura emocjonalna jest konstruktem, za pomocą którego możliwe jest opisanie kultury szkoły, to niewiele jest prac badawczych przedstawiających szkołę jako miejsce o własnej kulturze emocjonalnej. Dotychczas zagadnienie to podejmowały przede wszystkim R. Góralska⁷⁰⁵ i I. Przybylska⁷⁰⁶. R. Góralska podkreśla, że badanie kultury szkoły i emocji jest „konieczne i naglące”⁷⁰⁷ i argumentuje, że może być ono pomocne „w eksploracji i interpretacji codzienności szkolnej”⁷⁰⁸, ponieważ dzięki zwróceniu uwagi na emocje przekazywane przez kulturę szkoły i tworzone w niej, można opisywać zachodzące w szkole zjawiska w inny sposób: taki, który reorientuje i reorganizuje pole badań, a także redefiniuje istotne pojęcia pedagogicznego słownika.

W poprzednim rozdziale wykazano, że w polskich badaniach edukacyjnych od ponad trzydziestu lat funkcjonuje pojęcie kultury organizacyjnej szkoły. Warto przywołać krytyczny głos M. Dudzikowej i Ewy Bochno, które twierdzą, że podczas prowadzenia badań nad kulturą szkoły istnieje ryzyko sprowadzenia jej wyłącznie do wymiaru organizacyjnego i aspektów efektywnego zarządzania instytucją⁷⁰⁹. Warto jeszcze raz podkreślić za M. Czerepaniak-Walczak, że kultura szkoły obejmuje wiele wymiarów i „nie jest monolitem”⁷¹⁰. Kultura emocjonalna szkoły – podobnie jak kultura organizacyjna, kultura informacyjna, kultura uczenia się, kultura wychowania, kultura nauczycieli, kultura czytelnicza⁷¹¹ – jest jednym z wymiarów kultury szkoły, które „współistnieją i pozostają we wzajemnych relacjach”⁷¹². Daje ona możliwość opisanie poszczególnych elementów kultury szkoły – postaw, relacji, zasad,

⁷⁰³ C. Saarni: *Spoleczny kontekst rozwoju emocjonalnego*. W: *Psychologia emocji...*, s. 393.

⁷⁰⁴ Zob. B. H. Rosenwein: *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Cornell University Press, Ithaca 2006; A. Cudowska: *Kultura szkoły stymulująca kształtowanie uczącej się wspólnoty*. „Kultura i edukacja”, 2018, nr 3(121), s. 129-141; B. Mikołajewska: *Zjawisko wspólnoty*. The Lintons' Video Press, New Haven, 1999.

⁷⁰⁵ R. Góralska: *Kultura emocjonalna. W poszukiwaniu...*, s. 63-79.

⁷⁰⁶ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*

⁷⁰⁷ R. Góralska: *Kultura emocjonalna. W poszukiwaniu...*, s. 63-79.

⁷⁰⁸ Tamże.

⁷⁰⁹ *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zmian?* Red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska. Wolters Kluwers, Warszawa 2016.

⁷¹⁰ M. Czerepaniak-Walczak: *Proces emancypacji...*, s. 80.

⁷¹¹ Tamże, s. 83-85. Zob. także: B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli wobec edukacji...*, s. 90.

⁷¹² M. Czerepaniak-Walczak: *Proces emancypacji...*, s. 85.

wartości, norm i przekonania, tradycji, wzorów i artefaktów⁷¹³ – za pomocą narzędzi dostarczanych przez omówione szerzej w poprzednich rozdziałach koncepcje z zakresu antropologii kultury oraz socjologii emocji (por. podrozdział 1.3.4).

W tym rozumieniu celem opisu kultury emocjonalnej danego miejsca jest poznanie znaczeń, jakie jednostka nadaje tej przestrzeni za pośrednictwem własnych emocjonalnych doświadczeń i zrozumienie, w jaki sposób członkowie danej wspólnoty (szkoły/biblioteki) nabywają wiedzę o emocjach i obowiązujących tam regułach ich odczuwania i okazywania. Warto zwrócić uwagę, że jak pisze I. Przybylska,

[...] kultura emocjonalna nie jest formalnym systemem przekonań posiadającym ograniczenia i styl wyrazu, wytwarzanym przez oficjalne organizacje i rozpowszechnianym oficjalnymi kanałami, lecz przede wszystkim systemem nieformalnym i rozproszonym, ujawniającym się w codziennych praktykach kulturowych⁷¹⁴.

Wymienione przez badaczkę kluczowe dla opisu szkoły dychotomie – jawne/ukryte, formalne/nieformalne⁷¹⁵ – uzupełnione o opozycje prywatne/publiczne, gwałtowne/uporządkowane⁷¹⁶ (będące poniekąd rozwinięciem gordonowskiej orientacji instytucjonalne/impulsywne⁷¹⁷), są kluczowymi pojęciami, które powinny zostać uwzględnione w trakcie badań nad kulturą emocjonalną.

Nieodłącznym składnikiem opisu kultury emocjonalnej szkoły jest codzienność, w której kultura się przejawia. Jak wykazano w poprzednich częściach rozdziału (por. podrozdział 1.1.1, 1.3.4) to codzienność jest podstawowym źródłem wiedzy jednostki o otaczającym ją świecie: w codzienności człowiek doświadcza emocji, wyraża je i nabywa w relacjach, osadzonych w konkretnym czasie i miejscu. Przykłady śladów kultury emocjonalnej w szkolnej codzienności wymienia I. Przybylska:

Kultura emocjonalna uobecnia się (realizuje) w relacjach i ich tonie emocjonalnym, w stosowanych metodach pracy dydaktycznej i wychowawczej [...] stylu kierowania klasą (preferowany przez nauczycieli styl bezosobowy lub osobowy) czy w klimacie emocjonalnym interakcji w szkole⁷¹⁸.

Śladów tej kultury należy szukać przede wszystkim w potocznym myśleniu, w którym głęboko zinternalizowały się obecne w kulturze emocjonalnej szkoły wzory⁷¹⁹.

⁷¹³ Tamże, s. 80.

⁷¹⁴ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 87.

⁷¹⁵ B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli wobec edukacji ...*, s. 95.

⁷¹⁶ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 126.

⁷¹⁷ J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 47.

⁷¹⁸ I. Przybylska: *Kultura emocjonalna szkoły – wprowadzenie. ...*, s. 19.

⁷¹⁹ D. Klus-Stańska: *Dzień jak co dzień...*, s. 310, 322.

Podsumowując, należy zauważyć, że ogromne zainteresowanie badawcze emocjami (zwrot emocjonalny w kulturze i nauce) oraz codziennością (badania w ramach trzeciej socjologii) w połączeniu z krytycznym podejściem do teorii organizacji przejętych z nauk o zarządzaniu przyczyniło się do prób przeniesienia teorii z zakresu socjologii emocji na grunt edukacji. Jest to możliwe, ponieważ kultura szkoły jest konstruktem złożonym, który można opisać za pomocą wielu mniejszych konstruktów, w tym zarówno wymiaru emocjonalnego, jak i organizacyjnego. Opis kultury emocjonalnej za pomocą teorii z zakresu antropologii emocji oraz socjologii emocji daje możliwość uchwycenia doświadczeń, norm i reguł emocjonalnych przekazywanych i upowszechnianych w formalnych oraz nieformalnych praktykach, które mają niebagatelne znaczenie dla kontekstów wychowania i rozwoju. To właśnie ten aspekt funkcjonowania biblioteki jest dla mnie kluczowy, dlatego kolejny podrozdział będzie stanowił próbę znalezienia odpowiedzi na pytania: czym właściwie jest kultura emocjonalna biblioteki szkolnej, jakie są jej przejawy oraz związek z kulturą organizacyjną.

1. 3. 7. Kultura emocjonalna biblioteki szkolnej

Przedstawione założenia dotyczące kultury emocjonalnej szkoły można – przynajmniej częściowo – przenieść na grunt każdej innej organizacji, ponieważ jak pisze I. Przybylska, „dom, przedszkole, szkoła, uniwersytet, miejsce pracy etc. – to przestrzenie, które tworzą jedyną w swoim rodzaju kulturę emocjonalną”⁷²⁰. W każdym z tych miejsc obowiązuje inny zbiór społecznie utrwalonych reguł emocjonalnych, przepisów emocjonalnego pełnienia ról oraz nabywanych w określonych sytuacjach doświadczeń emocjonalnych.

O kulturze emocjonalnej obowiązującej w przestrzeni biblioteki dotychczas pisał prawdopodobnie wyłącznie Jason Martin w artykule *Emotional Intelligence, Emotional Culture, and Library Leadership*⁷²¹. Badacz nie scharakteryzował kultury emocjonalnej biblioteki a jedynie zasygnalizował jej fundamentalne znaczenie w kontekście zarządzania organizacją publiczną:

Kultura emocjonalna ma kluczowe znaczenie nie tylko dla sposobu wyrażania emocji w miejscu pracy w bibliotece, ale także dla zdrowej kultury emocjonalnej, która zapobiega wypaleni, sprzyja innowacjom i tworzy lepsze środowisko pracy. [...] dyktuje, jak ludzie reagują na siebie nawzajem i przywództwo⁷²².

⁷²⁰ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 87.

⁷²¹ J. Martin: *Emotional Intelligence, Emotional Culture, and Library Leadership*. „Library leadership & management” 2019, 2(33), s. 1-10.

⁷²² Tamże.

Ze względu na brak spójnych prób konceptualizacji tego konstruktu pojęciowego i chcąc usytuować kulturę emocjonalną biblioteki w odniesieniu do kultury emocjonalnej szkoły, muszę jeszcze raz powrócić do założeń, które przedstawiłam, opisując kulturę szkoły/kulturę biblioteki szkolnej. Przyjęłam, że podobnie jak kultura szkoły obejmowała wiele wymiarów kultury, tak kultura biblioteki szkolnej obejmuje różne wymiary, takie jak np. kultura organizacyjna biblioteki szkolnej, kultura emocjonalna biblioteki szkolnej, kultura informacyjna biblioteki szkolnej, kultura czytelnicza uczniów, kultura nauczycieli-bibliotekarzy (w przypadku większych bibliotek szkolnych). Zaznaczyłam także, że będę rozpatrywać kulturę biblioteki szkolnej jako osobne pojęcie, ponieważ struktura kultury szkoły nie jest spójna i funkcjonują w niej niejako oddzielnie różne mniejsze struktury, a funkcjonowanie biblioteki wymaga specyficznej organizacji pracy⁷²³.

Wracam do tych założeń, ponieważ kultura emocjonalna szkoły i kultura emocjonalna biblioteki szkolnej w pewnych zakresach będą do siebie bardzo zbliżone: z pewnością powszechnie przyjęte w danym społeczeństwie reguły ramowania, wyrażania, odczuwania emocji będą bowiem obowiązywać zarówno na terenie szkoły, jak i w bibliotece szkolnej ze względu na to, że różne wymiary kultury placówki „współlistnieją i pozostają we wzajemnych relacjach”⁷²⁴. Z drugiej strony jednak codzienność i kultura emocjonalna biblioteki znacznie różni się od „życia” klasy: sposób spędzania czasu przez uczniów w bibliotece będzie mieć inny przebieg niż w trakcie zajęć lekcyjnych, a kontakty pomiędzy uczniami a nauczycielami bibliotekarzami nie będą obejmować np. ładunku emocjonalnego związanego z ocenianiem⁷²⁵. Niektóre elementy kultury emocjonalnej szkoły – wspomniane już ocenianie zachowania czy styl kierowania grupą – nie będą dotyczyły kultury emocjonalnej biblioteki. Z kolei inne elementy kultury emocjonalnej biblioteki – np. skrypt emocjonalny, związany z odzyskiwaniem przez bibliotekarza zagubionych przez uczniów książek – nie będzie dotyczył większości nauczycieli, współtworzących kulturę emocjonalną szkoły.

Sytuując względem siebie różne wymiary kultury biblioteki szkolnej – w tym kulturą organizacyjną i kulturę emocjonalną – należy zwrócić uwagę na fakt, że także i one współlistnieją obok siebie i nieustannie się przenikają. Opis kultury organizacyjnej biblioteki daje możliwość dokonania charakterystyki funkcjonowania biblioteki, leżących u jej podstaw założeń, norm, wartości i artefaktów. Opis kultury emocjonalnej biblioteki pozwala na znacznie więcej: na poznanie znaczeń, jakie jednostka nadaje tej przestrzeni za pośrednictwem własnych

⁷²³ D. Grabowska: *Ewolucja zadań nauczycieli...*

⁷²⁴ M. Czerepaniak-Walczak: *Proces emancypacji ...*, s. 85.

⁷²⁵ J. Wojciechowski: *Biblioteczna wartość ...*, s. 42.

emocjonalnych doświadczeń i zrozumienie w jaki sposób członkowie danej wspólnoty (szkoły/biblioteki) nabywają wiedzę o emocjach i obowiązujących tam regułach ich wyrażania, odczuwania i okazywania.

Analiza literatury przedmiotu z zakresu pedagogiki, psychologii, z interdyscyplinarnych prac dotyczących emocji, ale także bibliotekoznawstwa i bibliologii oraz teorii zarządzania na etapie konceptualizacji modelu teoretycznego, skłoniła mnie do refleksji nad opisaniem kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej z wykorzystaniem klasycznego scheinowskiego modelu kultury organizacyjnej: założeń, norm i wartości oraz artefaktów. **Zastosowanie scheinowskiego modelu do opisu kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej może przebiegać w następujący sposób⁷²⁶:**

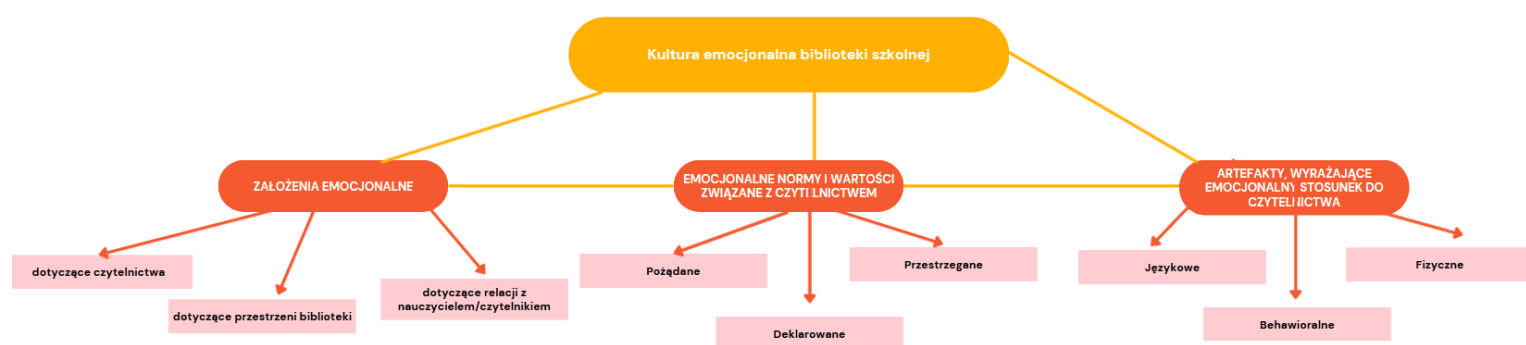
- na poziomie założeń – niewidocznym i nieuświadomionym – kultura emocjonalna biblioteki szkolnej będzie stanowić pewien posiadany przez nauczycieli i czytelników zespół przekonań dotyczących emocji związanych z szeroko pojętym czytelnictwem, biblioteką, wypożyczaniem, wykonywaną przez bibliotekarza pracą. Założenia obejmują m.in. takie obszary jak: współpraca z rodzicami, praca dydaktyczna z uczniami, doradztwo czytelnicze, promocja czytelnictwa, współpraca ze środowiskiem lokalnym, współpraca z pozostałymi nauczycielami, współpraca z dyrekcją czy emocjonalne przekonania dotyczące roli i statusu biblioteki oraz samego bibliotekarza w szkole. Przykładowo: uczeń zalegający ze zwrotem książki, odmawiając pójścia do biblioteki, może zakładać, że bibliotekarz będzie dla niego nieuprzejmy (emocjonalne przekonanie dotyczące relacji z nauczycielem/czytelnikiem); nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej zakłada, że pierwszoklasiści swobodnie czują się w bibliotece szkolnej, ponieważ wie, że podczas nauki w oddziale „0” dzieci regularnie uczęszczały do niej na lekcje biblioteczne (emocjonalne przekonanie dotyczące przestrzeni biblioteki); uczeń zakłada, że nie znajdzie w bibliotece dla siebie interesującej książki i wizyta tam będzie nieprzyjemna, ponieważ nie lubi czytać (emocjonalne przekonanie dotyczące czytelnictwa);
- na poziomie norm i wartości – częściowo widocznym i uświadomionym – kultura emocjonalna biblioteki będzie obejmowała te normy zachowań emocjonalnych i wartości, które są pożądane, deklarowane i przestrzegane przez uczniów oraz nauczycieli i wyrażają się w postawie czytelniczej, w postawie wobec biblioteki i w działaniach związanych z edukacją czytelniczą. Normy i wartości odnoszą się do

⁷²⁶ E. H. Schein: *Organizational culture ...*

takich obszarów jak promocja czytelnictwa, doradztwo czytelnicze; relacje z uczniami, rodzicami, dyrekcją, pozostałymi nauczycielami; wykorzystywanie w pracy nowych technologii czy samorozwój. Przykładowo: bibliotekarz przesyła rodzicom przez dziennik elektroniczny list dotyczący korzyści płynących z głośnego czytania, w którym przekonuje, że wspólne czytanie buduje więzi emocjonalne pomiędzy członkami rodziny;

- na poziomie artefaktów językowych, fizycznych i behawioralnych – widocznych i uświadomionych – kultura emocjonalna biblioteki będzie obejmowała wytwory, wyrażające stosunek emocjonalny dzieci i bibliotekarza do biblioteki oraz zachowania i komunikaty, na podstawie których można wnioskować o emocjonalnym stosunku do biblioteki, czytania czy książek. Artefakty te będą odnosić się do różnych obszarów funkcjonowania biblioteki: artefakty fizyczne to wszelkie przedmioty materialne znajdujące się w bibliotece, którym uczniowie nadają znaczenie emocjonalne (są do nich przywiązani, lubią z nich korzystać bądź odwrotnie), behawioralne obejmują ogół zachowań bibliotekarzy i użytkowników, ich reakcje na poszczególne elementy kultury organizacyjnej biblioteki wraz z bibliotecznymi rytuałami. Artefakty językowe będą obejmować wszystkie werbalne komunikaty, które wypowiedane są w bibliotece oraz narracje o bibliotece i czytelnictwie, zawierające podtekst emocjonalny. Przykładowo: artefaktami mogą być gazetki, prace plastyczne, dekoracje, rozmowy pomiędzy bibliotekarzem i dziećmi, w których jedna strona mówi o towarzyszących jej podczas lektury emocjach.

Schemat 4. Kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej



Źródło: model własny na podstawie prac teoretycznych E. Scheina, A. Russell Hochschild, S. Gordona⁷²⁷

⁷²⁷ A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*; L. Gordon: *Institutional and impulsive orientations ...*, s. 219-349; E. H. Schein: *Organizational culture...*

Choć kultura emocjonalna w sposób najbardziej widoczny ujawnia się w artefaktach językowych, behawioralnych, fizycznych – ponieważ można je wychwycić – to, jak pisze Maja Sawicka, „wszystkie aspekty kultury emocjonalnej wpływają na siebie wzajemnie i dopiero w połączeniu dają obraz »emocjonalności« danego społeczeństwa i sposobu jej zorganizowania”⁷²⁸. Kultura emocjonalna bibliotek szkolnych ukazuje pewne wzorce zachowań wytwarzanych w bibliotekach szkolnych, które ujawniają się np. w treściach zapisanych w oficjalnych dokumentach, sposobie aranżacji przestrzeni, w potocznym myśleniu o bibliotece i książce czy w interakcjach z osobami, których zadaniem jest popularyzować czytanie. Kategoria ta będzie mieścić w sobie oczekiwania dotyczące emocji, które powinny być odczuwane w bibliotece i podczas czytania, reguły, w jaki należy emocje w tej przestrzeni wyrażać, ale i nieuświadomione mity edukacyjne, zinternacjonalizowane w potocznym myśleniu o czytaniu i bibliotece.

Kultura emocjonalna biblioteki ściśle wiąże się przede wszystkim z doświadczeniami emocjonalnymi użytkowników tej przestrzeni, które składać się będą na subiektywne odczucie klimatu emocjonalnego (por. podrozdział 1.4.2.). Jak już wspomniano, jest ona związana z nadawaniem przez dzieci oraz nauczycieli znaczenia emocjonalnego temu miejscu, książkom, rozmowom o nim, relacjom tam zachodzącym oraz wreszcie samemu aktowi czytania. Będzie ujawniać się, jak podkreśla I. Przybylska, również w spontanicznej rozmowie, bowiem

Nawet pozornie nieistotne komunikaty zawierają jasny przekaz dotyczący zachowania, a także tego, co należy czuć i wyrażać. Pytania, rady, sugestie czy polecenia mogą zawierać emocjonalne podteksty: „Nadchodzą wakacje, powinienes się cieszyć!”, „Czy nie powinienes się trochę bardziej martwić wynikami egzaminów?” [...] ⁷²⁹.

Anegdota, przywoływana przez J. Wojciechowskiego –

Mój wnuk mówi: biblioteka to w szkole jedyne miejsce, gdzie jest cicho. Dlaczego musi być cicho? Bo bibliotekarka ma nadwrażliwe bębenki? Ma być nie cicho, ale przyjaźnie. *Nie gadaj, nie smarkaj, nie dotykaj, nie rusz, bierz, co ci dają, i znikaj?* No, to tak się pracuje na karykaturalny stereotyp biblioteki w ogóle [...] ⁷³⁰

– pokazuje, że biblioteka, podobnie jak szkoła, fabryka czy rodzina, jest miejscem doświadczania emocji oraz tworzy, posługując się bernsteinowską terminologią, całe „struktury znaczeń”⁷³¹. Pojęcie kultury emocjonalnej jest takim narzędziem analizy⁷³², które pozwala

⁷²⁸ M. Sawicka: *Pojęcie kultury emocjonalnej...*, s. 188.

⁷²⁹ I. Przybylska: *Emotional Culture as a Context...*, s. 100.

⁷³⁰ J. Wojciechowski: *Biblioteczna wartość naddana...*, s. 31.

⁷³¹ B. Bernstein: *Odtwarzanie kultury...*, s. 13.

⁷³² M. Sawicka: *Pojęcie kultury emocjonalnej...*, s. 181; O. Simonova: *Emotional Culture as Sociological Concept...*, s. 147-160; I. Przybylska: *Emotional Culture as a Context ...*, s. 89-104.

uchwycić doświadczane przez dzieci w przestrzeni biblioteki emocje i zbadać ich związek z postawami czytelnickimi. Jednocześnie, jak wykazały dotychczasowe badania, warto podkreślić, że charakter kultury emocjonalnej ma kluczowe znaczenie dla funkcjonowania organizacji⁷³³.

Podsumowując, kultura biblioteki obejmuje wiele, funkcjonujących równolegle wymiarów, m.in. kulturę emocjonalną, kulturę organizacyjną. Dotychczasowe badania kultury bibliotek miały na celu przede wszystkim badanie aspektów organizacyjnych, przekładających się na efektywność pracy biblioteki. Przyjęte przeze mnie **ujęcie kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej jako jednego z najważniejszych wymiarów kultury biblioteki szkolnej wynika z przekonania, że to właśnie czynniki afektywne związane z pobytem ucznia w bibliotece będą miały kluczowe znaczenie dla funkcjonowania biblioteki oraz dla socjalizacji czytelniczej wtórnej**. Przyjmuję, że kultura emocjonalna biblioteki będzie obejmowała założenia emocjonalne (dotyczące czytelnictwa, przestrzeni biblioteki, relacji z nauczycielem); emocjonalne normy i wartości związane z biblioteką i czytelnictwem (deklarowane, pożądane, przestrzegane); artefakty wyrażające emocjonalny stosunek do biblioteki i czytelnictwa (językowe, behawioralne, fizyczne). Jestem przekonana, że opis kultury emocjonalnej biblioteki przy użyciu omówionych koncepcji teoretycznych z zakresu socjologii emocji i antropologii emocji pozwoli na dotarcie do znaczeń nadawanych temu miejscu, które będą ujawniać się w klimacie codziennych interakcji pomiędzy uczniem a bibliotekarzem.

1.4.1. Klimat szkoły – perspektywa pedagogiczna

Przyjęta definicja kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej obejmuje zarówno emocjonalne założenia, normy i wartości, jak i artefakty językowe, behawioralne i fizyczne. Każdy z tych poziomów łączy emocjonalne doświadczenie, związane z pobytem czytelnika w bibliotece. Właśnie to doświadczenie można konceptualizować jako subiektywne odczucie klimatu emocjonalnego miejsca.

Od ponad dwudziestu lat badacze usiłują jednoznacznie zdefiniować charakter relacji pomiędzy kulturą szkoły i jej klimatem⁷³⁴. A. Thuściak-Deliowska oraz U. Dernowska

⁷³³ C. A. Yue, L. R. Men, M. A. Ferguson: *Examining the effect...*, s. 169-195; C. E. J. Härtel: *How to build a healthy ...*, s. 1267.

⁷³⁴ Por. I. Nowosad: *Kultura szkoły ...*; M. Van Houtte: *Climate and Culture? A plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research*. „School Effectiveness and School Improvement”, 2005, nr 16(1), s. 71-89; M. Van Houtte, D. Van Maele: *The Black Box Revelation: In Search for Conceptual Clarity Regarding Climate and Culture in School Effectiveness Research*. „Oxford Review of Education”, 2011, nr 37(4), s. 505-524.

szczegółowo omawiają zarówno te teorie, w których pojęcie „kultury szkoły” ma szerszy zakres niż „klimat szkoły”, jak i te, w których kultura wchodzi w skład klimatu szkoły, rozumianego jako wielowymiarowy konstrukt⁷³⁵. Badaczki zwracają uwagę, że wybór rodzaju przyjętej definicji operacyjnej klimatu oraz kultury wiąże się często z dalszymi wyborami metodologicznymi: badania nad kulturą szkoły na ogół sytuują się w paradygmacie badań jakościowych, a z kolei w badaniach nad klimatem dominuje podejście ilościowe⁷³⁶. I. Przybylska rozpatruje oba terminy w interakcji, twierdząc, że „klimat emocjonalny wynika z kultury grupy, a doświadczenie kultury wydaje się zapośredniczone przez percepcję klimatu”⁷³⁷. Badaczka zaznacza jednak, że klimat emocjonalny może być temporalny, związany z emocjami członków grupy; a kultura emocjonalna jest znacznie trwalszym konstruktem „złożonym z norm, znaczeń, wartości i symboli wspólnych”⁷³⁸.

Badania nad pojęciem klimatu emocjonalnego prowadzono dotychczas w odniesieniu do różnych mikro- i makro- struktur społecznych: badano klimat rodzin⁷³⁹, grup społecznych i zawodowych (w tym m.in. studentów⁷⁴⁰, lekarzy⁷⁴¹, pracowników misji pokojowych⁷⁴², sektora bankowości⁷⁴³), ale i klimat emocjonalny, odczuwany przez mieszkańców danego kraju⁷⁴⁴. Szczególnie często pojęcie klimatu ukazywano w perspektywie psychologii

⁷³⁵ U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska: *Kultura szkoły...*, s. 77.

⁷³⁶ Tamże, s. 80.

⁷³⁷ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 137.

⁷³⁸ Tamże.

⁷³⁹ Zob. S. Kapetanovic, T. Skoog: *The Role of the Family's Emotional Climate in the Links between Parent-Adolescent Communication and Adolescent Psychosocial Functioning*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 2021, nr 49, s. 141-154; S. E. DeMartini, M. I. Gallegos, D. B. Jacobvitz, N. L. Hazen: *Toddlers' Emotional Overregulation: Relations With Infant Temperament and Family Emotional Climate*. „Family Relations Interdisciplinary. Journal Of Applied Family Science”, 2021, nr 70(4), s. 1073-1089.

⁷⁴⁰ Zob. F. McLure R. B. Koul, B. J. Fraser: *University Students' Classroom Emotional Climate and Attitudes during and after COVID-19 Lockdown*. „Education Sciences”, 2022, nr 12(1), s. 31; X. Yang, X. Wang, J. Liu, S. Lai, M. Liu: *The Perceived Broad Group Emotional Climate Scale: Development and Validation With Chinese Community Residents and University Students*. „Frontiers in Psychology”, 2021, nr 12, s. 686-734.

⁷⁴¹ S. Hussain, I. Batool, S. Bano, H. Ali: *Emotional Climate, Work Stress and Occupational Cognitive Failure in Doctors*. „Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences (PJPBS)”, 2019, nr 4(2), s. 221-235.

⁷⁴² P. S. Negi, A. Tomar, N. Sharma: *Emotional Climate in UN peacekeeping Organization: An Exploratory Study*. „The International Journal of Indian Psychology”, 2018, nr 6 (2), s. 120-126.

⁷⁴³ M. I. M. Bawa, V. Kanagasabai: *Factors of Emotional Climate in the People's Bank in Batticaloa and Trincomalee Districts*.

https://www.researchgate.net/publication/316601533_Factors_of_Emotional_Climate_in_the_People%27s_Bank_in_Batticaloa_and_Trincomalee_Districts [dostęp online: 11.11.2024].

⁷⁴⁴ A. Fritzhand, N. Petrovic: *The culture of peace: students' perception of the emotional climate in the Republic of Macedonia*.

https://www.researchgate.net/publication/301287839_The_Culture_of_Peace_Students%27_Perception_of_the_Emotional_Climate_in_the_Republic_of_Macedonia [dostęp online: 11.11.2024];

K. Rivera, S. Olsen: *The Emotional Climate of Nations and Their Culture of Peace*. „Journal of Social Issues”, 2007, nr 1, s. 1-10.

organizacji⁷⁴⁵, pisząc nie o klimacie emocjonalnym, ale o klimacie organizacyjnym⁷⁴⁶. Na gruncie pedagogicznym pojawiały się także prace, których autorzy posługiwali się pojęciami takimi jak klimat społeczny czy wychowawczy⁷⁴⁷.

Klimat emocjonalny w prowadzonych badaniach rozpatrywany był w jego społecznym wymiarze – w odniesieniu do pewnej grupy ludzi, przebywających ze sobą na co dzień i dzielących wspólne doświadczenia⁷⁴⁸. W tym ujęciu, klimat emocjonalny można skonceptualizować, jak piszą Parvender S. Negi, Nity Sharma i Abhishek Tomar, jako

[...] dominujące w zbiorowości emocje wytwarzane przez społeczne interakcje członków grupy w określonym środowisku” (de Rivera, 2007) [...] klimat emocjonalny odzwierciedla indywidualne postrzeganie tego, jak większość innych osób czułaby się w określonej sytuacji lub środowisku⁷⁴⁹.

Literatura przedmiotu – zarówno polska, jak i zagraniczna – podkreśla takie dystynktywne właściwości klimatu jak: wspólne odczucia podzielane przez grupę, zapośredniczenie klimatu w subiektywnej percepcji oraz możliwość kształtowania, pielęgnowania i zmieniania klimatu emocjonalnego grupy⁷⁵⁰.

Koncepcja klimatu emocjonalnego została przeniesiona z teorii zarządzania organizacją na pole edukacji. Dotychczas konceptualizowano szkolny klimat przy użyciu takich określeń

⁷⁴⁵ V. Tran: *The role of emotional climate in learning organizations*. „The Learning Organization”, 1998, nr 5(2), s. 99-103; S. Vaitkevicius, P. Papsiene: *Formation of Emotional Climate in Human Resource Management*. „Scientific Conference on Economics and Entrepreneurship Proceedings”.

<https://journals.rtu.lv/index.php/SCEE/article/view/scee.2019.011> [dostęp online: 11.11.2024]; M. Noori, X. Liu: *Studying Workgroup Emotional Climate (WEC) In The Knowledge-Based Companies Of Iran*.

<https://www.researchgate.net/publication/352658323> [dostęp online: 11.11.2024]; M. Patterson, P. Warr, M. West: *Organizational climate and company productivity: The role of employee effect and employee level*. „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, 2004, nr 77(2), s. 193-216.

⁷⁴⁶ B. Mikuła: *Klimat organizacyjny a kultura organizacyjna — próba systematyzacji pojęć*. „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, 2000, nr 3, s. 33-40; A. Lubrańska: *Klimat organizacyjny jako wyznacznik emocjonalnych doświadczeń pracowników*. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2014, nr 1(96), s. 114-124; A. Lubrańska: *Klimat organizacyjny wobec obciążeń pracą w aspekcie wieku i płci pracownika*. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2014, nr 5, s. 69-80; S. Vaitkevicius, P. Papsiene: *Formation of Emotional Climate...*; J. de Rivera: *Emotional climate: Social structure and emotional dynamics* https://www.researchgate.net/publication/288262904_Emoional_climate_Social_structure_and_emotional_dynamics [dostęp online: 11.11.2024].

⁷⁴⁷ J. Flanz: *Działania podejmowane przez nauczycieli liceów ogólnokształcących i techników w tworzeniu klimatu społeczno-wychowawczego klas szkolnych: raport z badań*. W: *Szkoła - nauczyciel - uczeń w przestrzeni edukacyjnej*. Red. M. Przybysz-Zaremba, J. Stepaniuk, A. Szczygiel. Difin, Warszawa 2020; Z. Dąbrowski: *Pedagogika opiekuńcza w zarysie. T.I*. Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006, s. 250–253; J. Przewłocka: *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 4.

⁷⁴⁸ M. Bobowik, D. Paez, M. Arnos, M. Cardenas, B. Rime, E. Zubieta, M. Muratori: *Institutional apologies and socio-emotional climate in the South American context*. „British Journal of Social Psychology”, 2017, nr 56, s. 578–598; D. Páez, A. Espinosa, M. Bobowik: *Emotional climate: how is it shaped, fostered, and changed?* W: *Changing Emotions*. Red. D. Hermans, B. Rimé, B. Mesquita. Psychology Press, London 2012.

⁷⁴⁹ P. S. Negi, A. Tomar, N. Sharma: *Emotional Climate...*, s. 120-126.

⁷⁵⁰ D. Páez, A. Espinosa, M. Bobowik: *Emotional climate...*

jak: atmosfera, nastrój, wrażenie⁷⁵¹. Warto przede wszystkim wskazać na podstawowe rozróżnienie pomiędzy klimatem emocjonalnym szkoły, a klimatem emocjonalnym klasy. Pierwszy, definiowany jest przez Krzysztofa Ostaszewskiego jako „sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania”⁷⁵². Z kolei pojęcie klimat emocjonalny klasy używane jest w odniesieniu do określonej grupy uczniów w oddziale klasowym i definiowane m.in. przez Krzysztofa Konarzewskiego jako „wszystkie reguły pracy i życia klasy, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych”⁷⁵³. W tym ujęciu klimat emocjonalny klasy jest jednym z wymiarów klimatu emocjonalnego szkoły – istotnym, jak twierdzi I. Przybylska, o tyle, że

[...] w pedagogice istnieje założenie, że skoro klasa szkolna przebywa przez dłuższy czas we wspólnej przestrzeni, to automatycznie realizuje wspólne cele, podlega podobnym wpływom i wytwarza specyficzną atmosferę [...]. Wrażenie, jakie wywiera dana grupa osób, jest trudne do nazwania, ale zazwyczaj wyraziste⁷⁵⁴.

To wyraziste wrażenie, jak wynika z wypowiedzi badaczki, jest pokłosem wejścia osoby z zewnątrz w pewnego rodzaju hermetyczne otoczenie emocjonalne. Tworzą je oczekiwania uczestników grupy, ich zaangażowanie oraz emocjonalne znaczenia nadawane przez uczniów i nauczycieli.

To emocje, składające się na odczucie klimatu emocjonalnego, związane są z procesem oceny⁷⁵⁵. Klimat emocjonalny ma więc charakter percepcyjny i zależy, jak sądzą Małgorzata Wójcik, Anna Helka i Aneta Wośko, „w głównej mierze od doświadczeń, wiedzy, przekonań, wartości, płci i innych cech osób postrzegających czyli uczniów i nauczycieli”⁷⁵⁶. W zależności od różnych czynników klimat emocjonalny może być pozytywny lub negatywny, choć warto pamiętać, że w literaturze pedagogicznej można spotkać także inne typologie⁷⁵⁷. Badacze jako

⁷⁵¹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 143.

⁷⁵² K. Ostaszewski: *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*. „Edukacja”, 2012, nr 4, s. 23–38.

⁷⁵³ K. Konarzewski: *Sztuka nauczania*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 134.

⁷⁵⁴ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 135.

⁷⁵⁵ R. S. Lazarus: *Emotion and adaptation...*

⁷⁵⁶ M. Wójcik, A. Helka, A. Wośko: *Tworzenie pozytywnego klimatu klasy gimnazjalnej jako czynnik zapobiegający wykluczaniu i przemocy rówieśniczej. Interwencja Edukacyjna Bliżej*. W: *Człowiek w społeczności lokalnej. Partycypacja, zasoby, aktywizacja*. Red. A. Mańka, K. Popiołek, M. Wójcik, A. Helka, J. Płachetka. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wydział Zamiejscowy w Katowicach, Poznań 2016.

⁷⁵⁷ K. Konarzewski opisał typy klimatów klas, opierając się na dwóch opozycjach. Pierwsza odnosiła się do uczuciowego kolorytu interakcji zachodzących między nauczycielem a uczniami opozycja: klimat ciepły – klimat zimny; druga dotyczyła rozkładu władzy w klasie opozycja klimat autokratyczny – klimat demokratyczny. Skrzyżowanie obu wymiarów pozwalało wyróżnić cztery rodzaje klimatu: autokratyczno-życzliwy, czyli klimat bezosobowego profesjonalizmu; 2. demokratyczno-życzliwy, czyli klimat interpersonalnej zgody; 3. autokratyczno-wrogi, czyli klimat instytucjonalnego porządku; 4. obojętnego leseferyzmu Por. K. Konarzewski: *Sztuka nauczania...*, s. 136–138.

charakterystyczne dla pozytywnego klimatu emocjonalnego uczucia wskazują szczęście i radość, a dla negatywnego klimacie – smutek, strach lub gniew⁷⁵⁸. Sprzyjający klimat na ogół opisywany jest przy użyciu takich słów jak np. bezpieczeństwo, szacunek, tolerancja, akceptacja, równość, wsparcie⁷⁵⁹. Felicity McLure, Rekha B. Koul, Barry J. Fraser twierdzą, że w klasie, w której panuje pozytywny klimat emocjonalny,

[...] nauczyciel okazuje uczniom troskę i wsparcie, wsłuchuje się w ich obawy i inne punkty widzenia, zapewnia pełną szacunku kulturę klasową, w której uczniowie są motywowani do odpowiedzialności za swoją naukę i zachęceni do współpracy z innymi, oraz otrzymują informacje zwrotne, które pomagają im skonsolidować ich naukę⁷⁶⁰.

Literatura przedmiotu tudzież wyniki badań nad środowiskiem uczenia się w klasie jasno wskazują, że centralnymi wymiarami środowiska klasy – czynnikami kształtującymi jej klimat – są stosunki pomiędzy nauczycielem a uczniami oraz stosunki między uczniami⁷⁶¹.

Na gruncie polskich i zagranicznych badań pedagogicznych naukowcy – tacy jak m.in. B. Adrjan⁷⁶², Andrzej Cichocki⁷⁶³, Andrzej Janowski⁷⁶⁴, Lindsey C. Matsumury wraz ze współpracownikami⁷⁶⁵, K. Ostaszewski⁷⁶⁶, Efraim Öztürk i Mukadder B. Özcan⁷⁶⁷, Jadwiga

⁷⁵⁸ E. Öztürk, M. B. Özcan: *Validity and Reliability of the School's Emotional Climate Scale*. „Advances in Language and Literary Studies”, 2019, nr 10(6), s. 161-167; K. Tobin, S. M. Ritchie, J. Oakley, V. Mergard, P. Hudson: *Relationships between EC and the fluency of classroom interactions*. „Learning Environment Research”, 2013, nr 16, s. 71-89; J. H. Turner: *Human emotions: A sociological theory*. Routledge, London 2007.

⁷⁵⁹ F. I. McLure, B. J. Fraser, R. B. Koul: *Structural relationships between classroom emotional climate, teacher–student interpersonal relationships and students' attitudes to STEM*. „Social Psychology of Education”, 2022, nr 25, s. 627.

⁷⁶⁰ F. McLure R. B. Koul, B. J. Fraser: *University Students' Classroom Emotional Climate and Attitudes during and after COVID-19 Lockdown*. „Education Sciences”, 2022, nr 12(1), s. 3.

⁷⁶¹ A. Cichocki: *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej*. W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*. Red. J. Izdebska, J. Szymanowska. Trans Humana, Białystok 2009, s. 351-367; M. Kulesza: *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*. „Journal Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2007, nr 24, s. 261-277; M. R. Reyes, M. A. Brackett, S. E. Rivers, M. White, and P. Salovey: *Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement*. „Journal of Educational Psychology”, 2012, nr 104(3), s. 700-712; D. H. Daniels, L. Shumow: *Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers*. „Journal of Applied Developmental Psychology”, 2003, nr 23, s. 495–526; R. Pianta, K. M. La Paro, B. K. Hamre: *Classroom assessment scoring system manual: K–3*. Brookes, Baltimore 2008; A. Ryan, H. Patrick: *The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school*. „American Educational Research Journal”, 2001, nr 38, s. 437–460.

⁷⁶² B. Adrjan: *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego...*, s. 60.

⁷⁶³ A. Cichocki: *Nauczyciele jako twórcy...*, s. 351-367.

⁷⁶⁴ A. Janowski: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970, s. 81.

⁷⁶⁵ L. C. Matsumura, S. C. Slater, A. Crosson: *Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools*. „The Elementary School Journal”, 2008, nr 108, s. 293–312.

⁷⁶⁶ K. Ostaszewski: *Pojęcie klimatu szkoły...*

⁷⁶⁷ E. Öztürk, M. B. Özcan: *Validity and Reliability...*

Przewłocka⁷⁶⁸, I. Przybylska⁷⁶⁹, Lesław Pytka⁷⁷⁰ – prowadzili liczne badania nad klimatem szkoły z uwzględnieniem różnych kontekstów edukacyjnych. Najczęściej badano zespoły klasowe. Maria R. Reyes i współpracownicy⁷⁷¹ oraz B. J. Fraser⁷⁷² wskazywali na związek klimatem emocjonalnym z osiągnięciami uczniów. Alberto Bellocchi i współpracownicy⁷⁷³ oraz Keith Trigwell⁷⁷⁴, Tim Urdan i Erin Schoenfelder⁷⁷⁵ opisywali związek pomiędzy pozytywnym klimatem, a zaangażowaniem uczniów w procesy edukacyjne, wskazując, że pozytywne emocje w klasie mają korzystny wpływ zarówno na doświadczenia edukacyjne, jak i na wyniki uczenia się.

Ernest Washington i Elham Zandvakili podkreślają, że badania nad klimatem obejmują opis wielu podskal, takich jak m.in:

relacje nauczyciel-uczeń, bezpieczeństwo i utrzymanie, administracja, orientacja ucznia w nauce, wartości ucznia, relacje uczeń-rówieśnik, relacje rodzica i społeczność-szkoła oraz zarządzanie instruktażowe⁷⁷⁶.

Pomimo mnogości podskal B. Adrjan w książce *W poszukiwaniu nieuchwytnego* zwraca uwagę, że badania nad klimatem szkoły na ogół koncentrowały się na jednym z jej wymiarów⁷⁷⁷. Opracowywano różne skale mierzące klimat emocjonalny w placówkach edukacyjnych⁷⁷⁸,

⁷⁶⁸ J. Przewłocka: *Klimat szkoły i jego znaczenie...*, s. 4.

⁷⁶⁹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*.

⁷⁷⁰ L. Pytka: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wydawnictwo APS, Warszawa 2001, s. 105.

⁷⁷¹ M. R. Reyes, M. A. Brackett, S. E. Rivers, M. White, and P. Salovey: *Classroom Emotional...*, s. 700-712.

⁷⁷² B. J. Fraser: *Classroom learning environments: Retrospect, context, and prospect*. W: *Second international handbook of science education*. Red. B. J. Fraser, K. G. Tobin, C. J. McRobbie. T. 2. Springer 2012, s. 1191–1239; B. J. Fraser: *Classroom learning environments: Historical and contemporary perspectives*. W: *Handbook of research on science education (2nd ed)*. Red. N. G. Lederman, S. K. Abell, Routledge, 2014, s. 104–117; B. J. Fraser: *Milestones in the evolution of the learning environment field over the past three decades*. W: *Thirty years of learning environments: Looking back and looking forward*. Red. D. B. Zandvliet, B. J. Fraser. Brill Sense 2019, s. 1-19.

⁷⁷³ A. Bellocchi, SM Ritchie, K. Tobin, D. King, M. Sandhu, S. Henderson: *Emotional climate and high-quality learning experiences in science teacher education*. „J Res Sci Teach”, 2014, nr 51(10), s. 1301–1325.

⁷⁷⁴ K. Trigwell: *Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education*. „Instructional Sci”, 2012, nr 40, s. 607–621.

⁷⁷⁵ T. Urdan, F. Schoenfelder: *Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs*. „Journal of School Psychology”, 2006, nr 44, s. 331–349.

⁷⁷⁶ E. Washington, E. Zandvakili: *The Emotional Climate Scale: Understanding Emotions, Context, and Justice*. „Journal of Education and Learning”, 2018, nr 8(1), s. 22.

⁷⁷⁷ B. Adrjan: *Kultura szkoły...*, s. 60.

⁷⁷⁸ E. Öztürk, M. B. Özcan: *Validity and Reliability...*; S. You, M. D. Omalley, M. J. Furlong: *Preliminary development of the Brief-California School Climate Survey: dimensionality, and measurement invariance across teachers and administrators*. „School Effectiveness and School Improvement”, 2013, nr 25, s. 153-173; S. Brand, R. Fellner, M. Shim, A. Seitsinger, T. Dumas: *Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety*. „Journal of Educational Psychology”, 2003, nr 95, s. 570–588; B. Johnson, J. J. Stevens, K. Zvoch: *Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire*. „Educational and Psychological Measurement”, 2007, nr 67(5), s. 833-844.

badano związki klimatu i sposób nauczania STEM⁷⁷⁹, środowisko klasy szkolnej⁷⁸⁰, a także rolę dyrektorów w budowaniu klimatu szkoły⁷⁸¹. Badano również związki klimatu emocjonalnego z zaangażowaniem nauczycieli⁷⁸², osiągnięciami uczniów⁷⁸³, zaangażowaniem dzieci⁷⁸⁴ oraz pisano o klimacie w kontekście przemocy rówieśniczej⁷⁸⁵ czy mniejszości etnicznych⁷⁸⁶.

Przytoczone prace teoretyczne pokazują, że zarówno klimat emocjonalny i kultura emocjonalna są związanymi ze sobą pojęciami, które można wykorzystać do opisu emocji, będących częścią procesu edukacyjnego. Kultura jako trwalszy, „złożony z norm, znaczeń, wartości i symboli wspólnych” konstrukt opisywana jest za pomocą badań jakościowych, klimat konceptualizowany jako atmosfera, nastrój czy wrażenie często za pomocą badań ilościowych. Za Josephem de Riverą przyjmuję, że klimat oznacza **dominujące w zbiorowości emocje wytwarzane przez społeczne interakcje członków grupy w określonym środowisku**. Klimat w odniesieniu do środowiska szkolnego może przejawiać się w takich aspektach jak m.in: sposób sprawowania władzy przez nauczyciela⁷⁸⁷, bliskość nauczyciela⁷⁸⁸,

⁷⁷⁹ F. I. McLure, B. J. Fraser, R. B. Koul: *Structural relationships...*, s. 625–648; L. Bonne, J. Higgins: *Game playing and fluctuations in emotional climate*. „Cultural Studies of Science Education”; A. Bellocchi, J. P. Davis, D. King: *Science demonstrations as mediators of emotional experiences*. W: *Eventful learning: learner emotions*. Red. S. M. Ritchie, K. Tobin. Brill Sense: Leiden, The Netherlands 2018, s. 57–85; A. Bellocchi, S. M. Ritchie, K. Tobin, D. King, M. Sandhu, S. Henderson: *Emotional climate and high-quality learning experiences in science teacher education*. „Journal of Research in Science Teaching”, 2014, nr 51(10), s. 1301–1325; A. Bellocchi, S. M. Ritchie, K. Tobin, M. Sandhu, S. Sandhu: *Exploring emotional climate in preservice science teacher education*. „Cultural Studies of Science Education”, 2013, nr 8, s. 529–552.

⁷⁸⁰ A. Bellocchi S. M. Ritchie, K. Tobin, M. Sandhu, S. Sandhu: *Exploring emotional...*, s. 529–552; A. Bellocchi, S. M. Ritchie, K. Tobin, D. King M. Sandhu, S. Henderson: *Emotional climate...*, s. 1301–1325; J. P. Davis, A. Bellocchi: *Emotions in learning science*. W: *Eventful learning. Learner emotions*. Red. S. Ritchie, K. Tobin K. Brill Sense. Leiden/Boston 2018, s. 9–30; M. Rozenbajgier: *Klimat w klasie szkolnej w percepcji uczniów szkół podstawowych*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2020, nr 594 (9), s. 72–84.

⁷⁸¹ K. Zinsser, T. Curby, S. A. Denham, R. Chazan-Cohen: *Early childhood directors as socializers of emotional climate*. „Learning Environments Research”, 2016, nr 19(2), s. 267–290.

⁷⁸² R. J. Collie, J. D. Shapka, N. E. Perry: *Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning*. „Psychology in the Schools”, 2011, nr 48, s. 1034–1048; W.A. Firestone, J.R. Pennell: *Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies*. „Review of Educational Research”, 1993, nr 63, s. 489–525; S. L. Huang, H. C. Waxman: *The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment*. „Teaching and Teacher Education”, 2009, nr 25, s. 235–243.

⁷⁸³ M. R. Reyes, M. A. Brackett, S. E. Rivers, M. White, and P. Salovey: *Classroom Emotional...*, s. 700–712.

⁷⁸⁴ J. A. Fredricks, P. C. Blumenfeld, A. H. Paris: *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. „Review of Educational Research”, 2004, nr 74, s. 59–109; E. O'Connor, K. McCartney: *Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development*. „American Educational Research Journal”, 2007, nr 44, s. 340–369; J. C. Perry, X. Liu, Y. Pabian: *School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support*. „The Counseling Psychologist”, 2009, nr 38, s. 269–295. M. T. Wang, R. Holcombe: *Adolescents' perceptions of the school environment, engagement, and academic achievement in middle school*. „American Educational Research Journal”, 2010, nr 47, s. 633–662.

⁷⁸⁵ M. Wójcik, A. Helka, A. Wośko: *Tworzenie pozytywnego klimatu klasy gimnazjalnej ...*

⁷⁸⁶ E. Washington, E. Zandvakili: *The Emotional Climate Scale...*, s. 22.

⁷⁸⁷ M. Brekelmans, H. P. Hooyman: *Interpersonal teacher behavior in the classroom*. W: *Educational environments and effects: evaluation, antecedents and consequences*. Red. B. J. Fraser, H. J. Walberg. Pergamon, London 1991, s. 141–169.

⁷⁸⁸ Tamże.

regulacji emocjonalnej⁷⁸⁹, stosowane metody dydaktyczne czy zaangażowanie nauczyciela⁷⁹⁰. W dalszej części pracy opisywane będą trzy wymiary klimatu emocjonalnego biblioteki: subiektywne odczucie dostępności organizacyjnej (w tym percepcja zasad), relacje bibliotekarz -uczeń oraz ogólne odczucie klimatu biblioteki. Liczne empiryczne badania edukacyjne nad klimatem szkoły/klasy pokazują, że pozwala on uchwycić sposób postrzegania szkolnej rzeczywistości przez nauczycieli, uczniów i rodziców.

1. 4. 2. Klimat emocjonalny biblioteki – trzy wymiary

Tak, jak już powiedziano, badania nad klimatem szkoły na ogół koncentrowały się wyłącznie na jednym z jego wymiarów⁷⁹¹. Najczęściej badano zespoły klasowe, aczkolwiek zajmowano się również między innymi klimatem grupy odczuwanym przez dzieci w takich przestrzeniach jak np. szkolne place zabaw czy szkolny autobus⁷⁹². W przypadku klasy to jakość interakcji społecznych w grupie kształtowała jej klimat emocjonalny⁷⁹³.

Choć badania różnych organizacji wykazywały pozytywny związek pozytywnego klimatu emocjonalnego z motywacją pracowników i efektywnością działania organizacji⁷⁹⁴, nie prowadzono badań nad klimatem emocjonalnym w odniesieniu do bibliotek. Najbliższej tej tematyki były badania nad negatywnym zjawiskiem *library anxiety*⁷⁹⁵, definiowanym jako „obawa związana z korzystaniem z biblioteki (niepokój w bibliotece, lęk przed biblioteką)”⁷⁹⁶ w odniesieniu do bibliotek akademickich. Warto dodać, że Marzena Świgoń, która badała występowanie *library anxiety* w grupie polskich studentów, podkreśliła, że istnieje konieczność przeprowadzenia podobnych badań wśród innych użytkowników i w innych typach bibliotek⁷⁹⁷.

⁷⁸⁹ S. Harvey & D. Bimler, I. Evans, Ian & J. Kirkland, P. Pechtel: *Mapping the classroom emotional environment*. „Teaching and Teacher Education”, 2012, nr 28, s. 628–640..

⁷⁹⁰ B. J. Fraser: *Classroom Learning Environments: Retrospect...*, s. 1191-1239.

⁷⁹¹ B. Adrjan: *Kultura szkoły. W poszukiwaniu...*, s. 60.

⁷⁹² E. Washington, E. Zandvakili: *The Emotional Climate...*, s. 22.

⁷⁹³ M. R. Reyes, M. A. Brackett, S. E. Rivers, M. White, and P. Salovey: *Classroom Emotional Climate...*, s. 700-712.

⁷⁹⁴ M. Noori, X. Liu: *Studying Workgroup...*; M. Patterson, P. Warr, M. West: *Organizational...*, s. 193-216; S. Vaitkevicius, P. Papsiene: *Formation of Emotional Climate...*

⁷⁹⁵ C. A. Mellon: *Library Anxiety: a grounded theory and its development*. „College & Research Libraries”, 1986, nr 47(2), s. 160-165; S. Bostick: *The development and validation of the Library Anxiety Scale, Ph.D. Dissertation*. Wayne State University, 1992; A. J. Onwuegbuzie, Q. G. Jiao: *Is Library Anxiety Important?* „Library Review”, 1999, nr 48, s. 278-282.

⁷⁹⁶ M. Świgoń: „*Library anxiety*” – bariera informacyjna w bibliotekach akademickich. Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Nowoczesna Biblioteka Akademicka”, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 20-21 maja 2004.

⁷⁹⁷ M. Świgoń: *Library anxiety: przegląd współczesnych kierunków badań*. „Przegląd Biblioteczny”, 2009, nr 3, s. 313-324.

Na potrzeby dalszych badań przyjmuję za Gavrielem Meirovichem, J. de Riverą oraz Nealem M. Ashkanasym i Gavinem Nicholsonem⁷⁹⁸, że klimat emocjonalny (biblioteki) jest kolektywnym zjawiskiem, które obejmuje emocjonalne doświadczenia wspólnie podzielane przez członków grupy (czytelników). Klimat jest wynikiem interakcji pomiędzy dziećmi a bibliotekarzem oraz pomiędzy czytelnikami, wspólnie korzystającymi z biblioteki, uczestniczącymi w organizowanych w niej zajęciach. W zależności od dominacji emocji pozytywnych lub negatywnych, klimat emocjonalny biblioteki jest pozytywny lub negatywny. Zakładam, że klimat biblioteki szkolnej jest, w podobny sposób, jak klimat w klasie, kształtowany poprzez jakość interakcji pomiędzy bibliotekarzem a czytelnikami oraz między czytelnikami.

Ze względu na brak dotychczasowych badań nad klimatem emocjonalnym bibliotek oraz specyfikę biblioteki, która nie jest „klasycznym” środowiskiem grupy, odzwierciedlanym przez różne modele klimatu klasy – na etapie konceptualizacji klimatu zdecydowałam się zaproponować własny model klimatu emocjonalnego biblioteki. W pewnym stopniu pokrywa się on z elementami powtarzającymi się w różnych modelach klimatu emocjonalnego – np. Roberta Pianty i współpracowników (zakres organizacyjny)⁷⁹⁹, I. Przybylskiej (subiektywne odczucie klimatu)⁸⁰⁰ – jednakże uwzględnia także elementy kultury organizacyjnej charakterystycznej wyłącznie dla bibliotek. Zaproponowany poniższy model został przeze mnie wykorzystany do opracowania własnego narzędzia – Kwestionariusz Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej (KKEBS) – skonstruowanego w celu zbadania klimatu emocjonalnego bibliotek szkolnych. Narzędzie to zostanie opisane w dalszej części pracy (por. podrozdział 2.3.2). Przyjęty model obejmuje:

1) Subiektywne odczucie dostępności organizacyjnej (w tym percepcję zasad) – rozumiane jest ono jako uczucia, które wywołuje w użytkownikach system organizacyjny biblioteki: porządek i organizacja, jasność reguł, kontrola ich przestrzegania. Choć rzeczywisty sposób, w jaki funkcjonuje rzeczywisty system organizacji biblioteki zależy w dużej mierze od kultury organizacyjnej biblioteki (lokalizacji biblioteki w przestrzeni szkoły i od godzin jej otwarcia), to emocje towarzyszące percepcji tego systemu przez uczniów są związane

⁷⁹⁸ G. Meirovich: *Creating a favorable emotional climate in the classroom*. „The International Journal of Management Education”, 2012, nr 10, s. 169–177; J. de Rivera: *Emotional climate: social structure and emotional dynamics*. „International Review of Studies of Emotion”, 1992, nr 2, s. 197–218; N. Ashkanasy, G. Nicholson: *Climate of fear in organizational settings: construct definition, measurement and a test of the theory*. „Australian Journal of Psychology”, 2003, nr 55, s. 24–29.

⁷⁹⁹ R. Pianta, J. Belsky, N. Vandergrift, R. Houts, F. Morrison: *Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school*. „American Educational Research Journal”, 2008, nr 45, s. 365–397.

⁸⁰⁰ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*

z klimatem emocjonalnym biblioteki. Obrazować może to sytuacja, w której biblioteka jest w trakcie godzin pracy szkoły zamknięta i fakt, że uczniowie nie mogą tam przebywać, budzi w nich negatywne emocje (np. złość, zniecierpliwienie). Innym przykładem może być wypowiedź ucznia, w której ocenia on panujące w bibliotece zasady organizacyjne (np. możliwość głośnej, spontanicznej rozmowy z przyjaciółmi) jako sprzyjającą, wywołującą w nim pozytywne emocje.

2) Relacje bibliotekarz-użytkownik – rozumiane są one jako wszelkie interakcje zachodzące pomiędzy nauczycielem a uczniem, mające kontekst emocjonalny. Obejmują zachowania bibliotekarza, które mogą wpływać na to, jak czuje się uczeń: postawę względem ucznia (zainteresowanie rozmową z uczniem, okazywaną życzliwość, uśmiech), względem wykonywanej pracy (zaangażowanie w pracę, „lubienie” jej) cechy osobowościowe (poczucie humoru). Przykładowo bibliotekarz, życzliwie traktujący ucznia zostanie odebrany jako ta osoba, która zachęca do pobytu w bibliotece i buduje pozytywny klimat biblioteki.

3) Odczucie klimatu biblioteki – tworzą je wszelkie doświadczane tam przez ucznia emocje, związane z chęcią przebywania w bibliotece, z odczuciem „jej” atmosfery jako przyjaznej. Przykładem może być sytuacja, gdy uczeń często doświadcza radości w bibliotece i chętnie tam przebywa.

Pozytywny klimat emocjonalny biblioteki to taki, w którym dominować będą pozytywne emocje, a bibliotekarz okazuje uczniom troskę i wsparcie. Jeżeli w bibliotece dominuje pozytywny klimat emocjonalny, ta przestrzeń odbierana jest przez uczniów jako miejsce dostępne tudzież przyjazne dla nich. W bibliotece o pozytywnym klimacie emocjonalnym wzmacniane są pozytywne uczucia wobec biblioteki i czytelnictwa. W analogiczny sposób należy odnieść się do klimatu negatywnego: w przestrzeni o takim klimacie dominować będą negatywne emocje, uczniowie nie będą odczuwać wsparcia i oznak życzliwości ze strony pracownika biblioteki, a biblioteka będzie odbierana jako miejsce niedostępne/nieprzyjazne. W przypadku, gdy we wskazanych wymiarach będą występować zarówno pozytywne, jak i negatywne elementy, można mówić o klimacie ambiwalentnym.

Zaproponowane kategorie podskal, opisujących klimat, zawężają sposób myślenia o nim, ale go nie wyczerpują. W pełni uprawione byłoby potraktowanie poszczególnych wyróżnionych przeze mnie wymiarów klimatu jako aspektów kultury emocjonalnej. We wcześniejszej części pracy zasygnalizowałam, że kultura emocjonalna jest pojęciem względnie

bardziej obiektywnym, trwalszym niż klimat emocjonalny⁸⁰¹ (por. podrozdział 1.4.1). Wskazane przeze mnie obszary (relacje, subiektywne odczucie dostępności, odczucie klimatu) są związane z percepcyjnością klimatu i mają charakter temporalny, odnoszący się do emocji członków grupy, a nie do kultury emocjonalnej, która jest znacznie trwalszym konstruktem „złożonym z norm, znaczeń, wartości i symboli wspólnych”⁸⁰².

W powyższym rozdziale zaproponowano ujęcie klimatu emocjonalnego biblioteki jako **kolektywnego zjawiska, które obejmuje emocjonalne doświadczenia wspólnie podzielane przez członków grupy (czytelników)**. Zakładam, że klimat jest wynikiem interakcji pomiędzy dziećmi a bibliotekarzem oraz pomiędzy czytelnikami, wspólnie korzystającymi z biblioteki, uczestniczącymi w organizowanych w niej zajęciach. W oparciu o literaturę przedmiotu z zakresu pedagogiki, nauk o zarządzaniu oraz wiedzę o bibliotekach z zakresu bibliotekoznawstwa, ustalono trzy wymiary klimatu: subiektywne odczucie dostępności organizacyjnej, relacje bibliotekarz-uczeń oraz odczucie klimatu. W zależności od dominacji emocji pozytywnych lub negatywnych, klimat emocjonalny biblioteki jest pozytywny, negatywny lub ambiwalentny.

1.5.1. Praca emocjonalna – teoretyczne ramy pojęcia; przegląd badań nad pracą emocjonalną w odniesieniu do nauczycieli i bibliotekarzy

W poprzednim rozdziale zwrócono uwagę, że klimat klasy/biblioteki szkolnej jest kształtowany poprzez jakość interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniami. Emocje towarzyszące tym interakcjom są więc częścią każdego środowiska pracy, przez co stają się składnikami roli zawodowej bibliotekarza. Koncepcja ta znajduje swoje odzwierciedlenie we wspomnianej już (por. podrozdział 1.3.4) teorii pracy emocjonalnej autorstwa A. Russell Hochschild⁸⁰³.

W jednym z poprzednich rozdziałów pokazano, czym jest wprowadzone przez Hochschild w eseju *Praca emocjonalna, reguły odczuwania i struktura społeczna* pojęcie kultury emocji. Oznacza ono zespół „wyobrażeń na temat tego, co powinni czuć ludzie w różnego rodzaju sytuacjach”⁸⁰⁴ oraz całość doświadczeń emocjonalnych jednostki,

⁸⁰¹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 137.

⁸⁰² Tamże.

⁸⁰³ A. Russell Hochschild: *Praca emocjonalna, reguły odczuwania...* ; A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*

⁸⁰⁴ J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 51.

na podstawie których pozyskuje ona tzw. ideologie emocjonalne. Jednostka w oparciu tę wiedzę podejmuje działania. Działania te, co pokazują badania empiryczne nad związkami pracy emocjonalnej i klimatu emocjonalnego, wpływają także na odczuwany klimat.

A. Russell Hochschild, wprowadzając pojęcie pracy emocjonalnej, definiuje je „jako akt próby zmiany natężenia lub jakości emocji lub uczuć”⁸⁰⁵. Praca emocjonalna „wymaga od jednostki, aby wzbudziła lub stłumiła uczucie w celu utrzymania określonego wyrazu twarzy, który wytwarza odpowiedni stan umysłu u innych osób”⁸⁰⁶. A. Hochschild oddziela płytką (powierzchniową) pracę emocjonalną – przypominającą grę goffmanowskich aktorów – od pracy głębokiej⁸⁰⁷.

Techniki pracy emocjonalnej⁸⁰⁸ wiążą się z działaniami poznawczymi (próba zmiany obrazów), fizycznymi (próba zmiany somatycznych symptomów), ekspresyjnymi („próba zmiany gestów zewnętrznych w celu zmiany wewnętrznych uczuć”⁸⁰⁹). Sygnałów do podejmowania pracy emocjonalnej dostarcza ludziom w codziennym życiu kultura emocjonalna – system emocjonalny, zakładający istnienie ukrytych, społecznie konstruowanych reguł odczuwania oraz reguł wyrażania (por. podrozdział 1.3.3). Reguły odczuwania uruchamiają się w momencie, „kiedy staramy się wzbudzić w sobie dane uczucie”⁸¹⁰ i są ujawniane w chwili dostrzeżenia napięcia „między tym, »co odczuwamy« a tym »co powinniśmy odczuwać«”⁸¹¹.

A. Hochschild odróżnia pracę nad emocjami (*emotional work*) [równoznaczną z zarządzaniem emocjami (*emotional management*)] od pracy emocjonalnej (*emotional labour*)⁸¹². *Emotional labour* przypisana jest do specyficznych zawodów, które wymagają od pracownika określonego typu emocjonalnych zachowań. Badaczka wskazuje na cztery właściwości zawodów charakteryzujących się pracą emocjonalną⁸¹³: intensywne kontakty interpersonalne, konieczność utrzymywania kontaktu wzrokowego, konieczność pokazywania emocji w celu wywoływania emocji innych, obecność reguł emocjonalnych. Wśród pracowników, których A. Hochschild wymienia jako podejmujących intensywną pracę emocjonalną znaleźli się m.in.: prawnicy, sędziowie, bibliotekarze, pielęgniarki, pracownicy

⁸⁰⁵ A. Russell Hochschild: *Praca emocjonalna, reguły odczuwania...*, s. 224.

⁸⁰⁶ A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*, s. 7.

⁸⁰⁷ Tamże.

⁸⁰⁸ R. Góralska: *Praca emocjonalna dorosłych. Pomiędzy skutecznością a wypaleniem zawodowym pracownika*. „Edukacja Dorosłych”, 2015, nr 1, s. 95.

⁸⁰⁹ A. Russell Hochschild: *Praca emocjonalna, reguły odczuwania...*, s. 227.

⁸¹⁰ A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*, s. 21.

⁸¹¹ Tamże, s. 62.

⁸¹² R. Góralska: *Praca emocjonalna dorosłych...*, s. 94.

⁸¹³ M. Wróbel: *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*. „Psychologia Społeczna”, 2013, nr 1(24), s. 53-66.

kadrowi, terapeuci, asystenci stomatologów, fizjoterapeuci, duchowni, pracownicy opieki społecznej i organizatorzy czasu wolnego, nauczyciele⁸¹⁴.

W przypadku pojawienia się emocjonalnych zobowiązań na płaszczyźnie zawodowej, to instytucja/pracodawca narzuca reguły wyrażania, odczuwania i ramowania. A. Russell Hochschild nazywa to komercjalizacją życia społecznego i omawia w odniesieniu do szkoleń przeprowadzanych dla stewardess⁸¹⁵. Zagrożenia, płynące z traktowania własnych uczuć jak kapitału do wykorzystania czy narzędzia służącego do efektywnej pracy, prowadzą do zatarcia granic, bowiem jak pisze autorka *Zarządzania emocjami*, kiedy:

[...] skutecznie dokona się transmutacji prywatnego wykorzystania uczuć – kiedy zdołamy użyć swoich uczuć pracującym dla wielkiej organizacji inżynierom relacji pracownik klient – możemy utracić zdolność dostrzegania własnych uczuć i odbierania sygnałów⁸¹⁶.

Uczucia w świetle tej teorii stają się towarem komercyjnym. Charakter wykonywanej gry, jak pokazują analizy A. Hochschild, zależy w dużym stopniu od płci⁸¹⁷.

Teoria A. Russell Hochschild szybko zyskała uznanie w środowisku naukowym: naukowcy w oparciu o prace autorki *Zarządzania emocjami* zaczęli prowadzić badania nad uwarunkowaniami i konsekwencjami pracy emocjonalnej⁸¹⁸. Teoria ta stopniowo ewoluowała, i współcześnie, jak pisze Monika Wróbel,

[...] zjawisko to jest najczęściej rozumiane jako zachowanie polegające na ekspresji odpowiednich emocji w kontakcie z klientami, jako stan dysonansu emocjonalnego między emocjami wyrażanymi a odczuwanymi lub jako procesy regulacji emocji⁸¹⁹.

Jak zauważają Róża Bazińska, Roma Kadzikowska-Wrzosek, Sylwiusz Retowski i Dorota Szczygieł, na ogół w badaniach nad pracą emocjonalną dominują dwa podejścia: badanie pracy w perspektywie kultury organizacyjnej i jej rozwoju, lub w perspektywie pracownika⁸²⁰.

⁸¹⁴ A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*, s. 256.

⁸¹⁵ A. Russell Hochschild zauważa, że pracownicy „muszą okazywać uczucia (działanie powierzchniowe) w sposób przyjęty w danej instytucji”. Jednocześnie instytucje kierują uczuciami pracowników „w bardzo wyrafinowany sposób posługując się technikami działania głębokiego; wskazują jak należy wyobrażać sobie rzeczywistość, a przez to, jak odczuwać” (A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*, s. 54).

⁸¹⁶ A. Hochschild przyjmuje sygnalizacyjną funkcję emocji: „Nie wszystkie sygnalizują zagrożenie, ale wszystkie sygnalizują »mnie« przez którego patrzę na »ciebie«.” (A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*, s. 23).

⁸¹⁷ W. Nowak: *Praca emocjonalna w organizacjach a płeć: wybrane uwagi na temat społecznego kontekstu skutków zdrowotnych*. „Nowiny Lekarskie”, 2012, nr 81(4), s. 418-423.

⁸¹⁸ B. E. Ashforth, R. H. Humphrey, R. H.: *Emotional labor in service roles: The influence of identity*. „Academy of Management Review”, 1993, nr 18(1), s. 88-115; A. A. Grandey: *Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labors*. „Journal of Occupational Health Psychology”, 2000, nr 5, s. 95-110; R. Bazińska, K. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, D. Szczygieł: *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej*. W: *Psychologia zarządzania w organizacji*. Red. A. M. Zawadzka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

⁸¹⁹ M. Wróbel: *Praca emocjonalna a wypalenie...*, s. 54.

⁸²⁰ D. Szczygieł, R. Bazińska, R. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski: *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*. „Psychologia Społeczna”, 2009, nr 3(11), s. 155-166.

Badania nad pracą emocjonalną objęły wątek wypalenia zawodowego⁸²¹ i udowodniły związek płytkiej pracy emocjonalnej z negatywnymi konsekwencjami (stresem, wypaleniem zawodowym)⁸²². Dane empiryczne wskazują także na dodatnią korelację pomiędzy pracą głęboką oraz satysfakcją z wykonywanej pracy⁸²³.

Badania nad pracą emocjonalną wielokrotnie prowadzone były – ze względu na specyfikę tej pracy – w grupie nauczycieli⁸²⁴. Badacze podkreślają, że ta grupa zawodowa spełnia wymienione przez A. Hochschild kryteria⁸²⁵. M. Wróbel w przytoczonym poniżej obszernym cytacie zwraca uwagę, że analizując pracę emocjonalną w perspektywie pedagogicznej, trzeba uwzględnić kilka dystynktywnych cech tego zawodu:

Relacje z uczniami są bowiem długotrwałe, a kontakt z nimi zdecydowanie intensywniejszy [...] uczniowie stanowią szczególną grupę – praca z nimi, w odróżnieniu do pracy z odbiorcami usług komercyjnych, wymaga, oprócz przekazywania wiedzy, ciągłego reagowania na ich szczególne potrzeby (np. trudności w nauce, zaburzenia zachowania, zaburzenia emocjonalne). Tym samym relacja nauczyciel – uczeń bazuje na intensywnym, pełnym zaangażowaniu i opartym wyrażaniu zróżnicowanych emocji w kontakcie interpersonalnym⁸²⁶.

Na inne cechy specyfiki pracy nauczycieli wskazuje Helena Sęk, wymieniając istotne dla pracy emocjonalnej czynniki, takie jak: niski status ekonomiczny tej grupy zawodowej, negatywna selekcja do zawodu, niezadowalające warunki pracy czy częste zmiany przepisów oświatowych⁸²⁷. Z kolei I. Przybylska wpisuje pracę emocjonalną w kategorię kultury szkoły:

Specyfika pracy emocjonalnej nauczyciela wynika z zadań, które podejmuje, a także kultury szkoły, która, jak inne organizacje niekomercyjne, w mniejszym stopniu narzuca reguły okazywania emocji. Są one mniej precyzyjnie określone, a także słabiej kontrolowane⁸²⁸.

Autorka *Dyskursów o emocjach...* wymienia trzy wstępne warunki pracy emocjonalnej nauczyciela: oczekiwania wobec zawodu (kultura emocjonalna szkoły, rola zawodowa

⁸²¹ R. Góralska: *Praca emocjonalna dorosłych...*, s. 92; T. M. Glomb, M. J. Tews: *Emotional labour: A conceptualization and scale development*. „Journal of Vocational Behaviour”, 2004, nr 64, s. 1-23; A. A. Grandey: *Emotional regulation...*, s. 95-110; J. A. Morris, D. C. Feldman: *The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor*. „Academy of Management Review”, 1996, nr 21(4), s. 986-1010; R. Bazińska, K. Kadzikowska-Wrzošek, S. Retowski, D. Szczygiel: *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja...*

⁸²² R. Góralska: *Praca emocjonalna dorosłych...*, s. 100.

⁸²³ A. A. Grandey: *When „the show must go on”: Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*. „Academy of Management Journal”, 2003, nr 46, s. 86-96; C. M. Brotheridge, R. T. Lee: *Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor*. „Journal of Occupational Health Psychology”, 2002, nr 7(1), s. 57-67.

⁸²⁴ M. Wróbel: *Praca emocjonalna a wypalenie...*, s. 53-66; I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – ...*; A. Philipp, H. Schüpbach: *Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers*. „Journal of Occupational Health Psychology”, 2010, nr 15(4), s. 494-504; Y. Hongbiao: *The effect of teacher's emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence*. „Teachers and Teaching: theory and practice”, 2015, nr 21, s. 789-810.

⁸²⁵ M. Wróbel: *Praca emocjonalna a wypalenie...*, s. 57.

⁸²⁶ Tamże.

⁸²⁷ H. Sęk: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Red. H. Sęk. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 149-167.

⁸²⁸ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 178.

nauczyciela), wysiłek emocjonalny nauczyciela oraz klimat interpersonalny w relacji z uczniem⁸²⁹. Warto podkreślić pedagogiczne znaczenie tej pracy, ponieważ jak zauważa badaczka, sens pracy nauczyciela wyraża się „[...] w świadomym realizowaniu konstruktywnej pracy z emocjami własnymi i uczniów, oraz współtworzeniu klimatu emocjonalnego dla realizowania współpracy”⁸³⁰.

Badania nad pracą emocjonalną prowadzone były również nad bibliotekarzami różnego typu bibliotek⁸³¹. Szukano związków pomiędzy inteligencją emocjonalną, pracą emocjonalną, kulturą organizacyjną a wydajnością funkcjonowania biblioteki⁸³². Wyniki badań nad pracą emocjonalną bibliotekarzy⁸³³, podobnie jak w przypadku nauczycieli, wykazały, że

[...] działanie powierzchowne wiązało się z emocjonalnym wyczerpaniem, cynizmem i obniżoną satysfakcją z pracy. Głębokie działanie wiązało się słabo z emocjonalnym wyczerpaniem, ale także ze skutecznością zawodową⁸³⁴.

Badacze są zgodni, że kategoria pracy emocjonalnej jest przydatna w pracy w różnych typach bibliotek. Miriam Materrson i Shelly S. Miller udowodnili, że praca pływka w grupie bibliotekarzy wiąże się z objawami wypalenia zawodowego i obniżoną satysfakcją z pracy, stanowiąc niewidzialne, wymagające obciążenie⁸³⁵. Na ogół badacze pracy emocjonalnej w bibliotekach pokazują ją na różnych poziomach: bibliotekarze pracują emocjami nie tylko w kontaktach z klientami, ale także w interakcjach ze współpracownikami oraz przełożonymi⁸³⁶.

⁸²⁹ Tamże.

⁸³⁰ I. Przybylska: *Praca emocjonalna nauczyciela w koncepcji kulturowej Arlie Russell Hochschild*. W: *Sukces jako zjawisko edukacyjne*. T. 2. Red. M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żłobicki. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

⁸³¹ M. Matteson, S. S. Miller: *What Library Managers Should Know about Emotional Labor?* „Public Library Quarterly”, 2014, nr 33(2), s. 95-107; H. Julien, S. K. Genius: *Emotional labour in librarians' instructional work*. „Journal of Documentation”, 2009. www.emeraldinsight.com/0022-0418.html [dostęp online: 11.11.2024]; S. Shuler, N. Morgan: *Emotional Labor in the Academic Library: When Being Friendly Feels Like Work*. „The Reference Librarian”, 2013, nr 54(2), s. 118-133; M. O. Igbinovia, S.O. Popoola: *Organizational Culture And Emotional Intelligence As Predictors Of Job Performance Among Library Personnel In Academic Libraries In Edo State, Nigeria*. „Journal of Information Science Theory and Practice”, 2016, nr 4(2), s. 34-52; M. Janas, R. Zajac: *Praca emocjonalna a bibliotekarze*. „Biblioteka i Edukacja”, 2015, nr 8. <https://bibliotekanauki.pl/articles/554994> [dostęp online: 11.11.2024].

⁸³² M. Matteson, S. S. Miller: *What Library Managers...*, s. 95-107; H. Julien, S.K. Genius: *Emotional labour in librarians' instructional...*; S. Shuler, N. Morgan: *Emotional Labor...*, s. 118-133; M. O. Igbinovia, S.O. Popoola: *Organizational Culture And Emotional Intelligence...*, s. 34-52.

⁸³³ M. L. Matteson, S. S. Miller: *A study of emotional labor in librarianship*. „Library & Information Science Research”, 2013, nr 35, s. 54-62.

⁸³⁴ Tamże.

⁸³⁵ Tamże, s. 95-107; J. Rodger, N. Erickson: *The Emotional Labour of Public Library Work*. „Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research”, 2021, nr 16(1), s. 2.

⁸³⁶ M. Matteson, S. S. Miller: *What Library Managers...*, s. 95-107; M.L. Matteson, S. Chittock, D.Mease: *In Their Own Words: Stories of Emotional Labor from the Library Workforce*. „The Library Quarterly”, 2015, nr 85(1), s. 85-105.

Jak już wspomniano, badania nad pracą emocjonalną – R. Bazińskiej i współpracowników⁸³⁷, Céleste Brotheridge i Alicii Grandey⁸³⁸, R. Góralskiej⁸³⁹, Da-Yee Jeung i współpracowników⁸⁴⁰, E. Ogbonny i L. C. Harris⁸⁴¹, M. Wróbel⁸⁴² – wielokrotnie uwzględniały jej związek z wypaleniem zawodowym. Moderującą rolę odgrywa w tym związku inteligencja emocjonalna⁸⁴³. Wykazano, że istnieje pozytywna korelacja pomiędzy inteligencją emocjonalną i pracą na poziomie głębokim oraz negatywna inteligencji emocjonalnej i pracy płytkiej⁸⁴⁴. Przyjmuję, zgodnie z najszerzej rozpowszechnionym modelem⁸⁴⁵ zdolnościowym Petera Saloveya i Johna Mayera⁸⁴⁶, że inteligencja emocjonalna to

zdolność do wyrażania i rozpoznawania cudzych oraz własnych uczuć i emocji, regulowania ich, a także wykorzystania tego rodzaju informacji w rozwiązywaniu problemów⁸⁴⁷

Wprowadzam to pojęcie, ponieważ jest ono szeroko omawiane zarówno w polskich, jak i zagranicznych badaniach dotyczących pracowników bibliotek. Prace B. Jaskowskiej⁸⁴⁸ Johna Millsa, Damiana E. Lodge’a⁸⁴⁹, Lynn Maxwell⁸⁵⁰, Ann McCracken⁸⁵¹ wskazują, że dzięki rozwijaniu inteligencji emocjonalnej bibliotekarze mogą poprawić jakość pracy z użytkownikiem.

Bardzo ważne badania nad inteligencją emocjonalną i jakością usług świadczonych w bibliotece szkolnej (Szkolnym Centrum Informacji Medialnej) przeprowadził

⁸³⁷ R. Bazińska, K. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, D. Szczygieł: *Strategie pracy emocjonalnej ...*

⁸³⁸ C.M. Brotheridge, A.A. Grandey: *Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work"*. „*Journal of Vocational Behavior*”, 2002, nr 60(1), s. 17–39.

⁸³⁹ R. Góralska: *Praca emocjonalna dorosłych...*, s. 100.

⁸⁴⁰ J. Da-Yee, K. Changsoo, Ch. Sei-Jin: *Emotional Labor and Burnout: A Review of the Literature*. „*Yonsei Med J*”, 2018, nr 59(2), s. 187–193.

⁸⁴¹ E. Ogbonna, L.C. Harris: *Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study*. „*Organization Studies*”, 2004, nr 25(7), s. 1185–1203.

⁸⁴² M. Wróbel: *Praca emocjonalna a wypalenie...*, s. 53–66.

⁸⁴³ R. Góralska: *Praca emocjonalna dorosłych...*, s. 100; M. Wróbel: *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe...*, s. 53–66.

⁸⁴⁴ R. Bazińska, K. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, D. Szczygieł: *Strategie pracy emocjonalnej ...*; F. Cheung, C. Tang: *The influence of emotional intelligence and affectivity on emotional labor strategies at work*. „*Journal of Individual Differences*”, 2009, nr 30, s. 75–86.

⁸⁴⁵ M. Wróbel: *Praca emocjonalna a wypalenie...*, s. 56.

⁸⁴⁶ Drugi typ modeli nazywany jest mieszanym i reprezentują go m.in. Goleman, Bar-On. W modelach mieszanych do inteligencji emocjonalnej można zaliczyć również cechy osobowości.

⁸⁴⁷ P. Salovey, J. D. Mayer: *Emotional intelligence*. „*Imagination, Cognition and Personality*”, 1990, nr 9, s. 189–191.

⁸⁴⁸ B. Jaskowska: *Rola inteligencji emocjonalnej w działalności informacyjno-bibliotecznej*. W: *Zarządzanie kadrami w bibliotece*. Red. J. Kamińska, B. Żołędowska-Król. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008.

⁸⁴⁹ J. Mills, D. Lodge: *Affect, emotional intelligence, and librarian-user interaction*. „*Library Review*”, 2006, nr 55(9), s. 587–597.

⁸⁵⁰ L. Maxwell: *Emotional intelligence: what works at work*. „*Law Library Journal*”, 2010.

<http://www.aallnet.org/products/pub/jv102no1/2010-09.pdf> [dostęp online: 11.11.2024].

⁸⁵¹ A. McCracken: *School library media specialist's perceptions of practice and importance of roles described in information power*. Virginia 2010. <http://www.ala.org/ala/mgresdivs/aasl>. [dostęp online: 11.11.2024].

Johnson A. Akerele. Badacz argumentował za koniecznością rozwijania inteligencji emocjonalnej w tej grupie nauczycieli:

[...] będzie ona miała ogromną wartość dla specjalistów ds. multimediów w bibliotekach szkolnych (SLMC) na różne sposoby. Ułatwia zrozumienie uczuć czytelników [...] pomaga im również identyfikować, rozumieć, wykorzystywać i regulować emocje osobiste i czytelnicze, odnotowywać więcej sukcesów w działaniach i usługach Szkolnych Bibliotecznych Centrów Medialnych (SLMC) oraz zapobiegać lub rozwiązywać problemy, takie jak: słaba kultura czytania, zniesławienie, kradzież i brak empatii [...] ⁸⁵².

Jego badania z wykorzystaniem kwestionariuszy School Library Media Specialist Emotional Intelligence oraz Service Delivery Questionnaire (SLMSEISDQ) wykazały, że inteligencja emocjonalna bibliotekarzy pozytywnie korelowała z realizacją świadczonych przez nich usług.

Wprowadzając pojęcie inteligencji emocjonalnej w odniesieniu do nauczycieli ⁸⁵³, należy również zwrócić uwagę także na pojęcie kompetencji emocjonalnych ⁸⁵⁴. Wprowadzone przez C. Saarni, definiowane jako „zdolność funkcjonalna, dzięki której człowiek może osiągnąć swoje cele po spotkaniu wywołującym emocje” obejmuje wyliczane przez badaczkę osiem umiejętności ⁸⁵⁵. Różnice pomiędzy oboma pojęciami R. Góralska i Joanna Madalińska-Michalak tłumaczą w następujący sposób:

Kompetencja emocjonalna – to wiedza i umiejętności, które jednostka osiąga, aby mogła funkcjonować w sposób adekwatny w różnych sytuacjach. A zatem kompetencja emocjonalna odnosi się do wiedzy i umiejętności, które jednostka osiąga, by mogła funkcjonować w sposób

⁸⁵² A. Akerele: *Emotional Intelligence as a Correlate of School Library Media Centre Service Delivery in Federal Government Colleges in Nigeria*. „Library Philosophy and Practice (e-journal)”, 2014, s. 10.

⁸⁵³ Na konieczność rozwijania inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży wykazały badania, które potwierdzają, że dzieci o wyższym poziomie kompetencji społeczno-emocjonalnych odnoszą większe sukcesy w nawiązywaniu przyjaźni, mają pozytywne nastawienie do szkoły i osiągają wyższe wyniki w nauce. Por. S.H. Birch, G.W. Ladd: *Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship*. „Developmental Psychology”, 1998, nr 34(5), s. 934–946; C. C. Raver, J. Knitzer: *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds*. Harris School of Public Policy Studies, University of Chicago 2002.
<http://ideas.repec.org/p/har/wpaper/0205.html> [dostęp online: 11.11.2024].

O konieczności rozwijania inteligencji emocjonalnej dzieci można przeczytać także m.in.

N. Ashkanasy, M. Dunsborough: *Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching*. „Journal of Education for Business”, 2003, nr 79(1), s. 18–22; R. Brown: *Emotions and behavior: exercises in emotional intelligence*. „Journal of Management Education”, 2003, nr 27(1), s. 122–134; S. Clark, R. Callister, R. Wallace: *Undergraduate management skills courses and students' emotional intelligence*. „Journal of Management Education”, 2003, nr 27(1), s. 3–23; S. Ornstein, T. Nelson: *Incorporating emotional intelligence competency building into the preparation and delivery of international travel courses*. „Innovations in Education & Teaching International”, 2006, nr 43(1), s. 41–55.

⁸⁵⁴ Szerzej o kompetencjach pisali:

M. Czerepaniak-Walczak: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin 1994, s. 134–137; M. Dudzikowa: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: M. Dudzikowa, A. Kotusiewicz: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Białystok 1994, s. 206; A. Męczkowska: *Kompetencje*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. II. Warszawa 2003; W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań 2007, s. 80; S. Dylak: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań 1995.

⁸⁵⁵ C. Saarni: *The Development of Emotional Competence*. The Guilford Press, NYC, 1999, s. 5.

adekwatny w różnych sytuacjach, natomiast inteligencja emocjonalna determinuje osiągnięcia człowieka oraz stanowi kryterium jego kompetencji emocjonalnej⁸⁵⁶.

Podsumowując, teoria pracy emocjonalnej A. Russell Hochschild znalazła odzwierciedlenie w badaniach nad grupą bibliotekarzy. Prowadzone badania nad inteligencją emocjonalną (rozumianą jako zdolność do wyrażania i rozpoznawania cudzych oraz własnych uczuć i emocji, regulowania ich, a także wykorzystania tego rodzaju informacji w rozwiązywaniu problemów⁸⁵⁷) oraz kompetencjami emocjonalnymi (wiedzą i umiejętnościami w zakresie emocjonalnym) pokazują, że mają one wpływ na jakość świadczonych usług. Zdecydowałam się włączyć do badań nad bibliotekami szkolnymi pojęcie pracy emocjonalnej, a nie kompetencji emocjonalnej czy inteligencji emocjonalnej. Ta decyzja wynika z podkreślanego przez socjologów emocji połączenia pojęcia kultury emocjonalnej z pracą emocjonalną, która wykonywana jest zgodnie z regułami wyrażania, odczuwania, ramowania emocji, obowiązującymi w ramach kultury emocjonalnej danej społeczności. Pomimo że kompetencje emocjonalne mają związek z pracą emocjonalną, najistotniejszy dla mnie jest fakt, że bibliotekarz pracuje ze swoimi emocjami w kontakcie z uczniem i ma to bezpośrednie znaczenie dla odczuwanych przez uczniów w relacji z nim uczuć.

1. 5. 2. Praca emocjonalna w bibliotece szkolnej

Jak słusznie zauważa M. Antczak, trudne jest wyobrażenie sobie funkcjonowanie biblioteki bez obecności jej pracownika:

W bibliotece szkolnej wykonywanie przez nią funkcji w sposób nierozdzielny wiąże się z osobą pracującego w niej bibliotekarza. Bez niego stanowiłaby jedynie zaplecze do działań, czyli bazę. A zatem **biblioteka szkolna to system: baza + bibliotekarz szkolny**⁸⁵⁸.

Bez wątpienia, praca bibliotekarzy szkolnych, podobnie jak przedstawiciele innych zawodów pomocowych, związana jest z intensywnymi kontaktami z użytkownikami, utrzymywaniem z nimi kontaktu wzrokowego oraz z koniecznością eksponowania własnych emocji w celu wywoływania pozytywnych emocji u czytelników. Zakładam, że sposób, w jaki bibliotekarze pracujący w szkole zarządzają emocjami, będzie miał związek z jakością ich interakcji z uczniami.

⁸⁵⁶ J. Madalińska-Michalak, R. Góralska: *Kompetencje emocjonalne...*, s. 103.

⁸⁵⁷ P. Salovey, J. D. Mayer: *Emotional intelligence...*, s. 189-191.

⁸⁵⁸ M. Antczak: *Rola bibliotek i bibliotekarzy ...*s. 32.

Tematykę zbioru pożądanych cech osobowościowych współczesnego bibliotekarza poruszali m.in. M. Antczak⁸⁵⁹, Uszula Franas-Mirowska⁸⁶⁰, Stefan Kubów⁸⁶¹, Paulina Weigt⁸⁶², M. Wojciechowska⁸⁶³, Jadwiga Wojtczak⁸⁶⁴. Najobszerniejszego materiału empirycznego, który potwierdza obowiązek okazywania przez bibliotekarzy szkolnych własnych pozytywnych emocji związanych z wykonywaną pracą, dostarczają przeprowadzone w latach 70. ubiegłego wieku badania W. Goriszowskiego⁸⁶⁵. Badacz skupił się na badaniu osobowości bibliotekarzy. W rozdziale teoretycznym porównał poglądy Joachima Lelewela, H. Radlińskiej i Marii Walentynowicz dotyczące osobowości bibliotekarza i jego pracy. Wśród obowiązkowych cech bibliotekarzy, które wyliczał J. Lelewel, znalazły się „pogoda ducha, opanowanie, łagodność”⁸⁶⁶; M. Walentynowicz zalecała bibliotekarzom, by „być człowiekiem czynu, posiadać szczególne zamiłowanie do pracy, wczuć się w psychikę swego środowiska”⁸⁶⁷, H. Radlińska wskazywała, że bibliotekarze muszą „wykazywać chęć do pracy z książką jako pracy społecznej; mieć ścisły związek ze środowiskiem, w którym się pracuje”⁸⁶⁸. W każdym z tych wymagań można wyczytać określone społecznie narzucone bibliotekarzom reguły „bycia” oraz odczuwania i wyrażania emocji.

W części badawczej W. Goriszowski przedstawił opinie młodzieży szkolnej, nauczycieli przedmiotów, pracowników bibliotek na temat zawodu bibliotekarza. Uczniowie szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych deklarowali, że bibliotekarze, pracujący w ich szkołach są przede wszystkim mili, przyjemni, uśmiechnięci, opanowani, sympatyczni i weseli⁸⁶⁹. Wśród cech negatywnych – wskazywanych znacznie rzadziej – dominowały określenia takie jak: nieuprzejmy, niesympatyczny, niekonsekwentny, bez humoru, powolny⁸⁷⁰. Wszystkie wymienione w badaniu cechy wskazywały na konieczność tworzenia pozytywnych

⁸⁵⁹ Tamże, s. 203.

⁸⁶⁰ U. Franas-Mirowska: *Profil osobowościowy współczesnego bibliotekarza w aspekcie budowania zasobów niematerialnych biblioteki*. W: *Niematerialne zasoby bibliotek oraz udział bibliotekarzy w ich tworzeniu*. Red. J. Czyrek, B. Górna. Korporacja Bibliotekarzy Wrocławskich, Wrocław 2015, s. 59-67.

⁸⁶¹ S. Kubów: *Od normy moralnej do etyki zawodowej – myśląc o profesji bibliotekarskiej*. W: *Bibliotekarz w świecie wartości*. Red. Tegoż. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław 2003.

⁸⁶² P. Weigt: *Bibliotekarz XXI wieku – umiejętności i predyspozycje do pracy z użytkownikiem*. W: *Tradycja i nowoczesność bibliotek akademickich : ogólnopolska konferencja naukowa, Rzeszów-Czarna, 1-3 czerwca 2005 r.* Biblioteka Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005, s. 107-114.

⁸⁶³ M. Wojciechowska: *Zarządzanie rozwojem kompetencji zawodowych kadry bibliotek*. W: *Bibliotekarz: zawód czy powołanie*. Red. M. Geryk. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zawodowej, Gdańsk 2010, s. 27-37.

⁸⁶⁴ J. Wojtczak: *Osobowość bibliotekarza w aspekcie wybranych zadań biblioteki naukowej*. W: *Z problemów bibliotek naukowych Wrocławia, t. 3. Wizerunek bibliotekarza*. Wydawnictwo TArt, Wrocław 2006.

⁸⁶⁵ W. Goriszowski: *Bibliotekarz szkolny – jego cech osobowości a efektywność działania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1976, s. 22.

⁸⁶⁶ Tamże.

⁸⁶⁷ Tamże.

⁸⁶⁸ Tamże.

⁸⁶⁹ Tamże, s. 52.

⁸⁷⁰ Tamże, s. 56-58.

relacji z użytkownikami bibliotek. Co ciekawe, bibliotekarze, opisując swoje cechy, odnosili się raczej do technicznych aspektów wykonywanej przez nich pracy: według własnej opinii byli dokładni, sympatyczni i pracowici⁸⁷¹.

Pożądany wizerunek bibliotekarza szkolnego nierozzerwalnie łączy się z jego statusem i problemami tej grupy zawodowej, o których pisze Renata Piotrowska⁸⁷². Badania naukowe przeprowadzone przez M. Antczak, mające na celu określenie roli, jaką bibliotekarze odegrali w ostatnich latach w edukacji społeczeństwa informacyjnego, wykazały, że status nauczyciela bibliotekarza w ocenie uczniów jest znacznie niższy niż status nauczyciela przedmiotu:

W przekonaniu aż 38,75% respondentów nie był on nauczycielem, [...] około 5 uczniów na 10 było zdania, że bibliotekarz nie musi ukończyć studiów i mieć wyższego wykształcenia; nie wiedziało, czy to jest niezbędny wymóg 23,92%⁸⁷³.

Autorka uważa, że dążenie do zmiany wizerunku nauczycieli bibliotekarzy i uświadomienie społeczeństwu ich kompetencji należy uznać za sprawę priorytetową w edukacji⁸⁷⁴. Te zmiany w ocenie M. Antczak powinny uwzględniać postulaty, by nauczyciele i uczniowie m.in.⁸⁷⁵:

- dowiedzieli się, że bibliotekarz jest również nauczycielem, który współuczestniczy w kształceniu uczniów;
- zrozumieli, że bibliotekarz jest specjalistą od zarządzania informacją (w tym: wyszukiwania, tworzenia, dokumentowania);
- docenili efekty pracy dydaktycznej bibliotekarza oraz niezbędność jego pracy.

Status bibliotekarza jako nauczyciela – inny, jak wykazały badania M. Antczak, niż nauczyciela przedmiotu – łączy się z wykonywaną przez niego pracą emocjonalną. Praca emocjonalna tej grupy zawodowej obejmuje zarządzanie emocjami na kilku poziomach relacji: bibliotekarze zarządzają emocjami podczas kontaktów z uczniami, nauczycielami i pracownikami szkoły, rodzicami uczniów oraz dyrekcją placówki. Należy także odróżnić pracę emocjonalną bibliotekarzy, rozumianą jako sposób zarządzania przez nich emocjami swoimi i innych, od świadomego rozwijania przez nich kompetencji emocjonalnych uczniów poprzez zaplanowane działania, w tym m.in. biblioterapię czy inne działania pomocowe⁸⁷⁶.

⁸⁷¹ Tamże, s. 75.

⁸⁷² R. Piotrowska: *Bibliotekarstwo szkolne - teoria kontra praktyka*. „Biuletyn Ebib”, 2022, nr 3(204), s. 2.

⁸⁷³ M. Antczak: *Rola bibliotek i bibliotekarzy ...*, s. 203.

⁸⁷⁴ Tamże, s. 205.

⁸⁷⁵ Tamże, s. 261.

⁸⁷⁶ C.A. Gordon pisze o bibliotekach jako o miejscach, które stanowią optymalne konteksty uczenia się społecznego i emocjonalnego. Zob. C. A. Gordon: *Social and emotional learning in the school library*. https://www.academia.edu/44223018/Social_and_emotional_learning_in_the_school_library [dostęp online: 11.11.2024].

Praca emocjonalna nauczycieli bibliotekarzy wynika ze wyzwań, powstających we szkolnej codzienności – wykonywana jest w różnych miejscach i okolicznościach: na radach pedagogicznych, lekcjach bibliotecznych, w bibliotece, podczas wypożyczania książek i ich zwrotu, w trakcie rozmów z uczniami, innymi nauczycielami czy dyrekcją. Odbywa się poprzez pracę głęboką oraz płytką i obejmuje pracę z własnymi uczuciami oraz pracę z emocjami innych osób (uczniów, nauczycieli, pracowników administracyjnych szkoły itp.). Wykonywana jest według kulturowych reguł wyrażania, ramowania i doświadczania emocji. A. Hochschild w następujący sposób pisze o śladach tych reguł w codzienności:

Mogą one przybrać formę mamrotania pod nosem albo głosu chóru stojącego z boku sceny, na której działamy i odczuwamy. O regułach przypominają nam również inni, którzy proszą nad o *wyjaśnienie* naszych uczuć [...] o regułach odczuwania dowiadujemy się również z reakcji innych na nasze uczucia. Reakcje lub »roszczenia« – zarówno ze względu na intencję, jak i ich interpretację – różnią się pod względem bezpośredniości⁸⁷⁷.

Tym samym słowne komentarze, przypominające czytelnikom o zasadach postępowania zgodnych z regulaminem biblioteki, komunikaty niewerbalne, sygnalizujące uczniom aprobatę lub dezaprobatę dla ich czytelniczych wyborów, pytania bibliotekarza o doprecyzowanie wypowiedzi również pełnią rolę sygnałów świadczących o pożądanej lub niepożądanej obecności młodego człowieka w bibliotece oraz o wykonywanej przez nauczyciela pracy emocjonalnej (m.in. poprzez taktowne zwrócenie uwagi, życzliwe zachęcenie do lektury, spojrzenie wyrażające lekceważący stosunek).

Przykładów tej pracy należałoby szukać w szkolnej codzienności, gdy bibliotekarze poprzez pracę głęboką i/lub płytką tłumią niepożądane swoje emocje w kontaktach ze współpracownikami oraz przełożonymi, np. w sytuacji, gdy dostają od dyrekcji szkoły zadanie wymagające od nich dodatkowego wysiłku czy w przypadku konfliktu z innym nauczycielem. Obserwować pracę emocjonalną nauczycieli bibliotekarzy można także w sytuacjach, gdy muszą wzbudzić w sobie emocje podczas kontaktów z innymi nauczycielami, przełożonymi, takie jak np. entuzjazm, zainteresowanie, współczucie.

O wykonywaniu pracy emocjonalnej przez bibliotekarzy świadczą reakcje nauczycieli podczas interakcji z uczniami, związane z łamaniem przez podopiecznego formalnych i nieformalnych reguł obowiązujących w społeczności, np. w sytuacji zagubienia przez ucznia egzemplarza książki czy w przypadku naruszenia przez ucznia regulaminu biblioteki. Sposób reakcji bibliotekarza – grzeczne wyproszenie ucznia, zaangażowanie innych nauczycieli, brak

⁸⁷⁷ A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*, s. 64.

jakiegokolwiek reakcji czy przejawy agresji słownej (straszenie, grożenie, krzyczenie) – będzie związany z zarządzaniem przez bibliotekarza emocjami własnymi i ucznia.

Przykładów pracy emocjonalnej bibliotekarza dostarcza także obserwacja codziennych interakcji nauczyciel-uczeń. Ich przejawami są m.in. okazywany przez bibliotekarza entuzjazm podczas zachęcania czytelników do udziału w bibliotecznych wydarzeniach, do wypożyczania książek; zaangażowanie bibliotekarza w doradztwo czytelnicze i deklaracja chęci pomocy; obecność w komunikacji werbalnej i pozawerbalnej osobowego lub pozycyjnego stylu (aktywne słuchanie ucznia, słowne pochwały, pytanie o samopoczucie ucznia, nieokazywanie oznak znudzenia).

Badaczki – między innymi M. Matteson, S. Miller, R. Góralska – podkreślają, że różne aspekty kultury organizacji mogą mieć wpływ na sposób wykonywania pracy emocjonalnej w organizacji⁸⁷⁸. Sama A. Hochschild zwracała uwagę na sposób, w jaki instytucje zarządzają uczuciami poprzez aranżację przestrzeni:

Instytucje w odpowiedni sposób aranżują swoje sceny. Kierują naszym sposobem postrzegania rzeczywistości i spontanicznymi uczuciami, jakie prawdopodobnie się pojawią. Wystarczy przywołać wygląd korytarzy w instytucjach, szczególnie w pobliżu rozmaitych poczekalni⁸⁷⁹.

Biblioteczne gablotki wiszące na korytarzach, plakaty zawieszone na drzwiach wejściowych, półki bookcrossingowe wystawione na zewnątrz – wszystkie te elementy niewątpliwie mają za zadanie tworzyć wizerunek biblioteki przyjaznej czytelnikowi i wpływać na jego pozytywne doświadczenia emocjonalne oraz w połączeniu z pracą emocjonalną oddziaływać na odczucie klimatu.

Podsumowując rozważania o wykonywanej przez nauczycieli bibliotekarzy pracy emocjonalnej, chciałabym przywołać kontekst niebezpieczeństwa, związanego z automatyzacją. A. Hochschild opisywała to ryzyko w posłowie *Zarządzania emocjami. Komercjalizacja uczuć społecznego* w następujący sposób:

[...] znaczna część pracy „proletariatu emocjonalnego” zostaje zastąpiona na skutek procesu automatyzacji. Zamiast bezpośredniej rozmowy z kasjerką w banku coraz więcej z nas korzysta z bankomatów [...], coraz rzadziej dostrzegamy wykonywaną przez nich pracę emocjonalną, ponieważ coraz rzadziej się z nimi stykamy⁸⁸⁰.

Choć kwestia automatycznych wrzutni (do których czytelnicy wkładają przeczytane książki) oraz książkomatów do samodzielnego wypożyczania zamówionych pozycji dotyczy raczej bibliotek publicznych oraz akademickich, niemniej jednak istnieje w przyszłości

⁸⁷⁸ M. Matteson, S. S. Miller: *What Library Managers ...*, s. 95-107; R. Góralska: *Praca emocjonalna dorosłych...*, s. 92.

⁸⁷⁹ A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*, s. 55-56.

⁸⁸⁰ Tamże, s. 214.

niebezpieczeństwo zastąpienia pracy bibliotekarzy szkolnych zautomatyzowanymi rozwiązaniami. Z pewnością pełna automatyzacja pracy biblioteki szkolnej, nie wpłynęłaby korzystnie na funkcjonowanie relacji w tych przestrzeniach, ponieważ trzeba pamiętać, że praca emocjonalna nauczycieli bibliotekarzy w powyższym rozumieniu jest częścią kultury emocjonalnej szkoły, w której nieustannie dochodzi do emocjonalnej socjalizacji.

1. 6. Kultura emocjonalna biblioteki – klimat emocjonalny biblioteki i praca emocjonalna oraz związek z postawą czytelniczą

Przyjmuję zgodnie z założeniem pionierki polskich badań nad czytelnictwem, H. Radlińskiej, że biblioteki „powinny stanowić dla najmłodszych podstawowe źródło wiedzy o książce”⁸⁸¹. Ze względu na fundamentalne znaczenie książki w wychowaniu i edukacji (por. podrozdział 1.1.) oraz konieczność prawidłowego przebiegu socjalizacji czytelniczej (por. podrozdział 1.1.1) i w oparciu o współczesny stan wiedzy na temat postaw (por. podrozdział 1.2.1) i emocji (por. podrozdział 1.3.3), chcę opisać kulturę emocjonalną biblioteki szkolnej oraz zweryfikować związek klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej z postawami czytelniczymi uczniów. Aby tego dokonać, należy badać nie tylko uniwersalne doświadczenia, ale również odiagraficzne przeżycia.

Zanim przejdę do przedstawienia finalnego uzasadnienia teoretycznego w oparciu, o które badania będą skonstruowane, odniosę się jeszcze do moich własnych doświadczeń i motywacji, skłaniających mnie do podjęcia badań. Pracując od kilkunastu lat w bibliotece, na co dzień podejmuję z uczniami niezliczoną ilość interakcji. Obserwuję ich powtarzające się w określonych sytuacjach emocje, ich zachowania podczas przerw, ich reakcje na moje propozycje działań, aktywności oraz ich własne propozycje spędzania czasu w bibliotece. Reaguję, gdy formalne i nieformalne reguły składające się na codzienność biblioteki, są łamane. Zarządzam własnymi emocjami oraz emocjami moich podopiecznych. Staram się zrozumieć zachodzące w mojej pracy procesy edukacyjne, diagnozować postawy moich uczniów oraz zrozumieć znaczenia, jakie dzieci nadają bibliotece – czasowi spędzanemu tam i przestrzeni, w której wspólnie na co dzień funkcjonujemy. Dzięki temu, dostrzegam ścisły związek pomiędzy teorią, której synteza zostanie przedstawiona w poniższym rozdziale, a praktyką edukacyjną.

⁸⁸¹ R. Piotrowska: *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2011, s. 53.

Za ramy teoretyczne posłużą mi koncepcje z zakresu socjologii emocji⁸⁸², zgodnie z którymi przyjmuję, że w każdej społeczności/organizacji obowiązuje unikalna kultura emocjonalna, w której członkowie uczestniczą i którą współtworzą⁸⁸³. Ze względu na specyfikę biblioteki szkolnej oraz fakt, że niektóre elementy kultury szkoły – np. ocenianie zachowania, realizacja podstawy programowej – nie są elementami kultury biblioteki szkolnej, biblioteka szkolna będzie rozpatrywana także jako podmiot posiadający własną kulturę. Kultura ta obejmuje wiele wymiarów, takich jak kultura organizacyjna, kultura emocjonalna, kultura informacyjna, kultura czytelnicza etc. Kultura emocjonalna biblioteki szkolnej ujawnia się w emocjonalnych założeniach, normach i artefaktach językowych, behawioralnych, fizycznych⁸⁸⁴. Ukazuje ona pewne wzorce zachowań wytwarzanych w bibliotekach szkolnych, których przejawy widoczne są np. w treściach zapisanych w oficjalnych dokumentach, sposobie aranżacji przestrzeni, w potocznym myśleniu o bibliotece czy w interakcjach z użytkownikami. Emocje doświadczane przez dzieci w bibliotece według obowiązujących tam reguł kultury emocjonalnej sprawiają, że partycypujące w danej rzeczywistości osoby nadają tej przestrzeni określone znaczenia. Uczestnictwo w bibliotecznych rytuałach, przebywanie tam na co dzień, obserwacja i współuczestnictwo przez uczniów w transmisji treści kulturowych odbija się w codziennych doświadczeniach dzieci i młodzieży oraz tworzy kulturę biblioteki.

Na etapie ilościowym zostaną zbadane związki pomiędzy klimatem emocjonalnym biblioteki, pracą emocjonalną bibliotekarza a postawami czytelniczymi. Traktuję klimat emocjonalny jako jeden z przejawów kultury emocjonalnej szkoły i jej „powierzchnię”⁸⁸⁵. Jak pisze I. Przybylska, wynika on bowiem „z kultury grupy, a doświadczanie kultury wydaje się zapośredniczone przez percepcję klimatu”⁸⁸⁶.

Przeprowadzona analiza teorii postaw oraz dotychczasowych studiów nad postawą czytelniczą (por. podrozdział 1.2.4) oraz analiza biblioteki jako miejsca, w którym odbywa się socjalizacja czytelnicza (por. podrozdział 1.1.2) pozwalają na przypuszczenie, że emocje odczuwane przez dzieci i młodzież podczas ich pobytu w bibliotece mogą być dodatkowym czynnikiem, oddziałującym na postawy czytelnicze ucznia. Dzieje się tak, ponieważ systemy postaw są wewnętrznie powiązane i jak piszą M. R. Leippe i P. G. Zimbardo: „**Postawy**

⁸⁸² P. Binder, H. Palska, W. Pawlik (red): *Emocje a kultura ...*; J. H. Turner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*; P. A. Thoits: *The sociology of emotions*, „Annual Review of sociology”, 1989, nr 15, s. 317-342.

⁸⁸³ B. H. Rosenwein: *Worrying about emotions in history*. „American Historical Review”, 2006, nr 107, s. 821-847.

⁸⁸⁴ Zob. rozdział 1.3.4

⁸⁸⁵ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika ...*, s. 137.

⁸⁸⁶ Tamże.

i przekonania odnośnie do jednego obiektu mogą wiązać się z postawami i przekonaniami odnośnie do innego obiektu”⁸⁸⁷.

Argumentów za badaniami tego związku dostarczają prowadzone od lat 70. ubiegłego wieku zagraniczne prace poświęcone społecznym aspektom czytania, w których przywoływani badacze – m.in. R. S. Martínez i współpracownicy⁸⁸⁸, R. B. Cooter Jr, A. J. Estill⁸⁸⁹, H. Akbari i inni⁸⁹⁰ Y. Petscher⁸⁹¹, W. Grabe⁸⁹², W. Kush⁸⁹³, Ghaith, Bouzeineddine⁸⁹⁴ – podkreślają wpływ czynników afektywnych. Dodatkowo badacze zgłaszają potrzebę studiów, które „pozwoła **na identyfikację możliwych czynników lub warunków, które są połączone z obszarem domowych i/lub szkolnych aktywności mogą mieć związek ze zmianą postaw czytelniczych**”⁸⁹⁵. Przyjmuję, że klimat emocjonalny biblioteki – zarówno pozytywny, jak i niewłaściwy – stanowi jeden z czynników, wpływających na udany przebieg socjalizacji czytelniczej. Dlatego badanie to stanowi ważne ogniwo w poznaniu czynników warunkujących jej przebieg i zrozumienie zachowań czytelniczych dzieci.

Innych argumentów na rzecz badania związku klimatu z postawą dostarczają badania nad zjawiskiem lęku bibliotecznego (*library anxiety*) w odniesieniu do bibliotek akademickich prowadzone między innymi przez Constance A. Mellon, Sharon L. Bostick, Antony'ego J. Onwuegbuzie, Quana G. Jiao⁸⁹⁶. Warto podkreślić, że M. Świgoń postulowała przeprowadzenie podobnych badań w odniesieniu do innych grup użytkowników i innych typów bibliotek⁸⁹⁷.

Jak zaznaczono wcześniej, przeprowadzona analiza teorii postaw oraz dotychczasowych studiów nad postawą czytelniczą pozwala na przypuszczenie, że odczuwany przez dzieci klimat emocjonalny⁸⁹⁸ biblioteki może wpływać na jego postawę czytelniczą. Oznacza to, że wszelkie przekonania i emocje, które uczeń żywi wobec biblioteki, nauczyciela i książek tam się znajdujących mogą oddziaływać na to, co w ogóle będzie myślał i odczuwał

⁸⁸⁷ P. G. Zimbardo, M. R. Leippe: *Psychologia zmiany postaw* ..., s. 54.

⁸⁸⁸ R. S. Martínez, O. T. Aricak, J. Jewell: *Influence of reading*..., s. 1011.

⁸⁸⁹ J. E. Alexander, R. C. Filler: *Attitudes and reading*...

⁸⁹⁰ H. Akbari, B. Ghonsooly, M. Ghazanfari, H. Shahriari: *Attitude Toward* ...

⁸⁹¹ Y. Petscher: *A meta-analysis of the*..., s. 335-355.

K. Conradi, B. G. Jang, C. Bryant, A. Craft, M. C. McKenna: *Measuring adolescents' attitudes* ..., s. 565-576; M. C. McKenna, K. Conradi, C. Lawrence, B. G. Jang, J. P. Meyer: *Reading attitudes of middle* ..., s. 283-306.

⁸⁹² W. Grabe: *Reading in a second language*...

⁸⁹³ J. C. Kush, M. W. Watkins, S. M. Brookhart: *The Temporal-Interactive Influence* ..., s. 29-44.

⁸⁹⁴ G. M. Ghaith, A. R. Bouzeineddine: *Relationship between reading attitudes*..., s. 105-121; J. Lynch: *Parents. self-efficacy beliefs*..., s. 54-68.

⁸⁹⁵ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves: *The elementary reading* ..., s. 111-120.

⁸⁹⁶ C. A. Mellon: *Library Anxiety: a grounded*..., s. 160-165; S. Bostick: *The development and validation* ... ; A. J. Onwuegbuzie, Q. G. Jiao: *Is Library*...

⁸⁹⁷ M. Świgoń: *Library anxiety*..., s. 313-324.

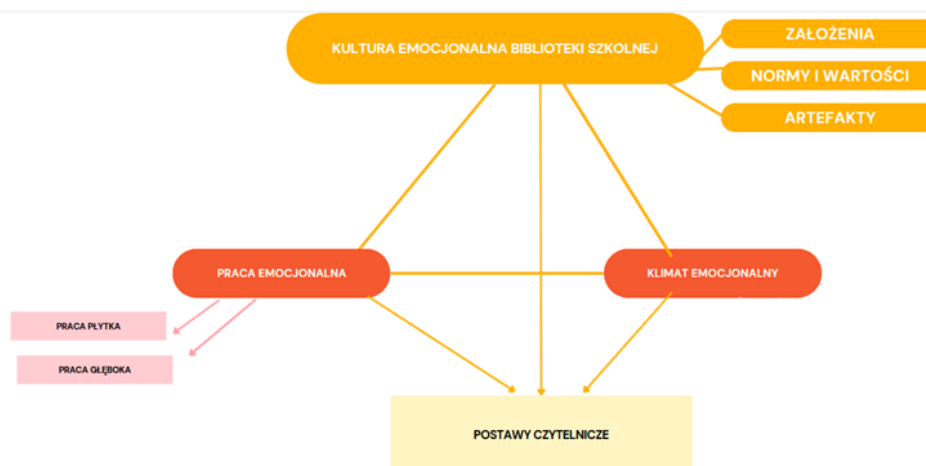
⁸⁹⁸ Por. rozdział 1.5.2.

podczas sięgania po książki (komponenty afektywne i poznawcze). Pozytywny klimat emocjonalny biblioteki może przekładać się na lepszą frekwencję czytelniczą, zwiększać motywację do odwiedzania biblioteki a w konsekwencji wpływać na komponent behawioralny postawy czytelniczej (por. podrozdział 1.2.4). Tym samym doświadczenia emocjonalne ucznia, związane z pobytem w bibliotece mogą być związane z tym, jak często będzie z tego miejsca korzystał i jakie będą jego przekonania, emocje, zachowania dotyczące lektury.

Na podstawie dotychczasowych badań nad klimatem emocjonalnym i pracą emocjonalną (por. podrozdział 1.4.1, 1.5.1) oraz ich związkami, zakładam także, że bibliotekarz przez wykonywaną pracę emocjonalną⁸⁹⁹ w oparciu o głęboko zinternalizowane normy i reguły kultury emocjonalnej oddziałuje na emocje użytkowników i w konsekwencji na klimat emocjonalny biblioteki odczuwany przez uczniów. Przypuszczalnie głęboka praca emocjonalna bibliotekarza będzie sprzyjać kształtowaniu pozytywnego klimatu emocjonalnego (np. bibliotekarz poprzez właściwe zarządzanie emocjami swoimi i ucznia doprowadzi do skutecznego zakończenia potencjalnego konfliktu). Wykonywana przez nauczyciela praca pływka będzie sprzyjać odczuwaniu negatywnego klimatu emocjonalnego biblioteki.

⁸⁹⁹ Bibliotekarz wpływa również przez kompetencje dydaktyczne, wychowawcze, emocjonalne oraz stosowane metody pracy. Szerzej na temat kompetencji zawodowych bibliotekarzy pisała M. Wojciechowska. Zob. M. Wojciechowska: *Kompetencje zawodowe bibliotekarzy – metody badania*. „Bibliotheca Nostra : śląski kwartalnik naukowy”, 2010, nr 1/1, s. 25-35 ; E. Lewandowska: *Profilaktyczno-wychowawcza funkcja biblioteki szkolnej*. W: *Diagnostyczna i ...*; D. Grabowska: *Ewolucja zadań ...*; M. Kostecka: *Jak bibliotekarze mogą skutecznie uczyć kompetencji informacyjnych i cyfrowych dorosłych użytkowników bibliotek?* „EBIB”, 2021, nr 2; W. Strykowski: *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. „Neodidagmata”, 2005, nr 27/28, s. 15-28; K. Domańska: *Programy terapeutyczne i profilaktyczne funkcjonujące w bibliotekach szkolnych w Bydgoszczy i ich wykorzystanie w pracy z uczniem*. W: *Diagnostyczna i terapeutyczna ...*; B. Jaskowska: *Rola inteligencji emocjonalnej...*, s. 138-148; B. Jaskowska: *Nie tylko wiedza i intelekt - o kompetencjach emocjonalnych w bibliotece*. „Bibliotheca Nostra : śląski kwartalnik naukowy”, 2007, nr 2(2), s. 9-23; M. Janas, R. Zajac: *Praca emocjonalna...*, s. 49-54; E. Kosik: *Metody pracy...*, s. 1-9; M. Augustyniak: *Współczesne metody i narzędzia pracy bibliotekarzy i ich wpływ na realizację procesów bibliotecznych. Przykład biblioteki Uniwersytetu Łódzkiego*. W: *Mobilna Biblioteka*. Red. M. Wojciechowska. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2021; H. Kościńska-Jawień, K. Mól: *Gra biblioteczna w pracy bibliotekarza jako narzędzie kształcenia kompetencji i forma aktywizacji użytkowników biblioteki*. W: *Biblioteka naukowa: czy jeszcze naukowa?* Red. K. Jazdon. Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu, Poznań 2018, s. 249-259; S. Krieger: *Praca bibliotekarza szkolnego w okresie nauki zdalnej*. „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Librorum”, 2021, nr 33, s. 143-149; J. Wojciechowski: *Podstawy pracy...*; B. Staniów: *Biblioteka szkolna dzisiaj...*, s. 140-153; A. Brzuska-Kępa: *Bibliotekarze jako moderatorzy czytelnictwa nastolatków: najnowsze formy i metody pracy (Łódź, 15 listopada 2016 r.)*. „Acta Universitatis Lodzensis Folia Librorum”, 2017, nr 24, s. 159-160.

Schemat 5. Kultura emocjonalna, praca emocjonalna, klimat emocjonalny a postawy czytelnicze



Źródło: oprac. własne

Analiza literatury przedmiotu pozwala na stwierdzenie, że dotychczasowe działania podjęte w kierunku odwrócenia wyraźnego spadku zainteresowania czytelnictwem oraz zdiagnozowania przyczyn negatywnej postawy czytelniczej w grupie dzieci i młodzieży nie przyniosły jak dotąd zadawalających efektów⁹⁰⁰. Nie badano jednak dotychczas doświadczeń emocjonalnych użytkowników, które w konsekwencji mogą prowadzić do znikomego zainteresowania literaturą i korzystaniem z biblioteką. Nie analizowano bibliotek szkolnych jako miejsc posiadających własną kulturę emocjonalną oraz funkcjonujących jako przestrzeń, w której obowiązują mechanizmy kontroli społecznej czy reguły ramowania, odczuwania oraz wyrażania emocji, które mogą wpływać na przekonania oraz na zachowania czytelników, a w konsekwencji na ich postawy wobec czytania.

⁹⁰⁰ Na trend spadkowy czytelnictwa wskazują coroczne raporty Biblioteki Narodowej. Por. <https://www.bn.org.pl/raporty-bn/stan-czytelnictwa-w-polsce> [dostęp online: 11.11.2024].

Dotychczasowe badania nad czytelnictwem dzieci i młodzieży⁹⁰¹ dotyczyły z reguły kształtowania się kultury czytelniczej jednostki⁹⁰², kultury i edukacji informacyjnej⁹⁰³. Nie badano codzienności biblioteki szkolnej. Tymczasem znaczenia uczniowie nadają codzienności biblioteki, relacjom w niej i książkom mogą okazać się kluczowe dla diagnozy przyczyn negatywnych postaw czytelniczych. Ponadto, jak pisze J. Papuzińska, „[...] obcując z czytelnikami w bibliotece, przekazujemy im swój stosunek do książki”⁹⁰⁴. Pomimo że powszechnie podkreślano rolę biblioteki, rzadko podejmowano temat wpływu biblioteki szkolnej na kulturę czytelniczą młodego pokolenia⁹⁰⁵ i brakuje empirycznych danych, które potwierdzają zależności pomiędzy klimatem emocjonalnym, pracą emocjonalną nauczyciela i kulturą emocjonalną tego miejsca.

Obserwowany od lat zwrot emocjonalny w kulturze i nauce zwraca uwagę na zaangażowanie emocjonalne jako na kluczowy element edukacji. **Postawa czytelnicza, klimat emocjonalny oraz praca emocjonalna łączą się ze sobą dzięki obecności komponentu afektywnego.** Zbadanie go pozwala na poznanie znaczeń, jakie dzieci za pośrednictwem własnych emocjonalnych doświadczeń nadają czytaniu, książkom oraz samej przestrzeni biblioteki.

Dotychczas biblioteki nie były badane jako miejsca, w których doświadczą się emocji. Nie wiadomo zatem, jak czują się dzieci i młodzież w tych przestrzeniach, jaki klimat emocjonalny tam panuje, jakie formalne i nieformalne reguły emocjonalne tam obowiązują.

⁹⁰¹ S. Bortnowski: *Młodzież a lektury szkolne*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974; D. Świerczyńska-Jelonek: *Książka w życiu współczesnych nastolatków...*, s. 137-176; G. Straus: *Czytanie u progu liceum...*; G. Straus: *Modelowi sukcesorzy...*; M. Całka: *Czytelnictwo i modele odbioru literatury lagrowej w środowisku młodzieży w latach 1997 i 2001. Badania porównawcze*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Librorum”, 2002, nr 11, s. 39-46.

⁹⁰² J. Andrzejewska: *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań*. „Studia o Książce”, 1989, nr 13, s. 23-61; J. Ankudowicz: *Książka w kulturze uprzemysłowionego ośrodka lokalnego*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 1977; M. Konopka, J. Bujak, M. Ciećkiewicz: *Przygotowanie czytelnicze młodzieży w świetle wiadomości uczniów o bibliotece szkolnej*. „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, 1979, 3/4, s. 114-118; G. Straus, K. Wolff: *Czytanie, kupowanie, wypożyczanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w roku 2004*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 2006; K. Wolff: *Społeczny zasięg książki w Polsce w 2008 r. – komunikat z badań biblioteki Narodowej*. <http://www.ebib.pl/2009/104/a.php?wolff> [dostęp online: 21.07.2022]; E. Wnuk-Lipińska, E. Wnuk-Lipiński: *Problematyka kształtowania się...*

⁹⁰³ R. Piotrowska: *Edukacja informacyjna...*; M. Gmerek-Rajcher: *Biblioteka w społeczeństwie informacyjnym*. W: *Wizja polskiego bibliotekarstwa edukacyjnego w zjednoczonej Europie*. Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji w Bytomiu, Bytom 2004, s. 11-30; K. Gretszel: *Biblioteka szkolna a rozwijanie kultury informacyjnej*. W: *Wizja polskiego...*, s. 69-72; M. Drzewiecki: *Edukacja biblioteczna i informacyjna w polskich szkołach*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2005, s. 33-38; A. M. Riedling: *Information Literacy. What Does It Look Like in the School Library Media Center*. Libraries Unlimited, Westport, Connecticut, London 2004; M. Antczak: *Rola bibliotek i bibliotekarzy...*

⁹⁰⁴ J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą...*, s. 159.

⁹⁰⁵ B. Staszewska, B. Walenta: *Wpływ biblioteki szkolnej na kulturę czytelniczą młodego pokolenia*. W: *Między teorią a praktyką...*, s. 27.

Z uwagi na złożoność omawianych zagadnień pewne obszary w badaniach zostają niedopowiedziane. Wśród nich można wymienić takie pokrewne zagadnienia jak m.in. percepcja klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów młodszych klas szkoły podstawowej (I-III), kultura emocjonalna bibliotek na wyższym poziomie edukacyjnym (szkoły ponadpodstawowych), oddziaływanie na postawę czytelniczą środowiska rodzinnego, diagnoza kompetencji emocjonalnych bibliotekarzy oraz wpływ biblioterapii na postawy czytelnicze.

Rozdział 2. Podstawy metodologii badania kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej

W związku z dostrzeganym przez badaczy zwrotem emocjonalnym⁹⁰⁶ problematyka emocji w wychowaniu i edukacji coraz częściej występuje w naukowych opracowaniach. Niestety, jak wykazano w pierwszej części pracy (por. podrozdział 1.3.7), brakuje prac teoretycznych i badawczych dotyczących emocji dzieci związanych z pobytem w bibliotece. Jestem przekonana, że temat ten wymaga pogłębienia, ponieważ klimat emocjonalny może być jednym z możliwych czynników, mogących oddziaływać na chęć dzieci do czytania (por. podrozdział 1.6). Kultura emocjonalna biblioteki – zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi zoperacjonalizowana jako emocjonalne normy, wartości i artefakty (por. podrozdział 1.4.7) – może być tym samym kontekstem dla emocji odczuwanych przez dzieci względem czytelnictwa. Z tego powodu należy uzupełnić dotychczasową wiedzę o kulturze emocjonalnej biblioteki i jej klimacie emocjonalnym.

W kolejnej części pracy poświęconej opisowi podstaw metodologicznych moich badań wskażę na trudności, związane z badaniem kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej, jej codzienności oraz postaw czytelniczych. Przedstawię przyjęte założenia teoretyczne i metodologiczne oraz zastosowane rozstrzygnięcia. Opiszę także kolejno cele badań, problemy badawcze oraz scharakteryzuję wykorzystywane narzędzia badawcze, procedurę i teren badań.

2.1. Założenia badawcze – badanie kultury biblioteki szkolnej

W rozdziale teoretycznym kilkakrotnie podkreślono konieczność prowadzenia badań nad kulturą emocjonalną (por. podrozdział 1.3.6). R. Góralska wskazuje, że dynamiczny rozwój badań w tym obszarze nastąpił dzięki przejściu „od definiowania (i traktowania) emocji jako prywatnych i zindywidualizowanych doświadczeń do rozumienia emocji jako kolektywnych i społecznie wytwarzanych i konstruowanych”⁹⁰⁷. Badanie kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej, ale także każdej innej przestrzeni i jej codzienności, wiąże się jednak ze specyficznymi trudnościami metodologicznymi. Z jednej strony wynikają one przede wszystkim z ograniczeń w badaniu emocji, codzienności oraz w badaniu kultury danego miejsca, z drugiej wiążą się z wyborem odpowiedniej do ich opisu strategii badawczej.

⁹⁰⁶ Por. 1.1.3.

⁹⁰⁷ R. Góralska: *Praca emocjonalna nauczyciela: konceptualizacja pojęcia i perspektywy badawcze*. „Studia z Teorii Wychowania”, 2020, XI(4), nr 33, s. 210-250.

Pierwsza grupa trudności związana jest ze specyfiką badania emocji – wskazują na nie przede wszystkim psycholodzy i socjolodzy, ponieważ to właśnie reprezentanci tych dyscyplin jako pierwsi zwrócili uwagę na znaczenie emocji w naukach społecznych i zainspirowali tym samym dalsze prace badawcze związane z emocjami w obszarze nauk społecznych⁹⁰⁸. Badania emocji w edukacji nie mają długiej historii, dlatego nie wypracowano dotychczas powszechnie obowiązujących strategii metodologicznych: stosunkowo niewiele jest narzędzi badawczych i w badaniach edukacyjnych bardzo często korzysta się z doświadczeń socjologii i psychologii⁹⁰⁹. Na trudności w opisywaniu zjawisk emocjonalnych w badaniach pedagogicznych wskazuje I. Przybylska. Badaczka charakteryzuje ograniczenia w badaniu emocji i kultury emocjonalnej, wynikające z ulotnej, zmiennej i złożonej natury emocji⁹¹⁰, które są zapośredniczone w języku i kulturze⁹¹¹. Jest to szczególnie istotne w kontekście osób badanych – dzieci i młodzieży szkolnej – ponieważ nabywają one dopiero kompetencji emocjonalnych i są w trakcie przyswajania reguł kultury emocjonalnej. Dodatkowym ryzykiem, które należy uwzględnić jest – większe niż w przypadku badań niezwiązanych z emocjami – oddziaływanie badacza na rozmówcę⁹¹². Innym utrudnieniem na gruncie polskich badań edukacyjnych emocji jest fakt, że wiele narzędzi powstających za granicą wymaga zaadaptowania do polskiego kontekstu kulturowego⁹¹³. Ze względu na dominację języka angielskiego w badaniach nad emocjami, naukowcy zajmujący się tą tematyką często postulują odwołanie się do koncepcji metajęzyka Anny Wierzbickiej⁹¹⁴.

Znacznie częściej niż opisy emocji w badaniach edukacyjnych możemy odnaleźć refleksję nad codziennością i jej doświadczaniem. Zarówno cele, jak i strategie stosowane w tych badaniach są powszechnie przyjmowane i akceptowane w pedagogice⁹¹⁵. Pomimo tej powszechności, wciąż można wskazać na pewne braki instrumentarium metodologicznego związanego z badaniem codzienności⁹¹⁶. Zwracają na nie uwagę M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak, piszące o niedostatku refleksji nad codziennością oraz jej specyfiką i obecnością w szkole. S. Krzychała twierdzi, że badacz codzienności szkoły napotyka wielość często wykluczających się perspektyw i obserwowanych zdarzeń, które muszą być

⁹⁰⁸ *Emocje a kultura i życie społeczne...*, s. 2-10.

⁹⁰⁹ Por. I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika ...*, s. 10, 39, 54, 136.

⁹¹⁰ Tamże, s. 219.

⁹¹¹ Tamże, s. 220.

⁹¹² Tamże.

⁹¹³ Tamże.

⁹¹⁴ P. Binder: *Wywiad pogłębiony z zakresu socjologii emocji: zastosowanie i ograniczania*. W: *Emocje a kultura i życie społeczne...* s. 78; I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika ...*

⁹¹⁵ *Wychowanie : pojęcia, procesy, konteksty*. T. 5, *Codziennosc w szkole...*, s. 18.

⁹¹⁶ Tamże.

rozpatrywane jako proces wielowymiarowy⁹¹⁷. W pracach M. Humeniuk i I. Paszendy⁹¹⁸, B. Jakimiuk⁹¹⁹, M. Nowak-Dziemianowicz⁹²⁰, A. Radziejwicz-Winnickiego i współautorów⁹²¹, E. Sosnowskiej-Bielicz⁹²² można odszukać również takie bariery jak np.: ulotność, nieuchwytność, wielowymiarowość, intensywna dynamika obserwowanych procesów społecznych⁹²³.

Ostatnia grupa trudności związana jest z całościowym badaniem kultury szkoły. U. Dernowska i A. Tłuściak-Deliowska pokazują, że wynikają one z abstrakcyjnego, niematerialnego charakteru kultury szkoły. Badacze kultury szkoły muszą zmierzyć się z problemami w postaci „[...] niezwykle złożonej materii, zarówno wskutek licznych, wzajemnie się warunkujących czynników, jak i możliwych różnych podejść do jej penetrowania”⁹²⁴. Badaczki wskazują na dychotomię kultury szkoły w zakresie statyczność-dynamiczność: kultura tego miejsca jest z jednej strony stabilna, przez co „sprzyja osiągnięciu zakładanych celów i służy adaptacji szkoły do środowiska zewnętrznego”⁹²⁵, a z drugiej strony jest dynamiczna: podlegająca metamorfozom, nieustannie tworzona⁹²⁶. M. Czerepaniak-Walczak zwraca uwagę, że złożoność kultury organizacyjnej szkoły, jej wielowymiarowość uniemożliwia pełne określenie jej struktury⁹²⁷. Na inne trudności związane z procedurami metodologicznymi stosowanymi w badaniu kultury szkoły wskazuje również D. Klus-Stańska. Badaczka wymienia uchybienia w procedurze badań takie jak: przyjmowanie fragmentarycznych definicji; zbyt szerokie traktowanie pojęcia „kultura szkolna”; niezgodność pomiędzy wybraną koncepcją kultury a przyjmowanymi w badaniach zmiennymi; stosowanie nieadekwatnych strategii i technik badawczych⁹²⁸. D. Klus-Stańska przestrzega także przed ryzykiem badania powierzchowności kultury szkoły, którego przejawem jest wyłącznie rejestrowanie badanej rzeczywistości, a nie interpretowanie kryjących się w warstwie głębokiej wzorów kultury.

⁹¹⁷ S. Krzychała: *Badacz w szkole – o rekonstruowaniu edukacyjnej codzienności*. W: *Wychowanie : pojęcia, procesy, konteksty*. T. 5, *Codziennosc w szkole...*

⁹¹⁸ *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne...*

⁹¹⁹ B. Jakimiuk: *Preferowana i rzeczywista codzienność...*, s. 7–25.

⁹²⁰ M. Nowak-Dziemianowicz: *Edukacja i wychowanie...*

⁹²¹ *Edukacja a życie codzienne...*

⁹²² E. Sosnowska-Bielicz: *Obraz szkolnej codzienności...*, s. 141-153.

⁹²³ *Wychowanie : pojęcia, procesy, konteksty*. T. 5, *Codziennosc w szkole...*, s. 18.

⁹²⁴ A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska: *Model kultury szkoły la Tefy Schoen i Charlesa Teddliego: holistyczne i analityczne podejście do badania środowiska szkolnego*. „Seminare”, 2018, nr 39(1), s. 107.

⁹²⁵ Tamże.

⁹²⁶ Tamże.

⁹²⁷ D. Tuohy w odniesieniu do kultury szkoły używa trzech rodzajów metafor: szkoła jako ogród, fabryka, orkiestra. D. Tuohy. *Dusza szkoły. O tym co sprzyja...*, s. 72-91.

⁹²⁸ D. Klus-Stańska, *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*, „Studia Pedagogiczne”, 2011, nr 64, s. 49.

W tej części skupię się na scharakteryzowaniu założeń i ograniczeń, wiążących się z wyborem strategii badawczej odpowiedniej do prowadzenia badań dotyczących emocji. Warto na wstępie zaznaczyć, że w niewielu dotychczasowych badaniach nad kulturą emocjonalną różnych środowisk – m.in. w badaniach nad kulturą emocjonalną organizacji, prowadzonych m.in. przez C. A. Yue i współpracowników⁹²⁹ oraz Ch. E. J. Härtel⁹³⁰ czy T. Kanasz nad zmianami kultury emocjonalnej pracowników socjalnych⁹³¹ – dominował paradygmat jakościowy. Z kolei w badaniach pracy emocjonalnej (np. R. Bazińskiej i współpracowników⁹³², C. Brotheridge i A. Grandey⁹³³, D. Jeunga i współpracowników⁹³⁴, E. Ogbonny i L. Harris⁹³⁵ czy M. Wróbel⁹³⁶) oraz w badaniach klimatu emocjonalnego (np. L. C. Matsumury wraz ze współpracownikami⁹³⁷ czy E. Öztürka i M. B. Özana⁹³⁸) przyjęto paradygmat ilościowy. Sporadycznie badacze decydowali się na wykorzystanie triangulacji etapowej⁹³⁹. W przypadku badań jakościowych najczęściej stosowano techniki wywiadów pogłębionych, natomiast w przypadku ilościowych przeważnie były to wystandaryzowane, psychometryczne narzędzia⁹⁴⁰.

W tej części zostanie przeprowadzona krótka synteza, przedstawiająca najważniejsze zalety i wady wyboru tych alternatywnych podejść: ilościowego, jakościowego oraz mieszanego. Odniosę je również do obszaru badania emocji. Uzasadnię tym samym własny wybór metodologii.

Współcześnie metodologia badań społecznych – w tym edukacyjnych – jak pisze E. Wysocka,

[...] wyznaczana jest współwystępowaniem dwóch zasadniczych i opozycyjnych nurtów: neopozytywistycznego, gdzie dominują metody ilościowe oraz humanistycznego, preferującego metody jakościowe, oparte na znaczeniu świadomości, przeżycia i doświadczenia w identyfikowaniu różnych zjawisk⁹⁴¹.

⁹²⁹ C. A. Yue, L. R. Men, M. A. Ferguson: *Examining the effect...*, s. 169-195.

⁹³⁰ C. E. J. Härtel: *How to build a healthy emotional ...*, s. 1267.

⁹³¹ T. Kanasz: *Zmiany kultury emocjonalnej ...*

⁹³² R. Bazińska, K. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, D. Szczygieł: *Strategie pracy emocjonalnej...*

⁹³³ C.M. Brotheridge, A.A. Grandey: *Emotional labor and burnout...*, s. 17–39.

⁹³⁴ J. Da-Yee, K. Changsoo, Ch. Sei-Jin: *Emotional...*, s. 187-193.

⁹³⁵ E. Ogbonna, L. C. Harris: *Work intensification...*, s. 1185–1203.

⁹³⁶ M. Wróbel: *Praca emocjonalna a wypalenie...*, s. 53-66.

⁹³⁷ L. C. Matsumura, S. C. Slater, A. Crosson: *Classroom climate, rigorous...*, s. 293–312.

⁹³⁸ E. Öztürk, M. B. Özan: *Validity and Reliability...*, 2019, 10(6), s. 106-109

⁹³⁹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*

⁹⁴⁰ P. Binder: *Wywiad pogłębiony z zakresu socjologii emocji: zastosowanie i ograniczania*. W: *Emocje a kultura i życie...*, s. 78.

⁹⁴¹ E. Wysocka: *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Katowice 2007, s. 84.

Sławomir Trusz, podsumowując ten spór, pisze o „kontinuum, reprezentującym poziom wyrażanej aprobaty wobec określonej orientacji ilościowej i jakościowej”⁹⁴².

Podstawowym założeniem badań przeprowadzanych w paradygmacie ilościowym jest badanie korelacji pomiędzy zmiennymi oraz odnotowywanie występowania prawidłowości badanych zjawisk⁹⁴³. Mieczysław Łobocki⁹⁴⁴, K. Konarzewski⁹⁴⁵, Krzysztof Rubacha⁹⁴⁶ wśród argumentów gromadzonych przez zwolenników ilościowego paradygmatu wymieniają fakt, że badania ilościowe umożliwiają dokładne przedstawienia zjawisk, wyciągnięcie z nich trafnych i rzetelnych wniosków oraz zobiektywizowanie danych⁹⁴⁷. Badacze wśród ograniczeń, związanych z zastosowaniem tego podejścia wyliczają: brak uwzględnienia szerszego kontekstu i niedostatki interpretacyjne, konieczność uwzględnienia marginesu błędu⁹⁴⁸. Łobocki wskazuje także, że metodologia ilościowa często nie oferuje dalszych możliwości rozwiązania problemów wychowania, kształcenia się, uczenia⁹⁴⁹.

W przeciwieństwie do badań ilościowych, paradygmat jakościowy, jak piszą Kinga Dziewiątkowska-Kozłowska i Teresa Ulanowska, pozwala „zidentyfikować sposób postrzegania rzeczywistości oraz opinie i postawy wobec zjawisk i procesów społecznych”⁹⁵⁰. M. Łobocki⁹⁵¹, Stanisław Palka⁹⁵², K. Konarzewski⁹⁵³, K. Rubacha⁹⁵⁴ zauważają, że badania tego typu pozwalają na głębokie poznanie natury badanego przedmiotu, uchwycenie subiektywnych doświadczeń i odczuć badanych oraz poznawanie przedmiotu badań w jego naturalnych warunkach⁹⁵⁵. Badacze zwracają uwagę, że badania jakościowe obarczone są jednak niebezpieczeństwem zbyt niedokładnego, powierzchownego lub nieadekwatnego opisu

⁹⁴² S. Trusz: *O znaczeniu badań ilościowo-jakościowych w edukacji. Próba łączenia wody z ogniem...* „Studia Edukacyjne”, 2017, nr 44, s. 93-104.

⁹⁴³ M. Rószkiewicz, J. Perek-Białas, D. Węziak-Białowska, A. Zięba-Pietrzak: *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych. Rekomendacje i praktyka badawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.

⁹⁴⁴ M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 59-69.

⁹⁴⁵ K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 33-37.

⁹⁴⁶ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją*. WAiP, Warszawa 2008, s. 20-23.

⁹⁴⁷ M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 59-69.

⁹⁴⁸ Tamże.

⁹⁴⁹ Tamże.

⁹⁵⁰ K. Dziewiątkowska-Kozłowska, T. Ulanowska: *Triangulacja w badaniach pedagogicznych - możliwości, ograniczenia, zagrożenia*. 2022.

https://www.researchgate.net/publication/359301128_Triangulacja_w_badaniach_pedagogicznych_mozliwosci_ograniczenia_zagrozenia [dostęp online: 11.11.2024].

⁹⁵¹ M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 89-98.

⁹⁵² S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 61-68.

⁹⁵³ K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe...*, s. 25-30.

⁹⁵⁴ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*

⁹⁵⁵ M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii...* ; S. Palka: *Metodologia. Badania...*

„według własnego wyczucia”⁹⁵⁶ lub ograniczenia się do kilku, niereprezentatywnych przypadków⁹⁵⁷.

Na środku tej drogi pomiędzy metodami ilościowymi a jakościowymi, umieszczany jest tzw. trzeci paradygmat⁹⁵⁸, który wyznacza podejście mieszane/eklektyczne⁹⁵⁹, wykorzystujące triangulację podejść metodologicznych. Alternatywnym rozwiązaniem, które pozwala zarówno na zbadanie korelacji pomiędzy zmiennymi, jak i na uchwycenie subiektywnych doświadczeń w szerszym kontekście jest triangulacja podejść badawczych⁹⁶⁰. W uproszczonym rozumieniu, triangulacja oznacza „połączone użycie metodologii ilościowych i jakościowych w jednym studium w celu uzyskania odpowiedzi na jedno pytanie badawcze”⁹⁶¹. Badacze tacy jak Norman Denzin, David Silverman zwracają uwagę, że zastosowanie triangulacji podejść badawczych jest metodą umożliwiającą usunięcie pewnych ograniczeń⁹⁶² oraz zespolenie różnych punktów widzenia⁹⁶³. Również polscy pedagodzy tacy jak Teresa Bauman, K. Konarzewski⁹⁶⁴, S. Palka⁹⁶⁵, Tadeusz Pilch⁹⁶⁶ podkreślali możliwość łączenia metod: uzupełniania metod ilościowych informacjami o charakterze jakościowym. Dariusz Kubinowski zauważa, że triangulacja umożliwia dostrzeżenie wielu, odległych od siebie perspektyw, pozwalając na lepsze zrozumienie fenomenu badań⁹⁶⁷. M. Łobocki podkreśla, że wiele problemów z zakresu edukacji i wychowania wymaga zastosowania obu typów badań, wśród których wylicza badania pedagogiczne dotyczące „różnych cech osobowości czy charakteru uczniów ich zainteresowań, postaw uznawanych wartości lub panującej w klasie atmosfery wychowawczej”⁹⁶⁸. D. Klus-Stańska dostrzega wyjątkowy status triangulacji w badaniach pedagogicznych:

⁹⁵⁶ M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii* ..., s. 94-95.

⁹⁵⁷ Tamże.

⁹⁵⁸ K. Dziewiątkowska-Kozłowska, T. Ulanowska: *Triangulacja w ...*

⁹⁵⁹ D. Klus-Stańska: *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*. „Studia z teorii wychowania” 2016, nr 2(15), s. 45-60.

⁹⁶⁰ Wśród różnych rodzajów triangulacji Kubinowski wylicza: triangulację danych (wykorzystanie różnych źródeł), badacza (różni badacze) triangulację teorii (wykorzystanie różnych koncepcji teoretycznych), triangulację metodologiczną, interdyscyplinarną (bazowanie na różnych dyscyplinach wiedzy). D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

⁹⁶¹ C. Hewson: *Mixed Methods Research*. W: *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. Red. V. Jupp. sAGE Publications, London 2006, s.180.

⁹⁶² Cyt. za T. Wieczorek: *Triangulacja w badaniach pedagogicznych*. „Zagadnienia społeczne” 2014, 1(1), s. 16-34.

⁹⁶³ D. Silverman: *Prowadzenie badań jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 113.

⁹⁶⁴ K. Konarzewski: *Jak uprawiać badania oświatowe...*, s. 33-37.

⁹⁶⁵ S. Palka: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna...*, s. 61-68.

⁹⁶⁶ T. Pilch, T. Bauman: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Żak, Warszawa 2001, s. 354-357.

⁹⁶⁷ D. Kubinowski: *Jakościowe badania...*, s. 313.

⁹⁶⁸ M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 60.

Dla pedagogów badania eklektyczne mogą być szczególnie znaczące z uwagi na złożoność rzeczywistości, która jest przedmiotem ich zainteresowań, zróżnicowanie perspektyw biograficznych, poznawczych i aksjologicznych zaangażowanych podmiotów oraz wielość potencjalnych rozwiązań i rekomendacji ważnych dla praktyki⁹⁶⁹.

Badania z wykorzystaniem triangulacji ilościowo-jakościowej nie są jednak uwolnione od ograniczeń. Wymieniają je m.in. D. Klus-Stańska, Tadeusz Wieczorek czy Paweł Kawalec, wskazując na nieproporcjonalną do efektów badania „nieekonomiczność czasową i organizacyjną”⁹⁷⁰; niebezpieczeństwo dominacji jednej metody (narzucanie jednorodności metodologicznej – pomimo deklaracji)⁹⁷¹ lub ryzyko niedopracowania czy powierzchowność. P. Kawalec przywołuje przykład, w którym badacz

[...] deklaruje wykorzystanie metod jakościowych, lecz ogranicza się do opisu częstości odpowiedzi w wywiadzie strukturyzowanym lub metod studium przypadku w zasadzie stosuje te metody w sposób charakterystyczny dla metod ilościowych⁹⁷².

Niektórzy naukowcy akcentują także niewspółmierność obu paradygmatów, związaną z nieprzekraczalnymi barierami paradygmatycznymi, wynikającymi z pochodzenia obu metodologii z skrajnie innych, niezgodnych ze sobą tradycji filozoficznych⁹⁷³. Danuta Urbaniak-Zajac podkreśla, że w środowisku naukowym stosowanie w jednym badaniu triangulacji podejść nie zawsze spotyka się z całkowitą akceptacją, a w niektórych przypadkach jego zasadność jest negowana. Również K. Konecki zwraca uwagę na nierozstrzygalny problem zasadności triangulacji⁹⁷⁴. Powyższa refleksja pokazuje, że niezależnie od przyjętego paradygmatu badań, należy bardzo starannie dobierać rozwiązania metodologiczne i konsekwentnie trzymać się przyjętych założeń: uwzględniając własną znajomość różnych metod badawczych, procedur oraz kontekst badanych zjawisk.

Przenosząc opisanie rozważania nad grunt badań nad emocjami, należy zwrócić uwagę, że **wybór metody ilościowej w badaniach nad emocjami daje możliwość dokładnego przedstawienia skali doświadczanych emocji**, wyciągnięcie z nich trafnych i rzetelnych wniosków oraz zobiektywizowanie danych, ale nie pozwala na głębsze poznanie natury tych emocji czy ich przyczyn. **Możliwość uchwycenia subiektywnych doświadczeń i emocji**

⁹⁶⁹ D. Klus-Stańska: *Metodologiczny status badań...*, s. 45-60.

⁹⁷⁰ Tamże.

⁹⁷¹ P. Kawalec: *Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie*. „Zagadnienia naukoznawstwa”, 2014, nr 1 (199), s. 3-22.

⁹⁷² Tamże.

⁹⁷³ D. Urbaniak-Zajac: *O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości*. „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review”, 2018, nr 26 (1), s. 121–138.

⁹⁷⁴ K. Konecki: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

badanych oraz poznawanie rzeczywistych znaczeń nadawanych zjawiskom przez osoby badane oferują z kolei badania jakościowe. Ograniczeniem badań jakościowych może być zbyt niedokładny opis emocji „według własnego wyczucia”⁹⁷⁵. Metoda triangulacji wykorzystana do prowadzenia badań nad emocjami, pozwala zarówno na dokonanie pogłębionego opisu doświadczeń emocjonalnych, jak i obiektywną ocenę skali badanych emocji. Obarczona jest z kolei ryzykiem braku zasadności bądź nieekonomiczności lub powierzchowności.

Tak jak już zasygnalizowano, zarówno strategia ilościowa, jak i jakościowa są często wykorzystywane do badania emocji. Piotr Binder zwraca uwagę, że badacze nauk społecznych chętniej niż do badań jakościowych „odwołują się do standaryzowanych testów (*paper-and-pencil tests*), prosząc uczestników badania o zlokalizowanie siebie na skali emocjonalnego pobudzenia”⁹⁷⁶. Jednocześnie, jak pisze Beata Simlat-Žuk: w przeciwieństwie do testów „w wywiadach pogłębionych można zobaczyć emocje badanego”. Także I. Przybylska argumentuje, że immanentne cechy badań jakościowych – nawiązanie relacji z badanym, bliski kontakt, uważne słuchanie – pozwalają na pełniejsze zrozumienie doświadczeń emocjonalnych członków badanej społeczności⁹⁷⁷.

2.2. Cel i problem badawczy – pytania główne i szczegółowe, hipotezy

W części teoretycznej wyjaśniono, że każda organizacja czy społeczność wytwarza własną kulturę emocjonalną (por. podrozdział 1.3.6). Zgodnie z socjologicznymi koncepcjami można ją rozumieć jako „kompleks słownika emocjonalnego, przekonań i norm” obowiązujących w danej społeczności⁹⁷⁸. W każdej społeczności/organizacji powstaje unikalna kultura emocjonalna, w której członkowie uczestniczą i którą współtworzą. Kultura emocjonalna danego miejsca oddziałuje na subiektywne odczucie klimatu emocjonalnego i stanowi o atrakcyjności danej przestrzeni⁹⁷⁹. Badacze zwracają uwagę na konieczność rozpatrywania kultury emocjonalnej i klimatu emocjonalnego w interakcji⁹⁸⁰. Badania wykazały, że subiektywne odczucie klimatu klasy przez uczniów ma związek z pracą emocjonalną wykonywaną przez nauczyciela (por. podrozdział 1.6). Praca emocjonalna

⁹⁷⁵ M. Łobocki: *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 94-95.

⁹⁷⁶ P. Binder: *Wywiad pogłębiony z zakresu socjologii...*, s. 78.

⁹⁷⁷ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 220.

⁹⁷⁸ J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*

⁹⁷⁹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*

⁹⁸⁰ Tamże, s. 137.

odbywa się w dwóch wymiarach: płytkim i głębokim⁹⁸¹. Sposób, w jaki bibliotekarze zarządzają własnymi emocjami, może przekładać się na pracę emocjonalną w znaczeniu pedagogicznym: na prowadzenie działań w ramach edukacji czytelniczej oraz na wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom uczniów, okazywanie im emocjonalnego wsparcia (por. podrozdział 1.5), a w konsekwencji na odczuwany przez uczniów klimat biblioteki i ich postawy czytelnicze (por. podrozdział 1.6).

Głównym celem projektu jest zatem opis kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej oraz weryfikacja związków zachodzących pomiędzy klimatem emocjonalnym biblioteki, a postawami czytelniczymi uczniów klas IV-VIII oraz pomiędzy klimatem emocjonalnym biblioteki i pracą emocjonalną nauczyciela bibliotekarza. Cele szczegółowe to: diagnoza klimatu emocjonalnego uczniów, diagnoza postaw czytelniczych uczniów, diagnoza pracy emocjonalnej nauczycieli bibliotekarzy (płytki/głęboka) oraz identyfikacja zmiennych niezależnych (np. wiek, płeć), które mogą mieć związek z poszczególnymi pojęciami (praca emocjonalna, klimat emocjonalny, postawa czytelnicza).

Przedmiotem badań jest biblioteka szkolna traktowana jako miejsce, posiadające własną kulturę. Kultura ta obejmuje wiele wymiarów, takich jak kultura organizacyjna, kultura emocjonalna, kultura informacyjna, kultura czytelnicza etc. Kultura emocjonalna biblioteki szkolnej ujawnia się w emocjonalnych założeniach, normach i artefaktach językowych, behawioralnych, fizycznych (por. podrozdział 1.3.7). Ukazuje ona pewne wzorce zachowań wytwarzanych w bibliotekach szkolnych, których przejawy widoczne są np. w treściach zapisanych w oficjalnych dokumentach, sposobie aranżacji przestrzeni, w potocznym myśleniu o bibliotece czy w interakcjach z użytkownikami.

Zważywszy na cel i przedmiot badań – w tym wprowadzenie trzech pojęć z zakresu kategorii emocji: kultura emocjonalna, klimat emocjonalny, praca emocjonalna – po dokonaniu szczegółowych analiz literatury przedmiotu na etapie projektowania badania, zdecydowałam o konieczności zastosowania triangulacji podejść badawczych, wyróżniając dwa etapy badań: ilościowy i następujący po nich etap jakościowy. Założyłam, że **przeprowadzanie badania z wykorzystaniem triangulacji ilościowo-jakościowej etapowej pozwoli na zobaczenie kultury emocjonalnej bibliotek w szerokiej perspektywie, uzupełnienie informacji o niej zdobytych na obu etapach oraz wzajemnie ich potwierdzenie.**

Przyjęłam, że oba etapy komplementarnie się uzupełniają, ponieważ jak wykazano w rozdziale teoretycznym pomiędzy pojęciami (kultura emocjonalna, praca emocjonalna,

⁹⁸¹ A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*, s. 7.

klimat emocjonalny) zachodzą związki (por. podrozdział 1.6). Założyłam, że obie orientacje badawcze są równoważne i dzięki wykorzystaniu różnych podejść badawczych będę mogła opisać wieloaspektową, złożoną rzeczywistość kultury biblioteki. **Sądziłam, że etap ilościowy pozwoli mi otrzymać niezbadane dotychczas informacje dotyczące klimatu emocjonalnego biblioteki – będą to zobiektywizowane dane, które umożliwią poznanie skali badanych zjawisk.** Dodatkowym argumentem na rzecz wyboru etapu ilościowego był fakt, że badacze zajmujący się opisem metodologicznych aspektów badania klimatu, pracy emocjonalnej oraz postaw czytelniczych postulują ich diagnozę za pomocą paradygmatu ilościowego⁹⁸². Celem etapu ilościowego jest zatem diagnoza klimatu emocjonalnego odczuwanego przez uczniów w bibliotece szkolnej, postaw czytelniczych uczniów klas IV-VIII, pracy emocjonalnej bibliotekarza szkolnego oraz weryfikacja związków pomiędzy: klimatem i postawą oraz klimatem i pracą.

Założyłam jednocześnie, że ze względu na wielowymiarowość i złożoność zjawisk emocjonalnych oraz specyfikę kultury szkoły i biblioteki należy wykorzystać metodologię jakościową, aby podjąć próbę zrozumienia indywidualnych znaczeń nadawanych tym przestrzeniom przez uczniów i nauczycieli. Niemożliwe wydaje się badanie kultury biblioteki bez odwołania się do szerszego kontekstu zachodzących w bibliotece zjawisk – w tym bez obserwacji jej codzienności. Badania jakościowe, bazujące na założeniach etnografii⁹⁸³, fenomenologii⁹⁸⁴ oraz hermeneutyki⁹⁸⁵ na takie szerokie spojrzenie pozwalają. Celem etapu jakościowego jest więc opis kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej, jej codzienności i poznanie znaczeń, jakie bibliotekarze i uczniowie tej przestrzeni nadają.

O kolejności przeprowadzenia obu etapów zdecydował fakt, że po rozpoznaniu i scharakteryzowaniu klimatu poszczególnych bibliotek na etapie ilościowym, zaplanowano wyłonienie próby do badań jakościowych. Założono, że do badań na II etapie projektu przystąpią zaproszone szkoły z najwyższymi i najniższymi wynikami klimatu emocjonalnego biblioteki.

Główny problem badawczy to charakterystyka kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej oraz weryfikacja związków pomiędzy klimatem emocjonalnym biblioteki a postawą czytelniczą uczniów oraz pomiędzy klimatem emocjonalnym biblioteki a pracą

⁹⁸² U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska: *Kultura szkoły*....

⁹⁸³ M. Rajtar, J. Starczuk: *Wprowadzenie*. W: *Emocje w kulturze*..., s. 8; I. Kawecki: *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Łódź 1994.

⁹⁸⁴ E. Husserl: *Idea fenomenologii*. Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2008.

⁹⁸⁵ S. Łojek: *Hermeneutyczna koncepcja podmiotu Martina Heideggera*. „Analiza i Egzystencja”, 2017, nr 40, s. 5-27.

emocjonalną wykonywaną przez nauczyciela. Główne pytanie badawcze brzmi: jaka jest kultura emocjonalna biblioteki szkolnej oraz czy i jaki związek istnieje pomiędzy klimatem emocjonalnym biblioteki szkolnej, a postawami czytelnickimi uczniów oraz czy i jaki jest związek pomiędzy klimatem emocjonalnym biblioteki szkolnej, a pracą emocjonalną nauczyciela? Aby odpowiedzieć na główne pytanie przeprowadzona została triangulacja etapowa badań⁹⁸⁶. Do pierwszego etapu – ilościowego – zaproponowano pytania szczegółowe diagnostyczne:

1. Jaki jest klimat emocjonalny biblioteki w odczuciu uczniów?
2. Jakie są postawy czytelnicze uczniów?
3. Jaką pracę emocjonalną (płytką/głęboką) deklarują bibliotekarze?

oraz weryfikacyjne:

4. Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy deklarowanym klimatem emocjonalnym biblioteki, a postawą czytelniczą uczniów?
5. Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy zadeklarowaną pracą emocjonalną bibliotekarza i odczuwanym przez uczniów klimatem emocjonalnym biblioteki?
6. Czy i jeśli tak, to jakie cechy demograficzne (płeć, klasa, środowisko szkolne) modyfikują percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów?
7. Czy i jeśli tak, to jakie cechy demograficzne (płeć, klasa, środowisko szkolne) modyfikują postawy czytelnicze uczniów?

Do etapu badań jakościowych postawiono pytania:

1. Jaka jest kultura emocjonalna biblioteki w wymiarze jej artefaktów behawioralnych, fizycznych i językowych?
2. Jakie są doświadczenia emocjonalne uczniów i nauczycieli związane z codziennością biblioteki?
3. Jaka jest codzienność biblioteki?
4. Jakie działania podejmują bibliotekarze, żeby tworzyć pozytywny klimat biblioteki?

⁹⁸⁶ N. K. Denzin: *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods* Routledge, New York 2009, s. 297-313.

Aby na nie odpowiedzieć, postanowiłam zastosować różnorodność metod badawczych. W celu poznania i zrozumienia doświadczanych przez dzieci emocji oraz zbadania ich skali, poddałam triangulacji metody badań, źródła danych (osobowe, pisemne), techniki (wywiady, ankiety) czy teorie naukowe (z zakresu społecznych badań nad emocjami)⁹⁸⁷. Wyznaczone do etapu jakościowego pytania badawcze zostały wskazane jedynie jako kierunki, które warto zbadać, aby zdiagnozować zjawisko doświadczania przez dzieci emocji w bibliotece i zrozumieć jego kontekst.

Na podstawie studiów nad literaturą przedmiotu dotyczącą socjalizacji czytelniczej wtórnej (por. podrozdział 1.1.1, 1.1.2), kształtowania postaw czytelniczych (por. podrozdział 1.2.1-1.2.4), klimatu emocjonalnego (por. podrozdział 1.4.1, 1.4.2) i pracy emocjonalnej ((por. podrozdział 1.5.1, 1.5.2) do etapu ilościowego zostały postawione następujące hipotezy badawcze:

Hipoteza 1:

H0: Klimat emocjonalny biblioteki nie ma związku z postawą czytelniczą uczniów.

H1: Klimat emocjonalny biblioteki ma związek z postawą czytelniczą uczniów. Uczniowie, którzy oceniają klimat emocjonalny biblioteki pozytywnie, cechują się bardziej pozytywną postawą czytelniczą.

Hipoteza 2

H0: Praca emocjonalna bibliotekarza nie ma związku z klimatem emocjonalnym biblioteki.

H1: Praca emocjonalna bibliotekarza ma związek z klimatem emocjonalnym biblioteki. W bibliotekach, w których deklaracje nauczyciela wskazują na pracę emocjonalną na poziomie głębokim, odczucie klimatu emocjonalnego biblioteki jest pozytywne. W bibliotekach, w których deklaracje nauczyciela wskazują na pracę emocjonalną na poziomie płytkim, odczucie klimatu emocjonalnego biblioteki jest negatywne.

Hipoteza 3

H0 Czynniki demograficzne nie modyfikują percepcji klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów.

H0a Klasa (poziom kształcenia) nie modyfikuje percepcji klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów.

⁹⁸⁷ N. K. Denzin, Y. S. Lincoln: *Metodologia badań jakościowych*. T. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

H0b Środowisko szkolne (obszar wiejski/miejski) nie modyfikuje percepcji klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów.

H0c Płeć nie modyfikuje percepcji klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów.

H1 Czynniki demograficzne modyfikują percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów.

H1a Klasa modyfikuje percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów. Im wyższa klasa, tym oceny klimatu są niższe.

H1b Środowisko szkolne (obszar wiejski/miejski) modyfikuje percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów. Uczniowie z obszaru wiejskiego lepiej oceniają klimat emocjonalny biblioteki szkolnej.

H1c Płeć modyfikuje percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów. Dziewczęta lepiej oceniają klimat emocjonalny biblioteki szkolnej.

Hipoteza 4

H0 Czynniki demograficzne nie modyfikują postaw czytelniczych uczniów.

H0a Klasa nie modyfikuje postaw czytelniczych uczniów.

H0b Płeć nie modyfikuje postaw czytelniczych uczniów.

H0c Środowisko szkolne (obszar wiejski/miejski) nie modyfikuje postaw czytelniczych uczniów.

H1 Czynniki demograficzne modyfikują postawy czytelniczych uczniów.

H1a Klasa modyfikuje postawy czytelnicze uczniów. Młodszy uczniowie cechują się bardziej pozytywną postawą czytelniczą.

H1b Płeć modyfikuje postawy czytelnicze uczniów. Dziewczęta cechują się bardziej pozytywną postawą czytelniczą.

H1c Środowisko szkolne modyfikuje postawy czytelnicze uczniów. Uczniowie z obszaru wiejskiego cechują się bardziej pozytywną postawą czytelniczą.

Na etapie jakościowym nie postawiłam hipotez, ponieważ w badaniach jakościowych z założenia nie stawia się hipotez⁹⁸⁸.

⁹⁸⁸ T. Wieczorek: *Triangulacja w badaniach...*, s. 16-34.

2.3. Metody i narzędzia badawcze – etap ilościowy

Aby odpowiedzieć na postawione w etapie ilościowym pytania badawcze, zastosowane zostały następujące „metody zbierania danych”⁹⁸⁹ wskazane przez K. Rubachę: ankieta⁹⁹⁰, test⁹⁹¹. Wykorzystano trzy narzędzia ze skalami szacunkowymi:

- Test Postaw Czytelniczych – narzędzie własne;
- Kwestionariusz Klimatu Emocjonalnego Biblioteki – narzędzie własne;
- *Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE)* – narzędzie opracowane przez Marię Finogenow, M. Wróbel, Justynę Mróz⁹⁹².

Na podstawie uzyskanych danych z wykorzystaniem własnych narzędzi przeprowadzono analizę statystycznej weryfikacji wyników. Przygotowane narzędzia przeszły procedurę standaryzacji.

2.3.1. Test Postaw Czytelniczych – metodologiczne podstawy konstrukcji narzędzia i jego budowa (TPCz)

Badacze postaw – m. in. Wojciech Soborski⁹⁹³, Kazimierz Czerwiński⁹⁹⁴, Beata Marciniak⁹⁹⁵ – wielokrotnie zwracali uwagę, że proces naukowego poznawania postaw jest szczególnie trudnym zadaniem badawczym⁹⁹⁶. U źródeł tej trudności leży specyfika postaw jako zjawisk psychicznych, których badacz nie jest w stanie uchwycić za pośrednictwem bezpośredniej obserwacji. Badając postawy, można bazować jedynie na opisie tego, co sam badacz postrzega jako przejaw postawy⁹⁹⁷.

Wśród trudności metodologicznych wiążących się z badaniem postaw W. Soborski wymienia: problem pomiaru postaw, problem odpowiedniego doboru wskaźników oraz nieostre pole semantyczne samego pojęcia⁹⁹⁸. Również K. Czerwiński w podobny sposób

⁹⁸⁹ K. Rubacha: *Metodologia badań nad...*, s. 128.

⁹⁹⁰ Tamże, s. 173.

⁹⁹¹ Tamże, s. 178.

⁹⁹² M. Finogenow, M. Wróbel, J. Mróz: *Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE)* – adaptacja narzędzia i wstępna analiza własności psychometrycznych. „Medycyna Pracy”, 2015, nr 66(3), s. 359-371.

⁹⁹³ W. Soborski: *Postawy, ich badania i kształtowanie*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1987.

⁹⁹⁴ K. Czerwiński: *Metodologiczne aspekty pomiaru postaw jako wypadkowej systemu wartości*. W: *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Humanistyczne (i inne) konteksty komunikowania „się” i „Ja” w obszarze wartości wewnątrz edukacji*. Red. J. Maliszewski. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 6.

⁹⁹⁵ B. Marciniak: *Metodyczne aspekty pomiaru...*, s. 157.

⁹⁹⁶ W. Soborski: *Postawy, ich ...*, s. 100.

⁹⁹⁷ Tamże, s. 60; K. Czerwiński: *Metodologiczne aspekty pomiaru postaw ...*, s. 6.

⁹⁹⁸ W. Soborski: *Postawy, ich badania...*, s. 60.

komentuje trudności metodologiczne w badaniu postaw: „Podstawowy problem z pomiarem jakichkolwiek postaw polega na tym, że próbuje się uczynić mierzalnym to, co z natury swej jest »niemierzalne«”⁹⁹⁹.

Także B. Marciniak wskazuje na złożoność pojęcia postawy, trudności w jego operacjonalizacji, latelny charakter postawy¹⁰⁰⁰. Badaczka, omawiając te trudności, skupia się jednak przede wszystkim na barierach, wynikających z deklaratywnego pomiaru postawy. Większość pomiarów zakłada bowiem, że badany ma właściwą świadomość własnych postaw i je ujawnia. Jest to błędne założenie, ponieważ jak pisze B. Marciniak:

[...] część respondentów nie zna poprawnej odpowiedzi na zadawane im pytania, służące odtworzeniu występujących w populacji postaw. [...] respondenci kierowani naturalnym, nieuświadomionym dążeniem do uzyskania aprobaty społecznej w oczach badacza, odpowiadają na zadawane im pytania w taki sposób, który im ową aprobatę przyniesie¹⁰⁰¹.

Oprócz wymienionych trudności w badaniu postaw w naukach społecznych, należy wskazać na odrębną grupę trudności, związanych z badaniem postaw na gruncie badań edukacyjnych. Badanie postaw dzieci i młodzieży dodatkowo bowiem obarczone jest zasygnalizowanym w poprzedniej części pracy ryzykiem ich szczególnej zmienności i chwiejności¹⁰⁰².

Dodatkowych trudności zdaje się nastroczać badaczom przyjęcie trójkomponentowej strukturalnej definicji postawy. W. Soborowski zwraca bowiem uwagę, że oparcie się na tej koncepcji obliguje badacza do zbadania każdego z trzech komponentów postawy w równym stopniu. W przeciwnym razie zdaniem W. Soborowskiego należy mówić o błędzie metodologicznym:

[...] mimo powszechnego przyjmowania strukturalnych definicji postawy badacze ograniczają się zazwyczaj do mierzenia jednego z jej komponentów i na podstawie takiego pomiaru formułują wnioski w odniesieniu do "całej" postawy¹⁰⁰³.

Badacze zajmujący się metodologicznymi aspektami badania postaw akcentują, że postawy są pojęciami, które mogą być badane zarówno ilościowo, jak i jakościowo¹⁰⁰⁴. W dominującym nurcie ilościowych badań postaw wypracowano wiele skal postaw. Do

⁹⁹⁹ K. Czerwiński: *Metodologiczne aspekty pomiaru postaw...*, s. 2.

¹⁰⁰⁰ B. Marciniak: *Metodyczne aspekty pomiaru ...*, s. 157.

¹⁰⁰¹ Tamże.

¹⁰⁰² W. Sobolski: *Postawy, ich badania ...*; B. Marciniak: *Metodyczne aspekty pomiaru ...*, s. 153; K. Czerwiński: *Metodologiczne aspekty pomiaru...*, s. 2.

¹⁰⁰³ W. Sobolski: *Postawy, ich badania...*, s. 57.

¹⁰⁰⁴ B. Marciniak: *Metodyczne aspekty pomiaru ...*, s. 153; W. Sobolski: *Postawy, ich badania...* .

najbardziej znanych należy zaliczyć skale autorstwa: Louisa Thurstone'a, Rensisa Likerta, Emory'ego Bogardusa, Louisa Guttmana oraz Charlesa Osgooda¹⁰⁰⁵.

W badaniach pedagogicznych szczególnie często pojawia się format Likerta, który jest jednym z najczęściej stosowanych narzędzi pomiaru postaw¹⁰⁰⁶. Przeważnie na skali znajduje się pięć kategorii ułożonych w układzie z kategorią obojętną pośrodku: „zdecydowanie się zgadzam”, „zgadzam się”, „nie mam zdania”, „nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”¹⁰⁰⁷. Możliwe jest zastosowanie także trzech bądź siedmiu kategorii w zależności od potrzeb badania¹⁰⁰⁸. Skala Likerta informuje badacza przede wszystkim o sile postawy oraz jej znaku – pomijając, jak pisze K. Czerwiński, takie cechy postawy jak natężenie, złożoność i zwartość¹⁰⁰⁹.

Stworzone przeze mnie narzędzie – Test Postaw Czytelniczych (załącznik 1) – zostało skonstruowane w celu pomiaru postaw czytelniczych dzieci i młodzieży z klas IV-VIII szkoły podstawowej. Celem badania z zastosowaniem opracowanego narzędzia jest określenie nastawienia badanych wobec czytania książek. Kontekstem dla tworzenia tego narzędzia były omówione w pierwszej części pracy teoretyczne założenia dotyczące przebiegu socjalizacji czytelniczej pierwotnej i wtórnej (por. podrozdział 1.1.1).

Po etapie studiowania literatury naukowej dotyczącej postaw, przystąpiono do budowania narzędzia. Ostatecznie przyjęto strukturalną definicję postaw i założono, że w efekcie końcowym powstanie test, badający wszystkie trzy komponenty postawy: poznawczy, afektywny, behawioralny.

Przyjęto, że twierdzenia, będące wskaźnikami komponentu afektywnego postawy będą uwzględniały emocje, związane z kontaktem czytelnika z książką (por. podrozdział 1.2.2). Założono, że twierdzenia, w których decydującą rolę odgrywa komponent behawioralny będą odzwierciedleniem informacji o lekturowych zachowaniach badanych (częstotliwość i okoliczności kontaktów) (por. podrozdział 1.2.2). W założeniu twierdzenia, będące wskaźnikami komponentu poznawczego miały odnosić się do wiedzy o książce, przekonania o jej szczególnej wartości w procesach wychowania i edukacji (por. podrozdział 1.2.2). Podsumowując, należy podkreślić, że sformułowania dotyczyły zarówno uczuć, które budzi obiekt postawy, jak i przekonań/wiedzy na jego temat oraz zachowań z nimi związanych.

¹⁰⁰⁵ W. Sobolski: *Postawy, ich badania...*, s. 67.

¹⁰⁰⁶ K. Czerwiński: *Metodologiczne aspekty pomiaru ...*, s. 13.

¹⁰⁰⁷ Tamże.

¹⁰⁰⁸ Tamże.

¹⁰⁰⁹ Tamże, s. 6.

Po sprecyzowaniu teoretycznego sensu postawy czytelniczej i wyznaczeniu jej treści znaczeniowej, przystąpiono do konstruowania uniwersum postawy czytelniczej. Stanowi ono, jak pisze B. Marciniak „zbiór możliwych sformułowań lub innych reakcji werbalnych (wskaźników analizowanych postaw) występujących w populacji w odniesieniu do danego obiektu postawy”¹⁰¹⁰. Tworząc uniwersum, wzięto przede wszystkim pod uwagę czynniki związane z socjalizacją czytelniczą, która jak wykazano w rozdziale teoretycznym, jest *de facto* kształtowaniem postawy czytelniczej. Wskazana problematyka uniwersum objęła:

1. obecność książki w środowisku rodzinnym;
2. obecność książki w środowisku rówieśniczym;
3. stymulację aktywności czytelniczej przez instytucje kultury (oferujących dostęp do literatury);
4. zaangażowanie czytelnicze (*reading engagement*);
5. percepcję własnych czytelniczych możliwości (*self-efficiency*);
6. czytanie książek dla przyjemności (*recreational reading*);
7. czytanie książek w trakcie nauki szkolnej (*academic reading*).

Choć cztery ostatnie elementy uniwersum (4-7) są czynnikami, które na ogół włącza się wymiennie do pomiaru motywacji czytelniczej oraz postaw w badaniach zagranicznych, warto podkreślić, że **celem opracowanego testu nie jest pogłębiona diagnoza czytelniczej motywacji wewnętrznej i zewnętrznej** (np. test nie ocenia, czy badanym kieruje chęć uzyskania dobrej oceny w szkole czy poczucie uznania). Chociaż w zakres uniwersum włączono percepcję własnych możliwości czytelniczych, **celem testu nie jest również diagnoza kompetencji czytelniczych, które są pochodną postawy** (co opisano w poprzednim rozdziale, charakteryzując związek osiągnięcia czytelnicze-postawa czytelnicza). Całkowicie pominięto kwestie, związane z recepcją literatury: specyfiką zainteresowań gatunkowych (np. czytelnictwo powieści kryminalnych, powieści romansowych); motywacjami, wpływającymi na wybór lektury (polecenie przez osobę dorosłą/rówieśnika, samodzielnie wyszukiwanie książki, śledzenie trendów wydawniczych) oraz okolicznościami, w których dane aktywności lekturowe są podejmowane (np. kwestie pory dnia, intensywności lekturowej wyrażonej np. w opisie odstępów czasu pomiędzy ukończoną lekturą). Głównym powodem takiej decyzji była konieczność dopasowania długości testu do percepcyjnych możliwości badanych: test skierowany jest do uczniów klas IV-VIII, więc nie mógł być zbyt długi, ponieważ jak pisze K. Rubacha „bardzo długi test męczy badanego, obniżając jego

¹⁰¹⁰ B. Marciniak: *Metodyczne aspekty pomiaru ...*, s. 155.

koncentrację i motywację do pracy”¹⁰¹¹. Dodatkowo, wymienione zagadnienia wielokrotnie opisywane były w odniesieniu do badań nad kulturą czytelniczą dzieci i młodzieży i są to niejako kwestie wtórne względem zasadniczej koncepcji postawy, na którą składa się przede wszystkim nastawienie czytelników do książki, ich przekonania oraz tendencje do zachowania względem obiektu postawy. **Warto podkreślić, że celem projektu badawczego jest przede wszystkim rozpoznanie związków klimatu emocjonalnego z postawą (zachowań, myślenia i odczuwania) uczniów wobec książek.**

Po ustaleniu problematyki uniwersum postawy czytelniczej oraz określeniu trzech jej wymiarów, przystąpiono do konstruowania twierdzeń, będących wskaźnikami postawy. Aby przełożyć problematykę uniwersum na język pozycji testu, odwołano się do codziennych doświadczeń uczniów oraz umieszczono na nich wskaźniki zmiennych. Do każdego problemu, wchodzącego w zakres uniwersum sformułowano trzy twierdzenia, oddające trzy wymiary postawy: twierdzenie będące wskaźnikiem komponentu poznawczego, behawioralnego oraz afektywnego. Formułując twierdzenia, oddające afektywny wymiar postawy czytelniczej, starano się kłaść nacisk na użycie przymiotników i rzeczowników nacechowanych emocjonalnie¹⁰¹². Dobierając twierdzenia związane z komponentem behawioralnym, próbowano zebrać deklaracje dotyczące określonych zachowań¹⁰¹³. Dążąc do wyodrębnienia twierdzeń, będących wskaźnikiem komponentu poznawczego, napotkano na trudności operacyjne, związane ze związkiem komponentu afektywnego i poznawczego. M. Marody zwraca uwagę na silny związek pomiędzy oboma komponentami i podkreśla, że **komponent poznawczy: „odnoszony jest zwykle do sądów i opinii naładowanych określoną walencją, pozwalających na wnioskowanie o afektywnym stosunku respondenta wobec jakiegoś obiektu”**¹⁰¹⁴. Pomimo tych trudności, starano się zbadać artykulację przekonań związanych z obiektem postawy i uchwycić właściwości przypisywane książkom jako tym obiektom, które wpływają na samorozwój jednostki.

Decyzja dotycząca zbioru twierdzeń, które weszły do ostatecznej części kwestionariusza, została podjęta z wykorzystaniem metody sędziów kompetentnych. Takie rozwiązanie postulował L. Thurstone¹⁰¹⁵, wskazując tę metodę jako przydatną

¹⁰¹¹ K. Rubacha: *Metodologia badań nad...*, s. 66.

¹⁰¹² M. Marody: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy: analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Warszawa 1976, s. 134.

¹⁰¹³ Tamże, s. 171.

¹⁰¹⁴ Tamże, s. 151.

¹⁰¹⁵ A. N. Oppenheim: *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Zysk i S-ka, Poznań 2004, s. 220–226; R. Mayntz, K. Holm, P. Hübner: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 69–70.

w rozstrzygnięciu kwestii trafności wskaźników przyjętych w badaniach postaw¹⁰¹⁶. Wersja eksperymentalna testu została przekazana czterem badaczom, specjalizującym się zarówno w tematyce postaw oraz czytelnictwa. Zostali poproszeni o ocenę konstrukcji teoretycznej, poprawności i kompletności narzędzia. Analiza arkuszy otrzymanych zwrotnych od sędziów wykazała, że kilka twierdzeń, które w założeniu miały stanowić wskaźnik komponentu poznawczego, reprezentują więcej niż jeden wymiar postawy. Tak, jak wielokrotnie podkreślono, operacjonalizacja postaw nie jest całkowicie wolna od ograniczeń, związanych z przenikaniem się komponentów postaw. Warto dodać także, że w badaniach edukacyjnych można znaleźć prace zakładające, że jedno twierdzenie może zawierać w sobie dwa lub więcej połączone ze sobą komponenty postawy i nie zakłóca to trafności teoretycznej narzędzia¹⁰¹⁷.

Po zapoznaniu się i uwzględnieniu ocen sędziów, twierdzenia, znajdujące się w pierwotnej wersji testu poddano selekcji oraz odrzucono te, które w ocenie sędziów były niejednoznaczne lub „nie pasowały” do pozostałych, zakłócając wewnętrzną spójność testu. Wybór został dokonany w oparciu o kryteria definicyjne postawy i ocenę przydatności poszczególnych kategorii w toku dalszych badań. Finalnie, pozostawiono 21 twierdzeń, które reprezentowały 7 zakresów uniwersum postawy czytelniczej w podziale na 3 komponenty. Do każdego z wybranych zakresów uniwersów sformułowano trzy twierdzenia, mające za zadanie reprezentowanie jednego z komponentów postawy. Wszystkie twierdzenia są wskaźnikami postawy czytelniczej i służą zidentyfikowaniu trójwartościowej zmiennej nieobserwowalnej, jaką jest postawa czytelnicza.

Tabela 1. Twierdzenia używane w kwestionariuszu do pomiaru postawy czytelniczej w podziale na komponenty oraz problematykę uniwersum postawy

Problematyka uniwersum postawy	Komponent afektywny	Komponent behawioralny	Komponent poznawczy
Środowisko rodzinne	Lubię rozmawiać o książkach z moją najbliższą rodziną.	W mojej najbliższej rodzinie często rozmawiamy o książkach.	Rozmawiając z rodzicami o książkach, poszerzam swoją wiedzę o świecie.
Środowisko rówieśnicze	Rozmowa z moimi kolegami i koleżankami o książkach cieszy mnie.	Często rozmawiam z moimi kolegami i koleżankami o książkach.	Dowiaduję się wiele o książkach dzięki rozmowom z rówieśnikami.
Instytucje kultury stymulujące	Lubię być w miejscach, w których mogę	Często bywam w miejscach, w których mogę przeglądać	Myślę, dzięki miejscom, w których mogę

¹⁰¹⁶ K. Czerwiński: *Metodologiczne aspekty pomiaru...*, s. 9.

¹⁰¹⁷ J. Uchyla-Zroski: *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.

aktywność czytelnicza	przeglądać/wybierać książki z dostępnego tam księgozbioru (np. księgarnie, biblioteki, półka z książkami w klasie).	książki/wybierać książki z dostępnego tam księgozbioru (np. księgarnie, biblioteki).	przeglądać/wybierać książki z dostępnego tam księgozbioru (np. księgarnie, biblioteki) rozwijam swoją wiedzę o świecie.
Zaangażowanie czytelnicze (<i>reading engagement</i>)	Czytam, ponieważ jest to dla mnie przyjemna czynność.	Gdy czytam ciekawą książkę, często nie potrafię się od niej oderwać.	Często rozmyślam o przeczytanej książce, zastanawiam się nad tym, co przeczytałem.
Percepcja własnych czytelniczych możliwości (<i>self-efficiency</i>).	Zdobywanie wiedzy o książkach dostarcza mi radości.	Często poszukuję informacji na temat książek.	Wiem dużo o książkach.
Czytanie książek w celu nauki szkolnej (<i>Academic reading</i>)	Zajęcia, na których czytamy książki, sprawiają mi przyjemność.	Na zajęciach, na których czytamy książki, często zabieram głos w rozmowie o książkach.	Czytanie książek na lekcjach sprawia, że zdobywam przydatną wiedzę.
Czytanie książek dla przyjemności (<i>Recreational reading</i>)	Czytanie książek w czasie wolnym sprawia mi przyjemność.	Często spędzam swój wolny czas, czytając książki.	Czytanie książek pozwala mi poznawać świat poza edukacją w szkole.

Źródło: oprac. własne

Ze względu na powszechność używania w badaniach pedagogicznych formatu Likerta i jego przydatność, konstruując Test Postaw Czytelniczych, zdecydowano się wykorzystać tę skalę, ponieważ pozwala ona wyeliminować wahania badanych. Przyjęto, że w trakcie wypełniania testu respondenci będą musieli ustosunkować się do każdego ze stwierdzeń – określając, w jakim stopniu go akceptują. Założono, że intensywność nastawienia będzie mierzona za pomocą werbalnej skali porządkowej dwubiegunowej, pięciostopniowej: „zdecydowanie się zgadzam”, „raczej zgadzam się”, „nie mam zdania”, „raczej nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”. Poszczególnym odpowiedziom przypisano następujące wartości liczbowe w skali 1-5. Założono, że im wyższa będzie wartość natężenia poszczególnych komponentów, tym wyższa będzie postawa czytelnicza.

Pomimo, że polscy strukturaliści na ogół przyjmowali dwubiegunowe kontinuum wartościowania postaw – pozytywne i negatywne – na potrzeby badania i ze względu na specyfikę kształtowania się postaw dzieci i młodzieży, założono, że postawa czytelnicza może przyjąć trzy wartości: pozytywną, ambiwalentną, negatywną. W badaniach społecznych postawa ambiwalentna występuje także jako postawa pośrednia lub chwiejna¹⁰¹⁸.

¹⁰¹⁸ H. Larkowa: *Postawy otoczenia wobec inwalidów*. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1970; M. Gazdulska: *Postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnościami w ujęciu historycznym*

Wszystkie 21 twierdzeń stanowiło zamknięte pytania kwestionariuszowe. Poprzedzała je metryczka zawierająca pytania o zmienne socjo-demograficzne niezależne takie jak np. płeć, czy klasę szkolną (rozumianą jako poziom kształcenia).

K. Rubacha zwraca uwagę, że „na etapie układania takich zdań nigdy nie można uzyskać pewności, czy zawarty w nich wskaźnik jest poprawnie dobrany. Można to zweryfikować na kolejnych etapach tej procedury”¹⁰¹⁹. Pomimo zastosowania metody sędziów kompetentnych, po przeprowadzeniu badań właściwych podjęto próbę zweryfikowania narzędzia z wykorzystaniem analizy czynnikowej, metodą składowych głównych przy użyciu programu do analizy statystycznej JASP). Po wstępnej analizie odrzucono twierdzenia reprezentujące kategorię uniwersum „Czytanie książek w celu nauki szkolnej (*Academic reading*)”, ponieważ twierdzenia, reprezentujące tę kategorię miały stosunkowo niski ładunek czynnikowy, przy jednoczesnym wysokim współczynniku unikalności (*uniqueness*), sugerującym, że znaczenie tej zmiennej w kontekście badania jest ograniczone. W konsekwencji dalszych analiz statystycznych z **zamieszczonej w pracy wersji kwestionariusza (załącznik 1) usunięto trzy pozycje, nisko korelujące z wynikiem ogólnym**. Przyjęto minimalną za Andrew Laurencem Comreyem oraz Howardem Bingiem Lee wartość ładunku czynnikowego na poziomie $\lambda 0,566$ ¹⁰²⁰. Przeprowadzono test osypiska – uzyskany wykres wskazał na istnienie jednego lub sześciu czynników (pierwszy punkt na wykresie, w którym następuje spadek wartości własnych) (załącznik 2). Test osypiska nie potwierdził teoretycznego trójkomponentowego modelu postawy, potwierdził natomiast skonstruowaną problematykę uniwersum. Trafność jednoczynnikowej skali wyniosła $\alpha = 0,948$, natomiast dla poszczególnych podskal była niższa:

- środowisko rodzinne – $\alpha = 0,783$;
- środowisko rówieśnicze – $\alpha = 0,819$;
- instytucje kultury stymulujące aktywność czytelniczną – $\alpha = 0,794$;
- zaangażowanie czytelnicze – $\alpha = 0,823$;
- percepcja własnych czytelniczych możliwości – $\alpha = 0,844$;
- czytanie książek dla przyjemności – $\alpha = 0,845$ ¹⁰²¹.

i współczesnym. „Seminare”, 2008, nr 25, s. 281-288; J. Kossewska: *Spoleczeństwo wobec osób niepełnosprawnych - postawy i ich determinanty*. „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Folia 14 Studia Psychologica I”, 2003, s. 39 – 60.

¹⁰¹⁹ K. Rubacha: *Metodologia badań nad...*, s. 65-66.

¹⁰²⁰ Według A. Comreya i H. Lee ładunki oceniane powyżej 0,55 są dobre. Zob. A.L. Comrey, H.B.Lee: *A First Course in Factor Analysis (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, 1992, s. 217-218.

¹⁰²¹ Wyniki α poniżej 0,6 uznawane są za wątpliwe. Por. D. George, P. Mallery: *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Allyn & Bacon, Boston 2003, s. 231.

Ze względu na złożony problem badawczy, zgodnie z zasadą oszczędności (parsymonii) i dążąc do klarowności i jednocześnie pewnego uproszczenia¹⁰²², przyjęto model jednoczynnikowy. Dodatkowych argumentów za wyborem modelu jednoczynnikowego dostarczyła literatura anglojęzyczna, konceptualizująca często postawy, uwzględniając wyłącznie aspekt afektywny (por. podrozdział 1.2). Wysoka wartość α dla modelu jednoczynnikowego pozwala uznać pozycje kwestionariusza za spójne, tzn. badające ten sam konstrukt teoretyczny. Na zakończenie procedury weryfikacji wartości psychometrycznych i operacjonalizacji narzędzia skonstruowano skalę staminową¹⁰²³ (załącznik 3). Dzięki wykorzystaniu tej skali możliwe jest określenie poziomu wyników w badanych grupach oraz upowszechnienie narzędzia wśród edukatorów, a w konsekwencji jego stosowanie w praktyce.

Podsumowując, należy podkreślić, na etapie konceptualizacji do zdefiniowania nieobserwowalnej zmiennej, jaką jest postawa czytelnicza, przyjęto model strukturalny. Dokonano tego na potrzeby prowadzonych badań, które zaplanowano w celu sprawdzenia, czy klimat emocjonalny biblioteki szkolnej może różnicować postawy czytelnicze. Twierdzenia dobrano na podstawie źródeł takich jak: literatura przedmiotu, wiedzy na temat czytelnictwa i jego podstaw teoretycznych, wyników badań empirycznych oraz własnego doświadczenia. Po ustaleniu uniwersum postawy, ułożono stwierdzenia i dobrano do nich skalę, bazując na formacie Likerta. Następnie za pośrednictwem sędziów zweryfikowano związek pomiędzy wskaźnikami a zjawiskami wskazywanymi. Na dalszym etapie oszacowano moc dyskryminacyjną pozycji testu, rzetelność, trafność oraz dokonano normalizacji narzędzia właściwego.

Warto jeszcze raz zaznaczyć, że definicja **postawy czytelniczej została przyjęta wyłącznie na potrzeby badania w odniesieniu do teorii socjalizacji i nie obejmuje wszystkich czynników, badanych zwykle w odniesieniu do czytelniczych motywacji**. Należy podkreślić, że TPCz bada deklarację badanych i ich nastrój w momencie wypełniania kwestionariusza. Nastrój ten mógł mieć znaczenie dla wyników badań. Dodatkowo, należy

¹⁰²² Paul Kline szczegółowo omawia zasadę parsymonii i rekomenduje wybór modelu jednoczynnikowego w przypadkach, gdy jest to uzasadnione prostotą i klarownością analizy: „Oszczędność jest kluczową zasadą przy wyborze modelu, faworyzując najprostszy model, który może odpowiednio wyjaśnić dane. W przypadku złożonych problemów badawczych często zaleca się model jednoczynnikowy, aby osiągnąć przejrzystość i pewien stopień uproszczenia, pod warunkiem, że oddaje on zasadniczą strukturę danych”. P. Kline: *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge, London 2015, s. 59.

¹⁰²³ Zdecydowano się na wybór skali staminowej, ponieważ jest ona powszechnie stosowana z badaniami pedagogicznymi i psychologicznymi i ma ona bardzo dobrą rozdzielczość dla niskich i wysokich wynikach: pozwala trafnie rozróżniać wyniki na krańcach rozkładów. Uznano, że przy dużej próbie badanej (ponad 1500 uczniów) jest to szczególnie istotny aspekt.

podkreślić za W. Soborowskim, że „pełna diagnoza postaw wychowawczych nie może opierać się na wynikach jednorazowego badania”¹⁰²⁴.

Poszukiwanie związków postawy czytelniczej z klimatem emocjonalnym biblioteki jest próbą rozszerzenia zagadnień postaw czytelniczych o nowe, szersze perspektywy. Odpowiedź na pytania, jak klimat emocjonalny biblioteki zmienia postawy czytelnicze, ma fundamentalne znaczenie nie tylko dla funkcjonowania bibliotek, ale również dla wszystkich procesów edukacyjnych zachodzących w szkole i poza nią.

2.3.2. Kwestionariusz Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej (KKEBS) – opis narzędzia

Badacze – m.in. Marek i Marta Kulesza, J. Przewłocka, K. Ostaszewski – wielokrotnie zwracali uwagę na trudności związane z badaniem klimatu klasy¹⁰²⁵. K. Ostaszewski podkreśla, że wieloaspektowy charakter klimatu sprawia, że „ocena klimatu zależy od tego, na czym przede wszystkim skupimy swoją uwagę i do jakich elementów funkcjonowania szkoły mamy dostęp”¹⁰²⁶. Badacz zauważa, że pomimo tych trudności badania klimatu cieszą się powodzeniem, ponieważ ten „analitycznie wyodrębniony konstrukt [...] łatwo podlega przekształceniom i analizie statystycznej”¹⁰²⁷. M. i M. Kulesza zaznaczyli, że podstawową trudnością w badaniu klimatu jest zbudowanie optymalnego narzędzia pomiarowego¹⁰²⁸.

Jak już zasygnalizowano, badacze zajmujący się metodologicznymi aspektami badania klimatu zwracają uwagę, że klimat badany jest przede wszystkim za pomocą narzędzi paradygmatu ilościowego¹⁰²⁹. Do pomiaru klimatu szkoły/klasy opracowano wiele różnych narzędzi na gruncie polskim i zagranicznym¹⁰³⁰. Skalę do pomiaru klimatu emocjonalnego klasy zaproponowała I. Przybylska¹⁰³¹. Klimat społeczny szkoły bądź ośrodków

¹⁰²⁴ W. Soborski: *Postawy, ich badania...*, s. 95.

¹⁰²⁵ K. Ostaszewski: *Pojęcie klimatu szkoły...*, s. 22-38; M. Kulesza, M. Kulesza: *Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego*. „Pedagogika społeczna”, 2015, nr 3(57), s. 113-125.

¹⁰²⁶ K. Ostaszewski: *Pojęcie klimatu szkoły...*, s. 23.

¹⁰²⁷ Tamże, s. 28.

¹⁰²⁸ M. Kulesza, M. Kulesza: *Klimat szkoły jako kategoria...*, s. 121.

¹⁰²⁹ B. Marciniak: *Metodyczne aspekty pomiaru...*, s. 153.

¹⁰³⁰ S. Brand, R. D. Felner, A. Seitsinger, A. Burns, N. Bolton: *A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement*. „Journal of School Psychology”, 2008, nr 46(5), s. 507-535.

¹⁰³¹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach...*, s. 425-426.

wychowawczych badali m.in. Ewa Jówko¹⁰³², Anna Karłyk-Ćwik¹⁰³³, Beata Maria-Nowak¹⁰³⁴, Aneta Skuza i Aneta Pierścińska Maruszewska¹⁰³⁵, Magdalena Staniaszek¹⁰³⁶, Magdalena Wojnarowska-Soldan¹⁰³⁷. Temat klimatu wychowawczego podejmowali np. Hubert Kupiec¹⁰³⁸ i Anna Pożoga¹⁰³⁹.

We wcześniejszej części pracy zwrócono uwagę na niewielkie zainteresowanie badawcze tematyką klimatu biblioteki (por. podrozdział 1.4.2) i formalno-organizacyjne uwarunkowania biblioteki (m.in. dominującą w kontakcie bibliotekarz-czytelnik formę doradztwa czytelniczego zamiast prowadzenia lekcji w grupie klasowej). Z tych powodów zdecydowano o konieczności wypracowania własnego modelu teoretycznego klimatu emocjonalnego biblioteki, a następnie uwzględniono go na etapie budowania narzędzia (w tym konstruowania skali i pytań). Bezpośrednim powodem, dla którego podjęto się opracowania własnej skali był brak znormalizowanego, trafnego i rzetelnego narzędzia, za pomocą którego można by diagnozować klimat bibliotek szkolnych.

Stworzone przeze mnie narzędzie – Kwestionariusz Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej (załącznik 4) – zostało skonstruowane w celu pomiaru klimatu emocjonalnego, odczuwanego w bibliotece szkolnej przez uczniów z klas IV-VIII szkoły podstawowej. Celem zastosowania narzędzia jest określenie klimatu emocjonalnego odczuwanego przez badanych w bibliotece.

Po etapie studiowania literatury naukowej dotyczącej klimatu szkoły/klasy, zgodnie z przyjętą konceptualizacją klimatu emocjonalnego biblioteki opisaną w pierwszej części pracy (por. podrozdział 1.4.2), przystąpiono do budowania narzędzia. Na podstawie przyjętego

¹⁰³² E. Jówko: *Klimat społeczny w szkole inkluzywnej. Student niepełnosprawny*. „Szkice i rozprawy”, 2013, nr 13, s. 43-59.

¹⁰³³ A. Karłyk-Ćwik: *Klimat społeczny Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych – diagnoza i perspektywy rozwoju*. „Niepełnosprawność”, 2017, nr 28, s. 192–208; A. Karłyk-Ćwik: *Style humoru wychowanków i wychowawców a klimat społeczny placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich*. „Resocjalizacja Polska”, 2017, nr 12, s. 173-194.

¹⁰³⁴ B. Nowak: *Klimat społeczny instytucjonalnego i rodzinnego środowiska wychowawczego*. „Resocjalizacja Polska”, 2017, nr 12, s. 105-117.

¹⁰³⁵ A. Skuza, A. Pierścińska-Maruszewska: *Klimat społeczny szkoły jako jeden z czynników chroniących – wzmacniających oddziaływania profilaktyczne (w kontekście koncepcji resilience)*. „Resocjalizacja Polska”, 2014, nr 6, s. 89-100.

¹⁰³⁶ M. Staniaszek: *Diagnoza klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 2018, t. 21, nr 1, s. 175–197.

¹⁰³⁷ M. Wojnarowska-Soldan: *Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące*. „Remedium” 2007, nr 4, s. 89-100.

¹⁰³⁸ H. Kupiec: *Rozwijanie kompetencji społecznych nieletnich a klimat wychowawczy placówki resocjalizacyjnej*. „Resocjalizacja Polska”, 2012, nr 3, s. 383-398.

¹⁰³⁹ A. Pożoga: *Klimat wychowawczy jako element mikrosystemu wychowawczego - w świetle analizy dokumentów oraz opinii wychowanków i pracowników młodzieżowego ośrodka wychowawczego w Kielcach*. <https://ruj.uj.edu.pl/entities/publication/cf825024-01cf-4b9f-ab6b-e41fa1045497> [dostęp online: 11.11.2024].

modelu teoretycznego¹⁰⁴⁰ założono, że w efekcie końcowym powstanie kwestionariusz, badający trzy wymiary klimatu: subiektywne odczucie dostępności organizacyjnej, relację nauczyciel-bibliotekarz, odczucie klimatu biblioteki. Przyjęto, że na podstawie odpowiedzi badanych będzie możliwe uzyskanie wglądu w percepcję klimatu emocjonalnego badanej grupy dzieci i młodzieży.

W założeniu pytania/twierdzenia, będące wskaźnikami subiektywnego odczucia dostępności organizacyjnej miały uwzględniać odczucia uczniów dotyczące klimatu organizacyjnego biblioteki: ocenę czasu otwarcia, lokalizacji biblioteki, ocenę orientacji w przestrzeni, percepcję reguł tam obowiązujących. Założono, że wymiar relacji nauczyciel-uczeń będzie badany za pomocą stwierdzeń dotyczących zachowań bibliotekarza względem użytkowników biblioteki. W założeniu twierdzenia, dotyczące odczuwanych emocji miały być wskaźnikami odczucia klimatu. Podsumowując, należy wskazać, że sformułowania dotyczyły zarówno przeżywanych emocji, zachowań bibliotekarza, samopoczucia uczniów w bibliotece, jak i organizacji biblioteki jako miejsca w szkole. Przyjęte zmienne mają charakter jakościowy i są nieobserwowalne – nie dokonywano zatem ich pomiaru, ale szacowania¹⁰⁴¹.

W kwestionariuszu nie uwzględniono pracy dydaktycznej nauczyciela-bibliotekarza w zespole klasowym. Założono, że klimat biblioteki – jako uczucie subiektywne, choć podzielane – będzie odczuwany przede wszystkim w bezpośrednim kontakcie bibliotekarz-czytelnik, opartym na pojedynczych interakcjach. Kwestie percepcji kompetencji dydaktycznych nauczyciela-bibliotekarza na potrzeby badania uznano za wtórne względem przedmiotu badań ze względu na specyfikę funkcjonowania biblioteki w szkole (por. podrozdział 1.1.2). Główną przyczyną takiej decyzji była – podobnie jak w przypadku badania postawy czytelniczej – konieczność dopasowania długości narzędzia do percepcyjnych możliwości badanych.

Konstruując wstępny zestaw twierdzeń i przekładając teoretyczne założenia na język pozycji testu, odwołałam się do codziennych doświadczeń uczniów i własnej praktyki edukacyjnej. Formułując twierdzenia w wymiarze subiektywnego odczucia dostępności organizacyjnej, kładziono nacisk na indywidualną percepcję biblioteki przez badanego, a nie na rzeczywiste godziny otwarcia /lokalizację biblioteki w placówce. Badając wymiar relacji nauczyciel-bibliotekarz, zwrócono uwagę na percepcję zachowań nauczyciela przez ucznia. W stwierdzeniach dotyczących odczucia klimatu biblioteki odnoszono się do emocji ucznia,

¹⁰⁴⁰ Por. 1.3.6.

¹⁰⁴¹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika ...*, s. 240.

towarzyszących jego pobytowi w bibliotece. W przypadku każdego ze stwierdzeń starano się kłaść nacisk na użycie przymiotników i rzeczowników nacechowanych emocjonalnie.

Decyzja dotycząca zbioru twierdzeń, które weszły do ostatecznej części kwestionariusza została podjęta z wykorzystaniem eksperymentalnej wersji Kwestionariusza Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej po przeprowadzeniu badania pilotażowego na grupie uczniów klas IV, VI, VIII w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Rudzicze, w którym pracuję jako nauczyciel języka polskiego oraz bibliotekarz. Wersja eksperymentalna testu została wypełniona przez 57 uczniów. Po przeprowadzeniu badania poproszono uczniów o komentarz dotyczący ich spostrzeżeń na temat wypełnionej ankiety.

Wyniki badania pilotażowego zostały poddane analizie statystycznej: oszacowano moc dyskryminacyjną pozycji testu, rzetelność i trafność, aby upewnić się, czy wskaźniki zostały dobrze skonstruowane. Przeprowadzono tym samym próbę zweryfikowania narzędzia z wykorzystaniem analizy czynnikowej, metodą składowych głównych w programie JASP. Po jej przeprowadzeniu, twierdzenia z wersji eksperymentalnej poddano selekcji oraz odrzucono te, które były niejednoznaczne i zakłócały wewnętrzną spójność testu.

Przeprowadzenie badania pilotażowego dodatkowo pozwoliło zmodyfikować brzmienie niektórych twierdzeń i odkryć, które pytania mogłyby sprawić dzieciom i młodzieży trudności. Finalny wybór został dokonany w oparciu o kryteria definicyjne klimatu emocjonalnego biblioteki i ocenę przydatności poszczególnych kategorii w toku dalszych badań. Pozostawiono 30 twierdzeń, które potraktowano jako wskaźniki klimatu emocjonalnego biblioteki i służące zidentyfikowaniu trójwartościowej zmiennej nieobserwowalnej, jakim jest klimat emocjonalny.

W badaniu klimatu – analogicznie do badania postaw – uwzględniono format Likerta. Na werbalnej, porządkowej, dwubiegunowej skali znalazło się pięć kategorii ułożonych w układzie z kategorią obojętną pośrodku: „zdecydowanie się zgadzam”, „raczej zgadzam się”, „nie mam zdania”, „raczej nie zgadzam się”, „zdecydowanie się nie zgadzam”¹⁰⁴². Przyjęto, że w trakcie wypełniania testu respondenci będą musieli ustosunkować się do każdego ze stwierdzeń – określając, w jakim stopniu go akceptują. Poszczególnym odpowiedziom przypisano wartości liczbowe od 1 (Zdecydowanie się nie zgadzam) do 5 (Zdecydowanie się zgadzam). Założono, że im wyższa będzie wartość natężenia poszczególnych komponentów, tym wyższa (bardziej pozytywnie spostrzegana) będzie ocena klimatu emocjonalnego biblioteki.

¹⁰⁴² K. Czerwiński: *Metodologiczne aspekty pomiaru ...*, s. 13.

K. Ostaszewski zauważa, że część badaczy sprowadza klimat do dwuwartościowej zmiennej „pozytywny–negatywny”¹⁰⁴³. Na potrzeby badania – podobnie, jak w przypadku postawy czytelniczej – przyjęto, że klimat emocjonalny może przyjmować trzy wartości: pozytywny, negatywny, ambiwalentny¹⁰⁴⁴.

Wszystkie twierdzenia to zamknięte pytania kwestionariuszowe. Poprzedzały je pytanie o zmienne socjo-demograficzne (takie jak płeć, wiek, środowisko demograficzne szkoły).

Po przeprowadzeniu badań właściwych zweryfikowano narzędzie z wykorzystaniem analizy czynnikowej, metodą składowych głównych (JASP). Przeprowadzono test osypiska – uzyskany wykres wskazał na istnienie czterech czynników, a nie jak pierwotnie zakładano trzech (pierwszy punkt na wykresie, w którym następuje spadek wartości własnych) (załącznik 5). Również kryterium wartości własnej wskazuje na istnienie czterech czynników (zgodnie z kryterium Kaisera wszystkie wyodrębnione w analizie składowych głównych komponenty miały wartość większą niż 1,35¹⁰⁴⁵). Trzy z czynników okazały się zgodne z przyjętym modelem teoretycznym (subiektywne odczucie dostępności organizacyjnej; relacje bibliotekarz-użytkownik; odczucie klimatu biblioteki). Dodatkowy czynnik objął twierdzenia dotyczące negatywnych emocji odczuwanych przez użytkowników biblioteki¹⁰⁴⁶.

Trafność dla poszczególnych podskal wyniosła:

- subiektywne odczucie dostępności organizacyjnej – $\alpha = 0,801$;
- relacje bibliotekarz-użytkownik - $\alpha = 0,929$;
- odczucie klimatu biblioteki - $\alpha = 0,933$;
- negatywne emocje odczuwane przez czytelników $\alpha = 0,813$.

Bazując na wyniku α dla wszystkich twierdzeń w kwestionariuszu ($\alpha = 0,941$) i przyjmując minimalną wartość ładunku czynnikowego na poziomie $\lambda 0,401$, można uznać pozycje kwestionariusza za spójne, tzn. badające ten sam konstrukt teoretyczny. Po wstępnej analizie odrzucono 4 twierdzenia, ponieważ miały stosunkowo niski ładunek czynnikowy przy jednoczesnym wysokim współczynniku unikalności (*uniqueness*), sugerującym, że znaczenie wybranej zmiennej jest niewielkie w kontekście prowadzonego badania. **W ostatecznej wersji kwestionariusza usunięto cztery pozycje, które nisko korelowały z wynikiem ogólnym.** Na

¹⁰⁴³ K. Ostaszewski: *Pojęcie klimatu szkoły* ..., s. 22-38.

¹⁰⁴⁴ Por. H. Larkowa: *Postawy otoczenia...*; M. Gazdulska: *Postawy społeczeństwa...*, s. 281-288; J. Kossewska: *Spółeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych...*, s. 39 – 60.

¹⁰⁴⁵ H. F. Kaiser: *The application of electronic computers to factor analysis*. „Educational and Psychological Measurement”, 1960, nr 20, s. 141-151.

¹⁰⁴⁶ W baniach nad klimatem klasy/szkoły pojawiają się również podskale uwzględniające wymiar negatywnych interakcji. Por. N. Way, R. Reddy, J. Rhodes: *Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment*. „American Journal of Community Psychology”, 2008, nr 40, s. 194-213.

zakończenie procedury operacjonalizacji opracowano wystandaryzowaną skalę staminową – umożliwiającą łatwą interpretację wyników i zastosowanie narzędzia na szerszą skalę (załącznik 6).

Podsumowując, należy stwierdzić, że proces budowania kwestionariusza przeprowadzany był w oparciu o zalecenia metodologiczne. Wskaźniki klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej dobrano na podstawie źródeł takich jak: literatura przedmiotu, wiedza na temat funkcjonowania bibliotek w środowisku szkolnym i jej podstawy teoretyczne, wyniki badań empirycznych oraz własne doświadczenia. Ułożono stwierdzenia i dobrano do nich skalę, bazując na formacie Likerta. Następnie dzięki przeprowadzeniu badań pilotażowych zweryfikowano związek pomiędzy wskaźnikami, a zjawiskami wskazywanymi. Na dalszym etapie oszacowano moc dyskryminacyjną pozycji testu, rzetelność, trafność oraz dokonano normalizacji w oparciu o normy staminowe.

2.3.3. Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE) – badanie pracy emocjonalnej nauczyciela

Przyjęte za A. Russell Hochschild pojęcie pracy emocjonalnej zakłada, że może być ona wykonywana dwóch formach: płytkiej lub głębokiej¹⁰⁴⁷. Płytką pracą emocjonalną polega na zarządzaniu emocjami za pomocą zewnętrznej regulacji emocji: ukrywaniu uczuć lub ich eksponowaniu, przy czym jest to działanie powierzchowne, a pracownik nie zmienia wewnętrznych uczuć, jedynie je ekspozuje lub skrywa „na pokaz”. Głęboka praca emocjonalna wiąże się z ingerencją we własne uczucia, poprzez próbę ich zmieniania: wykonując pracę emocjonalną na poziomie głębokim, jednostka próbuje zrozumieć zachowania innej osoby i przez to zmienić własne myślenie.

R. Góralska zwraca uwagę, że metodologia badania pracy emocjonalnej nauczycieli nie jest zbyt szeroko omówiona¹⁰⁴⁸. Badaczka podkreśla, że w badaniach empirycznych nad pracą emocjonalną dominuje paradygmat ilościowy, w którym stosowane są „wystandaryzowane skale do pomiaru pracy emocjonalnej”, służące do „badania strategii, uwarunkowań i konsekwencji pracy emocjonalnej”¹⁰⁴⁹. Wśród polskich narzędzi należy wskazać Skalę Pracy Emocjonalnej (SPE) opracowaną przez R. Bazińską i współautorów oraz na adaptację *Emotional Labour Scale* autorstwa Raymonda T. Lee i Céleste M. Brotheridge, dokonaną przez

¹⁰⁴⁷ A. Russell Hochschild: *Praca emocjonalna, reguły...* .

¹⁰⁴⁸ R. Góralska: *Praca emocjonalna nauczyciela...*, s. 210-250.

¹⁰⁴⁹ Tamże.

M. Finogenow, M. Wróbel i J. Mróz pod nazwą *Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE)*.

W badaniach własnych posłużyłam się drugim z wymienionych narzędzi. SPGPE pozwala szacować pracę głęboką oraz dwa aspekty pracy płytkiej (ukrywanie uczuć i udawanie emocji). Zdecydowałam się na wybór tego narzędzia, ponieważ jest ono ugruntowane w wybranej przeze mnie teorii (wyodrębnienie aspektów pracy płytkiej i głębokiej). Dodatkowymi argumentami przemawiającymi za użyciem SPGPE są dobre parametry psychometryczne narzędzia, jego trafność i rzetelność¹⁰⁵⁰. Uzyskano pisemną zgodę autorek na użycie narzędzia.

2.4. Metody i narzędzia badawcze – etap jakościowy

Na etapie planowania badań założono, że w badaniach jakościowych zostaną wykorzystane trzy „metody zbierania danych”¹⁰⁵¹ wskazane przez K. Rubachę: wywiad jakościowy z nauczycielami, wywiady grupowe z uczniami oraz obserwacja etnograficzna. Ze względu na napotkane na etapie rozmów z dyrektorami szkół podstawowych trudności i ich wątpliwości, wynikające z wprowadzaniem w tamtym okresie zmian w prawie oświatowym (wdrażanie Standardów Ochrony Małoletnich), postanowiono zastąpić wywiady zogniskowane z uczniami wywiadami pisemnymi jakościowymi oraz zrezygnować z obserwacji. Zdecydowano, że otrzymane podczas wywiadów dane, skupiające się wokół tematyki codzienności biblioteki zostaną uzupełnione o analizę oficjalnych dokumentów placówki, regulujących funkcjonowanie biblioteki w szkole (statut szkoły w części dotyczącej biblioteki szkolnej i regulamin biblioteki). Korzyści i ograniczenia związane z tymi zmianami zostaną omówione w kolejnych podrozdziałach.

Ostatecznie do etapu badań jakościowych wykorzystano trzy metody zbierania danych¹⁰⁵²:

- pisemny wywiad jakościowy¹⁰⁵³ z uczniami – z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu¹⁰⁵⁴;

¹⁰⁵⁰ M. Finogenow, M. Wróbel, J. Mróz: *Skala Płytkiej i Głębokiej...*, s. 359-371.

¹⁰⁵¹ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*, s. 128.

¹⁰⁵² Tamże.

¹⁰⁵³ Tamże, s. 153.

¹⁰⁵⁴ M. Żelazo: *Kwestionariusz wywiadu jako narzędzie badawcze*. „Obronność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej”, 2013, nr 2(6), s. 222-238.

- wywiad skoncentrowany na problemie¹⁰⁵⁵ z nauczycielami bibliotekarzami – z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu¹⁰⁵⁶;
- analiza treści¹⁰⁵⁷ dokumentów: statutów szkół (w części dotyczącej funkcjonowania biblioteki szkolnej) oraz regulaminów bibliotek.

Dodatkowo na arkuszu odpowiedzi w Kwestionariuszu Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej umieszczono jedno pytanie w technice niedokończonych zdań („Dokończ zdanie: Moja biblioteka jest...”), które nie stanowi części narzędzia i nie było brane pod uwagę w analizie jego wartości psychometrycznej. Odpowiedzi na to pytanie będą poddane analizie jakościowej.

Każda z wymienionych metod pozwala na uwzględnienie innego aspektu badanych zjawisk, ale jednocześnie jest obciążona ograniczeniami, wynikającymi z jej specyfiki. Z tego względu i z uwagi na przedmiot badań założono, że przyjęte metody będą względem siebie uzupełniające.

2.4.1. Wywiad pisemny z uczniami

Pierwszą z metod, którą wybrano do zebrania danych badawczych jest wywiad jakościowy¹⁰⁵⁸ pisemny z uczniami. Arleta Gregulska-Oksińska, opisując metodę wywiadu, zauważa, że „w naukach społecznych wywiad uznawany jest za przydatną metodę badań umożliwiającą poznanie zjawisk występujących w świadomości badanych”¹⁰⁵⁹. Badacze – m.in. Janusz Sztumski¹⁰⁶⁰, A. Gregulska-Oksińska¹⁰⁶¹ – charakteryzując poszczególne typy wywiadu, wskazują na wywiad pisemny. Cieszy się on popularnością zwłaszcza w ostatnich latach (podczas trwania pandemii *covid19*) w formule online¹⁰⁶². Badacze wykorzystujący wywiad w formie pisemnej są świadomi ograniczeń wynikających ze stosowania tej metody: Daniela Schiek zwraca uwagę, że „Potencjał badań pisemnych jest zarezerwowany jedynie dla

¹⁰⁵⁵ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...*, s. 140.

¹⁰⁵⁶ M. Żelazo: *Kwestionariusz wywiadu jako narzędzie badawcze...*, s. 222-238.

¹⁰⁵⁷ K. Rubacha: *Metodologia badań nad edukacją...* s. 284.

¹⁰⁵⁸ Tamże, s. 128.

¹⁰⁵⁹ A. Gregulska-Oksińska: *Użyteczność poznawcza wywiadu jako metody badawczej zagadnienia kontroli zarządczej w jednostkach samorządu terytorialnego*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2021, nr 65(3), s. 26-36.

¹⁰⁶⁰ J. Sztumski: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Śląsk, Katowice 2010, s. 177-182.

¹⁰⁶¹ A. Gregulska-Oksińska: *Użyteczność poznawcza wywiadu...*, s. 26-36.

¹⁰⁶² M. Saarijärvi, E.L. Bratt: *When face-to-face interviews are not possible: tips and tricks for video, telephone, online chat, and email interviews in qualitative research*. „European Journal Of Cardiovascular Nursing : Journal Of The Working Group On Cardiovascular Nursing Of The European Society Of Cardiology”, 2021, nr 20(4), s. 392-396.

niektórych form metod jakościowych” (tłum. – A. S)¹⁰⁶³ i zaleca rozważyć przy wykorzystaniu medium pisanego¹⁰⁶⁴. Markus Saarijärvi oraz Ewa-Lena Bratt wyliczają ograniczenia wynikające z wyboru wywiadu pisemnego:

W przypadku wywiadów twarzą w twarz interakcja między osobą przeprowadzającą wywiad a rozmówcą jest zawsze bezpośrednia i przebiega bez opóźnień spowodowanych zakłóceniami technicznymi. Język ciała, mimika i inne niewerbalne sygnały społeczne są dla ankietera oczywiste. Inną zaletą jest to, że fizyczne spotkanie może zwiększyć możliwość tworzenia bezpiecznej i komfortowej atmosfery. Te atrybuty mogą być mniej lub bardziej ważne, w zależności od celu i rodzaju pytań badawczych (tłum. – AS)¹⁰⁶⁵.

Wśród korzyści badacze wskazują na oszczędność czasu i środków finansowych¹⁰⁶⁶.

Tak jak już zasygnalizowano, na etapie projektowania badań zaplanowano przeprowadzenie wywiadów grupowych z uczniami. W trakcie rozmów z dyrektorami szkół podstawowych przed rozpoczęciem badań osoby zarządzające placówkami wyrażały swoje wątpliwości dotyczące bezpośredniego wejścia badaczki na teren szkoły i kontaktu z uczniami „osoby, która nie przedstawia każdorazowo aktualnego zaświadczenia o niekaralności wydanego na potrzeby konkretnej placówki” (słowa jednego z dyrektorów). Obawy dyrektorów związane były z wdrażanymi wówczas zmianami w prawie oświatowym, wynikającymi z wprowadzenia Standardów Ochrony Małoletnich. Aby ograniczyć kontakt pomiędzy osobami małoletnimi, a badaczem – osobą niezatrudnioną w placówce – przy jednoczesnej chęci poznania znaczeń, które członkowie kultury nadają jej, postanowiono zastąpić wywiady zogniskowane z uczniami wywiadami pisemnymi jakościowymi.

Zaplanowano wywiady z uczniami z wykorzystaniem narzędzia kwestionariusza wywiadu¹⁰⁶⁷ (załącznik 7). Ich celem było zebranie danych jakościowych, potrzebnych do opisu kultury emocjonalnej biblioteki według przyjętego modelu opisanego w rozdziale teoretycznym (por. podrozdział 1.3.7). Chciano uzyskać informacje na temat mających miejsce w bibliotece interakcji bibliotekarz-uczeń, uczeń-uczeń, zachowań uczniów poza interakcją, zachowań bibliotekarza poza interakcją oraz na temat doświadczeń emocjonalnych uczniów, znaczeń nadawanych tej przestrzeni. Przygotowane wcześniej pytania dotyczyły m.in. skojarzeń, które uczniowie mają z biblioteką; wyobrażeń idealnej biblioteki czy szczególnych sytuacji, które uczniów tam spotkały (załącznik 7). Na podstawie opisanych przez uczniów zachowań wysuwano wnioski, dotyczące emocjonalnego stosunku ucznia do biblioteki oraz

¹⁰⁶³ D. Schiek: *Written Online Interviews in Qualitative Social Research: On the Methodological Grounding of a New Research Practice*. „Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research”, 2022, nr 23(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3754> [dostęp online: 11.11.2024].

¹⁰⁶⁴ Tamże.

¹⁰⁶⁵ M. Saarijärvi, E.L. Bratt: *When face-to-face interviews...*, s. 392-396.

¹⁰⁶⁶ Tamże.

¹⁰⁶⁷ M. Żelazo: *Kwestionariusz wywiadu jako narzędzie ...*, s. 222-238.

świadczące o stosunku nauczyciela do ucznia i swojej pracy. Teoretycznym tłem, uwzględnionym przy analizie danych uzyskanych w wywiadach były teorie E. Goffmana, A. Russell Hochschild, S. Gordona z zakresu socjologii emocji. Wnioski z wywiadu pisemnego z uczniami tworzą kontekst do interpretacji danych z wywiadu skoncentrowanego na problemie z nauczycielami bibliotekarzami oraz analizy treści dokumentów biblioteki szkolnej.

2.4.2. Wywiad skoncentrowany na problemie z nauczycielami bibliotekarzami

Drugą z metod, którą wybrano do poznania kultury emocjonalnej biblioteki oraz zaangażowania, którym bibliotekarz wykazuje się w codziennej pracy jest wywiad skoncentrowany na problemie¹⁰⁶⁸ z nauczycielami.

Posłużyłam się przygotowaną wcześniej dyspozycją do wywiadu¹⁰⁶⁹ (załącznik 8), w której znalazło się sześć pozycji. Zawierał on pytania dotyczące wyróżnionego wcześniej modelu kultury emocjonalnej, klimatu emocjonalnego oraz pracy emocjonalnej (w tym pytania o codzienność pracy w bibliotece; doświadczane przez bibliotekarza emocje, o doświadczane przez uczniów emocje), o własną interpretację kultury emocjonalnej biblioteki; o działania podejmowane przez nauczyciela na rzecz budowania pozytywnego klimatu biblioteki oraz o panujący tam według nauczyciela klimat. Dopytywano także o intencje, motywy i uczucia doświadczane w bibliotece przez nauczyciela. Celem wywiadu skoncentrowanego na problemie było poznanie indywidualnych perspektyw, doświadczeń i wyobrażeń oraz znaczeń, jakie swojej codziennej pracy nadają nauczyciele bibliotekarze.

2.4.3. Analiza treści dokumentów

Ostatnią z metod, którą wybrano do zebrania danych jakościowych jest analiza treści¹⁰⁷⁰ dokumentów. Zdecydowano się na wykorzystanie tej metody, ponieważ jednym z elementów kultury emocjonalnej są pewne wzorce zachowań wytwarzanych w bibliotekach szkolnych, których przejawy widoczne są np. w treściach zapisanych w oficjalnych dokumentach. Najistotniejsze dla opisu szkoły dychotomiczne kategorie wskazane w pierwszej części pracy (por. podrozdział 1.1.2) – jawne/ukryte, formalne/nieformalne¹⁰⁷¹, prywatne/publiczne,

¹⁰⁶⁸ K. Rubacha: *Metodologia badań nad ...*, s. 140.

¹⁰⁶⁹ M. Żelazo: *Kwestionariusz wywiadu jako narzędzie ...*, s. 222-238.

¹⁰⁷⁰ K. Rubacha: *Metodologia badań nad ...*, s. 284.

¹⁰⁷¹ B. Dobrowolska: *Postawy nauczycieli wobec ...*, s. 95.

gwałtowne/uporządkowane¹⁰⁷² – są pojęciami, które powinny zostać uwzględnione w trakcie badań nad kulturą emocjonalną tego miejsca.

Barbara Szatur-Jaworka zwraca uwagę, że celem analizy dokumentów jest „identyfikacja i odpowiednia klasyfikacja treści lub znaczeń określonych konfiguracji językowych (lub obrazów)”¹⁰⁷³. W założeniu rzetelnie przeprowadzona analiza dokumentów pozwala „w sposób systematyczny i obiektywny określać związek pomiędzy językiem (lub obrazem) a badanymi zjawiskami psychologicznymi lub społecznymi”¹⁰⁷⁴. Earl Babbie wśród innych argumentów przemawiających za stosowaniem tej metody wylicza: oszczędność czasu i pieniędzy, możliwość powtórzenia badania, możliwość badania długotrwałych procesów¹⁰⁷⁵. Wśród wad E. Babbie wskazuje: brak wpływu badacza na treść dokumentów, ograniczenie się wyłącznie do przekazów zapisanych, ewentualne zakłócenia związane z subiektywną interpretacją tekstu¹⁰⁷⁶.

Przyjawszy, że analiza treści dokumentów pozwoli mi na sformułowanie wniosków dotyczących systemu norm i wartości, obowiązującego i akceptowanego w bibliotece, założonych przez bibliotekarzy potrzeb czytelników, celów biblioteki, poddałam analizie 8 oficjalnych dokumentów placówek, regulujących funkcjonowanie biblioteki w szkole, tj. statuty szkoły (w części dotyczącej funkcjonowania biblioteki szkolnej) i regulaminy biblioteki. Przeanalizowano występujące w dokumentach słownictwo (zwłaszcza zbitki słowne, przymiotniki nacechowane emocjonalnie, leksemy świadczące o hierarchizacji, nakazach, zakazach) i pewne założenia o bibliotece oraz czytelnikach wpisane w te dokumenty.

2.5 Teren badań i grupa badana

Badania w szkołach przeprowadzano w okresie od lutego do czerwca 2024. Poza badaniami pilotażowymi uczestniczyło w nich 1568 uczniów i 26 nauczycieli. Zastosowano dobór losowo-celowy. Na etapie ilościowym ankiet wypełnionych online Kwestionariuszy Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej oraz Testów Postaw Czytelniczych wpłynęło 1568. Nauczyciele wypełnili łącznie 26 kwestionariuszy SPGPE. Przebadano łącznie 1568 uczniów w 26 szkołach podstawowych z województwa śląskiego na terenie trzech gmin (11 szkół zlokalizowanych w dużych miastach, 4 szkoły w średnich miastach, 10 szkół

¹⁰⁷² I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 126.

¹⁰⁷³ B. Szatur-Jaworka: *Metoda zbierania danych - analiza dokumentów*. W: *Ewaluacja w służbach społecznych*. Red. B. Szatur-Jaworskiej. Warszawa 2010.

¹⁰⁷⁴ Tamże.

¹⁰⁷⁵ E. Babbie: *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s.352-353.

¹⁰⁷⁶ Tamże.

w małych miasteczkach). Na etapie jakościowym zebrano 165 wywiadów pisemnym z uczniami, zarejestrowano 7 godzin wywiadów narracyjnych i przeanalizowano 8 dokumentów.

W grupie badanej znalazło się 1568 uczniów (726 uczennic, 568 uczniów, 274 dzieci i młodzieży, które nie chciały podawać płci) w wieku od 9 do 15 lat (czyli od czwartej do ósmej klasy szkoły podstawowej). Wśród 26 nauczycieli znalazło się 25 kobiet, 1 mężczyzna. Wiek 2 respondentów można określić w przedziale 20-29 lat, 7 w przedziale 30-39 lat, 11 w przedziale 40-49 lat, 6 w przedziale 50-59 lat. 7 osób nie posiadało stopnia awansu zawodowego, 6 osób uzyskało stopień nauczyciela mianowanego, a 13 osób nauczyciela dyplomowanego. Staż pracy w tej grupie wyniósł: 1-5 lat – 6 osób; 6-10 lat – 7 osób; 11-15 lat – 4 osoby; 16-20 lat – 5 osób; powyżej 20 lat – 4 osoby.

Dobór próby badanej był różny w zależności od etapu badań. Na etapie badań pilotażowych był on celowy i objął wszystkich uczniów trzech klas na różnych etapach edukacyjnych: uczniów klasy 4, 6 oraz 8. Miało to służyć sprawdzeniu poziomu zrozumienia narzędzia przez uczniów najstarszych i najmłodszych.

Ze względu na zastosowaną strategię triangulacji ilościowo-jakościowej dobór próby był inny na poziomie ilościowym i jakościowym. Na etapie ilościowym wyniósł łącznie prawie 1600 osób, na etapie jakościowym około 170. Przed rozpoczęciem badań założono, że zbieranie danych badawczych zostanie zakończone w chwili, gdy próba badana będzie wystarczająco nasycona.

Teren badań stanowiły publiczne szkoły podstawowe, znajdujące się przede wszystkim na terenie województwa śląskiego z uwagi na wysokie koszty prowadzenia badań. Z tego też powodu zastosowano dobór celowo-losowy.

Dobór celowy zastosowano na etapie ilościowym, rekrutując szkoły do badania. Wykorzystując dane zamieszczone w Rejestrze Szkół i Placówek Oświaty, zwrócono się do dyrektorów szkół, którym przedstawiono informacje o możliwości wzięcia udziału w etapie ilościowym wraz z szczegółowymi informacjami dla dyrektorów. Warunkiem rozpoczęcia badań była zgoda dyrektora placówki oraz działająca na terenie szkoły biblioteka, czynna w wymiarze co najmniej 1/3 etatu (10h). Wybór klas był losowy: z listy wszystkich klas na II etapie edukacyjnym (4-8) losowano po jednej klasie z każdego poziomu edukacyjnego.

Dobór próby do badań z wykorzystaniem metod jakościowych był celowy. Wybrano dwie szkoły, w których odnotowano najwyższe wyniki w badaniu klimatu oraz dwie szkoły, w których wyniki były najniższe. Decyzja ta była powodowana chęcią uchwycenia zmienności kultury emocjonalnej biblioteki, której klimat jest przejawem (por. podrozdział 1.6). Wszelkie

dane zebrane podczas badania zostały poddane procesowi anonimizacji – wszystkie imiona podawane w oryginalnych danych zostały zmienione.

2.6 Organizacja i przebieg badań

Przed rozpoczęciem badania zawnioskowałam do Komisji Etyki Uniwersytetu Śląskiego o udzielenie zgody na przeprowadzenie badań. Zadeklarowałam zadbanie o właściwą realizację projektu pod względem etycznym, tzn. o zachowanie godności człowieka, podmiotowe traktowanie badanych i przestrzeganie ich autonomii, zapewnianie dobrowolności uczestniczenia w badaniach. Dodatkowo na każdym etapie zobowiązałam się do informowania osób badanych o ich prawach do dobrowolności, o ich prawach do pełnej i szczegółowej informacji, o anonimowości i poufności.

Po uzyskaniu zgody na przeprowadzenie badań została uruchomiona procedura rekrutacji szkół biorących udział w I etapie badania – etapie ilościowym – trwająca od października do listopada 2023 roku. Zwróciłam się do dyrektorów wybranych szkół podstawowych z terenu województwa śląskiego z pisemną prośbą o wyrażenie zgody na przystąpienie do I etapu projektu badawczego. Przedstawiłam dyrektorom placówek szczegółowe informacje o celu badań, przebiegu badań, procedurze pozyskiwania i przechowywania danych osobowych. Poinformowałam o anonimowości i dobrowolności uczestnictwa w badaniach, o korzyściach, płynących z udziału w badaniach oraz ewentualnym ryzyku. Po uzyskaniu pisemnej zgody dyrektorów przekazałam im komplet dokumentów: zgód i informacji dla nauczycieli, rodziców/opiekunów prawnych, dzieci wraz z linkami do platformy badawczej Limesurvey. Dyrektorzy zostali poproszeni o przekazanie niezbędnych informacji na temat prowadzonych na terenie szkoły badań wychowawcom i innym członkom rady pedagogicznej, w tym m.in. informacji o przebiegu badań, ich celu, korzyściach z wzięcia udziału w badaniach, dobrowolności i anonimowości osób badanych, ale także o zakresie współpracy wychowawców z badaczką podczas udziału szkoły w badaniach.

Podczas zebrania szkolnego z rodzicami klas biorących udział w projekcie (klasy z etapu edukacyjnego 4-8) wychowawcy przekazali im uzyskane od dyrektora informacje o projekcie. Rodzice otrzymali od wychowawcy komplet dokumentów: świadome zgody dla rodziców/opiekunów prawnych oraz informacje dla rodziców. Wychowawca przekazał rodzicom otrzymane od dyrektora szczegółowe informacje o celu badań, przebiegu badań, procedurze pozyskiwania i przechowywania danych osobowych. Poinformował o anonimowości i dobrowolności uczestnictwa w badaniach, o korzyściach, płynących

z udziału w badaniach oraz ewentualnym ryzyku. Po zakończeniu zebrania wychowawca zebrał formularze zgód i przechowuje do czasu zakończenia projektu w prowadzonych przez siebie indywidualnych teczках uczniów wraz z pozostałą dokumentacją uczniów (prowadzoną na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*).

Po zgromadzeniu zgód, na wyznaczonej przez dyrektora lekcji wychowawczej uczniowie wypełniali ankietę online. Poprzedzona była ona informacjami o celu badania, przebiegu badań, procedurze pozyskiwania i przechowywania danych osobowych. Zawierała także informacje o anonimowości i dobrowolności uczestnictwa w badaniach, o korzyściach, płynących z udziału w badaniach. Link do platformy badawczej (Limesurvey) przekazał nauczycielowi nadzorującemu badanie dyrektor. Uczniowie biorący udział w badaniu odpowiadali na pytania, używając do tego komputerów znajdujących się w pracowni komputerowej przy indywidualnych stanowiskach komputerowych, będących na wyposażeniu szkoły w obecności nauczyciela prowadzącego. Nauczyciel nadzorujący badanie przekazał uczniom podstawowe informacje na temat przebiegu badania). Wypełniając ankietę, każdy uczeń był ulokowany przy indywidualnym stanowisku komputerowym i pozostali uczniowie nie mieli wglądu do wypełnianych przez niego ankiet.

W trakcie I etapu badań nauczyciele-bibliotekarze zostali proszeni o wypełnienie ankiety online dotyczącej pracy emocjonalnej w trakcie wykonywanej pracy. Przystępując do wypełniania ankiety, nauczyciel-bibliotekarz był poproszony o wyrażenie zgody na udział w badaniach. Zawarcie zgody poprzedzone było informacjami o celu badania, przebiegu badań, procedurze pozyskiwania i przechowywania danych osobowych. Znajdowały się tam także informacje o anonimowości i dobrowolności uczestnictwa w badaniach, o korzyściach, płynących z udziału w badaniach. Zgody wraz z danymi zebranymi w ankiecie przechowywane były do czasu zakończenia projektu na komputerze badacza zabezpieczonym hasłem.

Po zakończeniu etapu ilościowego dokonałam analizy jego wyników. Wybrałam cztery szkoły do dalszych etapów badania według klucza: najwyższy wynik i najniższy wynik w kwestionariuszu KKEBS. Poinformowałam dyrektorów zakwalifikowanych szkół o możliwości wzięcia udziału w II etapie badania. Ponownie przedstawiłam dyrektorom placówek szczegółowe informacje o celu badań, przebiegu badań, procedurze pozyskiwania i przechowywania danych osobowych. Poinformowałam o anonimowości i dobrowolności

uczestnictwa w badaniach, o korzyściach, płynących z udziału w badaniach oraz ewentualnym ryzyku.

Po uzyskaniu pisemnej zgody dyrektorów przekazałam im komplet dokumentów: zgód i informacji dla nauczycieli, rodziców/opiekunów prawnych, dzieci. Dyrektorzy przekazali niezbędne informacje na temat prowadzonego na terenie szkoły II etapu badań wychowawcom i innym członkom rady pedagogicznej, w tym m.in. informacje o przebiegu badań, ich celu, korzyściach z wzięcia udziału w badaniach, dobrowolności i anonimowości osób badanych.

Podczas zebrania szkolnego wychowawcy przekazali uzyskane od dyrektora informacje rodzicom klas biorących udział w projekcie. Rodzice otrzymali od wychowawcy komplet dokumentów: świadome zgody dla rodziców/opiekunów prawnych oraz informacje dla rodziców. Wychowawca przekazał szczegółowe informacje o celu badań, przebiegu badań, procedurze pozyskiwania i przechowywania danych osobowych. Poinformował o anonimowości i dobrowolności uczestnictwa w badaniach, o korzyściach, płynących z udziału w badaniach oraz ewentualnym ryzyku. Po zakończeniu zebrania wychowawca zebrał formularze zgód i będzie je przechowywać do czasu zakończenia projektu w prowadzonych przez siebie indywidualnych teczkach uczniów wraz pozostałą dokumentacją uczniów (prowadzoną na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*).

Nauczyciel-bibliotekarz został poproszony o wyrażenie zgody na udział w II etapie badań, obejmujących wywiad narracyjny z bibliotekarzem. Przekazałam mu szczegółowe informacje o celu badań, przebiegu badań, procedurze pozyskiwania i przechowywania danych osobowych. Poinformowałam nauczycieli o anonimowości i dobrowolności uczestnictwa w badaniach, o korzyściach, płynących z udziału w badaniach. Zgody nauczycieli zostały dołączone do dokumentacji projektowej, przechowywanej „pod kluczem” do czasu zakończenia projektu. Nagrania z dyktafonu są przechowywane na dysku zewnętrznym zabezpieczonym hasłem, dołączonym do dokumentacji projektowej, przechowywanej „pod kluczem”.

Rozdział 3. Kultura emocjonalna biblioteki - wyniki badań empirycznych

Autorzy raportu *Czytająca szkoła warunkiem równych szans dla każdego dziecka. Refleksje wokół strategii funkcjonowania książki w szkole* piszą o bibliotekach szkolnych jako o najdoskonalszym biotopie¹⁰⁷⁷ – elemencie strategicznym dla tworzenia prawdziwego ekosystemu czytelniczego w szkole. W rozdziale teoretycznym i metodologicznym zwróciłam uwagę na to, jak istotnym w funkcjonowaniu owego biotopu elementem jest aspekt afektywny: poprzez kulturę emocjonalną tego miejsca – obecną i współtworzoną tam¹⁰⁷⁸ – uczniowie nabywają w codzienności¹⁰⁷⁹ określone doświadczenia emocjonalne. Jakie one są? Jaka jest kultura emocjonalna obowiązująca w tej przestrzeni? Jaki klimat tam dominuje? Czy nauczyciele są zaangażowani w budowanie tego klimatu? Czy i w jaki sposób przekłada się on na postawę czytelniczą uczniów?

W poniższym rozdziale odpowiedzi na te i inne pytania zostaną sformułowane w oparciu o opis wyników badań empirycznych. W pierwszej części rozdziału analizom ilościowym będą poddane dane badawcze, zebrane za pomocą narzędzi wystandaryzowanych (Testu Postaw Czytelniczych, Kwestionariusza Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej, Skali Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej). W tej części skupię się na diagnozie klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej, postawy czytelniczej uczniów, pracy emocjonalnej nauczyciela bibliotekarza oraz na weryfikacji związków pomiędzy nimi i zmiennymi niezależnymi.

W drugiej części rozdziału przejdę do analiz jakościowych w oparciu o dane uzyskane w trakcie wywiadów z nauczycielami i uczniami oraz analizy dokumentów. Analizy jakościowe będą skupiać się na znaczeniach nadawanych bibliotece przez uczniów i nauczycieli, kulturze emocjonalnej tego miejsca i jego codzienności.

Przyjęty porządek opisu zjawisk wynika z założenia, że klimat emocjonalny jest niejako „powierzchnią” kultury emocjonalnej, a praca emocjonalna wykonywana jest w oparciu o jej reguły (1.6). Chcę więc najpierw scharakteryzować klimat emocjonalny biblioteki szkolnej

¹⁰⁷⁷ M. Deskur, W. Maciejewska: *Książka obecna w zerówce oraz klasach 1-3 a biblioteka*. W: *Czytająca szkoła warunkiem równych szans dla każdego dziecka. Refleksje wokół strategii funkcjonowania książki w szkole*. Red. M. Deskur i A. Rasińska-Bóbr. Fundacja Powszechnego Czytania 2024, s. 29. <https://nprcz.pl/wp-content/uploads/2024/09/CzytSzkola-srodek-LITE.pdf>. [dostęp online: 16.09.2024].

¹⁰⁷⁸ B. H. Rosenwein: *Worrying about...*, s. 821-847.

¹⁰⁷⁹ K. Ablewicz: *Codziennosc i fenomenologia...*, s. 301.

i pracę emocjonalną bibliotekarzy, a następnie pogłębić uzyskane dane o opis kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej (jej artefaktów, reguł, znaczeń i przejawów).

3.1. Klimat emocjonalny biblioteki szkolnej w percepcji uczniów klas IV-VIII – wyniki badań ilościowych

W tym podrozdziale przedstawione zostaną wyniki badań ilościowych klimatu emocjonalnego w bibliotece szkolnej, konceptualizowanego jako kolektywne zjawisko, które obejmuje emocjonalne doświadczenia wspólnie podzielane przez członków grupy (czytelników) (por. podrozdział 1.4.2). Jak wykazano w rozdziale metodologicznym (por. podrozdział 2.3.2), zastosowany w badaniu Kwestionariusz Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej (KKEBS) jest trafny i rzetelny. Na podstawie analizy czynnikowej wyróżniono w nim 4 podskale, według których klimat będzie opisywany w dalszej części pracy:

- subiektywne odczucie dostępności organizacyjnej (w tym percepcja obowiązujących zasad);
- relacje bibliotekarz-użytkownik;
- odczucie klimatu biblioteki;
- negatywne emocje odczuwane przez czytelników.

Dzięki danym badawczym, zebranych za pomocą KKEBS można odpowiedzieć na postawione na etapie ilościowym pytania szczegółowe: Jaki jest klimat emocjonalny biblioteki w odczuciu uczniów?; Czy i jeśli tak, to jakie cechy demograficzne modyfikują percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów?

Rozkład wyników w badaniu nie jest rozkładem normalnym, co zostało potwierdzone przez Test Shapiro-Wilka ($W=0,977$, $p < .001$) i obliczone miary kształtu rozkładu (tabela 1. – skośność 0,481, kurtoza 0,256). W takiej sytuacji należy stosować statystyki nieparametryczne na kolejnych etapach analiz zmiennych¹⁰⁸⁰.

Tabela 1. Klimat emocjonalny - statystyki opisowe rozkładu zmiennej

N ważnych	Średnia	Odchyl. Stand.	Skośność	Błęd. Skośności	Stan.	Kurtoza	Błęd stand. Kurtozy
1568	87,014	21,186	-0,481	0,061		-0,256	0,124

Źródło: oprac. na podstawie danych wygenerowanych z programu JASP

¹⁰⁸⁰ Jak twierdzą Sylwia Bedyńska i Marzena Cypriańska testy nieparametryczne wykorzystuje się z pewnych powodów, takich jak brak normalności rozkładu zmiennych czy jakościowa skala pomiaru. Zob. S. Bedyńska, M. Cypriańska: *Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*. Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.

Przedstawione w tabeli (nr 2) wyniki badania ukazują zadeklarowany przez uczniów poziom klimatu emocjonalnego biblioteki.

Tabela 2. Wyniki badania klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej (KKEBS)

Klimat emocjonalny	N	%	Stanina
Negatywny	351	22,38	1-3
Ambiwalentny	865	55,16	4-6
Pozytywny	352	22,44	7-9
Razem	1568	100	

Źródło: badania własne

Rozkład wyników wysokich, przeciętnych i niskich nie jest równomierny. Przyglądając się im w połączeniu z analizą tendencji centralnej (średnia wyników 87,014, w przedziale 26-130, z medianą 89, przy odchyleniu standardowym 21,18), można stwierdzić, że według badanych uczniów klimat biblioteki szkolnej, do której uczęszczają, jest oceniany jako przeciętny – czyli ani zdecydowanie pozytywny, ani zdecydowanie negatywny.

Wysokie wyniki klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej oznaczają, że klimat emocjonalny biblioteki w percepcji uczniów jest pozytywny (por. podrozdział 2.3.2). W takim klimacie, zgodnie z założeniami przyjętymi na etapie konceptualizacji, uczeń częściej pozytywnie postrzega postawę bibliotekarza względem siebie (okazuje zainteresowanie rozmową z uczniem, życzliwość, otwartość), względem wykonywanej pracy (angażuje się w pracę, „lubi” ją) oraz cechy osobowościowe nauczyciela (ma poczucie humoru). Uczeń chętnie przebywa w bibliotece, czuje się tam bezpiecznie i swobodnie – nie towarzyszą mu negatywne emocje. Dodatkowo, również uczucia, jakie wywołuje w czytelnikach system organizacyjny biblioteki (porządek i organizacja, jasność reguł, kontrola ich przestrzegania, godziny otwarcia czy lokalizacja biblioteki) są pozytywne. Niestety, w taki sposób opisało klimat biblioteki nieco mniej niż ¼ uczniów (22,44%).

Podobny procent uczniów (22,38%) zadeklarował w badaniu, że źle ocenia klimat swojej biblioteki szkolnej. Niskie wyniki klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej oznaczają zgodnie z założeniami przyjętymi na etapie konceptualizacji, że klimat emocjonalny biblioteki w percepcji uczniów jest negatywny (por. podrozdział 2.3.2). Wówczas w odczuciu badanych w tej przestrzeni częściej dominują negatywne emocje, uczeń negatywnie postrzega postawę bibliotekarza względem siebie, wykonywanej pracy oraz cechy osobowościowe nauczyciela. Przestrzeń biblioteki nie jest odbierana jako miejsce przyjazne tudzież dostępne dla

czytelników. Uczniowie mają poczucie, że zasady organizacyjne panujące w bibliotece są niesprzyjające.

Zdecydowanie największa grupa uczniów – ponad połowa (55,16%) – oceniła klimat biblioteki na poziomie przeciętnym (ani wysokim, ani niskim). Takie wyniki oznaczają, że klimat emocjonalny biblioteki w percepcji uczniów jest ambiwalentny (por. podrozdział 2.3.2). Wówczas we wskazanych wymiarach występują zarówno pozytywne, jak i negatywne elementy, wyniki dla poszczególnych twierdzeń (deklaracje uczniów) są rozproszone, a sama ocena jest zróżnicowana. Może to oznaczać również, że uczniowie nie mają jednoznacznego ustosunkowania do przestrzeni biblioteki, a o aktualnym samopoczuciu decydują konkretne wydarzenia i sytuacje.

Analiza wyników uzyskanych w poszczególnych podskalach dostarcza cennych informacji na temat funkcjonowania badanych bibliotek szkolnych i ujawnia pewne tendencje w ocenach klimatu emocjonalnego. W tabeli (nr 3) przedstawiono statystyki opisowe dla poszczególnych wymiarów klimatu. Rozkład wyników niskich, średnich i wysokich w poszczególnych podskalach pokazano w tabeli (nr 4) bez odniesienia do wyniku ogólnego. Tabela, w której wyniki poszczególnych podskal klimatu są pogrupowane względem trzech rodzajów klimatu (negatywnego, ambiwalentnego, pozytywnego) zostanie przedstawiona w dalszej części podrozdziału.

Tabela 3. Podskale klimatu emocjonalnego - statystyki opisowe rozkładu zmiennej

Podskala	N	Średnia	Min	Max	Odchylenie st.	Kurtoza	Skośność
Subiektywna ocena dostępności	1568	16,06	4	20	3,8	2,02	-1,49
Relacje bibliotekarz-uczeń	1568	33,41	11	55	10,79	-0,59	-0,25
Ogólne odczucie klimatu	1568	25,27	8	40	8,01	-0,52	-0,39
Negatywne emocje	1568	12,429	3	15	2,81	1,39	-1,31

Źródło: Oprac. własne na podstawie danych wygenerowanych z programu JASP

Tabela 4. Wyniki badania klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej (KKEBS) dla poszczególnych podskali

Wyniki w danej skali	Percepcja dostępności organizacyjnej	Relacje bibliotekarz-uczeń	Ogólne odczucie klimatu	Negatywne uczucia
Niskie	14,54%	18,44%	17,54%	20,40%
Średnie	41,33%	48,53%	50,25%	32,39%
Wysokie	44,13%	33,03%	32,21%	47,31%

Źródło: badania własne

Zaczynając od oceny percepcji dostępności organizacyjnej, należy podkreślić znaczną przewagę wyników przeciętnych i wysokich nad wynikami niskimi. Tylko 14,54% uczniów oceniło, że dostępność biblioteki (zdefiniowana na etapie konceptualizacji jako uczucia, które wywołuje w nich system organizacyjny biblioteki: porządek i organizacja, jasność reguł, kontrola ich przestrzegania) są negatywne. To właśnie w tej podskali występuje najniższy odsetek wyników niskich – wynik ten skłania do przypuszczenia, że **stosunkowo niewielka grupa badanych ma zasadnicze zastrzeżenia co do organizacyjnego aspektu pracy biblioteki.**

Analiza niskich wyników osiąganych w drugiej podskali (dotyczącej relacji bibliotekarz-uczeń) pokazuje, że **aspekt stosunków interpersonalnych jest znacznie gorzej oceniany niż aspekt organizacyjny.** Prawie co piąty uczeń (18,44%) ocenia relacje z bibliotekarzem źle. Porównując wyniki przeciętne w tym wymiarze z innymi podskalami, należy stwierdzić, że to właśnie w podskali relacje bibliotekarz-uczeń występuje drugi najwyższy odsetek tych wyników. Oznacza to, że choć uczniowie nie oceniają tych relacji w sposób jednoznacznie pozytywny lub negatywny, to należałoby dążyć do ich polepszenia, gdyż zaledwie 1/3 badanych deklaruje pozytywną ocenę relacji z bibliotekarzem, pracującym w szkole, do której uczęszczają. Analiza odpowiedzi na poszczególne twierdzenia, reprezentujące ten wymiar pokazuje, że bibliotekarze znacznie lepiej oceniani byli w pytaniach o cechy, wynikające z ich roli zawodowej („Mój bibliotekarz chętnie mi pomaga” – 26,51% odpowiedzi najwyższej punktowanych odpowiedzi; „Mam zaufanie do mojego bibliotekarza” – 26,72%) niż w pytaniach związanych *stricto* z nawiązywaniem z osobowej relacji („Mój bibliotekarz pyta, jak się czuję” – zaledwie 5,77% najwyższej punktowanych odpowiedzi, „Mój bibliotekarz rozmawia ze mną na każdy temat” – 5,70%). W jednym z kolejnych podrozdziałów (por. podrozdział 3.3.1) dane te zostaną zestawione z wynikami pracy emocjonalnej nauczycieli.

Wyniki w trzeciej podskali – ogólne odczucie klimatu – są zbliżone do wyników z omówionej podskali dotyczącej relacji. Podobna liczba respondentów negatywnie ocenia zarówno relacje (18,44%), jak i swoje samopoczucie w bibliotece (17,54%). Rozkład wyników przeciętnych (podskala relacji – 48,53%, podskala ogólnego odczucia – 50,25%) i wysokich dla obu skali również jest do siebie zbliżony (podskala relacje – 33,03%, podskala ogólnego odczucia – 32,21%). Przyczyny tej zbieżności z jednej strony mogą wynikać ze związku

między relacjami uczeń-nauczyciel i ogólnym samopoczuciem uczniów¹⁰⁸¹, a z drugiej wiązać się ze swoistą personifikacją zawodu bibliotekarza, o której pisał J. Wojciechowski¹⁰⁸², zaznaczając, że praca w małej jednoosobowej bibliotece (szkolnej czy filii publicznej) często oznacza w odczuciu czytelnika, że „bibliotekarz jest tam bardziej osobą niż pracownikiem”¹⁰⁸³.

Ostatnia, wyróżniona w trakcie statystycznej weryfikacji danych, podskala objęła negatywne odczucia doświadczane w bibliotece. **Skala ta była odwrócona: niskie wyniki świadczą o tym, że uczniowie często i intensywnie doświadczają w bibliotece negatywnych uczuć, takich jak wstyd, strach czy smutek.** Porównując wszystkie wymiary klimatu, należy stwierdzić, że to w tej podskali występuje największy odsetek niskich i wysokich wyników, a najmniejszy odsetek wyników średnich. Świadczy to o tym, że uczniowie znacznie częściej zaznaczali skrajne odpowiedzi: co piąty uczeń wskazał na doświadczany w tym wymiarze negatywny klimat biblioteki (20,40%), a co niemal drugi ocenił go pozytywnie, deklarując, że nie doświadcza tam niemal wcale negatywnych emocji (47,31%).

Warto podkreślić, że uczniowie, biorący udział w badaniu, uczęszczali do 26 szkół i oceniali wyłącznie bibliotekę, funkcjonującą w ich szkole. Analiza współczynnika zmienności (załącznik 9) dla poszczególnych szkół – 18 placówek niska zmienność (CV <25%), 8 szkół przeciętna zmienność (CV 25%-45%¹⁰⁸⁴) – potwierdza przyjęte teoretyczne założenie, że klimat emocjonalny biblioteki jest kolektywnym zjawiskiem, które obejmuje emocjonalne doświadczenia wspólnie podzielane przez czytelników (por. podrozdział 1.4.2).

Analiza wyników w czterech podskalach tworzących obraz klimatu emocjonalnego biblioteki odniesionych do wyniku ogólnego pokazuje pewne różnice w ocenie poszczególnych wymiarów. W tabeli nr 5 przedstawiono osobno wyniki w podskalach klimatu pogrupowane względem trzech rodzajów klimatu (negatywnego, ambiwalentnego, pozytywnego).

¹⁰⁸¹ B. K. Hamre, R.C. Pianta: *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. „Child Development”, 2012, nr 72(2), s. 625–638; C. Furrer, E. Skinner: *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance*. „Journal of Educational Psychology”, 2003, nr 95(1), s. 148–162; A.M. Klem, J. P. Connell: *Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement*. „Journal of School Health”, 2004, nr 74(7); D. Roorda, H. Koomen, J. Spilt, F. Oort: *The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach*. „Review of Educational Research”, 2001, nr 81, s. 493-529.

¹⁰⁸² J. Wojciechowski: *Bibliotekarstwo: kontynuacje i zmiany...*, s. 96.

¹⁰⁸³ Tamże.

¹⁰⁸⁴ D.P. Baker, G.K. LeTendre: *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford University Press, Stanford 2005, s. 150.

Tabela 5. Wyniki badania klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej (KKEBS) dla poszczególnych podskali zestawione z dominującym rodzajem klimatu biblioteki szkolnej

Klimat emocjonalny	N	Subiektywna percepcja dostępności organizacyjnej		Relacja uczeń-bibliotekarz		Ogólne odczucie klimatu		Negatywne emocje	
Negatywny	351	Negatywny	33%	Negatywny	75%	Negatywny	68%	negatywny	37%
		Ambiwalentny	50%	Ambiwalentny	25%	Ambiwalentny	32%	ambiwalentny	31%
		Pozytywny	17%	Pozytywny	0%	Pozytywny	1%	pozytywny	32%
Ambiwalentny	865	Negatywny	2%	Negatywny	3%	Negatywny	4%	negatywny	20%
		Ambiwalentny	29%	Ambiwalentny	76%	Ambiwalentny	74%	ambiwalentny	39%
		Pozytywny	69%	Pozytywny	21%	Pozytywny	22%	pozytywny	41%
Pozytywny	352	Negatywny	0%	Negatywny	0%	Negatywny	0%	negatywny	4%
		Ambiwalentny	3%	Ambiwalentny	3%	Ambiwalentny	10%	ambiwalentny	18%
		Pozytywny	97%	Pozytywny	97%	Pozytywny	90%	pozytywny	78%

Źródło: badania własne

Uczniowie oceniający klimat jako negatywny najczęściej bardzo krytycznie potraktowali relacje uczeń-bibliotekarz i powiązane z nimi ogólne odczucie klimatu: $\frac{3}{4}$ uczniów, którzy wskazali na negatywny klimat, źle oceniło relacje z bibliotekarzem. Wśród tych uczniów sporadycznie pojawiały się osoby, które pozytywnie oceniły klimat w wymiarze dostępności organizacyjnej biblioteki (17%) bądź zaznaczyły, że mimo ogólnego negatywnego klimatu nie doświadczają tam często i intensywnie emocji takich jak strach czy smutek (32%). **Można tym samym wskazać na tendencję do niższej oceny całościowej klimatu, gdy relacje z nauczycielem są postrzegane jako gorsze.**

Również w drugiej grupie badanych można zaobserwować pewne tendencje: uczniowie oceniający klimat jako ambiwalentny najczęściej także w sposób zróżnicowany opisywali relacje z bibliotekarzem (76%) oraz ogólne odczucie klimatu (74%). Najwyższe oceny wśród uczniów oceniających klimat jako ambiwalentny można dostrzec w wymiarze dostępności organizacyjnej biblioteki (niemal 70%). **Prawdopodobnie to dostępność biblioteki jest więc tym czynnikiem, który decydował o podniesieniu całościowej oceny klimatu w tej grupie badanych.**

W trzeciej grupie uczniów – deklarujących pozytywny klimat biblioteki – niemal nie pojawiały się negatywne wyniki w żadnej z podskali. Uczniowie oceniający klimat jako

pozytywny bardzo wysoko ocenili zarówno dostępność organizacyjną biblioteki, jak i relacje nauczyciel-uczeń oraz ogólne odczucie klimatu. Warto jednak zwrócić uwagę, że nawet wśród tej grupy uczniów, zdarzają się osoby deklarujące, że doświadczają w bibliotece negatywnych emocji (na poziomie przeciętnym – 18%, na niskim – 4%). Ich możliwe przyczyny zostaną szerzej omówione w oparciu o dłuższe wypowiedzi uczniów na temat biblioteki i jej funkcjonowania w dalszej – jakościowej – części pracy (por. podrozdział 3.4.2).

Dzięki danym badawczym, zebranych za pomocą KKEBS można odpowiedzieć na pierwsze z postawionych na etapie ilościowym pytań szczegółowych: „Jaki jest klimat emocjonalny biblioteki w odczuciu uczniów?”. Należy stwierdzić, że klimat emocjonalny bibliotek szkolnych w odczuciu uczniów klas IV-VIII w badanych szkołach jest zróżnicowany (z tendencją do dominacji wyników przeciętnych – 55,16%). Grupy uczniów, które odbierają klimat jednoznacznie pozytywnie (22,44%) bądź negatywnie (22,38%), są mniej więcej równe. **Zaobserwowano tendencję do niższej oceny całościowej klimatu, gdy relacje z nauczycielem postrzegane były jako gorsze.** W takich sytuacjach również ogólne odczucie klimatu emocjonalnego było niższe. W przypadkach, w których klimat był oceniany ambiwalentnie na ocenę wpływał również czynnik organizacyjny – taka ocena biblioteki często wiązała się z pozytywną oceną jej subiektywnej dostępności organizacyjnej (69% badanych w tej grupie).

Aby dopełnić obraz klimatu emocjonalnego w dalszych analizach ilościowych zostaną uwzględnione zmienne niezależne, które mogą być związane z percepcją klimatu emocjonalnego – wyodrębnione na podstawie studiów nad literaturą przedmiotu dotyczącą dotychczasowych badań empirycznych nad klimatem szkoły. Pozwolą one również uzyskać odpowiedź na pytanie badawcze: Czy i jeśli tak, to jakie cechy demograficzne (płeć, klasa, środowisko szkolne) modyfikują percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów?

3.1.1. Klimat emocjonalny a klasa szkolna (rozumiana jako poziom kształcenia)

Jedną ze zmiennych, które inne dotychczasowe badania empiryczne nad klimatem szkoły wskazują jako możliwy predyktor jego oceny przez uczniów jest wiek¹⁰⁸⁵ i klasa

¹⁰⁸⁵ N. Way, R. Reddy, J. Rhodes: *Students' perceptions of school climate ...*, s. 194-213; R. W. Roeser, J. S. Eccles & A.J. Sameroff: *School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings*. „The Elementary School Journal”, 2000, nr 100(5), s. 443-471;

szkolna¹⁰⁸⁶ – rozumiana jako poziom kształcenia, np. klasa 4, 5, 6. Do obliczeń i analiz zakładanych zmian zachodzących wraz z przechodzeniem uczniów na wyższe etapy edukacyjne zastosowano program JASP – test statystyczny Anova¹⁰⁸⁷. Sprawdzono, czy istnieje związek pomiędzy percepcją klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej i klasą (poziomem kształcenia) oraz czy jest on istotny statystycznie. Zweryfikowano tym samym hipotezy H0a i H1a.

W tabelach nr 6 i 7 przedstawiono statystyki opisowe dla poszczególnych klas oraz rozkład wyników niskich, przeciętnych i wysokich w poszczególnych grupach.

Tabela 6. Wyniki badania klimatu w podziale na poszczególne klasy (poziomy kształcenia) - statystyki opisowe rozkładu zmiennej

Klasa	N	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
4	321	92,98	98	22,3
5	401	89,07	91	19,73
6	434	84,38	87	19,48
7	316	84,33	85,5	21,41
8	96	79,16	80,5	24,1

Źródło: Oprac. własne na podstawie danych wygenerowanych z programu JASP

Tabela 7. Wyniki badania klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej (KKEBS) w poszczególnych klasach

Klasa	Czwarta		Piąta		Szósta		Siódma		Ósma	
Klimat emocjonalny	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Niski	49	15,26%	82	20,45%	107	24,65%	77	24,37%	36	37,50%
Przeciętny	163	50,78%	218	54,36%	260	59,91%	180	56,96%	44	45,83%
Wysoki	109	33,96%	101	25,19%	67	15,44%	59	18,67%	16	16,67%
Suma końcowa	321	100%	401	100%	434	100%	316	100%	96	100%

W. Fan, C.M. Williams & D.M. Corkin: *A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors*. „Psychology in the Schools” 2011, nr 48, s. 632–647; S. H. Schneider, L. Duran: *School climate in middle schools: A cultural perspective*. „Journal of Research in Character Education”, 2010, nr 8(2), s. 25–37.

¹⁰⁸⁶ W. Fan, C.M. Williams & D.M. Corkin: *A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors*. „Psychology in the Schools” 2011, nr 48, s. 632–647; S. H. Schneider, L. Duran: *School climate in middle schools: A cultural perspective*. „Journal of Research in Character Education”, 2010, nr 8(2), s. 25–37.

¹⁰⁸⁷ Pomimo, że Anova jest testem parametrycznym, zdecydowano o jej zastosowaniu, ponieważ naruszenie zasady normalności rozkładu danych przy tak dużej próbie badawczej (1568 osób) nie wpływa na wyniki testu. E. Schmider., M. Ziegler., E. Danay., L. Beyer, & M. Bühner: *Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption*. „Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences”, 2010, nr 6(4), s. 147–151.

Źródło: badania własne

Analiza średnich dla poszczególnych klas pokazuje, że ocena klimatu emocjonalnego biblioteki spada wraz z przejściem na kolejne poziomy edukacyjne. Największy spadek możemy obserwować pomiędzy klasą V a VI. Z kolei analiza wyników niskich, średnich i wysokich w poszczególnych klasach wskazuje, że w wyższych klasach rośnie liczba niskich i średnich wyników, przy jednoczesnym spadku liczby wyników wysokich. Najwięcej uczniów ocenia klimat jako pozytywny w klasach czwartych (33,96%) i piątych (25,19%), wyniki przeciętne dominują w klasach szóstych (59,91%), a najwyższy odsetek negatywnych ocen klimatu można dostrzec u uczniów uczęszczających do klasy VIII (37,50%). Oznacza to, że uczniowie wraz z przejściem do kolejnych klas bardziej negatywnie oceniają klimat emocjonalny panujący w bibliotece szkolnej – tym samym **młodszy uczniowie oceniają klimat biblioteki bardziej pozytywnie niż starsi.**

Zastosowany parametryczny test Anova potwierdza istotność statystyczną zaobserwowanych w badaniu różnic w percepcji klimatu u uczniów klas na różnych poziomach edukacyjnych (wartość $p < 0.01^{1088}$). Wielkość efektu obliczona za pomocą współczynnika η^2 (0,035) wskazuje na słaby efekt¹⁰⁸⁹. Być może wielkość tego efektu byłaby wyższa, gdyby grupy klasowe były równoliczne – niestety, w badaniu wzięło udział stosunkowo niewielu uczniów z rocznika 2007 r., ponieważ w kilkunastu szkołach, biorących udział w badaniu, nie otworzono w roku szkolnym 2023/2024 klasy 8 (co było spowodowane znacznie wcześniejszymi zmianami w prawie oświatowym, związanymi z obniżeniem wieku obowiązku szkolnego i późniejszą rezygnacją z tego zapisu).

Badanie potwierdziło hipotezę H1a (Klasa szkolna [poziom kształcenia] modyfikuje percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów. Im wyższa klasa, tym oceny klimatu są niższe). O tym, że zmienna wieku jest istotnym czynnikiem mającym związek z percepcją klimatu klasy/szkoły, pisali m.in. Weihua Fan, Cathy M. Williams, Danya Marii Corkin¹⁰⁹⁰, Robert W. Roeser, Jacquelynne S. Eccles, Arnold J. Sameroff¹⁰⁹¹, Stephani H. Schneider, Lauren Duran¹⁰⁹², Niobe Way, Ranjinia Reddy, Jean Rhodes¹⁰⁹³. Wyjaśniając spadek pozytywnych ocen klimatu klasy/szkoły, N. Way i współpracownicy podkreślali zmienność,

¹⁰⁸⁸ A. Field: *Discovering Statistics...*, s. 58.

¹⁰⁸⁹ F. J. Gravetter, F. J., & L.B. Wallnau: *Statistics for The Behavioral...*, s. 411.

¹⁰⁹⁰ W. Fan, C.M. Williams & D.M. Corkin: *A multilevel analysis...*, s. 632–647.

¹⁰⁹¹ R. W. Roeser, J. S. Eccles & A.J. Sameroff: *School as a context...*, s. 443–471.

¹⁰⁹² S. H. Schneider, L. Duran: *School climate in ...*, s. 25–37.

¹⁰⁹³ N. Way, R. Reddy, J Rhodes: *Students' perceptions of school climate ...*, s. 194–213.

towarzyszącą dojrzewaniu¹⁰⁹⁴, a R. Roeser wymieniał różnorodne towarzyszące temu etapowi trudności psychologiczne takie jak: słaba motywacja do nauki, niepowodzenia w szkole, obniżony nastrój, niska samoocena¹⁰⁹⁵. W badaniach H. Batorowskiej biblioteka była niżej oceniana na wyższych poziomach edukacyjnych: „im wyższy poziom nauczania, tym częściej ocena biblioteki przez uczniów zawierała elementy krytyczne i wyrażała niezadowolenie z jakości świadczonych usług”¹⁰⁹⁶. Autorka nie wskazała jednak na jednoznaczne przyczyny tej sytuacji. W mojej ocenie obniżająca się ocena klimatu emocjonalnego biblioteki w wyższych klasach szkoły podstawowej może mieć związek z ogólnie obniżającym się zainteresowaniem szkołą¹⁰⁹⁷ oraz zmianą oczekiwań uczniów względem biblioteki szkolnej¹⁰⁹⁸. Szersze omówienie możliwych przyczyn spadku pozytywnych ocen klimatu emocjonalnego w bibliotece szkolnej zostanie podjęte w toku analiz codzienności biblioteki w odniesieniu do dłuższych wypowiedzi uczniów w wywiadach (por. podrozdział 3.4.2).

3.1.2. Klimat emocjonalny a środowisko demograficzne

Literatura przedmiotu wskazuje na istnienie różnic pomiędzy szkołami miejskimi i wiejskimi w zakresie kultury organizacyjnej, wynikających z innego kształtu struktury społeczności szkolnej i silniejszych więzi nawiązywanych w małych społecznościach¹⁰⁹⁹. Z tego powodu kolejnym czynnikiem, który został wzięty pod uwagę jako mogący mieć związek z percepcją klimatu emocjonalnego, jest zmienna środowiska demograficznego (typ obszaru wiejskiego bądź miejskiego). Do obliczeń i analiz statystycznych zastosowano program JASP – test statystyczny Anova. Sprawdzono, czy istnieje związek pomiędzy percepcją klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej i środowiskiem demograficznym, w którym biblioteka się znajduje (typ obszaru) oraz czy związek ten jest istotny statystycznie. Zweryfikowano hipotezy H0b i H1b.

W tabelach nr 8 i 9 przedstawiono statystyki opisowe dla poszczególnych klas oraz rozkład wyników niskich, przeciętnych i wysokich w poszczególnych grupach.

¹⁰⁹⁴ Tamże, s. 196.

¹⁰⁹⁵ R. W. Roeser, J. S. Eccles & A.J. Sameroff: *School as a context...*, s. 443–471.

¹⁰⁹⁶ H. Batorowska: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian ...* s. 418.

¹⁰⁹⁷ *Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży. Obszar nr 1. Środowisko Szkolne*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2022.

¹⁰⁹⁸ P. Sobiesiak-Penszko: „Podcięte skrzydła”. *Sytuacja, wyzwania i potencjał bibliotekarek i bibliotekarzy oraz bibliotek szkolnych*. Stowarzyszenie Wikimedia Polska 2022. <https://wikiszkola.pl/wp-content/uploads/2022/10/W MPL-WikitekaFINAL.pdf> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁰⁹⁹ R. Maslowski: *School Culture and School Performance: An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and Their Effects*. Twente University Press, Enschede, 2001.

Tabela 8. Wyniki klimatu w podziale na typ obszaru demograficznego – statystyki opisowe

	Miasto	Wieś
Średnia	83,6	91,03
Odch. Stand.	20,38	21,26
Mediana	86	93

Źródło: Oprac. własne na podstawie danych wygenerowanych z programu JASP

Tabela 9. Wyniki klimatu emocjonalnego biblioteki w poszczególnych obszarach demograficznych

	Miasto		Wieś	
Klimat emocjonalny	N	%	N	%
Niski	233	27,48%	118	16,39%
Przeciętny	468	55,19%	397	55,14%
Wysoki	147	17,33%	205	28,47%
Suma końcowa	848	100%	720	100%

Źródło: badania własne

Analiza średnich dla obszaru wiejskiego i miejskiego oraz porównanie wyników wysokich, średnich i niskich pokazuje, że uczniowie mieszkający na wsi znacznie lepiej oceniają klimat bibliotek w swoich placówkach. W bibliotekach szkolnych, działających w placówkach na terenie wiejskim możemy obserwować znacznie mniejszy procent niskich wyników oraz większy procent wyników wysokich klimatu emocjonalnego. Wyniki przeciętne utrzymują się na podobnym poziomie.

Zastosowana Anova potwierdza istotność różnic w percepcji klimatu u uczniów uczących się w szkołach miejskich i wiejskich (wartość $p < 0.01$ ¹¹⁰⁰). Wielkość efektu obliczona za pomocą współczynnika η^2 (0,031) wskazuje na słaby efekt¹¹⁰¹.

Badanie potwierdziło hipotezę H1b (Środowisko szkolne [obszar wiejski/miejski] modyfikuje percepcję klimatu biblioteki szkolnej przez uczniów. Uczniowie z obszaru wiejskiego lepiej oceniają klimat emocjonalny biblioteki szkolnej). O tym, że zmienna środowiska demograficznego/statusu społeczno-ekonomicznego jest istotnym czynnikiem

¹¹⁰⁰ A. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 58.

¹¹⁰¹ F. J. Gravetter, L.B. Wallnau: *Statistics for The Behavioral...*, s. 411.

mającym związek z percepcją klimatu klasy/szkoły pisali m.in. Carolyn S. Anderson¹¹⁰², Wayne K. Hoy i John W. Hannum¹¹⁰³; Christine W. Koth, Catherine Bradshaw, Philip Leaf¹¹⁰⁴; Amrit Thapa, Jonathan Cohen, Shawn Guffey, Ann Higgins-D'Alessandro¹¹⁰⁵. Inne badania – np. Kathleen Cotton¹¹⁰⁶, Jamesa Griffitha¹¹⁰⁷, Valerie E. Lee i Susanny Loeb¹¹⁰⁸, Kennetha Leithwooda and Doris Jantzi¹¹⁰⁹, Wayna Welcha¹¹¹⁰ – uwzględniały zmienną wielkości szkoły. W mniejszych szkołach klimat był bardziej pozytywny, co tłumaczono większym poczuciem wspólnoty i silniejszymi relacjami pomiędzy nauczycielami i uczniami¹¹¹¹ oraz większym poczuciem wsparcia¹¹¹². Również moja własna praktyka edukacyjna pokazuje, że w bibliotekach w małych (najczęściej wiejskich) szkołach nauczyciel zna wszystkich czytelników i ma większe możliwości, aby dotrzeć do większości członków danej społeczności. Sądzę również, że bliskie relacje i związane z nimi większe poczucie bezpieczeństwa oraz wspólnoty (opisywane m.in. przez M. Mendel w *Pedagogice miejsca wspólnego*¹¹¹³) odgrywają w procesie budowania pozytywnego klimatu emocjonalnego miejsca zasadniczą rolę. Przeprowadzone przeze mnie badania nad klimatem biblioteki potwierdziły tę obserwowalną tendencję.

¹¹⁰² C. Anderson: *The search for school climate: A review of the research*. „Review of Educational Research”, 1982, nr 52, s. 368–420.

¹¹⁰³ W. Hoy, J. Hannum: *Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement*. „Educational Administration Quarterly”, 1997, nr 33, s. 290–311.

¹¹⁰⁴ Ch. Koth & C. Bradshaw & P. Leaf: *A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors*. „Journal of Educational Psychology”, 2008, nr 100, s. 96–104.

¹¹⁰⁵ A. Thapa, J. Cohen, S. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro: *A Review of School Climate Research*. „Review of Educational Research”, 2013, nr 83, s. 357–385.

¹¹⁰⁶ K. Cotton: *School Size, School Climate, and Student Performance. Close-Up #20. Regional Educational Laboratory, Northwest* 1996.

¹¹⁰⁷ J. Griffith: *School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment*. „Elementary School Journal”, 2000, nr 101, s. 35–61.

¹¹⁰⁸ V. E. Lee, S. Loeb: *School size in Chicago Elementary Schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievements*. „American Educational Research Journal”, 2000, nr 37(1), s. 3–31.

¹¹⁰⁹ K. Leithwood, D. Jantzi: *A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective*. „Review of Educational Research”, 2009, nr 79(1), s. 464–490.

¹¹¹⁰ W. N. Welsh: *The effect of school climate on school disorder*. „Annals of the American Academy of Political and Social Sciences”, 2000, nr 567, s. 88–107.

¹¹¹¹ V. E. Lee, S. Loeb: *School size in Chicago...*, s. 3–31.

¹¹¹² K. Cotton: *School Size, School Climate...*; K. Leithwood, D. Jantzi: *A Review of Empirical Evidence...*, s. 464–490

¹¹¹³ M. Mendel: *Pedagogika miejsca wspólnego*. WN Katedra, Gdańsk 2018.

3.1.3. Klimat emocjonalny a płeć

Badania edukacyjne – m.in. M. Chomczyńskiej-Rubachy,¹¹¹⁴ Magdy Karkowskiej¹¹¹⁵, M. Nowak-Dziemianowicz¹¹¹⁶ – pokazują, że płeć różnicuje spostrzeganie relacji w różnych przestrzeniach. Badania nad klimatem szkoły wskazują na zmienną płci jako na możliwy predyktor percepcji klimatu¹¹¹⁷. Z tego powodu uwzględniono również tę zmienną w badaniach. Zestawiono wyniki niskie, średnie i wysokie w poszczególnych grupach. Do obliczeń i analiz statystycznych zastosowano program JASP i wykorzystano test parametryczny t-Studenta, aby sprawdzić, czy istnieje związek pomiędzy percepcją klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej i płcią badanych oraz zweryfikować, czy związek ten jest istotny statystycznie. Zweryfikowano hipotezy H0c i H1c.

Uczniowie poproszeni w metryczce KKEBS o podanie płci mogli wybrać odpowiedź spośród trzech podanych wariantów: „Chłopak”, „Dziewczyna”, „Nie chcę podawać”. 17,47% respondentów zdecydowała się nie podawać płci. W tabeli nr 10 przedstawiono rozkład wyników we wszystkich trzech grupach.

Tabela 10. Wyniki badania klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej (KKEBS) dla poszczególnych płci

	Chłopak		Dziewczyna		Nie chcę podawać	
Klimat emocjonalny	N	%	N	%	N	%
Niski	128	22,54%	109	15,01%	114	41,61%
Przeciętny	320	56,34%	412	56,75%	133	48,54%
Wysoki	120	21,13%	205	28,24%	27	9,85%
Suma końcowa	568	100%	726	100%	274	100%

Źródło: badania własne

¹¹¹⁴ M. Chomczyńska-Rubacha: *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*. W: *Płeć i rodzaj w edukacji*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. WSHE, Łódź 2004, s. 53–62.

M. Chomczyńska-Rubacha: *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

¹¹¹⁵ M. Karkowska: *Socjalizacja rodzajowa dziewcząt i chłopców a ukryty program edukacji szkolnej*. W: *Role płciowe. Kultura i edukacja*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. WSHE, Łódź 2006, s. 119–132.

¹¹¹⁶ M. Nowak-Dziemianowicz: *Różni czy tacy sami? Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji*. W: *Poprzez praktykę do profesjonalizmu Przygotowanie do zawodu nauczyciela*. Red. B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołta. Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 123–137.

¹¹¹⁷ X. Ma & J. D. Willms: *School Disciplinary Climate: Characteristics and Effects on Eighth Grade Achievement*. „Alberta Journal of Educational Research”, 2004, nr 50(2), s. 169–188; N. Way, R. Reddy, J. Rhodes: *Students' perceptions of school climate ...*, s. 194–213.

Analiza wyników we wszystkich trzech grupach pokazuje, że zdecydowanie więcej chłopców (22,54%) niż dziewcząt (15,01%) nisko oceniło klimat; wyniki przeciętne pokrywały się w grupie uczniów i uczennic, a wysokie rezultaty uzyskało więcej dziewcząt niż chłopców. W grupie dzieci i młodzieży, którzy zdecydowali się nie podawać płci, dominowały wyniki niskie bądź przeciętne.

Zanim przystąpiono do wykorzystania testu t-Studenta, w programie JASP włączono filtr, ukrywający dane zebrane od osób, które nie zdecydowały się podawać płci. Przeprowadzono wstępną weryfikację założeń dotyczących normalności rozkładu danych przy użyciu testu Shapiro-Wilka, która sugerowała odchylenie od rozkładu normalnego. Taka sytuacja ma miejsce, gdy w badaniu uwzględnia się dużą próbę badanych¹¹¹⁸ – w tym wypadku 1568 osób. Z tego względu oraz uwzględniając poziom skośności i kurtozy¹¹¹⁹, postanowiono przeprowadzić analizę testem t-Studenta.

Tabela 11. Wyniki postaw w podziale na deklarowaną płeć - statystyki opisowe rozkładu zmiennej

	Chłopak	Dziewczyna
Średnia	86,44	91,74
Odch. Stand.	21,12	19,21
Mediana	90	93

Źródło: Oprac. własne na podstawie danych wygenerowanych z programu JASP

Test t-Studenta potwierdził istotność różnic w percepcji klimatu emocjonalnego u chłopców i dziewcząt (wartość $p < 0.01$ ¹¹²⁰). Wielkość tej różnicy obliczona za pomocą współczynnika d Cohena (-0,264) wskazuje na małą różnicę¹¹²¹.

Badanie potwierdziło hipotezę H1c (Płeć modyfikuje percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów. Dziewczeta lepiej oceniają klimat emocjonalny biblioteki szkolnej). Dotychczasowe badania nad klimatem szkół/ klas – m.in. Agaty Komendant-Brodowskiej i współpracowników¹¹²², Ch. W. Koth, C. Bradshaw, P. Leaf¹¹²³; Xin Ma i Douglasa Willmsa¹¹²⁴; I. Przybylskiej¹¹²⁵; Viive-Riiny Ruus, Mariki Veisson, Mare Leino

¹¹¹⁸ T. Lumley, P. Diehr, S. Emerson, L. Chen: *The importance of the normality assumption in large public health data sets*. „Annu Rev Public Health”, 2002, nr 23, s. 151-169.

¹¹¹⁹ A. P. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 104.

¹¹²⁰ Tamże, s. 58.

¹¹²¹ F. J. Gravetter, L.B. Wallnau: *Statistics for The Behavioral...*, s. 411.

¹¹²² Por. J. Przewłocka: *Klimat szkoły i jego znaczenie...*

¹¹²³ Ch. Koth & C. Bradshaw & P. Leaf: *A Multilevel Study...*, s. 96-104.

¹¹²⁴ X. Ma, J.D. Willms: *School Disciplinary Climate...*, s. 169-188.

¹¹²⁵ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 258.

i współautorów¹¹²⁶; N. Way, R. Reddy, J. Rhodes¹¹²⁷ – potwierdzają, że zmienna płci jest istotnym czynnikiem mającym związek z percepcją klimatu. W większości z wymienionych badań uczennice postrzegały klimat bardziej pozytywnie niż chłopcy¹¹²⁸, co mogło być spowodowane większym poczuciem przynależności do wspólnoty¹¹²⁹, powstałym w skutek odmiennych procesów socjalizacji dziewcząt w porównaniu z chłopcami¹¹³⁰. Jedynie sporadycznie chłopcy oceniali klimat klasy bardziej pozytywnie niż dziewczęta¹¹³¹.

Wspomniane na początku rozdziału badania edukacyjne oraz prace poświęcone analizie dyskursów płciowych w interakcjach prowadzonych w szkole – m.in. E. Bochno¹¹³² czy Sławy Grzechnik¹¹³³ – pokazują, że dziewczęta inaczej postrzegają szkolne przestrzenie i interakcje mające w nich miejsca. Warto zwrócić uwagę, że jednym z możliwych (w mojej ocenie) wyjaśnień tendencji do tego, żeby uczennice oceniały wyżej klimat emocjonalny biblioteki, jest większa ilość czasu tam spędzanego i inne wzorce socjalizacji czytelniczej wskazane m.in. w przywoływanych badaniach Z. Zasackiej¹¹³⁴. Aby jednak wyjaśnić w jednoznaczny sposób różnice w percepcji klimatu emocjonalnego biblioteki, należałoby rozważyć dalsze badania, m.in. nad potencjalnymi zmiennymi pośredniczącymi, którymi mogą być np. kompetencje emocjonalno-społeczne obu grup lub inne cechy osobowościowe.

3.1.4. Klimat emocjonalny – podsumowanie ilościowego etapu badań

Zgodnie z przyjętymi na etapie konceptualizacji założeniami teoretycznymi klimat emocjonalny biblioteki szkolnej jest złożony, trudno uchwytne i może być opisywany jako zbiorowe zjawisko, które obejmuje emocjonalne doświadczenia jednostki podzielane przez innych czytelników (członków wspólnoty). Odpowiadając na pierwsze pytanie badawcze (Jaki

¹¹²⁶ V. Ruus, M. Veisson, M. Leino, L. Ots, L. Pallas, E. Sarv, A. Veisson: *Students' well-being, coping, academic success, and school climate*. „Social Behavior and Personality: an international journal”, 2007, nr 35, s. 919-936.

¹¹²⁷ N. Way, R. Reddy, J. Rhodes: *Students' perceptions of school...*, s. 194-213.

¹¹²⁸ X. Ma, J.D. Willms: *School Disciplinary Climate...*, s. 169-188; N. Way, R. Reddy, J. Rhodes: *Students' perceptions of school...*, s. 194-213; Ch. Koth & C. Bradshaw & P. Leaf: *A Multilevel Study...*, s. 96-104; V. Ruus, M. Veisson, M. Leino, L. Ots, L. Pallas, E. Sarv, A. Veisson: *Students' well-being...*, s. 919-936.

¹¹²⁹ F. Uslu, S. Gizir: *School Belonging of Adolescents: The Role of Teacher-Student Relationships, Peer Relationships and Family Involvement*. „Educational Sciences: Theory & Practice”, 2017, nr 17(1), s. 21-40.

¹¹³⁰ C. Goodenow: *The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates*. „Psychology in the Schools”, 1993, nr 3, s. 79-91.

¹¹³¹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 258.

¹¹³² E. Bochno: *Stereotyp płci czy płęć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczyciela z uczennicami*. W: *Koniec mitu niewinności. Płęć i seksualność w socjalizacji edukacji*. Red. L. Kopciwicz, E. Zierkiewicz. Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa 2009.

¹¹³³ S. Grzechnik: *Style komunikacyjne podmiotów edukacji w perspektywie gender. Krytyczna analiza dyskursu*. „Ars Educandi”, 2017, nr 14, s. 73-89.

¹¹³⁴ Z. Zasacka: *Socjalizacja do czytania – edukacja...*, s. 187-216.

jest klimat emocjonalny biblioteki w odczuciu uczniów?), na podstawie ilościowego badania z wykorzystaniem Kwestionariusza Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej można stwierdzić, że klimat emocjonalny bibliotek szkolnych w odczuciu uczniów klas IV-VIII szkół podstawowych jest zróżnicowany (z tendencją do dominacji wyników przeciętnych – 55,16%). W całej grupie badanej najmniej niskich wyników zebrano w skali percepcja dostępności organizacyjnej (14,54%), która została najwyżej oceniona przy ogólnej tendencji do raczej ambiwalentnego postrzegania klimatu. Zdecydowanie najgorzej oceniono klimat odczuwany w relacjach z bibliotekarzem (33,03 %) oraz ogólne odczucie klimatu (32,21%) – zawierające najmniejszy procent wyników wysokich.

Przyglądając się uzyskanemu w badaniach obrazowi trzech opisywanych rodzajów klimatu oraz związanych z nimi doświadczeń uczniów, należy podkreślić, że mniej niż co czwarte dziecko (22,44%) spostrzega klimat swojej biblioteki szkolnej jako wyraźnie pozytywny. Te wyniki pozwoliły na opisanie klimatu emocjonalnego badanych bibliotek szkolnych jako pozytywnego w percepcji badanych uczniów szkoły podstawowej: na jego odczucie składały się wysokie oceny zarówno dostępności organizacyjnej biblioteki, jak i relacji nauczyciel-uczeń oraz ogólnego odczucia klimatu. Nieco niższe oceny zaobserwowano w wymiarze negatywnych emocji (78%) – wydają się one nie być bezpośrednio powiązane z relacją z nauczycielem, która została wysoko oceniona przez 97% osób deklarujących pozytywny klimat biblioteki ani z subiektywną percepcją dostępności, a przeprowadzone badania ilościowe nie objaśniają jednak ich przyczyn. Próba ich wskazania zostanie podjęta w oparciu o dłuższe wypowiedzi uczniów na temat biblioteki w dalszej – jakościowej – części pracy (por. podrozdział 3.4.2).

Nieco ponad połowa (55,16%) wszystkich badanych uczniów szkół podstawowych nie ma jednoznacznie pozytywnej ani negatywnej opinii o swoich bibliotekach szkolnych lub ma zróżnicowany stosunek do tego miejsca. Ci uczniowie najczęściej opisywali ambiwalentnie relacje (jako czasami dobre, a czasami złe) z bibliotekarzem (76%) oraz ogólne odczucie klimatu (74%), a wysoko oceniali dostępność organizacyjną biblioteki (69%).

Niepokojące jest, że 22,38% wszystkich uczniów spostrzega klimat swojej biblioteki szkolnej jako wyraźnie negatywny. Warto podkreślić że większość tych uczniów scharakteryzowała swoje relacje z nauczycielem biblioteki (75%) i ogólne odczucie klimatu (68%) jako złe, choć jednocześnie jednoznacznie pozytywnie ustosunkowała się do braku doświadczania w tej przestrzeni negatywnych emocji (32%), co można próbować wyjaśnić np. faktem, że ze względu na negatywne relacje i ogólne złe odczucie klimatu uczniowie rzadko odwiedzają niektóre badane biblioteki.

Odpowiadając na pytanie badawcze „Czy i jeśli tak, to jakie cechy demograficzne [płeć, klasa, środowisko szkolne] modyfikują percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów?”, należy potwierdzić, że w prezentowanych badaniach czynnikami różnicującymi percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej okazały się klasa szkolna (poziom kształcenia), środowisko demograficzne, w którym funkcjonuje placówka (obszar wiejski, miejski) i płeć badanych. Wykonane analizy statystyczne potwierdziły istotne statystycznie związki pomiędzy klimatem a analizowanymi zmiennymi. Pozwala to na odrzucenie hipotezy H0 i przyjęcie hipotezy H1 (Czynniki demograficzne modyfikują percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów). Uczennice oceniły klimat emocjonalny biblioteki bardziej pozytywnie niż uczniowie (średnia: chłopcy – 86,44, dziewczęta – 91,74). W poszczególnych klasach szkoły podstawowej nastąpił spadek klimatu (średnia: uczniowie IV kl. - 92,98 ; V kl. – 89,07; VI kl. – 84,38; VII kl. – 84,33 VIII kl. – 79,16). Członkowie małych lokalnych społeczności oceniali klimat emocjonalny bibliotek szkolnych bardziej pozytywnie (średnia klimatu w szkołach wiejskich – 91,03, miejskich – 83,6). Tendencja do wyższej oceny klimatu w małych lokalnych społecznościach pokazuje znaczenie zacieśniania bliskich relacji, poczucia bezpieczeństwa oraz wspólnoty w danej grupie dla budowania pozytywnego klimatu miejsca.

Po dokonaniu analizy statystycznej danych uzyskanych na etapie ilościowym nasuwa się kilka ogólnych wniosków:

- 1) **uczniowie klas IV-VIII postrzegają klimat emocjonalny biblioteki szkolnej przez pryzmat osoby nauczyciela-bibliotekarza** (relacji z nim, jego postawy względem wykonywanej pracy, jego cechy osobowościowe). Relacje uczniów z nauczycielem-bibliotekarzem nie zawsze są pozytywne: uczniowie w szkołach, w których klimat był opisywany jako negatywny, bardzo krytycznie oceniali te relacje. Tym samym obserwowana jest tendencja do niższej oceny całościowej klimatu, gdy relacje z nauczycielem są spostrzegane jako gorsze;
- 2) wyniki w podskalach ogólne samopoczucie uczniów w bibliotece oraz relacje z nauczycielem były do siebie zbliżone, co może potwierdzać dostrzegany w innych badaniach empirycznych związek pomiędzy relacjami uczeń-nauczyciel i ogólnym samopoczuciem uczniów¹¹³⁵. Niestety to w tych podskalach zaobserwowano najmniejszy procent wyników wysokich. Warto w tym kontekście spojrzeć na

¹¹³⁵ Por. B.K. Hamre, R.C. Pianta: *Early teacher-child relationships...*, s. 625–638; C. Furrer, E. Skinner: *Sense of relatedness...*, s. 148–162; A.M. Klem, J. P. Connell: *Relationships Matter: Linking Teacher...*; D. Roorda, H. Koomen, J. Spilt, F. Oort: *The Influence of Affective...*, s. 493–529.

zależność, że bibliotekarze znacznie lepiej oceniani byli w pytaniach o cechy, wynikające z ich roli zawodowej („Mój bibliotekarz chętnie mi pomaga” – 26,51% odpowiedzi najwyższej punktowanych odpowiedzi; „Mam zaufanie do mojego bibliotekarza” – 26,72%) niż w pytaniach związanych *stricte* z nawiązywaniem osobowej relacji („Mój bibliotekarz pyta, jak się czuję” – zaledwie 5,77% najwyższej punktowanych odpowiedzi, „Mój bibliotekarz rozmawia ze mną na każdy temat” – 5,70%);

- 3) uczniowie doświadczają w bibliotece zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji. Analiza odpowiedzi na poszczególne twierdzenia dotyczące pozytywnych emocji (podskala ogólnego odczucia klimatu) pokazuje, że uczniowie dwukrotnie częściej odczuwają radość niż dumę („Przebywając w bibliotece, często odczuwam radość” – 15,73% najwyższej punktowanych odpowiedzi; „Przebywając w bibliotece, często odczuwam dumę” – 7,83%). W przypadku emocji negatywnych (podskala negatywnych emocji): nuda (15,59%) pojawia się niemal trzykrotnie częściej niż strach (5,56%), wstyd (4,81%) czy smutek (5,59%);
- 4) czynniki organizacyjne (lokalizacja biblioteki, częstotliwość jej otwarcia, porządek, jasność obowiązujących tam reguł) wpływają na postrzeganie tego miejsca przez dzieci. Wśród uczniów, którzy ocenili klimat jako pozytywny, niskie (0%) i przeciętne (3%) wyniki w tej podskali niemal nie występowały. Oznacza to, że w tych przypadkach, w których klimat był oceniany pozytywnie i ambiwalentnie istotną rolę odgrywał czynnik organizacyjny. Jego znaczenie potwierdzają również inne badania nad klimatem organizacyjnym bibliotek różnego typu¹¹³⁶.

Należy podkreślić, że nie badano rzeczywistego funkcjonowania bibliotek szkolnych, a jedynie deklaracje i odczucia uczniów, zakładając, że interesujące jest subiektywne odczucie klimatu biblioteki. Dokonane analizy statystyczne nie pozwalają uzyskać jednoznacznej odpowiedzi na pytania o przyczyny dostrzeżonych zjawisk, takich jak np. procent niskich wyników w odwróconej podskali negatywnych emocji, wśród uczniów oceniających klimat jako pozytywny bądź szersze wyjaśnienie, dlaczego relacje z nauczycielem były postrzegane

¹¹³⁶ D. Srirahayu: *Organizational climate in the Indonesian Public Library*, „JLIS.it.”, 2023, nr 14(2), s. 64-74; J. Bolarinwa & D. Olorunfemi, Doreen: *Organizational Communication for Organizational Climate and Quality Service in Academic Libraries*. „Library Philosophy and Practice (e-Journal)”, 2009, nr 2. F. Zabani & M. Shekofteh & M. Kazerani, F. Zayeri: *The Evaluation of organizational climate in college libraries and its relation with clients' satisfaction*. „Library Philosophy and Practice (e-journal)”, 2019, nr 2769. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/2769> [dostęp online: 25.10.2024]

jako negatywne. Wątki te zostaną omówione dopiero w kolejnej części pracy poświęconej analizie jakościowej (por. podrozdział 3.4.2).

Warto zaznaczyć, że przeprowadzone analizy potwierdzają kluczowe znaczenie relacji uczeń-bibliotekarz i posłużą do opracowania w ostatnim rozdziale pracy (por. podrozdział 4.2) Bibliotecznego Banku Dobrych Praktyk. Zakładam, że relacje te mają fundamentalne znaczenie dla budowania pozytywnego klimatu emocjonalnego biblioteki, gdyż tylko wtedy prowadzona w nim socjalizacja czytelnicza wtórna jest efektywna i dochodzi do kształtowania pozytywnych postaw czytelniczych. Ich diagnozie i związkom zostanie poświęcony kolejny podrozdział.

3.2. Postawy czytelnicze uczniów klas IV-VIII – wyniki badań empirycznych

W tym podrozdziale zostaną przedstawione wyniki badań ilościowych postaw czytelniczych, które zostały zdefiniowane na etapie konceptualizacji zgodnie ze strukturalnym modelem trójczynnikiem jako zachowania, emocje oraz przekonania jednostki dotyczące książek i czytania, wykształcane w toku socjalizacji czytelniczej pierwotnej tudzież wtórnej. W rozdziale metodologicznym (por. podrozdział 2.3.1) pokazano, że skonstruowany Test Postaw Czytelniczych (TPCz) cechuje się trafnością teoretyczną. Nie wyróżniono w nim podskal – niepowodzenie w weryfikacji modelu trójczynnika oznaczało, że zaproponowane w nim twierdzenia dotyczyły bardzo podobnych do siebie kategorii, nieróżnicujących wyniku ogólnego.

Dzięki danym badawczym, zebranych za pomocą TPCz można odpowiedzieć na postawione na etapie ilościowym pytania szczegółowe: „Jakie są postawy czytelnicze?”, „Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy deklarowanym klimatem emocjonalnym biblioteki, a postawą czytelniczą uczniów?”, „Czy i jeśli tak, to jakie cechy demograficzne modyfikują postawy czytelnicze uczniów?”.

Rozkład wyników badania testem postaw nie jest rozkładem normalnym, co zostało potwierdzone przez Test Shapiro-Wilka ($W=0,981$, $p<.001$) i obliczone miary kształtu rozkładu (tabela 12 – skośność 0,062, kurtoza -0,82). W takiej sytuacji należy stosować statystyki nieparametryczne na kolejnych etapach analiz ilościowych zastosowanych do opisu zmiennych¹¹³⁷.

¹¹³⁷Jak twierdzą Sylwia Bedyńska i Marzena Cypriańska testy nieparametryczne wykorzystuje się z pewnych powodów, takich jak brak normalności rozkładu zmiennych czy jakościowa skala pomiaru. Zob. S. Bedyńska, M. Cypriańska: *Statystyczny drogowskaz. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*. Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.

Tabela. 12. Postawa czytelnicza - statystyki opisowe rozkładu zmiennej

N ważnych	Średnia	Odchyl. Stand.	Skośność	Błęd. Stan. Skośności	Kurtoza	Błęd. stand. Kurtozy
1568	50,59	17,86	0,09	0,062	-0,82	0,124

Źródło: Oprac. własne na podstawie danych wygenerowanych z programu JASP

Tabela 13. Wyniki badania postaw czytelniczych

Postawa czytelnicza	N	%	Stanina
Negatywna	348	22,19	1-3
Ambiwalentna	865	55,16	4-6
Pozytywna	355	22,64	7-9
Razem	1568	100	

Źródło: Badania własne

Rozkład wyników niskich, przeciętnych i wysokich (tabela 13) pokazuje, jakie postawy czytelnicze zadeklarowali uczniowie. Wyniki te nie są rozłożone równomiernie i w połączeniu z analizą tendencji centralnej (średnia wyników 50,59; w przedziale 18-90, z medianą 51,50, przy odchyleniu standardowym 17,86), można stwierdzić, że postawy czytelnicze uczniów utrzymują się na poziomie przeciętnym – czyli ani zdecydowanie pozytywnym, ani zdecydowanie negatywnym.

Wysokie wyniki 22,64% uczniów świadczą o tym, że ich postawa czytelnicza jest pozytywna. Oznacza to – zgodnie z przyjętym modelem teoretycznym – że zachowania lekturowe ucznia są częściej intensywne (uczeń chętnie czyta, wyszukuje na temat książek informacje; rozmawia o literaturze w środowiskach, w których przebywa; czyta w czasie wolnym), jego poglądy dotyczące czytania są aprobatywne (uczeń jest przekonany, że czytanie pomaga mu zdobywać wiedzę, wysoko ocenia własne kompetencje czytelnicze, podejmuje refleksje nad literaturą), a w trakcie lektury towarzyszą mu głównie pozytywne uczucia. Książka towarzyszy mu w różnych środowiskach: domowym, rówieśniczym, kulturalnym, szkolnym. **Jest to postawa pożądana, która powinna wytworzyć się w ramach socjalizacji pierwotnej i wtórnej.** Niestety, takie wyniki osiągnęła nieco mniej niż ¼ uczniów.

Podobny procent uczniów (22,19%) zadeklarował w badaniu swój negatywny stosunek do czytelnictwa. Niskie wyniki oznaczają – zgodnie z założeniami przyjętymi na etapie konceptualizacji – negatywną postawę czytelniczą. Wówczas najczęściej zachowania

lekturowe ucznia nie są intensywne (uczeń rzadko sięga po książkę, nie interesuje się literaturą, nie podejmuje o niej rozmowy, nie czyta w czasie wolnym), jego poglądy dotyczące czytania są nieprzychylnie (uczeń uważa, że czytanie nie pomaga mu zdobywać wiedzy, nisko ocenia własne kompetencje czytelnicze i nie zastanawia się nad tym, co czyta), a uczucia najczęściej towarzyszące mu w trakcie lektury są negatywne. Dodatkowo, literatura nie jest na co dzień obecna w jego najbliższym środowisku.

Zdecydowanie największa grupa uczniów – ponad połowa (55,16%) – oceniła własną postawę czytelniczą na poziomie przeciętnym. Wyniki na tym poziomie oznaczają postawę ambiwalentną (ani pozytywną, ani negatywną). W takiej postawie występują zarówno pozytywne, jak i negatywne elementy, a wyniki dla poszczególnych twierdzeń (deklaracje uczniów) są rozproszone.

Odpowiadając zatem na pytanie badawcze należy potwierdzić, że postawy czytelnicze uczniów są zróżnicowane (z dominacją wyników przeciętnych – 55,16%). Grupa uczniów, która cechuje się pozytywnymi postawami czytelniczymi (22,64%) oraz grupa deklarująca postawy negatywne (22,19%) są podobne. Zauważona tendencja pokrywa się z wynikami innych dotychczasowych badań czytelnictwa w Polsce¹¹³⁸ i zagranicą¹¹³⁹. Wyniki te wraz z ogólną tendencją do dominacji wyników niskich i przeciętnych przy badaniu stanu czytelnictwa badacze na ogół tłumaczą kryzysem czytelnictwa¹¹⁴⁰ w kontekście zmienności kulturowych praktyk we współczesnej cywilizacji oraz praktyką zastępowania obecności książki rozrywką w świecie wirtualnym¹¹⁴¹: stałą „rywalizacją” książki z mediami społecznościowymi i podkreśleniem, że młodzież kosztem czasu przeznaczonego na czytanie przegląda treści zamieszczone na portalach społecznościowych¹¹⁴².

Taki obraz postaw czytelniczych potwierdza postulowaną przez badaczy, a sygnalizowaną w części teoretycznej, konieczność poszukiwania „czynników lub warunków, które są połączone z obszarem domowych i/lub szkolnych aktywności mogą mieć związek ze zmianą postaw czytelniczych”¹¹⁴³. Aby dopełnić obrazu postaw czytelniczych uczniów klas IV-VIII szkół podstawowych, w kolejnych podrozdziałach zostaną pokazane ich związki

¹¹³⁸ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 31; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży...*, s. 199-242.

¹¹³⁹ M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward reading...*, s. 934-956; J. F. Hogsten, A. P. Peregoy: *An Investigation of Reading...*; J. C. Kush, M. W. Watkins: *Long-tens...*, s. 315-319; J. E. Barnett, L. Irwin: *The effects of classroom ...*, s. 113-121.

¹¹⁴⁰ J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą...*, s. 183.

¹¹⁴¹ Zob. A. Mazurkiewicz: *Wstęp. W: W kręgu kultury...*; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej...*, s. 11-242.

¹¹⁴² Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 31; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej...*, s. 199-242.

¹¹⁴³ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves: *The elementary reading ...*, s. 111-120.

z uwzględnionymi na etapie projektowania kwestionariusza zmiennymi niezależnymi, wyodrębnionymi na podstawie innych dotychczasowych badań empirycznych oraz przyjętych założeń badawczych.

3.2.1. Postawa czytelnicza a klasa szkolna

Na tym etapie analiz ilościowych chciałabym przyjrzeć się zmiennym niezależnym, które mogą modyfikować postawę czytelniczą uczniów klas IV-VIII. Badania prowadzone nad szeroko rozumianym czytelnictwem wskazują na związek postawy z wiekiem i poziomem edukacyjnym, na którym znajduje się uczeń¹¹⁴⁴. Z tego powodu uwzględniono zmienną klasy szkolnej – rozumianą jako poziom kształcenia, np. klasa 4, 5, 6. Do obliczeń i analiz zmian w zakresie postawy zachodzących wraz z przechodzeniem uczniów na wyższe etapy edukacyjne zastosowano program JASP – test statystyczny Anova. Za jego pomocą sprawdzono, czy istnieje związek pomiędzy postawą czytelniczą uczniów i klasą (poziomem kształcenia) oraz czy jest on istotny statystycznie. Zweryfikowano tym samym hipotezę H0a i H1a.

W tabelach (nr 14 i 15) przedstawiono statystyki opisowe dla poszczególnych klas oraz rozkład wyników, które na podstawie obliczonych norm staminowych określono jako niskie, przeciętne i wysokie w poszczególnych grupach.

Tabela. 14. Wynik postawy czytelniczej w podziale na poszczególne klasy - statystyki opisowe rozkładu zmiennej

Klasa	N	Średnia	Mediana	Odchylenie
4	321	53,9	56	17,61
5	401	52,84	55	16,39
6	316	49,06	48	18,59
7	434	48,57	48.50	17,34
8	96	44,35	39,5	21,18

Źródło: Oprac. własne na podstawie danych wygenerowanych z programu JASP

¹¹⁴⁴ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 39, 64; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199-242; M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward reading...*, s. 934–956; J. F. Hogsten, A. P. Perego: *An Investigation of Reading ...*; J. C. Kush, M. W. Watkins: *Long-term stability...*, s. 315-319; J. E. Barnett, L. Irwin: *The effects of classroom...*, s. 113-121.

Tabela. 15. Wyniki badania postaw czytelniczych dla poszczególnych klas

Klasa	4		5		6		7		8	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Niski	52	16,20%	69	17,21%	112	25,81%	75	23,73%	40	41,67%
Przeciętny	183	57,01%	232	57,86%	241	55,53%	171	54,11%	38	39,58%
Wysoki	86	26,79%	100	24,94%	81	18,66%	70	22,15%	18	18,75%
Suma końcowa	321	100%	401	100%	434	1	316	1	96	1

Źródło: badania własne

Analiza średnich dla poszczególnych grup pokazuje, że poziom postaw czytelniczych spada wraz z przejściem uczniów do kolejnych klas. Największy spadek możemy obserwować pomiędzy klasą V a VI – znacząco rośnie wówczas procentowy odsetek negatywnych postaw czytelniczych. Z kolei analiza wyników niskich, średnich i wysokich w poszczególnych klasach wskazuje, że w wyższych klasach rośnie liczba niskich i średnich wyników, przy jednoczesnym spadku liczby wyników wysokich. Oznacza to, że uczniowie wraz z przejściem do kolejnych klas deklarują coraz bardziej negatywną postawę czytelniczą – tym samym młodszy uczniowie mają bardziej pozytywną postawę wobec książek niż starsza młodzież. Warto zauważyć, że tylko 16,20% uczniów klasy IV zadeklarowało negatywną postawę czytelniczą, podczas gdy w klasie VIII zrobiło to aż 41,67% uczniów. Inny przykład tendencji spadkowej można wskazać, zestawiając procent uczniów deklarujących pozytywną postawę czytelniczą w klasie IV (26,79% dzieci) i VII (18,66% badanych z tych klas). Znaczący spadek postaw czytelniczych pokazuje również analiza odpowiedzi na poszczególne stwierdzenia: przykładowo, średnia wszystkich odpowiedzi na pytanie o aspekt czytania dla przyjemności („Czytam, ponieważ sprawia mi to przyjemność”) dla uczniów klasy IV wyniosła 3,53, a w klasie VIII osiągnęła wartość 2,65. Potwierdza to zauważany w innych badaniach empirycznych spadek pozytywnych postaw czytelniczych nabytych w dzieciństwie, który ma miejsce podczas edukacji szkolnej¹¹⁴⁵.

Zastosowany test Anova potwierdza istotność różnic w postawach uczniów klas na różnym poziomie edukacyjnym (wartość $p < 0.01$ ¹¹⁴⁶). Wielkość efektu obliczona za pomocą

¹¹⁴⁵ M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward...*, s. 934–956; J. F. Hogsten, A. P. Perego: *An Investigation of Reading...*; J. C. Kush, M. W. Watkins: *Long-Term stability...*, s. 315–319; J. E. Barnett, L. Irwin: *The effects of classroom...*, s. 113–121.

¹¹⁴⁶ A. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 58.

współczynnika η^2 (0,024) wskazuje na słaby efekt¹¹⁴⁷. Być może wielkość efektu byłaby wyższa, gdyby grupy klasowe były równoliczne – tak jak już zasygnalizowano, w badaniu wzięło udział trzy razy mniej uczniów z rocznika 2007.

Wyniki badania pozwalają na potwierdzenie hipotezy H1a (Klasa [poziom kształcenia] modyfikuje postawy czytelnicze uczniów. Młodszy uczniowie cechują się bardziej pozytywną postawą czytelniczą). Uzyskane wyniki są zbliżone do danych otrzymanych w innych dotychczasowych badaniach nad postawami czytelniczymi – m.in. J. Hogstena i A. Perego¹¹⁴⁸; Terry'ego C. Leya i współautorzy¹¹⁴⁹, M. McKenna i D. Keara¹¹⁵⁰, P. Nootens i współpracowników¹¹⁵¹ – które potwierdziły związek pomiędzy wiekiem i nastawieniem do czytania. Argumentowano, że spadek pozytywnych postaw czytelniczych przypada około 12 roku życia, czyli w czasie początku okresu dojrzewania: fizycznej, psychologicznej i społecznej przemiany¹¹⁵². Podobną sytuację można zaobserwować w przeprowadzonym przeze mnie badaniu: spadek ten ma miejsce na przełomie 5 i 6 klasy. Oznacza to, że otrzymane wyniki są zgodne z tendencjami, opisanymi przez innych badaczy¹¹⁵³ i pokazuje szczególne znaczenie tego okresu dla zmian w postawach czytelniczych. Warto w kontekście badań zarówno nad klimatem emocjonalnym, jak i postawami, podkreślić, że P. Nootens i współautorzy zwracają uwagę, że **w sytuacji spadku postaw czytelniczych duże znaczenie mają czynniki afektywne** (które w ocenie badaczy „są szczególnie istotne w okresie przejścia z dzieciństwa do okresu dojrzewania”¹¹⁵⁴). Potwierdza to konieczność zbadania w tej grupie wiekowej związku postaw czytelniczych z klimatem emocjonalnym biblioteki szkolnej, co zostanie omówione w jednym z późniejszych podrozdziałów. Jest to bardzo ważne ze względu na społeczno-emocjonalne znaczenie pracy biblioteki szkolnej i sposoby zachęcania uczniów do czytania i odwiedzania biblioteki (por. Biblioteczny Bank Dobrych Praktyk).

¹¹⁴⁷ F. J. Gravetter, L.B. Wallnau: *Statistics for The Behavioral ...*, s. 411.

¹¹⁴⁸ J. F. Hogsten, A. P. Perego: *An Investigation of Reading...*

¹¹⁴⁹ T.C Ley, B.B. Schaer, B.W. Dismukes: *Longitudinal study of the reading...* s. , 11–38.

¹¹⁵⁰ M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward...*, s. 934–956.

¹¹⁵¹ P. Nootens, M. F. Morin, D. Alamargot, C. Gonçalves, M. Venet, A. M. Labrecque: *Differences in Attitudes ...*

¹¹⁵² A. D. Benner: *The transition to high school: current knowledge, future directions*. „Educ. Psychol. Rev.”, 2011, nr 23, s. 299–328; J.S. Serbin, D.M. Stack, D. Kingdo: *Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower- income adolescents: understanding the effects of family resources and gender*. „J. Youth Adolesc.”, 2013, nr 42, s. 1331–1347.

¹¹⁵³ P. Nootens, M. F. Morin, D. Alamargot, C. Gonçalves, M. Venet, A. M. Labrecque: *Differences in Attitudes Toward Reading...*

¹¹⁵⁴ P. Nootens, M. F. Morin, D. Alamargot, C. Gonçalves, M. Venet, A. M. Labrecque: *Differences in Attitudes Toward Reading...*

3.2.2. Postawa czytelnicza a środowisko demograficzne

Badacze czytelnictwa uwzględniają środowisko demograficzne wśród czynników, mogących mieć związek z postawami czytelniczymi¹¹⁵⁵. Również w przeprowadzonym badaniu zbadano zmienną środowiska demograficznego szkoły, do której uczęszcza uczeń (typ obszaru wiejskiego bądź miejskiego) – ponieważ przyjęto, że szkoła jako podstawowa instytucja socjalizacji wtórnej jest kluczowa dla prawidłowego kształtowania postawy czytelniczej¹¹⁵⁶. Do obliczeń i analiz statystycznych zastosowano program JASP – test statystyczny Anova. Sprawdzono, czy istnieje związek pomiędzy poziomem postaw czytelniczych i środowiskiem demograficznym, w którym na co dzień uczy się badany (typ obszaru) oraz czy związek ten jest istotny statystycznie. Dzięki temu zweryfikowano hipotezy H0b i H1b.

W tabeli nr 16 i na wykresie nr 1 przedstawiono statystyki opisowe dla poszczególnych środowisk oraz rozkład wyników niskich, przeciętnych i wysokich w obu grupach.

Tabela. 16. Wynik postawy czytelniczej w podziale na środowisko demograficzne - statystyki opisowe rozkładu zmiennej

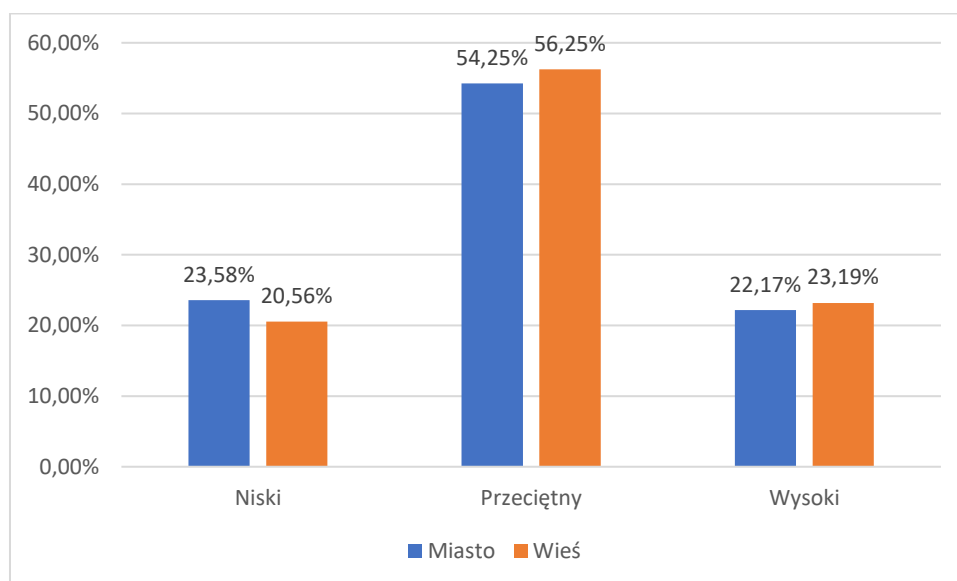
	Miasto	Wieś
Średnia	50,00	51,29
Odch. Stand.	18,19	17,46
Mediana	51,00	52,00

Źródło: Oprac. własne na podstawie danych wygenerowanych z programu JASP

¹¹⁵⁵ Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 37; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199-242.

¹¹⁵⁶ J. Tillman: *Teorie socjalizacji. Społeczność...*, s. 110.

Wykres 1. Wyniki badania postaw czytelniczych dla poszczególnych środowisk demograficznych



Źródło: badania własne

Analiza średnich dla obszaru wiejskiego i miejskiego oraz porównanie wyników wysokich, średnich i niskich pokazuje, że wyniki w obu środowiskach są bardzo podobne. Można wskazać na nieznacznie większy procent wyników wysokich i mniejszy procent wyników niskich w środowiskach wiejskich.

Zastosowana Anova nie potwierdził istotności różnic w postawach u uczniów uczących się w szkołach miejskich i wiejskich (wartość $p=0,156^{1157}$). Wielkość efektu obliczona za pomocą współczynnika η^2 (0,001) wskazuje na słaby efekt¹¹⁵⁸. Oznacza to, że środowisko demograficzne biblioteki szkolnej nie różnicuje postaw czytelniczych w badanej grupie uczniów szkół podstawowych. Potwierdziło to hipotezę H0b.

Dotychczasowe badania społeczne m.in. nad czytelnictwem, kapitałem kulturowym rodzin oraz nad nierównościami społeczno-ekonomicznymi osadzone w kontekście edukacyjnym – np. Morni Affidy, Sahari Siti-Huzaimah¹¹⁵⁹, Karla L. Alexandra i Doris R. Entwisle¹¹⁶⁰; Abdula Jabbara, Khalida Mahmood, Nosheen Warraich¹¹⁶¹; Susan Neuman

¹¹⁵⁷ A. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 58.

¹¹⁵⁸ F.J. Gravetter, L.B. Wallnau: *Statistics for The Behavioral...*, s. 411.

¹¹⁵⁹ M. Affida, S. Siti-Huzaimah: *The Impact of Living Environment on Reading Attitudes*. „Procedia - Social and Behavioral Sciences”, 2013, nr 101, s. 415-425.

¹¹⁶⁰ K. L. Alexander and C. J. Entwistle: *Early schooling and educational inequality: Socioeconomic disparities in children's learning*. UK Falmer Press, Hampton 1996.

¹¹⁶¹ A. Jabbar & K. Mahmood & N. Warraich: *Influence of Family Factors on Children's Reading Habits: A Review of Literature*. „Bulletin of Education and Research”, 2021, nr 43(3), s.121-144.

i Donny Celano¹¹⁶² – pokazują, że zmienna środowiska demograficznego jest istotnym czynnikiem mającym związek z poziomem czytelnictwa. Badacze skupiali się jednak przede wszystkim na statusie społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów, poziomie wykształcenia rodziców, a nie na środowisku demograficznym, w którym znajduje się szkoła, do której uczęszcza dany uczeń. Jak zaznaczono w rozdziale metodologicznym (por. podrozdział 2.3.1), celem badania z wykorzystaniem TPCz nie była pogłębiona diagnoza okoliczności kształtowania się postawy czytelniczej, ale zbadanie związków z klimatem biblioteki szkolnej, która kształtuje postawy czytelnicze i znajduje się w określonym środowisku demograficznym. Założono również, że kontekst kultury szkoły ma znaczenie dla opinii na temat biblioteki i postaw wobec czytania. Z tego powodu zamiast zmiennej środowiska demograficznego, w którym uczeń mieszka, zbadano środowisko demograficzne szkoły, do której uczniowie uczęszczają, ponieważ jak pisał J. Wojciechowski, to system szkolny jest „głównym ośrodkiem czytelniczego przygotowania społeczeństwa”¹¹⁶³ ze względu na systematyczność i zasięg oddziaływania. Środowisko miejskie i wiejskie w przeprowadzonych badaniach nie różnicowało jednak postaw czytelniczych, co można wyjaśnić zachodzącymi we współczesnym świecie przemianami kulturowymi – w tym szerokim dostępem do świata mediów wirtualnych¹¹⁶⁴ (niezależnym od miejsca zamieszkania).

3.2.3. Postawy czytelnicze a płeć

Trzecim czynnikiem, który po analizie literatury przedmiotu¹¹⁶⁵ został wzięty pod uwagę jako możliwy predyktor postaw, jest zmienna płci. Zestawiono wyniki niskie, średnie i wysokie w poszczególnych grupach. Do obliczeń i analiz statystycznych zastosowano program JASP oraz wykorzystano test parametryczny t-Studenta. Sprawdzono, czy istnieje związek pomiędzy postawą i płcią badanych oraz czy związek ten jest istotny statystycznie. Zweryfikowano tym samym hipotezy H0c i H1c.

Uczniowie poproszeni w metryczce TPCz o podanie płci – tak samo jak w przypadku KKEBS – mogli wybrać odpowiedź spośród trzech podanych wariantów: „Chłopak”,

¹¹⁶² S. Neuman & D. Celano: *Access to Print in Low-Income and Middle-Income Communities: An Ecological Study of Four Neighborhoods*. „Reading Research Quarterly”, 2001, nr 36, s. 8-26.

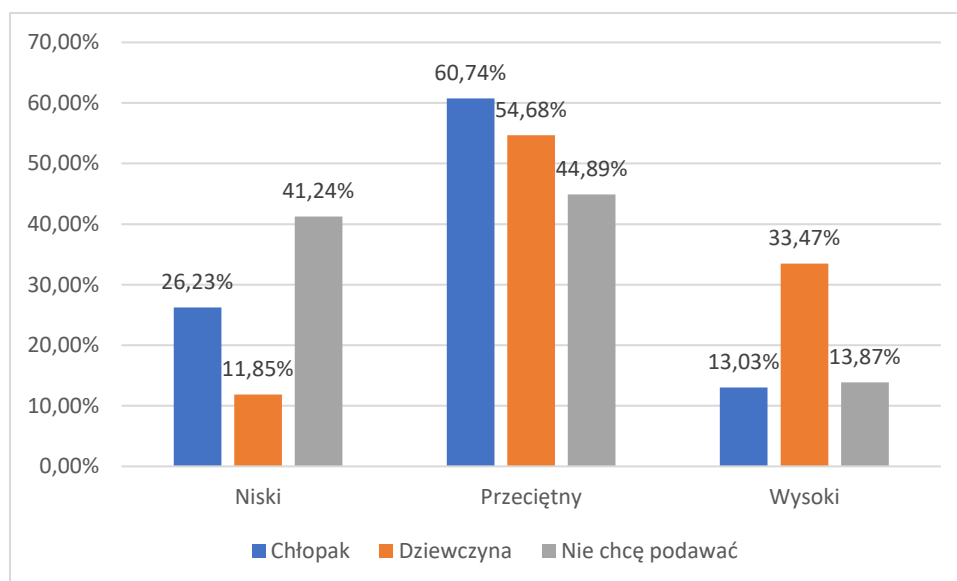
¹¹⁶³ J. Wojciechowski: *Czytelnictwo...*, s. 141.

¹¹⁶⁴ Zob. A. Mazurkiewicz: *Wstęp*. W: *W kręgu kultury...*; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej...*, s. 11–242.

¹¹⁶⁵ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 31; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199-242. Zob. także: B. Murtafi'ah, N. H. P. Setyo Putro: *Gender differences...*, s. 251-262; L. Swalander, K. Taube: *Influences of family-based...*; F. C. Worrell, D. A. Roth, N. H. Gabelko: *Elementary Reading Attitude ...*

„Dziewczyna”, „Nie chcę podawać”. 17,47% respondentów zdecydowała się nie podawać płci. Na wykresie nr 2 przedstawiono rozkład wyników we wszystkich trzech grupach.

Wykres 2. Wyniki badania postaw czytelnicznych w podziale na płeć



Źródło: badania własne

Analiza wyników we wszystkich trzech grupach pokazuje, że wyniki niskie osiągało zdecydowanie więcej chłopców (26,23%) niż dziewcząt (11,85%); wyniki przeciętne były najwyższe w grupie uczniów (60,74%), a wysokie uzyskało znacznie więcej dziewcząt (33,47%) niż chłopców. W grupie dzieci i młodzieży, którzy zdecydowali się nie podawać płci – podobnie jak w przypadku klimatu emocjonalnego – dominowały wyniki niskie bądź przeciętne.

Zanim przystąpiono do wykorzystania testu t-Studenta, w programie JASP włączono filtr, ukrywający dane zebrane od osób, które nie zdecydowały się podawać płci. Przeprowadzono wstępną weryfikację założeń dotyczących normalności przy użyciu testu Shapiro-Wilka, który sugerował odchylenie od rozkładu normalnego (możliwe przy występowaniu dużej próby badanych¹¹⁶⁶ – 1568 osób). Pomimo tego, ze względu na poziom skośności i kurtozy¹¹⁶⁷, postanowiono przeprowadzić analizę testem t-Studenta¹¹⁶⁸.

¹¹⁶⁶ T. Lumley, P. Diehr, S. Emerson, L. Chen: *The importance of the normality assumption...*, s. 151-69.

¹¹⁶⁷ A.P. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 104.

¹¹⁶⁸ Alan Agresti i Barbara Finlay wymieniają, w jakich przypadkach skośność i kurtoza uprawomocnia do zastosowania technik parametrycznych. A. Agresti, B. Finlay: *Statistical Methods for the Social Sciences*. Pearson Prentice Hall, 2009, s. 255-288.

Tabela 17. Statystyki opisowe rozkładu zmiennej – wynik postawy czytelniczej w podziale na zadeklarowaną płeć

	Chłopak	Dziewczyna
Średnia	46,74	56,43
Odch. Stand.	16,12	17,01
Mediana	47	58

Źródło: Oprac. własne na podstawie danych wygenerowanych z programu JASP

Test t-Studenta potwierdził istotność różnic w poziomie postaw czytelniczych chłopców i dziewcząt (wartość $p < 0.01$ ¹¹⁶⁹). Wielkość tej różnicy obliczona za pomocą współczynnika d Cohena ($-0,581$) wskazuje na istniejącą, ale średnią różnicę¹¹⁷⁰. Pozwala to na potwierdzenie hipotezy H1c (Płeć modyfikuje postawy czytelnicze uczniów uczniów. Dziewczeta cechują się bardziej pozytywną postawą czytelniczą) i obalenie H0c.

Wyniki dotychczasowych badań nad postawami – m.in. B. Murtafi’ah, N. H. P. Setyo Putro¹¹⁷¹; Leny Swalander i Karin Taube¹¹⁷²; Franka C. Worrella, Davida A. Rotha, Niny H. Gabelko¹¹⁷³, Z. Zasackiej¹¹⁷⁴ – potwierdzają, że zmienna płci jest istotnym czynnikiem mającym związek z postawą czytelniczą. Badacze wyjaśniają wyższe wyniki osiągane przez uczennice przede wszystkim różnymi modelami „socjalizacji do czytania w środowisku rodzinnym – dziewczeta są przeciętnie bardziej podatne niż chłopcy na wpływ czytających bliskich”¹¹⁷⁵. Choć przeprowadzone badanie potwierdziło istnienie związku postawa czytelnicza-płeć, to wielkość efektu jest średnia, co w mojej ocenie można próbować wyjaśnić sygnalizowanymi w rozdziale teoretycznym zmianami we współczesnej popkulturze dominującej w życiu młodzieży¹¹⁷⁶, dominacją mediów społecznościowych¹¹⁷⁷ czy zmianami w utrwalonych wzorach spędzania wolnego czasu¹¹⁷⁸. Warto również zauważyć, że różnice pomiędzy płciami w innych postawach (wobec nauki, szkoły) są coraz mniej znaczące ze

¹¹⁶⁹ A. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 58.

¹¹⁷⁰ F.J. Gravetter, L. B. Wallnau: *Statistics for The Behavioral...*, s. 411.

¹¹⁷¹ B. Murtafi’ah, N. H. P. Setyo Putro: *Gender differences...*, s. 251-262

¹¹⁷² L. Swalander, K. Taube: *Influences of family-based...*

¹¹⁷³ F. Worrell, D. Roth, N. Gabelko: *Elementary Reading Attitude Survey...*, s. 119-124.

¹¹⁷⁴ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 31; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199-242.

¹¹⁷⁵ Z. Zasacka, R. Chymkowski, I. Koryś: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2023*, s. 4.

<https://www.bn.org.pl/download/document/1712262172.pdf> [dostęp online: 11.11.2024]

¹¹⁷⁶ Z. Melosik: *Pedagogika życia codziennego...*, s. 15-30.

¹¹⁷⁷ G. Wąchoł: *Media społecznościowe jako przestrzeń aktywności młodzieży*. W: *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży*. Red. M. Gajewski. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2024, s. 177-192.

¹¹⁷⁸ R. Dziubaszewska Rabiasz, E. Kwilosz, M. Moskal-Szybka: *Formy spędzania czasu wolnego przez młodzież na przykładzie województwa podkarpackiego*. „Pielęgniarstwo XXI wieku” 2014, nr 4(49), s. 29-32.

względem na zmieniające się wzorce i procesy socjalizacyjne czy formy spędzania wolnego czasu¹¹⁷⁹.

3.2.4. Postawy czytelnicze a klimat biblioteki

Ostatnim i najważniejszym w kontekście badania nad kulturą emocjonalną bibliotek szkolnych czynnikiem, który został wzięty pod uwagę jako mogący mieć związek z postawami czytelniczymi był klimat emocjonalny biblioteki szkolnej. Teoretyczne i praktyczne uzasadnienie istnienia tego związku wskazano we wcześniejszej części pracy (por. podrozdział 1.6.), tłumacząc konieczność jego zbadania m.in. wpływem czynników afektywnych na czytanie¹¹⁸⁰, postrzeganiem emocji jako ważnego komponentu czytania¹¹⁸¹, znaczeniem emocji doświadczanych przez dzieci podczas przebywania w bibliotece (opartym także na własnych doświadczeniach), immanentnymi cechami systemów postaw¹¹⁸² oraz postulowaną przez badaczy próbą identyfikacji innych „możliwych czynników lub warunków, które są połączone z obszarem domowych i/lub szkolnych aktywności mogą mieć związek ze zmianą postaw czytelniczych”¹¹⁸³. Z uwagi na brak badań nad doświadczeniami emocjonalnymi użytkowników biblioteki jedynie nieliczne próby teoretycznego opisu kultury emocjonalnej biblioteki¹¹⁸⁴ oraz pracy emocjonalnej bibliotekarzy¹¹⁸⁵ związek ten nie został dotychczas potwierdzony w badaniach empirycznych. Aby odpowiedzieć na pierwsze postawione pytanie badawcze weryfikacyjne „Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy klimatem emocjonalnym biblioteki, a postawą czytelniczą uczniów?” dokonano analizy danych z wykorzystaniem programu JASP – test korelacji. Sprawdzono, czy istnieje związek pomiędzy deklarowanym poziomem postaw czytelniczych a deklarowanym poziomem klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej oraz zweryfikowano, czy związek ten jest istotny statystycznie.

Przeprowadzony test wykazał istnienie różnic w poziomie postaw czytelniczych u osób deklarujących różny poziom klimatu emocjonalnego (wartość $p < 0.01$ ¹¹⁸⁶). Zastosowano

¹¹⁷⁹ A. Zduniak: *Socjalizacja w kontekście nowoczesnego społeczeństwa*. „Zeszyty Naukowe Kul”, 2013, nr 1(221), s. 47-61.

¹¹⁸⁰ J. C. Kush, M. W. Watkins, S. M. Brookhart: *The Temporal-Interactive Influence...*, s. 30.

¹¹⁸¹ Zob. A. Brzezińska, M. Burtowy: *Psychopedagogiczne problemy...*; M. A. Tinker, K. Dudziak: *Podstawy efektywnego czytania...*; M. Tyszkowa: *Aktywność i działalność...*; K. Sochacka: *Rozwój umiejętności czytania...*

¹¹⁸² P. G. Zimbardo, M. R. Leippe: *Psychologia zmiany postaw...*, s. 54.

¹¹⁸³ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves: *The elementary reading ...*, s. 111-120.

¹¹⁸⁴ J. Martin: *Emotional Intelligence, Emotional Culture...*, s. 1-10.

¹¹⁸⁵ M. Matteson, S. S. Miller: *What Library Managers...*, s. 95-107; H. Julien, S.K. Genius: *Emotional labour in librarians' instructional...*; S. Shuler, N. Morgan: *Emotional Labor...*, s. 118-133; M. O. Igbiov, S.O. Popoola: *Organizational Culture And Emotional Intelligence...*, s. 34-52.

¹¹⁸⁶ A. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 58.

korelację liniową r Pearsona, ponieważ na podstawie wcześniejszych badań m.in. nad związkiem klimatu i osiągnięciami uczniów w nauce¹¹⁸⁷ oraz na podstawie teorii z zakresu socjologii emocji¹¹⁸⁸ i teorii postaw¹¹⁸⁹, przyjęto istnienie liniowej zależności pomiędzy klimatem emocjonalnym biblioteki szkolnej a postawą czytelniczną uczniów. Dodatkową przesłanką było zastosowanie skali Likerta do pomiaru w Teście Postaw Czytelniczych oraz Kwestionariuszu Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej (wykorzystanie skali przedziałowej¹¹⁹⁰). Nie uzyskano jednak wglądu w kierunek zależności.

Założono, że zmienną niezależną jest klimat emocjonalny biblioteki szkolnej, a zmienną zależną postawa czytelnicza ucznia. Współczynnik korelacji liniowej r Pearsona wyniósł 0,524 i wskazywał na umiarkowaną¹¹⁹¹ dodatnią korelację pomiędzy zmiennymi. Oznacza ona, że wraz z wzrostem poziomu klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej, poziom postaw czytelnicznych wzrastał – uczniowie deklarowali pozytywne postawy czytelniczne częściej, gdy oceniali klimat jako pozytywny. Badania ilościowe nie tłumaczą przyczyn ani kierunku tego związku, ponieważ nie badano go dotychczas, a jedynie postulowano – m.in. w badaniach Kazelsisa i współpracowników¹¹⁹² oraz P. Nootens i współautorów¹¹⁹³ – poszukiwania dalszych czynników mogących mieć związek z afektywnymi aspektami postaw¹¹⁹⁴. **Odpowiadając zatem na postawione pytanie badawcze, należy stwierdzić, że istnieje pozytywny związek pomiędzy odczuwanym przez uczniów klimatem emocjonalnym biblioteki, a ich postawą czytelniczną. Im klimat był spostrzegany bardziej pozytywnie, tym wyższe okazały się postawy czytelniczne uczniów.** Postawiona hipoteza:

H1: Klimat emocjonalny biblioteki ma związek z postawą czytelniczną uczniów. Uczniowie, którzy oceniają klimat emocjonalny biblioteki pozytywnie, cechują się bardziej pozytywną postawą czytelniczną.

¹¹⁸⁷ F. Oui: *Reviewing the role of positive classroom climate in improving English as a foreign language students' social interactions in the online classroom.* „Frontiers in Psychology”, 2022, nr 13, s. 1-8; E. Lombardi, D. Traficante, R. Bettoni, I. Offredi, M. Giorgetti, M. Vernice: *The Impact of School Climate...*, s. 1-11.

¹¹⁸⁸ A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*; S. L. Gordon: *Institutional and impulsive orientations ...*, s. 219-349.

¹¹⁸⁹ P. G. Zimbardo, M. R. Leippe: *Psychologia zmiany postaw...*, s. 54.

¹¹⁹⁰ A. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 170-175.

¹¹⁹¹ J. Cohen: *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale 1999, s. 79-81.

¹¹⁹² R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, D. Turnbo: *Reliability and Stability...*, s. 29.

¹¹⁹³ P. Nootens, M. F. Morin, D. Alamargot, C. Gonçalves, M. Venet, A. M. Labrecque: *Differences in Attitudes Toward Reading...*

¹¹⁹⁴ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, D. Turnbo: *Reliability and Stability...*, s. 29.

została zatem zweryfikowana i potwierdzona przez przeprowadzony test korelacji liniowej r Pearsona.

Aby wytłumaczyć istnienie związku uzyskanego na podstawie badań, należy zwrócić uwagę na aspekt złożoności klimatu przestrzeni, w której człowiek przebywa i oddziałuje na różne obszary jego funkcjonowania, nie tylko emocji, ale też osiągnięć, motywacji, zaangażowania czy samooceny¹¹⁹⁵. Ze względu na brak dotychczasowych badań nad związkiem postawy czytelniczej-klimatu miejsca, spróbowałam poszukać jego możliwych wyjaśnień w badaniach empirycznych nad związkami klimatu szkoły z powyższymi obszarami – m.in. prowadzonymi przez Sophie Maxwell, Katherine J. Reynolds, Eunro Lee, Emine Subasic i Davida Bromheada¹¹⁹⁶, Luisę Molinari i Valentinę Gratzie¹¹⁹⁷ oraz Grega Chena i Lynne A. Weikart¹¹⁹⁸.

S. Maxwell i współpracownicy, badając i potwierdzając istniejący związek klimatu szkoły i osiągnięć uczniów również w zakresie czytelnictwa, podkreślają znaczenie klimatu miejsca dla prawidłowego rozwoju uczniów („Klimat szkolny jest głównym predyktorem emocjonalnych i behawioralnych wyników uczniów”¹¹⁹⁹). L. Molinari i V. Gratzia, opisując związek klimatu i zaangażowanie uczniów (w 4 wymiarach: emocjonalnym, poznawczym, behawioralnym oraz tzw. agentycznym [*agentic*], obejmującym rolę uczniów w procesach edukacyjnych) – wskazują na kluczowe dla zaangażowania uczniów pozytywne interakcje¹²⁰⁰. W badaniach G. Chena i L. Weikart negatywny klimat szkolny był predyktorem zmniejszenia udziału uczniów w zajęciach szkolnych i zaangażowania w naukę¹²⁰¹. Warto zwrócić uwagę, że w przywołanych badaniach – podobnie jak w mojej pracy – uwzględniono czynniki afektywne, behawioralne i poznawcze jako te, które mają związek z doświadczanym klimatem. Przywoływani badacze nie przedstawili wyjaśnień, tłumaczących dostrzegane związki, ale

¹¹⁹⁵ S. Maxwell, K. J. Reynolds, E. Lee, E. Subasic, D. Bromhead: *The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data*. „Sec. Educational Psychology Sec. Educational Psychology”, 2017, s. 1-21; L. Molinari, V. Grazia: *Students' school climate perceptions: do engagement and burnout matter?*. „Learning Environ Res”, 2023, nr 26, s. 1-18; R. Berkowitz, H. Moore, R. A. Astor & R. Benbenishty: *A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement*. „Review of Educational Research”, 2017, nr 87(2), s. 425-469; M. Marjanović, N. Comoutos & A. Papaioannou: *The relationships between perceived motivational climate, achievement goals and self-talk in physical education: Testing the mediating role of achievement goals and self-talk*. „Motiv Emot”, 2019, nr 43, s. 592-609.

¹¹⁹⁶ S. Maxwell, K. J. Reynolds, E. Lee, E. Subasic, D. Bromhead: *The Impact...*, s. 1-21.

¹¹⁹⁷ L. Molinari, V. Grazia: *Students' school...*, s. 1-18.

¹¹⁹⁸ G. Chen and L. A. Weikart: *Student background, school climate, school disorder, and student achievement: an empirical study of New York City's middle schools*. „J. Sch. Violence”, 2008, nr 7, s. 3-20.

¹¹⁹⁹ S. Maxwell, K. J. Reynolds, E. Lee, E. Subasic, D. Bromhead: *The Impact...*, s. 2.

¹²⁰⁰ L. Molinari, V. Grazia: *Students' school...*, s. 14.

¹²⁰¹ G. Chen and L. A. Weikart: *Student background...*, s. 3-20.

bardzo mocno **podkreślali znaczenie klimatu miejsca jako głównego czynnika oddziałującego na wielopłaszczyznowe funkcjonowanie ucznia w szkole.**

Odwołując się do własnych zawodowych doświadczeń, muszę podkreślić, że wielokrotnie zauważałam, jak pozytywny klimat biblioteki – dobre relacje z uczniami, ich poczucie bezpieczeństwa, potrzeba rozmowy – przekładał się na to, jak dzieci i młodzież reagowały na książki, które im pokazywałam, na to, co mówiły o czytaniu oraz jak zachowywały się w bibliotece. Uczniowie, którzy twierdzili, że nie lubią czytać i nie interesują ich książki, pomimo deklarowanej niechęci do lektury, przychodzili do biblioteki, żeby spędzać tam czas i nieprzymuszani przez nikogo stopniowo interesowali się wyeksponowaną tam literaturą. Przeprowadzone badania nad klimatem biblioteki potwierdziły tę zaobserwowaną w mojej własnej praktyce edukacyjnej tendencję.

Należy jednak zaznaczyć, że brak znajomości kierunku zależności uniemożliwia jednoznaczne określenie wzajemnych wpływów zmiennych. Dla uzyskania pełnego obrazu postaw w tej grupie wiekowej należałoby rozważyć badania, pokazujące np. przebieg socjalizacji czytelniczej pierwotnej bądź edukacji czytelniczej na etapie klas I-III.

3.2.5. Postawy czytelnicze – podsumowanie

Na etapie konceptualizacji (por. podrozdział 1.2.2) przyjęto, że postawa czytelnicza obejmuje zachowania, emocje oraz przekonania dotyczące książek, czytania i wykształca się w toku socjalizacji czytelniczej pierwotnej i wtórnej¹²⁰².

Odpowiadając na pytanie badawcze na podstawie badania przeprowadzonego z wykorzystaniem narzędzia Test Postaw Czytelniczych wykazano, że postawy czytelnicze uczniów klas IV-VIII są zróżnicowane (z tendencją do dominacji wyników przeciętnych – 55,16%). Przyglądając się obrazowi trzech rodzajów postaw czytelniczych, należy podkreślić, że tylko co 4 uczeń (22,64%) zadeklarował w badaniach, że jego postawa czytelnicza jest jednoznacznie pozytywna. Oznacza to – zgodnie z przyjętym modelem teoretycznym – że zachowania, przekonania i emocje ucznia w odniesieniu do czytania i literatury są pozytywne. Potwierdza to analiza najwyżej punktowanych odpowiedzi na poszczególne twierdzenia, np. „Czytam, ponieważ sprawia mi to przyjemność” (25,34% najwyżej punktowanych odpowiedzi), „Czytanie książek pozwala mi poznawać świat poza edukacją w szkole” (21,15%), „Lubię bywać w miejscach, w których mogę przeglądać/wybierać książki

¹²⁰² Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199-242.

z dostępnego tam księgozbioru (np. księgarnie, biblioteki, półka z książkami w klasie)” (19,09%), „Gdy czytam ciekawą książkę, często nie potrafię się od niej oderwać” (30,29%).

Negatywną postawą zgodnie z deklaracjami badanych cechuje się 22,19% wszystkich badanych uczniów. Oznacza to, zgodnie z przyjętym teoretycznym modelem, że trzy składowe komponenty postawy czytelniczej są negatywne. Uczniowie w najniższej punktowanych odpowiedziach wskazywali m.in., że nie spędzają swojego czasu wolnego, czytając (35,99% najniżej punktowanych odpowiedzi), nie rozmawiają o książkach ani w najbliższej rodzinie (42,72%) ani z rówieśnikami (40,32%), niewiele wiedzą o literaturze (21,02%), nie zastanawiają się nad tym, co przeczytali (15,25%). Część z tak nisko ocenionych twierdzeń prowokuje oczywiste kolejne pytania, takie jak: dlaczego uczniowie nie rozmawiają o książkach z rówieśnikami i rodzicami? Dlaczego uczniowie nie czytają w czasie wolnym? Dlaczego pomimo prowadzonej od przedszkola edukacji czytelniczej wciąż wiedza o literaturze jest oceniana jako mała? Chociaż badania nad czytelnictwem dzieci i młodzieży (organizowane przez Bibliotekę Narodową i Instytut Książki¹²⁰³) przynoszą odpowiedzi na te pytania, to dotychczasowe próby odwrócenia negatywnych tendencji nie dostarczają zadowalających efektów¹²⁰⁴.

Ponad połowa respondentów zadeklarowała postawę ambiwalentną. Oznacza to, że w ich postawie występują zarówno pozytywne, jak i negatywne elementy, a wyniki były dla poszczególnych twierdzeń (deklaracje uczniów) rozproszone.

Otrzymane wyniki wpisują się w obserwowane i opisywane w innych badaniach nad czytelnictwem w Polsce¹²⁰⁵ i zagranicą¹²⁰⁶ tendencje. Zarysowany w rozdziale teoretycznym proces socjalizacji czytelniczej pierwotnej i wtórnej zestawiony z wynikami przytoczonych powyżej badań w zakresie postaw czytelniczych, które potwierdziły niski deklarowany poziom postaw czytelniczych wśród dzieci i młodzieży szkół podstawowych pokazuje głęboki kryzys postaw czytelniczych, które kształtowane są początkowo w rodzinie (w przeprowadzonym badaniu aż 42% respondentów odpowiedziało, że zdecydowanie nie rozmawia w niej o książkach), a następnie w szkole: co 5 badany deklaruje, że niewiele o literaturze wie. Dane

¹²⁰³ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*; Z. Zasacka: *Socjalizacja do czytania...*, s. 187–216; I. Koryś, J. Kopeć, Z. Zasacka, R. Chymkowski: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku...*; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 11–242.

¹²⁰⁴ J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą...*, s. 183; Z. Zasacka: *Socjalizacja do...*, s. 204; A. Janus-Sitarz: *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 24.

¹²⁰⁵ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 31; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199–242.

¹²⁰⁶ M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward reading...*, s. 934–956; J. F. Hogsten, A. P. Peregoy: *An Investigation of Reading...*; J. C. Kush, M. W. Watkins: *Long-tens...*, s. 315–319; J. E. Barnett, L. Irwin: *The effects of classroom ...*, s. 113–121.

zaprezentowane w tym badaniu ilościowym oraz w innych badań empirycznych potwierdzają, że kształtowanie postaw czytelniczych – mających kluczowe znaczenie dla edukacji i wychowania¹²⁰⁷ – i dostrzegany przez badaczy kryzys czytelnictwa¹²⁰⁸ są jednym z palących¹²⁰⁹ problemów pedagogiki.

Obraz postaw czytelniczych u dzieci i młodzieży dopełniają przeprowadzone analizy związków pomiędzy przeanalizowanymi zmiennymi niezależnymi, które mogą być predyktorami postaw – wyodrębnionymi na podstawie studiów nad literaturą przedmiotu dotyczącej dotychczasowych badań empirycznych nad postawami. Takimi czynnikami różnicującymi są klasa szkolna (potwierdzona hipoteza H1a) tudzież płeć badanych (potwierdzona hipoteza H1c). Odpowiadając zatem na pytanie weryfikacyjne – Czy i jeśli tak, to jakie cechy demograficzne (płeć, klasa, środowisko szkolne) modyfikują postawy czytelnicze uczniów? – należy stwierdzić, że wykonane analizy potwierdziły istnienie związków pomiędzy postawą a analizowanymi zmiennymi. Uczennice zadeklarowały wyższe postawy czytelnicze niż uczniowie (średnia: chłopcy – 46,74, dziewczęta – 56,43). Pokazano spadek postaw w poszczególnych klasach szkoły podstawowej (średnia: uczniowie IV kl. – 53,9; V kl. – 52,84; VI kl. – 49,06; VII kl. – 48,57, VIII kl. – 44,35). Pomimo, że średnie wyniki badania postaw w środowiskach i miejskich wskazują na pewną tendencję (średnia postaw w szkołach wiejskich – 51,29; miejskich – 50) i pomimo teoretycznego założenia, że to system szkolny jest „głównym ośrodkiem czytelniczego przygotowania społeczeństwa”¹²¹⁰, statystyczny test Anova nie potwierdził, że środowisko demograficzne biblioteki szkolnej ma związek z postawami czytelniczymi. Hipoteza H1b zostaje zatem odrzucona, a hipoteza H0b dotycząca braku związku środowiska szkolnego (obszar wiejski/miejski) z postawami przyjęta.

Ostatnim czynnikiem różnicującym postawy okazał się również klimat emocjonalny panujący w bibliotece szkolnej, do której uczęszcza uczeń. Wskazano go na podstawie dokonanego przeglądu literatury dotyczącej systemów postaw¹²¹¹, zainteresowania badaczy wpływem czynników afektywnych na czytanie¹²¹² oraz potrzebą odnalezienia innych

¹²⁰⁷ *Mądre wychowanie. 20 lat Konwencji...*, s. 56; I. Koźmińska, E. Olszewska: *Wychowanie przez czytanie...*; J. Trelease: *Czytanie na głos, ...*; Swędrowska M.: *Czytanie wrażeńiowe...*; M. Deskur, E. Pilch, J. Rusinek: *Supermoc książek #Tatateżczyta...*; M. Deskur: *Supermoc książek. Poradnik upowszechniania...*

¹²⁰⁸ Zob. D. Świerczyńska-Jelonek: *Książka w życiu współczesnych...*, s. 137-176; D. Świerczyńska-Jelonek: *Wybory czytelnicze dzieci i młodzieży. W: Społeczne oddziaływanie książki...*, s. 99-118; A. Has-Tokarz, *Czytelnictwo współczesnych nastolatków...*, s. 233-244; G. Straus: *Czytanie u progu...*

¹²⁰⁹ Por. seria wydawnicza „Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki” pod reakcją M. Dudzikowej i Henryki Kwiatkowskiej.

¹²¹⁰ J. Wojciechowski: *Czytelnictwo...*, s. 141.

¹²¹¹ P. G. Zimbardo, M. R. Leippe: *Psychologia zmiany postaw...*, s. 54.

¹²¹² J. C. Kush, M. W. Watkins, S. M. Brookhart: *The Temporal-Interactive Influence...*, s. 30.

czynników kształtujących postawy w szkole i domu¹²¹³. W odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze weryfikacyjne „Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy klimatem emocjonalnym biblioteki a postawą czytelniczną uczniów?” można potwierdzić, że istnieje umiarkowany pozytywny związek pomiędzy deklarowanym poziomem klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej a poziomem postawy czytelnicznej. Im klimat był spostrzegany bardziej pozytywnie, tym bardziej pozytywne okazały się postawy czytelniczne uczniów.

Przedstawione w pierwszej części pracy teoretyczne uzasadnienie oraz weryfikacja hipotezy H1 w oparciu o przeprowadzone badanie – wiarygodne ze względu na dużą liczbę badanych uczestników i bardzo niski poziom wartości współczynnika korelacji *p*. – pokazuje konieczność zwrócenia uwagi na afektywne aspekty funkcjonowania bibliotek szkolnych. Należy jednak zaznaczyć, że brak znajomości kierunku zależności uniemożliwia jednoznaczne określenie wzajemnych wpływów zmiennych. Dla uzyskania pełnego obrazu w tej grupie wiekowej należałoby rozważyć badania, pokazujące np. przebieg socjalizacji czytelnicznej pierwotnej bądź edukacji czytelnicznej na etapie klas I-III.

Na podstawie analizy statystycznej danych uzyskanych na etapie ilościowym oraz zaproponowanych interpretacji nasuwa się kilka ogólnych wniosków:

- 1) badania potwierdzają, że w bibliotece szkolnej odbywa się kształtowanie postaw czytelnicznych – im bardziej pozytywnie uczniowie oceniają klimat emocjonalny biblioteki szkolnej, tym bardziej pozytywne są postawy czytelniczne uczniów. Zgodnie z przyjętym założeniem, że podstawowym celem funkcjonowania biblioteki szkolnej jest kształtowanie pozytywnych postaw czytelnicznych, bibliotekarze szkolni powinni dołożyć wszelkich starań, aby klimat tego miejsca również był pozytywny. Z tego powodu w ostatnim rozdziale pracy zostanie przedstawiony Biblioteczny Bank Dobrych Praktyk (por. podrozdział 4.2.);
- 2) **postawy uczniów są zróżnicowane i należy je diagnozować. Istnieje potrzeba popularyzacji wśród nauczycieli wystandaryzowanego, rzetelnego narzędzia, za pomocą którego mogliby systematycznie badać uczniów;**
- 3) postawy czytelniczne dziewcząt są nieco bardziej pozytywne niż u chłopców, co potwierdza tendencję zaobserwowaną w innych badaniach empirycznych, tłumaczoną na ogół odmiennymi modelami „socjalizacji do czytania w środowisku rodzinnym – dziewczęta są przeciętnie bardziej podatne niż chłopcy na wpływ czytających bliskich”¹²¹⁴. Warto wskazać zaobserwowaną średnią wielkość efektu,

¹²¹³ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves: *The elementary reading ...*, s. 111-120.

¹²¹⁴ Z. Zasacka, R. Chymkowski, I. Koryś: *Stan czytelnictwa...*, s. 4.

która może być wyjaśniana zmianami we współczesnej popkulturze dominującej w życiu młodzieży¹²¹⁵, dominacją mediów społecznościowych¹²¹⁶ czy zmianami w utrwalonych wzorach spędzania wolnego czasu¹²¹⁷;

- 4) postawy czytelnicze uczniów młodszych są bardziej pozytywne niż starszych, co świadczy o tym, że spadek pozytywnych postaw czytelniczych nabytych w dzieciństwie ma miejsce podczas edukacji szkolnej. Należy podkreślić, że okres, w którym postawy zaczynają spadać przypada około 12 roku życia, czyli w czasie początku okresu dojrzewania¹²¹⁸. Należy zatem zastanowić się nad opracowaniem programów czytelniczych, które z jednej strony mogłyby zatrzymać tendencję spadkową postaw czytelniczych, a z drugiej zaoferować młodzieży realne wsparcie w czasie dorastania.

Dokonane analizy statystyczne nie dostarczają odpowiedzi na pytania o przyczyny niskich, przeciętnych i wysokich postaw czytelniczych. Przeprowadzony test uwzględniał różne elementy uniwersum postawy czytelniczej (m.in. obecność książki w środowisku rodzinnym¹²¹⁹, nieobecność książki w środowisku rówieśniczym¹²²⁰, stymulację aktywności czytelniczej przez instytucje kultury (oferujących dostęp do literatury i budujących kapitał społeczny)¹²²¹, zaangażowanie czytelnicze (*reading engagement*)¹²²², percepcję własnych czytelniczych możliwości (*self-efficiency*)¹²²³, czytanie książek dla przyjemności [*recreational reading*]¹²²⁴), ale tak jak zasygnalizowano w poprzednich częściach pracy, nie obejmował

¹²¹⁵ Z. Melosik: *Pedagogika życia codziennego...*, s. 15-30.

¹²¹⁶ G. Wąchol: *Media społecznościowe jako...*, s. 177-192.

¹²¹⁷ R. Dziubaszewska Rabiasz, E. Kwilosz, M. Moskal-Szybka: *Formy spędzania czasu wolnego przez młodzież na przykładzie województwa podkarpackiego*. „Pielęgniarstwo XXI wieku” 2014, nr 4(49), s. 29-32.

¹²¹⁸ A. D. Benner: *The transition to high school...*, s. 299-328; J.S. Serbin, D.M. Stack, D. Kingdo: *Academic success across...*, s. 1331-1347.

¹²¹⁹ A. Przeclawska, L. Rowicki: *Nastolatki i kultura...*; Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 38; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199-242; G. Walczewska-Klimczak: *Dziecko w bibliotece...*, s. 210; N. J. Teaneck: *American Children's Reading...*; E. Jackson: *Cuddling up with ...*; A. Morni, S. Sahari: *The Impact of Living...*, s. 415-425; N. D. de Graaf, P.M. de Graaf: *Formal and popular...*, s. 167-186; N. D. de Graaf, P. M. de Graaf, G. Kraaykamp: *Parental cultural Capital...*, s. 92-111; A. Sullivan: *Cultural Capital and ...*, s. 893-912; M. D. Evans, J. Kelley, J., Sikora, D. J. Treiman: *Family scholarly culture...*, s. 171-197; J. Kelley, M. D. Evans, J. Sikora: *World inequality study...*; J. Torney-Purta, R. Lehman, H. Oswald, W. Schulz: *Citizenship and...*.

¹²²⁰ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 31; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*, s. 199-242.

¹²²¹ *Program Wieloletni Narodowy Program Rozwoju ...*, s. 25.

¹²²² J. T. Guthrie, A. Wigfield: *Engagement and motivation in reading...*, s. 403-422.

¹²²³ G. Yang, M. Badri, A. Al Rashedi: *The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: a preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi*. „Large-scale Assess Educ”, 2018, nr 6(10), s. 1-19.

¹²²⁴ M. C. McKenna, D. Kear: *Measuring attitudes...*, s. 626-639.

wszystkich czynników, badanych zwykle w odniesieniu do czytelniczych motywacji, takich jak np. osobiste cele czy wartości¹²²⁵.

Poszukiwanie związków postawy czytelniczej z klimatem emocjonalnym biblioteki było próbą rozszerzenia zagadnień postaw czytelniczych o nowe, szersze perspektywy. W kontekście badania postaw czytelniczych chciałabym bardzo mocno podkreślić znaczenie klimatu emocjonalnego biblioteki oraz jej kultury emocjonalnej. Zarówno w części teoretycznej poświęconej socjalizacji czytelniczej oraz kształtowaniu postaw czytelniczych sygnalizowano, że proces ten zachodzi w miejscu o konkretnej kulturze i klimacie miejsca. W świetle przytoczonych badań nad związkami klimatu z osiągnięciami, zaangażowaniem, motywacją (uwzględniających aspekty poznawcze, behawioralne oraz afektywne) oraz w świetle tzw. zwrotu emocjonalnego obserwowanego m.in. w badaniach pedagogicznych warto zauważyć, że **biblioteka szkolna jest tym środowiskiem, w którym emocje uczniów i ich postawy wobec czytania ściśle się ze sobą łączą.** Doświadczane tam uczucia mają związek z postawą uczniów wobec czytania, dlatego obecny w bibliotece nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na budowanie z uczniami pozytywnych relacji. Przyczynić się do tego może wykonywana głęboka praca emocjonalna.

3.3. Praca emocjonalna nauczycieli bibliotekarzy – wyniki badań empirycznych

W tym podrozdziale zostaną przedstawione wyniki badań ilościowych pracy emocjonalnej nauczycieli bibliotekarzy. W rozdziale metodologicznym (por. podrozdział 2.3.3), zaznaczono, że wykorzystany kwestionariusz *Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE)* M. Finogenow, M. Wróbel i J. Mróz cechuje się trafnością teoretyczną¹²²⁶. Poziom pracy emocjonalnej oszacowano w trzech skalach: udawania emocji, ukrywania emocji oraz pracy emocjonalnej głębokiej. Praca emocjonalna bibliotekarza wykonywana jest w szkolnej codzienności: podczas wypożyczania książek i ich zwrotu, w trakcie rozmów z uczniami, innymi nauczycielami czy dyrekcją. Odbywa się na poziomie głębokim oraz płytkim i obejmuje pracę z własnymi uczuciami oraz pracę z emocjami innych osób (uczniów, nauczycieli, pracowników administracyjnych szkoły itp.). Wykonywana jest

http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Reading_Attitudes_McKenna_Kear_1990.pdf [dostęp online: 11.11.2024]

¹²²⁵ T. Guthrie, A. Wigfield: *Engagement and motivation in reading...*, s. 403–422; P. J. Dunston, L. B. Gambrell: *Motivating adolescents learners to read. W: Literacy instruction for adolescents. Research based practice.* Red. K. D. Wood, W. E. Blanton. New York 2009, s. 269–286.

¹²²⁶ M. Finogenow, M. Wróbel, J. Mróz: *Skala Płytkiej i Głębokiej...*, s. 359–371.

według kulturowych reguł ramowania, doświadczania i wyrażania emocji. Badania empiryczne pokazują, że ma ona związek z wypaleniem zawodowym¹²²⁷ oraz z klimatem emocjonalnym klasy¹²²⁸.

Dzięki danym badawczym, zebranych za pomocą SPGPE – Skali Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej można odpowiedzieć na czwarte i piąte z postawionych na etapie ilościowym pytań szczegółowych: „Jaką pracę emocjonalną deklarują bibliotekarze?”; „Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy zadeklarowaną pracą emocjonalną bibliotekarza i odczuwanym przez uczniów klimatem emocjonalnym biblioteki?”.

Zamieszczone poniżej tabela (nr 18) i wykres (nr 3) przedstawiają statystyki opisowe rozkładu pracy emocjonalnej oraz podział wyników na niskie, przeciętne i wysokie dla poszczególnych podskali.

Tabela 18. Wynik pracy emocjonalnej w podziale na poszczególne podskale - statystyki opisowe rozkładu zmiennej

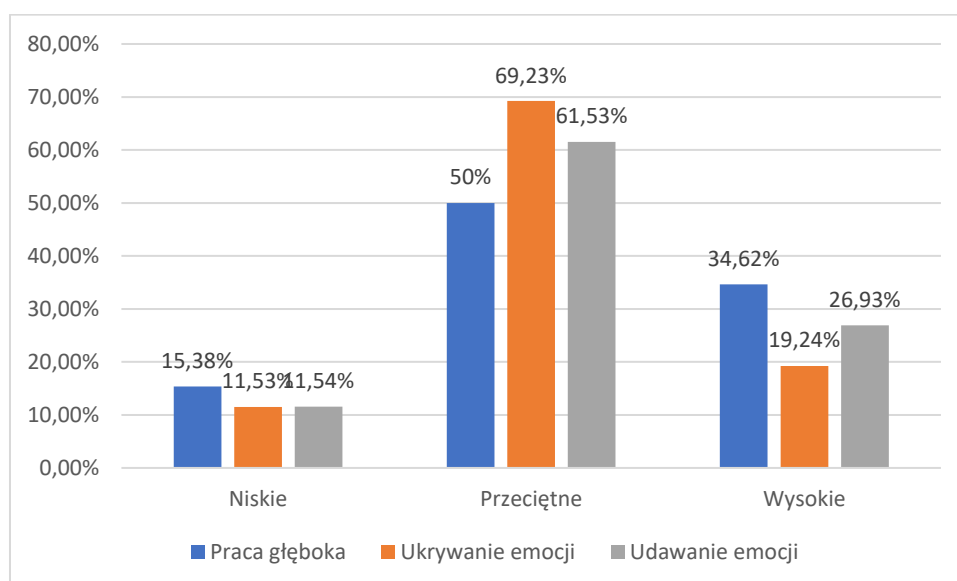
Podskala	N	Średnia	Minimum	Maximum	SD	Skośność	Kurtoza
Praca głęboka	26	9,92	3	13	2,46	-1,06	1
Ukrywanie emocji	26	7,11	4	12	2,26	0,14	-0,008
Udawanie emocji	26	8,07	3	12	2,38	0,34	-0,72

Źródło: Oprac. własne na podstawie danych wygenerowanych z programu JASP

¹²²⁷ R. Góralska: *Praca emocjonalna dorosłych...*, s. 100; A. A. Gradney: *When „the show must go on”...*, s. 86-96; C. M. Brotheridge, R. T. Lee: *Testing a conservation...*, s. 57-67.

¹²²⁸ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 258.

Wykres 3. Wyniki badania pracy emocjonalnej w podziale na poszczególne podskale



Źródło: badania własne

Wysokie wyniki w podskali pracy głębokiej oznaczają, że według deklaracji nauczycieli, wkładają oni wysiłek, żeby naprawdę poczuć emocje, które zgodnie z obowiązującymi regułami kultury emocjonalnej powinni odczuwać – jest to pożądany konstruktywny wkład emocjonalny w wykonywane obowiązki zawodowe¹²²⁹. Co trzeci badany deklaruje, że faktycznie usiłuje wzbudzić w sobie takie uczucia w pracy z czytelnikami. Niskie wyniki oznaczają, że nauczyciel deklaruje brak takiego emocjonalnego zaangażowania. Tylko 15,4% respondentów ocenia swój wysiłek emocjonalny wkładany w codzienną pracę w bibliotece jako niski. Połowa respondentów oszacowała własny wkład na poziomie przeciętnym, który oznacza, że badani nie wykazują się dużym emocjonalnym zaangażowaniem podczas wykonywanej pracy, ale też nie deklarują całkowitego braku zaangażowania bądź próby zrozumienia swoich uczniów.

Wysokie wyniki w drugiej (udawanie emocji) i trzeciej podskali (ukrywanie emocji) odzwierciedlają opisaną przez A. Russell Hochschild płytką pracę emocjonalną¹²³⁰. Te wyniki oznaczają, że nauczyciel częściej ukrywa swoje uczucia w danych sytuacjach i udaje emocje, które są od niego oczekiwane, działając jedynie powierzchownie. Tylko co dziesiąty bibliotekarz zadeklarował, że nie ukrywa swoich uczuć i nie udaje emocji zgodnie z obowiązującym w ich społeczności kodem kulturowym. Niemal 70% respondentów osiągnęło przeciętne wyniki na skali ukrywania, co świadczy o tym, że nauczyciele na ogół

¹²²⁹ A. A. Gradney: *When „the show must go on”: Surface...*, s. 86-96; C. M. Brotheridge, R. T. Lee: *Testing a conservation...*, s. 57-67.

¹²³⁰ M. Finogenow, M. Wróbel, J. Mróz: *Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy...*, s. 359-371.

stronią od okazywania negatywnych emocji, które według nich zakłócają ich rolę zawodową i wizerunek. ¼ bibliotekarzy zadeklarowała, że udaje emocje, a 1/5 badanych stwierdziła, że często je ukrywa.

Podsumowując, podstawowym celem, dla którego zdiagnozowano pracę emocjonalną nauczycieli, było sprawdzenie, czy bibliotekarze emocjonalnie angażują się w wykonywaną pracę oraz na jakich poziomach zarządzają oni emocjami swoimi i uczniów. Z pedagogicznego punktu widzenia **wysoce pożądaną sytuacją jest wykonywana przez nauczycieli praca emocjonalna na poziomie głębokim**. Wyniki uzyskanych badań pokazują, że zadeklarowana przez bibliotekarzy praca emocjonalna jest zróżnicowana (zdecydowanie dominują wyniki przeciętne [50%] i wysokie [34,62%]). Przykładowo niemal połowa bibliotekarzy, odpowiadając na item „W kontakty z czytelnikami wkładam wysiłek, żeby naprawdę poczuć emocje, które powinienem/powinnam okazać”, wskazała dwie najwyżej punktowane odpowiedzi: 15,38% – zawsze, 30,76% – często. Fakt, że co trzeci bibliotekarz deklaruje emocjonalne zaangażowanie z pewnością należy ocenić pozytywnie, jednocześnie zwracając uwagę, że połowa nauczycieli oceniła swój wysiłek emocjonalny, zaznaczając, że czasem go podejmują na poziomie głębokim, ale zdarza im się również tego nie robić. Praca emocjonalna wykonywana na poziomie płytkim także jest zróżnicowana i na ogół utrzymuje się na poziomie przeciętnym (ukrywanie – niemal 70% respondentów, udawanie – 61,53%). Inne dotychczasowe badania prowadzone nad pracą emocjonalną pokazują, że na ogół nauczyciele pracują na poziomie powierzchniowym¹²³¹. Warto pamiętać o badaniach empirycznych, wykazujących, że często podejmowana praca płytka jest obciążająca i prowadzi do wypalenia zawodowego¹²³². Sformułowane wnioski, które potwierdzają, że bibliotekarze wykonują płytką i głęboką pracę emocjonalną oraz, że często odbywa się ona na poziomie powierzchniowym, zostaną rozbudowane na dalszym etapie analiz jakościowych (por. podrozdział 3.5.3).

W kolejnym podrozdziale zostaną przeprowadzone analizy zmiennych niezależnych – takich jak wiek, stopień awansu zawodowego, staż w zawodzie – które uzupełnią obraz wykonywanej przez nauczycieli bibliotekarzy pracy emocjonalnej. Na etapie planowania poszczególnych etapów projektu badawczego nie zakładałam konieczności prowadzenia pogłębionych badań nad pracą emocjonalną nauczycieli bibliotekarzy, jednakże

¹²³¹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 300; M. Wróbel: *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*. „Psychologia Społeczna” 2013, T. 8, nr 24, s. 53–66;

A. Springer, K. Oleksa: *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe - analiza porównawcza pracy nauczycieli i pracowników sektora usług komercyjnych*. *Medycyna Pracy*, 2017, nr 68(5), s. 605–615.

¹²³² R. Góralska: *Praca emocjonalna...*, s. 100;

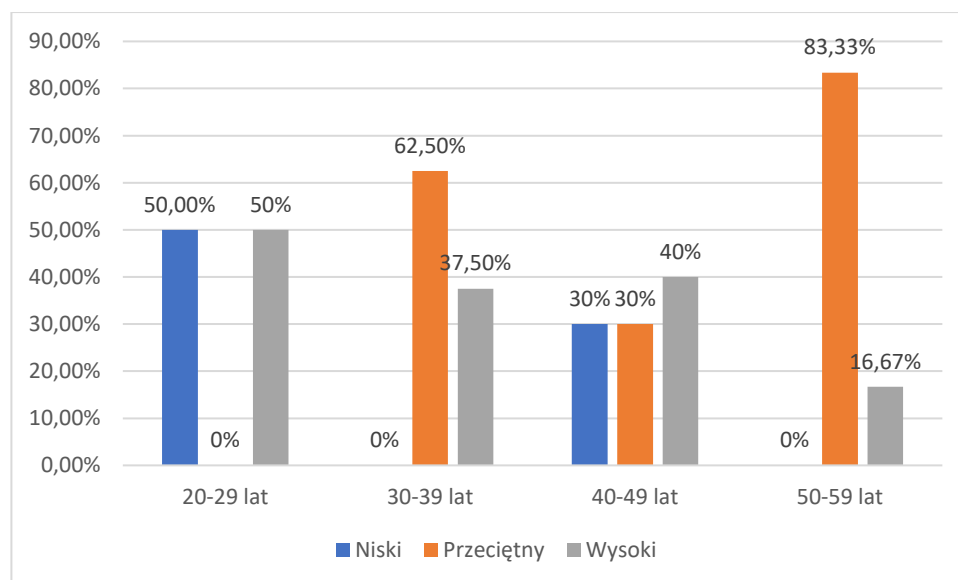
zaobserwowałam pewne związki i tendencje, które zostaną w tej części pracy wskazane. Zweryfikowany zostanie również bardzo ważny – dla pełnego rozumienia kultury emocjonalnej biblioteki – związek zadeklarowanej przez bibliotekarzy pracy emocjonalnej z percepcją klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów.

3.3.1 Praca emocjonalna a wiek nauczyciela

Dotychczasowe badania nad emocjami nauczycieli odczuwanymi w pracy pokazują, że wraz z nabywaniem doświadczenia zawodowego wraz z wiekiem zmienia się podejście nauczycieli do pracy w różnych jego emocjonalnych aspektach¹²³³. Na tym etapie analiz ilościowych chciałabym przyjrzeć się zmiennym niezależnym, z którymi może być związana praca emocjonalna nauczycieli. Jedną z pierwszych takich zmiennych, które mogłyby różnicować pracę emocjonalną bibliotekarzy na poszczególnych skalach jest wiek. Do obliczeń i analiz zastosowano program JASP – test statystyczny Anova. Za jego pomocą sprawdzono, czy istnieje związek pomiędzy poziomem pracy emocjonalnej i wiekiem nauczyciela oraz czy jest on istotny statystycznie.

Na wykresie (nr 4) przedstawiono rozkład wyników niskich, przeciętnych i wysokich w pracy głębokiej w podziale na wiek bibliotekarzy.

Wykres 4. Wyniki badania pracy emocjonalnej głębokiej a wiek



Źródło: badania własne

¹²³³ V.R. Jr. Bullough, R.J. Draper: *Mentoring and the emotions*. „Journal of Education for Teaching”, 2004, nr 30, s. 271–288; M. L. Chang: *An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers*. „Educational Psychology Review”, 2009, nr 21(3), s. 193–218; S. Intrator: *Beginning teachers and emotional drama in the classroom*. „Journal of Teacher Education”, 2006, nr 57, s. 232–239.

Analiza wyników osiąganych przez badanych w różnym wieku oraz średnich osiąganych przez poszczególne grupy respondentów nie pozwala na sformułowanie jednoznacznych wniosków dotyczących spadku bądź wzrostu poziomu pracy emocjonalnej głębokiej wraz z wiekiem. Choć na wykresie można zaobserwować wyższe wyniki u bardziej starszych nauczycieli, to należy zauważyć, że w badaniu wzięło udział jedynie dwóch bibliotekarzy, którzy nie ukończyli 30 roku życia.

Także zastosowany parametryczny test Anova nie potwierdził istotności różnic w wykonywaniu pracy emocjonalnej na poziomie głębokim u nauczycieli w różnym wieku (wartość $p=0,379^{1234}$). Wielkość efektu obliczona za pomocą współczynnika η^2 (0,128) wskazuje na umiarkowany efekt¹²³⁵.

W kolejnej tabeli (nr 19) przedstawiono rozkład wyników niskich, przeciętnych i wysokich w podskali ukrywania uczuć w podziale na wiek bibliotekarzy.

Tabela 19. Wyniki badania pracy emocjonalnej w podskali ukrywania uczuć w podziale na wiek

Wiek	20-29 lat		30-39 lat		40-49 lat		50-59 lat	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Niski	1	50%	1	12,50%	1	10%		0%
Przeciętny	1	50%	5	62,50%	8	80%	4	66,67%
Wysoki		0%	2	25 %	1	10%	2	33,33%
Suma końcowa	2	100%	8	100%	10	100%	6	100%

Źródło: badania własne

Analiza wyników badanych w różnym wieku oraz średnich w poszczególnych grupach respondentów pokazuje, że bibliotekarze na ogół nie osiągają wyników niskich, tzn. ukrywają swoje prawdziwe uczucia, chroniąc tym samym własny wizerunek. Zastosowany parametryczny test Anova nie potwierdził istotności różnic w podskali ukrywania uczuć u nauczycieli w różnym wieku (wartość $p=0,24^{1236}$). Wielkość efektu obliczona za pomocą współczynnika η^2 (0,17) wskazuje na mały efekt¹²³⁷.

¹²³⁴ A. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 58.

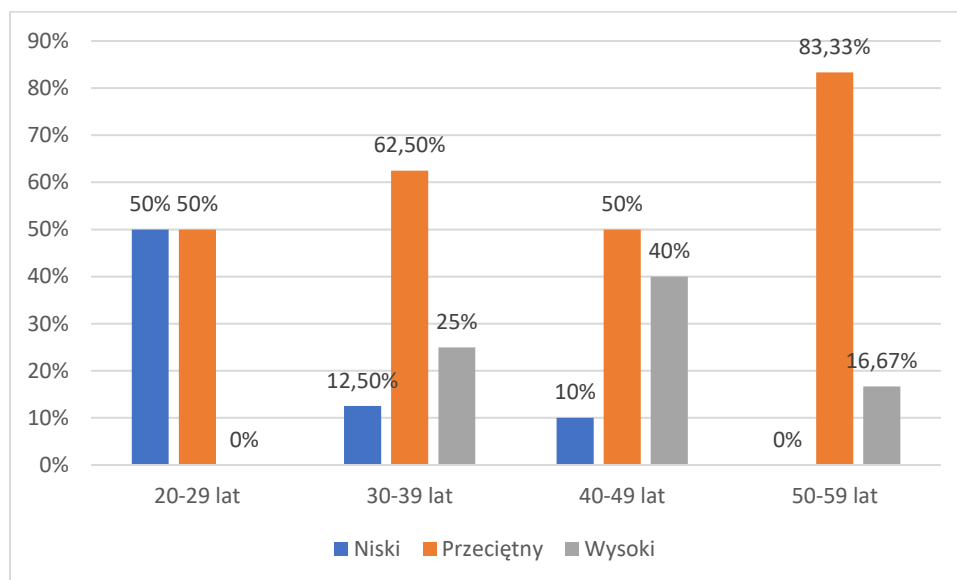
¹²³⁵ F. J. Gravetter, L.B. Wallnau: *Statistics for The Behavioral...*, s. 411.

¹²³⁶ A. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 58.

¹²³⁷ F. J. Gravetter, L.B. Wallnau: *Statistics for The Behavioral...*, s. 411.

Na wykresie nr 5 przedstawiono rozkład wyników niskich, przeciętnych i wysokich w podskali udawania uczuć w podziale na wiek bibliotekarzy.

Wykres 5. Wyniki badania pracy emocjonalnej w podskali udawania uczuć w podziale na wiek



Źródło: badania własne

Bibliotekarze na ogół nie osiągaliby wyników niskich w podskali udawania emocji: według deklaracji starają się okazywać (udawać) oczekiwane od nich uczucia, chroniąc tym samym własny wizerunek. Zastosowany parametryczny test Anova nie potwierdził istotności różnic w podskali udawania uczuć u nauczycieli w różnym wieku (wartość $p=0,60^{1238}$). Wielkość efektu obliczona za pomocą współczynnika η^2 (0,078) wskazuje na duży efekt¹²³⁹.

Związek pomiędzy pracą emocjonalną na poziomie płytkim/głębokim a wiekiem nie został dotychczas dobrze udokumentowany w literaturze przedmiotu. Robert V. Bullough i Roni J. Draper¹²⁴⁰, Mei-Li Chang¹²⁴¹, Sam M. Intrator¹²⁴² podkreślają, że w najmłodszej grupie nauczycieli, dopiero rozpoczynających pracę w zawodzie często pojawiają się intensywne emocje. S. Intrator pisał o strachu przed brakiem sympatii lub szacunku, związanego zarówno z osądem innych, jak i brakiem pełnej znajomości uczzonego przedmiotu¹²⁴³. Z drugiej strony w najstarszej grupie czynnych zawodowo nauczycieli często pojawia się związany z emocjami

¹²³⁸ A. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 58.

¹²³⁹ F. J. Gravetter, L.B. Wallnau: *Statistics for The Behavioral...*, s. 411.

¹²⁴⁰ V.R. Jr. Bullough, R.J. Draper: *Mentoring and the emotions...*, s. 271–288.

¹²⁴¹ M.L. Chang: *An Appraisal Perspective...* s. 193–218.

¹²⁴² S. Intrator: *Beginning teachers and emotional...*, s. 232–239.

¹²⁴³ Tamże.

problem wypalenia zawodowego¹²⁴⁴. Aby jednoznacznie udokumentować związek pomiędzy płytką/głęboką pracą emocjonalną a wiekiem, należałoby przeprowadzić badania na większej próbie i uwzględnić np. potencjalne zmienne pośredniczące, którymi mogą być, np. kompetencje emocjonalne nauczycieli.

3.3.2 Praca emocjonalna a staż pracy nauczyciela

Analogiczną procedurę zastosowano do analizy związku pracy emocjonalnej wykonywanej przez bibliotekarza z jego stażem pracy. Do obliczeń i analiz zastosowano program JASP – test statystyczny Anova. Zastosowanie testu umożliwiło sprawdzenie, czy istnieje związek pomiędzy poziomem pracy emocjonalnej i stażem pracy oraz czy jest on istotny statystycznie.

W tabeli (nr 20) przedstawiono rozkład wyników niskich, przeciętnych i wysokich w pracy głębokiej w podziale na staż pracy bibliotekarzy.

Tabela 20. Wyniki badania pracy emocjonalnej głębokiej w podziale na staż pracy bibliotekarzy

	1-5 lat		6-10 lat		11-15 lat		16-20 lat		powyżej 20 lat	
STAŻ	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Niski	2	40%		0%	1	25%	1	20%		0%
Przeciętny	1	20%	4	50%	2	50%	3	60%	3	75%
Wysoki	2	40%	4	50%	1	25%	1	20%	1	25%
Suma końcowa	5	100%	8	100%	4	100%	5	100%	4	100%

Źródło: badania własne

Analiza wyników badanych w różnym wieku oraz średnich osiąganych przez poszczególne grupy respondentów (podobnie jak w przypadku zmiennej wieku), nie pozwala na sformułowanie wniosków dotyczących spadku bądź wzrostu poziomu pracy emocjonalnej głębokiej wraz z wiekiem. Warto jedynie zaznaczyć, że grupa zawodowa pracująca powyżej 20 lat nie deklaruje pracy na poziomie niskim, podobnie grupa pracująca od 6 do 10 lat. Porównując średnie dla danej grupy, możemy ponadto zauważyć, że to pracownicy mający 6-10 lat zawodowego stażu, osiągają najwyższe wyniki w tej podskali.

¹²⁴⁴ M.L. Chang: *An Appraisal Perspective...* s. 193–218.

Także zastosowany parametryczny test Anova nie potwierdził istotności różnic w wykonywaniu pracy emocjonalnej na poziomie głębokim u nauczycieli o różnym stażu pracy (wartość $p=0,58^{1245}$).

W tabeli (nr 21) przedstawiono rozkład wyników niskich, przeciętnych i wysokich w podskali ukrywania uczuć w podziale na staż pracy nauczycieli bibliotekarzy.

Tabela 21. Wyniki badania podskali ukrywania emocji w podziale na staż pracy bibliotekarzy

	1-5 lat		6-10 lat		11-15 lat		16-20 lat		powyżej 20 lat	
STAŻ	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Niski	2	40%		0%	1	25%	1	20%		0%
Przeciętny	1	20%	4	50%	2	50%	3	60%	3	75%
Wysoki	2	40%	4	50%	1	25%	1	20%	1	25%
Suma końcowa	5	100%	8	100%	4	100%	5	100%	4	100%

Źródło: badania własne

Analiza wyników osiągniętych przez badanych w różnym wieku oraz średnich osiągniętych przez poszczególne grupy respondentów (podobnie jak w przypadku zmiennej wieku) nie pozwala na sformułowanie wniosków dotyczących spadku bądź wzrostu poziomu ukrywania emocji wraz z wiekiem. Należy jedynie zaznaczyć, że grupie dopiero zaczynającej przygodę z zawodem nauczyciela poziom ukrywania emocji jest najwyższy w grupie wyników niskich. Tu także zastosowany test nie potwierdził istotności różnic w wykonywaniu pracy emocjonalnej w podskali ukrywania emocji u nauczycieli o różnym stażu pracy (wartość $p=0,41$).

W tabeli (nr 22) przedstawiono rozkład wyników niskich, przeciętnych i wysokich w podskali udawania uczuć w podziale na staż pracy nauczycieli bibliotekarzy.

¹²⁴⁵ A. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 58.

Tabela 22. Wyniki badania podskali udawania emocji w podziale na staż pracy bibliotekarzy

	1-5 lat		6-10 lat		11-15 lat		16-20 lat		powyżej 20 lat	
STAŻ	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Niski	1	20%	1	12,50%		0%	1	20%		0%
Przeciętny	4	80%	5	62,50%	1	25%	3	60%	3	75%
Wysoki		0%	2	250%	3	75%	1	20%	1	25%
Suma końcowa	5	100%	8	100%	4	100%	5	100%	4	100%

Źródło: badanie własne

Analiza wyników osiągniętych przez badanych w różnym wieku oraz średnich osiągniętych przez poszczególne grupy respondentów (podobnie jak w przypadku zmiennej wieku) nie pozwala na sformułowanie wniosków dotyczących spadku bądź wzrostu poziomu udawania emocji wraz z wiekiem. Należy natomiast podkreślić, że wśród bibliotekarzy, pracujących od 11 do 15 lat, wzrasta procent osób udających emocje na wysokim poziomie.

Zastosowana Anova nie potwierdziła istotności różnic w wykonywaniu pracy emocjonalnej na poziomie udawania emocji u nauczycieli o różnym stażu pracy (wartość $p=0,17$).

Podobnie jak w przypadku zmiennej wieku, związek pomiędzy pracą emocjonalną na poziomie płytkim/głębokim a stażem pracy nie jest dobrze udokumentowany w literaturze przedmiotu, dlatego warto byłoby przeprowadzić badania na większej próbie, które pozwoliłyby na sformułowanie jednoznacznych wniosków. Pomimo braku korelacji, obserwowalne są dwie tendencje ciekawe z punktu widzenia szkoły i nauczycieli: w grupie pracowników mających 6-10 lat zawodowego stażu można zaobserwować najwyższe wyniki w podskali pracy głębokiej, z kolei wśród bibliotekarzy, pracujących od 11 do 15 lat, wzrasta procent osób udających emocje na wysokim poziomie. Pierwsze zjawisko można próbować wyjaśnić zdobyciem doświadczenia i zakończeniem pierwszego „etapu” kariery zawodowej (nabyciem odporności na strach przed oceną innych, o którym w kontekście pracy nauczyciela pisał S. Intrator¹²⁴⁶). Druga tendencja może wiązać się z „przejęciem” do najstarszej grupy zawodowej, w której częściej pojawia się związany z emocjami problem wypalenia zawodowego¹²⁴⁷.

¹²⁴⁶ S. Intrator: *Beginning teacher*, ... s. 232–239.

¹²⁴⁷ M.L. Chang: *An Appraisal Perspective...*, s. 193–218.

3.3.3. Praca emocjonalna a stopień awansu zawodowego

Ostatnią zmienną niezależną częściowo powiązaną z omówionymi dwoma (wiekiem, stażem pracy) jest stopień awansu zawodowego. Również w tym przypadku do obliczeń i analiz zastosowano program JASP – test statystyczny Anova. Sprawdził on, czy istnieje związek pomiędzy poziomem pracy emocjonalnej i stopniem awansu zawodowego oraz czy jest on istotny statystycznie.

W trzech kolejnych tabelach (23, 24, 25) przedstawiono rozkład wyników niskich, przeciętnych i wysokich dla poszczególnych podskali w podziale na stopień zawodowy, uzyskany przez nauczycieli bibliotekarzy.

Tabela 23. Wyniki badania podskali pracy głębokiej w podziale na stopień awansu zawodowego nauczycieli bibliotekarzy

	nieposiadający stopnia awansu zawodowego (nauczyciel początkujący)		nauczyciel mianowany		nauczyciel dyplomowany	
STOPIEŃ	N	%	N	%	N	%
Niski	2	33,33%		0%	2	15,38%
Przeciętny	2	33,33%	4	57,14%	7	53,85%
Wysoki	2	33,33%	3	42,86%	4	30,77%
Suma końcowa	6	100%	7	100%	13	100%

Źródło: badanie własne

Tabela 24. Wyniki badania podskali ukrywania emocji w podziale na stopień awansu zawodowego nauczycieli bibliotekarzy

	nieposiadający stopnia awansu zawodowego		nauczyciel mianowany		nauczyciel dyplomowany	
STOPIEŃ	N	%	N	%	N	%
Niski	2	33,33%		0%	1	7,69%
Przeciętny	4	66,67%	5	71,43%	9	69,23%
Wysoki		0%	2	28,57%	3	23,08%
Suma końcowa	6	100%	7	100%	13	100%

Źródło: badanie własne

Tabela 25. Wyniki badania podskali udawania emocji w podziale na stopień awansu zawodowego nauczycieli bibliotekarzy

	nieposiadający stopnia awansu zawodowego		nauczyciel mianowany		nauczyciel dyplomowany	
STOPIEŃ	N	%	N	%	N	%
Niski	2	33,33%		0%	1	7,69%
Przeciętny	4	66,67%	4	57,14%	8	61,54%
Wysoki		0%	3	42,86%	4	30,77%
Suma końcowa	6	100%	7	100%	13	100%

Źródło: badanie własne

Analiza wyników bibliotekarzy o różnym stopniu awansu zawodowego (podobnie jak w przypadku zmiennej wieku i stażu pracy), pozwala na stwierdzenie, że w badanej grupie nauczyciele początkujący mają zróżnicowany poziom pracy głębokiej, nauczyciele mianowani i dyplomowani pracują przede wszystkim na poziomie przeciętnym i wysokim. Zastosowany parametryczny test Anova nie potwierdził istotności różnic w wykonywaniu pracy emocjonalnej na poziomie głębokim u nauczycieli o różnym stopniu awansu zawodowego (wartość $p=0,44^{1248}$).

Analiza wyników w podskali ukrywania emocji, pokazuje, że zdecydowanie dominują wyniki przeciętne (niezależnie od uzyskanego stopnia awansu zawodowego). Można zaobserwować wzrost procentowy wśród nauczycieli udających emocje wraz ze wzrostem stopnia (szczególnie w grupie nauczycieli mianowanych, którzy deklarują wysoki poziom ukrywania emocji). Zastosowana Anova nie potwierdziła istotności różnic w wykonywaniu pracy emocjonalnej na poziomie głębokim u nauczycieli o różnym stażu pracy (wartość $p=0,14$).

Analiza wyników w podskali udawania emocji prowadzi do bardzo podobnych wniosków: nauczyciele nieposiadający stopnia awansu zawodowego nie osiągalni w tej podskali wyników wysokich, a wśród nauczycieli mianowanych i dyplomowanych dominował przeciętny i wysoki poziom udawania emocji. Zastosowany test nie potwierdził istotności różnic w wykonywaniu pracy emocjonalnej na poziomie głębokim u nauczycieli mających różny staż pracy zawodowej (wartość $p=0,17$).

¹²⁴⁸ A. Field: *Discovering Statistics Using...*, s. 58.

Podsumowując, badanie przy wykorzystaniu narzędzia *SPGPE* nie potwierdziło w badanej grupie związków pomiędzy pracą emocjonalną wykonywaną przez nauczycieli bibliotekarzy a trzema przeanalizowanymi zmiennymi niezależnymi (wiek nauczyciela, staż pracy w zawodzie oraz stopień awansu zawodowego). Porównanie wyników niskich, przeciętnych i wysokich w wyróżnionych grupach wskazuje na konieczność pochylenia się nad możliwymi przyczynami wysokich poziomów pracy emocjonalnej płytkiej i niskich pracy głębokiej w badanej grupie po uwzględnieniu analizy z badań jakościowych (por. podrozdział 3.5.3).

3.3.4 Praca emocjonalna a klimat emocjonalny biblioteki szkolnej

Na podstawie dokonanego w części teoretycznej przeglądu badań oraz koncepcji z zakresu socjologii emocji założono hipotezę H1, że praca emocjonalna bibliotekarza ma związek z klimatem emocjonalnym biblioteki. Przyjęto, że w bibliotekach, w których deklaracje nauczyciela wskazują na pracę emocjonalną na poziomie głębokim, odczucie klimatu emocjonalnego biblioteki przez uczniów jest pozytywne. Przypuszczano również, że w bibliotekach, w których bibliotekarz wykonuje pracę emocjonalną na poziomie płytkim, odczucie klimatu emocjonalnego jest negatywne. Uzasadnienie istnienia tego związku wskazano w teoretycznej części pracy, odwołując się do dotychczasowych badań nad klimatem i pracą emocjonalną¹²⁴⁹ oraz do teorii z zakresu socjologii emocji, pokazujących, że praca emocjonalna w oparciu o głęboko zinternalizowane normy i reguły pozwala na uczenie się i współtworzenie kultury emocjonalnej danego miejsca¹²⁵⁰. Związki pomiędzy pracą emocjonalną nauczycieli a klimatem emocjonalnym klasy szkolnej zostały potwierdzone w innych badaniach empirycznych¹²⁵¹.

Aby odpowiedzieć na ostatnie postawione pytanie badawcze weryfikacyjne „Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy zadeklarowaną pracą emocjonalną bibliotekarza i odczuwanym przez uczniów klimatem emocjonalnym biblioteki?” wykorzystano program JASP – test korelacji liniowej. Zastosowano go, ponieważ przedstawione w rozdziale teoretycznym koncepcje oraz wcześniejsze badania¹²⁵² sugerowały, że zmiana w relacji klimat emocjonalny-praca emocjonalna ma charakter proporcjonalny. Sprawdzono, czy istnieje

¹²⁴⁹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 258.

¹²⁵⁰ A. Russell Hochschild: *Praca emocjonalna, reguły odczuwania i struktura społeczna*. W: *Emocje w kulturze...*, s. 231.

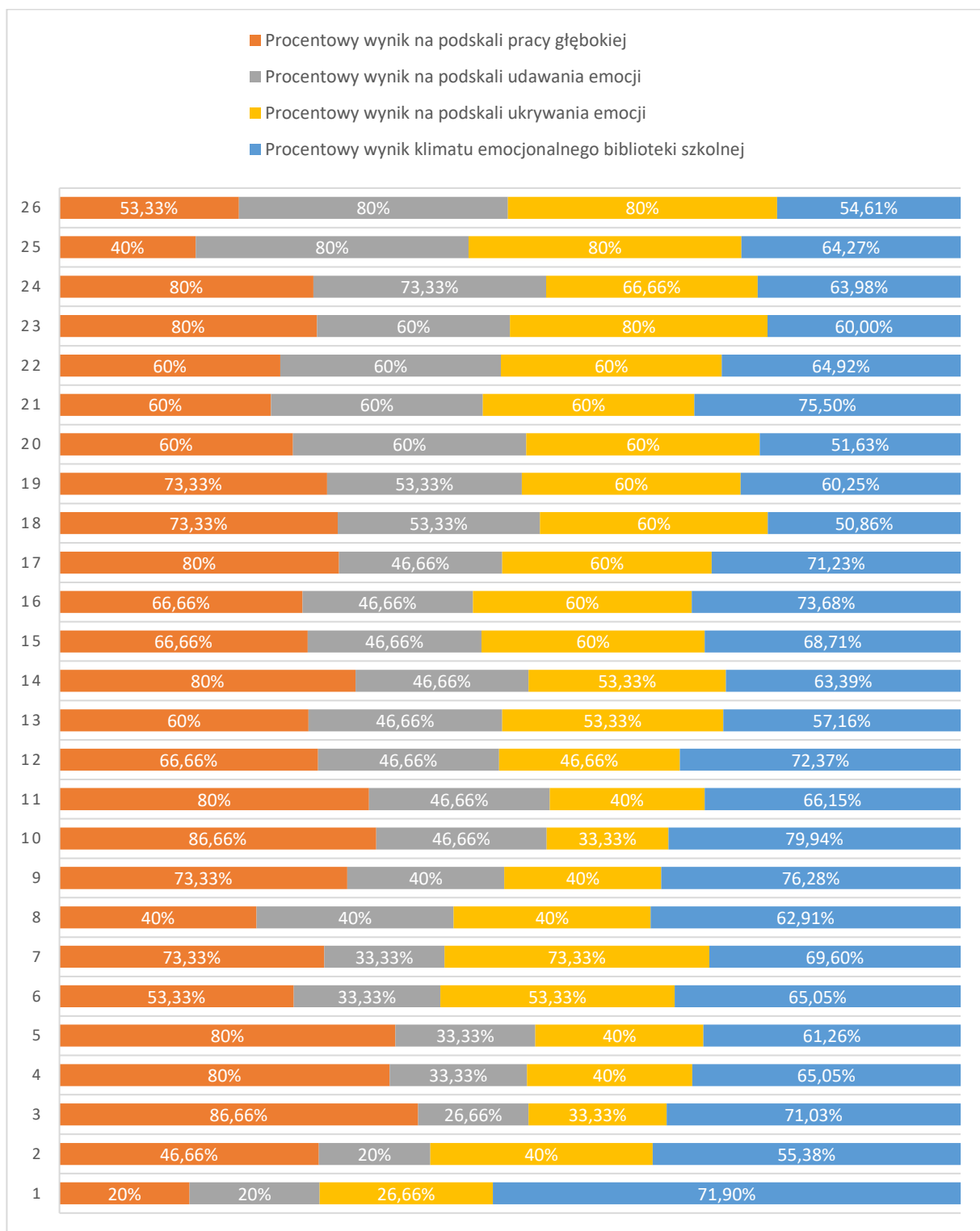
¹²⁵¹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 258.

¹²⁵² Tamże.

związek pomiędzy deklarowanym poziomem pracy emocjonalnej (we wszystkich podskalach) a poziomem klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej zadeklarowanym przez uczniów oraz zweryfikowano, czy związek ten jest istotny statystycznie.

Dane użyte do korelacji średnich wyników klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej z trzema podskalami pracy emocjonalnej dla poszczególnych placówek zostały przedstawione na wykresie nr 6.

Wykres nr 6. Wyniki badania pracy emocjonalnej i klimatu emocjonalnego dla poszczególnych szkół



Źródło: badania własne

Dane otrzymane podczas sprawdzania korelacji średnich wyników klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej dla poszczególnych placówek oraz głębokiej pracy emocjonalnej

zatrudnionych tam nauczycieli wskazują, że istnieje słaby pozytywny związek między badanymi zmiennymi ($r = 0,16$). Mogłoby to oznaczać, że wraz z wzrostem poziomu pracy emocjonalnej bibliotekarzy, wzrasta klimat emocjonalny biblioteki szkolnej. Związek ten nie jest jednak wyraźnie istotny statystycznie – wartość $p=0,43$.

Korelacja wyników uzyskanych w podskali ukrywania emocji z średnimi wynikami klimatu pokazuje, istnienie słabej negatywnej korelacji ($r = -0,24$). Oznacza ona, że wzrost poziomu ukrywania emocji u bibliotekarzy jest powiązany z niewielkim spadkiem odczuwanego przez uczniów klimatu emocjonalnego biblioteki. Związek ten nie jest jednak również istotny statystycznie – wartość $p=0,22$.

Analiza wyników otrzymanych podczas badania korelacji trzeciej podskali (udawanie emocji) pokazuje, że istnieje umiarkowana negatywna korelacja ($r = -0,34$). Oznacza ona, że wzrost poziomu udawania u bibliotekarzy jest powiązany ze spadkiem odczuwanego przez uczniów klimatu emocjonalnego biblioteki. Związek ten także nie jest istotny statystycznie – ale był stosunkowo blisko poziomu istotności $0,05^{1253}$ ($p = 0,085$).

Podsumowując, przeprowadzony test korelacji, zastosowany aby sprawdzić, czy istnieje związek pomiędzy deklarowanym poziomem pracy emocjonalnej (we wszystkich podskalach) a poziomem klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej zadeklarowanym przez uczniów, nie potwierdził hipotezy H1 dotyczącej związków pracy emocjonalnej bibliotekarza z klimatem emocjonalnym biblioteki i nie pozwala na wyciągnięcie niepodważalnych wniosków na temat wskazanych powiązań. **Zebrane dane zobowiązują do przyjęcia hipotezy H0 (Praca emocjonalna bibliotekarza nie ma związku z klimatem emocjonalnym biblioteki).** Warto jednak pamiętać o tym, że chociaż wynik w podskali udawania emocji nie był statystycznie istotny, to zbliżał się do przyjętego w naukach społecznych poziomu istotności, a wielkość efektu pomiędzy udawaniem a klimatem była umiarkowana. Analiza danych badawczych zamieszczonych na wykresie nr 6 częściowo potwierdza wskazane tendencje: w kilku szkołach, w których praca emocjonalna na poziomie głębokim została zadeklarowana przez nauczycieli na poziomie 70% (np. 3, 9, 10, 17), poziom percepcji klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej u uczniów również był na podobnym poziomie. Część z bibliotekarzy pracujących w tych szkołach (nr 3, 9, 10) jednocześnie zadeklarowała stosunkowo niski poziom ukrywania emocji.

Przy interpretacji tych wyników, należy pamiętać, że liczba szkół biorących udział w badaniu – z uwagi na jego ograniczone możliwości techniczno-organizacyjne – była

¹²⁵³ J. Cohen: *Statistical Power Analysis...*, s. 20-26.

stosunkowo mała (n=26), przez co wzrosło ryzyko błędu statystycznego. Innym możliwym wytłumaczeniem braku wyraźnych związków jest specyfika pracy bibliotekarza, który podejmuje innego typu decyzje niż nauczyciele przedmiotów i wykonuje inne zadania¹²⁵⁴. Zwiększenie liczby badanych oraz poszerzenie terenu badań pozwoliłoby na rozstrzygnięcie istnienia opisywanego związku.

3.3.5. Praca emocjonalna – podsumowanie

Praca emocjonalna nauczycieli jest, jak wykazano w rozdziale teoretycznym (por. podrozdział 1.5.), istotną częścią roli zawodowej nauczycieli. Teoria pracy emocjonalnej A. Russell Hochschild zakłada, że może być ona wykonywana w dwóch formach: płytkiej (udawanie emocji, ukrywanie ich) lub głębokiej (próba zrozumienia i emocjonalnego zaangażowania się). Diagnozowano pracę emocjonalną nauczycieli, aby sprawdzić, czy bibliotekarze angażują się emocjonalnie w wykonywaną pracę oraz na jakich poziomach zarządzają oni emocjami swoimi i uczniów.

Odpowiadając zatem na czwarte pytanie badawcze („Jaką pracę emocjonalną [płytką/głęboką] deklarują bibliotekarze?”) na podstawie wyników badania z wykorzystaniem narzędzia Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej autorstwa M. Finogenow, M. Wróbel, J. Mróz, wykazano, że praca emocjonalna wykonywana przez nauczycieli bibliotekarzy na poziomie głębokim i płytkim jest zróżnicowana.

Co trzeci badany zadeklarował, że pracuje emocjonalnie na poziomie głębokim, co oznacza – zgodnie z przyjętym na etapie konceptualizacji rozstrzygnięciem – że usiłuje naprawdę poczuć emocje, które zgodnie z obowiązującymi regułami kultury emocjonalnej powinien odczuwać. Jedynie 15% respondentów zadeklarowało brak dużego emocjonalnego zaangażowania w pracę zawodową. Połowa respondentów oceniła swój wkład emocjonalny jako przeciętny, zadeklarowawszy, że czasami podejmują próbę refleksyjnego reagowania emocjonalnego. Odpowiadając na item „W kontaktach z czytelnikami naprawdę staram się poczuć emocje, których okazywanie jest częścią mojej pracy”, 7,69% bibliotekarzy w badanej grupie oceniło, że zawsze postępują w ten sposób, a 46,15% badanych wybrało odpowiedź „często”.

Wyniki w skalach płytkiej pracy emocjonalnej – ukrywania emocji, udawania ich – rozłożyły się inaczej. Tylko nieco ponad 10% badanych zadeklarowało, że nie wykonują płytkiej pracy emocjonalnej, ukrywając i udając uczucia. Warto zwrócić uwagę na wyniki

¹²⁵⁴ D. Grabowska: *Ewolucja zadań nauczycieli...*, s. 93-105.

niemal 70% respondentów, którzy ocenili swój wysiłek na tych skalach jako przeciętny (deklarując, że czasem stronią od okazywania negatywnych emocji lub je udają) oraz 26,93% bibliotekarzy, którzy stwierdzili, że często udają emocje od nich oczekiwane. Są one niepokojące ze względu na sygnalizowany w innych badaniach związek długotrwałej pracy emocjonalnej na poziomie płytkim z wypaleniem zawodowym¹²⁵⁵, stresem zawodowym. Deklarowana przez znaczną część nauczycieli na poziomie przeciętnym i wysokim praca płytka ma szczególne znaczenie, ponieważ jak wskazują inne badania, to ona jest czynnikiem determinującym funkcjonowanie nauczyciela w społeczności szkolnej¹²⁵⁶.

Analizy zmiennych niezależnych – funkcjonujących w literaturze jako możliwe predykatory pracy emocjonalnej¹²⁵⁷ – nie potwierdziły związków z wymienionymi zmiennymi demograficznymi. Zaobserwowano jednak ciekawą tendencję wzrostu poziomu udawania emocji wśród bibliotekarzy, pracujących od 11 do 15 lat (75%). Może ona sygnalizować dołączenie do najstarszej grupy zawodowej, w której częściej pojawia się związany z emocjami problem wypalenia zawodowego¹²⁵⁸.

Podsumowując, można odpowiedzieć na ostatnie weryfikacyjne pytanie badawcze szczegółowe („Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy zadeklarowaną pracą emocjonalną bibliotekarza i odczuwanym przez uczniów klimatem emocjonalnym biblioteki?”), wskazując, że analiza statystyczna nie potwierdziła istotności statystycznej związku pomiędzy klimatem a pracą głęboką (wartość $p=0,43$), udawaniem emocji ($p=0,085$) bądź ich ukrywaniem ($p=0,24$). Choć porównanie rozkładu wyników niskich, przeciętnych i wysokich oraz wielkości efektów wskazują na istnienie pozytywnego związku pomiędzy klimatem a pracą głęboką (w kilku szkołach zarówno głęboka praca emocjonalna nauczyciela, jak i poziom percepcji klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej u uczniów były na podobnym wysokim poziomie) oraz negatywnego pomiędzy poziomem klimatu odczuwanego przez uczniów a deklaracją

¹²⁵⁵ R. Górska: *Praca emocjonalna dorosłych...*, s. 92; T. M. Glomb, M. J. Tews: *Emotional labour: A conceptualization and scale development*. „Journal of Vocational Behaviour”, 2004, nr 64, s. 1-23; A. A. Grandey: *Emotional regulation...*, s. 95-110; J. A. Morris, D. C. Feldman: *The dimensions, antecedents...*, s. 986-1010; R. Bazińska, K. Kadzikowska-Wrzošek, S. Retowski, D. Szczygiel: *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja...*

¹²⁵⁶ R. Górska: *Praca emocjonalna dorosłych...*, s. 92; T. M. Glomb, M. J. Tews: *Emotional labour: A conceptualization and scale development*. „Journal of Vocational Behaviour”, 2004, nr 64, s. 1-23; A. A. Grandey: *Emotional regulation...*, s. 95-110; J. A. Morris, D. C. Feldman: *The dimensions, antecedents...*, s. 986-1010; R. Bazińska, K. Kadzikowska-Wrzošek, S. Retowski, D. Szczygiel: *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja...*

¹²⁵⁷ V.R. Jr. Bullough, R.J. Draper: *Mentoring and the emotions...*, s. 271–288; M.L. Chang: *An Appraisal Perspective...* s. 193–218; S. Intrator: *Beginning teachers and emotional...*, s. 232–239.

¹²⁵⁸ V.R. Jr. Bullough, R.J. Draper: *Mentoring and the emotions...*, s. 271–288; M.L. Chang: *An Appraisal Perspective...* s. 193–218.

udawania emocji przez nauczyciela (wynik korelacji $r = -0,34$), to **nie ma wystarczająco silnych przesłanek do potwierdzenia hipotezy dotyczącej omawianego związku**. Hipoteza

H1: Praca emocjonalna bibliotekarza ma związek z klimatem emocjonalnym biblioteki. W bibliotekach, w których deklaracje nauczyciela wskazują na pracę emocjonalną na poziomie głębokim, odczucie klimatu emocjonalnego biblioteki jest pozytywne. W bibliotekach, w których deklaracje nauczyciela wskazują na pracę emocjonalną na poziomie płytkim, odczucie klimatu emocjonalnego biblioteki jest negatywne.

- musi zostać odrzucona. W badanej grupie mimo zaobserwowanych pewnych tendencji związek pracy emocjonalnej i subiektywnego odczucia klimatu emocjonalnego nie jest znaczący statystycznie.

Opisywane tendencje – wyniki pracy emocjonalnej wykonywanej przez nauczycieli¹²⁵⁹, charakter pracy emocjonalnej u nauczycieli w różnym wieku¹²⁶⁰ – są zbliżone do wyników innych empirycznych badań nad pracą emocjonalną. Należy podkreślić, że nie badano rzeczywistego zaangażowania nauczycieli, a jedynie deklaracje badanych bibliotekarzy. Dodatkowo koniecznym jest zaznaczenie, że na zebrane wyniki z pewnością wpłynęły ograniczone warunki badania (stosunkowo mała próba badana, ograniczone możliwości techniczne badania, zawężające obszar badania wyłącznie do województwa śląskiego). Dokonane analizy statystyczne nie dostarczają odpowiedzi na pytania o przyczyny dostrzeżonych zjawisk, takich jak np. wysokie poziomy pracy emocjonalnej płytkiej i niskie pracy głębokiej w badanej grupie. Konieczne jest rozbudowanie wskazanych wątków na dalszym etapie analiz jakościowych (por. podrozdział 3.5).

Pomimo ograniczonych możliwości techniczno-organizacyjnych badania – zbyt mała próba 26 szkół ($n=26$) – oraz możliwego wzrostu ryzyka błędu statystycznego, ważne jest dla mnie całościowe spojrzenie na przedstawione powyżej wyniki badania pracy emocjonalnej u nauczycieli ze względu na specyfikę pracy biblioteki szkolnej. **Zestawienie deklaracji bibliotekarzy, którzy twierdzą, że nie w pełni angażują się emocjonalnie w wykonywaną pracę z koncepcjami teoretycznymi przedstawianymi w pierwszej części pracy** (społeczny

¹²⁵⁹ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 300; M. Wróbel: *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*. „Psychologia Społeczna”, 2013, t. 8, nr 24, s. 53–66; A. Springer, K. Oleksa: *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe - analiza porównawcza pracy nauczycieli i pracowników sektora usług komercyjnych*. „Medycyna Pracy”, 2017, nr 68(5), s. 605-615.

¹²⁶⁰ V.R. Jr. Bullough, R.J. Draper: *Mentoring and the emotions...*, s. 271–288; M.L. Chang: *An Appraisal Perspective...* s. 193–218; S. Intrator: *Beginning teachers and emotional...*, s. 232–239.

nacisk na promowanie czytelnictwa, oczekiwania wobec nauczycieli bibliotekarzy, konieczność kształtowania pozytywnych postaw czytelniczych, ale i oczekiwaniami społecznymi wobec środowiska nauczycieli) **pokazuje, jak ważne jest, aby kompetencje emocjonalne bibliotekarzy stale wzrastały.** Otrzymane wyniki były dla mnie jako dla nauczyciela-praktyka zaskakujące ze względu na moje własne obserwacje uczniów w bibliotecznej codzienności: na co dzień dostrzegam, że dzieci i młodzież oczekują zaangażowania w relację oraz mają potrzebę bycia wysłuchanym i rozumianym. Jestem przekonana, że budowa pozytywnego klimatu tego miejsca wymaga pełnego zaangażowania, refleksyjnego podejścia do uczniów. **Deklaracje badanych bibliotekarzy, którzy twierdzą, że nie w pełni angażują się emocjonalnie w wykonywaną pracę wskazują mi inne oblicze kultury emocjonalnej tego miejsca** oraz świadczą o konieczności budowania umiejętności emocjonalnych (również na etapie przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli i zwiększania ich świadomości społecznej).

3.4. Kultura emocjonalna – wyniki badania jakościowego

W poprzednim podrozdziale zostały przedstawione analizy ilościowe danych, zebranych za pomocą wystandaryzowanych narzędzi (TPCz, KKEBS, SPGPE) w grupie uczniów i nauczycieli szkół podstawowych oraz odpowiedzi na wszystkie postawione do etapu ilościowego pytania badawcze diagnostyczne i weryfikacyjne. Zdiagnozowano poziomy klimatu emocjonalnego bibliotek szkolnych, pracy emocjonalnej nauczycieli bibliotekarzy, postaw czytelniczych uczniów oraz zweryfikowano związki pomiędzy nimi i pomiędzy dodatkowymi zmiennymi niezależnymi. Analizy wskazały na generalne tendencje dominujące w opisie klimatu i postaw przez uczniów oraz na istniejący w badanej grupie związek pomiędzy odczuwanym klimatem biblioteki i postawami dzieci, młodzieży względem czytania. Badania w grupie nauczycieli i uczniów nie potwierdziły związku pracy emocjonalnej nauczycieli z klimatem odczuwanym przez uczniów.

Wciąż nie znamy jednak faktycznych odczuć i znaczeń, jakie uczniowie nadają bibliotece szkolnej i relacjom z bibliotekarzem. Badania ilościowe nie dostarczyły odpowiedzi na pytania o powody zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji odczuwanych przez uczniów w bibliotece; przyczyny braku emocjonalnego zaangażowania deklarowanego przez bibliotekarzy podczas wykonywanej pracy oraz ukrywania przez nich emocji. W praktyce oznacza to, że **choć znamy skalę badanego zjawiska, to niewiele wiemy o doświadczeniach emocjonalnych nauczycieli i uczniów, o tym, czego potrzebują i co jest dla nich ważne**. Nie można również sformułować wniosków dotyczących codzienności pracy bibliotekarzy, ich nastawienia względem czytelników i społecznych interakcji mających miejsce w bibliotece.

Analiza przedstawiona w tej części pracy będzie skupiała się na materiale jakościowym dotyczącym znaczeń nadawanych bibliotece przez uczniów i nauczycieli. Przyjmując, że kultura emocjonalna biblioteki obejmuje założenia emocjonalne (dotyczące czytelnictwa, przestrzeni biblioteki, relacji z nauczycielem); emocjonalne normy i wartości związane z biblioteką, czytelnictwem (deklarowane, pożądane, przestrzegane); artefakty wyrażające emocjonalny stosunek do biblioteki i czytelnictwa (językowe, behawioralne, fizyczne) (por. podrozdział 1.4.1), będę próbowała opisać jej przejawy w oparciu o dane zebrane w trakcie wywiadów pisemnych jakościowych z uczniami, wywiadów skoncentrowanych na problemie z również odpowiedzi na jedno pytanie otwarte w technice niedokończonych zdań („Dokończ zdanie: Moja biblioteka jest...”) zadane uczniom na etapie ilościowym w nauczycielami i uczniami oraz podczas analizy treści dokumentów.

Przedstawię dane badawcze zebrane za pomocą metody wywiadu z nauczycielami skoncentrowanego na problemie, pisemnego wywiadu jakościowego z uczniami oraz analizy treści dokumentów. Dane te zostały skategoryzowane, a następnie poddane analizie oraz interpretacji. W pierwszej części podrozdziału przeanalizowane zostaną wypowiedzi uczniów, w drugiej wypowiedzi nauczycieli, a w ostatnia część będzie koncentrować się wokół analizy treści oficjalnych dokumentów dotyczących bibliotek szkolnych. Wszystkie błędy ortograficzne i gramatyczne w cytatach uczniów zostały poddane korekcie językowej.

Podrozdziały, oparte na analizie i interpretacji danych badawczych zebranych w grupie uczniów (por. podrozdział 3.4.1-3.4.3) będą dotyczyły opisu codzienności biblioteki: przejawów bibliotecznej codzienności w słownictwie używanym przez uczniów (por. podrozdział 3.4.1), dłuższych narracji uczniów, przedstawiających artefakty fizyczne, behawioralne i językowe, jakich tam doświadczyli (por. podrozdział 3.4.2) oraz charakterystyki wizerunku bibliotekarza i jego pracy w oczach uczniów (por. podrozdział 3.4.3).

W podrozdziałach przedstawiających perspektywy nauczycieli zostaną omówione (zgodnie z trzy poziomowym modelem teoretycznym kultury emocjonalnej) założenia i przekonania bibliotekarzy dotyczące biblioteki i roli emocji (por. podrozdział 3.5.1), pojawiające się artefakty językowe, fizyczne, behawioralne (por. podrozdział 3.5.2) oraz doświadczenia nauczycieli wynikające z wykonywanej pracy emocjonalnej (por. podrozdział 3.5.3) i budowania klimatu miejsca (por. podrozdział 3.5.4). Zaprezentowana analiza treści dokumentów szkolnych: statutów (por. podrozdział 3.6.1) i regulaminów (por. podrozdział 3.6.2) będzie skupiała się wokół tematyki wartości deklarowanych i pożądaných, jak również zapisanych w nich praw przysługujących uczniom w bibliotece.

W jakościowym etapie badania udział wzięli nauczyciele i uczniowie z czterech szkół. Wybrano dwie szkoły, w których odnotowano najwyższe wyniki w badaniu klimatu emocjonalnego biblioteki oraz dwie szkoły, w których wyniki te były najniższe. Podjęta decyzja była powodowana chęcią uchwycenia zmienności kultury emocjonalnej biblioteki, której klimat jest przejawem (por. podrozdział 1.6).

Dokonując wymienionych opisów, odpowiem na cztery ogólne pytania badawcze sformułowane do etapu jakościowego: (1) Jaka jest kultura emocjonalna biblioteki w wymiarze jej artefaktów behawioralnych, fizycznych i językowych?, (2) Jakie są doświadczenia emocjonalne uczniów i nauczycieli związane z codziennością biblioteki?, (3) Jaka jest codzienność biblioteki?, (4) Jakie działania podejmują bibliotekarze, żeby tworzyć pozytywny klimat biblioteki?

3. 4. 1 Codzienność biblioteki – skojarzenia i określenia

M. Humeniuk i I. Paszenda we wstępie do książki *Codzienność jako wyzwanie edukacyjne* piszą:

Rzeczywistość społeczna strukturyzująca codzienność ujmowana jest współcześnie głównie w kategoriach językowych. Świat społeczny i jego zależności kształtują się oraz **są wyrażane przez język**, dyskurs, tekst, praktyki i komunikację, stanowiąc system znaków, sieć znaczeń, symboli¹²⁶¹.

To przez transmisję wzorów kultury emocjonalnej nieustannie w codzienności ludzie nabywają wiedzę o otaczającym ich świecie¹²⁶². O codzienności funkcjonowania biblioteki szkolnej mogą zatem świadczyć opowieści uczniów o tym miejscu, używane przez nich do opisu biblioteki określenia, skojarzenia, jakie w dzieciach i młodzieży budzi ta przestrzeń. Dotychczasowe badania nad codziennością – m.in. M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, D. Klus-Stańskiej – pokazują, że dzięki opisowi nawet najmniejszych elementów szkolnej codzienności możemy uchwycić mikrotrendy i dynamiczne „sieci powiązań międzyludzkich”¹²⁶³.

Z tego powodu w przeprowadzonym wywiadzie pisemnym jakościowym (załącznik 7) uczniowie zostali poproszeni o wskazanie skojarzeń z biblioteką. Zapisane przez nich określenia zostały skategoryzowane, uporządkowane według częstotliwości występowania (w kolejności malejącej) i przedstawione w tabeli nr 26.

Tabela 26. Skojarzenia użyte przez uczniów do opisanie codzienności biblioteki szkolnej

Skojarzenia	Częstotliwość	Skojarzenia	Częstotliwość
Mój bibliotekarz ¹²⁶⁴	48	Maskotki	3
Książki	42	Strefa <i>chillu</i>	3
Pufy	27	Sprawdziany	3
Odpoczynek	26	Ciekawość	2
Spokój	18	Poduszki	2
Nuda	18	Skupienie	1
Cisza	15	Bajki	1
Czytanie	14	Komputer	1
Miła atmosfera	10	Raj	1
Nauka	10	Dramat	1
Śmiech, radość	9	Tłum	1
Zabawy	7	Mądrość	1

¹²⁶¹ *Codzienność jako wyzwanie edukacyjne...*, s. 10.

¹²⁶² Por. J. Bielecka-Prus: *Transmisja kultury w rodzinie i szkolne...*; *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczania emocji...*, s. 19.

¹²⁶³ M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak: *Codzienność w szkole...*, s.14.

¹²⁶⁴ Uczniowie najczęściej w tym pytaniu wymieniali imię pracującego w ich bibliotece szkolnej nauczyciela, np. „Biblioteka kojarzy mi się z panią Ewą”.

Rozmowy	7	Lektury	1
Przytulne miejsce	6	Pasja	1
Dobre wspomnienia	5	Wybór	1
Integracja z przyjaciółmi	5	Konkursy	1
Gry	4	Kujon	1
Obecność młodszych dzieci	4		

Źródło: badania własne

Najczęstszym skojarzeniem przywoływanym przez uczniów poproszonych o opisanie biblioteki w ich szkole była osoba bibliotekarza tam pracującego. Skojarzenie to pojawiało się częściej niż oczywiste konotacje biblioteki z książkami i czytelnictwem. **Pokazuje to, że uczniowie identyfikują to miejsce przede wszystkim z konkretną osobą**, z jej stylem kierowania grupą i zarządzania emocjami.

Wśród kolejnych skojarzeń często wymienianych przez uczniów znalazły się artefakty fizyczne, takie jak książki oraz pufy. Warto zwrócić uwagę na cztery często pojawiające się w wypowiedziach uczniów pojęcia abstrakcyjne (odpoczynek, spokój, nuda, cisza). Te słowa wiele mówią o klimacie emocjonalnym i kulturze tego miejsca – zwłaszcza jeżeli zostaną zestawione z kolejnymi (już rzadziej pojawiającymi się) wymienianymi przez uczniów kategoriami takimi jak: miła atmosfera, śmiech, zabawy, rozmowy, dobre wspomnienia – ale również: sprawdziany, nauka, kujon, tłum, czy dramat. Uczniowie nie wyjaśniali, do jakich aspektów funkcjonowania biblioteki odnoszą przywoływane skojarzenia, jednak moje własne zawodowe doświadczenia pozwalają mi na osadzenie tych ostatnich wymienionych kategorii (sprawdziany, nauka, kujon, tłum, czy dramat) w kontekście licznych zaobserwowanych przeze mnie w codziennej pracy sytuacji, w których uczniowie (zwłaszcza starszych klas) na przerwach uczyli się przed sprawdzianami bądź skarżyli się na przeciążenie nauką i na niski poziom własnego dobrostanu psychicznego.

Pojawiające się słowa można byłoby skategoryzować według pozytywnych (np. *chill*, przytulne)/negatywnych (nuda, tłum) określeń, ale również skojarzeń oczywistych (książka, czytanie) i nieoczywistych (sprawdzian, maskotka). Każde z tych słów w pewien sposób opisuje codzienność biblioteki, ale także tworzy cały łańcuch kolejnych skojarzeń, które odnoszą się do konkretnych sytuacji, doświadczanych przez uczniów. Zostaną one szerzej omówione w kolejnym podrozdziale (por. podrozdział 3.4.2).

O spostrzeganiu przez czytelników codzienności biblioteki świadczy również zakres słownictwa, którym posługują się uczniowie. Z tego powodu analizie jakościowej zostało

poddane również jedno pytanie otwarte w technice niedokończonych zdań („Dokończ zdanie: Moja biblioteka jest...”) zadane uczniom na wcześniejszym etapie ilościowym. Zebrany materiał został skategoryzowany, podzielony (według schematu: określenia pozytywne, neutralne, negatywne), uporządkowany według częstotliwości występowania (w kolejności malejącej) i przedstawiony w tabeli 27.

Tabela 27. Przymiotniki użyte przez uczniów do opisania codzienności biblioteki szkolnej

Określenia pozytywne	Częstotliwość	Określenia neutralne	Częstotliwość	Określenia negatywne	Częstotliwość
Fajna	431	Normalna	30	Niekomfortowa/zb yt mała	112
Ciekawa	138	Średnia	14	Nudna	66
Super	71	Zwykła	12	Zbyt głośna	18
Przyjazna	65	Obojętna (mi)	8	Słabo wyposażona	18
Przytulna	56	Specyficzna	2	Niefajna	14
Ok/okej/git	41			Dziwna	13
Cicha	40			Często zamknięta	7
Ładna	38			Zatłoczona	5
Spokojna	30			Określenia wulgarne	4
Spoko/spoczko	23			Zniszczona	4
Kolorowa	16			Brudna	3
Dobrze wyposażona	16			Straszna	3
Wesoła/radosna	14			Smutna	2
Nowoczesna	12			Ciasna	2
Komfortowa	10			Brzydka	2
Bezpieczna	6				
Wyremontowana	3				

Źródło: badania własne

Należy podkreślić zdecydowaną dominację wartościujących¹²⁶⁵ określeń pozytywnych, które w znacznej większości są współczesnymi leksemami młodzieżowymi, wyrażającymi aprobatę (np. fajna, super, ok, spoko)¹²⁶⁶. Kilka z pojawiających się przymiotników figuruje w opracowanej przez zespół polskich psychologów ogólnodostępnej bazie Nencki Affective

¹²⁶⁵ M. Wrześniewska-Pietrzak: *Wybrane leksykalne sposoby wyrażania wartości w pismach uczniów szkół średnich*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, 2009, nr XV, s. 116-133.

¹²⁶⁶ D. Ochmann: *Czy fajny jest fajny? Współczesne leksemy młodzieżowe o znaczeniu 'taki, który mi się (bardzo) podoba*. „LingVaria”, 2014, nr 9(18), s. 91–102.

Word List (NAWL) jako leksemy o wyraźnym pozytywnym nacechowaniu emocjonalnym (np. spokojna, kolorowa, wygodna)¹²⁶⁷.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że przymiotniki nacechowane pozytywnie były użyte także przez uczniów, którzy ocenili klimat emocjonalny biblioteki szkolnej jako ambiwalentny. Ta sytuacja świadczy o tym, że choć niektóre aspekty klimatu ocenione zostały na niższym poziomie, kultura emocjonalna biblioteki jest na ogół odbierana jako pozytywna.

Wiele z przymiotników pojawiających się w wypowiedziach uczniów można uporządkować w antonimiczne pary, takie jak: fajna-niefajna, dobrze-słabo wyposażona, zbyt cicha-zbyt głośna, komfortowa-zbyt mała, zniszczona-nowoczesna, ładna-brzydka, radosna-smutna. Trzeba podkreślić, że znacząca część negatywnych określeń odnosiła się do wymiaru subiektywnej percepcji dostępności organizacyjnej biblioteki: uczniowie zwracali uwagę, że nie czują się w bibliotece komfortowo ze względu na wielkość biblioteki, poziom hałasu czy względy estetyczne.

Część z uczniów zastosowała określenia neutralne takie jak „normalna”, „średnia”, „zwykła”. Taką sytuację H. Batorowska ocenia jednoznacznie jako niepokojącą, ponieważ sygnalizuje przenoszenie „wyobrażenia o niedoskonałej bibliotece szkolnej na wszystkie inne biblioteki”¹²⁶⁸. Autorka nie objaśnia, w jaki sposób działa ten mechanizm, aczkolwiek można przypuszczać, że osoby przebywające w takiej „neutralnej” przestrzeni nie odczuwają w bibliotece pozytywnych emocji, które byłyby przez nich odbierane jako bodziec, zachęcający do dalszego przebywania tam.

Zaproponowane analizy słownictwa używanego przez młodzież do opisu codzienności biblioteki pokazują, które elementy codzienności biblioteki są według uczniów w tej przestrzeni stale obecne i powtarzalne. Te skojarzenia wyrażone poprzez język układają się w geertzowską „sieć”¹²⁶⁹ zarówno artefaktów fizycznych (np. pufy, gry) i wzorów społecznych relacji (np. biblioteczny *chill*, integracja, cisza). Wśród wymienianych określeń biblioteki znalazły się przymiotniki zarówno nacechowane jednoznacznie pozytywnie (np. super, git, przyjazna), neutralnie (zwykła, normalna), jak i negatywnie (dziwna, nudna, zamknięta), co świadczy o tym, jaki stosunek uczniowie do tej przestrzeni wyrażają. Zestawiając te skojarzenia i określenia z omówionymi w poprzedniej części wynikami przeprowadzonego badania ilościowego, **należy zauważyć, że uczniowie identyfikowali bibliotekę (częściej niż**

¹²⁶⁷ Interactive Analysis of the NAWL Database. <https://exp.lobi.nencki.gov.pl/nawl-analysis> [dostęp online: 16.09.2024].

¹²⁶⁸ H. Batorowska: *Kultura informacyjna...*, s. 410-411.

¹²⁶⁹ W. J. Burszta: *Antropologia kultury...*, s. 48.

z książkami) z osobą bibliotekarza – potwierdza to znaczenie wymiaru relacji z nauczycielem i częściowo wyjaśnia zauważoną tendencję do niższej oceny całościowej klimatu emocjonalnego biblioteki, gdy relacje z nauczycielem były spostrzegane jako gorsze.

Przeprowadzone analizy są „oszczędne”, ponieważ zdecydowana większość uczniów, poproszonych o podanie skojarzeń bądź uzupełnienie zdania, zdecydowała się jedynie na lakoniczny komentarz. Dłuższe narracje uczniów przedstawione zostaną w kolejnych podrozdziałach i pozwolą zrozumieć oraz szerzej opisać przyczyny występujących skojarzeń oraz przymiotników.

3. 4. 2. Codzienność biblioteki i artefakty kultury emocjonalnej – narracje uczniów

Ulotność, nieuchwytność, wielowymiarowość, zmieniająca się dynamika obserwowanych procesów społecznych¹²⁷⁰ sprawiają, że codzienność nie jest konstruktem łatwo poddającym się opisowi i interpretacji jakościowej. W tej części pracy podejmę próbę zrozumienia i opisanie codzienności biblioteki oraz jej kultury emocjonalnej (uwidocznionej w artefaktach fizycznych, językowych i behawioralnych), przyglądając się dłuższym narracjom uczniów. Respondentom zadano pytanie o powody, dla których lubią bądź nie przebywać w tym miejscu oraz proszono o podzielenie się wspomnieniami na temat szczególnych sytuacji, których doświadczyli w bibliotece i które zapadły im w pamięć.

Aby uporządkować refleksję i zachować spójność, posłużę się wyróżnionymi na podstawie przeglądu literatury¹²⁷¹ w pierwszej części pracy (por. podrozdział 1.1.2) dychotomicznymi kategoriami, mogącymi posłużyć do opisu kultury emocjonalnej biblioteki oraz jej codzienności. Są to:

- 1) biblioteka jako miejsce ciszy/zabawy; towarzyskie/skupienia¹²⁷²;
- 2) biblioteka jako miejsce centralne/peryferyjne;
- 3) biblioteka jako miejsce formalne/nieformalne;
- 4) biblioteka jako miejsce oswojone/obce.

¹²⁷⁰ *Wychowanie : pojęcia, procesy, konteksty*. T. 5, *Codzienność w szkole, szkoła w codzienności*. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. Gdańsk 2010, s. 18.

¹²⁷¹ Por. rozdział 1.1.3.

¹²⁷² Na podstawie analizy i interpretacji wypowiedzi uczniów postanowiono kategorie te – bardzo do siebie podobne – połączyć.

Biblioteka jako miejsce ciszy/zabawy; towarzyskie/skupienia

W narracjach uczniów biblioteka pojawia się bardzo często jako **miejsce interakcji** pomiędzy rówieśnikami oraz młodszymi/starszymi dziećmi. Uczniowie zapytani o sytuacje, które szczególnie zapadły im w pamięć i miały miejsce w bibliotece, wskazują, że właśnie w tej przestrzeni poznali osoby, z którymi nie uczęszczali do jednego zespołu klasowego. O pozytywnym wymiarze tych interakcji opowiada dwoje uczniów, wspominających swoje rozmowy z starszą młodzieżą:

Jak byłem mały, to siedziałem w bibliotece – byli tam ósmoklasiści, bardzo mili ludzie. Pamiętam taką dziewczynę w okularach, takiego Kubę; super było, szkoda, że już ich nie ma w tej szkole (uczeń, klasa 5);

Jak byłem w 2/3 klasie, to były tam takie 2 dziewczyny z 7/8 klasy i sobie z nimi siedziałam i czytały mi na głos książkę. To było dla mnie takie „wow” - że one chciały mi poczytać (uczennica, klasa 5).

Wypowiedzi uczniów w tym kontekście często dotyczyły czasu wspólnie spędzonego tam z kolegami, podczas różnych aktywności: grania w gry planszowe czy budowania z klocków:

Kiedys ze starszymi kolegami zbudowaliśmy długi most z lego pomiędzy dwoma regałami. Ten most był nawet wyższy ode mnie (uczeń, klasa 6).

Niestety, uczniowie często również wskazywali na te interakcje rówieśnicze, które wzbudziły w nich negatywne emocje. Oto przykłady:

Zostałam obrzucona poduszkami i zbita w twarz przez Adama (uczennica, klasa 4);

Zapadła mi w pamięć sytuacja, gdy Krystian zaczął krzyczeć na cały głos mi do ucha. Pani go uspokajała i nic nie pomagało (uczeń, klasa 5);

Średnio lubię tam być, ponieważ jeden kolega mi ciągle dokucza i mnie to irytuje (uczeń, klasa 7);

Jakaś starsza dziewczyna wzięła moją książkę sprzed nosa i się ze mnie śmiała (uczennica, klasa 8).

Wśród tych wypowiedzi można znaleźć kilkanaście opisów, które zawierały skargi na obecność w bibliotece starszych lub młodszych uczniów:

No tak, zapamiętałam taką sytuację, jak to, że przychodzisz sobie odpocząć i dostajesz pufem w głowę. I to zazwyczaj są pierwszaki (uczeń, klasa 7);

Siedziałam na poduszkach na ziemi, i przyszła 8 klasa, i mnie wygoniła, bo chciała iść tam siedzieć (uczennica, klasa 6);

Część klasy 7b (nie każdy, większość nawet miła jest) jest za głośna i ciągle tam przesiaduje (uczennica, klasa 6);

Chłopcy z pierwszej klasy się wymądrzają i wyrzucają innych z puf (uczennica, klasa 7).

Tego typu powtarzające się uwagi mogą sugerować, że uczniowie starszych i młodszych klas mają zupełnie inne potrzeby i oczekiwania wobec biblioteki. Potwierdza to jeden z rozmówców, pisząc:

Osoby z młodszych klas robią tam zamieszanie i jedzą, przez co nie da się normalnie siedzieć, bo wszędzie są okruszki. Nie podoba mi się też to, że biegają tam, goni się, jest strasznie głośno. My siódmoklasiści chcemy sobie po prostu posiedzieć i pogadać (uczeń, klasa 7).

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że o potrzebie ciszy w szkole pisało wielu badaczy edukacyjnych m.in. Teresa Olearczyk¹²⁷³, autorzy raportu OECD¹²⁷⁴, Anna Nitecka Walerych¹²⁷⁵ czy Aleksander Nalaskowski¹²⁷⁶. Potencjał biblioteki jako miejsca odpoczynku ukazują inne słowa uczniów:

Biblioteka jest miejscem, do którego lubię przyjść i uspokoić moje emocje, ponieważ jest tam cicho. W naszej bibliotece lubię rozmawiać z kolegami na różne tematy, ponieważ nic nie będzie nam przeszkadzało i nikt nie będzie mnie przekrzykiwał (uczeń, klasa 8);

Biblioteka jest giga czadowym miejscem do spędzania czasu, bo jest tam cicho (w przeciwieństwie do korytarza szkolnego - za to giga plus) (uczeń, klasa 8);

Moja biblioteka jest miejscem, gdzie czuję się bezpiecznie, mogę pobyć w ciszy i pomyśleć (uczennica, klasa 7).

Choć wspomniany już T. Kruszewski zauważa, że współczesne biblioteki często stają się miejscami oglądania telewizji, słuchania muzyki¹²⁷⁷, to autor w ostateczności zakłada, że czytelnik „przychodzi do biblioteki nadal przede wszystkim w roli konsumenta książki i informacji, a nie w celach towarzyskich”¹²⁷⁸. W badanych szkołach jednak sytuacja jest zgoła inna: najmłodsze dzieci bowiem spędzają w bibliotece przerwy – również podczas pobytu z rówieśnikami czy zabawy.

Kwestia potrzeb uczniów i oczekiwań, które z perspektywy ich doświadczeń powinny być realizowane w bibliotece wydaje się być niezwykle istotna w kontekście budowania

¹²⁷³ T. Olearczyk: *Cisza. Refleksje nie tylko pedagogiczne*. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2022.

¹²⁷⁴ *Wpływ hałasu na uczniów i nauczycieli*. Ecophon. <https://www.ecophon.com/globalassets/media/pdf-and-documents/pl/broszury-cyfrowe-digital/ecophonresearch-summary-education-2022.pdf>/ [dostęp online: 16.09.2024].

¹²⁷⁵ A. Nitecka-Walerych: *Cisza w edukacji wczesnoszkolnej*. „Colloquium Pedagogika – Nauki o Polityce i Administracji. Kwartalnik”, 2021, nr 4(44), s. 124-144.

¹²⁷⁶ A. Nalaskowski: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

¹²⁷⁷ T. Kruszewski: *Przestrzenie biblioteki...*, s. 425.

¹²⁷⁸ Tamże.

pozytywnego klimatu emocjonalnego tego miejsca. Dostosowywanie przestrzeni, regulaminów, warunków funkcjonowania biblioteki do realnych potrzeb dzieci i młodzieży zdaje się znajdować odzwierciedlenie w ocenie klimatu przez uczniów. Warto jednocześnie zwrócić uwagę zwłaszcza na spadek poziomu odczucia pozytywnego klimatu biblioteki, następujący w momencie przejścia uczniów na wyższe etapy edukacyjne. **Przytoczone wypowiedzi siódmo-, ósmoklasistów oraz wyniki badania ilościowego wskazują na to, że biblioteka w pewnym momencie przestaje być dla nich miejscem atrakcyjnym. Jednocześnie ci sami nastolatki zgłaszają, że potrzebują miejsca stworzonego z myślą o nich.** Należy pamiętać, że w tym samym okresie spadają pozytywne postawy czytelnicze (por. podrozdział 3.1.1). Wydaje się, że w tym miejscu podwójna rola biblioteki – jako miejsca, w którym dochodzi do kształtowania pozytywnych postaw czytelniczych (co wykazano w rozdziale teoretycznym) oraz przestrzeni, która powinna cechować się sprzyjającym klimatem emocjonalnym – obejmuje również szeroko pojęte wspieranie dobrostanu uczniów. Również moje własne doświadczenia zawodowe z grupą uczniów klas VII i VIII zdają się potwierdzać tę obserwację, ponieważ młodzież uczęszczająca do tych klas zdecydowanie częściej skarży się na zmęczenie nauką, obowiązkami i relacjami z nauczycielami niż dzieci na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Warto dodać, że coraz częściej powstają na świecie biblioteki, które przeznaczone są wyłącznie dla młodzieży i osoby spoza tej grupy wiekowej nie mogą z nich korzystać. Przykładami takich bibliotek są: szwedzkie TioTretton, norweskie Biblo Tøyen czy Youmedia¹²⁷⁹ w Chicago. Założeniami towarzyszącymi zakładaniu tych bibliotek są szacunek wobec niezależności i indywidualnych potrzeb młodszych nastolatków¹²⁸⁰. Przed otwarciem TioTretton – biblioteki przeznaczonej dla uczniów w wieku 10-13 – zapytano ponad stu nastolatków ze stolicy Szwecji o „ich przemyślenia na temat czytania, tego, co lubią robić w wolnym czasie i o wymarzonej przestrzeni [...] Chcieli mieć własne miejsce — ujawniło badanie”¹²⁸¹. Również otwierając Biblo Tøyen – bibliotekę, do której uczęszczać mogą tylko

¹²⁷⁹A. Bernier, M. Males, C. Rickman: *“It Is Silly to Hide Your Most Active Patrons”: Exploring User Participation of Library Space Designs for Young Adults in the United States*. „The Library Quarterly”, 2014, nr 84, s. 165-182.

¹²⁸⁰S. Sobczyk: *Rola bibliotek w życiu społecznym i kulturalnym Szwecji - na przykładzie bibliotek w Kulturhuset Stadsteatern w Sztokholmie*. „Elektroniczne Czasopismo Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, 2017, nr 11, s. 10;

K. Hoflin: *Biblioteka to dobry społeczny biznes*. W: *Szwecja czyta. Polska czyta*. Red. K. Tubylewicz, A. Diduszek-Zyglewska. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015, s. 53-64.

¹²⁸¹S. Bayliss: *Stockholm's Tio Tretton Library Gives Tweens a Space of Their Own*. <https://www.slj.com/story/stockholms-tiotretton-library-gives-tweens-a-space-of-their-own> [dostęp online: 16.09.2024]

osoby w wieku 9-15 lat – położono nacisk na partycypację młodszej młodzieży w tworzeniu tej przestrzeni¹²⁸².

Wymienione powyżej artefakty językowe i behawioralne wyłaniające się z opisu stworzonego przez dzieci oraz młodzież można wpisać w dychotomiczną kategorię biblioteki jako miejsca ciszy bądź interakcji towarzyskich. Warto zatrzymać się nad podkreślanymi przez uczniów klas IV-VIII innymi potrzebami i oczekiwaniami wobec biblioteki. Być może zatem są one możliwą przyczyną opisanego w części analiz ilościowych spadku pozytywnych ocen klimatu emocjonalnego w bibliotece szkolnej w wyższych klasach szkoły podstawowej? Na podstawie opisanych przez uczniów doświadczeń należy wnioskować o tym, że konfrontują oni własne potrzeby z codziennością biblioteki oraz oczekują, że będą one uwzględniane przy planowaniu pracy biblioteki. Również z mojego zawodowego doświadczenia wynika, że – szczególnie młodzież – chce być wysłuchana i dzięki refleksyjnemu podejściu pedagoga, chce zostać w bibliotece – o ile stworzy się tam dla niej sprzyjającą realizacji jej potrzeb przestrzeń.

Biblioteka jako miejsce centralne/peryferyjne

Kategoria codzienności osadzona jest mocno w czasoprzestrzeni, w której mają miejsce biblioteczne interakcje. Wśród założeń, którymi kierowano się, tworząc koncepcję wspomnianych bibliotek, była dostępność¹²⁸³. Zarówno TioTretton jak i Biblo Tøyen miały pełnić funkcję tzw. „trzeciego miejsca” – drugiej po domu i pracy przestrzeni dla nieformalnego życia publicznego, w której chętnie się przebywa, spędzając czas we wspólnocie¹²⁸⁴. Dostępna dla wszystkich biblioteka szkolna w tej perspektywie jest centralnym miejscem dla funkcjonowania szkoły.

Czasoprzestrzeń biblioteki pojawiała się w wypowiedziach uczniów przeważnie krytycznie opisujących dostępność biblioteki. Sporadycznie uczniowie narzekali na nieład i nieporządek panujący w bibliotece, zniechęcający ich do przebywania tam („jest tam po prostu dużo kurzu, jest nieposprzątana”). Inni zwracali uwagę na odległość utrudniającą dostanie się tam w odpowiednim czasie („jest położona daleko od piętra gdzie mam lekcje, kiedy tam idę to zwyczajnie spóźniam się na lekcje i to jest bez sensu”). Kilkanaście osób skarżyło się na nieodpowiadające im godziny otwarcia, wywołujące w uczniach frustrację:

¹²⁸² T. Vold & S. Evjen: *How children find their way: Access, adaptability and aesthetics in the organisation and design of a new children's library*. „Proceedings of the Association for Information Science and Technology”, 2016, nr 53, s. 1-9.

¹²⁸³ Tamże.

¹²⁸⁴ S. Montgomery, J. Miller: *The Third Place: The Library as Collaborative and Community Space in a Time of Fiscal Restraint*. „College & Undergraduate Libraries”, 2011, nr 18, s. 228-238.

Niestety, ale nasza biblioteka jest zazwyczaj zamknięta (otwarta zazwyczaj na lekcjach), dlatego preferuję kupowanie książek. Jezu, to naprawdę wkurzające, ale moją książkę z tej biblioteki, którą noszę, aby oddać, noszę już ponad miesiąc (uczenica, klasa 7);

Biblioteka nigdy nie jest otwarta, zawsze jest zamknięta na przerwach i nie ma jak do niej pójść – lipa (uczenica, klasa 6).

Wśród wypowiedzi dotyczących dostępności biblioteki znalazły się również komentarze, odnoszące się do niezapisanych w regulaminie placówki nieformalnych reguł, które nie odpowiadają uczniom i znacząco ograniczają ich możliwości pobytu w bibliotece. Oto przykłady tych wypowiedzi:

Bez sensu, jest nudno, bo nawet nie możemy tam dojść na przerwach, tylko wejść i wyjść po lekturę (uczeń, klasa 6);

Z tego co słyszałam, od niedawna podobno nie można tam przebywać w czasie przerw by odpocząć, można tam przebywać tylko w celu wypożyczenia książek (uczenica, klasa 7);

Biblioteka jest fajna i znajduje się tam sporo książek, ale denerwuje mnie to, że nie można wchodzić między półki. Czasem nie pamiętam tytułu książki lub chcę wybrać sobie coś, czego jeszcze nie znam, dlatego mnie to denerwuje. (uczenica, klasa 7).

Zabronienie uczniom możliwości wchodzenia między regały czy przebywania w bibliotece w celach innych niż wypożyczanie książek zdecydowanie stoi w sprzeczności z fundamentami funkcjonowania bibliotek dla dzieci i młodzieży. W takich przypadkach niechęć do biblioteki wzrasta, a biblioteka nie jest w ocenie uczniów miejscem centralnym w szkole, a jedynie stanowi jej peryferia.

Biblioteka jako miejsce formalne/nieformalne

Codziennosc biblioteki szkolnej obejmuje liczne nieformalne zachowania użytkowników tej przestrzeni (por. podrozdział. 1.1.2). Wypowiedzi uczniów pokazują, że są świadomi obowiązujących tam formalnych i nieformalnych reguł zachowania, które mogą być traktowane jako składowe kultury tego miejsca¹²⁸⁵, ponieważ to one regulują funkcjonowanie uczniów i biblioteki w codzienności.

Dłuższe narracje uczniów dotyczące zasad formalnych i nieformalnych, obowiązujących w bibliotece przeważnie uwzględniały artefakty behawioralne i językowe kultury emocjonalnej. Nieliczni uczniowie chwalili reakcje nauczycielek na łamanie zasad formalnych i nieformalnych obowiązujących w bibliotece:

¹²⁸⁵ I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 87.

Fajna. Bardzo się cieszę, że mam bardzo fajną bibliotekę. Spędzam w niej dużo czasu i bardzo lubię panią bibliotekarkę, bo jest bardzo miła, dobra i jak ktoś łamie zasady, nie krzyczy. Biblioteka jest bardzo cichym miejscem i mogę czasami w niej odpocząć (uczennica, klasa 6);

Znakomita większość osób podejmujących ten temat, wypowiadała się, krytycznie oceniając rolę nauczyciela egzekwującego przestrzeganie tych zasad takich jak zachowanie ciszy i porządku biblioteki. Dwie uczennice poczuły się niesprawiedliwie potraktowane w bibliotece:

Zapamiętałam sytuację, gdy pani mnie wyrzuciła i przyjaciół. I to za nic – bo to nie my rzucaliśmy poduszkami (uczennica, klasa 5);

Chcę opowiedzieć o tym, że gdy ja z moimi przyjaciółmi odpoczywałam w bibliotece, przyszły maluchy i zaczęli hałasować i rzucać pufami, i za to ja i moi przyjaciele zostaliśmy niefair wyproszeni z biblioteki (uczennica, klasa 6).

Inne krytyczne uwagi dotyczyły m.in. granicy wieku, od której wypożyczane były wybrane pozycje z księgozbioru, egzekwowania zwrotów czy zasady wnoszenia plecaków do biblioteki:

Pamiętam, że miałam nieoddaną książkę przez cały rok. Potem się bałam, że mnie pani wyrzuci, że tak długo – i tak było. (uczennica, klasa 5);

Biblioteka jest naprawdę nefajna, ponieważ nie można tam wносить plecaków :[Co komu przeszkadza, że mam przy sobie własną rzecz? (uczeń, klasa 7);

Uważam, że na przykład książki młodzieżowe, tzw. *Young Adult*, np. o miłości, dojrzewaniu i w ogóle ważnych emocjach powinny być od 5 klasy, a nie od szóstej. (uczennica, klasa 6).

Za każdym z tych artefaktów behawioralnych kryły się konkretne emocje, doświadczane przez dziecko, takie jak strach czy niepewność. Oto inny przykład sytuacji, która choć nie powinna mieć miejsca w bibliotece, to pozostała w pamięci jednej z uczennic:

Pamiętam, jak pani Krystyna bibliotekę prowadziła – to były tortury, lepiej było uciekać. Powiedziała mi, że w około 2/3 klasie, kiedy wypożyczyłam książkę dla 4/5 klasy, że sprawdzi moją wiedzę na temat tej książki. I faktycznie sprawdzała, czy na pewno ją przeczytałam. To było straszne (uczennica, klasa 7).

Powyższe cytaty są ilustracją tego, jak formalne i – przede wszystkim – nieformalne reguły dotyczące głównie przestrzegania zasad pobytu w bibliotece ujawniają się w szkolnej codzienności i jednocześnie modyfikują znaczenia nadawane tej przestrzeni przez dzieci. Wypowiedzi te wskazują, że **często reguły egzekwowane przez bibliotekarza (takie jak m.in. przestrzeganie ciszy, porządku czy wnoszenie plecaków) nie były zgodne z oczekiwaniami dzieci, które chciały mieć możliwość m.in. swobodnego wyboru książek, przebywania w bibliotece bądź sięgnięcia po swoje rzeczy**. Należy pamiętać, że obowiązujący w bibliotece skrypt emocjonalny może być wypełniony takimi wartościami jak szacunek, partycypacja uczniów w tworzeniu biblioteki, życzliwość lub – co widoczne było w niektórych

przytoczonych przykładach – pełen: kontroli, ograniczeń czy podkreślania hierarchii relacji bibliotekarz-uczeń.

Biblioteka jako miejsce oswojone/obce

Opisywane przez uczniów artefakty behawioralne czy językowe, np. kłótnia w bibliotece, konieczność jej opuszczenia, rozmowy, wspólnie spędzany czas miały miejsce w przestrzeni, cechującej się pewnymi artefaktami fizycznymi.

Niektórzy uczniowie skupili się na opisie przestrzeni biblioteki, która kojarzyła im się z miejscem przytulnym, komfortowym i oswojonym, dzięki takim artefaktom fizycznym jak np. pluszowe maskotki, kanapy i pufy:

W naszej bibliotece były wielkie maskotki: świnka Peppa i małpka. I to było spoko, bo w ogóle maskotek nie było nigdzie w szkole i to był taki miły, pozytywny akcent w tej szarej i brzydkiej szkole (uczeń, klasa 8);

W młodszych klasach podczas wychowania fizycznego spędzałam tam czas zaczytana w książkach. Rany, na tych kanapach można było chwilę odetchnąć (uczennica, klasa 8);

Najlepsze sytuacje w bibliotece to są wyścigi o te wygodne pufy. Jak już na takiej się siądzie, to się człowiek czuje, jakby był królem życia (uczeń, klasa 5).

Część badanych wyrażała uczucia ambiwalentne, deklarując, że pomimo obecności wspomnianych artefaktów fizycznych, nie czują się w bibliotece w pełni swobodnie:

Niby to miejsce jest przytulne, ale nie przychodzę tam często, bo atmosfera, jaka tam panuje, nie zawsze jest fajna (uczennica, klasa 6);

Teoretycznie biblioteka w mojej szkole jest przyjazna, ale dokuczają mi starsze klasy, jak grają na telefonach i głośno gadają (uczeń, klasa 6);

Tu jest przytulnie, cicho, kolorowo, niby dobrze się w niej czuję, jednak czasami się stresuję, wchodząc tam (uczennica, klasa 6).

Czasami uczniowie narzekali na ciasnotę, niewyremontowane pomieszczenia bądź złe zagospodarowanie tego miejsca. Jeden z chłopców, uczących się w szkole w dużym mieście zestawiał bibliotekę w jego szkole z biblioteką publiczną:

Moja MIEJSKA biblioteka bardzo dobrze zrobiona, kosztowała ponad 2 milionów złotych! Ma wspaniały motyw takiej jesieni i dobrą atmosferę. Poniekąd moja szkolna biblioteka jest bardzo, bardzo zła, jestem w stanie powiedzieć, że biblioteka szkolna jest w takim złym stanie, że nawet pracownicy w tej bibliotece skarżą się na złe wykonanie, uważam że gdybym miał władze nad tym, to wyburzyłbym ścianę i postawił większy pokój oraz dodał więcej książek (uczeń, klasa 7).

Spora część uwag krytycznych skierowanych wobec bibliotek szkolnych dotyczyła ich księgozbioru – niedopasowanego według odbiorców do oczekiwań młodzieży:

Zdecydowanie na co dzień wolę czytać swoje książki, które mam w domu, dlatego nie wypożyczam stamtąd prawie nic poza lekturami, dlatego uważam że jest tam za mało książek, które by mogły zainteresować młodzież, która jest teraz, ponieważ moja szkolna biblioteka bardzo się różni od takiego zwykłego sklepu przepełnionego książkami (uczeń, klasa 7);

Nie ma tam żadnych ciekawych nowych książek odpowiednich do wieku młodzieży. Ja ogólnie czytam książki z mojej biblioteczki domowej, ponieważ kupuję sobie książki, które mnie interesują. Bardzo lubię książki młodzieżowe (uczennica, klasa 8).

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w ostatnich latach w szkołach publicznych powszechnie realizowany był wspomniany już Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa, w którym jeden z wymogów brzmi „Zasięgnięcie opinii rodziców i samorządu uczniowskiego w sprawie zakupu książek”. Uczeń szkoły, która brała udział w tym programie w ubiegłym roku, podkreśla konieczność partycypacji dzieci i młodzieży w doborze tytułów, kupowanych do biblioteki:

Te książki z biblioteki są dość stare i nudneeeeeeeeeee. Uważam, że powinno się dopytać uczniów, jak w tamtym roku, jakie by chcieli książki [...] Dlatego jest nudno, ponieważ jest dużo lektur zamiast jakiś innych ciekawszych książek (uczeń, klasa 8).

Dokonane analizy wybranych dymensji opisu kultury biblioteki pokazują różne artefakty kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej – językowe, fizyczne, behawioralne – świadczące o codzienności tego miejsca widzianej z perspektywy ucznia (wielowymiarowej, złożonej, często nieuchwytniej¹²⁸⁶). Codzienność widziana z perspektywy uczniów biorących udział w badaniu jest pełna sprzeczności, co można zaobserwować, czytając relacje uczniów, którzy uczęszczają do szkół o najwyższych i najniższych wynikach klimatu emocjonalnego na etapie ilościowym.

Postrzegając bibliotekę jako przestrzeń skupienia/interakcji towarzyskich; zabawy ciszy, należy zwrócić uwagę, że spostrzeżenia uczniów były podzielone: w opowieściach uczniów dwóch dużych szkół miejskich częściej pojawiały się wzmianki o integrowaniu się grupy rówieśniczej w bibliotece – w tych narracjach częściej pojawiały się również skargi na innych czytelników, którzy byli opryskliwi bądź agresywni. Przyczynami opisywanych przez dzieci i młodzież konfliktów często było przebywanie tam osób w różnym wieku, mających różne potrzeby. Mniej tego typu opisów można było znaleźć w relacjach uczniów dwóch pozostałych wiejskich szkół. Warto w tym kontekście przywołać wyniki badania ilościowego, wskazujące na spadek odczucia poziomu klimatu emocjonalnego w grupie najstarszych uczniów szkół podstawowych oraz na niższe wyniki klimatu szkół miejskich. Relacje uczniów

¹²⁸⁶ U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska: *Kultura szkoły...*, s. 34.

zebrane na etapie jakościowym zdają się wskazywać, że **nieuwzględniony w trakcie konstruowania Kwestionariusza Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej i badań ilościowych wymiar relacji rówieśniczych jest ważnym dla dzieci i młodzieży elementem kultury emocjonalnej tego miejsca.** Być może to ten aspekt tłumaczy występowanie negatywnych emocji u uczniów, deklarujących w KKEBS, że oceniają dostępność, relacje z bibliotekarzem oraz ogólne odczucie klimatu jednoznacznie pozytywnie (w tej grupie 18% zadeklarowało, że odczuwają negatywne emocje na poziomie przeciętnym, a 4% – niskim). Z wypowiedzi kilkunastu uczniów, biorących udział obu w etapach badaniach wyłania się przypuszczenie o możliwym związku pomiędzy ogólnie pozytywnym odczuciem klimatu przy negatywnych emocjach na poziomie przeciętnym, a oceną relacji między uczniowskich w bibliotece: część uczniów mówiła pozytywnie o swojej bibliotece, chwalać bibliotekarza, księgozbiór oraz przestrzeń biblioteki, jednocześnie podkreślając, że ze względu na innych czytelników woleliby tam nie przebywać. **W zrewidowanym narzędziu warto byłoby rozważyć ujęcie wymiaru relacji między uczniami w bibliotece.**

Analizując kategorię biblioteki znajdującej się w centrum/na peryferiach, należy zwrócić uwagę na te artefakty językowe, w których uczniowie narzekali na brak dostępności biblioteki, panujący tam bałagan, zbyt dużą odległość, dzielącą ich od czytelni, nieodpowiadające im godziny otwarcia. Te elementy według uczniów znacząco ograniczały im możliwości pobytu w bibliotece i wiązały się z ich frustracją („denerwuje mnie to”, „lipa”, „to jest bez sensu”, „to naprawdę wkurzające”). Dokonane analizy jakościowe wyjaśniają przynajmniej częściowo przyczyny ujawnionych w badaniu ilościowym przeciętnych wyników percepcji subiektywnej dostępności organizacyjnej deklarowanej przez uczniów, którzy ocenili klimat jako ambiwalentny (co trzeci badany w tej grupie), oraz niskich (co trzeci uczeń w tej grupie) i przeciętnych wyników (co drugi badany) u uczniów, którzy zadeklarowali, że klimat w ich placówce jest negatywny – ponieważ uczniowie zwracali uwagę na te elementy dostępności, które według nich nie powinny występować w bibliotece (bałagan, nieodpowiedni czas otwarcia, nieodpowiednia odległość) .

W narracjach uczniów, opisujących wymiar formalny i nieformalny kultury biblioteki bardzo często poruszanym wątkiem były reakcje nauczyciela na łamanie formalnych i – głównie – nieformalnych zasad funkcjonowania biblioteki. Sporadycznie uczniowie doceniali bibliotekarkę, które „nie krzyczą” – **znacznie częściej jednak można było usłyszeć głosy uczniów, którzy poczuli się niesprawiedliwie potraktowani: wyrzuceni, załęcznieni, sprawdzani.** Rozmijało się to z ich oczekiwaniami i widoczne było w używanych przez dzieci artefaktach językowych („tortury”, „uciekać”, „straszne”, „oryczy”, „nie fair”, „wyrzuciła i to

za nic"). Opowieści o emocjach uczniów (zwłaszcza tych, których klimat emocjonalny biblioteki został oceniony jako najniższy) mogą przynajmniej częściowo tłumaczyć niskie wyniki w wymiarze relacji nauczyciel-uczeń oraz ogólnego odczucia uczniów, którzy zadeklarowali, że klimat ich biblioteki jest negatywny (75% osób w tej grupie).

Opis biblioteki jako miejsca oswojonego pokazuje, że w dwóch mniejszych bibliotekach uczniowie czuli się komfortowo, dzięki artefaktom fizycznym tam obecnym (maskotki, kanapy, pufy). Niektórzy uczniowie, choć dostrzegali elementy dekoracyjne, argumentowali, że atmosfera w ich bibliotece „nie zawsze jest fajna”. Jeszcze inni uczniowie opowiadali, że choć bardzo lubią czytać to korzystają ze swoich zasobów, ponieważ podczas zakupów książek do biblioteki nie uwzględnia się ich propozycji. Poruszony przez tych uczniów wątek wydaje się być istotny w kontekście spadku pozytywnych postaw czytelniczych u uczniów starszych klas – ponieważ z opowieści młodzieży wynika, że często konfrontuje ona obraz biblioteki z własnymi oczekiwaniami.

Podsumowując ten obszerny podrozdział, należy stwierdzić, że **codziennosc biblioteki – scharakteryzowana na podstawie słownictwa używanego przez uczniów do opisu biblioteki oraz ich dłuższych wypowiedzi – jest pełna sprzeczności**. Z jednej strony uczniowie deklarują, że dzięki pobytowi w bibliotece mogą się integrować, doświadczając poczucia wspólnoty, z drugiej w opowieściach dzieci można znaleźć świadectwa agresji czy wręcz przemocy rówieśniczej. Część dzieci czuje się przez bibliotekarza akceptowana w bibliotece, podczas gdy inni zdecydowanie nie czują się tam mile widziani. Przekłada się to na obraz zróżnicowany obraz kultur emocjonalnych w badanych szkołach. Z jednej strony zaobserwowałam wykreowanie w bibliotece przyjaznych, dostępnych dla uczniów przestrzeni, w których młodzież i dzieci spędzają ze sobą czas, integrując się; z drugiej widziałam miejsca obwarowane zakazami i ograniczeniami miejsca, w których wyłącznie wypożycza się – wybrane według klucza znanego bibliotekarzowi – książki bądź kontroluje ich znajomość (!). W opisie kultury tych przestrzeni zarysował się **rozłam pomiędzy oczekiwaniami i potrzebami starszych uczniów**, zgłaszających potrzebę miejsca przeznaczonego dla nich, z książkami dopasowanymi do ich zainteresowań. Uczniowie mówili o swoich doświadczeniach emocjonalnych związanych z formalnymi i nieformalnymi regułami (wiążące się z doświadczeniem strachu, złości, frustracji) obowiązującymi w bibliotekach, które charakteryzowały się niskim wynikiem klimatu. Narracje uczniów skupiały się często również na opisie artefaktów fizycznych (maskotki, pufy, kanapy), behawioralnych i językowych (interakcjach z bibliotekarzem, interakcjach rówieśniczych) związanych z codziennością

biblioteki – wskazanych przez badanych, jako kontekst tych emocji, których w bibliotece doświadczyli i w sposób szczególny zapamiętali.

Z punktu widzenia badaczki i nauczycielki bibliotekarki, bardzo niepokojące wydały mi się te wypowiedzi uczniów, w których zgłaszali oni brak możliwości wejścia do biblioteki „w innym celu niż wypożyczenie lektury” czy sygnalizowali własną niechęć do wejścia do biblioteki, pomimo tego, że jak twierdzą, lubią czytać. Są to sytuacje, które stoją w sprzeczności nie tylko z podstawowymi przywoływanymi w części teoretycznej dokumentami, regulującymi pracę biblioteki szkolnej¹²⁸⁷, ale również świadczą o błędach wychowawczych popełnianych przez nauczycieli, pracujących w tych miejscach.

Przytoczone założenia teoretyczne bibliotek skupionych wyłącznie na działaniach skierowanych do młodszych nastolatków¹²⁸⁸ rzucają nowe światło na wyniki badań nad postawami czytelnickimi i klimatem i zmuszają do zastanowienia, jakie kroki należałoby podjąć, żeby stworzyć w bibliotece przestrzeń, która zachęca młodzież do przebywania tam. W mojej ocenie prawo do korzystania z biblioteki szkolnej mają wszyscy uczniowie i z tego powodu istnieje konieczność znalezienia rozwiązań, które umożliwią utrzymanie równowagi pomiędzy głośnym korzystaniem z pomieszczenia wypełnionego kolorowymi zabawkami przez mniejsze dzieci, a przestrzenią pozwalającą na odpoczynek dla starszych uczniów. Przykłady wdrożenia rozwiązań, które mogłyby poprawić funkcjonowanie biblioteki we wskazanych wymiarach zostaną szerzej zaprezentowane w części poświęconej opisowi dobrych praktyk (por. podrozdział 4.2).

3.4.3 Bibliotekarz i jego cechy – w oczach uczniów

Dzięki zebranych danym na etapie ilościowym wykazano, że w badanych szkołach uczniowie spostrzegają klimat emocjonalny biblioteki przez pryzmat osoby bibliotekarza. Ta część pracy skupia się w całości na opisie obrazu bibliotekarza widzianego oczami uczniów.

¹²⁸⁷ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz. U. z 2014 poz. 191 – tekst jednolity); Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 2004, nr 256, poz. 2572 – tekst jednolity z późn. zm.); Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach (Dz. U. 2012 poz. 642 – tekst jednolity z późn. zm.); Ustawa z 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, czyli tzw. „ustawa podręcznikowa” (Dz. U. z 2014 poz. 811); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz szkół publicznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Por. B. Staniów: *Biblioteka szkolna dzisiaj...*, s. 49-54; U. Pałyńska: *Regulacje prawne bibliotek szkolnych*. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej w Warszawie, Warszawa 2004.

¹²⁸⁸ A. Bernier, M. Males, C. Rickman: „It Is Silly to Hide Your Most Active Patrons”: *Exploring User Participation of Library Space Designs for Young Adults in the United States*. „The Library Quarterly”, 2014, nr 84, s. 165-182.

Uczniowie zostali poproszeni o wskazanie pożądanых u bibliotekarza cech oraz o odniesienie ich do zachowań nauczyciela, pracującego w ich bibliotece szkolnej.

Wypowiedzi uczniów na temat pożądanых cech nauczyciela, pracującego w bibliotece zostały skategoryzowane, uporządkowane według częstotliwości występowania (w kolejności malejącej) i przedstawione w tabeli nr 27.

Tabela 27. Najważniejsze cechy nauczyciela bibliotekarza z perspektywy uczniów

Cechy	Częstotliwość	Cechy	Częstotliwość
Miły, sympatyczny, życzliwy	69	Konsekwentny	6
Uśmiechnięty, radosny	20	Kreatywny	4
Pomocny	20	Lubiący swoją pracę	3
Spokojny	15	Nie agresywny	3
„Taki jak moja bibliotekarka” ¹²⁸⁹	11	Wyluzowany	2
Znający bibliotekę, w której pracuje	11	Uważny	2
Oczytany	9	Szczery	1
Rozmowny i otwarty	8	Ambitny	1
Dobrze doradzający	8	Sprytny	1
Mądry, inteligentny	7	Znający się na obsłudze komputera	1
Fajny	7	Zorganizowany	1
Ciepły	6	Empatyczny	1

Źródło: badania własne

Zdecydowanie największa liczba uczniów wskazała życzliwość jako najbardziej pożądaną cechę bibliotekarza. Wśród często pojawiających się określeń występowały: chęć pomocy czy uśmiech. Warto zwrócić uwagę na fakt, że cechy związane z kompetencjami typowo bibliotekarskimi (tj. odcytany, inteligentny, dobrze doradzający) znalazły się na niższych lokacjach. Wyżej uczniowie cenią sobie spokój i otwartość nauczyciela. Co ciekawe, kilkunastu uczniów wskazało na pracownika ich biblioteki szkolnej jako na uosobienie pożądanых cech. Wyniki tego badania są zbieżne z oczekiwaniami uczniów, opisanymi przez W. Goriszowskiego¹²⁹⁰, dostrzegającego konieczność tworzenia pozytywnych – przepełnionych życzliwością, profesjonalizmem, chęcią pomocy – relacji nauczyciela z użytkownikami bibliotek.

Uczniowie poproszeni o opisanie ich relacji z nauczycielem bibliotekarzem, na ogół odnosili się do konkretnych sytuacji, których doświadczyli. Bibliotekarze w tych opowieściach przeważnie przedstawiani są w sposób bardzo pozytywny. Oto przykłady:

¹²⁸⁹ Uczniowie często w pytaniu o pożądanе cechy bibliotekarza odnosili się do pracującego w ich bibliotece szkolnej nauczyciela, np. „Idealny bibliotekarz jest taki jak pani Ewa”.

¹²⁹⁰ W. Goriszowski: *Bibliotekarz szkolny – jego cechy...*, s. 52.

Nie wiedziałam, jaką książkę wypożyczyć i pani Agnieszka mi doradziła (od tej pory to jest moja ulubiona książka) (uczennica, klasa 8);

Pamiętam pisanie rozprawki z panią – ta pani była super, wreszcie zrozumiałam, jak się to pisze (uczennica, klasa 8);

Pamiętam, że wypożyczyłem w jednym roku szkolnym około 60 książek i zostałem pochwalony przez panią przed całą szkołą na apelu (uczeń, klasa 8);

Pamiętam, że powiedziałam do koleżanki, że jestem głodna. I pani wyciągnęła z biurka czekoladowego królika i powiedziała, że mi go daje, bo jestem głodna (uczennica, klasa 5);

Kiedys trzeba było oddać wszystkie książki, to ja oddałam, ale pani na komputerze wyświetliło się, że mam jakąś książkę w domu, a ja nawet tej książki nie znałam. Później okazało się, że to ja tego nie wypożyczałam, ale ktoś inny – ale pani przeprosiła mnie za pomyłkę (uczennica, klasa 6);

Po prostu lubię panią z biblioteki, bo jest taka miła i się tak pięknie do mnie cały czas uśmiecha, dzięki niej chce mi się chodzić do biblioteki. BIBLIOTEKA JEST SUPER!!!! (uczennica, klasa 5).

Niestety, nie brakowało krytycznych głosów dotyczących postaw pracujących w bibliotekach szkolnych nauczycieli:

Panuje tam okropna atmosfera, a Pani bibliotekarka jest bardzo niemiła i nieżyczliwa. Często wygania nas z biblioteki i zniechęca swoimi zachowaniami do przebywania w tym miejscu. Ogólnie rzecz ujmując, nasza biblioteka zdecydowanie nie jest przyjazna czytelnikom (uczeń, klasa 7);

Biblioteka jest słaba, bo jest niemiła nauczycielka, straszna nuda. Według pani tylko jej zdanie się liczy (uczeń, klasa 8);

Biblioteka jest mocno średnim miejscem w szkole, nic się w niej nie dzieje... :(pani siedzi tam za karę, nie angażuje się w moje plany czytelnicze (uczennica, klasa 7);

Boję się pani bibliotekarki i wolę kupować książki w sklepie (uczennica, klasa 6);

Biblioteka jest takim miejscem, gdzie nie czuję się zbyt jakbym była tam mile widziana. Mam wrażenie, że pani mnie (i innych) nie lubi (uczennica, klasa 7).

Warto zwrócić uwagę, że uczniowie bardzo niewiele uwagi poświęcili metodom pracy dydaktycznej bibliotekarzy. Żadna z osób nie wspomniała o tym, że brała udział w ciekawej (lub nieciekawej) lekcji bibliotecznej. Może to świadczyć o tym, że bibliotekarze funkcjonują w świadomości uczniów przede wszystkim jako pracownicy biblioteki, a nie jako nauczyciele – na co zwracała uwagę M. Antczak¹²⁹¹. Należy podkreślić, że uczniowie sporadycznie odnosili się również do akcji czytelniczych, mających miejsce w bibliotece szkolnej – zaledwie trzy

¹²⁹¹ M. Antczak: *Rola bibliotek...*, s. 261.

osoby wskazały na bibliotekę jako na miejsce, w którym rzeczywiście odbywa się aktywna promocja czytelnictwa:

Lubię, kiedy są jakieś akcje, na przykład konkurs na najlepszy piernik – ta akcja była fajna i wszędzie ładnie pachniało piernikami (uczennica, klasa 8);

Pamiętam, gdy wylosowałam kostkę Rubika, bo była taka akcja loteryjka u Szymborskiej – i można było losować rzeczy z magicznego pudła. To było super (uczennica, klasa 6);

Zawsze mają tam bardzo ciekawe konkursy :) (uczeń, klasa 4).

Podsumowując, należy stwierdzić, że oczekiwania uczniów względem nauczyciela bibliotekarza dotyczą przede wszystkim cech osobowościowych (życzliwy, pomocny, spokojny), a w mniejszej mierze kompetencji zawodowych (oczytany, dobrze doradzający). Z narracji uczniów wyłoniły się zarówno pozytywne obrazy nauczyciela, który dobrze doradza, pomaga, chwali, jest empatyczny, jak i negatywne: apodyktycznego, niezadowolonego z wykonywanej pracy, zniechęcającego do korzystania z biblioteki. Potwierdza to obraz uzyskany w badaniu klimatu emocjonalnego (ocena wymiaru relacji nauczyciel-uczeń: niskie wyniki -18,44%, przeciętne - 48,53%, wysokie - 33,03%). Bardzo ważne jest by pamiętać, że obraz nauczyciela widziany oczami uczniów jest budowany w oparciu o perspektywę relacji z bibliotekarzem: dzieci i młodzież zapytani o skojarzenia z biblioteką, wskazywali przede wszystkim na postać nauczyciela tam pracującego. To on jest odpowiedzialny za tworzenie pozytywnego klimatu emocjonalnego w tej przestrzeni – warto więc, aby z jednej strony wiedział, za pomocą jakich działań ten klimat można poprawiać (por. Biblioteczny Bank Dobrych Praktyk), a z drugiej strony posiadał odpowiednie kompetencje społeczno-emocjonalne (por. rekomendacje).

3.4.4 Kultura emocjonalna – podsumowanie narracji uczniów

Uchwycenie znaczeń, jakie uczniowie nadają przestrzeni biblioteki i relacjom tam panującym, nie jest łatwym zadaniem. Nieuchwytność i złożoność kultury emocjonalnej tego miejsca oraz jego codzienności sprawia, że łatwo wymyka się ona opisom – tym bardziej, że kompetencje emocjonalno-społeczne (w tym rozpoznawanie emocji i nazywanie ich) u dzieci i młodzieży, będącymi odbiorcami i współtwórcami tej kultury intensywnie się rozwijają i nie są jeszcze w pełni wykształcone¹²⁹².

¹²⁹² N. Ashkanasy, M. Dunsborough: *Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching*, „Journal of Education for Business”, 2003, nr 79(1), s. 18–22; R. Brown: *Emotions and behavior: exercises in*

Badania jakościowe zrealizowano w czterech różnych bibliotekach szkolnych. Opowieści uczniów o bibliotece pozwoliły na opisanie dwóch obrazów kultury tego miejsca. Pomimo że uczniowie nie zostali bezpośrednio poproszeni o opis poszczególnych elementów kultury emocjonalnej, a jedynie o wskazanie ważnych dla nich emocjonalnych sytuacji, których doświadczyli w bibliotece, dzieci i młodzież niejako „intuicyjnie” wybierały do opisu te przedmioty (artefakty fizyczne), słowa (językowe) i zachowania (behawioralne), które wiązały się z ich oczekiwaniami, potrzebami oraz emocjami. Przyjęty model badawczy, zakładający że kultura emocjonalna będzie przejawiać się – w wyróżnionym w scheinowskim modelu – na trzecim (po założeniach, normach i wartościach) poziomie uświadomionym i uwidocznionym artefaktów pozwolił na opis tej przestrzeni.

Pierwszy obraz wyłaniający się z jakościowego etapu badań – dominujący w narracjach uczniów z dwóch mniejszych szkół, o najwyższych wynikach klimatu emocjonalnego – pokazuje bibliotekę jako przestrzeń otwartą na obecność dzieci i dopasowaną do ich potrzeb. Uczniowie wskazywali na życzliwą postawę bibliotekarza i ważne dla nich interakcje społeczne, mające miejsce w bibliotece. Taka kultura sprawiała, że dzieci deklarowały, że biblioteka to ich „świat”¹²⁹³.

Stosując wartościujące podejście do kultury, można powiedzieć, że kultura tych bibliotek jest pozytywna – a dostrzeżone tam artefakty, zbadany klimat emocjonalny biblioteki w percepcji uczniów oraz zadeklarowana przez bibliotekarza praca emocjonalna na poziomie głębokim tworzą spójny obraz.

Niestety, obraz kultury dwóch pozostałych bibliotek w większych szkołach o niskich wynikach klimatu był mniej spójny: zasady panujące tam i reakcje pracowników częściej nie były jasne dla uczniów, badani czasem nie czuli się tam mile widziani, a wręcz w niektórych sytuacjach podkreślali, że czują się kontrolowani, zawstydzani, odrzucani czy załęknieni. Część uczniów lakonicznie zasygnalizowała odczuwanie niepokoju, presji społecznej czy agresji ze strony bibliotekarza bądź starszej młodzieży. Stosując wartościujące podejście do kultury, można powiedzieć, że kultura tych bibliotek była negatywna – a dostrzeżone tam artefakty w percepcji uczniów nie były sprzyjające.

emotional intelligence. „Journal of Management Education”, 2003, nr 27(1), s. 122–134; S. Clark, R. Callister, R. Wallace: *Undergraduate management skills courses and students' emotional intelligence*. „Journal of Management Education”, 2003, nr 27(1), s. 3–23; S. Ornstein, T. Nelson: *Incorporating emotional intelligence competency building into the preparation and delivery of international travel courses*. „Innovations in Education & Teaching International”, 2006, nr 43(1), s. 41–55.

¹²⁹³ Nawiązuję tu do słów jednej z uczennic: „Moja biblioteka szkolna jest wspaniała, przyjazna, posiada cudowną atmosferę. Bardzo lubię w niej przebywać, ponieważ **czuję się w niej swobodnie i wiem, że to mój świat**”.

Opis kultury z perspektywy uczniów zgodnie z przyjętymi założeniami scheinowskiego modelu pozwolił uchwycić pewne elementy kultury emocjonalnej badanej przestrzeni. Odpowiadając na pytania badawcze do etapu jakościowego („Jaka jest kultura emocjonalna biblioteki w wymiarze jej artefaktów behawioralnych, fizycznych i językowych”, „Jakie są emocjonalne doświadczenia uczniów”, „Jaka jest codzienność biblioteki?”) na podstawie wywiadów z uczniami, nasuwa się kilka wniosków:

1. według uczniów kultura emocjonalna bibliotek szkolnych w wymiarze jej artefaktów behawioralnych, fizycznych i językowych jest zróżnicowana – można w niej zaobserwować wykreowanie w bibliotece przyjaznych, dostępnych dla uczniów przestrzeni, w których młodzież i dzieci spędzają ze sobą czas, integrując się; jak również obwarowane zakazami i ograniczeniami miejsca, w których kontroluje się uczniów, nie dopuszcza do partycypacji w tworzeniu biblioteki czy nie okazuje im należnego szacunku. Wydaje się, że zróżnicowane opinie wynikają przede wszystkim z odmienności warunków funkcjonowania biblioteki i zachowań bibliotekarzy w poszczególnych szkołach – pożądanym przez uczniów wszystkich badanych na etapie jakościowym szkół wizerunek bibliotekarza był spójny i koncentrował się przede wszystkim na cechach osobowościowych nauczyciela (życzliwość, otwartość), a nie na kompetencjach pracownika. Dostrzeżone w badaniu jakościowym zjawiska (rygorystyczne przestrzeganie regulaminów, narzucanie niepisanych i nierozumianych przez uczniów zasad, odczuwany przez uczniów brak życzliwości ze strony nauczyciela) zestawione z wynikami ilościowego badania nad klimatem częściowo tłumaczą, dlaczego część uczniów oceniła klimat emocjonalny badanych bibliotek jako negatywny – zwłaszcza w podskali relacji z bibliotekarzem;
2. doświadczenia emocjonalne uczniów są najczęściej związane z interakcjami z bibliotekarzem (pomocą, rozmową, wsparciem, ale i wyrzuceniem z biblioteki, nałożonymi ograniczeniami, przesadną kontrolą) oraz z innymi czytelnikami (rozmową, zabawą, wspólnym spędzeniem czasu, ale i kłótnią czy przejawami agresji). Opowieści uczniów dotyczące doświadczanych emocji potwierdzają znaczenie aspektu dotyczącego relacji i ogólną tendencję do niższej całościowej oceny klimatu w przypadku gdy relacja nauczyciel-uczeń została nisko oceniona;
3. codzienność biblioteki jest pełna sprzeczności i zawiera zarówno aspekty pozytywne (takie jak dobra atmosfera, możliwość odpoczynku, integracji, wsparcia), jak i negatywne (poczucie kontroli, negatywne emocje doświadczane podczas relacji z bibliotekarzem i innymi czytelnikami) – pokazuje to analiza określeń, pojawiających

się w odniesieniu do biblioteki oraz skojarzeń z tą przestrzenią. Wyniki te zestawione z innymi badaniami nad kulturą szkoły i codziennością¹²⁹⁴ nie są zaskakujące i potwierdzają obserwowaną w polskich badaniach edukacyjnych tendencję do krytycznej oceny rzeczywistości edukacyjnej;

4. część bibliotekarzy podejmuje działania, żeby tworzyć pozytywny klimat biblioteki, doradza, wspiera w odrabianiu zadań domowych, chwali, przyznaje się do popełnionych błędów, okazuje codzienną życzliwość. Niektórzy nauczyciele według uczniów są apodyktyczni, niezadowoleni z wykonywanej pracy, przez co – w ocenie młodzieży – zniechęcają do korzystania z biblioteki.

Należy jeszcze raz zaznaczyć wielokrotnie już sygnalizowany spadek liczby uczniów pozytywnie odbierających klimat na wyższych etapach edukacyjnych¹²⁹⁵: **w kontekście przeprowadzonego badania wydaje się bowiem, że przyczyną tych spadków są nie tylko sygnalizowane przez innych badaczy zmiany związane z dojrzewaniem (niska motywacja do nauki, niepowodzenia w szkole, obniżony nastrój, niska samoocena¹²⁹⁶), ale także zaskakujące i jednocześnie bardzo niepokojące zakazy i reakcje bibliotekarzy** takie jak przepytывanie dziecka z lektury, zabranianie wejścia do biblioteki w innym celu niż wypożyczanie. Takie zachowania M. Kisilowska określa jako szkodliwe i toksyczne¹²⁹⁷. Pokazują one, że część nauczycieli nie jest przygotowanych do budowania pozytywnego klimatu emocjonalnego biblioteki, nie rozumie roli emocji i artefaktów, którym dzieci nadają emocjonalne znaczenia.

W dalszej części pracy odpowiedzi na te pytania badawcze zostaną dopełnione o opis kultury i codzienności biblioteki w perspektywie nauczycieli bibliotekarzy.

3.5. Biblioteka i jej codzienność oczami nauczycieli

W tej części pracy – po opisanu kultury emocjonalnej, przejawiającej się w artefaktach fizycznych, behawioralnych i językowych oraz codzienności biblioteki widzianej oczami

¹²⁹⁴ M. Czerepaniak-Walczak: *Proces emancypacji ...*; D. Klus-Stańska: *Dzień jak co dzień...*; *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczania emocji...*; *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5. Codziennosc w szkole...*

¹²⁹⁵ M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward...*, s. 934–956; P. Nootens, M. F. Morin, D. Alamargot, C. Gonçalves, M. Venet, A. M. Labrecque: *Differences in Attitudes ...*.

¹²⁹⁶ R. W. Roeser, J. S. Eccles & A.J. Sameroff: *School as a context...*, s. 443–471.

¹²⁹⁷ M. Kisilowska: *Bibliotekarstwo szkolne zawodem...*, s. 38.

uczniów – zostanie podjęta próba opisanie perspektyw, doświadczeń i przeżyć nauczycieli, dla których praca tam jest codziennością. Dane jakościowe zostały zebrane w trakcie przeprowadzania wywiadów skoncentrowanych na problemie z czterema nauczycielami, których wyłoniono na etapie ilościowym, uwzględniając szkoły o najniższym i najwyższym zadeklarowanym przez uczniów klimacie emocjonalnym biblioteki. Dane zostały następnie skategoryzowane tak, aby odpowiedzieć na pytania: jak bibliotekarze postrzegają miejsce swojej pracy? Jak radzą sobie z własnymi emocjami oraz emocjami dzieci? Jakie pisane i niepisane reguły obowiązują w bibliotekach, którymi zarządzają?

W opisie doświadczeń i kultury emocjonalnej w perspektywie uczniów badania koncentrowały się przede wszystkim na warstwie artefaktów, najłatwiej uchwytnych i uwidocznionych¹²⁹⁸. W analizie wywiadów z nauczycielami opis ten został pogłębiony o analizę pośrednio i wprost wyrażonych założeń, norm oraz wartości, ponieważ uwidoczniły się one w niektórych znacznie dłuższych wypowiedziach respondentów. Zebrane dane zostały zanonimizowane – a imiona narratorek, które są autorkami przytoczonych poniżej cytatów zmienione.

W dwóch pierwszych częściach rozdziału skupię się na analizie przekonań (dotyczących roli biblioteki i znaczenia emocji w pracy bibliotekarza) oraz artefaktów, które bibliotekarze opisują w kontekście pracy w bibliotece. Kolejne etapy będą poświęcone opisowi doświadczeń emocjonalnych nauczycieli związanych z codziennością, przedstawieniu wskazanych przez nauczycieli obowiązujących w bibliotece reguł kultury emocjonalnej. Na koniec omówię podejmowane przez nauczycieli działania, które w ocenie respondentów mają na celu tworzenie pozytywnego klimatu biblioteki.

3.5.1. Założenia i przekonania nauczycieli dotyczące biblioteki i roli emocji w pracy bibliotekarza

Założenia, normy i wartości to dwie najgłębiej ukryte warstwy kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej. Są one na ogół jedynie częściowo widoczne i uświadomione, a tym samym trudno dostępne (por. podrozdział 1.3.7). Założenia, normy i wartości przyjęte oraz deklarowane przez bibliotekarzy będą w tej części pracy opisywane wspólnie, ponieważ z jednej strony trudno je oddzielić, a z drugiej deklarowane normy i wartości odzwierciedlają często przyjęte założenia (por. podrozdział 1.3.7). Na podstawie rozmów z nauczycielami, po uporządkowaniu uzyskanych narracji zostały wyłonione dwie grupy założeń, norm i wartości,

¹²⁹⁸ Tamże, s. 66.

związanych z kulturą emocjonalną biblioteki, o których bibliotekarze mówili. Dotyczyły one roli biblioteki oraz roli emocji w pracy bibliotekarza.

Pierwsza grupa norm i założeń, które uwidaczniały się w wypowiedziach bibliotekarzy, dotyczyła roli biblioteki, jej statusu i misji. Wszyscy respondenci zadeklarowali, że biblioteka jest ważnym miejscem na mapie szkoły, co pokazują poniższe cytaty:

Jeżeli w bibliotece jest pełno dzieci, które spędzają ze sobą czas w otoczeniu książek, wymieniają się ze sobą informacjami o przeczytanych książkach, oglądają je na półkach i zachęcają się wzajemnie do czytania, to faktycznie jest to serce szkoły (Małgorzata);

Uważam, że biblioteka jest jednym z ważniejszych miejsc w szkole: udostępniam uczniom podręczniki, wypożyczam książki, no i zawsze służę pomocą uczniom i nauczycielom (Mariola);

Biblioteka jest to według mnie miejsce szczególne, jest to przestrzeń zbudowana z książek, i to powoduje, że nie kojarzy się z typową klasą (Joanna);

Opisywanie biblioteki jako serca szkoły to przede wszystkim rytm dźwięków, bo żywe serce tętni, to działanie wspólna praca przebywanie, czasem głośnie, czasem zbyt głośnie, czasem nie do wytrzymania, a czasem ciche i spokojne. Można to porównać do oceanu, który bywa raz spokojny, a czasem fale przebijają się wśród huku sztormu, dlatego dużą rolę gra tutaj bibliotekarz, który jest kapitanem statku (Krystyna).

Każdy z przytoczonych cytatów można wpisać w omawiany przez H. Batorowską mit traktowania „biblioteki szkolnej jako podstawowej pracowni dydaktycznej w szkole, jako centrum edukacji samokształceniowej lub miejsca wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży [...]”¹²⁹⁹. Mit ten jest, jak komentuje badaczka, szkodliwy ponieważ „wyraża brak wiedzy, która w sposób adekwatny odzwierciedlałaby rzeczywistą rangę biblioteki szkolnej w kulturze organizacyjnej szkoły”¹³⁰⁰. Warto jednak za M. Dudzikową zwrócić uwagę na znaczenie metafory¹³⁰¹ wykorzystanej przez autorkę ostatnich przytoczonych słów: ocean-szkola, biblioteka-statek oraz bibliotekarz-kapitan. Jej użycie pokazuje bowiem znaczenie zarówno bibliotekarza jako twórcy klimatu emocjonalnego biblioteki, jak również dynamikę zmieniających się emocji w bibliotecznej codzienności.

Pomimo wspólnego przekonania o szczególnym charakterze tego miejsca, narratorzy w różny sposób wyjaśniali specyfikę tego miejsca. Zwracano uwagę na różne jego elementy: niektórzy mówili o budowaniu poczucia wspólnoty, inni o szczególnej roli związanej z promowaniem czytelnictwa bądź rozbudzaniem kreatywności uczniów. Jedna osoba zwróciła

¹²⁹⁹ H. Batorowska: *Kultura informacyjna...*, s. 431.

¹³⁰⁰ Tamże.

¹³⁰¹ Twierdza. *Szkola w metaforze...* .

uwagę na dydaktyczno-edukacyjną rolę biblioteki. W związku z tymi różnicami, obraz obowiązujących w bibliotece zasad oraz funkcji, jakie biblioteka powinna spełniać, był zupełnie różny u poszczególnych bibliotekarzy. Przyjrzyjmy się cytatom dwóch nauczycielek:

W bibliotece szkolnej są inne zasady: uczniowie na korytarzu szkolnym ciągle krzyczą albo się głośno śmieją. Biblioteczna cisza pozwala się skupić i w spokoju pouczyć. Zawsze – nawet jak byłam dzieckiem – w bibliotece trzeba było być cicho. To wynika z faktu, że biblioteka jest taką świątynią wiedzy. Rzeczywistość jest też taka, że od kilkunastu lat uczniowie są chyba mniej zdyscyplinowani i cały czas trzeba ich upominać (Joanna);

Wydaje mi się, że w bibliotece mam większą tolerancję na takie – nieadekwatne do sytuacji – zachowania. Sądzę, że na lekcjach panuje większa dyscyplina, uczniowie mają mniej swobody, muszą wykonywać polecenia nauczyciela podczas danego etapu lekcji i nie mogą okazywać swojego niezadowolenia np. z pisania sprawdzianu i podczas niego. W bibliotece raczej mają przestrzeń, żeby porozmawiać o tym, co ich zabolowało, co ich ucieszyło i co jest dla nich ważne – i jest też na to czas (Małgorzata).

Różnica pomiędzy normami i wartościami deklarowanymi przez obie nauczycielki jest fundamentalna, ponieważ pierwsza z respondentek kładzie nacisk na dydaktyczną rolę biblioteki¹³⁰², a druga zdecydowanie podkreśla relacyjny aspekt tej przestrzeni¹³⁰³. Z pewnością różnica ta może wynikać z wieku, wychowania, wyobrażeń dotyczących posiadanych zasobów i kompetencji czy przyjętego stylu zarządzania grupą obu nauczycielek i wpływa na ich holistyczne podejście do wykonywanej pracy.

Druga wyodrębniona w toku analiz grupa założeń, deklarowanych norm i wartości dotyczyła roli emocji w pracy bibliotekarza. Każda z respondentek zadeklarowała, że emocje mają dla niej znaczenie:

Emocje są dla mnie ważne i mają takie znaczenie, że chciałabym, żeby to dziecko, które przychodzi do biblioteki zawsze czuło się tam mile widziane. Żeby ten uczeń czuł się dobrze w przestrzeni wypełnionej książkami – nawet jeśli deklaruje, że nie lubi czytać, że czytanie jest nudne i w ogóle nie ma ciekawych książek (Małgorzata);

Emocje towarzyszą mi w pracy i są jej częścią. Ja naprawdę lubię tu pracować, jedynie czasem to jest dla mnie denerwujące, kiedy internet nie działa i są inne problemy techniczne, i muszę iść na zastępstwo, o którym wcześniej nie wiedziałam i za późno się dowiedziałam, albo kiedy rodzice mają o coś pretensje (Joanna);

Choć nauczyciele podkreślali znaczenie emocji w swojej pracy, to jednocześnie zupełnie inaczej podchodzili do np. prawa wyrażania emocji przez uczniów. Dosadnie pokazuje to zestawienie dwóch dłuższych cytatów:

¹³⁰² H. Batorowska: *Kultura informacyjna...*, s. 431.

¹³⁰³ Szerzej ten aspekt w odniesieniu do zdolności relacyjnych personelu biblioteki Biblo Tøyen omawiają w artykule "It's all about relations" - *an investigation into the youth librarian's role and proficiency* Sunniva Evjen Tonje Vold. Por. T. Vold & S. Evjen: *How children find...*, s. 1-9.

Według mnie, uczniowie mogą w bibliotece wyrażać to, co myślą. Kwestią sporną jest to, jakimi słowami to robią - na pewno nie zgodziłabym się na używanie przez uczniów wulgarnego słownictwa czy obraźliwego dla innych ludzi. Sądzę jednak, że nie ma takich emocji, których wyrażać nie powinni. Chodzi bardziej o język jakim nie powinni mówić. Jeżeli uczeń odczuwałby złość w bibliotece, np. przez te rówieśnicze sytuacje, o których mówiłam wcześniej – ma prawo ją wyrazić. Musi jednak pamiętać o podstawowych zasadach szacunku wobec innych, i nie obrażaniu wszystkich dookoła (Małgorzata);

Uczniowie mogą wprost wyrażać swoje zadowolenie i wdzięczność za otrzymaną pomoc. Oni dużo się uczą (niektórzy przynajmniej) i widzę, że nieraz są zmęczeni, bo np. mają lekcje od 8 do 15.30, a dodatkowo później jeszcze jeżdżą na korepetycje. U nas biblioteka jest czynna ponad 30 godzin tygodniowo, bo mamy ponad 1000 uczniów, więc cieszę się, że możemy zaoferować im pomoc. Na pewno nie powinni głośno krzyczeć i wyrażać swojego niezadowolenia z powodów, które nie są od nas zależne. Czasem biblioteka musi być zamknięta z powodu np. konkursu recytatorskiego czy wojewódzkich konkursów przedmiotowych. Uczeń może przyjść wtedy w innym terminie (Mariola).

Przytoczone wypowiedzi jednoznacznie pokazują, że wśród pożądanych norm i wartości pierwsza respondentka ceni szczerłość, bezpośredniość i otwartość; druga narratorka natomiast za właściwą postawę uważa opanowanie/ukrywanie emocji zgodnie z obowiązującym kodem kulturowym.

Przeprowadzona analiza dwóch wyodrębnionych w wywiadach z nauczycielami grup przekonań, norm i wartości – dotyczących podstawowych założeń towarzyszących bibliotekarzowi w pracy z czytelnikami – pokazuje, że **sposób myślenia pracowników bibliotek nie jest wolny od głęboko zakorzenionych mitów edukacyjnych**, o których pisały M. Dudzikowa¹³⁰⁴ czy H. Batorowska¹³⁰⁵. Mity te podzielane przez wszystkie respondentki – m.in. biblioteka jako szczególne miejsce na mapie szkoły, przekonanie o roli emocji (w dwóch przypadkach - przy jednoczesnym negowaniu prawa do ich wyrażania przez uczniów) – stają się składnikami roli zawodowej bibliotekarzy, którzy dążą do podtrzymania wykreowanego wizerunku. Przekonania te mogą wpływać z ukształtowanego wzorca kultury emocjonalnej, obowiązującego w społeczeństwie w którym badani nauczyciele funkcjonują, z procesów socjalizacyjnych, których sami byli uczestnikami, ale również z nabytego przez nich wykształcenia, doświadczenia zawodowego czy kompetencji emocjonalnych. Wśród stawianych przez nich celów pracy bibliotekarza, wyłaniających się z przeprowadzonego opisu można wymienić: promocję czytelnictwa wśród uczniów, oferowanie im pomocy, budowanie wspólnej przestrzeni, ale również utrzymywanie ciszy poprzez dyscyplinowanie zakłócających ją uczniów.

¹³⁰⁴ M. Dudzikowa. *Mit o szkole jako....*

¹³⁰⁵ H. Batorowska: *Kultura informacyjna...*, s. 431.

3.5.2 Artefakty: fizyczne, behawioralne i językowe – przejawy postaw nauczycieli

Przyjęty przeze mnie w części teoretycznej model kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej obejmuje trzy grupy artefaktów: przedmioty, zachowania i komunikaty, na podstawie, których można wnioskować o emocjonalnym stosunku do biblioteki, czytania czy książek (por. podrozdział 1.3.7). Są one widoczne i uświadomione – to w nich kultura emocjonalna w najbardziej oczywisty sposób ujawnia się, ponieważ można je zaobserwować¹³⁰⁶.

Podstawowym artefaktem fizycznym w którym ujawnia się kultura emocjonalna biblioteki według nauczycieli jest sama przestrzeń tego miejsca, którą respondenci kreują (bądź nie) w taki sposób, żeby wywoływała pozytywne emocje u dzieci. Oto wybrane bibliotekarskie narracje, pokazujące stosunek do adaptacji biblioteki na potrzeby uczniów:

Moja biblioteka składa się z dwóch pomieszczeń – mieści się w nich około 16 regałów, 2 biurka i 2 komputery, ksero, dwa stoły dla czytelników z krzesłami. W rogu biblioteki znajduje się kącik wypoczynkowy – początkowo złożony z piankowych puzzli z poduszkami, teraz wstawiono tam puffy zakupione przez radę rodziców. Pomimo, że w bibliotece jest dość ciasno, staram się cały czas dopasowywać przestrzeń do potrzeb uczniów – dlatego ułożyłam stare puzzle i dążyłam do wstawienia puf (Małgorzata, bibliotekarka pracująca w szkole na obszarze wiejskim);

Najważniejsze jest, żeby ta przestrzeń była, a ja jako bibliotekarz ją dostosowuję. Przetawiam fizycznie stoliki, gdzie jest miejsce do siedzenia, do pracy twórczej, albo przygotowuję takie zajęcia, albo młodzież mi zgłasza, że jest taka potrzeba i tą przestrzeń aranżuję i siedzimy na ziemi. Są jakieś puffy czy koc – to tworzy inną przestrzeń, tak jak jest w domu [...] w bibliotece dajemy koc, przekładamy gdzieś kwiatek i już mamy przestrzeń do wspólnej rozmowy, siadamy pomiędzy uczniami i to powoduje, że te dzieci ufają nam i wtedy możemy rozmawiać o książkach, z książkami przeprowadzać różne warsztaty twórcze i zobaczyć jakie dane dziecko ma talent, w czym jest po prostu dobre, żeby mu pomóc, go rozwijać w tym. Biblioteka uważam jest świetnym miejscem (Krystyna, bibliotekarka pracująca w szkole na obszarze wiejskim);

Moja biblioteka jest dość ciasna, może całe pomieszczenie ma 20 metrów kwadratowych, regały stoją wydłuż dwóch ścian, na środku jest stół i cztery krzesła. Uczniowie na ogół przychodzą albo po lekturę, albo kiedyś odrobić zadania. Ogólnie to jest mało miejsca do siedzenia i nie bardzo są możliwości, żeby to zmienić (Mariola, bibliotekarka pracująca w szkole na obszarze miejskim).

Pomimo, że każda z bibliotekarek zwracała uwagę na ciasnotę, dwie osoby opowiedziały o wysiłku, który wkładają w to, aby przestrzeń była dopasowana do potrzeb uczniów. Puffy czy dywany, o których mówiły respondentki, stały się elementami, łączącymi członków grupy: pozwalały na ich wypoczynek czy budowanie wspólnoty. W ich słowach wybrzmiewa troska

¹³⁰⁶ M. Sawicka: *Pojęcie kultury emocjonalnej...*, s. 188.

o dzieci i ich samopoczucie – dzięki działaniom nauczycielek artefakty (takie jak dywan, piankowe puzzle, koc) mogły nabrać znaczenia dla dzieci z tych przedmiotów korzystających. Warto również podkreślić, że respondentka prowadząca zajęcia na dywanie, siadała na nim wraz z uczniami, budując tym samym wrażenie symetrii w relacji nauczyciel-uczeń¹³⁰⁷.

Bibliotekarze nie opisywali raczej poszczególnych elementów wystroju (puf, dywanów, maskotek), wspominali o nich jedynie sporadycznie. Jedna z respondentek opowiedziała o konieczności otwierania drzwi do biblioteki („dobrze jest, gdy drzwi do biblioteki szkolnej są otwarte, i to dosłownie, szczególnie na przerwach”). W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że uczniowie znacznie częściej pisali o artefaktach fizycznych takich jak kolorowe wnętrza, maskotki, wygodne pufy, puzzle, gry. Pokazuje to nieco inne znaczenia nadawane przestrzeni przez dzieci i bibliotekarzy – wydaje się, że dla bibliotekarzy przestrzeń musi być przede wszystkim funkcjonalna, a dla dzieci i młodzieży – estetyczna.

Spośród artefaktów językowych, będących przejawami kultury emocjonalnej biblioteki w toku analiz wypowiedzi nauczycieli zostały wyodrębnione dwie grupy tematyczne. Pierwsza dotyczyła artefaktów obejmujących rozmowy bibliotekarzy z uczniami (ich tematyki i formy), druga – konkretnych, przytoczonych przez respondentki sytuacji, związanych z dużym ładunkiem emocjonalnym. **Druga wyróżniona grupa w oczywisty sposób łączy się z artefaktami behawioralnymi** (por. podrozdział 1.3.7).

Do dokonania charakterystyki artefaktów, należących do pierwszej grupy, posłużą poniższe wypowiedzi trzech nauczycieli, dotyczące rozmów prowadzonych przez nich z uczniami:

Najczęściej to są takie konwencjonalne, grzeczne, takie normalne rozmowy dotyczące poszukiwania konkretnej książki, zwrotów, prolongaty, wypożyczeń. Często też proszę o ciszę (Joanna);

Młodszy uczniowie przeważnie przychodzą i rozmawiamy o tym, co oni chcą mi powiedzieć, np. „A wie Pani, że mi wypadł ząb?”, „A ja będę mieć nowego chomiczka”, „A Michasia ma ospę”, „a mój starszy brat dostał karę, bo pyskował mamie”. Maluchy opowiadają o tym, co jest dla nich ważne. Często pytają o konkretne książki: „a jest już nowa część z serii Wojownicy”, „a kiedy będzie ta książka zapachowa?”, „a ma pani książkę *Wally w Hollywood*?”. [...] Starsi uczniowie przychodzą z innymi tematami: czasem skarżą się na nauczycieli-przedmiotowców lub zagadują, czy coś jest zgodne ze statutem szkoły („Ile kartkówek można tygodniowo robić?”, „Oni – nawet ci starsi uczniowie, siódmo- czy ósmoklasiści - po prostu czasem przychodzą z takimi drobnostkami, głupotkami i widać, że mają potrzebę, żeby zwrócić na siebie uwagę dorosłej osoby. (Małgorzata);

Najbardziej lubię się zwracać po imieniu, dlatego staram się imiona zapamiętywać. Rozmowy są różne, czasem przychodzą po książkę, jeżeli organizuję np. warsztaty kaligrafii, to wtedy rozmawiamy – np. chłopczyk z pierwszej

¹³⁰⁷ A. Nalaskowski: *Przestrzenie i miejsca szkoły...*

klasy mówi o tym, że jest mu źle, bo jest najniższy i z tego powodu czuje się dużo gorszy. No to wyciągam książkę, akurat teraz przychodzi mi do głowy bajka o *Rybce mini-mini*¹³⁰⁸. I tam jest, że ta rybka jest najmniejsza w oceanie, ale tylko ona potrafi uratować wieloryba. To jest taki książkowy przykład i takie są najlepsze (Krystyna).

Analiza rozmów pokazuje, że część respondentów stosuje styl osobowy w pracy z uczniami, a część styl oficjalny, bezosobowy¹³⁰⁹. Uważne wsłuchanie się w głos bibliotekarek pozwala jednak dostrzec apel dzieci o zwrócenie na nie uwagi. Potrzebę rozmowy u dzieci respondentki osadzały w szerszym kontekście środowiska rodzinnego („oni dużo bardziej by woleli siedzieć w domu z rodzicami i nudzić się, no to wtedy wymyślamy co możemy z tymi rodzicami zrobić, [...] mamy takie pomysły: filmowe piątki, czasem się to sprawdza, gry planszowe, proponujemy, ale dzieciom jest trudno zacząć rozmowę z dorosłym”). Zestawienie zachowań pożądanych pedagogicznie, które można dostrzec u dwóch respondentek (aktywne słuchanie, uważność, otwartość) z požądanymi przez uczniów cechami bibliotekarza pokazuje, że **rola bibliotekarza znacznie wykracza poza obowiązki zawodowe wiążące się z prowadzeniem biblioteki** – a niesie za sobą konieczność wykonywania głębokiej pracy emocjonalnej, związanej z próbą zrozumienia ucznia i odpowiedzenia na jego potrzeby i emocje (por. podrozdział 3.3) oraz rozwijania własnych umiejętności interpersonalnych.

Druga grupa artefaktów językowych była związana z konkretnymi sytuacjami, których bibliotekarze doświadczali w kontakcie z uczniami. Miały one miejsce, np. na lekcjach bibliotecznych, na przerwie, w trakcie bibliotecznych uroczystości (pasowanie na czytelnika). Dwie respondentki opowiedziały właśnie o takich sytuacjach, w których musiały wykazać się kompetencjami emocjonalnymi.

Pierwsza sytuacja miała miejsce, gdy jedna z bibliotekarek prowadziła zajęcia z zakresu edukacji emocjonalnej na podstawie *Bajki o Diamencie* Justynie Lewickiej-Szczęsnej¹³¹⁰:

Każdy uczeń dostawał po kamyczku, który był diamentem. Opowieść się zaczyna tak: każdy z nas jak się urodził, to był takim lśniącym diamentem. Ale w trakcie życia słyszymy różne informacje, które budują w nas niekorzystne przekonania. Dzieci na zajęciach mówiły, że „jestem taki...”. I te dzieci – nie wszystkie, bo nie zdążę w ciągu godziny porozmawiać z całą grupą, ale też nie każdy chce mówić i ja to szanuję – na tych warsztatach jak tylko się uda, dzieci opowiadają, jakie słyszą złe rzeczy. Dzieci, zwłaszcza te młodsze, nie udają emocji i one mówią o tych problemach prawdziwych, co mają i przykrywają to chusteczkami. Mówię im: „popatrzcie, jesteście przykryci, nie widać, że świecimy, że jesteście tym diamentem. Co zrobić teraz, żeby to odsłonić?” [...] Opowiem na przykładzie takiej Marty: ja nie znam kontekstu, nie wiem, co mają w domu, ale po tym co mówi, to wiem, że jest ciężko, że nikt nie słucha, że jest

¹³⁰⁸ Autorka wypowiedzi wykorzystała książkę K. Janusik: *Rybka Mini Mini i akcja ratunkowa*. Znak, Kraków 2012.

¹³⁰⁹ B. Bernstein: *Odtwarzanie kultury*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.

¹³¹⁰ J. Lewicka-Szczęsna: *Bajka o Diamencie z dzieckiem (wersja ćwiczeniowa do pracy z dziećmi)*. <https://www.youtube.com/watch?v=lxufCTwoO98> [dostęp online: 16.09.2024].

w sytuacji, która jest dla niej za trudna, opiekuje się nią babcia, a nie mama – mama ma przemocowego partnera [...] Pytam: „Jak ściągnąć te kamyczki, masz, Martusiu, jakiś pomysł?”, a Martusia [mówi:] „nie”, widzę już płacze. Tracą głos. Czasem dzieci na takich warsztatach, jak są silne emocje, tracą głos. One sobie myślą, że to chrypkę mają – ale one tracą głos, bo te emocje są takie mocne [...]. Tu nie zdarzyło mi się, żeby grupa nie pomagała. I dają informacje zwrotne: „jesteś dobra”, „jesteś mądra”, a za każdym razem ściągamy te chusteczki. I jeszcze jak mi się uda, że w tej grupie jest chłopak, który dokucza tej Marcie, bo jej nie lubi, bo siedzą obok i cały czas zabierają sobie te długopisy, i on jej mówi: „jesteś fajna”, to widzę, jak te oczy jej się rozświetlają, i jest ten diament, świecisz (Krystyna).

Ten bardzo obszerny cytat pokazuje sytuację, w której bibliotekarka, wykorzystując metaforę diamentu, stworzyła w bibliotece miejsce do wzmacniania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów – w tym rozpoznawania oraz mówienia o własnych emocjach. Narratorka mówi bowiem zarówno o kompetencji nauczyciela, jaką jest dostrzeganie emocji uczniów – w tym przypadku dzieci młodszych, które bezpośrednio i otwarcie wyrażają swoje emocje – jak i o samym procesie terapeutycznym, w którym nauczyciel i uczeń wspólnie szukają rozwiązania dla doświadczanego przez dziecko problemu emocjonalnego. Warto zwrócić uwagę, że nauczycielka okazała szacunek względem podmiotowości uczniów, nie naciskając na nich, jednocześnie starała się budować/wzmacniać zasoby emocjonalne dzieci. Jest to ważne zadaniem każdej przestrzeni w instytucji edukacyjnej i dzieje się tylko w określonych – sprzyjających – warunkach kultury emocjonalnej.

Inna respondentka opowiedziała o problemie niechęci do czytania, dostrzeżonym wśród niektórych uczniów z pierwszej klasy. Pierwszoklasiści po wzięciu udziału w pasowaniu na czytelnika, nie chcieli odwiedzić biblioteki ani wypożyczyć książki. Nauczycielka opowiedziała o tym, jak zachęciła uczniów do skorzystania z oferty do biblioteki:

Co roku jest tak, że znajdzie się grupa 3-4 chłopców z najmłodszych klas, którzy nie chcą nic wypożyczyć i nawet nie spojrzą na półkę z książkami, twierdząc, że oni nie lubią czytać, tylko grać na komputerze (rzadziej w piłkę nożną). I wtedy pokazuję im dwie półki, na których z jednej strony są tytuły z serii *Minecraft. Kroniki z Woodsworld* i inne książki typowo osadzone w świecie gier komputerowych; a z drugiej strony książki sportowe Yvette Żółtowskiej-Darskiej o piłkarzach takich jak Lewandowski, Szczęsny, Mbappe czy Haaland. I proszę sobie wyobrazić, że to działa. Zawsze ci chłopcy coś sobie wybiorą jako pierwszą książkę wypożyczoną samodzielnie w bibliotece szkolnej [...] Gdybym nakrzyczyła na uczniów w tej sytuacji bądź na siłę zmusiła ich do wypożyczenia byle jakiej książki, na pewno nie wróciliby do biblioteki. Jedynie spokojna rozmowa, uśmiech i pokazanie im szerokiej oferty książek była w stanie sprawić, żeby sięgnęli po książkę. Tym bardziej zmuszanie młodzieży do przeczytania czegośkolwiek nie przyniesie efektów. Uważam, że trzeba bardziej postawić na rozmowę np. o serialu czy filmie i pokazanie, że jest to adaptacja pewnej rewelacyjnej książki... (Małgorzata).

Należy podkreślić, że w działaniu bibliotekarki można dostrzec próbę diagnozowania postaw czytelniczych u uczniów młodszych klas oraz działania mające na celu zmianę postawy

negatywnej uczniów deklarujących, że nie lubią czytać poprzez wsłuchanie się w głos uczniów i polecenie im książki zgodnej z ich rzeczywistymi zainteresowaniami. Narratorka, przekonana o nieskuteczności działań opresyjnych (zmuszanie, krzyk) posługuje się raczej delikatną sugestią i znajomością gustów dzieci czy młodzieży, okazując tym samym empatię i zrozumienie. Jest to bardzo własne w kontekście pracy emocjonalnej – zarówno z emocjami uczniów, jak i z własnymi.

Respondentka poruszyła także temat konfliktów pomiędzy uczniami, których była świadkiem:

Zdarzają się też sytuacje konfliktowe, w których muszę uczestniczyć jako rozjemca. Zdarza się, że uczniowie na przerwie kłócą się między sobą przebywając w bibliotece. Wystarczy, że do biblioteki przyjdzie dwóch uczniów o nieco bardziej ognistych temperamentach z dwóch różnych klas i jeden drugiemu nadepnie na odcisk. Oni przeważnie siedzą w kącie w drugiej części biblioteki, ale co chwilę któryś przychodzi i zaczyna skarżyć: „bo Jaś we mnie rzucił piórnikiem”, „bo Krzys mi powiedział, że jestem głupi”, „bo Paweł mi rzyzy do ucha”. Nie jest to dla mnie nigdy komfortowe, bo uważam, że w takich sytuacjach najczęściej wina leży po obu stronach, a jedna albo druga strona zawsze uważa, że to ona jest pokrzywdzona i powinnam ją obronić – ale nie mogłabym zostawić tego bez reakcji (Małgorzata).

Warto zwrócić uwagę na wykonywaną także przez tę nauczycielkę pracę emocjonalną, która polega na tłumieniu odczuwanego dyskomfortu związanego z odczuwanym przez nią przykrym (w ocenie badanej) obowiązkiem zareagowania na łamanie niepisanej reguły kultury emocjonalnej miejsca (w bibliotece nie kłócimy się). Bibliotekarka zdaje sobie sprawę z emocji odczuwanych w tej sytuacji przez ucznia (złość, oczekiwanie „obrony” przez nauczyciela) i próbuje zarządzać uczuciami swoimi i uczniów. Podjęte działanie jednocześnie przyczynia się do utrzymania goffmanowskiej „twarzy”¹³¹¹.

Każda z przytoczonych opowieści potwierdza, że biblioteka jest miejscem, w którym dochodzi do niezliczonej ilości interakcji rządzonych przez kulturowo i społecznie określone reguły emocjonalne (por. podrozdział 1.3.4). Interakcje mają miejsce zarówno podczas lekcji bibliotecznych, rozmów z odwiedzającymi bibliotekę dziećmi, jak i podczas kontaktów pomiędzy uczniami i tworzą kulturę emocjonalną. Wśród artefaktów fizycznych wymienianych przez bibliotekarzy znalazła się przede wszystkim przestrzeń, która choć często jest niewystarczająca, to nauczyciele starają się dopasowywać ją do potrzeb uczniów. Nauczyciele mówiąc o artefaktach fizycznych i behawioralnych skupiali się przede wszystkim na zachowaniach uczniów w interakcji, co pokazuje znaczenie relacyjnego aspektu funkcjonowania biblioteki. **Warto zwrócić uwagę, że w tych grupach artefaktów**

¹³¹¹ E. Goffman: *Rytuał interakcyjny*..., s. 13.

uwidaczniały się nie tylko przekonania bibliotekarzy dotyczące kultury emocjonalnej bibliotekarzy, ale również ich kompetencje emocjonalno-społeczne, postawy oraz preferowany styl wychowawczy. Dodatkowo trzeba przywołać sygnalizowaną w części ilościowej wyższą ocenę dokonaną przez uczniów twierdzeń dotyczących klimatu emocjonalnego biblioteki, które odnosiły się do kompetencji bibliotekarza. Również opisy doświadczeń emocjonalnych uczniów zebrane w trakcie wywiadów z nimi (por. podrozdział 3.4.3) pokazują, jak ważne jest, aby nauczyciel okazał dzieciom i młodzieży wsparcie, zrozumienie, otwartość i życzliwość.

3.5.2 Codzienne doświadczenia nauczycieli i wykonywana przez nich praca emocjonalna

Ta część podrozdziału zostanie poświęcona opisowi doświadczeń nauczycieli związanych z codziennością i towarzyszącymi jej emocjami. Nauczyciele poproszeni o opowiedzenie o swojej codziennej pracy, zwracali uwagę na podobne czynności wykonywane w trakcie zwykłego dnia pracy – chciałam w tych relacjach spróbować odszukać znaczenia nadawane przez respondentów ich pracy. Wśród podejmowanych obowiązków najczęściej pojawiały się takie działania jak: prowadzenie ksiąg inwentarzowych; opracowywanie zbiorów, ich selekcja i ubytkovanie, porządkowanie księgozbioru, praca z czytelnikiem, promocja czytelnictwa. Dwie nauczycielki, opowiadając o codziennej pracy, mówiły o natłoku obowiązków, wynikającym z jednej strony z oddelegowania na nieodpłatne zastępstwa za nieobecnych nauczycieli, a z drugiej z nadmiaru dokumentacji. Warto przeanalizować obie wypowiedzi:

Często w trakcie godzin bibliotecznych jestem wysyłana na bezpłatne doraźne zastępstwa – jeżeli nie ma jakiegoś nauczyciela, przynajmniej 2 razy na tydzień, jeżeli nie ma większej ilości nauczycieli, bywają tygodnie, że z 4 godzin dziennie biblioteki na 3 godzinach jestem na zastępstwie. Inni nauczyciele, idąc na takie zastępstwo, dostają wynagrodzenie za dodatkowe godziny – ja wykonuję to w ramach godzin pracy biblioteki, więc robię to poniekąd bezpłatnie w ramach 30-godzinnego pensum, kiedy inni mają 18 h. Potem nie zdążam zrobić wszystkich rzeczy, które powinnam i na biurku piętrzy mi się np. stos papierów czy oddanych książek. Nie powinno tak być (Mariola);

Dokumentacja jest ważna, tak, zależy, jak sobie to poukładamy i co dla nas jako osoby jest ważne, bo nawet największe sterty papierów – można sobie z nimi poradzić. Dla mnie dużo czasu jest potrzebne, żeby przestrzeń, książki były uporządkowane. To mi zajmuje dużo czasu, żeby co jakiś czas też zmieniać, żeby coś przenieść, coś gdzieś zmienić – to zajmuje w mojej pracy typowo bibliotekarskiej najwięcej czasu, chociaż staram się, żeby ten czas wypełniały jednak zajęcia z dziećmi, bo to jest dla mnie najważniejsze, to daje największy sens, ogromną motywację,

informacje zwrotne, jakie dostają od tych dzieci powodują, że chce mi się dalej działać (Krystyna).

Wypowiedzi bibliotekarek zestawione ze sobą pokazują fundamentalną różnicę pomiędzy podejściami obu nauczycielek oraz związek działalności biblioteki z kulturą organizacyjną szkoły i stylem zarządzania w niej obowiązującym. Pierwsza z respondentek zajęcia z uczniami traktuje jako „zło konieczne”, do którego jest odgórnie przymuszana („jestem wysyłana”). Mówiąc o problemie nieodpłatnych doraźnych zastępstw¹³¹², bibliotekarka porównuje swoją sytuację (wyjście na zajęcia z uczniami w trakcie godzin otwarcia biblioteki) z nauczycielami-przedmiotowcami i jednoznacznie ocenia ją jako krzywdzącą. Można w tej narracji dostrzec mit edukacyjny, o której pisze H. Batorowska, przywołującą tzw. kompleks liliputa:

Ten kompleks odnieść można do grupy nauczycieli bibliotekarzy, którzy tworzą w szkole trzecią grupę i nie zaliczają się ani do „my” ani do „ci inni”, lecz do grupy „spoza strefy” i często uważają, że „nic nie mogą”¹³¹³.

Druga z nauczycielek traktuje zajęcia z uczniami jako sens jej pracy i dodatkową motywację do działania. Całkowicie inne priorytety obu nauczycielek z pewnością znajdą przełożenie na ich relacje z uczniami. Zestawienie wypowiedzi uczniów (przytoczonych w podrozdziale 3.4.3) ze słowami nauczycielek potwierdza przyjętą w części teoretycznej tezę o związku wykonywanej przez bibliotekarza pracy emocjonalnej z klimatem odczuwanym przez uczniów.

Wszyscy badani nauczyciele zgodnie przyznali, że w swojej codziennej pracy doświadczają zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji. Jedna z rozmówczyń jednoznacznie podkreśliła, że doświadczane przez nią emocje „związane są głównie z relacjami – zarówno z uczniami, jak i nauczycielami oraz z dyrekcją”. Pozytywne doświadczenia dwie bibliotekarki opisują w następujący sposób:

Przeważnie są to odczucia pozytywne, młodzież i dzieci chętnie przebywają w bibliotece i ja chętnie z nimi rozmawiam, żartuję. To dziecko przychodzi do biblioteki ze swoim bagażem emocji – i tak myślę sobie, że o to chodzi, żeby ten bagaż podczas pobytu w szkole wzbogacał się o dobre emocje. Biblioteka dzięki obecności tych dobrych emocji tętni życiem, a to cieszy (Małgorzata);

Są też takie momenty, kiedy mamy ciekawe zajęcia i widzę jak te dzieci przeżywają, jak docierają, to wtedy po prostu fruwać – motywacja, która nie zastąpi żadnej premii, żadnych pochwał dyrektora, to jest po prostu to, bo dzieci nie będą pamiętać, czego się nauczyły, ale jak się czuły. Ja pamiętam, jak się czułam przy konkretnym nauczycielu, jak się czułam w tej przestrzeni. Bibliotekarz w bibliotece w szkolnej jest po prostu kluczowy – on może bardzo dużo zrobić albo lekceważąco

¹³¹² D. Skrzyński: *Nieodpłatne zastępstwa doraźne*. <https://oswiataiprawo.pl/porady/nieplatne-zastepstwa-dorazne/> [dostęp online: 11.11.2024].

¹³¹³ H. Batorowska pisząc o opozycji „my”-„ci inni” odwołuje się do esejów M. Dudzikowej i podziału na „prawdziwi nauczyciele wychowawcy” i „»ci inni«, czyli nauczyciele języka angielskiego i informatyki, na których jest duże zapotrzebowanie, którzy zawsze dostaną pracę, nie grozi im reedukacja etatów [...]”. Por. H. Batorowska: *Kultura informacyjna...*, s. 432.

traktować swoje obowiązki. Może też swoją osobą pokazać: tylko wypożyczamy książki, no i dobrze (Krystyna).

W obu wypowiedziach – a zwłaszcza w drugiej z nich – można dostrzec, że nauczycielki zdają sobie sprawę z relacyjnego aspektu funkcjonowania biblioteki, refleksyjności względem własnej zawodowej praktyki oraz wyczulenia na emocjonalną stronę kontaktów z uczniem.

Wszystkie narratorki znacznie więcej miejsca poświęciły opisowi negatywnych emocji, doświadczanych w swojej pracy w bibliotece. Respondentki opowiadały o stresujących dla nich momentach, którymi są początek i koniec roku szkolnego:

Zdarzają się też sytuacje dla mnie trudne i obciążające – zwłaszcza na początku roku, kiedy w szkole jest największe zamieszanie i trzeba wypożyczyć dzieciom ponad półtora tysiąca podręczników. To są naprawdę tysiące, ludzie nie mają takiej świadomości, ale średnio mamy 5 klas w wieku 4-8, po około 20 osób w klasie (maksymalnie 29), na każdego ucznia z tych klas przypada 10 podręczników – jak się pomnoży 5 razy 20 razy 10, to nam daje tysiąc. Dodając do tego uczniów z klas 1-3, wychodzi półtora tysiąca podręczników, z których każdy trzeba podpisać (żeby uczniowie nie zgubili, bo nagminnie wymieniają się tymi podręcznikami i ich nie pilnują w ogóle). To jest mnóstwo pracy – a i jest stres, bo każdy chce mieć podręczniki jak najszybciej (Mariola);

Fatalna jest końcówka roku kiedy wszystkie podręczniki i książki wypożyczone w roku szkolnym wracają do biblioteki i uczniowie notorycznie zgłaszają się z pretensjami, że oni coś zgubili, że danej książki nie wypożyczyli, że kolega ma ich podręcznik. Do tego części uczniów, którzy powinni oddać podręczniki w ogóle nie ma w szkole, bo po 10 czerwca już są na wakacjach. Tak naprawdę to ja jako bibliotekarz ponoszę odpowiedzialność za księgozbiór i zależy mi, żeby te książki wróciły. Często dochodzą do tego przepychanki słowne z rodzicami, którzy ślepo bronią dziecka zamiast poszukać zgubionej książki w domu (Małgorzata);

Często starsi uczniowie ignorują zasady biblioteki – zwłaszcza jeżeli chodzi o terminowy zwrot książek. Czasami się zdarzają – najgorzej jest w przypadku zakończenia roku szkolnego. Wychowawcy poszczególnych klas wspierają mnie w zwrotach podręczników, których jest naprawdę dużo, ale zdarzają się uczniowie, którzy notorycznie nie wywiązują się z obowiązków. Najczęściej doświadczam irytacji, spowodowanej tym o czym mówiłam (Joanna).

Analiza słów nauczycielek pokazuje, że w newralgicznych momentach doświadczają one presji czasu, stresu, napięcia związanego z poczuciem odpowiedzialności za biblioteczny księgozbiór oraz z nieprzyjemnymi dla nich kontaktami z roszczeniowymi rodzicami uczniów, niezwracających książek. Stresującymi dla narratorek chwilami są momenty szczególnego natłoku obowiązków bądź niezaplanowane sytuacje:

Takie negatywne emocje – złość czy ta frustracja – nie zdarzają się często, może raz na 3-4 tygodnie. Są takie okresy w szkole, kiedy dzieci i młodzież są szczególnie pobudzone i trudno w takie dni wszystkim nad sobą zapanować. Frustracja też we mnie narasta w tych momentach, kiedy jest szczególnie dużo zastępstw. Wtedy biblioteka nie działa, jak należy, a i sami uczniowie się skarżą, np. „cały dzień tu chodziłem, a pani nie było” (Joanna);

Najczęściej denerwuję się właśnie w sytuacjach, kiedy system biblioteczny nie działa lub kiedy jestem awaryjnie wysyłana do jakiejś klasy, a nie wiedziałam, że mam się przygotować (Mariola).

Wszystkie nauczycielki wspomniały o szczególnie trudnych relacjach interpersonalnych z uczniami, wywołujących w nich negatywne emocje:

Jest inaczej kiedy ja jestem z nimi [uczniami – A. S] sama, ale jak już jest grupa... oni mówią, że im się coś w głowie dzieje, włącza im się coś, czasami też w kierunku moim zwracają się w taki sposób, że... Każda cierpliwość się kończy, wiem to. Już sobie tego nie wyrzucam (Krystyna);

Niestety czasem jest tak, że zezłoszczę się na jakiegoś ucznia, który jest złośliwy wobec innych, nie chce wyjść, ignoruje moje polecenia. Starsi uczniowie – siódma, ósma klasa, czasem też szósta – testują granice w relacjach z różnymi nauczycielami, w tym ze mną. Oni dojrzewają i to jest wiek buntu. Stanowczo też reaguję na różne akty wandalizmu, które niestety czasem się zdarzają – raz jeden rocznik specjalnie wyrzucił biblioteczne puzzle przez okno (Małgorzata);

Zdarzają się wybuchy złości i płaczu, zwłaszcza wśród uczniów o obniżonych kompetencjach społeczno-emocjonalnych. Wtedy niestety muszę reagować, chociaż uważam, że w takiej sytuacji powinien zainterweniować wychowawca albo psycholog szkolny czy pedagog, bo oni mają lepsze narzędzia do pracy z takimi uczniami (Mariola).

Przytoczone wypowiedzi w jednoznaczny sposób pokazują, że w bibliotece dochodzi do sytuacji konfliktowych, w których nauczycielki muszą podjąć próbę zarządzania emocjami własnymi oraz ucznia, co jest równoznaczne z wykonywaną przez bibliotekarza w tej sytuacji pracą emocjonalną. Każda z respondentek nadaje jednak tym sytuacjom inne znaczenie. Słowa pierwszej z nauczycielek sugerują, że wcześniej („już sobie tego nie wyrzucam”) miała do siebie pretensje, gdy zareagowała „zbyt” emocjonalnie. Druga z narratorek dostrzega wśród uczniów starszych klas świadome działanie, mające na celu złamanie powszechnie przyjętych reguł społecznych, co można interpretować jako goffmanowski akt ceremonialnego uchybienia/profanacji, w którym „jednostka czuje, iż otrzymuje nieestosowne wyrazy szacunku – czy to za duże, czy za skromne w stosunku do zajmowanej pozycji”¹³¹⁴ (por. podrozdział 1.3.4). Nauczycielka racjonalizuje jednak tego typu zachowania, tłumacząc je zmianami, wynikającymi z psychologii rozwojowej dziecka. Pani Mariola postrzega takie sytuacje jako niekomfortowe dla siebie i ocenia nauczycieli-specjalistów jako bardziej kompetentnych w pracy z uczniami o obniżonych kompetencjach emocjonalno-społecznych.

¹³¹⁴ E. Goffman: *Rytuał interakcyjny*. ..., s. 85-86.

Nauczycielki poproszone o skomentowanie swoich emocji doświadczanych w trakcie interakcji z uczniem, wykazującym zachowania sprzeczne z obowiązującym w szkole kodem kulturowym bądź łamiącym regulamin biblioteki, opisywały swoje reakcje w następujący sposób:

Staram się ukrywać złość, żeby nie wybuchnąć – odwracam głowę, biorę dwa głębokie wdechy. Czasem jednak, po wielokrotnej próbie odzyskania np. podręczników, wprost mówię uczniowi, że nie powinien tak postępować i jest to nieuczciwe wobec innych czytelników i wobec mnie (Joanna);

Testuję, to są emocje bardzo różne, próbuję sobie przypomnieć różne sytuacje, są ciężkie. Jeżeli wiem, że z danym uczniem jest źle, proponować książki, jakieś zajęcia pod niego robię, bo wiem, że nie radzi sobie z emocjami i cokolwiek zrobi, to robi komuś tym przykrość. I jak widzę, że mi się nie uda i też doświadczam porażki, bezsilności. Ale wiem, że jak pójdę do domu, to wszystko będzie dobrze, i też doświadczę nowego dnia, i ten nowy dzień jest nowy dla każdego dnia – dla tego chłopca, dla nas, dla nauczycieli. I może wydarzyć się coś nowego, lepszego. Nawet jak posuniemy się o milimetr do przodu, to już jest sukces. Każdy następny dzień też jest lepszy: my już mamy nowe zasoby, bo jesteśmy bogatsi o to, co się wydarzyło, i też możemy jakoś zareagować (Krystyna);

Staram się okazywać wszystkie emocje, włącznie z niezadowoleniem i nie ukrywać emocji. Jeżeli uczeń przykładowo nie oddał książek w terminie, nie atakuję go, nie jestem agresywna czy nieuprzejma, ale wprost mówię mu, że już kilkakrotnie prosiłam go o przyniesienie tych książek i jestem zawiedziona, że wciąż tego nie zrobił. Zawsze też dopytuję, co się stało, że tego nie zrobił: czy zapomniał, czy zgubił, czy coś się stało. Zwykle uczeń postawiony w takiej sytuacji milczy zawstydzony – a to do niczego nie prowadzi. Myślę, że szczerłość w relacjach dzieci-nauczyciel jest potrzebna (Małgorzata).

W przytoczonych opisach bez trudu można odnaleźć próby podejmowania pracy emocjonalnej na poziomie głębokim, gdy nauczyciel próbuje wczuć się w sytuację ucznia i zrozumieć jego motywy postępowania oraz zmienić odczuwane przez siebie emocje czy nawet przygotować specjalnie dla ucznia zajęcia. Zwłaszcza słowa Krystyny ujawniają jej świadomość w zakresie procesualnego charakteru emocji – narratorka analizuje czynniki, które emocje wywołały, zmienność emocji i ich związek z interpretacją i kontekstem (co również jest wskaźnikiem wykonywania pracy emocjonalnej na poziomie głębokim). Słowa pierwszej bibliotekarki wskazują na pracę na poziomie płytkim, związaną wyłącznie z powierzchowną próbą ukrycia emocji.

Podsumowując, podjęta w trakcie wywiadów tematyka codziennych obowiązków i relacji z uczniami pozwoliła na opis jednego z aspektów kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej, jej codzienności i poznanie znaczeń, jakie bibliotekarze tej pracy nadają. Artefakty behawioralne i językowe wyłaniające się z narracji nauczycieli dotyczące podejścia względem zastępstw, konieczności intensywnej pracy z czytelnikami, związanej z wypożyczaniem

i zwrotami podręczników oraz relacji z uczniami, których narratorki scharakteryzowały jako „trudnych”, pokazują doświadczenia emocjonalne nauczycieli związane z wykonywaną przez nich pracą emocjonalną.

Należy w tym miejscu przypomnieć wyniki przeprowadzonego badania ilościowego dotyczącego pracy emocjonalnej. Opierając się na narracjach nauczycieli, wśród możliwych frustracji nauczycieli i jednocześnie przyczyn wysokiego poziomu pracy emocjonalnej płytkiej (70% respondentów deklarujących ukrywanie emocji na poziomie przeciętnym) i niskich pracy głębokiej w badanej grupie (34,62% badanych deklarujących pracę głęboką na poziomie wysokim) można wskazać zaobserwowane w badaniu – ale również sygnalizowane przez Danutę Brzezińską i Beatę Antczak-Sabałę – nadmierne obciążenie nauczycieli dokumentacją i zastępstwami¹³¹⁵, brak zintegrowanego wsparcia ze strony nauczycieli specjalistów, wielogodzinną pracę związaną z udostępnianiem podręczników¹³¹⁶. W kontekście wymienianych obciążeń należy pamiętać o relacyjnym charakterze pracy bibliotekarzy oraz o związku stylu pracy nauczyciela ze spostrzeganym przez uczniów klimatem emocjonalnym tego miejsca.

3.5.3 Doświadczenia emocjonalne uczniów i reguły kultury emocjonalnej biblioteki – w perspektywie nauczycieli

Znaczenie emocji odczuwanych w bibliotece dla kształtowania pozytywnych postaw czytelniczych w bibliotece zostało pokazane w rozdziale teoretycznym, a następnie zweryfikowane w badaniu ilościowym, potwierdzającym związek klimatu emocjonalnego biblioteki i postawy czytelniczej. Tropów, mówiących o doświadczaniu przez uczniów w bibliotece emocji, dostarczali również sami uczniowie, opowiadający o swoich doświadczeniach w tej przestrzeni. Aby dopełnić obraz „biblioteki emocji”, zapytano bibliotekarzy nie tylko o ich własne emocje towarzyszące im w pracy, ale także o sytuacje, w których według nich dzieci i młodzież doświadczają w bibliotece emocji. **Wszyscy nauczyciele wskazali te momenty i podkreślali, że emocje czytelników bywają ambiwalentne:**

Oj, to są przeróżne sytuacje: od sytuacji takich społecznych związanych z rówieśnikami, poprzez różne emocje związane z książkami, przez emocje, które pokazują w kontaktach ze mną. O tych relacjach z rówieśnikami już częściowo mówiłam, czasem się świetnie bawią, śmieją się, rozmawiają, grają, odpoczywają – widzę, że są

¹³¹⁵ Por. D. Brzezińska, B. Antczak-Sabała: *Biblioteka szkolna...*, s. 1-2.

¹³¹⁶ D. Majkusiak: *Biblioteka szkolna jako świetlica, nauczyciele bibliotekarze jako obiboki*. . „Biuletyn Ebib”, 2022, nr 3(204), s. 3.

szczęśliwi, zrelaksowani i nie chcą wychodzić na lekcje (czasem proszą: „Ale jeszcze chwilę”, a na moją odpowiedź, że ja już też wychodzę, reagują „to niech nas pani tu zamknie” albo próbują się wymigać od pójścia na lekcje: „a nie możemy pani pomóc w czymś? Mamy teraz wf”). Innym razem jak już mówiłam, kłócą się, obrażają i ewidentnie są niezadowoleni, że nauczyciel – w tym wypadku ja – „się ich czepia”, a oni „nic nie zrobili” (Małgorzata);

Ci, którzy przychodzą i dostają ode mnie książkę, której potrzebowali są zadowoleni. Ci, którzy chcą sięgać po nowości wydawnicze, na które my jako biblioteka szkolna nie mamy wystarczającej ilości środków, na ogół nie przychodzą do biblioteki. Uczniowie, którzy nie przestrzegają zasad biblioteki – nie zwracają książek na czas, wygłupiają się, przeszkadzają innym – nie są zadowoleni, kiedy się zwraca im uwagę (Mariola).

Opis sytuacji, w których uczniowie doświadczają pozytywnych emocji w relacji pierwszej z narratorem, jest zbieżny z relacjami uczniów, opowiadających o bibliotece jako miejscu interakcji towarzyskich (por. podrozdział 3.4.2,) i deklarujących, że miło spędzają tam czas, rozmawiając, grając, układając lego. Słowa obu nauczycielek dotyczące nieprzestrzegania regulaminu biblioteki i reakcji bibliotekarza na tę sytuację również są częściowo zbieżne z rzeczywistymi negatywnymi odczuciami uczniów (por. podrozdział 3.4.2). Zarówno nauczycielki, jak i uczniowie mówią o niezadowoleniu w sytuacji konfliktu. Obie strony uważają, że ich punkt widzenia jest właściwy i wprost to wyrażają („z panią nie da się pogadać, bo pani uważa, że tylko ona ma rację” [uczeń, klasa 7]) – co może przyczyniać się do pogorszenia odczuwanego klimatu emocjonalnego miejsca.

Respondentki odniosły się również do kwestii sposobu, w jaki młodzież i dzieci wyrażają doświadczane uczucia. Badane osoby odczytywały emocje przede wszystkim na podstawie słów i mimiki uczniów. Warto przywołać omawianą w pierwszej części pracy (por. podrozdział 1.3.3.) teorię C. Geertza, analizującego praktyki kulturowe w ujęciu semiotycznym. Jest ona istotna dla zrozumienia bibliotekarskich narracji dotyczących zachowań, w których nastolatki ostentacyjnie demonstrowali swoje niezadowolenie:

Zdecydowanie najczęściej wyrażają te emocje słowami, gestami i mimiką. Gdy się popatrzy na grupę siedzących w kącie nastolatków, którzy zażarcie dyskutują, śmieją się albo rozmawiają, nie ma się wątpliwości, że tam aż kipi od różnych emocji. Jak są niezadowoleni, to przewracają oczami, komentują złośliwie, ukradkiem się podśmiechują (Joanna);

Niektóre te starsze dziewczyny mówią: „no i co?”, kiedy im się zwróci uwagę. No to sobie myślę: „no tak, wiem, że twoimi emocjami się nikt nie zajął, masz poczucie, że nikt na ciebie nie zwraca uwagi” [...]. Wiadomo, że mi w pierwszym momencie jest przykro i otwierają się wszystkie moje niezaopiekowane rany, ale wiem, że to jest ta obojętność. Zależy w jakich jestem zasobach – albo sobie, gdzieś to zapiszę, bo skoro u mnie jest taka reakcja na mnie to wiem, że tam jest sporo do pogadania (Krystyna);

Zadowoleni uczniowie dziękują, uśmiechają się; a grupa osób niezadowolonych albo jęczy, albo szura krzesłami, albo ostentacyjnie wychodzi z biblioteki. To jest kwestia kultury osobistej albo jej braku (Mariola).

Bibliotekarze, z którymi rozmawiałam, wpisują reakcje takie jak szuranie krzesłami, opuszczenie pomieszczenia, komentarze słowne, ukradkowe uśmiechy w obowiązujące w szkolnej społeczności wzorce kulturowe¹³¹⁷. **Sam fakt uznania tych reakcji przez bibliotekarzy za nieodpowiednie potwierdza istnienie w bibliotece jasnych i powszechnie przyjętych reguł kultury emocjonalnej.** Warto zwrócić uwagę, że uczniowskie zachowania są bardzo wyraźnym przykładem, świadczącym o obecnej w kulturze emocjonalnej biblioteki gordonowskiej orientacji impulsywnej, nastawionej na spontaniczne zachowania emocjonalne, skierowane niekiedy przeciw normom i czerpiącej normy z postaw rówieśników i mediów masowych¹³¹⁸.

Nauczyciele zapytani o istnienie reguł obowiązujących w obszarze wyrażania emocji w bibliotece i ich ekspresji oraz o różnice pomiędzy poszczególnymi grupami uczniów byli podzieleni. Niektóre narratorki dostrzegały różnice w ekspresji zarówno pomiędzy uczennicami, a uczniami, jak i pomiędzy dziećmi w różnym wieku:

Powiedziałabym, że dzieci młodsze demonstrują cały wachlarz emocji. U starszych uczniów – zwłaszcza u dziewczyn – te emocje negatywne są demonstrowane w bardziej taki wysublimowany sposób: czasem to jest spojrzenie pełne dezaprobaty, uśmieszek albo komentarz wypowiedziany szeptem. Z kolei starsi chłopcy reagują bardziej impulsywnie – jeden z uczniów nawet trzasnął drzwiami (Małgorzata);

W przypadku małych dzieci intensywność emocji jest bardzo duża: reagują bardzo emocjonalnie, zarówno w odniesieniu do pozytywnych, jak i negatywnych emocji [...] Starsi reagują nieco inaczej, ich emocje nie są na pierwszy rzut oka, aż tak czytelne. Jednocześnie widać u nich zmęczenie nauką, lekturami (Mariola).

Respondentki mówiły o zróżnicowaniu wyrażanej na zewnątrz reakcji emocjonalnej w zależności od wieku (bezpośrednie reakcje młodszych dzieci) czy płci (impulsywniejsze reakcje chłopców). Inna z respondentek arbitralnie zadeklarowała:

Tak, obowiązujące w bibliotece zasady są takie same dla wszystkich: każdy powinien zachowywać się cicho i z szacunkiem do innych użytkowników biblioteki (Joanna).

¹³¹⁷ Wskazane negatywne i nieadekwatne reakcje uczniów na wymagania i nakazy stawiane przez bibliotekarza (przewracanie oczami, wypowiedziany komentarz, gwałtowne opuszczenie biblioteki) można zaliczyć za L. Pytką do zachowań antyspołecznych związanych z przejawami nieprzystosowania szkolnego. L. Pytką: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2000; K. Piotrowski, B. Ziółkowska, J. Wojciechowska: *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*. T. V. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.

¹³¹⁸ S. L. Gordon: *Institutional and Impulsive Orientations in Selectively Appropriating Emotions to Self*. W: *The sociology of Emotions*. Red. D. D. Franks, E. Doyle Mc.Carthy. Greenwich, JAI Press 1989, s. 115-135.

Niedostrzeganie różnic w emocjonalnej ekspresji dzieci i młodzieży na różnych etapach rozwoju i kierowanie się autorytarnym założeniem dotyczącym powinności świadczy o pewnym automatyzmie i bezrefleksyjności nad doświadczaniem codzienności¹³¹⁹.

Bibliotekarze zostali poproszeni o opowiedzenie o zmianach w kulturze emocjonalnej biblioteki na przestrzeni lat. Dwie z narratorek dostrzegały je:

Musiałabym się odnieść do czasów, kiedy sama chodziłam do gimnazjum. Wydaje mi się, że takie zachowania jak to trzaśnięcie drzwiami, 20 lat temu były niedopuszczalne. Teraz tłumaczymy to wiekiem dojrzewania, buntem nastolatków, zmianami w mózgu w czasie dojrzewania (Małgorzata);

Wydaje mi się, że od kilku lat uczniowie są nieco mniej zdyscyplinowani i częściej trzeba zwracać im uwagę (Joanna).

Przyjęcie, że reakcje uczniów rzeczywiście stają się wraz z upływem lat coraz bardziej intensywne i są wyrażane otwarcie, może być wyjaśniane zgodnie z teorią A. Russell Hochschild jako przejście z kultury emocjonalnie zahamowanej do kultury emocjonalnie ekspresywnej¹³²⁰.

Dla przeciwwagi warto wskazać wypowiedź innej z respondentek, która – odwołując się do swojej młodości i dwóch zupełnie różnych postaw nauczycielek, pracujących w szkole do której uczęszczała – zaznaczyła, że w jej ocenie „reguły wyznacza bibliotekarz, bez względu na ten czas” (Krystyna). Bibliotekarz niewątpliwie jest współtwórcą kultury emocjonalnej danego miejsca – wydaje się jednak, że należy uwzględnić ważny kontekst kultury masowej/popularnej, mającej (jak wykazano w podrozdziale 1.1.1) istotny wpływ na przebieg procesów socjalizacyjnych.

Nauczyciele zostali poproszeni również o wypowiedź dotyczącą różnic pomiędzy kulturą emocjonalną biblioteki oraz kulturą emocjonalną szkoły. Bibliotekarze zgodnie twierdzili, że te różnice istnieją. Co ciekawe, zupełnie inaczej definiowali specyfikę owych różnic: dwie narratorki uważały, że w bibliotece jest znacznie większa przestrzeń do wyrażania emocji:

W bibliotece jest inaczej niż np. w klasie szkolnej. W klasie lekcja odbywa się według ustalonego porządku, tu nie ma zbyt wiele miejsca na indywidualną relację nauczyciela z uczniem, na rozmowy o jego pasji czy indywidualnych zainteresowaniach. Jest za to pewien materiał do opanowania, są formy sprawdzania wiedzy, podstawa programowa, jasno określony czas. Biblioteka rządzi się swoimi prawami: jeżeli uczeń przyjdzie i chce porozmawiać o książce, która wzbudziła jego emocje – nawet poskarżyć się na bezsens czytania np. *Pana Tadeusza* – to może to zrobić [...] Według mnie, biblioteka powinna być miejscem otwartym, gdzie

¹³¹⁹ Por. A. Frąckowiak: *Codziennosc i refleksja. W poszukiwaniu źródeł uczenia się osób dorosłych*. W: *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne...*, s. 17-29.

¹³²⁰ A. Russell Hochschild: *Praca emocjonalna, reguly...*

młodzież nie będzie się bała mówić tego, co myśli, będzie się czuła dobrze i nie będzie krytykowana za swoje słowa czy uczucia (Małgorzata);

Wydaje mi się, że w klasie mają większy rygor. W bibliotece, chociaż jak zdarzało mi się mieć lekcje w bibliotece, jako nauczyciel też chciałam, żeby był spokój, żebyśmy mogli pracować razem, żebym była słyszalna. Gdyby przychodziła klasa do biblioteki to dużo zasad jednak przenoszę, ale generalnie na tych wszystkich twórczych zajęciach to jest dużo większy luz, spontaniczność (Krystyna).

Dwóch pozostałych nauczycieli zadeklarowało, że według nich w bibliotece jest znacznie mniejsza swoboda wyrażania emocji niż w innych miejscach na terenie szkoły, takich jak korytarz czy klasa szkolna:

W bibliotece panują nieco inne zasady: na korytarzach szkolnych uczniowie często krzyczą, głośno się śmieją (Mariola);

W klasie często przy projektach, pracy w grupach i innych zabawach jest głośno. Cechą biblioteki jest cisza, która pozwala na skupienie się i spokojną naukę (Krystyna).

Różnice w postrzeganiu biblioteki jako miejsca posiadającego odrębną od szkoły kulturę emocjonalną mogą wynikać zarówno z tego, jakie bibliotekarz ma wyobrażenia na temat własnej pracy, kompetencji społeczno-emocjonalnych, roli zawodowej, jak i z tego jak biblioteka funkcjonuje w kulturze organizacyjnej szkoły oraz jaka ta kultura jest.

Na podstawie narracji nauczycieli i biorąc pod uwagę główny cel przeprowadzonych badań można opisać kulturę emocjonalną biblioteki, wskazując na kilka wyłaniających się z narracji wniosków dotyczących obowiązujących w bibliotece reguł:

1. uczniowie – według bibliotekarzy – doświadczają w bibliotece zarówno pozytywnych, jak i negatywnych emocji;
2. nauczyciele odczytują wyrażane emocje przede wszystkim na podstawie słów uczniów oraz ich mimiki;
3. istnieją niepożądane przez bibliotekarzy zachowania uczniów, którzy wyrażają swoją obojętność/niechęć poprzez nieprzychylnie komentarze, spojrzenie pełne dezaprobaty, szuranie krzesłami, ostentacyjne wyjście z biblioteki (z trzaśnięciem drzwiami) – świadczą one o obecności powszechnie przyjętych zasad kultury emocjonalnej oraz o istniejącej w ramach kultury emocjonalnej orientacji impulsywnej;
4. dwie bibliotekarki dostrzegają różnice w okazywaniu emocji i przestrzeganiu reguł kultury przez uczniów i uczennice w różnym wieku;
5. dwie respondentki dostrzegają widoczne przemiany w kulturze emocjonalnej;

6. nauczyciele uważają, że kultura emocjonalna biblioteki różni się od kultury emocjonalnej panującej w innych częściach szkoły. Specyfika tych różnic zależy jednak od konkretnej biblioteki.

Dotychczasowe badania nad kulturą szkoły i jej codziennością – m.in. M. Czerepaniak-Walczak¹³²¹, D. Klus-Stańskiej¹³²², I. Przybylskiej¹³²³ – pokazują różne obszary, w których należałoby dążyć do zmiany. Zaobserwowane podczas jakościowej części badania i wymienione powyżej wnioski dotyczące obowiązujących reguł kultury emocjonalnej są z pewnością efektem zarówno przemian zachodzących we współczesnej kulturze masowej („ocieplenie” emocjonalności¹³²⁴, zanik autorytetów¹³²⁵), jak i przemian w kulturze czytelniczej i związanej z nim roli bibliotek¹³²⁶. Część z wskazanych wniosków, objaśnianych m.in. przemianami emocjonalności we współczesnym społeczeństwie nie zaskakuje. Bez wątpienia jednak **opisana rzeczywistość edukacyjna, w której uczniowie partycypują, wymaga radykalnej zmiany – zwłaszcza w tych obszarach, które zostały przedstawione przez dzieci i młodzież jako budzące ich negatywne emocje.** Z narracji dwóch bibliotekarek, które pracowały w bibliotekach o niższym klimacie częściej wyłaniał się obraz placówki hermetycznej, skupionej na zadaniach. W narracjach dwóch pozostałych bibliotekarek pracujących w bibliotekach, których klimat został wyżej oceniony, można było dostrzec relacyjny charakter tych miejsc.

W kontekście możliwych przemian kultury emocjonalnej miejsca niepokojące jest jednak niedostrzeżenie przez dwóch nauczycieli różnic w emocjonalnej ekspresji dzieci i młodzieży na różnych etapach rozwoju i kierowanie się autorytatywnym założeniem dotyczącym powinności¹³²⁷, „bycia cicho” i niewyrażania własnych emocji w tej przestrzeni.

Przeprowadzone badanie ilościowe klimatu emocjonalnego biblioteki, zwłaszcza w podskali negatywnych emocji pokazuje, że uczniowie – nawet ci oceniający klimat jako jednoznacznie pozytywny – doświadczają negatywnych uczuć w tej przestrzeni. Niedostrzeżenie bądź bagatelizowanie ich przez bibliotekarzy z pewnością nie przyczyni się do poprawy klimatu emocjonalnego placówki.

¹³²¹ M. Czerepaniak-Walczak: *Proces emancypacji ...*, s. 80.

¹³²² D. Klus-Stańska: *Dzień jak co dzień ...*, s. 310, 322.

¹³²³ I. Przybylska: *Kultura emocjonalna szkoły – wprowadzenie. ...*, s. 19.

¹³²⁴ A. Russell Hochschild: *Praca emocjonalna, reguły ...*

¹³²⁵ Z. Melosik, T. Szkudlarek: *Kultura, tożsamość i edukacja ...*, s. 120.

¹³²⁶ M. Owrzoł, M. Wojciechowska: *Czytelnictwo w kontekście analiz ...*, s. 149-175.

¹³²⁷ Por. A. Frąckowiak: *Codziennosc i refleksja ...*, s. 17-29.

3.5.4. Tworzenie pozytywnego klimatu biblioteki – perspektywa nauczycieli

Ze względu na znaczenie klimatu emocjonalnego biblioteki – sygnalizowane w rozdziale teoretycznym i potwierdzone poprzez weryfikację statystycznego związku pomiędzy klimatem a postawą czytelniczą w części ilościowej – ostatnim wątkiem poruszonym w trakcie jakościowych wywiadów z bibliotekarzami były działania podejmowane przez nich na rzecz budowania klimatu biblioteki szkolnej. Wszyscy nauczyciele zgodnie deklarowali, że angażują się w tworzenie atmosfery w tej przestrzeni. W zupełnie odmienny sposób jednak opisywali swoje zaangażowanie:

Na bieżąco wykonuję wszystkie prace związane z prowadzeniem księgozbioru biblioteki, porządkuję go, kataloguję i przenoszę do systemu internetowego. Zawsze służę pomocą w wyszukiwaniu książek, staram się śledzić rynek wydawniczy i kupować wartościowe tytuły w miarę możliwości finansowych szkoły (Joanna);

Staram się dobrze wykonywać swoją pracę, zawsze pomagać uczniom i dbać o przestrzeganie ciszy w bibliotece (Mariola);

Zachęcam do czytania, rozmawiam o książkach, słucham uważnie uczniów, reaguję na różne sytuacje, które mi zgłaszają. Z jednej strony ten klimat wiąże się, z tym o czym już wcześniej mówiłam, to znaczy z relacjami. Z drugiej on też częściowo wynika z tego, co w bibliotece się znajduje. Jeśli jest ciasno w bibliotece, bibliotekarza nie ma, bo jest na zastępstwach, nie ma ciekawych książek, to powodów, dla których dzieci miałyby przeżywać pozytywne emocje, też nie ma (Małgorzata);

Klimat kształtuję ja jako bibliotekarz, uczniowie oraz nauczyciele pozostali. Oprócz uważności, cierpliwości, zrozumienia dla potrzeb ucznia i swoich, warto też pozwolić uczniom na decydowanie o tym, co chcą zrobić, na realizację ich pomysłów. Jeśli uczniowie polecają mi jakąś serię książek, której nie znam, albo mają ciekawy pomysł, to on się mocno zakorzenia: oni wiedzą najlepiej, co by chcieli. Trzeba też mieć zdroworozsądkowe podejście, żeby kierować ich energię i entuzjazm w takim kierunku, w jakim bibliotekarz wie, jakie ma zasoby i możliwości, żeby to zrealizować. Wtedy ten klimat jest wypełniony wzajemnym szacunkiem. Buduję go też przez pobudzenie aktywności twórczej. W moim przypadku jest to ich skrzynka z pomysłami, rysowanie swoich emocji (młodzi nie potrafią często ich opisać, złączają się, denerwują, a nie potrafią powiedzieć: „czuję się odrzucony, czuję się niesprawiedliwie potraktowany” i wtedy rysujemy; jak chcą to mówią, jak nie to, to zostawiamy – to niesie fajną znajomość tych uczniów, jak on coś powie, narysuje, ja to mam schowane, nie wyrzucam, no i później jest sytuacja i ja mówię: „poczekaj, poczekaj, pamiętasz, jak ty to przeżywałeś?”) pisanie dziennika [...], sadzenie nasionek, lasy w słoiku, prowadzenie edukacji ekologicznej w oparciu o książki (Krystyna).

Dwa pierwsze cytaty pokazują, że dla tych nauczycielek tworzenie klimatu biblioteki oznacza próby („staram się”) działania wyłącznie wynikające z przydziału obowiązków bibliotekarza („wykonuję”). Kolejna respondentka podkreśliła aspekt relacyjny oraz organizacyjny swojej

pracy. Ostatnia rozmówczyni w bardzo rozbudowanej wypowiedzi pokazała, jak w praktyce realizuje podstawowe założenia, o których pisałam, wspominając o budowaniu przestrzeni dla młodzieży w bibliotece (por. podrozdział 3.4.2): partycypację, szacunek i indywidualne podejście. Wskazała jednocześnie na bardzo konkretne działania pomocowe oraz promujące czytelnictwo. Cytowana nauczycielka kładła też nacisk na autentyczność w relacjach:

Dużą szczerość od uczniów dostaje, gdy sama jestem z nimi szczerą. Na przykład, gdy mówię: „Jak mi w waszym wieku było trudno, bo musiałam się zmagać z tym i z tym...”. Zastanawiam się czasami, czy dobrze robię. Bo też nie mam nikogo, kto by mnie wsparł i powiedział, że to ma być tak i tak. Jak się tak otwieram, i mówię: „No wiecie...”. Ojej, jak im to zapadło w pamięć, oni też się zmagają z codziennością i z każdą trudnością [...] (Krystyna).

W przytoczonych słowach został zasygnalizowany wątek braku wsparcia ze strony innych nauczycieli w budowaniu klimatu biblioteki. Choć w dwóch przypadkach bibliotekarze deklarowali owocną współpracę z wychowawcami („wszyscy pracownicy szkoły się starają, aby uczniowie czuli się u nas jak najlepiej, okazują życzliwość”, „Wychowawcy poszczególnych klas wspierają mnie w zwrotach podręczników, których jest naprawdę dużo”), to w wywiadach pojawiały się także przypadki odwrotne:

Mój głęboki oddech mówi wszystko, z nauczycielami jest trudno; każdy jest odpowiedzialny za swoją działkę, za kawałek swojego ogródka – i o tej ogródek dba. Jakbym chciała, żeby coś było więcej, to jest trudno to osiągnąć. Gdy widzę, że ktoś jest za coś odpowiedzialny, to czasem – już nie zawsze, bo był moment że brałam wszystko, ale tego było za dużo – proponuję wspólne działanie (Krystyna);

Miałam taką sytuację, że był patron [święto patrona – A. S], zrobiłam konkurs, fajne rzeczy, a nauczyciel, który miał współpracować, w ogóle się nie włączył. No, ale co zrobić? Nie pójdę skarżyć. Później raczej nie współpracuję z tą osobą, bo wiem, że potem wszystko na mnie jest i nikt nie weryfikuje tych działań, nie omawiamy ich, one przepływają, nikt się nie zatrzymuje (Małgorzata).

Bibliotekarze wypowiadali się także na temat roli dyrekcji: podkreślano wsparcie w realizacji projektów i programów („dyrekcja wsparła mnie w tym np. poprzez napisanie wniosku do NPRCZ”), organizacji przestrzeni („To zależy jaki jest dyrektor, czy on chce, żeby ta placówka, faktycznie lśniła jak cała szkoła, wtedy to pomaga. Daje pomieszczenie - a to jest kluczowe: piękne, przestronne pomieszczenie lub mała klitka gdzieś na 25 m²”), zapewnienia finansowania („Dyrekcja musi finansować działalność: warto, by biblioteka miała atrakcyjne dla uczniów książki”). Choć na ogół podkreślano dobre relacje z dyrektorem placówki, to jedna z respondentek zaznaczyła niechęć niektórych włodarzy placówek co do aktywności biblioteki w lokalnym środowisku: „[...] znam też dyrektorów, którzy nie chcą, żeby było cokolwiek publikowane nawet na tych portalach ogólnych, bo nie wiedzą jak samorząd – wójt, burmistrz, prezydent – na to zareaguje”.

Analizując wypowiedzi nauczycieli, wskazano na dwie strategie budowania klimatu emocjonalnego miejsca: pierwszą opierającą się przede wszystkim na budowaniu organizacyjnego wymiaru klimatu (porządkowaniu, uzupełnianiu księgozbioru, utrzymywaniu ciszy) oraz drugą, związaną z budowaniem relacji z uczniami poprzez okazywanie im szacunku, partycypację i indywidualne podejście. Gdy porównam je zarówno z wynikami przeprowadzonego ilościowego badania nad klimatem emocjonalnym bibliotek (dominacja wyników przeciętnych i ambiwalentnych ocen klimatu – 55,16%), z przytoczonymi wypowiedziami uczniów na temat bibliotekarzy oraz relacji z nimi, jak również z wynikami innych badań empirycznych nad związkiem relacji uczeń-nauczyciel i ogólnym samopoczuciem uczniów¹³²⁸, muszę jednoznacznie podkreślić, że jako badaczka i nauczycielka jednocześnie dostrzegam skuteczność drugiej strategii, opartej na relacjach.

3.5.5 Kultura emocjonalna biblioteki oczami nauczycieli – podsumowanie

W tej części pracy podjęto próbę opisu codzienności biblioteki i elementów kultury emocjonalnej w oparciu o doświadczenia nauczycieli bibliotekarzy. Rozmawiano z nauczycielami, pracującymi w czterech różnych bibliotekach szkolnych. Dwie z bibliotekarek z szkół o najwyższych wynikach klimatu emocjonalnego opisywała kulturę tego miejsca – przywołując różne jego artefakty behawioralne, fizyczne, językowe – i zwracała uwagę na relacje z uczniami, przestrzeń otwartą na obecność dzieci i dopasowaną do ich potrzeb.

Niestety, obraz kultury w dwóch gorzej ocenionych w badaniu klimatu bibliotek nie był pozytywny: nauczyciele nie kładli nacisku na życzliwe relacje z uczniami, a raczej na aspekt organizacyjny: porządek i dobrze funkcjonującą bibliotekę. Część nauczycieli jasno zasygnalizowała, że to uczniowie powinni dostosować się do obowiązujących w bibliotece reguł, które są niezmiennie i obowiązujące dla każdego.

Z narracji nauczycieli można było odczytać istniejące w potocznym myśleniu bibliotekarzy pewne założenia i normy, które są głęboko zakorzenione w mitach edukacyjnych związanych z biblioteką (biblioteka jako świątynia wiedzy, biblioteka jako szczególne miejsce na mapie szkoły, „kompleks liliputa” – bibliotekarz jako nauczyciel „gorszego typu”, rolę emocji w pracy bibliotekarza [przy jednoczesnym negowaniu prawa do ich wyrażania przez uczniów]). Wszyscy nauczyciele potwierdzili podzielenie wspólnego przekonania

¹³²⁸ B. K. Hamre, R.C. Pianta: *Early teacher-child...*, s. 625–638; C. Furrer, E. Skinner: *Sense of relatedness...*, s. 148–162; A.M. Klem, J. P. Connell: *Relationships Matter...*; D. Roorda, H. Koomen, J. Spilt, F. Oort: *The Influence ...*, s. 493–529.

o szczególnym charakterze biblioteki oraz założenie o znaczącej roli emocji w pracy nauczyciela. Pozostałe wymienione sądy ujawniły się w rozmowach z dwoma nauczycielami o codzienności ich pracy. W perspektywie ich doświadczeń bibliotekarz obciążony dodatkowymi zadaniami jest traktowany jako pedagog „gorszego typu”. Są to twierdzenia ważne z punktu badań nad kulturą miejsca, ponieważ według modelu scheinowskiego to one wraz z normami są fundamentem działania organizacji¹³²⁹.

Opis doświadczeń nauczycieli zgodnie z przyjętymi założeniami scheinowskiego modelu pozwolił uchwycić pewne elementy kultury emocjonalnej tej przestrzeni. Odpowiadając na pytania badawcze do etapu jakościowego na podstawie wywiadów z nauczycielami, nasuwa się kilka wniosków:

1. kultura emocjonalna bibliotek szkolnych w wymiarze jej artefaktów behawioralnych, fizycznych i językowych jest zróżnicowana – można w niej zaobserwować wykreowanie w bibliotece przyjaznych, dostępnych dla uczniów przestrzeni, w których nauczyciel zwraca uwagę na ucznia i jego potrzeby oraz próbuje go zrozumieć; jak również obwarowanie zakazami i ograniczeniami miejsca, w których należy ściśle przestrzegać zasad i dostosowywać się do nich;
2. doświadczenia emocjonalne nauczycieli są najczęściej związane z interakcjami z uczniami (rozmowami z nimi, zachęcaniem ich do czytania, wspieraniem, prowadzeniem zajęć bibliotecznych, ale także zwracaniem uwagi) oraz z innymi nauczycielami (wspieraniem, ale i współpracą przy organizacji szkolnych wydarzeń). Bibliotekarze zarządzają emocjami podczas kontaktów z uczniami, nauczycielami i pracownikami szkoły, rodzicami uczniów oraz dyrekcją placówki. W opisie doświadczeń emocjonalnych uczniów w perspektywie nauczycieli ujawniły się pewne reguły kultury emocjonalnej, obowiązującej w bibliotece. Nauczyciele zwrócili uwagę, że przypominali uczniom o zasadach postępowania wynikających z formalnych i nieformalnych zasad przebywania w bibliotece oraz dostrzegali nieadekwatne w ich ocenie reakcje uczniów: lekceważące spojrzenie, opuszczenie biblioteki, słowne komentarze. Pracując emocjonalnie, wykorzystywali typowe dla pracy emocjonalnej na poziomie głębokim (próby zrozumienia uczniów) oraz płytkim strategię (tłumienia emocji, udawania ich);
3. codzienność biblioteki widziana oczami bibliotekarzy zawiera zarówno pozytywne doświadczenia emocjonalne, jak i negatywne – pozytywne wiążą się przede

¹³²⁹ E. Schein, cyt. za. D. Tuohy. *Dusza szkoły. O tym co sprzyja...*, s. 23.

wszystkim z kontaktami z uczniami; negatywne z napięciami, związanymi z przeciążeniem obowiązkami (szczególnie na początku i końcu roku szkolnego), dużą liczbą doraźnych zastępstw oraz interakcjami z uczniami i rodzicami. Według wszystkich respondentów codzienność i kultura emocjonalna biblioteki znacznie różni się od „życia” szkoły: niektórzy uważają, że reguły emocjonalne obowiązujące są swobodniejsze, inni postrzegają je jako bardziej rygorystyczne;

4. wszyscy bibliotekarze zadeklarowali prowadzenie działań, tworzących pozytywny klimat biblioteki. Część respondentów nie kładzie w tych działaniach jednak nacisku na aspekt relacyjny, a organizacyjny. Warto jednak zauważyć, że w jednej bibliotece nauczyciel podejmował także działania na rzecz świadomego rozwijania przez uczniów kompetencji emocjonalnych poprzez biblioterapię. Literatura przedmiotu podaje również przykłady innego tego typu działań pomocowych podejmowanych przez bibliotekarzy¹³³⁰.

Liczne opisane przez bibliotekarzy sytuacje, pokazują, że uczniowie, przebywając w bibliotece nabywają wiedzy o własnych i cudzych emocjach oraz przyswajają obowiązujące w tej przestrzeni reguły kultury emocjonalnej. Niewątpliwie zaskakujące i niepokojące jednocześnie były obserwacje i reakcje tych nauczycieli, którzy deklarując znaczenie własnych emocji w ich pracy, całkowicie marginalizowali znaczenie negatywnych uczuć uczniów, zasłaniając się obowiązującymi w bibliotece regułami wynikającymi z przestrzegania bibliotecznych zasad. To właśnie te zasady zostaną poddane opisowi w ostatniej części rozdziału zawierającej analizę treści dokumentów, regulujących pracę biblioteki szkolnej.

3. 6. Analiza treści regulaminów bibliotek szkolnych i statutów szkół (w części dotyczącej bibliotek)

Bogumiła Kółkiewicz w artykule *Obraz świata w statutach szkolnych* podkreśla, że pomimo sformalizowania i oparcia o przepisy prawa oświatowego, statuty szkolne „zawierają także pewne założenia o świecie społecznym, które nie wynikają z samych przepisów”¹³³¹. Taka sytuacja ma również miejsce w przypadku dokumentów regulujących pracę bibliotek szkolnych. Autorka wymienia zabiegi – takie jak: specyficzny sposób przedstawienia treści,

¹³³⁰ C. A. Gordon pisze o bibliotekach jako o miejscach, które stanowią optymalne konteksty uczenia się społecznego i emocjonalnego. Zob. C. A. Gordon: *Social and emotional...*

¹³³¹ B. Kółkiewicz: *Obraz świata w statutach szkolnych. Analiza retoryczna wybranych statutów szkół podstawowych*. „Res Rhetorica”, 2019, nr 6 (1), s. 66-86.

dobór słownictwa, nazywanie oraz wartościowanie zjawisk, częstotliwość pojawiania się pewnych zbitek słownych, retoryczne wzmocnienie lub pominięcie pewnych treści¹³³² – które służą podkreśleniu ważnych dla twórców szkolnych dokumentów treści. Także autorzy bibliotecznych regulaminów oraz tych części statutow, które zawierają informacje o funkcjonowaniu biblioteki, akcentują pewne pożądane i deklarowane wartości oraz przyjęte w placówce reguły. Jakie więc treści zawarto w bibliotecznych dokumentach? Jakimi nakazami lub zakazami operują ich autorzy? Jakie prawa według regulaminów i statutow przysługują uczniom?

W tej części pracy przeanalizowane zostaną dokumenty szkół, biorących udział w II etapie badania. Wybrano tę metodę, ponieważ wzorce kultury emocjonalnej mogą być odczytane z treści zapisanych w oficjalnych dokumentach. W trakcie analizy statutow skupiono się przede wszystkim na zapisach związanych z:

- 1) deklarowanymi przez bibliotekę wartościami, jej celami;
- 2) obowiązkami spoczywającymi na dyrektorz placówki oraz bibliotekarzu;
- 3) prawami i obowiązkami czytelników;
- 4) karami przewidzianymi w poszczególnych bibliotekach, związanymi z systemem oceniania uczniów – pod uwagę wzięto przede wszystkim ocenę z zachowania.

W trakcie analiz regulaminów uwzględniono przede wszystkim:

- 1) prawa i obowiązki czytelników;
- 2) nakazy i zakazy, obowiązujące w bibliotece;
- 3) opis zasad obowiązujących podczas korzystania ze stanowiska komputerowego w bibliotece.

3.6.1. Statuty

Ze względu na zapis w *Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (Art. 98 1)¹³³³ podstawowym dokumentem regulującym pracę biblioteki szkolnej jest statut szkoły. Każdy z przeanalizowanych statutow zawierał informacje dotyczące funkcjonowania w szkole biblioteki szkolnej oraz jej celów. Statuty zawierały informacje o obowiązkach ciążących na dyrektorz oraz o roli bibliotekarza. Dwa statuty uwzględniały wywiązywanie się uczniów z zobowiązań wobec biblioteki oraz zachowanie ucznia w bibliotece w opisie

¹³³² Tamże.

¹³³³ Zob. *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*. Artykuł 104.
https://orka.sejm.gov.pl/proc8.nsf/ustawy/526_u.html [dostęp online: 11.11.2024]

wewnątrzszkolnego system oceniania zachowania. Przeanalizowane cztery statuty zostały uchwalone nie później niż 30 listopada 2017 roku, w związku z reformą systemu edukacji. W żadnym ze statutów nie stosowano feminatywów. W trzech z czterech statutów zamieszczone zdania były niekomunikatywne ze względu na ich długość i złożoność. Autorzy statutów często używali strony biernej.

Przeglądając się słownictwu dominującemu w części dotyczącej funkcjonowania biblioteki szkolnej, można znaleźć tam powtarzalne słownictwo, takie jak: dostępność biblioteki, edukacja czytelnicza, doskonalenie zawodowe, doskonalenie warsztatu, popularyzacja wiedzy, wykorzystanie technologii informacyjnej, inspirowanie współpracy, realizacja zadań edukacyjno-wychowawczych, przygotowanie do samokształcenia, rozwijanie kultury czytelniczej, kształtowanie nawyku czytania, organizowanie różnorodnych działań, zaspokajanie potrzeb czytelniczych. Znaczna część z przytoczonych zbitek słownych pochodzi z przywoływanej już ustawy (art. 104)¹³³⁴.

W analizowanych statutach znajduje się mnóstwo rzeczowników odczasownikowych, takich jak: inspirowanie, organizowanie, opiekowanie, podejmowanie, popularyzowanie, pogłębianie, przygotowanie, rozbudzanie, rozwijanie, tworzenie, wspomaganie, wyrabianie, wspieranie, zaspokajanie. B. Kólkiewicz, zwraca uwagę, że tego typu rzeczowniki pojawiające się w statutach „nie odnoszą się przecież do czynności uczniów, bo to nie uczniowie postanawiają, rozbudzają czy organizują, lecz wyłącznie uprawnieni dorośli”¹³³⁵. Uczeń tym samym nie jest podmiotem działań w bibliotece, a jedynie obiektem.

Wśród najczęściej pojawiających się w statutach przymiotników można znaleźć takie określenia jak: **czytelniczy, medialny, świadomy wybór, technologia informacyjna, wrażliwość kulturowa, właściwa obsada, efektywne posługiwanie się, indywidualne zainteresowania, interdyscyplinarny, dydaktyczno-wychowawcze, różnorodny, aktywny**). Analiza zastosowanych przymiotników z jednej strony pokazuje deklarowane wartości związane z wykształceniem kompetencji czytelniczych, jakimi są aktywność czytelnicza czy świadomość krytyczno-literacka, a z drugiej świadczy o użyciu przez twórców statutów określeń, które odnoszą się do pewnego zakresu przekonań, które wszyscy członkowie wspólnoty szkolnej powinni tak samo rozumieć. Przykładowo, zwrot „efektywne posługiwanie technologią informacyjną” wiąże się z założeniem, że wszyscy członkowie społeczności szkolnej powinni potrafić jasno określić, jaki sposób posłużenia się technologią informacyjną jest efektywny, a które nie jest. Tymczasem ocena ta u nauczyciela i ucznia może zasadniczo

¹³³⁴ Tamże.

¹³³⁵ B. Kólkiewicz: *Obraz świata...*, s. 66-86.

się różnić. Przytoczona w poprzedniej części pracy (por. podrozdział 3.4.2) sytuacja uczennicy, która zdecydowała się na wybór książki według bibliotekarki „nieodpowiedniej” dla jej wieku, w analogiczny sposób nakazuje interpretować pojęcie „świadomego wyboru” książki.

Jednocześnie należy zwrócić uwagę, że zastosowane w statutach słownictwo (rozwijanie, rozbudzanie, kształtowanie) wskazuje na wspólny cel, jakim jest wykształcenie ucznia o wysokich kompetencjach czytelniczych. Cel ten zaczerpnięto z przepisów prawa oświatowego i w aż 3 z 4 analizowanych statutów brzmi on: „biblioteka jest pracownią służącą realizacji potrzeb i zainteresowań uczniów, zadań dydaktyczno- wychowawczych szkoły, doskonaleniu warsztatu pracy nauczyciela, popularyzowaniu wiedzy pedagogicznej wśród rodziców”. Warto zwrócić uwagę, że pokrywa się on z celem socjalizacji czytelniczej, którym jest naturalne włączenie dziecka w świat literatury, wprowadzenie go w świat „właściwych” (dla społeczeństwa, w którym funkcjonuje), czytelniczych wartości oraz wykształcenie w pełni kompetentnego odbiorcy literatury (por. podrozdział 1.1.1).

Warto dodać, że w części statutów biblioteka deklaruje wprost współpracę z rodzicami i określa jej zasady. Jedna z bibliotek o wyższym wyniku klimatu emocjonalnego zobowiązuje się również wspierać „rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, poprzez polecanie im odpowiedniej literatury pedagogicznej”.

Kolejnym elementem występującym w trzech z czterech analizowanych statutów jest taki sam zapis dotyczący zadań dyrektora względem biblioteki szkolnej. Do obowiązków dyrektora szkoły należy zadbanie o:

- właściwą obsadę personalną;
- odpowiednio wyposażone pomieszczenie warunkujące prawidłową pracę;
- realizację zadań edukacyjnych w oparciu o wykorzystanie technologii informacyjnej;
- zapewnienie środków finansowych na działalność biblioteki.

We wszystkich analizowanych statutach podkreślono, że na dyrektorze spoczywa obowiązek ustalenia godzin pracy biblioteki „tak aby umożliwiały uczniom i nauczycielom dostęp do zbiorów bibliotecznych podczas zajęć lekcyjnych i po ich zakończeniu”.

Analiza wywiadów z uczniami (por. podrozdział 3.4.2) i nauczycielami (por. podrozdział 3.5) pokazała, że pomieszczenia bibliotek nie odpowiadają ich potrzebom oraz nie ma wystarczających środków finansowych na powiększanie księgozbioru biblioteki. Również czas otwarcia bibliotek szkolnych jest według uczniów problemem: uczniowie zwracali uwagę, że biblioteki są często zamknięte (por. podrozdział 3.4.2), a bibliotekarze

podkreślali uciążliwe dla rytmu ich codziennej pracy zastępstwa doraźne (por. podrozdział 3.5.3).

Oprócz zadań dyrektora względem biblioteki szkolnej w każdym ze statutów zapisano obowiązki należące do bibliotekarza szkolnego. Najczęściej sprowadzają się one do:

- tworzenia warunków do poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną;
- rozbudzania i rozwijania indywidualnych zainteresowań uczniów oraz wyrabiania i pogłębiania u uczniów nawyku czytania i uczenia się;
- organizowania różnorodnych działań rozwijających wrażliwość kulturową i społeczną;
- udostępnienia zbiorów;
- udzielania informacji bibliotecznych;
- poradnictwa w wyborach czytelniczych, zachęcenie uczniów do świadomego doboru lektury i jej planowania;
- prowadzenie katalogu rzeczowego i alfabetycznego;
- organizowania konkursów czytelniczych;
- przedstawiania radze pedagogicznej informacji o stanie czytelnictwa poszczególnych klas;
- współpracy z nauczycielami szkoły;
- zakupu i oprawa książek;
- edukacji czytelniczej i medialnej.

Część z wymienionych zadań pochodzi z przytoczonej już ustawy. W dwóch przypadkach w zadania bibliotekarza wpisano „rozmowy z czytelnikami o książkach”. Tego typu zapis z jednej strony wydaje się być kuriozalny – z drugiej strony jednak pokazuje, jak ważną częścią tej pracy są międzyludzkie interakcje. Analiza wywiadów z uczniami (por. podrozdział 3.4.3) jednoznacznie wskazuje, że bibliotekarze nie zawsze wywiązują się z zapisanych w statusie zadań.

Właściwie żaden z analizowanych statutów nie określił praw uczniów związanych z korzystaniem z biblioteki. Zaledwie jeden statut przytoczył za *Ustawą z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych* fragment dotyczący prawa uczniów do podręczników i materiałów ćwiczeniowych (art. 54)¹³³⁶.

¹³³⁶ Treść artykułu: „Uczniowie publicznych szkół podstawowych i szkół artystycznych realizujących kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej mają prawo do bezpłatnego dostępu do podręczników, materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych, przeznaczonych do obowiązkowych zajęć

Statuty właściwie nie określają obowiązków uczniów jako czytelników. Tylko w jednej z placówek zapisano „uczeń odchodzący ze szkoły jest zobowiązany do zwrócenia wypożyczonych podręczników”. Statuty nie zawierały także leksemów oznaczających władzę, hierarchię, kontrolę i kategoryczność (wyłącznie, natychmiastowego, niezwłocznie).

Ostatnim dokumentem, który został przeanalizowany był wewnętrzny szkolny system oceniania zachowania. W dwóch statutach zastosowano system punktowy. W jednej ze szkół za „nieoddanie książek do biblioteki w terminie” grozi minus 10 punktów na semestr. W drugim ze statutow zapisano aż trzy punkty dotyczące biblioteki:

- uczniowie nagradzani są za „terminowe oddawanie książek do biblioteki” 5 punktami w półroczu,
- uczniowie karani są za „niewłaściwe zachowanie w bibliotece” – 10 punktów. każdorazowo,
- karani za „nieterminowe oddanie książek do biblioteki” – 1 punktów za książkę.

Podsumowując, warto zaznaczyć, że na podstawie analizy statutow w części dotyczącej bibliotek, wskazano cel funkcjonowania biblioteki, który jest ściśle powiązany z zachodzącą tam socjalizacją czytelniczą wtórną. To jemu są podporządkowane pożądane dla społeczności szkolnej wartości, które jak zaznaczono, wykształcają się także w procesie współpracy bibliotekarza z rodzicami. Niestety, pomimo deklarowanego nastawienia na szacunek, współpracę oraz kształtowanie kompetencji czytelniczych, rozmowy z uczniami pokazują, że bibliotekarze często sięgają po narzędzia kontroli i nadzoru. **Widzimy tym samym niespójność treści zawartych w oficjalnych dokumentach z codziennością biblioteki** – o której pisała D. Klus-Stańska¹³³⁷ – oraz brak podmiotowości dostrzegany przez B. Kólkiewicz w niektórych statutach¹³³⁸. Istnieje tym samym pewien rozdzźwięk między rzeczywistością a prawem/oczekiwaniem.

3.6.2 Regulaminy bibliotek szkolnych

Analiza regulaminów bibliotek szkolnych, wykazała, że są one odrębnymi dokumentami, niedołączonymi do statutow. Porównując statuty i regulaminy pod względem językowym, należy podkreślić, że język regulaminów jest znacznie prostszy: zdania są krótsze

edukacyjnych z zakresu kształcenia ogólnego, określonych w ramowych planach nauczania ustalonych dla tych szkół”.

¹³³⁷ D. Klus-Stańska: *Dzień jak co dzień...*, s. 306.

¹³³⁸ B. Kólkiewicz: *Obraz świata...*, s. 66-86.

i mniej złożone, rzadziej pojawiają się konstrukcje w stronie biernej. Autorzy regulaminów również nie stosują feminatywów.

Wśród dominujących przymiotników i imiesłówów przymiotnikowych możemy znaleźć takie zwroty jak: zobowiązany (10¹³³⁹), wszystkie (7), zwrócone (7), wyłączny (3), zniszczony (3), zagubiony (3). Są to głównie leksemy odnoszące się do pierwszego z obowiązków uczniów wymienionych w regulaminie w każdej bibliotece: „uczeń jest **zobowiązany** oddać **wszystkie** książki stanowiące **wyłączną** własność biblioteki”. Kategoryczność tego nakazu i jego hierarchiczność w dwóch bibliotekach dodatkowo wzmocniona jest opisem konsekwencji, które spotykają uczniów nieprzestrzegających regulaminu:

Osobom, które nie rozliczyły się przed wakacjami z biblioteką, wstrzymuje się wypożyczenia w nowym roku szkolnym;

Jeżeli czytelnik nie oddał książki w wyznaczonym terminie, nie może wypożyczyć kolejnej. Udostępnianie zbiorów będzie wstrzymane do czasu oddania wypożyczonej książki.

Warto zwrócić uwagę, że władzę wstrzymywania dzierży nauczyciel bibliotekarz.

Innym obowiązkiem, z którego uczeń musi się wywiązać względem biblioteki jest zwrot książki na żądanie bibliotekarza – zapisane w formie: „W przypadkach uzasadnionych biblioteka może żądać zwrotu książek przed upływem ustalonego terminu”. Oczywiście o charakterze uzasadnionego przypadku decyduje bibliotekarz. Przekaz dotyczący zwrotów dodatkowo w dwóch statutach wzmacnia użyte słowo niezwłocznie („Przeczytane książki powinny być niezwłocznie zwrócone do biblioteki, aby mogli korzystać z nich inni czytelnicy”). W innym miejscu można przeczytać: „Czytelnik ma dostęp do zbiorów tylko w obecności bibliotekarza”. W regulaminach możemy zatem zaobserwować użyczenie wyrazów zwiększających kategoryczność (niezwłocznie, natychmiast) i czasowników modalnych (powinien, można, wolno) jednoznacznie świadczące o dyrektywności, będącej cechą stylu urzędowego.

Powód do stosowania tak stanowczej narracji jest z pewnością związany z poczuciem odpowiedzialności bibliotekarzy za księgozbiór oraz z frustracjami rodzącymi się na bazie bezskutecznego odzyskiwania książek, o których mówili sami bibliotekarze (por. podrozdział 3.5.3). Z drugiej strony jednak tak mocny nacisk kreuje wizerunek goffmanowskiej placówki totalnej, w której nadrzędną władzę sprawuje pracownik, oczekujący bezwzględności

¹³³⁹ Oznaczenie częstotliwości.

podporządkowania się przepisom¹³⁴⁰, wymuszający konieczność uzyskiwania za każdym razem pozwolenia na wykonania drobnych czynności (takich jak np. prolongatę długości wypożyczenia książki)¹³⁴¹ czy egzekwujący fundamentalny podział na zarządzających i zarządzanych¹³⁴².

Wrażenie biblioteki jako instytucji totalnej utrzymuje się w trakcie analizy innych obowiązków uczniów. Słowa należące do rodziny wyrazów leksemu obowiązek pojawiają się w regulaminach ponad piętnaście razy (obowiązek, zobowiązany, obowiązuje), leksem „należy” – dziesięć, a „powinien” – osiem. Uczniowie mają obowiązek, m.in.:

- zapoznać się z regulaminem biblioteki oraz przestrzegać go;
- dbać o wykorzystywane materiały, chronić je przed zniszczeniem i zagubieniem;
- odkupić je w razie zagubienia;
- w przypadku zmiany szkoły rozliczyć się z biblioteką,
- zwracać książki w ustalonym terminie;
- zgłaszać fakt zgubienia;
- dbać o wyposażenie bibliotek.

Warto zwrócić uwagę na formę graficzną, w której przedstawiono listę obowiązków uczniów: na ogół były one wyodrębnione w strukturze regulaminu, często stanowiąc odrębny podpunkt.

Niestety, podobnego zabiegu nie zastosowano w przypadku praw ucznia do korzystania z biblioteki. Choć jeden z analizowanych dokumentów zatytułowany był „Prawa i warunki korzystania z wypożyczalni”, nie można było znaleźć tam **żadnego** z praw przysługujących wszystkim uczniom. W żadnym z analizowanych dokumentów nie pojawił się zapisany bezpośrednio zwrot „uczeń ma prawo”. Najczęściej w dokumentach posługiwano się czasownikami „może” (12) i „można” (11). Lista rzeczy, które uczniowie „mogą” robić obejmowała:

- wypożyczanie książek do domu,
- czytanie,
- przeglądanie na miejscu,
- wypożyczanie do wykorzystania w czasie zajęć lekcyjnych,
- przedłużenie terminu książki (**tylko za zgodą** bibliotekarza).

¹³⁴⁰ E. Goffman: *Instytucje totalne...*, s. 46.

¹³⁴¹ Tamże, s. 49.

¹³⁴² Tamże, s. 17.

W regulaminach zapisano wyłącznie działania wiążące się ze statutową działalnością, nieuwzględniające nieformalnej warstwy codzienności, o której mówili uczniowie (rozmów, gier, zabaw, odpoczynku – czyli tych elementów, które w ocenie uczniów nadawały przestrzeni biblioteki rzeczywiste znaczenie).

W trzech analizowanych regulaminach można odnaleźć zapis o tym, że wypożyczać książki mogą wszyscy rodzice, uczniowie, nauczyciele. Uwagę zwraca natomiast zapis w jednym ze dokumentów: „Z wypożyczalni mogą korzystać wszyscy uczniowie, którzy dobrze opanowali technikę czytania”. Ten pozbawiony precyzji zapis wywołuje lawinę pytań: w jaki sposób nauczyciel sprawdza stopień opanowania techniki czytania? Co stanie się w sytuacji, jeśli z usług wypożyczalni, będzie chciała skorzystać osoba, która nie opanowała techniki płynnego czytania? Uczniów z jakich klas właściwie obejmuje ten zapis¹³⁴³? Czy biblioteka nie powinna budować społecznego kapitału poprzez wspieranie osób, które nie opanowały techniki czytania i wyrównywanie ich szans edukacyjnych?

W tym kontekście należy spojrzeć na zapis odnaleziony w jednym ze statutów. Tylko raz pojawił się zapis dotyczący „praw” czytelników – dotyczący jednak tylko określonej grupy uczniów. Brzmiał on: „Uczniowie przygotowujący się do olimpiad, konkursów mają prawo do wypożyczenia jednorazowo większej liczby książek”. Trzy biblioteki narzucają liczbę książek, które maksymalnie można wypożyczyć na dwa-trzy tygodnie. Jedynie jedna biblioteka zastosowała zapis pozwalający na pewną elastyczność: „Uczniowie wypożyczają potrzebne im książki na okres nie dłuższy niż 1 miesiąc”.

Uczniowie w trakcie wywiadów nie zgłaszali uwag dotyczących czasu, jaki wyznacza się im na zwrot książki do biblioteki, niemniej jednak wydaje się, że regulaminowe 2-3 tygodnie są stosunkowo krótkim czasem na przeczytanie wielostronicowych lektur – takich jak np. *Quo Vadis* czy *Pan Tadeusz* – zwłaszcza w przypadku grożących punktowych kar za nieterminowane oddanie egzemplarza. Regulaminy informują oczywiście o możliwości prolongaty, ale jednocześnie opisują je w kategoriach **praw bibliotekarza** (!) : „Bibliotekarz ma prawo skrócić lub wydłużyć ten okres, kierując się zapotrzebowaniem na określoną pozycję”. Warto również zwrócić uwagę, na zasygnalizowane już, obecne aż w trzech regulaminach słownictwo: „bibliotekarz może zażądać zwrotu książek przed upływem ustalonego terminu”. Tego typu leksemy jasno pokazują obowiązujący w bibliotece system hierarchii.

Przyglądając się bibliotecznym regulaminom, należy stwierdzić, że nie było ani jednego regulaminu, który nie zawierałby leksemów „nie wolno”, „zakaz”. W trzech

¹³⁴³ Niestety, na przykładzie własnej praktyki w zawodzie nauczycielki języka polskiego, mogę stwierdzić, że sporadycznie również wśród uczniów klas 4-6 zdarzają się osoby, które nie potrafią płynnie czytać.

bibliotekach obowiązywał zakaz wnoszenia posiłków („Do biblioteki nie wolno wносить jedzenia i picia”). Regulaminy nie wskazywały przyczyn tego zakazu. W trzech bibliotekach wskazano na zakaz hałasowania/nakaz ciszy. Jeden z autorów regulaminu sformułował nakaz w następujący sposób: „W bibliotece należy zachowywać się spokojnie i cicho, mówić szeptem i nie przeszkadzać innym”. Dwie placówki zawierały informację dotyczące temat zakazu odwiedzania biblioteki w przypadku, gdy w domu ucznia „panuje choroba zakaźna” (warto zwrócić także uwagę na obecne wciąż na stronach bibliotek regulaminy funkcjonowania placówki w czasie pandemii covid19 – pomimo, że epidemia według Światowej Organizacji Zdrowia [WHO] oficjalnie zakończyła się w 2023 r.).

W ostatniej części analiz regulaminów, skupię się na dołączonym do regulaminu biblioteki opisie zasad obowiązujących podczas korzystania ze stanowiska komputerowego. Opis ten zawiera dodatkowe obostrzenia, usankcjonowane władzą bibliotekarza. Nie jest również wolny od ukrytych założeń.

Regulamin zakłada, że „Stanowisko komputerowe służy wyłącznie do celów edukacyjnych i informacyjnych niezbędnych w procesie kształcenia”. Oznacza to, że komputer może być wykorzystywany wyłącznie w celach naukowych – a nie do odpoczynku czy gier, komunikacji.

Kolejny punkt doprecyzowuje liczbę osób, korzystających z komputera: „Przy stanowisku mogą znajdować się maksymalnie 3 osoby pracujące w ciszy i nie zakłócające rytmu pracy biblioteki”. Pod określeniem zakłócanie rytmu pracy biblioteki najprawdopodobniej kryje się niepożądanych cały szereg zachowań czytelników, takich jak: hałasowanie, głośne śmiechy, żarty, niekontrolowane wybuchy emocji. W przypadku takiej sytuacji należy spodziewać się reakcji bibliotekarza, będącej przejawem kultury emocjonalnej. Dodatkową karą za niedostosowanie się do zasad korzystania ze stanowiska komputerowego jest zakaz korzystania z niego od odwołania („Nie stosowanie się do w/w punktów regulaminu spowoduje zakaz korzystania ze stanowiska komputerowego na okres wskazany przez nauczyciela bibliotekarza”).

3.6.3. Analiza dokumentów – podsumowanie

E. Goffman w *Instytucjach totalnych* pokazuje, że

[...] w każdej placówce społecznej wyrażane są oficjalne oczekiwania określające, co uczestnik jest winien placówce. [...] za tymi roszczeniami wobec jednostki, wielkimi

czy małymi kryją się daleko idące założenia kierownictwa każdej placówki społecznej na temat tego, jaki musi być charakter jednostki, by te roszczenia mogły jej dotyczyć¹³⁴⁴.

Tego typu oficjalne oczekiwania określające zachowanie ucznia w bibliotekach szkolnych można odnaleźć w statutach szkolnych oraz w regulaminach bibliotek, ponieważ tworzą one swoistą instrukcję, jak dzieci i młodzież powinny w tej przestrzeni postępować. Istnieją jednak zasadnicze różnice pomiędzy tymi dokumentami. Statuty zapewniają o potrzebie wykształcenia ucznia o wysokich kompetencjach czytelniczych, efektywnie posługującego się dostępnymi źródłami informacji oraz kładą nacisk na konieczność współpracy i budowania atmosfery zaangażowania. Dostępne regulaminy nie podejmowały żadnego z powyższych wątków, a wręcz przeciwnie: kategorycznie akcentowano konieczność przestrzegania obowiązków, skupiano się na opisie zakazów i nakazów oraz sankcji, wynikających z ich nieprzestrzegania.

W tym kontekście warto przywołać *Pedagogikę miejsca wspólnego* M. Mendel, podejmującą temat potrzeby osławiania przestrzeni instytucji¹³⁴⁵ poprzez partycypację oraz dążenie do współodpowiedzialności. Mogą one w pełni ukonstytuować się dopiero wtedy, gdy zostanie położony nacisk na symetryczne relacje i tworzenie przestrzeni wzajemnego uznania¹³⁴⁶.

Analiza regulaminów bibliotek szkolnych, pokazuje, że w tej przestrzeni nie obowiązują symetryczne relacje. Według regulaminów to bibliotekarz ma władzę decydowania nie tylko o skróceniu terminu zwrotu danej książki bądź jego przedłużeniu, ale również o tym, którzy czytelnicy mają wystarczające umiejętności do przeczytania danej książki (!). Ponadto, warto zwrócić uwagę, że uczniowie muszą także dostosować się do niepisanych reguł. Na podkreślenie zasługuje fakt, że regulaminy biblioteki nie określają praw uczniów, a jedynie ich obowiązki.

Obraz kultury bibliotek, który wyłania się z analizowanej oficjalnej dokumentacji jest więc zróżnicowany: z jednej strony twórcy aktów prawnych deklarują się, że biblioteki są miejscami, w których oczekuje się wykształcenia pozytywnej postawy czytelniczej poprzez (współ)pracę, (współ)tworzenie, (współ)działanie – a z drugiej strony wykonawcy tych aktów (bibliotekarze) kierują i podporządkowują zachowania czytelników do niesymetrycznych regulaminowych zapisów. Jest to niespójne i alarmujące. Warto dodatkowo podkreślić, że wpisanie biblioteki i jej regulaminu w typowy dla instytucji totalnych¹³⁴⁷ system kar i nagród

¹³⁴⁴ E. Goffman: *Instytucje totalne...*, s. 284.

¹³⁴⁵ M. Mendel: *Pedagogika miejsca wspólnego...*

¹³⁴⁶ M. Dziemianowicz-Nowak: *Szkoła jako...*

¹³⁴⁷ E. Goffman: *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Gdańsk, GWP 2011, s. 58.

obowiązujących w szkole nie buduje pozytywnego obrazu kultury biblioteki. Możemy dostrzec w tym opisie również analogię do całego systemu szkolnictwa¹³⁴⁸.

3.7. Wyniki badań empirycznych – etap ilościowy i jakościowy – podsumowanie

W pierwszej części rozdziału III poddano analizom ilościowym dane badawcze, zebrane za pomocą narzędzi wystandaryzowanych (Test Postaw Czytelniczych, Kwestionariusz Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej, Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej). Skupiono się na pojęciach klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej, postawy czytelniczej uczniów, pracy emocjonalnej nauczyciela bibliotekarza oraz na związkach pomiędzy nimi i zmiennymi niezależnymi. Do pierwszego etapu – ilościowego – zaproponowano pytania szczegółowe diagnostyczne:

1. Jaki jest klimat emocjonalny biblioteki w odczuciu uczniów?
2. Jakie są postawy czytelnicze uczniów?
3. Jaką pracę emocjonalną (płytką/głęboką) deklarują bibliotekarze?

oraz weryfikacyjne:

1. Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy deklarowanym klimatem emocjonalnym biblioteki, a postawą czytelniczą uczniów?
2. Czy istnieje i jaki jest związek pomiędzy zadeklarowaną pracą emocjonalną bibliotekarza i odczuwanym przez uczniów klimatem emocjonalnym biblioteki?
3. Czy i jeśli tak, to jakie cechy demograficzne (płeć, klasa, środowisko szkolne) modyfikują percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów?
4. Czy i jeśli tak, to jakie cechy demograficzne (płeć, klasa, środowisko szkolne) modyfikują postawy czytelnicze uczniów?

Do tego etapu postawiono również hipotezy badawcze:

Hipoteza 1:

H0: Klimat emocjonalny biblioteki nie ma związku z postawą czytelniczą uczniów.

¹³⁴⁸ K. Konieczny-Pizoń: *Kultura szkoły w narracji dziecka...*, s. 169–184.

H1: Klimat emocjonalny biblioteki ma związek z postawą czytelniczą uczniów. Uczniowie, którzy oceniają klimat emocjonalny biblioteki pozytywnie, cechują się bardziej pozytywną postawą czytelniczą.

Hipoteza 2

H0: Praca emocjonalna bibliotekarza nie ma związku z klimatem emocjonalnym biblioteki

H1: Praca emocjonalna bibliotekarza ma związek z klimatem emocjonalnym biblioteki. W bibliotekach, w których deklaracje nauczyciela wskazują na pracę emocjonalną na poziomie głębokim, odczucie klimatu emocjonalnego biblioteki jest pozytywne.

Hipoteza 3

H0 Czynniki demograficzne nie modyfikują percepcji klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów.

H0a Klasa (poziom kształcenia) nie modyfikuje percepcji klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów.

H0b Środowisko szkolne (obszar wiejski/miejski) nie modyfikuje percepcji klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów.

H0c Płeć nie modyfikuje percepcji klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów.

H1 Czynniki demograficzne modyfikują percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów.

H1a Klasa modyfikuje percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów. Im wyższa klasa, tym oceny klimatu są niższe.

H1b Środowisko szkolne (obszar wiejski/miejski) modyfikuje percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów. Uczniowie z obszaru wiejskiego lepiej oceniają klimat emocjonalny biblioteki szkolnej.

H1c Płeć modyfikuje percepcję klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej przez uczniów. Dziewczęta lepiej oceniają klimat emocjonalny biblioteki szkolnej.

Hipoteza 4

H0 Czynniki demograficzne nie modyfikują postaw czytelniczych uczniów.

H0a Klasa nie modyfikuje postaw czytelniczych uczniów.

H0b Płeć nie modyfikuje postaw czytelniczych uczniów.

H0c Środowisko szkolne (obszar wiejski/miejski) nie modyfikuje postaw czytelniczych uczniów.

H1 Czynniki demograficzne modyfikują postawy czytelniczych uczniów.

H1a Klasa modyfikuje postawy czytelnicze uczniów. Młodszy uczniowie cechują się bardziej pozytywną postawą czytelniczą.

H1b Płeć modyfikuje postawy czytelnicze uczniów. Dziewczeta cechują się bardziej pozytywną postawą czytelniczą.

H1c Środowisko szkolne modyfikuje postawy czytelnicze uczniów. Uczniowie z obszaru wiejskiego cechują się bardziej pozytywną postawą czytelniczą.

W drugiej części badań przeprowadzono analizy jakościowe w oparciu o dane uzyskane w trakcie wywiadów z nauczycielami i uczniami oraz analizy dokumentów. Analizy jakościowe skupiały się na znaczeniach nadawanych bibliotece przez uczniów i nauczycieli, na kulturze emocjonalnej tego miejsca i jego codzienności. Celem etapu jakościowego był opis kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej, jej codzienności i poznanie znaczeń, jakie bibliotekarze i uczniowie tej przestrzeni nadają. Do etapu badań jakościowych postawiono pytania:

1. Jaka jest kultura emocjonalna biblioteki w wymiarze jej artefaktów behawioralnych, fizycznych i językowych?
2. Jakie są doświadczenia emocjonalne uczniów i nauczycieli związane z codziennością biblioteki?
3. Jaka jest codzienność biblioteki?
4. Jakie działania podejmują bibliotekarze, żeby tworzyć pozytywny klimat biblioteki?

Założono, opierając się na dotychczasowych badaniach, że klimat emocjonalny jest „powierzchnią” kultury emocjonalnej, a praca emocjonalna wykonywana jest w oparciu o jej reguły (por. podrozdział 1.6) i przejawia się w strategiach zarządzania emocjami przez bibliotekarzy. Scharakteryzowano klimat emocjonalny biblioteki szkolnej i pracę emocjonalną bibliotekarzy, a następnie pogłębiono uzyskane dane o opis kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej i jej codzienności.

Odpowiadając na pierwsze diagnostyczne pytanie badawcze do etapu ilościowego, pokazano zróżnicowanie klimatu emocjonalnego bibliotek szkolnych w odczuciu uczniów klas IV-VIII. U ponad połowy uczniów dominowały wyniki przeciętne – oznaczające klimat ambiwalentny (55,16%), a grupy oceniające klimat jako pozytywny (22,44%) i negatywny

(22,38%) były mniej więcej równe. Analiza wyników w poszczególnych podskalach pokazała pewne różnice w ocenie poszczególnych wymiarów. Badani postrzegający klimat jako pozytywny bardzo wysoko ocenili zarówno dostępność organizacyjną biblioteki, jak i relacje nauczyciel-uczeń oraz ogólne odczucie klimatu. Niektóre osoby z tej grupy sporadycznie twierdziły, że doświadczają w bibliotece negatywnych emocji (na poziomie przeciętnym – 18%, na niskim – 4%). Uczniowie deklarujący, że klimat ich biblioteki jest negatywny, ocenili najbardziej krytycznie relacje uczeń-bibliotekarz i powiązane z nim ogólne odczucie klimatu (3/4 uczniów, którzy wskazali na negatywny klimat, źle oceniło także relacje z bibliotekarzem).

Aby dopełnić obraz klimatu emocjonalnego za pomocą testów Anova i t-Student zbadano związek percepcji klimatu emocjonalnego placówki z wyodrębnionymi na podstawie studiów nad literaturą przedmiotu zmiennymi niezależnymi, takimi jak: wiek (poziom kształcenia), płeć, środowisko demograficzne. Potwierdzono związki klimatu z wskazanymi zmiennymi niezależnymi – zweryfikowano hipotezy H0a, H0b, H0c i obalono je, przyjmując jednocześnie H1a, H1b, H1c. Wykazano, że uczennice oceniają klimat emocjonalny biblioteki szkolnej pozytywniej niż uczniowie (średnia: chłopcy – 86,44, dziewczęta – 91,74), co wyjaśniono odmiennymi wzorcami socjalizacyjnymi¹³⁴⁹. Zbiega się to z wynikami większości badań nad klimatem, w których uczennice postrzegały klimat bardziej pozytywnie niż chłopcy¹³⁵⁰. Zwrócono uwagę, że młodsi uczniowie postrzegają bibliotekę lepiej (średnia: uczniowie IV kl. - 92,98 ; V kl. – 89,07; VI kl. – 84,38; VII kl. – 84,33 VIII kl. – 79,16), co może wynikać z zachodzących w trakcie dojrzewania zmian fizycznych, społecznych, emocjonalnych¹³⁵¹. Potwierdza to tendencję wykazaną w badaniach, m.in. W. Fan, C. M. Williams, D. M. Corkin¹³⁵² , R. W. Roesera, J. S. Eccles, A. J. Sameroffa¹³⁵³; S. H. Schneider, L. Duran¹³⁵⁴, N. Way, R. Reddy, J. Rhodes¹³⁵⁵. Pokazano, że wyniki uczniów z małych lokalnych społeczności są wyższe (średnia klimatu w szkołach wiejskich – 91,03, miejskich – 83,6), co wyjaśniono większym poczuciem wspólnoty¹³⁵⁶. Na podobny wynik

¹³⁴⁹ C. Goodenow: *The psychological sense of...*, s. 79–91.

¹³⁵⁰ X. Ma, J.D. Willms: *School Disciplinary Climate...*, s. 169-188; N. Way, R. Reddy, J. Rhodes: *Students' perceptions of school...*, s. 194-213; Ch. Koth & C. Bradshaw & P. Leaf: *A Multilevel Study...*, s. 96-104; V. Ruus, M. Veisson, M. Leino, L. Ots, L. Pallas, E. Sarv, A. Veisson: *Students' well-being...*, s. 919-936.

¹³⁵¹ R.W. Roeser, J.S. Eccles, A.J. Sameroff: *School as a context...*, s. 443–471.

¹³⁵² W. Fan, C.M. Williams & D.M. Corkin: *A multilevel analysis...*, s. 632–647.

¹³⁵³ R. W. Roeser, J. S. Eccles & A.J. Sameroff: *School as a context...*, s. 443–471.

¹³⁵⁴ S. H. Schneider, L. Duran: *School climate in ...*, s. 25–37.

¹³⁵⁵ N. Way, R. Reddy, J Rhodes: *Students' perceptions of school climate ...*, s. 194-213.

¹³⁵⁶ V. E. Lee, S. Loeb: *School size...*, s. 3–31.

wskazują prace: C.S.Anderson¹³⁵⁷, W.K. Hoya i J.W. Hannuma¹³⁵⁸; Ch.W. Koth, C. Bradshaw, P. Leafa¹³⁵⁹; A. Thapa, J. Cohena, S.Guffey'a, A. Higgins-D'Alessandro¹³⁶⁰.

Podobną sytuację można było zaobserwować w przypadku postaw czytelniczych: w odpowiedzi na drugie diagnostyczne pytanie badawcze w etapie ilościowym pokazano zróżnicowanie postaw czytelniczych u uczniów klas IV-VIII. Ponad połowa uczniów zadeklarowała ambiwalentne postawy (55,16%), a grupy oceniające swoją postawę jako negatywną (22,19%) i pozytywną (22,64%) były mniej więcej równe. Wyniki badań potwierdzają tendencję zauważoną w dotychczasowych badaniach czytelnictwa w Polsce¹³⁶¹ i zagranicą¹³⁶² i tłumaczoną na ogół kryzysem czytelnictwa¹³⁶³ w kontekście zmienności kulturowych praktyk we współczesnej cywilizacji oraz praktyką zastępowania obecności książki rozrywką w świecie wirtualnym¹³⁶⁴.

Sprawdzono możliwe – wskazywane w badaniach nad czytelnictwem – predyktory postaw czytelniczych: wiek (poziom kształcenia), płeć, środowisko demograficzne. Test t- Studenta potwierdził istotność różnic w poziomie postaw u chłopców i dziewcząt (wartość $p < 0.01$). Obliczony współczynnik d Cohena ($-0,581$) wskazał na istniejącą, ale średnią różnicę pomiędzy postawami w obu grupach. Wyniki dotychczasowych badań nad postawami – m.in. B. Murtafi'ah, N. H. P. Setyo Putro¹³⁶⁵; L. Swalander, K. Taube¹³⁶⁶; F.C. Worrella, D. A. Rotha, N.H. Gabelko¹³⁶⁷, Z. Zasackiej¹³⁶⁸ – potwierdziły tendencję do wyższych postaw czytelniczych u dziewcząt. Jako możliwe wyjaśnienie wartości d Cohena, zaproponowano obecność zmian we współczesnej popkulturze dominującej w życiu młodzieży¹³⁶⁹, dominację mediów

¹³⁵⁷ C. Anderson: *The search for...*, s. 368–420.

¹³⁵⁸ W. Hoy, J. Hannum: *Middle School...*, s. 290–311.

¹³⁵⁹ Ch. Koth & C. Bradshaw & P. Leaf: *A Multilevel Study of...*, s. 96–104.

¹³⁶⁰ A. Thapa, J. Cohen, S. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro: *A Review of School...*, s. 357–385.

¹³⁶¹ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 31; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży...*, s. 199–242.

¹³⁶² M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward reading...*, s. 934–956; J. F. Hogsten, A. P. Peregoy: *An Investigation of Reading...*; J. C. Kush, M. W. Watkins: *Long-tens...*, s. 315–319; J. E. Barnett, L. Irwin: *The effects of classroom ...*, s. 113–121.

¹³⁶³ J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą...*, s. 183.

¹³⁶⁴ Zob. A. Mazurkiewicz: *Wstęp. W: W kręgu kultury...*; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej...*, s. 11–242.

¹³⁶⁵ B. Murtafi'ah, N. H. P. Setyo Putro: *Gender differences...*, s. 251–262

¹³⁶⁶ L. Swalander, K. Taube: *Influences of family-based...*

¹³⁶⁷ F. Worrell, D. Roth, N. Gabelko: *Elementary Reading Attitude Survey...*, s. 119–124.

¹³⁶⁸ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 31; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199–242.

¹³⁶⁹ Z. Melosik: *Pedagogika życia codziennego...*, s. 15–30.

społecznościowych¹³⁷⁰ oraz przemiany w utrwalonych wzorach spędzania wolnego czasu¹³⁷¹. Test Anova oraz analiza średnich wyników dla uczniów różnych klas podstawowej (średnia: uczniowie IV kl. - 53,9 ; V kl. – 52,84; VI kl. – 49,06; VII kl. – 48,57, VIII kl. – 44,35), potwierdził zasygnalizowany w badaniach m.in. C. Leya i współautorzy¹³⁷², M. McKenna i D. Keara¹³⁷³, P. Nootens i współpracowników¹³⁷⁴, spadek pozytywnych postaw czytelniczych, wyjaśniany zmianami zachodzącymi w trakcie dojrzewania¹³⁷⁵. Potwierdzono tym samym hipotezy H1a i H1c.

Nie potwierdzono istotności różnic w postawach u uczniów uczących się w szkołach miejskich i wiejskich (wartość $p=0,156$). Odrzucono tym samym hipotezę H1b. Inne badania społeczne m.in. nad czytelnictwem, kapitałem kulturowym rodzin oraz nad nierównościami społeczno-ekonomicznymi osadzone w kontekście edukacyjnym – np. M. Affidy, S. Siti-Huzaimah¹³⁷⁶, K.L. Alexandra i D.R. Entwistle¹³⁷⁷; A. Jabbara, K. Mahmood, N. Warraich¹³⁷⁸; S. Neuman i D. Celano¹³⁷⁹ – pokazywały, że zmienna środowiska demograficznego jest istotnym czynnikiem mającym związek z poziomem czytelnictwa. W badaniu analizowano jednak nie środowisko demograficzne rodziny, ale szkoły, ponieważ przyjęto, że szkoła jako podstawowa instytucja socjalizacji wtórnej jest kluczowa dla prawidłowego jej przebiegu¹³⁸⁰.

Uwzględniając wyniki otrzymane w KKEBS i TPCZ, odpowiedziano na pytanie weryfikacyjne, sprawdzające związek pomiędzy postawą czytelniczą uczniów a klimatem emocjonalnym biblioteki szkolnej. Przeprowadzony test wykazał istnienie różnic w poziomie postaw czytelniczych u osób deklarujących różny poziom klimatu emocjonalnego i umiarkowaną korelację dodatnią (współczynnik korelacji liniowej r Pearsona - 0,524). Oznacza ona, że wraz z wzrostem poziomu klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej, poziom

¹³⁷⁰ G. Wąchoł: *Media społecznościowe jako przestrzeń aktywności młodzieży*. W: *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży*. Red. M. Gajewski. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2024, s. 177-192.

¹³⁷¹ R. Dziubaszewska Rabiasz, E. Kwilosz, M. Moskal-Szybka: *Formy spędzania czasu wolnego przez młodzież na przykładzie województwa podkarpackiego*. „Pielęgniarstwo XXI wieku” 2014, nr 4(49), s. 29-32.

¹³⁷² T.C Ley, B.B. Schaer, B.W. Dismukes: *Longitudinal study of the reading...* s. , 11–38.

¹³⁷³ M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward...*, s. 934–956.

¹³⁷⁴ P. Nootens, M. F. Morin, D. Alamargot, C. Gonçalves, M. Venet, A. M. Labrecque: *Differences in Attitudes*

...
¹³⁷⁵ A.D. Benner: *The transition to high school: current knowledge, future directions*. „Educ. Psychol. Rev.”, 2011, nr 23, s. 299–328;

J.S. Serbin, D.M. Stack, D. Kingdo: *Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower- income adolescents: understanding the effects of family resources and gender*. „J. Youth Adolesc.”, 2013, nr 42, s. 1331–1347.

¹³⁷⁶ M. Affida, S. Siti-Huzaimah: *The Impact of Living Environment on Reading Attitudes*. „Procedia - Social and Behavioral Sciences”, 2013, nr 101, s. 415-425.

¹³⁷⁷ K. L. Alexander and C. J. Entwistle: *Early schooling...*

¹³⁷⁸ A. Jabbar & K. Mahmood & N. Warraich: *Influence of Family...*, s.121-144.

¹³⁷⁹ S. Neuman & D. Celano: *Access to Print in...*, s. 8-26.

¹³⁸⁰ J. Tillman: *Teorie socjalizacji. Społeczność...*, s. 110.

postaw czytelniczych wzrastał. Potwierdzono tym samym hipotezę H1 oraz **znaczenie klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej i tego miejsca dla kształtowania postaw czytelniczych uczniów**¹³⁸¹. Nie wskazano jednak kierunku zależności.

Kolejnym elementem uwzględnionym w badaniach na etapie ilościowym była praca emocjonalna wykonywana przez nauczycieli bibliotekarzy na poziomie głębokim i płytkim. Odpowiadając na ostatnie pytanie diagnostyczne, należy stwierdzić, że zarówno praca emocjonalna głęboka, jak i płytka jest zróżnicowana. Badani nauczyciele zadeklarowali głęboką pracę emocjonalną - czyli wysoce pożądaną konstruktywny wkład emocjonalny – na poziomie niskim (15,38%), przeciętnym (50%) i wysokim (34,62%). Wykonywaną przez siebie pracę emocjonalną płytką oceniono na poziomie niskim (ukrywanie emocji -11,53%, udawanie – 11,54%), przeciętnym (ukrywanie - 69,23%, udawanie – 61,53%) i wysokim (ukrywanie – 19,24%, udawanie – 26,93%). Dominacja wyników przeciętnych – oznaczających nauczyciele czasem podejmują emocjonalnym wysiłek na poziomie głębokim, ale zdarza im się również tego nie robić, ukrywając emocje lub je udając – pokrywa się z wynikami innych badań empirycznych¹³⁸², ale ma prawo niepokoić i wskazuje na konieczność pochylenia się nad możliwymi przyczynami wysokich poziomów pracy emocjonalnej płytkiej i niskich pracy głębokiej.

Dla uzyskania pełnego obrazu wykonywanej przez nauczycieli pracy emocjonalnej sprawdzono związki pomiędzy nią a trzema – wyróżnionymi na podstawie przeglądu literatury – zmiennymi niezależnymi (wiek nauczyciela, staż pracy w zawodzie oraz stopień awansu zawodowego). Testy parametryczne nie potwierdziły istotności różnic w wykonywaniu pracy emocjonalnej na poziomie głębokim oraz pracy płytkiej u nauczycieli o różnym stażu pracy (praca głęboka wartość $p=0,58$; ukrywanie wartość $p=0,41$; udawanie wartość $p=0,17$), wieku (praca głęboka wartość $p=0,379$; ukrywanie wartość $p=0,24$; udawanie wartość $p=0,60$) i stopniu awansu zawodowego (praca głęboka wartość $p=0,44$; ukrywanie wartość $p=0,14$; udawanie wartość $p=0,17$). Warto zauważyć, że pomimo braku korelacji, analizując rozkład wyników niskich, średnich i wysokich w poszczególnych grupach, można było zauważyć, że najwyższe wyniki w podskali pracy głębokiej osiągalni bibliotekarze mający 6-10 lat; natomiast wśród nauczycieli, których staż pracy wyniósł od 11 do 15 lat, wzrastał procent osób udających emocje na wysokim poziomie. Związek pomiędzy pracą emocjonalną a tymi zmiennymi nie jest dobrze udokumentowany w literaturze przedmiotu (por. podrozdział 3.3.3) –a badacze tacy

¹³⁸¹ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, D. Turnbo: *Reliability and Stability...*, s. 29.

¹³⁸² I. Przybylska: *Dyskursy o emocjach – pedagogika...*, s. 300.

jak R.V. Bullough i R.J. Draper¹³⁸³, M. Chang¹³⁸⁴, S. M. Intrator¹³⁸⁵ jedynie zwracają uwagę na pewne tendencje pokrywające się z danymi uzyskanymi w badaniu. Być może większa grupa badana zmieniłaby obraz zależności.

Uwzględniając wyniki otrzymane w SPGPE i KKEBS, odpowiedziano na ostatnie pytanie weryfikacyjne, badające związek pomiędzy pracą emocjonalną nauczycieli a klimatem emocjonalnym biblioteki szkolnej. Przeprowadzony test korelacji, sprawdzający, czy istnieje związek pomiędzy deklarowanym poziomem pracy emocjonalnej w wszystkich podskalach, a poziomem klimatu emocjonalnego biblioteki szkolnej zadeklarowanym przez uczniów (praca głęboka wartość $p=0,43$; udawanie emocji wartość $p = 0,085$; ukrywanie emocji wartość $p=0,22$), nie potwierdził hipotezy H1 dotyczącej związków pracy emocjonalnej bibliotekarza z klimatem emocjonalnym biblioteki i nie pozwolił na wyciągnięcie silnych wniosków na temat wskazanych powiązań. Potwierdzono natomiast hipotezę H0. Warto podkreślić, interpretując wyniki tego badania, że próba badana była stosunkowo mała ($n=26$), przez co wzrosło ryzyko błędu statystycznego. Brak korelacji może również zostać wyjaśniony specyfiką pracy bibliotekarza, który podejmuje innego typu decyzje niż nauczyciele przedmiotów i wykonuje inne zadania¹³⁸⁶.

Drugi etap badań pozwolił na pogłębienie danych uzyskanych w trakcie badań ilościowych o opis kultury emocjonalnej w perspektywie uczniów i nauczycieli. Dokonano także analizy treści dokumentów. W pierwszej części analiz jakościowych skupiono się na skojarzeniach uczniów z biblioteką, na zakresie słownictwa używanego przez dzieci i młodzież do jej opisu oraz na dłuższych narracjach badanych.

Analiza skojarzeń wykazała, że uczniowie identyfikują to miejsce przede wszystkim z bibliotekarzem i jego stylem kierowania grupą i zarządzania emocjami (a nie z książkami i czytelnictwem). Pokazuje to znaczenie aspektu relacyjnego funkcjonowania tej przestrzeni. Kategoryzacja materiału dotyczącego słownictwa najczęściej używanego przez uczniów w odniesieniu do biblioteki pozwoliła na wyodrębnienie trzech grup określeń: pozytywnych, neutralnych oraz negatywnych. Należy podkreślić zdecydowaną dominację wartościujących określeń pozytywnych, które w znacznej większości były współczesnymi leksemami młodzieżowymi, wyrażającymi aprobatę (np. fajna, super, ok, spoko). Warto zwrócić uwagę,

¹³⁸³ V.R. Jr. Bullough, R.J. Draper: *Mentoring and the emotions...*, s. 271–288.

¹³⁸⁴ M.L. Chang: *An Appraisal Perspective...* s. 193–218.

¹³⁸⁵ S. Intrator: *Beginning teachers and emotional...*, s. 232–239.

¹³⁸⁶ D. Grabowska: *Ewolucja zadań nauczycieli...*, s. 93–105.

że znacząca część negatywnych określeń odnosiła się do wymiaru organizacyjnego funkcjonowania biblioteki: uczniowie zwracali uwagę, że nie czują się w bibliotece komfortowo ze względu na wielkość biblioteki, poziom hałasu czy względy estetyczne.

Analiza dłuższych narracji uczniowskich została przeprowadzona z uwzględnieniem wyróżnionymi w pierwszej części pracy (por. podrozdział 1.1.2) dychotomicznych kategorii, mogącymi posłużyć do opisu kultury emocjonalnej biblioteki oraz jej codzienności (biblioteka jako miejsce ciszy/zabawy; biblioteka jako miejsce formalne/nieformalne; biblioteka jako miejsce centralne/peryferyjne; biblioteka jako miejsce oswojone/obce). Opis koncentrował się na zagadnieniach codzienności biblioteki oraz jej kultury emocjonalnej, uwidocznionej w artefaktach fizycznych, językowych i behawioralnych. Wykazano, że biblioteka pojawia się bardzo często jako miejsce społecznych interakcji pomiędzy uczniami, które były odbierane przez uczniów zarówno pozytywnie (gry, zabawy, rozmowy), jak i negatywnie (agresja, konieczność opuszczenia biblioteki, przemoc). Uczniowie klas IV-VIII skarżyli się, że obecność młodszych dzieci w bibliotece przeszkadza im. W tym kontekście osadzono zauważony w części ilościowej spadek poziomu odczucia pozytywnego klimatu biblioteki oraz spadek pozytywnych postaw czytelniczych. Odwołano się do koncepcji niedawno powstałych na świecie bibliotek publicznych – szwedzkiego TioTretton, norweskiego Biblo Tøyen czy chicagowskiego Youmedia – które przeznaczone są wyłącznie dla młodzieży i z myślą o niej tworzone. Nakreślono założenia towarzyszące powstawaniu takich bibliotek, jak m.in. nacisk na partycypację, dostępność czy szacunek wobec niezależności i indywidualnych potrzeb młodszych nastolatków.

Analiza krytycznych wypowiedzi uczniów pokazała, że zwracają oni szczególną uwagę na aspekt organizacyjny funkcjonowania biblioteki: w tym nieodpowiadające im godziny otwarcia, nieporządek panujący w bibliotece, odległość utrudniającą dostanie się tam, ale także na niezapisane w regulaminie placówki nieformalne reguły, znacząco ograniczające ich możliwości pobytu w bibliotece (w tym: wchodzenie do biblioteki tylko w celu wypożyczenia lektur, zakaz przebywania tam w innych celach niż wypożyczanie książek, zakaz wchodzenia między półki – wolny dostęp; zakaz wypożyczania książek przeznaczonych dla innej grupy wiekowej; zakaz wnoszenia plecaków). Uczniowie skarżyli się także na niedopasowanie księgozbioru biblioteki szkolnej do ich potrzeb oraz zgłosili potrzebę partycypacji w wyborze książek zakupywanych do placówki.

Omówiono również aspekt relacji uczniów z nauczyciela, dokonując analizy wypowiedzi uczniów dotyczących pożądanых cech bibliotekarza oraz ich relacji z pracownikiem szkolnej biblioteki. Cechy związane z kompetencjami interpersonalnymi

(życzliwość, chęć pomocy, uśmiech) znalazły się na wyższych lokacjach niż cechy związane z stereotypowymi kompetencjami bibliotekarskimi (tj. odczytany, inteligentny, dobrze doradzający). Bibliotekarze w narracjach uczniów zostali w sposób bardzo pozytywny: uczniowie zwracali uwagę na wsparcie, jakiego doświadczali, życzliwość, pochwały czy umiejętność przyznania się przez pracownika biblioteki do błędów. Niestety, pojawiły się również negatywne komentarze dotyczące wykonywanej przez bibliotekarza pracy: część uczniów poczuła się w bibliotece niesprawiedliwie potraktowana, niemile widziana, zestresowana czy wręcz zastraszone.

W drugiej części analiz jakościowych skupiono się na analizie kultury emocjonalnej biblioteki we wszystkich jej trzech warstwach: założen, norm i artefaktów. Jednocześnie wskazano uwidocznione w narracjach nauczycielskich mity edukacyjne, związane z biblioteką. Skupiono się na opisie doświadczeń emocjonalnych nauczycieli związanych z codziennością, reguł kultury emocjonalnej dostrzeżonych przez narratorów i działań podejmowanych przez bibliotekarzy na rzecz budowania pozytywnego klimatu emocjonalnego.

Analiza narracji bibliotekarzy pozwoliła na zidentyfikowanie dwóch grup założeń dotyczących roli biblioteki oraz roli emocji w pracy bibliotekarza. Odkryto, że nauczyciele podzielają przekonanie o szczególnym miejscu biblioteki na mapie szkoły – jednoznaczne z opisanym przez H. Batorowską mitem edukacyjnym¹³⁸⁷. Narratorki, opisując specyfikę funkcjonowania tego miejsca, kładły nacisk na dwa zupełnie różne jego aspekty: dydaktyczno-edukacyjny bądź relacyjny. Bibliotekarki, skupiające się na wymiarze relacji z uczniami, deklarowały jako pożądane takie wartości jak: szczerłość, bezpośredniość, otwartość w kontaktach z dziećmi i młodzieżą; nauczycielki podkreślające aspekt dydaktyczno-edukacyjny za istotne uważały konieczność skupienia i opanowania emocji.

Charakterystyka artefaktów kultury emocjonalnej (fizycznych, behawioralnych i językowych) pokazała, że są one zróżnicowane. O fizycznych artefaktach nauczycielki opowiadały w kontekście dopasowania przestrzeni do potrzeb uczniów (pufy – tworzenie miejsca do odpoczynku; dywan – budowanie przestrzeni do wspólnych rozmów; otwarte drzwi – zachęcanie dzieci i młodzieży do wejścia). Artefakty językowe i behawioralne podzielono na dwie grupy: dotyczące tematyki i formy rozmów bibliotekarzy z uczniami; dotyczące opisanych przez respondentki konkretnych sytuacji emocjonalnych. Narratorki, opisując tematykę i formę prowadzonych rozmów z dziećmi i młodzieżą, opowiadały o zaobserwowanej u uczniów potrzebie uwagi i rozmowy. Podkreślono, że **rola bibliotekarza znacznie wykracza**

¹³⁸⁷ H. Batorowska: *Kultura informacyjna...*, s. 431.

poza obowiązki zawodowe wiążące się z prowadzeniem biblioteki i związana jest z koniecznością wykonywania głębokiej pracy emocjonalnej (zrozumienia ucznia i odpowiedzenia na jego emocje). Dokonano analizy trzech sytuacji, w których nauczycielki musiały wykazać się kompetencjami emocjonalnymi (zdiagnozowanie negatywne postawy czytelniczej u młodszych uczniów, przeprowadzenie lekcji biblioteczej z zakresu edukacji emocjonalnej, rozwiązywanie konfliktu pomiędzy uczniami).

Omówienie doświadczeń emocjonalnych nauczycieli związanych z codziennością pokazało, że negatywne emocje odczuwane przez bibliotekarki wywołane są poczuciem przeciążenia obowiązkami (zwłaszcza w newralgicznych momentach roku szkolnego). W narracji jednej z nauczycielek dostrzeżono mit edukacyjny opisany przez H. Batorowską, dotyczący tzw. kompleksu liliputa i poczucia nierównego statusu bibliotekarza względem innych nauczycieli¹³⁸⁸. Pracownicy bibliotek zwrócili również uwagę na relacje interpersonalne z uczniami, którzy łamią obowiązujące w bibliotece formalne i nieformalne zasady. W tym kontekście osadzono wykonywaną przez nauczycielki pracę emocjonalną.

Nauczycielki mówiły także o emocjach doświadczanych przez uczniów w bibliotece. Warto zaznaczyć, że opisy pozytywnych emocji dzieci i młodzieży dokonane przez uczniów w wywiadach pisemnych oraz przez nauczycieli w wywiadach jakościowych były zbieżne i dotyczyły przede wszystkim interakcji społecznych z rówieśnikami oraz nauczycielem, jak również przestrzeni biblioteki wykorzystywanej w celach rekreacyjnych (odpoczynek i miejsce spotkań). Opisy negatywnych uczuć czytelników w perspektywie uczniów i nauczycieli nieznacznie różniły się od siebie: bibliotekarze podkreślali przede wszystkim niezadowolenie młodzieży wiążące się z konsekwencjami nieprzestrzegania regulaminu, uczniowie z kolei zwracali uwagę również na problemy z dostępnością biblioteki w różnych jej aspektach oraz na negatywną postawę bibliotekarzy względem wykonywanej pracy.

Narracje dotyczące reguł kultury emocjonalnej, różnic w ich przestrzeganiu oraz zmian na przestrzeni lat pokazały, że nauczyciele są świadomi istnienia tych reguł. Jako ich łamanie odbierają takie zachowanie uczniów jak: słowne komentarze, ukradkowe spojrzenia, ostentacyjne opuszczenie biblioteki. Niektórzy bibliotekarze są świadomi, że uczniowie i uczennice w różnym wieku w odmienny sposób wyrażają swoje emocje. Część z nauczycielek dostrzegło zmiany świadczące o zwiększonej ekspresji emocjonalnej, opisywanej w kontekście globalnych przemian kultury emocjonalnej przez A. Russell Hochschild¹³⁸⁹. W końcowej części wywiadów z nauczycielami, badani opisywali działania podejmowane na rzecz budowania

¹³⁸⁸ H. Batorowska: *Kultura informacyjna ...*, s. 432.

¹³⁸⁹ A. Russell Hochschild: *Praca emocjonalna, reguły ...*

pozytywnego klimatu emocjonalnego biblioteki – warto dodać, że część nauczycielek kładła nacisk na działania wynikające z ich obowiązków i roli zawodowej, podczas gdy inni bibliotekarze opowiadali przede wszystkim o budowaniu dobrych relacji z dziećmi i młodzieżą poprzez wzmacnianie w dzieciach poczucia partycypacji w życiu biblioteki, okazywanie im szacunek i indywidualizację podejścia.

W ostatniej części opisu wyników badań jakościowych skupiono się na dokumentach regulujących pracę biblioteki: regulaminach oraz statutów w części dotyczącej bibliotek szkolnych. Wyniki tej analizy wykazał istnienie zasadniczych różnic pomiędzy tymi dokumentami. Statuty zapewniają o potrzebie wykształcenia ucznia o wysokich kompetencjach czytelniczych, efektywnie posługującego się dostępnymi źródłami informacji oraz kładą nacisk na konieczność współpracy i budowania atmosfery zaangażowania. Regulaminy bibliotek szkolnych pokazują, że przestrzeni nie obowiązują symetryczne relacje. Analiza zapisów tam umieszczonych w kontekście teorii E. Goffmana – a w szczególności treści zapisanych w książce *Instytucje totalne* – pozwala na stwierdzenie, że biblioteka nie jest przyjazną dla uczniów przestrzenią partycypacji.

Podsumowując, należy wyraźnie zaznaczyć, że odpowiedź na pytania badawcze postawione do etapu jakościowego musi uwzględniać opis dokonany z perspektywy ucznia, nauczyciela, ale także oficjalnych dokumentów regulujących pracę szkoły.

Odpowiadając na pytanie „Jaka jest kultura emocjonalna biblioteki w wymiarze jej artefaktów behawioralnych, fizycznych i językowych?” należy podkreślić jej zróżnicowanie. Wymieniając i opisując jej elementy, uczniowie i nauczyciele kładli nacisk zarówno na pozytywne aspekty, sprzyjające kształtowaniu w bibliotece szkolnej pozytywnych postaw czytelniczych (takie jak dostosowana do potrzeb uczniów przestrzeń, wspierające komunikaty werbalne nauczyciela, zachowania bibliotekarza, zachęcające do przebywania tam i wypożyczania książek), jak również na aspekty negatywne, zniechęcające do korzystania z tego miejsca. Te ostatnie były opisywane w większości przez uczniów (ciasna przestrzeń, w której nie wolno przebywać bądź swobodnie z niej korzystać; komentarze nauczyciela odbierane przez uczniów jako nieżyczliwe; dyscyplinowanie uczniów poprzez „wyrzucenie” ich z biblioteki). Warto w kontekście dokonanej analizy dokumentów podkreślić, że regulaminy bibliotek szkolnych – poprzez leksykalną kategoryczność umieszczonych tam nakazów i hierarchiczność – niejako „sankcjonują” prawo bibliotekarzy do tego typu zachowań.

Ta sytuacja znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w odpowiedziach na dwa kolejne pytania badawcze postawione do etapu jakościowego („Jakie są doświadczenia emocjonalne

uczniów i nauczycieli związane z codziennością biblioteki?” oraz „Jaka jest codzienność biblioteki?”). Codzienność biblioteki mieści w sobie zarówno pozytywne doświadczenia emocjonalne uczniów i nauczycieli, jak i doświadczenia negatywne. Negatywne doświadczenia bibliotekarzy (przytłoczenie obowiązkami, poczucie niesprawiedliwego traktowania czy wykorzystywania ich do prowadzenia zastępstw doraźnych) przekładają się na ich podejście m.in. do zajęć z uczniami, do ich obecności w bibliotece, do pozwalania uczniom na decydowanie, jaką książkę chcą wypożyczyć. **Nastawienie bibliotekarzy do wykonywanej pracy znajduje odzwierciedlenie w tym, w jaki sposób mówią i myślą o swojej pracy oraz w tym, co o bibliotece myślą uczniowie.** Analiza słownictwa uczniów i określeń, jakimi posługują się w odniesieniu do biblioteki, pokazuje, że poziom zadowolenia i akceptacji tej przestrzeni u wielu uczniów jest wysoki. Jako niepokojące mogą być odebrane te wypowiedzi uczniów, którzy wyłączają bibliotekę ze swojej szkolnej codzienności, ponieważ boją się czy krępują tam przebywać – a niestety takie głosy również pojawiły się w badaniu. Kontekstem dla ich interpretacji mogą okazać się przytoczone już badania M. Świgoń dotyczące lęku przed biblioteką¹³⁹⁰. Spośród zagranicznych badań nad tym zjawiskiem warto odwołać się do pracy Sharon L. Bostick, która wyróżniła 5 grup barier, związanych z *library anxiety*: związaną z personelem biblioteki, afektywną (dotyczące przekonania o braku umiejętności korzystania z biblioteki), dotyczące komfortu przebywania w bibliotece, barierę wiedzy o bibliotece; bariery mechaniczne¹³⁹¹. Analiza narracji uczniów dotyczących negatywnych aspektów codzienności w bibliotece zdaje się wskazywać na występowanie przede wszystkim bariery dotyczącej personelu biblioteki oraz komfortu przebywania tam. **Badania jakościowe pokazały, że choć codzienność biblioteki widziana oczami uczniów nie jest wypełniona lękiem, agresją czy niepokojem, to takie przejawy doświadczeń emocjonalnych dzieci i młodzieży również w niej występują.**

Pytanie w jaki sposób eliminować te niepożądane u dzieci emocje z codzienności biblioteki jest/powinno być poniekąd tożsame z odpowiedzią na ostatnie postawione w tej części pytanie badawcze („Jakie działania podejmują bibliotekarze, żeby tworzyć pozytywny klimat biblioteki?”). Odpowiedź na nie powinna kryć się w szkolnych statutach, w których zadeklarowano, że biblioteki szkolne mają obowiązek podejmować m.in. takie czynności jak: inspirowanie czytelnictwa; zaspokajanie indywidualnych potrzeb czytelniczych; rozbudzanie i rozwijanie indywidualnych zainteresowań uczniów oraz wyrabianie i pogłębianie u uczniów nawyku czytania i uczenia się; organizowanie różnorodnych działań rozwijających wrażliwość

¹³⁹⁰ M. Świgoń: „*Library anxiety*” – bariera... .

¹³⁹¹ S. L. Bostick: *The development ...*

kulturową i społeczną; organizowanie konkursów czytelniczych; tworzenia warunków do poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną. Niestety, pisemne wypowiedzi uczniów pozostawiają pewien niedosyt dotyczący tego obszaru działalności biblioteki: dzieci i młodzież nie wskazywały na aktywną postawę bibliotekarzy jako twórców klimatu biblioteki, animatorów czy też promotorów czytelnictwa. Pomimo jednoznacznych deklaracji nauczycieli, że podejmują działania na rzecz budowania pozytywnego klimatu emocjonalnego biblioteki, można odnieść wrażenie, że nie wszyscy respondenci są świadomi, że to działanie nie wiąże się wyłącznie z wykonywaniem służbowych obowiązków, ale opiera się na budowaniu głębszych niż tylko powierzchowne relacji z uczniami. Warto na zakończenie tej części rozważań przytoczyć słowa jednej z respondentek:

Praca bibliotekarza wbrew pozorom nie jest łatwą pracą, chyba, że ją potraktujemy schematycznie: „wypożycz książkę”. Ale jeśli chcemy dziecku dać więcej i coś pokazać tym uczniom, to już wymaga od nas dużego zaangażowania, ale wydaje mi się, że to przynosi efekty.

Rozdział 4. Jak budować klimat emocjonalny biblioteki? Wnioski z badań i zakończenie

W ostatniej części pracy zostaną przedstawione najważniejsze wnioski dotyczące kultury emocjonalnej bibliotek szkolnych umieszczone w kontekście przedstawionych w rozdziale teoretycznym koncepcji teorii z zakresu socjologii emocji (por. podrozdział 1.3). Na podstawie własnych doświadczeń zawodowych oraz przeglądu literatury przedmiotu opracowano także Biblioteczny Bank Dobrych Praktyk. Przedstawiono również najważniejsze, wynikające z badań empirycznych rekomendacje dotyczące budowania pozytywnego klimatu biblioteki szkolnej oraz kształtowania postaw czytelniczych w tej przestrzeni. Wskazano również na ograniczenia badania oraz dalsze możliwe kierunki badawcze.

Przeprowadzone przeze mnie badania miały na celu opis kultury emocjonalnej biblioteki, klimatu emocjonalnego, pracy emocjonalnej oraz zbadanie związku klimatu emocjonalnego odczuwalnego przez uczniów w bibliotece z ich postawą czytelniczą. Przyjęte cele wyrosły z mojej własnej praktyki zawodowej – wieloletnich obserwacji uczniów, korzystających z biblioteki szkolnej oraz konfrontacji własnych spostrzeżeń z wiedzą teoretyczną z zakresu czytelnictwa, socjologii emocji, pedagogiki i psychologii.

W pierwszej części pracy pokazano znaczenie kształtowania postaw czytelniczych dla wychowania i edukacji (por. podrozdział 1.1). Odwołując się do różnych koncepcji teoretycznych oraz do badań empirycznych, ukazano rolę emocji w codzienności bibliotek szkolnych. Etap badań ilościowych i przeprowadzone analizy statystyczne pokazały, że im lepszy jest klimat emocjonalny placówek, tym uczniowie mają pozytywniejsze nastawienie do książek. Z drugiej strony analiza pisemnych i ustnych wypowiedzi uczniów oraz nauczycieli na etapie jakościowym pozwoliła na wskazanie bardzo zróżnicowanych znaczeń nadawanych tej przestrzeni przez dzieci, młodzież tudzież nauczycieli. Dla jednych czytelników biblioteka jest miejscem przyjaznym, bezpiecznym i otwartym, wiążącym się z pozytywnymi doświadczeniami emocjonalnymi – dla innych wręcz przeciwnie: przestrzenią niedostępną, w której uczniowie doświadczają niechęci ze strony nauczyciela, znudzenia, smutku, frustracji czy strachu. Zarówno jakościowa, jak i ilościowa część badań **potwierdziły przekonanie o znaczeniu emocji odczuwanych przez uczniów w bibliotece dla procesu kształtowania ich postaw czytelniczych.**

4.1. Wnioski z badań kultury emocjonalnej

Najnowsze badania Biblioteki Narodowej (raport dotyczący stanu czytelnictwa za rok 2023) pokazują, że czytanie jest czynnością, która kojarzy się przede wszystkim z czasem edukacji szkolnej, a zaraz po nim, często jest porzucana¹³⁹². Aby odwrócić ten niekorzystny trend, należy dążyć do ukształtowania w trakcie socjalizacji pierwotnej¹³⁹³ i wtórnej¹³⁹⁴ trwałej¹³⁹⁵, pozytywnej postawy czytelniczej. Biblioteka szkolna jest jednym z tych miejsc, w których poprzez codzienność¹³⁹⁶ i emocje w niej odczuwane¹³⁹⁷ ma miejsce socjalizacji czytelnicza.

Przeprowadzone badanie pokazało, że emocje doświadczane przez dzieci i nauczycieli w codzienności biblioteki – osadzonej w konkretnej czasoprzestrzeni – powstają w relacjach i rządzą dynamiką procesów społecznych (por. podrozdział 1.3.4). Jest to zbieżne z podstawowymi założeniami teoretycznymi charakterystycznymi dla przyjętych koncepcji w ramach socjologii emocji¹³⁹⁸. Podzielane przez uczniów emocje z jednej strony stanowią swoiste przeżycia uniwersalne, wspólnotowe, a z drugiej można je odczytać jako doświadczenia indywidualne (por. podrozdział 1.6). Z tego powodu, tak jak wielokrotnie podkreślano w pracy, pełny opis kultury emocjonalnej jest niemożliwy z uwagi na nakładającą się wielość perspektyw, dynamikę procesów społecznych, czy ulotną, zmienną i złożoną naturę emocji¹³⁹⁹.

Po dokonaniu analizy literatury przedmiotu z zakresu pedagogiki, psychologii, z interdyscyplinarnych prac dotyczących emocji, ale także bibliotekoznawstwa i bibliologii oraz teorii zarządzania postanowiono opisu kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej wykorzystać trzypoziomowy model kultury organizacji E. Scheina¹⁴⁰⁰. Korzystając z przyjętej scheinowskiej definicji kultury biblioteki szkolnej jako trzypoziomowego systemu, podjęto próbę zbudowania modelu kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej, składającego się z:

¹³⁹² Z. Zasacka, R. Chymowski, I. Koryś: *Stan czytelnictwa książek w Polsce w 2023 roku...*

¹³⁹³ Zob. A. Ungeheuer-Gołąb: *Rozwój kontaktów małego ...*; G. Lewandowicz-Nosal: *Książki dla najmłodszych...*, s. 18.

¹³⁹⁴ L. Parijkova: *Bulgarian good practices for reading competence*. W: *W kręgu kultury czytelniczej dzieci...*, s. 206.

¹³⁹⁵ S. Nowak: *Pojęcie postawy w teoriach...*, s. 21.

¹³⁹⁶ H. Mendras: *Elementy socjologii...*, s. 58; *Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny...*, s. 149; M. Marody: *Postawy...*, s. 154.

¹³⁹⁷ J. Bielecka-Prus: *Transmisja kultury w rodzinie i szkolne...*; *Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczenia emocji...*, s. 19.

¹³⁹⁸ J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji*. Warszawa, PWN 2009, s. 15.

¹³⁹⁹ D. Keltner, K. Oatley, J. M. Jenkins: *Zrozumieć emocje...*; M. Lewis, J. M. Haviland-Jones: *Psychologia emocji...*; M. Rajtar, J. Starczuk: *Wprowadzenie*. W: *Emocje w kulturze...* .

¹⁴⁰⁰ E. B. Zybert: *Kultura organizacyjna...*, s. 63.

- artefaktów widocznych, uświadomionych i wyrażających emocjonalny stosunek do biblioteki i czytelnictwa. Można je podzielić na trzy grupy: artefakty językowe, fizyczne i behawioralne;
- częściowo widocznych i uświadomionych emocjonalnych norm i wartości pożądanych, deklarowanych i przestrzeganych odnoszących się do czytelnictwa, biblioteki i wykonywanej pracy;
- niewidocznych i nieuświadomionych emocjonalnych założeń dotyczących czytelnictwa, relacji z bibliotekarzem/uczniami, wykonywanej pracy¹⁴⁰¹.

Budując obraz kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej na podstawie pisemnych jakościowych wywiadów z uczniami, ograniczono się wyłącznie do opisu poziomu artefaktów, zakładając, że nie uwidocznia się one w często lakonicznych wypowiedziach dzieci i młodzieży, u których kompetencje emocjonalno-społeczne są dopiero w trakcie kształtowania się. Badani w tej grupie chętnie opisywali artefakty fizyczne – m.in. znajdujące się w bibliotece pufy, gry, poduszki, lego, maskotki, kanapy, księgozbiór – które budziły w nich przeważnie pozytywne doświadczenia emocjonalne. Wśród artefaktów językowych i behawioralnych opisywanych przez dzieci można wskazać sytuacje związane zarówno z pozytywnymi emocjami (takie jak wspólne granie w gry planszowe, budowanie z klocków lego, głośne czytanie młodszym kolegom, rozmowy z innymi uczniami, odpoczynek, pobyt w ciszy, doradzanie uczniom przez bibliotekarza, pomoc bibliotekarza w pisaniu rozprawki, organizacja konkursów), jak i z negatywnymi uczuciami:

- odczuwanymi w relacjach z innymi czytelnikami m.in.: obrzucenie/uderzenie pufą/poduszkami, krzyki innych uczniów, dokuczanie, wyrzucenie kolegów z biblioteki, bieganie po bibliotece, zakłócające możliwość odpoczynku innym osobom;
- odczuwanymi w relacji z bibliotekarzem: wyrzucenie przez bibliotekarza z biblioteki, zniechęcanie uczniów do przebywania w bibliotece, przepytывanie uczniów, brak konsultowania z uczniami zakupów księgozbioru;
- odczuwanymi w związku z formalnymi i nieformalnymi regułami: frustracje uczniów wynikające z zakazu wchodzenia do biblioteki w innych celach niż po lekturę, zakazu przebywania w bibliotece, zakazu wchodzenia między półki,

¹⁴⁰¹ A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*; S. L. Gordon: *Institutional and impulsive orientations ...*, s. 219-349; E. H. Schein: *Organizational culture...*

zakazu wnoszenia plecaków, zakazu wypożyczenia książek z innego poziomu edukacyjnego.

Oczekiwania uczniów względem biblioteki towarzyszące opisom tej kultury były raczej spójne: dzieci i młodzież chcieli mieć możliwość większego dostępu do biblioteki (jej przestrzeni i księgozbioru), partycypacji w doborze książek, stworzenia przestrzeni umożliwiającej integrację, ale również odpoczynek. Ze strony bibliotekarza uczniowie oczekiwali życzliwości i otwartości. Uczniowie starsi zgłaszali potrzebę miejsca przeznaczonego dla nich, z książkami dopasowanymi do ich zainteresowań.

Obraz kultury emocjonalnej – uzyskany na podstawie wywiadów z nauczycielami skoncentrowanych na problemie – został pogłębiony o analizę pośrednio i wprost wyrażonych założeń, norm oraz wartości, ponieważ uwidoczniły się one w niektórych znacznie dłuższych wypowiedziach respondentów. Opisałam je razem, ponieważ z jednej strony trudno je oddzielić, a z drugiej deklarowane normy i wartości często odzwierciedlają przyjęte założenia (por. podrozdział 1.3.7). Nauczyciele wśród najczęściej deklarowanych norm i wartości wskazali m.in. znaczenie emocji w pracy bibliotekarza, przekonanie o kluczowej roli biblioteki dla funkcjonowania szkoły, konieczność budowania klimatu emocjonalnego biblioteki. W wypowiedziach nauczycieli odnalazłam zakorzenione mity edukacyjne, o których pisały M. Dudzikowa¹⁴⁰² czy H. Batorowska¹⁴⁰³ (m.in. wizję biblioteki jako świątyni wiedzy, założenie o szczególnym miejscu biblioteki na mapie szkoły). Okazało się, że deklarowane wartości często nie są tożsame z wartościami realizowanymi (np. przekonaniu jednej z bibliotekarek o roli emocji towarzyszyło jednoczesne negowanie prawa do wyrażania emocji przez uczniów). Jako główne źródła tych założeń, norm i wartości wskazano m.in. obowiązujący w polskim społeczeństwie ukształtowany wzorzec kultury emocjonalnej; procesy socjalizacyjne, których badani byli uczestnikami; nabyte przez nauczycieli wykształcenie, doświadczenie zawodowe oraz ich kompetencje emocjonalne.

Opis uwidocznionego i uświadomionego poziomu kultury emocjonalnej przez nauczycieli skupiał się raczej na scharakteryzowaniu artefaktów językowych i behawioralnych niż fizycznych. Wśród przedmiotów, mających według nauczyciela emocjonalne znaczenie dla uczniów, wymieniono m.in. kącik wypoczynkowy w bibliotece, pufy, koc; dywan, na którym nauczyciel siadał wspólnie z uczniami; otwarte (metaforycznie i rzeczywiście) drzwi do biblioteki. Artefakty językowe i behawioralne obejmowały przede wszystkim:

¹⁴⁰² M. Dudzikowa. *Mit o szkole jako....*

¹⁴⁰³ H. Batorowska: *Kultura informacyjna....*, s. 431.

- prowadzenie rozmów z uczniami na konwencjonalne tematy, o problemach uczniów i ich życiu codziennym, o szkole;
- prowadzenie lekcji bibliotecznych – przez część nauczycieli traktowane jako przymusowe nieodpłatne zastępstwa, innym służące do kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów;
- organizacja pasowania na czytelnika i „diagnozowanie” postaw czytelniczych u najmłodszych dzieci;
- pełnienie roli pośrednika w kłótni pomiędzy uczniami;
- wypożyczanie podręczników – w tym także „przepychanki” z rodzicami i skargi uczniów;
- „testowanie granic” przez uczniów i związane z nimi dwie strategie pracy emocjonalnej: próby ukrywania uczuć (praca płytka) oraz próby zrozumienia uczniów (praca głęboka);
- egzekwowanie przestrzegania formalnych i nieformalnych reguł biblioteki (w tym zwracanie uczniom uwagi i reakcje „trudnych” uczniów);
- współpraca z innymi nauczycielami lub jej brak.

Warto zwrócić uwagę, że w tych grupach artefaktów uwidaczniały się nie tylko elementy kultury emocjonalnej bibliotekarzy, ale również ich kompetencje emocjonalno-społeczne, postawy wobec uczniów, innych nauczycieli tudzież wykonywanej pracy oraz preferowany styl wychowawczy. Obraz tej kultury składał się również z bardzo różnych oczekiwań nauczycieli względem uczniów, rodziców i dyrekcji: część pracowników bibliotek miała przeświadczenie o konieczności zachowania w bibliotece ciszy i oczekiwała powściągnięcia przez uczniów emocji; u innych dominowało przekonanie, że w tej przestrzeni dzieci i młodzież mają prawo szczerze, otwarcie i bezpośrednio mówić o własnych uczuciach – również tych negatywnych.

Z opisu kultury emocjonalnej przez uczniów i bibliotekarzy wyłaniają się **dwa jej obrazy**. Nauczyciele i czytelnicy w niektórych bibliotekach bardzo mocno podkreślali rolę relacji międzyludzkich. Pracownicy zwracali uwagę na **aspekt relacyjny** w ich pracy, opowiadając o podejmowanych działaniach na rzecz dopasowywania przestrzeni do potrzeb uczniów, włączania ich w „życie” biblioteki, budowania więzi międzyludzkich. W bibliotekarskich narracjach można było odnaleźć fragmenty, świadczące o deklarowanej przez nauczycieli głębokiej pracy emocjonalnej. Wypowiedzi uczniów, korzystających z tych placówek, skupiały się na opisie biblioteki jako miejsca budowania dobrych relacji, wypełnionych wsparciem, szacunkiem, życzliwością i otwartością.

Drugi obraz kultury emocjonalnej biblioteki bardzo mocno koncentruje się na **aspekcie organizacyjnym**. Niektórzy nauczyciele, mówiący o zarządzaniu emocjami swoimi i uczniów, skupiali się na tym, aby reakcje emocjonalne uczniów nie „zaburzały” funkcjonowania biblioteki i nie „zakłócały” jej pracy. Narracje tych bibliotekarzy – nawet w części dotyczącej tworzenia pozytywnego klimatu emocjonalnego – koncentrowały się wokół zagadnień poprawnego, technicznego wykonywania zadań i obowiązków, związanych z funkcjonowaniem placówki – a nie z oddziaływaniem na rzeczywiste pozytywne bądź negatywne doświadczenia emocjonalne dzieci, przeżywane w bibliotece.

Warto dodać, że w oficjalnej retoryce szkoły, znajdującej odzwierciedlenie w dokumentach, takich jak statut czy regulaminy bibliotek, te dwa aspekty przeplatają się. Słownictwo statutowe częściowo wskazuje na aspekt relacyjny kultury emocjonalnej, czego przejawem może być użycie m.in. następujących leksemów: inspirowanie, opiekowanie, pogłębianie, rozbudzanie, rozwijanie, tworzenie, wspomaganie, wyrabianie, wspieranie, zaspokajanie. Z kolei słownictwo regulaminów koncentruje się *stricte* na wymiarze organizacyjnym i bardzo jednoznacznie wprowadza kategorię dyskursu oficjalny.

Teorie z zakresu socjologii emocji dostarczają innych narzędzi do opisanie zbadanej przeze mnie kultury emocjonalnej. Dostrzeżone zjawiska można by szerzej wpisać w wyróżnione przez S. Gordona dwie orientacje funkcjonujące w ramach kultury emocjonalnej: *instytucjonalnej* (normatywne) i *impulsywnej* (skierowane niekiedy przeciw normom)¹⁴⁰⁴. Przejawów kultury instytucjonalnej należy szukać w analizie treści statutowych, regulaminów. O orientacji impulsywnej świadczą liczne wypowiedzi uczniów i nauczycieli, którzy nie odwoływali się do celów, wartości i obowiązujących społecznie norm, ale podkreślali dynamikę codziennych interakcji odbywających się głównie według obowiązujących nieformalnych zasad. Za przejawy tej kultury można uznać emocjonalne narracje uczniów dotyczące obowiązywania wielu zasad niezamieszczonych w regulaminach (takich jak m.in., zakaz wypożyczania książek „nieodpowiednich” do wieku, zakaz wnoszenia plecaków czy wchodzenia pomiędzy regały) oraz relacje nauczycieli, opowiadających o „przesadnych” reakcjach emocjonalnych uczniów.

Innego sposobu do pełniejszego uchwycenia kultury emocjonalnej dostarcza opis reguł jej ramowania, doświadczenia i wyrażania w rozumieniu A. Russell Hochschild¹⁴⁰⁵. Na podstawie wypowiedzi uczniów i nauczycieli o bibliotece, obowiązujących tam zasadach

¹⁴⁰⁴ J. H. Tuner, J. E. Stets: *Socjologia emocji...*, s. 47; S. L. Gordon: *Institutional and Impulsive...*, s. 115-135.

¹⁴⁰⁵ A. Russell Hochschild: *Zarządzanie emocjami...*, s. 55-56.

i odczuwanym klimacie można wskazać także pewne reguły kultury emocjonalnej. Oto kilka z nich:

- 1) uczniowie i nauczyciele wyrażają pozytywne emocje we wzajemnych interakcjach – niektórzy uczniowie czują się chwaleni przez bibliotekarza, deklarują odczuwaną w bibliotece radość; nauczyciele mówią o tym, że uczniowie okazują im wdzięczność i życzliwość za wykonywaną pracę. Pozytywne reakcje uczniów motywują niektórych nauczycieli do pełniejszego zaangażowania się w tworzenie atmosfery tego miejsca;
- 2) nauczyciele reagują na łamanie formalnych i nieformalnych zasad biblioteki. W oficjalnych dokumentach bibliotek zapisano instrumentarium kar, które mogą zostać przez bibliotekarza użyte w sytuacji złamania zasad obowiązujących w bibliotece. Analiza wypowiedzi uczniów pokazuje, że istnieją również reguły nieoficjalne, które są przez pracowników egzekwowane i niestety często odbierane przez uczniów jako forma represji (np. „wyrzucenie” z biblioteki za niewłaściwe według nauczyciela zachowanie);
- 3) próby bezpośredniego wyrażania negatywnych emocji przez uczniów są często krytycznie oceniane przez nauczycieli jako reakcje nieadekwatne;
- 4) uczniowie wyrażają negatywne emocje poprzez różne sposoby – słowne komentarze, ukradkowe spojrzenia, ostentacyjne opuszczenie biblioteki;
- 5) w sytuacjach konfliktowych, nauczyciele podejmują próbę tłumienia emocji uczniów oraz własnych. Niektórzy nauczyciele pracują głęboko, próbując zrozumieć motyw postępowania danego dziecka i jego sytuację. Inni ograniczają się do pracy powierzchownej i zachowaniu goffmanowskiej „twarzy”¹⁴⁰⁶. Tę sytuację potwierdzają także wyniki badania ilościowego pracy emocjonalnej, które pokazały, że nauczyciele zarządzają emocjami na różnych poziomach;
- 6) istnieje rozdźwięk pomiędzy obrazem sprzyjającej rozwojowi pozytywnej postawy czytelniczej kultury emocjonalnej biblioteki (nastawionej na inspirowanie, partycypację i współpracę) przedstawionym w statutach szkół a praktyką edukacyjną w niektórych szkołach.

Przyglądając się wynikom obu etapów badań, należy stwierdzić, zarówno dane otrzymane podczas badania klimatu (za pomocą KKEBS) i postaw u uczniów (za pomocą TPCZ) mają prawo niepokoić. Pokazują one bowiem, że tylko ¼ badanych cechuje się

¹⁴⁰⁶ E. Goffman: *Rytuał interakcyjny...*, s. 5.

pozytywną postawą czytelniczą oraz jednoznacznie pozytywnie ocenia klimat emocjonalny występujący w bibliotece, do której uczęszczają. Dostrzeżone w badaniu postaw czytelniczych tendencje są obecne również w innych badaniach empirycznych nad czytelnictwem dzieci i młodzieży¹⁴⁰⁷ i potwierdzają postulowaną przez R. Kazelisa i współautorów konieczność poszukiwania dodatkowych czynników afektywnych, mogących wpływać na postawy czytelnicze¹⁴⁰⁸. Podjęto próby odszukania przyczyn niekorzystnych zjawiska dostrzeżonych w ilościowym badaniu klimatu (takie jak, m.in.: spadek pozytywnych ocen klimatu biblioteki wraz z wiekiem czy niskie oceny wymiaru relacji z nauczycielem w grupie uczniów negatywnie oceniających klimat) na II etapie badania. **Dokonany jakościowy opis doświadczeń emocjonalnych dzieci i młodzieży przedstawił alarmującą sytuację, w której uczniowie – również ci, deklarujący, że lubią czytać – nie korzystali z biblioteki, ponieważ odczuwali tam lęk, niepokój, frustrację czy ogólną niechęć do przebywania w bibliotece.** Zasady panujące w tej przestrzeni i reakcje pracowników nie zawsze były jasne dla uczniów, badani czasem nie czuli się tam mile widziani, a wręcz w niektórych sytuacjach podkreślali, że czują się kontrolowani, zawstydzani, odrzucani czy załęknieni. Z opowieści uczniów niestety wynikało, że za tą niechęcią kryły się niepedagogiczne zachowania nauczycieli, którzy „przepytawali” uczniów z czytanych książek, zabraniali wejścia do biblioteki zamiast wspierać ich pozytywną postawę czytelniczą (!).

Również wyniki ilościowego badania pracy emocjonalnej bibliotekarzy za pomocą SPGPE nie napawają optymizmem: niemal 70% respondentów, oceniło swój wysiłek emocjonalny podczas wykonywania płytkiej pracy emocjonalnej jako przeciętny (deklarując, że czasem stronią od okazywania negatywnych emocji lub je udają), a ponad 30% jako wysoki.

Inne badania empiryczne nad pracą emocjonalną pokazują związek długotrwałej pracy emocjonalnej na poziomie płytkim z wypaleniem zawodowym¹⁴⁰⁹. Także wnioski płynące z analizy dłuższych narracji nauczycieli są alarmujące, ponieważ wskazują: na niedostrzeganie przez część bibliotekarzy różnic w emocjonalnej ekspresji dzieci i młodzieży na różnych

¹⁴⁰⁷ Zob. Z. Zasacka: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży...*, s. 31; Z. Zasacka: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017...*, s. 199-242; M. C. McKenna, D. J. Kear, R. A. Ellsworth: *Children's attitudes toward reading...*, s. 934-956; J. F. Hogsten, A. P. Perego: *An Investigation of Reading...*; J. C. Kush, M. W. Watkins: *Long-tens...*, s. 315-319; J. E. Barnett, L. Irwin: *The effects of classroom ...*, s. 113-121.

¹⁴⁰⁸ R. Kazelskis, D. Thames, C. Reeves, R. Flynn, L. Taylor, L. A. Beard, D. Turnbo: *Reliability and Stability...*, s. 37.

¹⁴⁰⁹ R. Górska: *Praca emocjonalna dorosłych...*, s. 92; T. M. Glomb, M. J. Tews: *Emotional labour: A conceptualization and scale development*. „Journal of Vocational Behaviour”, 2004, nr 64, s. 1-23; A. A. Grandey: *Emotional regulation...*, s. 95-110; J. A. Morris, D. C. Feldman: *The dimensions, antecedents...*, s. 986-1010; R. Bazińska, K. Kadzikowska-Wrzošek, S. Retowski, D. Szczygiel: *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja...*

etapach rozwoju; kierowanie się autorytarnym założeniem dotyczącym powinności¹⁴¹⁰ „bycia cicho” i niewyrażania własnych emocji w tej przestrzeni; marginalizowanie przez nich znaczenia negatywnych uczuć uczniów oraz zasłanianie się obowiązującymi w bibliotece regułami wynikającymi z przestrzegania zasad w tej przestrzeni.

Przeprowadzona krytyczna analiza, która ujawniła zauważone na obu etapach badania niepokojące tendencje nie powinna jednak zniekształcić otrzymanego obrazu kultury emocjonalnej bibliotek. W świetle ponad 160 pisemnych jakościowych wywiadów z uczniami **wyda się, że codzienność biblioteki na ogół nie jest wypełniona lękiem, agresją czy niepokojem.** Analiza słownictwa wykorzystanego przez uczniów do opisu biblioteki w dodatkowym pytaniu otwartym w technice niedokończonych zdań („Dokończ zdanie: Moja biblioteka jest...”) zadany uczniom na wcześniejszym etapie ilościowym, pokazuje, że przymiotniki nacechowane pozytywnie (takie jak fajny, git etc.) były użyte także przez uczniów, którzy ocenili klimat emocjonalny biblioteki szkolnej jako ambiwalentny. Ta sytuacja świadczy o tym, że choć niektóre aspekty klimatu ocenione zostały na niższym poziomie, kultura emocjonalna biblioteki jest na ogół odbierana jako pozytywna. **Może to sugerować, że uczniowie doceniają ogólną atmosferę miejsca, jednocześnie zauważając pewne elementy, które wymagałyby polepszenia,** np. wspomnianą subiektywną percepcję dostępności organizacyjnej – ocenionej przez 41,33% respondentów na poziomie przeciętnym na etapie ilościowym i zawierającej w sobie elementy, na które uczniowie często narzekali na etapie jakościowym (np. niekorzystne godziny otwarcia biblioteki, duża odległość od sal lekcyjnych, nieporządek). Warto wskazać również na tendencję do niższej oceny całościowej klimatu, gdy relacje z nauczycielem są spostrzegane jako gorsze. Przyczyną ambiwalentnych odczuć badanych mogą także być różne od siebie oczekiwania starszych i młodszych uczniów, wskazane w podrozdziale dotyczącym biblioteki jako przestrzeni integracji/odpoczynku.

Dokonany w rozdziale empirycznym opis kultury emocjonalnej biblioteki w oparciu o przyjęty scheinowski model (założeń, norm, artefaktów) kultury organizacji został w tej części uzupełniony o wnioski, które wyłaniają się po uwzględnieniu koncepcji omówionych w części teoretycznej z zakresu socjologii emocji. Koncepcje A. Russell Hochschild, S. Gordona, E. Goffmana stanowią istotny kontekst rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci¹⁴¹¹ oraz pozwalają na dostrzeżenie w bibliotece miejsca, w którym we wspólnocie jej

¹⁴¹⁰ Por. A. Frąckowiak: *Codziennosc i refleksja...*, s. 17-29.

¹⁴¹¹ C. Saarni: *Społeczny kontekst rozwoju...*, s. 393.

uczestnicy nabywają wiedzę o emocjach, regułach ich wyrażania, odczuwania i okazywania¹⁴¹². Oba opisy – według modelu scheinowskiego oraz według koncepcji kultury emocjonalnej A. Russell Hochschild i S. Gordona – tworzą spójny obraz tytułowej biblioteki emocji.

Głównym celem dysertacji był opis kultury emocjonalnej bibliotek szkolnych – zależało mi jednak przede wszystkim na pokazaniu, **jak ważna jest kultura biblioteki w kształtowaniu postaw czytelniczych. To artefakty kultury, klimat tego miejsca i zaangażowanie (praca) bibliotekarza tworzą spójny obraz, który buduje emocjonalny koloryt tego miejsca.** Doświadczane w przestrzeni biblioteki emocje stymulują lub tłamszą zachowania czytelnicze uczniów – co zostało potwierdzone na etapie badań ilościowych weryfikacją związku klimat-postawa, a na etapie badań jakościowych spontanicznymi wypowiedziami uczniów, którzy intuicyjnie łączyli słownictwo nacechowane emocjonalnie („boję się”, „wkurza mnie”, „straszne”) z opisem swojego nastawienia do czytania.

Przeprowadzone badania pokazały również, że w „bibliotece emocji” doświadczenia uczniów z czytaniem, ich potrzeby i oczekiwania względem tej przestrzeni edukacyjnej konfrontują się z kompetencjami emocjonalnymi, stylem pracy, postawami nauczyciela bibliotekarza. W dwóch większych placówkach, w których uczniowie częściej opisywali klimat jako negatywny, nauczyciele skupiali się głównie na aspektach organizacyjnych swojej pracy. Odwrotną tendencję można było zaobserwować w mniejszych szkołach, w których pracownicy byli nastawieni przede wszystkim na relację, a uczniowie ocenili klimat jako wyższy. Ta sytuacja potwierdza znaczenie roli biblioteki, jak i emocji tam doświadczanych dla wielopłaszczyznowego funkcjonowania ucznia w społeczności szkolnej.

4.2. Biblioteczny Bank Dobrych Praktyk i rekomendacje

W tej części pracy zostanie przedstawiony opracowany przeze mnie Biblioteczny Bank Dobrych Praktyk. Na początku wskażę na zebrane w trakcie mojej własnej praktyki zawodowej oraz przeglądu literatury branżowej działania, które mogą przyczynić się do budowania pozytywnego klimatu biblioteki i być realną odpowiedzią na potrzeby zgłaszane przez uczniów. Następnie odniosę się do opisywanych działań, wyodrębniając kierunki możliwych zmian oraz przedstawię, wynikające z badań oraz opracowanego banku, rekomendacje. Skomentuję te działania w oparciu o własne obserwacje oraz o to, co jako nauczyciel stosuję w placówce, w której jestem zatrudniona.

¹⁴¹² Zob. B. H. Rosenwein: *Emotional Communities ...*; A. Cudowska: *Kultura szkoły stymulująca...*, s. 129-141; B. Mikołajewska: *Zjawisko wspólnoty...*

Tak jak zasygnalizowano w pierwszym rozdziale pracy (por. podrozdział 1.1) na przestrzeni minionych dwudziestu lat wielokrotnie zwracano uwagę na dostrzegane przez badaczy i badaczki zjawisko niechęci do czytania wśród dzieci i młodzieży¹⁴¹³. Od momentu, gdy wdrożono Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa – mający za podstawowy cel rozwój czytelnictwa w Polsce – oraz wraz z powstaniem Fundacji Powszechnego Czytania można zaobserwować znaczący wzrost liczby poradników dla bibliotekarzy, animatorów/promotorów czytelnictwa, edukatorów. Wśród tego typu publikacji należy wskazać m.in. takie pozycje jak: *Przystanek: książka! Podręcznik dobrych praktyk dla promotorów czytelnictwa*¹⁴¹⁴; *Dobre Praktyki: Blisko*¹⁴¹⁵; *Supermoc książek. Poradnik upowszechniania czytania*¹⁴¹⁶; *Supermoc książek w przedszkolu. Jak rozwijać czytelnicze zainteresowania dzieci?*¹⁴¹⁷; *Supermoc książek #TataTeżCzyta. Poradnik dla rodziców i opiekunów*¹⁴¹⁸. We wskazanych pozycjach znajdują się nie tylko liczne argumenty, świadczące o kluczowej roli książki w wychowaniu i edukacji, ale również praktyczne porady, jak promować czytelnictwo, proponować literaturę najmłodszym oraz budować ich aktywności wokół książki.

Warto w świetle omówionych przeze mnie wyników badań podkreślić, że **budowanie klimatu emocjonalnego biblioteki jedynie częściowo łączy się z skutecznym promowaniem książek, a organizowanie wielu akcji czytelniczych, eksponowanie literatury, włączanie się w projekty czytelnicze nie jest równoznaczne z tworzeniem pozytywnego klimatu biblioteki**. Autorka książki *Beyond Books, Nooks, and Dirty Looks: The History and Evolution of Library Services to Teens in the United States. The Journal of Research on Libraries and Young Adults* Shari Lee zarzuca bibliotekarzom, że często za bardzo skupieni na promocji czytelnictwa w sytuacji, gdy nastolatki postrzegają biblioteki jako „niefajne” miejsca, a samych pracowników jako wrogo nastawionych¹⁴¹⁹. Aktywne, zaangażowane promowanie

¹⁴¹³ J. Papużńska: *Dziecięce spotkania z literaturą...*, s. 183;

Z. Zasacka: *Socjalizacja do czytania...*, s. 204; A. Janus-Sitarz: *W poszukiwaniu czytelnika...*, s. 24.

¹⁴¹⁴ G. Dul: *Przystanek: książka! Podręcznik dobrych praktyk dla promotorów czytelnictwa*. Kraków 2003. <https://gabrieladul.wordpress.com/informacje-3/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴¹⁵ *Dobre Praktyki BLISKO*. <https://nprcz.pl/news/dobre-praktyki-blisko/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴¹⁶ M. Deskur: *Supermoc książek. Poradnik upowszechniania czytania*. Fundacja Powszechnego Czytania, Warszawa 2021. https://fpc.org.pl/wp-content/uploads/2024/01/Supermoc_Ksiazek_Poradnik-P.pdf [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴¹⁷ M. Deskur, A. Szprynger-Brodowska, M. Hałucha, E. Wilczyńska: *Supermoc książek w przedszkolu. Jak rozwijać zainteresowania czytelnicze dzieci?* Fundacja Powszechnego Czytania, Warszawa 2021. <https://fpc.org.pl/wp-content/uploads/2021/10/Supermoc-ksiazek-w-przedszkolu.pdf> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴¹⁸ M. Deskur, J. Pilch, J. Rusinek: *Supermoc książek. #TataTeżCzyta 2024. Poradnik dla rodziców i opiekunów*. Fundacja Powszechnego Czytania, Warszawa 2024. https://fpc.org.pl/wp-content/uploads/2024/04/TTCZ24_broszura_pl_www.pdf [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴¹⁹ Cyt. za E. Sunniva, T. Vold: „It's all about relations” - an investigation into the youth librarian's role and proficiency. „Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling”, 2018, nr 7, s. 62.

książek jest elementem tworzenia klimatu miejsca – definiowanego jako kolektywne zjawisko, które obejmuje emocjonalne doświadczenia wspólnie podzielane przez członków grupy (czytelników) – ale z pewnością (co uwzględniono na etapie budowania modelu klimatu) w zupełności go nie wyczerpuje.

Jak już zaznaczyłam, opracowany i zamieszczony poniżej Biblioteczny Bank Dobrych Praktyk został przygotowany w oparciu o moje własne doświadczenia zawodowe oraz przegląd literatury branżowej. Część z zamieszczonych tam pomysłów ma ścisły związek z promocją czytelnictwa¹⁴²⁰, inne wiążą się z tworzeniem przyjaznej przestrzeni, doświadczaniem przez uczniów pozytywnych emocji bądź realną odpowiedzią na potrzeby uczniów. Niektóre pomysły uwzględniają również sytuację uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Kilka z zaproponowanych działań związanych jest z promowaniem idei biblioterapii oraz kształtowania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w bibliotece. Należy podkreślić znaczenie akcji promujących czytelnictwo dla klimatu – są to działania innowacyjne, budzące zainteresowanie uczniów przestrzenią biblioteki oraz samą książką. Jednocześnie w trakcie ich prowadzenia zawiązują się relacje międzyludzkie, które składają się na kulturę emocjonalną tego miejsca.

Niektóre zamieszczone działania mają na celu usprawnienie wymiaru organizacyjnego klimatu, inne koncentrują się na relacji z bibliotekarzem, część skupia się na poprawie ogólnego samopoczucia uczniów w bibliotece. W praktyce, dopiero pełna diagnoza klimatu konkretnej placówki z uwzględnieniem poszczególnych wymiarów, pozwoliłaby na wskazanie, na które aspekty klimatu należałoby położyć nacisk.

Zebrane pomysły podzielono według kryteriów zastosowanych do opisu kultury emocjonalnej biblioteki według dychotomicznych kategorii:

- biblioteka miejscem wyciszenia/ biblioteka miejscem zabawy,
- biblioteka miejscem oswojonym/hermetycznym,
- biblioteka miejscem centralnym/periferyjnym,
- biblioteka przestrzenią oficjalną/nieoficjalną.

Proponując działania do pierwszej z wymienionych kategorii (biblioteka miejscem wyciszenia/ biblioteka miejscem zabawy), zaproponowano rozwiązania, które pozwoliłyby uwzględnić oba jej wymiary.

¹⁴²⁰ Tworząc Biblioteczny Bank Dobrych Praktyk, uwzględniłam przede wszystkim polskie projekty czytelnicze, promujące czytelnictwo. O zagranicznych projektach pisała m.in. H. Langer. Por. H. Langer: *Programy czytelnicze dla małych dzieci w bibliotekach zagranicznych*. „Bibliotheca Nostra”, 2007, nr 3, s. 15-21.

Biblioteka – miejscem wyciszenia

- **Wydzielenie w bibliotece specjalnych stref, odpowiadających na potrzeby danej grupy uczniów** – Barbara Maria Morawiec wśród stref, które mogą zostać wydzielone wylicza¹⁴²¹: m.in. strefę coworkingową (ze stanowiskiem komputerowym), muralową (przykładowa ściana, na której dzieci odcisnęły swoje dłonie), majsterkowania, rekreacyjną czy emocji (w tej strefie w jednej z łódzkich bibliotek okładki książek są oznakowane symbolami emocji, takich jak m.in. strach, złość, smutek, zaskoczenie, radość – warto dodać, że dodatkowo biblioteka stworzyła aplikację Love for Livres¹⁴²², pozwalającą dobrać książkę pod kątem aktualnego stanu emocjonalnego użytkownika). Podobne strefy wydzielono w sztokholmskim Triotretton¹⁴²³. Inny przykład podobnego rozwiązania można odnaleźć w PoMOCnej Bibliotece w Zespole Szkół w Kłęce, w której funkcjonuje strefa *mindfulness*¹⁴²⁴. Dzięki wdrożeniu takiego rozwiązania uczniowie mogą przebywać w tej przestrzeni, która odpowiada ich aktualnym potrzebom.
- **Wydzielenie osobnych części: przeznaczonych dla dzieci oraz przeznaczonych dla młodzieży** – podobnie, jak w powyższej propozycji, w przypadku większych bibliotek szkolnych można pokusić się o wydzielenie dwóch odrębnych części przeznaczonych dla różnych grup wiekowych. Warto zwrócić uwagę, że na potrzebę takiego rozwiązania zwrócili uwagę badani przeze mnie uczniowie. Odrębne części dla dzieci i młodzieży wdrożyła Iwona Pietrzak-Płachta, nauczycielka roku 2022, bibliotekarka szkolna prowadząca Wypożyczalnię Skrzydeł. W bibliotece działającej przy Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Pliszczynie funkcjonuje Dział Skrzydeł Dziecięcych (odpowiadający na potrzeby najmłodszych uczniów) oraz Czytelnia w brzozowym zagajniku (będąca swoistym miejscem ciszy)¹⁴²⁵.
- **Wydzielenie części odrębnych przerw międzylekcyjnych dla młodszych dzieci oraz starszych uczniów** – przywołane przeze mnie w części jakościowej wypowiedzi uczniów

¹⁴²¹ B. M. Morawiec: *Aranżacja stref nietypowych w bibliotece*. <https://nprcz.pl/news/aranzacja-nietypowych-stref-w-bibliotece> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴²² Aplikacja Miejskiej Biblioteki Publicznej w Łodzi. https://www.loveforlivres.com/biblio_pologne [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴²³ Strona internetowa Biblioteki TioTretton w Sztokholmie. <https://kulturhusetstadsteatern.se/bibliotek/tiotretton> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴²⁴ Witajcie w poMOCnej bibliotece szkolnej. <https://spkleka.edupage.org/a/o-szkole?eqa=dGV4dD10ZXh0L2Fib3V0JnN1YnBhZ2U9OCZza2dkeWVhcj0yMDI0> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴²⁵ I. Pietrzak-Płachta: *O tym, jak powstawała Wypożyczalnia Skrzydeł*. Biuletyn EBIB, 2001, nr 6(201).

jasno wskazują, że dla niektórych obecność starszych/młodszych uczniów w bibliotece jest przyczyną dyskomfortu. Wydzielenie części przerw przeznaczonych tylko dla jednej grupowej wiekowej jest rozwiązaniem, które choć ogranicza w pewnym stopniu dostępność biblioteki, to pozwala poczuć się w bibliotece swobodniej tym uczniom, które albo zgłaszają potrzebę „swojego miejsca”, albo czują się źle w obecności osób spoza swojego oddziału klasowego. Jest to rozwiązanie warte zastosowania w przypadku zdiagnozowania w swojej bibliotece problemów z interakcjami między grupami uczniów w różnym wieku.

- **Cicha przerwa w bibliotece** – to pomysł wdrożony m.in. przez Agnieszkę Kownatkę-Ruszkowską i opisywany przez bibliotekarkę w następujący sposób: „Odbywała się każdego dnia o 11.30. Na tej przerwie mogły w bibliotece przebywać tylko osoby, które coś czytały. Niezależnie od tego, czy byli to uczniowie, czy nauczyciele. Nie było możliwości wypożyczania książek, grania, rozmawiania ze sobą (ani ze mną) i żadnych innych aktywności”¹⁴²⁶. Takie rozwiązanie odpowiada na potrzebę ciszy i odpoczynku, sygnalizowaną w badaniach jakościowych przez część uczniów.
- **Zmysłoczuła biblioteka** – część ogólnopolskiego projektu Zmysłoczułe Szkoły, organizowanego przez I. Pietrzak-Płachtę oraz Katarzynę Paligę, bibliotekarkę ze Szkoły Podstawowej nr 29 z Oddziałami Sportowymi im Alfreda Szklarskiego w Dąbrowie Górniczej. Głównym celem projektu było „dbanie o dziecięcy dobrostan, stworzenie w szkole miejsca, które pozwoli odpocząć od hałasu oraz będzie sprzyjać wyciszeniu emocji, a także uwrażliwi dzieci na funkcjonowanie i rolę zmysłów”¹⁴²⁷. Biblioteki biorące udział w projekcie wykorzystywały m.in. muzykę relaksacyjną, oddziaływanie na zmysły wzroku, dotyku i zapachu (świece, projektor kolorów, dyfuzor) do stworzenia w bibliotece przestrzeni na odpoczynek.
- **Mobilne Strefy Ciszy** – filcowe *Balance Places* to autorska koncepcja Wioletty Matusiak, która jest odpowiedzią na niedostosowanie przestrzeni szkolnych do potrzeb osób w spektrum autyzmu¹⁴²⁸. Uczniowie, wchodząc do Mobilnej Strefy Ciszy, są w stanie znacznie ograniczyć ilość zewnętrznych bodźców. Strefę można samodzielnie uszyć bądź zakupić. Może ona odpowiadać na potrzeby tych uczniów, którzy na etapie badań

¹⁴²⁶ J. Wasilewski: *W bibliotece damy Ci spokój*. https://biblioteka.pl/arttykul/W-bibliotece-damy-ci-spokoj/12776?_=1724945227994 [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴²⁷ M. Irzyk: *Biblioteka Szkolna w Projekcie Zmysłoczułe Szkoły*. <https://wisniowa.edu.pl/?p=4797> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴²⁸ *Balance Place - strefa ciszy w każdej szkole*. <https://dobreinnowacje.pl/innowacje/balance-place-strefa-ciszy-w-kazdej-szkole> [dostęp: 12.11.2024].

jakościowych zadeklarowali, że w ich bibliotece szkolnej jest zbyt głośno czy zbyt tłoczno i pozwolić im skutecznie się wyciszyć.

Biblioteka miejscem interakcji towarzyskich

- **Wykorzystanie gier** w bibliotece – problematyka wykorzystania gier w bibliotece i korzyści z ich stosowania została szeroko omówiona m.in. przez Magdalenę Wójcik¹⁴²⁹. O korzyściach wynikających z możliwości korzystania z gier planszowych w bibliotece mówili również sami uczniowie w przeprowadzonych badaniach. Warto zdawać sobie sprawę, że do stworzenia zasobu gier w bibliotece nie są konieczne środki finansowe: wielu bibliotekarzy tworzy szablony własnych gier, które nieodpłatnie udostępniają na forach nauczycielskich na portalach społecznościowych; niektóre fundacje, wdrażając poszczególne projekty edukacyjne, przekazują szkołom/bibliotekom szkolnym całe pakiety materiałów (np. Fundacja Szkoła z Klasą). Za pomocą pozyskanych materiałów można stworzyć strefę/kącik gier lub założyć Klub Gier Planszowych. Należy pamiętać o tym, że gry mogą również zostać wykorzystane jako pomoc dydaktyczna w trakcie organizacji biblioterapeutycznych zajęć¹⁴³⁰.
- **Wykorzystanie puzzli** – innym pomysłem na integrację uczniów w bibliotece może być wspólne układanie puzzli. Z okazji Międzynarodowego Dnia Puzzli biblioteka szkolna Zespołu Szkół Ogólnokształcących w Brwinowie podjęła wyzwanie „1000 puzzli w tydzień”. Uczniowie korzystający z biblioteki na przerwach przez trzy tygodnie bawili się i jednocześnie ćwiczyli koncentrację¹⁴³¹. Warto także pamiętać, że istnieją aplikacje, które pozwalają na samodzielne wygenerowanie puzzli¹⁴³².
- **Wykorzystanie klocków lego w bibliotece** – klocki lego od kilkunastu lat opisywane są jako doskonałe narzędzie edukacyjne: Konrad Nowak-Kluczyński pisze o różnych kontekstach edukacyjnych i pedagogicznych popularnych klocków Lego¹⁴³³. Z punktu widzenia promocji czytelnictwa istotna wydaje się metoda LEGO-LOGOS, autorstwa Jarosława Marka Spychały¹⁴³⁴, polegająca na zwizualizowaniu fragmentu książki/aforyzmu

¹⁴²⁹ M. Wójcik: *Obszary i warianty wykorzystania gier w działalności bibliotecznej*. „Przegląd Biblioteczny”, 2019, nr 2, s. 153-165.

¹⁴³⁰ A. Sobańska: *Kierunek: dorosłość. Zajęcia biblioterapeutyczne*. „Biblioteka w Szkole”, 2016, nr 11.

¹⁴³¹ I. Szynkielewska, B. Żak-Pławska, B. Kowalczyk: *Międzynarodowy Dzień Puzzli w szkolnej bibliotece*. <https://zsobrwino.pl/dzien-puzzli/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴³² B. Boryczka: *Czas na własne puzzle i audiobooki w bibliotece*. „Biblioteka – Centrum Informacji”, 2019, nr 1. <https://biblioteka.pl/artukul/Czas-na-wlasne-puzzle-i-audiobooki-w-bibliotece/7804> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴³³ K. Nowak-Kluczyński: *Klocki LEGO – zabawka dla dzieci i afoli. Konteksty edukacyjne oraz Pedagogiczne*. „Studia Edukacyjne”, 2023, nr 69, s. 77-96.

¹⁴³⁴ *Metoda Lego-Logos: nowy sposób nauki*. Pobrane z: <https://www.lego-logos.pl> [dostęp: 16.01.2023]

za pomocą klocków LEGO. W edukacji polonistycznej często wykorzystuje się tę metodę np. do przedstawienia krajobrazu/architektury, np. z *Akademii Pana Kleksa*, Mirmiłowa (*Szkoła latania* J. Christy) czy Placu Broni (*Chłopcy z Placu Broni*)¹⁴³⁵. Warto również wspomnieć o popularnej od pewnego czasu metodzie lego storytellingu¹⁴³⁶ czy wykorzystywaniu klocków Lego Duplo jako pomocy dydaktycznej w prowadzeniu edukacji emocjonalnej¹⁴³⁷. W bibliotece klocki lego mogą jednak zostać wdrożone nie tylko do działań edukacyjnych, ale również wykorzystane jako element dekoracji przestrzeni. W Bibliotece Mądrej Sowy działającej przy Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 5 w Gdańsku płytki lego zostały naklejone na ścianę, do której uczniowie mogą podchodzić, bawić się i układać¹⁴³⁸.

- **Wykorzystanie metody pokoju zagadek (*escape room*)** – coraz częściej wskazuje się na wykorzystanie pokoju zagadek jako metody aktywizującej w nauczaniu¹⁴³⁹. Ksenia Erdmann i Wojciech Wątor definiują *escape room* jako „grę, w której zespół uczestników i uczestniczek wciela się w role i wspólnie poszukuje wskazówek, rozwiązuje zagadki i wykonuje zadania”¹⁴⁴⁰. Anna Rybakowska uważa, że biblioteka jest doskonałym miejscem do organizowania *escape roomów*¹⁴⁴¹, m.in. dlatego, że wspólne działanie jednoczy grupę, wyzwala pokłady wyobraźni¹⁴⁴². Autorka wskazuje, że taki pokój może być poświęcony twórczości „konkretnego autora, wybranej książki lub lektury szkolnej, epoki literackiej, święta polonistycznego lub bibliotekarskiego, zasad panujących w bibliotece, historii pisma i książki”¹⁴⁴³. Metoda *escape roomu* w kontekście budowania pozytywnego klimatu emocjonalnego wydaje się być dobrym pomysłem, ponieważ angażuje uczniów, daje im przestrzeń do kreatywnego myślenia i poszukiwań oraz dostarcza pozytywnych emocji.

¹⁴³⁵ R. Filipski: *Lektura z klocków Lego*. „Biblioteka w Szkole”, 2021, nr 5. <https://biblioteka.pl/arttykul/Lektura-z-klockow-Lego/10488> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴³⁶ S. Waśniowski: *Lego Storytelling czyli interaktywne zajęcia dla dzieci*. http://biblioteka.cieszyn.pl/wp-content/uploads/2020/12/Lego-Storytelling-materialy_szkoleniowe.pdf [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴³⁷ *Zbuduj emocje. Podręcznik nauczyciela*.

https://assets.education.lego.com/v3/assets/blt293eea581807678a/blt25d1a0a71cf780df/5f88074c18bf360ec7ca8999/build_me_emotions_tg_pl-1.pdf [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴³⁸ *LEGO w bibliotece*. <https://zsp5.edu.gdansk.pl/pl/page/oferta-6/biblioteka-szkolna/laboratoria-przyszlosci-w-bibliotece-madrej-sowy/lego-w-bibliotece> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴³⁹ K. Łagowska: *Escape room jako metoda aktywizująca w nauczaniu języka niemieckiego na uczelni wyższej*. „Neofilolog”, 2024, s. 263-284.

¹⁴⁴⁰ K. Erdmann, W. Wątor: *Escape room w bibliotece*. <https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/ESCAPE-ROOM-w-bibliotece.pdf> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁴¹ A. Rybakowska: *Escape room w bibliotece i w szkole. Praktyczny poradnik*. „Biblioteka w Szkole”, 2024, nr 6, <https://biblioteka.pl/arttykul/Escape-room-w-bibliotece-i-w-szkole/13087> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁴² A. Rybakowska: *Przez pokój zagadek do lepszej edukacji. Praktyczny poradnik*. „Biblioteka w Szkole”, 2024, nr 6. <https://biblioteka.pl/arttykul/Przez-pokoj-zagadek-do-lepszej-edukacji/13088> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁴³ Tamże.

- **Idea Żywej Biblioteki** – pomysł Żywej Biblioteki 2000 r. powstał w Danii w trakcie festiwalu w Roskilde¹⁴⁴⁴. Współcześnie funkcjonuje on jako międzynarodowy projekt „Living Library Online”¹⁴⁴⁵. Opiera się ona na założeniu, że każdy człowiek ma do opowiedzenia pewną, własną historię – i jest niejako „żywą książką”. Jak piszą koordynatorzy projektu, „takie spotkanie z człowiekiem pełniącym rolę Żywej Książki miało inicjować dialog między, czasem bardzo różnymi od siebie, ludźmi i budować zrozumienie dla inności, redukując w ten sposób niechęć i nienawiść wobec tego, co obce”¹⁴⁴⁶. Pisząc o przenoszeniu założeń Żywej Biblioteki na grunt praktyki szkolnej (zwłaszcza w szkołach podstawowym), nie mam na myśli organizowania kilkugodzinnych spotkań i dołączania do sieci Żywych Bibliotek, ale konieczność pokazania starszej młodzieży, że biblioteka szkolna może być miejscem wolnym od uprzedzeń, w którym rozmawia się na różne, bliskie nastolatkom i nie zawsze łatwe tematy – te, które są dla nich ważne i niestety najczęściej nie są poruszane w trakcie edukacji szkolnej.
- **Akcje czytelnicze integrujące społeczność szkolną** – tak, jak już zasygnalizowano we wcześniejszej części podrozdziału, od momentu wdrożenia Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa pojawiło się bardzo dużo akcji, projektów, programów czytelniczych skierowanych dla szkół i bibliotek, których podstawowym celem jest rozwijanie czytelnictwa. Znakomita większość z nich jest z powodzeniem realizowana przez biblioteki szkolne – warto jednak zebrać je w jednym miejscu i bardzo wyraźnie zaznaczyć, że **wszelkie działania realizowane w ramach tych akcji powinny się odbywać cyklicznie w atmosferze życzliwości, uważności i doświadczania pozytywnych emocji przez dzieci i młodzież**. Oto przykłady najważniejszych ogólnopolskich i lokalnych akcji realizowanych w ciągu ostatnich lat przez bibliotekarzy, integrujących szkolną społeczność wokół biblioteki: Narodowe Czytanie¹⁴⁴⁷, Ogólnopolska Noc Bibliotek¹⁴⁴⁸, Jak nie czytam, jak czytam¹⁴⁴⁹; Ogólnopolskie Wybory Książek¹⁴⁵⁰, Międzynarodowy Miesiąc Bibliotek Szkolnych (International School Library Month)¹⁴⁵¹,

¹⁴⁴⁴ R. Bogacz: *Żywa biblioteka w bibliotece szkolnej?* „Biblioteka - Centrum Informacji”, 2012, nr 3. <https://biblioteka.pl/artikul/Zywa-biblioteka-w-bibliotece-szkolnej/4135> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁴⁵ *Żywa Biblioteka Polska*. <https://zywabibliotekapolska.pl/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁴⁶ Tamże.

¹⁴⁴⁷ *Narodowe czytanie*. <https://www.prezydent.pl/aktualnosci/inicjatywy/narodowe-czytanie> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁴⁸ *Noc bibliotek*. <https://nocbibliotek2024.ceo.org.pl/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁴⁹ *Jak nie czytam, jak czytam*. <https://czytamy.org/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁵⁰ *Ogólnopolskie Wybory Książek*. <https://wyboryksiazek.pl/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁵¹ *Międzynarodowy Miesiąc Bibliotek Szkolnych*. <https://biblioteka.pl/temat/Miedzynarodowy-Miesiac-Bibliotek-Szkolnych/Artykuly> [dostęp: 12.11.2024].

Ogólnopolski Tydzień Bibliotek¹⁴⁵², Ogólnopolski Tydzień Czytania Dzieciom organizowany w ramach całorocznej kampanii Cała Polska Czyta Dzieciom¹⁴⁵³, Międzynarodowy Dzień Książki dla Dzieci¹⁴⁵⁴, Tydzień Książek Zakazanych¹⁴⁵⁵, Mała Książka – Wielki Człowiek¹⁴⁵⁶, program Ratownicy Czytelnictwa¹⁴⁵⁷, Dyskusyjne Kluby Książki dla dzieci/dla młodzieży organizowane we współpracy z bibliotekami publicznymi¹⁴⁵⁸, Międzynarodowa Akcja Czytanie na Polanie¹⁴⁵⁹, Zmysłoczułe Szkoły¹⁴⁶⁰, Przerwa na czytanie – bicie rekordu w czytaniu na przerwie¹⁴⁶¹, Ogólnopolska Akcja Siania Nasionek Czytelnictwa¹⁴⁶², Akcja Czytelnicza Bilet Powrotny do Biblioteki¹⁴⁶³, Akcja Paszport Czytelniczy¹⁴⁶⁴, Ogólnopolska Akcja Czytelnicza Czytamy z sercem¹⁴⁶⁵, Ogólnopolska Akcja BezCENne Czytanie¹⁴⁶⁶, Ogólnopolski Program dla Bibliotek Szkolnych Biblioteka – Dobre miejsce dla człowieka¹⁴⁶⁷ (w jego ramach np. Klub Supermocy¹⁴⁶⁸), Ogólnopolski Program Czytam sobie i jego pochodne (Czytam sobie z radością, Czytam sobie. Pierwsza Klasa)¹⁴⁶⁹, Czytam z klasą. Lekturki spod Chmurki¹⁴⁷⁰,

¹⁴⁵² *Tydzień Bibliotek*. <https://tydzienbibliotek.sbp.pl/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁵³ *Ogólnopolski Tydzień Czytania Dzieciom*. <https://calapolskaczytadzieciom.pl/aktualnosci/xxiii-ogolnopolski-tydzien-czytania-dzieciom/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁵⁴ 2 kwietnia – Międzynarodowy Dzień Książki dla Dzieci. <http://www.ibby.pl/?p=7896> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁵⁵ K. Boruch, K. Gołąb: *Tydzień Książek Zakazanych*. „Biblioteka w Szkole”, 2019, nr 6.

<https://biblioteka.pl/arttykul/Tydzien-Zakazanych-Ksiazek/7998> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁵⁶ *Mała Książka – wielki człowiek*. <https://wielki-czlowiek.pl/o-projekcie/pierwszoklasisci/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁵⁷ *Ratownicy czytelnictwa. Radość płynie z czytania*. <https://fpc.org.pl/ratownicy-czytelnictwa/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁵⁸ *Informator DKK*. <https://instytutksiazki.pl/kluby-ksiazki,6,informator-dkk,10.html> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁵⁹ *Międzynarodowa Akcja Czytanie na Polanie. Edycja 2024*, <https://www.facebook.com/groups/czytaniena polanie/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁶⁰ *Zmysłoczułe Szkoły*. <https://www.facebook.com/groups/zmysloczuleszkoly/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁶¹ *IV Międzynarodowa Edycja Przerwy na Czytanie*. <https://womgorz.edu.pl/biblioteka-pedagogiczna/aktualnosci/iv-miedzynarodowa-edycja-przerwy-na-czytanie-zglos-szkole/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁶² *III Ogólnopolska Akcja Siania Nasionek Czytelnictwa*, <https://ken.pbw.lublin.pl/aktualnosci/iii-ogolnopolska-akcje-siania-nasionek-czytelnictwa> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁶³ *Bilet powrotny do biblioteki. Akcja czytelnicza*. <https://www.biblioteka.pl/arttykul/Bilet-powrotny-do-biblioteki/10292> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁶⁴ *Paszport czytelniczy. Akcja przywitania lub pożegnania uczniów przez bibliotekę*. <https://biblioteka.pl/karta-pracy/11179/Paszport-czytelniczy> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁶⁵ *Czytamy z sercem*. <https://www.facebook.com/CzytamyzSercem/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁶⁶ *Akcja BezCENne Czytanie... z pupilem*. <https://www.sbp.pl/serwis-informacyjny/wszystkie/akcja-bezcenne-czytanie-z-pupilem> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁶⁷ *Biblioteka – Dobre miejsce dla człowieka. Ogólnopolski Program dla Bibliotek Szkolnych w roku szkolnym 2024/2025*. <https://biblioteka.pl/program/informacje> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁶⁸ J. Wasilewski: *Klub Supermocy. Karta lojalnościowa twojej biblioteki*. <https://biblioteka.pl/arttykul/Klub-Supermocy/13222> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁶⁹ *Czytam sobie*. <https://czytamsobie.pl/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁷⁰ *Czytam z klasą*. <https://www.czytamzklasa.edu.pl> [dostęp: 12.11.2024].

CZYTUNY Ogólnopolski projekt czytelniczy¹⁴⁷¹, NIEKalendarz¹⁴⁷², Ogólnopolska Akcja Czytelnicza Czytamy Muminki¹⁴⁷³, kampania Czytam nie tylko lektury¹⁴⁷⁴. Należy bardzo mocno podkreślić, że wiele z tych akcji, projektów, programów tworzone jest z myślą niestety tylko o najmłodszych uczniach, rozpoczynających przygodę z czytaniem w szkole – Jan Wasilewski, współtwórca Klubu Supermocy w opisie akcji pisze: „Akcja skierowana jest do dzieci od rozpoczęcia szkoły aż do poziomu, który uznacie za adekwatny. Nie ludźmy się, że w tego typu zabawę zaangażuje się starsza młodzież (chyba że po modyfikacjach)”¹⁴⁷⁵.

Biblioteka jako miejsce oswojone

- **Aranżacja przestrzeni** – w internecie znajduje się co najmniej kilka poradników dla bibliotekarzy praktyków dotyczących aranżacji przestrzeni bibliotecznej, takich jak m.in. *Biblioteka. Małe pomysły na wielkie zmiany*¹⁴⁷⁶, *Meble w bibliotece – małe różnice, wielkie znaczenie*¹⁴⁷⁷, *Kierunek: biblioteka. Podsumowanie konkursu dla bibliotek*¹⁴⁷⁸, *Kierunek: biblioteka. Przewodnik po systemie oznakowania*¹⁴⁷⁹. Z przeprowadzonych badań zarówno w perspektywie uczniów, jak i nauczycieli wynika, że choć przestrzeń biblioteki powinna sprzyjać rozbudzaniu pasji, to nie zawsze warunki lokalowe na to pozwalają. Nauczyciele, z którymi rozmawiałam, mówili o podejmowanych przez siebie próbach aranżacji przestrzeni: zajęciach dywanowych, przygotowaniu puzzli piankowych, na których

¹⁴⁷¹ CZYTUNY. Ogólnopolski projekt czytelniczy. https://edukapol.pl/produkt/czytuny-ogolnopolski-projekt-czytelniczy/?fbclid=IwY2xjawE-fB9leHRuA2FlbQIxMAABHc3ra9KByDVHOX4KCz0tCv_RMGGKaX7mQmenOWzCmk90IV9pMRzLGzYRgQ_aem_OZ0iDaMmvIY5Hwob4v_yA [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁷² Kalendarz nieksiążkowy. <https://nprcz.pl/niekalendarz-materialy-edukacyjne-do-pobrania/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁷³ Czytamy Muminki. Ogólnopolska akcja. <https://www.facebook.com/groups/1543030746622534> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁷⁴ Czytam nie tylko lektury. https://kijewo.naszabiblioteka.com/czytam-nie-tylko-lektury?fbclid=IwY2xjawFXdKhleHRuA2FlbQIxMAABHdVN8oxVN7iFqFw0tLzuKj3zvisBP4z3KcGG_GONG3awZzR7EqZxJlVw_A_aem_LpAR49MYvDBZTdJFpwHmwQ [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁷⁵ J. Wasilewski: *Klub Supermocy. Karta lojalnościowa twojej biblioteki*. <https://biblioteka.pl/arttykul/Klub-Supermocy/13222> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁷⁶ M. Kubecka, K. Langie, D. Śmiechowski, M. Czapiewska, K. Murlak, J. Bąk: *Biblioteka. Małe pomysły na wielkie zmiany*. Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego, Stowarzyszenie Architektów Polskich. <https://issuu.com/publikacjejrsi/docs/biblioteka-male-pomysly-na-wielkie-zmiany> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁷⁷ M. Walczyna: *Meble w bibliotece – małe różnice, wielkie znaczenie*. Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego 2010. <https://issuu.com/publikacjejrsi/docs/meble-w-bibliotece> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁷⁸ M. Happach: *Kierunek Biblioteka. Podsumowanie konkursu dla bibliotek*. Warszawa 2014 https://issuu.com/publikacjejrsi/docs/kierunek_biblioteka_podsumowanie_ko [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁷⁹ A. Gromotka, P. Stępka, K. Luft, B. Leńczuk-Bachmińska: *Kierunek: Biblioteka. Przewodnik po systemie oznakowania*. Fundacja Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego. https://issuu.com/stgu2012/docs/kierunek_biblioteka_przewodnik?utm_medium=referral&utm_source=stgu.pl [dostęp: 12.11.2024].

uczniowie mogliby wypoczywać, zakupie puf czy poduszek. Wspomniana już I. Pietrzak-Płachta prowadzi na swoim profilu społecznościowym cykl #bibliotekazmianie. Autorka pokazała kilkanaście bibliotek, m.in. Poczytajka biblioteka ZSP w Turce¹⁴⁸⁰; Cogito. Publiczną Szkołę Podstawową w Poznaniu¹⁴⁸¹; Przystań Biblioteka (Liceum Ogólnokształcące im. Pawła Stalmacha w Wiśle)¹⁴⁸²; Szkoła Podstawowa w Izabelinie¹⁴⁸³; Szkoła Podstawowa nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Mrągowie¹⁴⁸⁴; Dobre Miejsce - Biblioteka SP 4 w Augustowie¹⁴⁸⁵; Publiczna Szkoła Podstawowa w Śremie im. Kawalerów Orderu Uśmiechu¹⁴⁸⁶ w których dokonano inspirujących remontów, sięgając często po proste i niemal bezkosztowe techniki aranżacji wnętrz takie jak wprowadzenie do biblioteki zielonej roślinności czy przygotowanie „Drzewa wypożyczeń”, na którym każdy uczeń, wypożyczając książkę, ma możliwość zawieszenia kolorowego listka wyciętego ze starych kart katalogowych.

- **Przychodzenie do biblioteki nie tylko po książkę – pomysł na sprawności biblioteczne** – część wspomnianych programów czytelniczych i akcji (Akcja Czytelnicza Bilet Powrotny do Biblioteki¹⁴⁸⁷, Akcja Paszport Czytelniczy¹⁴⁸⁸, Dyskusyjne Kluby Książki dla dzieci/dla młodzieży organizowane we współpracy z bibliotekami publicznymi¹⁴⁸⁹, Klub Supermocy¹⁴⁹⁰, Klub Pożeraczy Książek¹⁴⁹¹) opiera się na założeniu, że dzięki podjętym działaniom uczniowie będą regularnie odwiedzali bibliotekę i chętnie wypożyczali oraz czytali. Wypowiedzi uczniów – zwłaszcza te omówione w części jakościowej - pokazują, że nawyk regularnego czytania kształtowany (zwłaszcza w klasach edukacji

¹⁴⁸⁰ Poczytajka biblioteka ZSP w Turce. <https://www.facebook.com/p/Poczytajka-biblioteka-ZSP-w-Turce-100076452874306/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁸¹ Cogito. Publiczna Szkoła Podstawowa. Nowa Biblioteka. <https://spcogito-poznan.operator.edu.pl/aktualnosci/nowa-biblioteka/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁸² Przystań Biblioteka. <https://www.lo.wisla.pl/aktualnosci/przystan-biblioteka> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁸³ Izabelin. O bibliotece. <https://izabelin.pl/sp/pl/artikul/o-bibliotece2> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁸⁴ Biblioteka Szkolna. Szkoła Podstawowa nr 1 im. Mikołaja Kopernika w Mrągowie. <https://sp1mradowo.edupage.org/text/?text=text/text36&subpage=1> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁸⁵ Dobre Miejsce – Biblioteka Szkoły Podstawowej nr 4 w Augustowie. <https://zsp4.augustow.eu/pl/galerie/wykaz-galerii/dobre-miejsce--biblioteka-szkoly-podstawowej-nr-4-w-augustowie.html> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁸⁶ Publiczna Szkoła Podstawowa im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Śremie. Biblioteka. <https://www.szolausmiechu.pl/biblioteka.html> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁸⁷ Bilet powrotny do biblioteki. Akcja czytelnicza. <https://www.biblioteka.pl/artikul/Bilet-powrotny-do-biblioteki/10292> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁸⁸ Paszport czytelniczy. Akcja przywitania lub pożegnania uczniów przez bibliotekę. <https://biblioteka.pl/karta-pracy/11179/Paszport-czytelniczy> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁸⁹ Informator DKK. <https://instytutksiazki.pl/kluby-ksiazki,6,informator-dkk,10.html> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁹⁰ J. Wasilewski: Klub Supermocy. Karta lojalnościowa twojej biblioteki. <https://biblioteka.pl/artikul/Klub-Supermocy/13222> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁹¹ J. Wasilewski: Klub Pożeraczy Książek. Karta lojalnościowa twojej biblioteki. <https://biblioteka.pl/artikul/Klub-Pozeraczy-Ksiazek/12712> [dostęp: 12.11.2024].

wczesnoszkolnej np. poprzez popularne dzienniczki czytelnicze¹⁴⁹² czy zaproponowane powyżej wyzwania) wcale nie oznacza, że choć uczeń lubi czytać, to jest oswojony z biblioteką i czuje się tam swobodnie. Pomysłem na „oswojenie” przestrzeni biblioteki może być zorganizowanie wyzwania dla uczniów na wzór popularnych sprawności świetlicowych¹⁴⁹³.

- **Wdrażanie rytuałów (np. powitania)** - z przestrzenią biblioteki może oswoić uczniów (zwłaszcza tych z młodszych klas) niekonwencjonalny sposób przywitania od kilku lat widoczny w mediach społecznościowych jako tzw. powitanki¹⁴⁹⁴ zastosowane m.in. w Zespole Szkół w Łęknicy¹⁴⁹⁵, w której przed salą lekcyjną wywieszono kilka sposobów na przywitanie się. Jednym z prostszych sposobów przyciągnięcia do biblioteki starszych uczniów jest opisany przez A. Kownatkę-Ruszkowską pomysł na Miesiąc Języków Obcych: „Każdego dnia na tablicy korkowej, widocznej od razu po wejściu do biblioteki, pojawiała się przywitanie w wybranym języku obcym, zapisane także fonetycznie. Danego dnia witaliśmy się właśnie w tym języku. [...]. Uczniowie bardzo się cieszyli na każdy nowy język i z radością witali się nawzajem. Był to kolejny powód do odwiedzenia biblioteki, a co za tym często szło – wypożyczenia książki”¹⁴⁹⁶.
- **Przeprowadzenie akcji Książka na receptę** – od 30 lat amerykańscy lekarze pediatrzy prowadzą szeroko zakrojony program czytelniczy, której polskim odpowiednikiem jest akcja „Książka na receptę”¹⁴⁹⁷. Celem tego programu jest „sprawienie, by pracownicy medyczni (pediatrzy, neonatolodzy, położne, pielęgniarki) w czasie spotkań z pacjentami zalecali rodzicom codzienne, głośne czytanie dzieciom”¹⁴⁹⁸. Wśród materiałów biblioterapeutycznych publikowanych w czasopiśmie branżowym można odnaleźć próby przeniesienia metafory książki-leku na praktykę biblioteczną: Urszula Zybura-Zadworna

¹⁴⁹² *Supermoc książek w domu. Jak czytać w domu? Dzienniczek małego czytelnika*. <https://fpc.org.pl/wp-content/uploads/2022/02/ulotka.pdf> [dostęp: 12.11.2024]; *Dzienniczek lektur – co zrobić, by był atrakcyjny dla dziecka?* <https://czytamsobie.pl/jak-prowadzic-dzienniczek-lektur-dla-dzieci> [dostęp: 12.11.2024]; A. Czerska: *Dziennik czytelniczy i karta codziennego czytania do wydruku*. <https://cudownedziecko.pl/codziennie-czytanie-karta-do-wydruku/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁹³ *Świetlicowe sprawności*. <https://cloud-d.edupage.org/cloud?z%3A5E7VY10HZK4zf8Xlk9VXSmCWGCj4nbMewoIArYp7sNo8krNNecOIMyIR78erqwny> [dostęp: 12.11.2024]; *Świetlicowe sprawności*. <https://www.swietlicawszkole.pl/artukul/Swietlicowe-sprawnosci/197> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁹⁴ H. Szanecka: *Powitanki na dobry początek dnia*. <https://www.niezbudniknauczyciela.com/post/powitanki-na-dobry-pocz%C4%85tek-dnia> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁹⁵ *Przytulanie na dzień dobry - w szkole w Łęknicy*. <https://dziendobry.tvn.pl/gorace-tematy/leknic-nauczycielka-przytula-dzieci-na-przywitanie-da306446-ls5340136> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁹⁶ A. Kownatka-Ruszkowska: *Bezkonkurencyjna biblioteka – proste pomysły na nietypowe święta*. „Biblioteka w Szkole”, 2019, nr 6. <https://biblioteka.pl/artukul/Bezkonkurencyjna-biblioteka/8005> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁹⁷ *Książka na receptę. Recepta na sukces*. <https://www.ksiazkanarecepte.pl/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁴⁹⁸ *Włącz się w akcję „Książka na receptę. Recepta na sukces”*. <https://frsi.org.pl/wlacz-sie-w-akcje-ksiazka-na-recepte-recepta-na-sukces/> [dostęp: 12.11.2024].

proponuje recepty książkowe dla seniorów w tekście *Biblioteka apteką literacką*¹⁴⁹⁹, a Lidia Ippoldt zachęca do stworzenia „Szkolnej apteki literackiej”, w której uczniowie przepisują sobie wzajemnie tytuły książek na jeden z problemów (smutki, przeciwności losu, zawód miłosny, uzależnienia)¹⁵⁰⁰. W trakcie własnej praktyki zawodowej sama kilkakrotnie zamieniałam bibliotekę w „przychodnię lekarską” i wypisywałam uczniom recepty na książki, które miały poprawić im humor, zwiększyć ich wiedzę czy zlikwidować nudę. Tego typu zabawa czytelnicza przyczyniała się do tego, że bardzo dużo dzieci i młodzieży odwiedzało bibliotekę, „oswajając to miejsce”, ponieważ byli ciekawi, co właściwie spotka ich w tym nietypowym gabinecie medycznym.

- **Przygotowanie apteczki czytelniczej** – innym pomysłem, który wychodzi naprzeciw uczniom, którzy zmagają się z problemami rodzinnymi, społecznymi czy edukacyjnymi jest apteczka czytelnicza. Jedną z warszawskich bibliotek publicznych – Wypożyczalnia dla Dorosłych i Młodzieży nr 60 – stworzyła specjalny regał z literaturą terapeutyczną i nazwała go „Apteczka literacka”¹⁵⁰¹. W przypadku bibliotek szkolnych warto wspomnieć o „apteczce bibliotecznej” – czyli opracowanym przez nauczyciela Szkoły Podstawowej w Sychowie spisie książek z zakresu biblioterapii wychowawczej, który figuruje na stronie internetowej szkoły¹⁵⁰². Takie próby działań pokazują, że biblioteka może stać się miejscem oswojonym, w którym uczeń otrzymuje emocjonalne wsparcie.
- **Projekt Książka pierwszej pomocy emocjonalnej** – jest to ostatnia propozycja, która również łączy ze sobą metaforyczne odniesienia do medycyny, zdrowia i choroby oraz bibliotekę¹⁵⁰³. W roku szkolnym 2022/2023 pracownicy Szkoły Podstawowej nr 30 w Lublinie wzięli udział w międzynarodowym projekcie „Book=Life. Kooperatywa literacka dla rozwoju dzieci i młodzieży” (*Book=Life. Literature Cooperative for Child and Youth Development*¹⁵⁰⁴). W efekcie tego projektu w placówce powstał kącik „Książka pierwszej pomocy emocjonalnej”, zaprojektowany przez panią Alinę Januszczyk z Ośrodka

¹⁴⁹⁹ U. Zybert-Zadworna: *Biblioteka apteką literacką*. „Biblioteka Publiczna”, 2020, nr 3.

<https://bibliotekapubliczna.pl/artukul/Biblioteka-apteka-literacka/9566> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁰⁰ L. Ippoldt: *Szkolna apteka literacka, czyli kilka sposobów zachęcenia młodzieży do czytania*. Biblioteka w Szkole, 3/2016. <https://biblioteka.pl/artukul/Szkolna-apteka-literacka-czyli-kilka-sposobow-zachecenia-mlodziezy-do-czytania/5694> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁰¹ „Apteczka literacka” w W60. <https://www.multibiblioteka.waw.pl/ogolne/apteczka-literacka-w-w60/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁰² *Apteczka biblioteczna*. <https://spsychowo.pl/apteczka-biblioteczna/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁰³ *Książka pierwszej pomocy emocjonalnej*. Wpis z 12 stycznia 2024. <http://g3-biblioteka.blogspot.com/search?updated-max=2024-01-23T03:03:00-08:00&max-results=10&start=20&by-date=false> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁰⁴ *Projekt „Book=Life. Kooperatywa literacka dla rozwoju dzieci i młodzieży”*. <https://lublin.eu/lublin/wspolpraca-miedzynarodowa/biezace-wydarzenia-miedzynarodowe/projekt-booklife-kooperatywa-literacka-dla-rozwoju-dzieci-i-mlodziezy,2006,1198,1.html> [dostęp: 12.11.2024].

Brama Grodzka-Teatr NN, koordynatorkę projektu w Polsce. W kąciu zamieszczono pluszowego pieska – Emkę (namalowanego także na ścianie), zamontowano podwieszony u sufitu namiot Tipi, a w ścianę wbudowano urządzenie pozwalające na wysłuchanie wgranych terapeutycznych audiobooków. Jak piszą autorki bloga Biblioteka bez ograniczeń: „Jest też uczuciometr uczuć i drzwiczki do radości, smutku i złości. Gdy się je otworzy można znaleźć się w przestrzeni, która sprawi, że się uśmiechniemy albo rozładujemy negatywne emocje. Można pleść sznureczki, spojrzeć w kolorowe lustro i ujrzeć odmienioną swoją twarz albo poczuć na dłoni aksamitne cekiny”¹⁵⁰⁵. Autorki zwracają uwagę, że pomimo, że kącik miał początkowo służyć młodszym dzieciom, chętnie korzystają z niego i starsi uczniowie.

Biblioteka jako miejsce oficjalne

- **Zmiana (nie)oficjalnej nazwy biblioteki** – coraz częściej bibliotekarze nadają placówkom, w których pracują własne nazwy. Przykładami mogą być: PoMOCna Biblioteka Szkolna Zespołu Szkół w Kłęce¹⁵⁰⁶, Wypożyczalnia Skrzydeł¹⁵⁰⁷, Biblioteka Motyli¹⁵⁰⁸, Biblioteka Mądrej Sowy¹⁵⁰⁹, Biblioteka Noblistów¹⁵¹⁰, Biblioteka Centrum Wszystkiego¹⁵¹¹, U Sowy Poczytajki¹⁵¹², Bibliostacja Bisztynek¹⁵¹³. Przyjęte nazwy na ogół budzą pozytywne skojarzenia, a ich treść odzwierciedla się w logotypach, stworzonych i wykorzystywanych przez nauczycieli oraz w tematach, będących motywami przewodnimi różnych organizowanych w bibliotece zajęć. I. Pietrzak-Płachta pisze o tego typu zabiegach, odwołując się do charakterystycznych dla zarządzania organizacją procesów budowania wizerunku/marki, *brandingu* czy projektowania identyfikacji wizualnej¹⁵¹⁴. Z perspektywy

¹⁵⁰⁵ *Książka pierwszej pomocy emocjonalnej*. Wpis z 12 stycznia 2024. <http://g3-biblioteka.blogspot.com/search?updated-max=2024-01-23T03:03:00-08:00&max-results=10&start=20&by-date=false> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁰⁶ *Witajcie w poMOCnej BIBLIOTECE SZKOLNEJ*. <https://spkleka.edupage.org/a/o-szkole?eqa=dGV4dD10ZXh0L2Fib3V0JnN1YnBhZ2U9OA%3D%3D> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁰⁷ „Ptaki mają skrzydła, ludzie mają książki”. *Wypożyczalnia Skrzydeł*.

<https://sppliszczyn.superszkolna.pl/cms/53269> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁰⁸ *Biblioteka Motyli SP Bolszewo Leśna*. <https://www.facebook.com/bibliotekamotyli/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁰⁹ *Biblioteka Mądrej Sowy Zespołu Szkolno-Przedszkolnego Nr 5 w Gdańsku*.

<https://www.facebook.com/BibliotekaMadrejSowy/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵¹⁰ *Prywatne Szkoły im. Noblistów Polskich w Krakowie*. <https://www.facebook.com/noblisci> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵¹¹ *Biblioteka – informacje ogólne*. [www.suchy-las.com/biblioteka/informacje-ogólne/](http://www.suchy-las.com/biblioteka/informacje-ogolne/) [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵¹² *Biblioteka szkolna „U Sowy Poczytajki”*. <https://sp27.kielce.eu/biblioteka> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵¹³ *Bibliostacja Bisztynek Biblioteka ZS-P w Bisztynku*. https://www.facebook.com/p/Bibliostacja-Bisztynek-Biblioteka-ZS-P-w-Bisztynku-100057750395993/?locale=hu_HU [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵¹⁴ I. Pietrzak-Płachta: *Budowanie marki biblioteki szkolnej. Dlaczego warto podjąć to wyzwanie?* <https://nprcz.pl/news/budowanie-marki-biblioteki-szkolnej-dlaczego-warto-podjac-to-wyzwanie/> [dostęp: 12.11.2024].

badan nad emocjami uczniów i ich skojarzeniami z tą przestrzenią, wydaje się, że wprowadzenie elementów codzienności biblioteki (takich jak np. powtarzający się motyw motyla) do oficjalnej dokumentacji placówki w jej nazwie buduje często spójny obraz miejsca o pozytywnym klimacie emocjonalnym.

- **Udział uczniów w oficjalnych głosowaniach** – w trakcie omówienia wyników badań przywołano wypowiedź ucznia, który mówił o konsultacjach społecznych w zakresie kupowanych książek (wymóg Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa). Warto wspomnieć o innych przykładach głosowań, do których zaproszono uczniów, wzmacniając jednocześnie ich poczucie partycypacji w życiu szkolnej społeczności. Część bibliotek – np. w Zespole Szkół w Jerce¹⁵¹⁵, V Liceum Ogólnokształcącego im. Klaudyny Potockiej w Poznaniu¹⁵¹⁶ czy Szkoły Podstawowej nr 3 w Białej Podlaskiej¹⁵¹⁷ – zaproponowało uczniom uczestnictwo w procesie współtworzenia nazwy biblioteki. Takie wybory/plebiscyty mogą dotyczyć także wspomnianego już wyboru książek, jakie będą zakupione czy listy rekomendacji, np. najlepszych książek (por. akcja Ogólnopolskich Wyborów Książek¹⁵¹⁸).
- **Oficjalna współpraca biblioteki z Samorządem Uczniowskim** – o koncepcji funkcjonowania samorządów uczniowskich w kontekście metody wychowawczej oraz żywej lekcji demokracji pisał m.in. Przemysław Ziółkowski¹⁵¹⁹. Warto, aby bibliotekarz podjął współpracę z samorządem uczniowskim jako opiekun. Wówczas wiele działań podejmowanych przez samorząd koncentruje się wokół biblioteki. Przykładów takich wspólnych działań dostarczają m.in. Biblioteka Szkoły Podstawowej nr 2 im. Jana Pawła II w Suchym Lesie i Zespołu Szkół w Kwiatkowicach, które prowadzą wspólnie z samorządami w ich szkołach strony promujące ich działalność¹⁵²⁰. Wielokrotnie sama pracując w bibliotece, byłam opiekunką samorządu uczniowskiego – młodzież aktywnie reprezentująca społeczność szkolną chętnie działała na rzecz lokalnej społeczności,

¹⁵¹⁵ L. Szczerbal: *Wyniki konkursu na nazwę biblioteki szkolnej*. <https://www.zsjerka.pl/Wyniki-konkursu-na-nazwe-biblioteki-szkolnej.html> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵¹⁶ *Biblioteka V Liceum Ogólnokształcącego im. Klaudyny Potockiej w Poznaniu*. <https://www.facebook.com/vlopoznan/posts/pfbid0WE5UVb8MjSop1qVrRwFSueStmw7HaxnqBDQfEJsL7u2Li1ezUNxD6f9itu7SUSgpl> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵¹⁷ *Wyberzmy nazwę naszej biblioteki*. <https://sp3-bialapodlaska.pl/art,886,wyberzmy-nazwe-naszej-biblioteki> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵¹⁸ *Ogólnopolskie Wybory Książek*. <https://wyboryksiazek.pl/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵¹⁹ P. Ziółkowski: *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*. Bydgoszcz 2014.

¹⁵²⁰ *Biblioteka Szkolna i Samorząd Uczniowski*.

<https://zskwiatkowice.wodzierady.pl/wiadomosci/kategoria/1802/strona/2?limit=32> [dostęp: 12.11.2024];

Samorząd Uczniowski i Biblioteka SP2 im. Jana Pawła II w Suchym Lesie.

https://www.facebook.com/profile.php?id=100057528636118&sk=about&locale=pl_PL [dostęp: 12.11.2024].

a biblioteka była poniekąd areną tych działań. Warto pamiętać, że alternatywą dla pracy z uczniami starszymi jest forma tzw. Małych Samorządów Uczniowskich.

- **Oficjalne przywitanie uczniów jako czytelników i diagnoza postaw czytelniczych najmłodszych uczniów** - przyjęcie nowych uczniów do grona czytelników biblioteki szkolnej często ma formę tzw. pasowania na czytelnika. W internecie dostępne są scenariusze, w których starsi uczniowie wcielają się w rolę bohaterów literackich, wprowadzających młodszych w świat literatury, m.in. Marty Andrusiewicz¹⁵²¹, Magdaleny Bienias¹⁵²², Agnieszki Arseniuk¹⁵²³. W przypadku starszych uczniów można znaleźć podobne wskazówki¹⁵²⁴. Takie oficjalne przyjęcie – stanowiące formę rytualnej ceremonii – **nie powinno jednak ograniczać się z pewnością do wręczenia książki, ale wiązać się z pogłębioną diagnozą kształtujących się postaw czytelniczych u uczniów**. Maria Deskur pisze o „zmapowaniu kontekstu na start”, czyli określeniu poziomu kompetencji czytelniczych uczniów rozpoczynających naukę w szkole. Autorka, odwołując się do wyników badań empirycznych, zaznacza przewagę kompetencyjną uczniów pochodzących z domów „czytających”¹⁵²⁵ i pokazuje że owo „pochylenie się nad tym »kontekstem« staje się kluczowe dla funkcjonowania dzieci jako jednostek, ale także jako członków klasy”¹⁵²⁶ i potencjalnych czytelników.
- **Wprowadzenie elastyczności regulaminów** – dokonana w trakcie badania jakościowego analiza treści dokumentów (zwłaszcza regulaminów w zakresie dostępności korzystania z księgozbiorów przez uczniów) pokazała, że zapisano w nich istotne ograniczenia (np. niewypożyczanie książek uczniom, którzy nie czytają płynnie) i nie uwzględniono praw uczniów jako czytelników. Dobrą praktyką, którą można byłoby w łatwy sposób wdrożyć, chcąc złagodzić regulaminowe zapisy, może być przygotowanie tzw.

¹⁵²¹ M. Bienias: *W świecie książek. Scenariusz uroczystości dla klas pierwszych szkół podstawowych*. „Biblioteka w Szkole”, 2019, nr 11. <https://biblioteka.pl/artikul/W-swiecie-ksiazek/9287> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵²² M. Andrusiewicz: *Niedokończone zaklęcie – scenariusz pasowania na czytelnika*. „Biblioteka w Szkole”, 2019, nr 10. <https://biblioteka.pl/artikul/Niedokonczone-zaklecie/9253> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵²³ A. Arseniuk: *Urodziny Kopciuszka. Scenariusz pasowania pierwszaków na czytelników biblioteki*. „Biblioteka w Szkole”, 2008, nr 12. <https://biblioteka.pl/artikul/Urodziny-Kopciuszka/36> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵²⁴ *Jak powitać licealistów w bibliotece?* <https://biblioteka.pl/artikul/Jak-powitac-licealistow-w-bibliotece/11814> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵²⁵ M. Deskur: *Zmapowanie kontekstu na start, czyli dobry początek to klucz do sukcesu*. W: *Czytająca szkoła warunkiem równych szans dla każdego dziecka. Refleksje wokół strategii funkcjonowania książki w szkole*. Red. M. Deskur i A. Rasińska-Bóbr. Fundacja Powszechnego Czytania 2024, s. 13. <https://nprcz.pl/wp-content/uploads/2024/09/CzytSzkola-srodek-LITE.pdf>. [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵²⁶ M. Deskur: *Zmapowanie kontekstu na start, czyli dobry początek to klucz do sukcesu*. W: *Czytająca szkoła warunkiem równych szans dla każdego dziecka. Refleksje wokół strategii funkcjonowania książki w szkole*. Red. M. Deskur i A. Rasińska-Bóbr. Fundacja Powszechnego Czytania 2024, s. 13. <https://nprcz.pl/wp-content/uploads/2024/09/CzytSzkola-srodek-LITE.pdf>. [dostęp: 12.11.2024].

„pudełka potrzeb”¹⁵²⁷. Do przygotowanej wcześniej skrzyneczki uczniowie mogliby wrzucać karteczki, na których zapisałiby, czego potrzebują od biblioteki.

- **Powołanie aktywu bibliotecznego** – warto wspomnieć o nieco zapomnianej idei aktywów bibliecznych, cieszących się powodzeniem w latach 90. Ubiegłego wieku¹⁵²⁸. O roli członków aktywu i bibliotecznego samorządu jako łączników pisała m.in. Alicja Makuch. Część założeń bibliotecznego aktywu – zawartych np. w programie aktywu działającego przy bibliotece w Szkole Podstawowej nr 5 w Bolesławcu¹⁵²⁹ – takich jak promocja czytelnictwa wśród rówieśników, współdziałanie w grupie na rzecz biblioteki, wspólne dbanie o tę przestrzeń zasługuje na uwagę w kontekście budowania pozytywnego klimatu emocjonalnego biblioteki oraz kształtowania pozytywnej postawy czytelniczej.

Biblioteka jako miejsce centralne

- **Przeprowadzenie akcji „Odliczanie do...”** – popularnością wśród bibliotekarzy oraz nauczycieli świetlicy cieszą się w ostatnich latach akcje „odliczania”. W bibliotekach pojawiają się gazetki, na których uczniowie mogą dostrzec liczbę dni pozostałych np. do wakacji¹⁵³⁰ czy do świąt¹⁵³¹. Sama wielokrotnie stosowałam tę praktykę, odliczając również m.in. czas do egzaminu ósmoklasisty. Zamiast tradycyjnych cyfr stosowałam wycinanki symbolizujące konkretne wydarzenie (np. sandały – wakacje, prezenty, króliczki – święta, gęsie pióra – egzamin ósmoklasisty) i wieszałam je na klamerkach. Uczniowie, przychodzący do biblioteki w okresie odliczania, sami ściągali zawieszone obrazki w poszczególne dni.
- **Kalendarze adwentowe** – równie popularne wśród bibliotekarzy są od pewnego czasu kalendarze adwentowe przygotowywane w bibliotece dla czytelników. W internecie można

¹⁵²⁷ K. Stępniewska: *Nauczycielka postawiła na biurku puste pudełko. Reakcja uczniów bezcenna*. <https://mamadu.pl/185231,nauczycielka-postawila-na-biurku-puste-pudelko-reakcja-uczniow-bezcenna> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵²⁸ A. Makuch: *Łącznicy*. „Biblioteka w Szkole”, 1992, nr 2-3. https://biblioteka.pl/arttykul/Lacznicy/3769?_id=1725359128869 [dostęp: 12.11.2024]; W. Goriszowski, P. Kowalik: *Aktyw biblieczny pomocnikiem w pracy bibliotekarza szkolnego*. „Bibliotekarz”, 1995, nr 7/8; J. Szocki: *Koła miłośników książki*. „Poradnik Bibliotekarza”, 1988, nr 5.

¹⁵²⁹ *Program pracy aktywu bibliotecznego*. <https://www.sp5.boleslawiec.eu/files/54/program-pracy-aktywu-bibliotecznego.pdf> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵³⁰ *Biblieczne odliczanie do wakacji!* <https://szsbolek.pl/biblieczne-odliczanie-do-wakacji> [dostęp: 12.11.2024]; *Biblieczne odliczanie do wakacji* <https://zsp1tychy.edupage.org/text6/?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQ2JnN1YnBhZ2U9MQ%3D%3D> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵³¹ *Odliczanie do świąt z biblioteką i świetlicą*. <https://zss-siemianowice.pl/2022/12/01/odliczanie-do-swiat-z-biblioteka-i-swietlica/> [dostęp: 12.11.2024].

znaleźć zarówno gotowe szablony takich kalendarzy¹⁵³², jak i przykłady takich bibliotek jak: Szkoła Podstawowa nr 1 w Turku¹⁵³³, Szkoła Podstawowa nr 1 w Pszowie¹⁵³⁴, Szkoła Podstawowa w Brzostkowie¹⁵³⁵ czy Zespół Szkolno-Przedszkolny w Osięcinach¹⁵³⁶, które najczęściej na bibliotecznej gazetce wywieszały koperty z zadaniami na poszczególne dni. Tego typu akcje oparte na budowaniu atmosfery „niespodzianki” wywołują w uczniach pozytywne emocje.

- **Obchody według Kalendarza świąt nietypowych** – kolejną formą pokazywania, że biblioteka może być jednym z centralnych miejsc w szkole, jest organizacja wydarzeń z tzw. kalendarza świąt nietypowych. Bibliotekarze z różnych placówek chętnie sięgają po takie propozycje takie jak np. Dzień Kolorowej Skarpetki¹⁵³⁷, Ogólnopolskie Święto Wolnych Książek¹⁵³⁸, Światowy Dzień Czytania Tolkiena¹⁵³⁹, Międzynarodowy Dzień Kubusia Puchatka¹⁵⁴⁰, Międzynarodowy Dzień Kropki¹⁵⁴¹, Światowy Dzień Jabłka¹⁵⁴², Międzynarodowy Dzień Harry’ego Pottera¹⁵⁴³, Międzynarodowy Dzień Teatru¹⁵⁴⁴,

¹⁵³² *Biblioteczny kalendarz adwentowy dla dzieci*. Biblioteka w Szkole. <https://biblioteka.pl/artukul/Biblioteczny-kalendarz-adwentowy-dla-dzieci/11970> [dostęp: 12.11.2024]; M. Sochacka: *Biblioteczny kalendarz adwentowy. Wyzwania dla uczniów kl. I-III* <https://biblioteka.pl/artukul/Biblioteczny-kalendarz-adwentowy/11016> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵³³ *Biblioteczny kalendarz adwentowy*. <https://sp1.turek.pl/index.php/szkola/biblioteka/63-aktualnosci-2022-2023/326-biblioteczny-kalendarz-adwentowy> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵³⁴ *Biblioteczny kalendarz adwentowy*. http://sp1.pszow.pl/strona-4572-biblioteczny_kalendarz_adwentowy.html [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵³⁵ M.Kornaś: *Biblioteczny kalendarz adwentowy*. <https://spbrzostkow.pl/a,738,biblioteczny-kalendarz-adwentowy> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵³⁶ I. Zakrzewska, Z. Polaszek: *Biblioteczny Kalendarz Adwentowy –podsumowanie*. <http://www.zsposieciny.pl/biblioteczny-kalendarz-adwentowy-podsumowanie/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵³⁷ *Dzień Kolorowej Skarpetki – Światowy Dzień Zespołu Downa!* <http://www.bibliotekasp7tychy.c0.pl/index.php/rok-szkolny-2023-2024/778-dzien-kolorowej-skarpetki-swiatowy-dzien-zespołu-downa> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵³⁸ J. Niwińska: *Bookcrossing, czyli uwalnianie książek*. „Biblioteka w Szkole”, 2004, nr 11. <https://biblioteka.pl/artukul/Bookcrossing-czyli-uwalnianie-ksiazek/1241> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵³⁹ J. Wasilewski: *Pomysły na Światowy Dzień Czytania Tolkiena. Propozycje dla bibliotek*. <https://biblioteka.pl/artukul/Pomysly-na-Swiatowy-Dzien-Czytania-Tolkiena/12248> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁴⁰ *Międzynarodowy Dzień Kubusia Puchatka w bibliotece szkolnej*. <https://spmiejscep.szkolna.net/n,miedzynarodowy-dzien-kubusia-puchatka-w-bibliotece-szkolnej> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁴¹ A. Sobańska: *Międzynarodowy Dzień Kropki – jak bibliotekarz może wspierać uczniów?* <https://biblioteka.pl/artukul/Miedzynarodowy-Dzien-Kropki/10719> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁴² B. Pasternak: *Światowy Dzień Jabłka – pomysł na promocję zdrowej żywności w bibliotece szkolnej*. „Biblioteka w Szkole”, 2024, nr 7-8. <https://biblioteka.pl/artukul/Swiatowy-Dzien-Jablka/13240> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁴³ M. Stepnowska: *Międzynarodowy Dzień Harry’ego Pottera w bibliotece szkolnej – scenariusz zajęć z elementami kodowania*. „Biblioteka w Szkole”, 2024, nr 4. <https://biblioteka.pl/artukul/Miedzynarodowy-Dzien-Harry-ego-Pottera-w-bibliotece-szkolnej/13022> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁴⁴ J. Wasilewski: *Jak spędzić Międzynarodowy Dzień Teatru? Propozycje dla szkół*. <https://biblioteka.pl/artukul/Jak-spedzic-Miedzynarodowy-Dzien-Teatru/12249> [dostęp: 12.11.2024].

Światowy Dzień Walki z Dyskryminacją Rasową¹⁵⁴⁵, Międzynarodowy Dzień Pisarzy¹⁵⁴⁶, Ogólnopolski Dzień Walki z Depresją¹⁵⁴⁷, Światowy Dzień Kota¹⁵⁴⁸, Światowy Dzień Poezji¹⁵⁴⁹, Światowy Dzień Środków Masowego Przekazu¹⁵⁵⁰, Międzynarodowy Dzień Języka Ojczystego¹⁵⁵¹, Dzień Praw Dziecka i Dzień Praw Człowieka¹⁵⁵², Ogólnopolski Dzień Biblioterapii¹⁵⁵³, Międzynarodowy Dzień Postaci z Bajek¹⁵⁵⁴, Światowy Dzień Zwierząt¹⁵⁵⁵, Międzynarodowy Dzień Pomocy Potrzebującym¹⁵⁵⁶. Część przywołanych świąt w oczywisty sposób wiąże się z promowaniem czytelnictwa – część pokazuje, że biblioteka może być miejscem atrakcyjnym, w którym z jednej strony „dużo się dzieje”, a z drugiej podejmowane są ważne społecznie tematy.

- **Niekonwencjonalne akcje czytelnicze** – na atrakcyjność odbioru biblioteki i budowanie jej pozytywnego klimatu mogą wpływać również niekonwencjonalne akcje. Niektórzy uczniowie w badaniach jakościowych mówili o niestandardowych działaniach bibliotekarzy takich jak konkurs na najpiękniejszy piernik czy loteryjka u Szymborskiej. Innymi przykładami takich niekonwencjonalnych akcji, przyciągających do biblioteki mogą być np. Akcja Danger – zorganizowana w Zespole Szkolno-Przedszkolnym

¹⁵⁴⁵ J. Wasilewski: *Światowy Dzień Walki z Dyskryminacją Rasową. Propozycje dla szkół*
<https://biblioteka.pl/artukul/Swiatowy-Dzien-Walki-z-Dyskryminacja-Rasowa/12247> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁴⁶ J. Wasilewski: *Międzynarodowy Dzień Pisarzy – 3 marca*
<https://biblioteka.pl/artukul/Miedzynarodowy-Dzien-Pisarzy/12920> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁴⁷ J. Wasilewski: *Ogólnopolski Dzień Walki z Depresją – gotowe materiały na 23 lutego*
<https://biblioteka.pl/artukul/Ogolnopolski-Dzien-Walki-z-Depresja/12180> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁴⁸ *Obchodzimy Dzień Kota – materiały na 17 lutego*
<https://biblioteka.pl/artukul/Obchodzimy-Dzien-Kota/12177> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁴⁹ E. Sobczyńska: *Światowy Dzień Poezji – scenariusz przedstawienia i kilka innych pomysłów na uczczenie święta literatury*
<https://biblioteka.pl/artukul/Swiatowy-Dzien-Poezji/12898> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁵⁰ J. Wasilewski: *Obchodzimy Światowy Dzień Środków Masowego Przekazu - 24 stycznia.*
<https://biblioteka.pl/artukul/Obchodzimy-Swiatowy-Dzien-Srodkow-Masowego-Przekazu/12107> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁵¹ G. Okrój: *Język polski jest q, ę. Krótkie aktywności z okazji Międzynarodowego Dnia Języka Ojczystego.* „Biblioteka w Szkole”, 2024, nr 1. <https://biblioteka.pl/artukul/Jezyk-polski-jest-a-e/12826> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁵² J. Wasilewski: *Co przygotować na Dzień Praw Dziecka i Dzień Praw Człowieka?*
<https://biblioteka.pl/artukul/Co-przygotowac-na-Dzien-Praw-Dziecka-i-Dzien-Praw-Czlowieka/12055> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁵³ J. Wasilewski: *Ogólnopolski Dzień Biblioterapii. Znajdziesz tu wszystko, co trzeba*
<https://biblioteka.pl/artukul/Ogolnopolski-Dzien-Biblioterapii-Znajdziesz-tu-wszystko-co-trzeba/11974> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁵⁴ A. Sobańska: *Międzynarodowy Dzień Postaci z Bajek – 12 pomysłów na działania*
<https://biblioteka.pl/artukul/Miedzynarodowy-Dzien-Postaci-z-Bajek/10845> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁵⁵ A. Sobańska: *Miesiąc Dobroci dla Zwierząt i Światowy Dzień Zwierząt – 5 ciekawych spotkań z ekologią w tle.* <https://biblioteka.pl/artukul/Miesiac-Dobroci-dla-Zwierzat-i-Swiatowy-Dzien-Zwierzat/10805> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁵⁶ J. Wasilewski: *Międzynarodowy Dzień Pomocy Potrzebującym w szkole – gotowe materiały na 23 lutego*
<https://biblioteka.pl/artukul/Miedzynarodowy-Dzien-Pomocy-Potrzebujacym-w-szkole/12181> [dostęp: 12.11.2024].

- **Wykorzystanie w bibliotece metod aktywizujących** – biblioteka może stać się miejscem centralnym również wtedy, kiedy nauczyciel za pomocą zróżnicowanych metod, próbuje dotrzeć do czytelników oraz nie-czytelników. Przykładami takich metod mogą być m.in. wspomniany już storytelling, *escape roomy*, ale także wykorzystanie teatryku kamishibai¹⁵⁶², grywalizacji¹⁵⁶³ oraz gier planszowych, terenowych, czytelniczych¹⁵⁶⁴, metod projektowych¹⁵⁶⁵ czy metody WebQuestu¹⁵⁶⁶, tików¹⁵⁶⁷, dyskusji¹⁵⁶⁸ czy biblioterapii. Choć uczniowie – ani w badaniu ilościowym ani jakościowym – nie wskazywali bezpośrednio stosowanych przez nauczycieli metod pracy z uczniami (badania nie koncentrowały się na aspekcie dydaktycznym), nie wolno zapominać, że często to one decydują o jakości lekcji bibliotecznych prowadzonych przez nauczycieli.

- **Prezentacja biblioteki jako centrum lektur** – w wypowiedzi części uczniów biblioteka funkcjonowała jako „rezerwuar lektur”¹⁵⁶⁹ – nieprzydatnych, nudnych i niepotrzebnych. Praktyka edukacyjna pokazuje, że lektury stanowią centrum edukacji polonistycznej – a biblioteka musi je w swoich zbiorach posiadać. Warto jednak promować tematykę lektur jako atut biblioteki poprzez wykorzystanie pomysłów takich jak wspomniane już lektury z lego, wykorzystanie gier typu Minecraft do stworzenia lekturowego świata (np. Soplicowo w Minecrafcie¹⁵⁷⁰), innowacje oparte na pomysłach łączenia lektur z kulinariami¹⁵⁷¹. Innym działem, które może być z powodzeniem wdrożone przez bibliotekę jest zorganizowanie dnia lektury. W Dwujęzycznej Szkole Podstawowej „Akademia Językowa” w Białymstoku we współpracy z biblioteką każda klasa z zaangażowaniem przygotowywała krótkie scenki z wybranej lektury¹⁵⁷². W przypadku tego typu działań biblioteka nie pozostaje „rezerwuarem lektur”, ale wykorzystuje edukację polonistyczną do budowania wiedzy i dobrych doświadczeń uczniów.

Zamieszczone w Bibliotecznym Banku Dobrych Praktyk propozycje działań są konkretnymi przykładami wdrożeń rozwiązań zastosowanych przez polskie biblioteki. Tego typu akcje, konkursy, działań bardzo licznie promowane są przez bibliotekarzy na forach nauczycielskich w mediach społecznościowych, na stronach internetowych bibliotek, w prasie branżowej oraz na portalach branżowych. Głównym celem większości z nich jest, jak podkreślano, promocja czytelnictwa. W kontekście wyników badań nad klimatem emocjonalnym biblioteki, jej kulturą emocjonalną, pracą emocjonalną nauczycieli, należy pamiętać, że to **przez te działania oraz podjęty wysiłek emocjonalny nauczyciele budują pozytywny klimat emocjonalny placówki. To te działania są stymulatorem emocji, które uczniowie przebywając w przestrzeni biblioteki i w jej codzienności odczuwają.** Należy, prowadząc te działania, przypominać sobie słowa Marka Kaczmarzyka: „Fundamentem

¹⁵⁶⁹ H. Batorowska: *Kultura informacyjna...*, s. 220.

¹⁵⁷⁰ M. Pranczke: *Jak promować czytelnictwo wśród młodzieży? Rola projektów edukacyjnych*. „Biblioteka w Szkole”, 2021, nr 9. <https://biblioteka.pl/artukul/Jak-promowac-czytelnictwo-wsrod-mlodziezy/10710> [dostęp: 12.11.2024]; M. Brewczyńska: *Minecraft na usługach biblioteki*. „Biblioteka - Centrum Informacji”, 2016, nr 2. <https://biblioteka.pl/artukul/Minecraft-na-uslugach-biblioteki/5755> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁷¹ P. Mościcki: „Co jadano w Soplicowie?” – innowacja pedagogiczna 2021/2022. <https://zs38.edu.pl/?p=487> [dostęp online 12.11.2024]; M. Golda: *Smaki naszych lektur – innowacja pedagogiczna*. <https://rozwiadzjezyk.pl/2022/08/28/smaki-naszzych-lektur-innowacja-pedagogiczna/> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁷² *Dzień lektury 4-8*. Post z 24.03.2024. <https://www.facebook.com/PrywatnaSzkolaPodstawowaAkademiaJezykowa/posts/pfbid0goaQiBywgHCaUyni79Ay4BPEcXkNNnu5EfqQpgUdj4vRszFQafDmF4wcruLBKpUcl> [dostęp: 12.11.2024].

wychowania i edukacji pozostaną bliskość, relacja i wspólne uczestniczenie w świecie, w którym chcemy żyć”¹⁵⁷³.

Na podstawie głównych opisywanych przez uczniów doświadczeń związanych z bibliotekami oraz opierając się na powyższym zestawieniu można wskazać kilka kierunków, w których bibliotekarze mogliby podążać, myśląc o budowaniu dobrostanu uczniów w bibliotece. **Wśród głównych oczekiwań i potrzeb, o których dzieci oraz młodzież mówiły znalazły się: potrzeba własnego miejsca w bibliotece; potrzeba ciszy; oczekiwanie, żeby w bibliotece znalazły się książki odpowiadające ich preferencjom czytelniczym; oczekiwanie, żeby biblioteka była dostępna w dogodnych dla uczniów godzinach; potrzeba rozmowy z kimś „otwartym”; potrzeba bycia wysłuchanym.**

Zaproponowane powyżej dobre praktyki mogą być bezpośrednią odpowiedzią nauczycieli na te potrzeby. Aby jednak się tak stało, muszą zaistnieć sprzyjające warunki w całym systemie edukacyjnym. Na podstawie badania ilościowego i jakościowego wskazano następujące rekomendacje:

1. istnieje konieczność prowadzenia systematycznych działań na rzecz nie tylko kształtowania pozytywnych postaw czytelniczych, ale również na rzecz poprawy klimatu emocjonalnego bibliotek szkolnych. Pierwszym krokiem do prowadzenia takich działań jest diagnoza obu obszarów za pomocą rzetelnych, wystandaryzowanych, dopasowanych do możliwości percepcyjnych danej grupy narzędzi. TPCZ oraz KKEBS mogą służyć do takiej diagnozy na II etapie edukacyjnym. Warto byłoby również przygotować tego typu narzędzia dopasowane do innych etapów;
2. istnieje konieczność dopasowywania powyższych działań na rzecz budowania pozytywnych postaw czytelniczych oraz klimatu emocjonalnego biblioteki do potrzeb różnych grup wiekowych;
3. badania w obu grupach – nauczyciele i uczniowie – pokazały konieczność wypracowania nowych metod pracy zwłaszcza z młodzieżą w okresie dorastania. Nauczyciele-bibliotekarze deklarowali, że nie wiedzą, jak postępować ze starszymi uczniami w klas VII-VIII, manifestującymi swoje niezadowolenie z usług biblioteki. Podobny wniosek można by sformułować w oparciu o raport z badania rezultatów wdrażania Programu „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola” w szkołach podstawowych oraz gimnazjach. Autorzy raportu piszą:

¹⁵⁷³ M. Kaczmarzyk: *Strefa napięć. Historia naturalna konfliktu z nastolatkiem*. Element 2020.

Gimnazjaliści przechodzą tzw. trudny okres w rozwoju i nauczycielom trudniej jest nawiązać z nimi bliskie relacje, które sprzyjają osiągnięciu efektów głośnego czytania. Sami nauczyciele mają trudności w odnalezieniu się w sytuacji czytania młodzieży na głos i czują się skrępowani. Za bardziej naturalną uznają sytuację czytania młodszymi dziećmi niż młodzieży¹⁵⁷⁴

Proces wygaszania gimnazjum doprowadził do tego, że ze zgłaszanymi problemami zmagają się teraz nauczyciele szkół podstawowych. Należałoby podjąć próbę stworzenia poradnika dla bibliotekarzy, który skupiałby się na pracy wyłącznie z czytelnikami w okresie dorastania i z radzeniem sobie przez nauczycieli z zachowaniami „trudnymi” u młodzieży w tym wieku. Poradnik ten powinien uwzględniać również działania a rzecz zwiększenia poczucia partycypacji u starszych uczniów i rozwiązania związane z dopasowaniem przestrzeni do ich potrzeb;

4. badania ilościowe potwierdziły spadek pozytywnych postaw czytelniczych u uczniów od klasy 6, zachodzący w trakcie edukacji w szkole podstawowej. W tym kontekście należy podkreślić, żeby niewielka ilość z wielu wymienionych w Bibliotecznym Banku Dobrych Praktyk ogólnopolskich akcji, projektów i programów czytelniczych skierowana jest do uczniów wyższych klas szkoły podstawowej. Działania te przeważnie skierowane są na wyrównywanie szans edukacyjnych najmłodszych dzieci, likwidując rozróżnienie kompetencyjne pomiędzy dziećmi przychodzącymi na najmłodszym etapie z domów czytających i nie¹⁵⁷⁵ – a nie na zatrzymaniu spadku postaw czytelniczych u nastolatków. Aby jemu realnie przeciwdziałać należałoby postępować dwutorowo:

- a. wdrożyć program zatrzymujący spadek pozytywnych postaw czytelniczych u czytelników w starszych klasach – uwzględniający specyfikę wieku, płci i ich potrzeb i zainteresowań uczniów, którzy mieli dotychczas postawy pozytywne i cechują się wysokimi kompetencjami czytelniczymi. Należy rozważyć taki dobór tekstów, by pokazać uczniom, wchodzącym w wiek dojrzeźwania i posiadającym pozytywną postawę czytelniczą, że książki wyrażają odczuwane przez nich na tym etapie życia emocje i odpowiadają na ich zmieniające się potrzeby (eksponowanie funkcji ekspresywnej literatury).

¹⁵⁷⁴ Raport z badania efektywności programów: „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola” Fundacji ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom. Fundacja ABCXXI Cała Polska Czyta Dzieciom, Ośrodek Ewaluacji, Warszawa 2006, s. 9. https://calapolskaczytadzieciom.pl/wp-content/uploads/2020/09/Raport_finalny_OE_sktrocony.pdf [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁷⁵ M. Deskur: Zmapowanie kontekstu... W: *Czytająca szkoła warunkiem równych szans dla każdego dziecka. Refleksje wokół strategii funkcjonowania książki w szkole*. Red. M. Deskur i A. Rasińska-Bóbr. Fundacja Powszechnego Czytania 2024, s. 13. <https://nprcz.pl/wp-content/uploads/2024/09/CzytSzkola-srodek-LITE.pdf>.

- b. wdrożyć program zmniejsz odsetek) postaw negatywnych – uwzględniające specyfikę wieku, płci i zainteresowań wśród uczniów, którzy dotychczas cechowali się negatywnymi postawami czytelniczymi. Warto takim uczniom pokazać oprócz tekstów, opowiadających ich zmieniającym się emocjom (nastawionych na funkcję ekspresywną), także książki, które mogą (również starszym nastolatkom) dostarczyć rozrywki (funkcja ludyczna).

Wdrażając oba programy, niezwykle istotne jest oparcie się na najnowszej literaturze współczesnej, opartej o problemy, tematy ważne dla nastolatków i im bliskie. Wymienione w Bibliotecznym Banku Dobrych Praktyk innowacje realizowane w oparciu o lektury (takie jak np. wspomniane Smaki naszych lektur, lektury w lego, Lektury w 3D¹⁵⁷⁶, lekturowe kreacje¹⁵⁷⁷ czy lektura przyjazna uczniom¹⁵⁷⁸) z całą pewnością wzbogacą i utrwala wiedzę z zakresu podstawy programowej z języka polskiego, ale niekoniecznie zlikwidują negatywną postawę czytelniczą u ucznia, który nie czyta czy zapobiegają spadkom postawy pozytywnej u młodzieży, która dorasta i traci zainteresowanie książką;

5. warto pomyśleć o złagodzeniu zapisów regulaminów na rzecz elastyczności w zakresie liczby wypożyczeń, czasu oraz przede wszystkim jasno wypisanych praw uczniów. Należy unikać kategoryczności i dążyć do likwidacji wizerunku placówki totalnej wyłaniającej się z regulaminowych zapisów;
6. kolejnym krokiem powinno być zapewnienie zasad korzystanie z biblioteki bez ograniczeń, utrudniających uczniom kontakt z książką. Obejmuje ono likwidację zakazów wstępu do biblioteki uczniom „wyłącznie w celu wypożyczenia lektury”, zakazu wstępu pomiędzy regały, wypożyczania książek uczniom słabo czytającym czy konieczność czytania książek wskazanych przez bibliotekarza¹⁵⁷⁹;
7. na poziomie akademickim należy rozważyć wprowadzenie w grupie studentów bibliotekoznawstwa i informacji naukowej zajęć z zakresu kompetencji emocjonalno-społecznych;

¹⁵⁷⁶ *Lektury z drukiem 3d - innowacja pedagogiczna*. <https://www.specjalni.pl/2022/04/lektury-w-3d-innowacja.html> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁷⁷ *Innowacja pedagogiczna „Lekturowe kreacje”*. <https://pspprzytyk.szkolnastrona.pl/art,695,innowacja-pedagogiczna-lekturowe-kreacje> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁷⁸ *Lektura przyjazna uczniom - Innowacja pedagogiczna w nauczaniu języka polskiego na poziomie szkoły podstawowej*. https://cms-v1-files.superszkolna.pl/sites/1434/wiadomosci/317919/files/innowacja_pedagogiczna_w_nauczaniu_jezyka_polski_ego_na_poziomie_szkoly_podstawowej.pdf [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁷⁹ Warto na marginesie wspomnieć o książce Magdaleny Paul i Michała Zająca, w której autorzy poruszyli problem bibliotekarza jako cenzora. M. Paul, M. Zajac: *Otwarci / ostrożni / niezdecydowani: opinie i postawy bibliotekarzy publicznych względem kontrowersyjnych książek dla dzieci*. Wydawnictwo SBP 2022.

8. na poziomie ośrodków metodycznych dla nauczycieli, warto byłoby opracować program szkoleń nauczycieli wspierający bibliotekarzy w pracy z młodzieżą i uczyć reagowania w przypadku zachowań trudnych;
9. warto wzorem innych krajów promować prowadzenie edukacji emocjonalnej w bibliotekach. Przykładowo Organizacja Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) wspiera prowadzenie edukacji emocjonalnej przez bibliotekarzy szkolnych¹⁵⁸⁰. American Library Association zorganizowała szereg webminarów w tym temacie¹⁵⁸¹. Z pewnością pomocne byłoby również opracowanie programów rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne bibliotekarzy; wdrażanie szkoleń (podobnie jak w przypadku biblioterapii);
10. istotne byłoby również zaoferowanie wsparcia nauczycielom. Przytoczone badania naukowe pokazują, że niezależnie od wieku/stażu pracy, na każdym etapie rozwoju zawodowego pojawiają się nowe wyzwania¹⁵⁸².

Wskazane rekomendacje z pewnością nie wyczerpują listy elementów rzeczywistości polskich bibliotek szkolnych, nad którymi należałoby pracować.

Tak jak już wielokrotnie zaznaczałam, przeprowadzone badania wyrosły z mojej zawodowej praktyki. Wybrane do Banku działania oraz przedstawione na podstawie badań rekomendacje są zbieżne z tym, co jako nauczyciel-praktyk obserwuję wśród dzieci i młodzieży oraz co aplikuję w praktyce szkolnej. Przykłady takich działań zamieszczam poniżej wraz z wybranymi wykonanymi przeze mnie zdjęciami. Szczególnie istotne jest dla mnie w mojej codziennej pracy kilka aspektów funkcjonowania biblioteki oraz pracy z czytelnikiem.

- 1) **Diagnoza postaw i klimatu** – przed skonstruowaniem na potrzeby badania kultury emocjonalnej narzędzi, wykorzystanych do diagnozy postaw i klimatu, wielokrotnie próbowałam intuicyjnie i „na własną rękę” diagnozować, zarówno jak dzieci i młodzież czują się w przestrzeni biblioteki, jak i czy/co czytają. Pierwszym elementem takiej diagnozy były rozmowy z pojedynczymi uczniami – w praktyce, choć ta strategia pozwalała mi ocenić zainteresowania/kulturę czytelniczą poszczególnych uczniów i lepiej dobierać literaturę do ich potrzeb, to nie dawała mi pełnego obrazu sytuacji w poszczególnych klasach. Inną formą wykorzystaną przeze mnie do dotarcia do

¹⁵⁸⁰ *Social-Emotional Learning in the Library*.

https://action.everylibrary.org/social_emotional_learning_in_the_library [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁸¹ Tamże.

¹⁵⁸² V.R. Jr. Bullough, R.J. Draper: *Mentoring and the ...*, s. 271–288; M. L. Chang: *An Appraisal Perspective of Teacher ...*, s. 193–218; S. Intrator: *Beginning teachers and emotional ...*, s. 232–239.

uczniów były klasowe wybory książek/plebiscyty na ulubioną książkę, które organizowałam przy okazji realizacji dwóch programów NPRCZ. To działanie z kolei oferowało mi zbyt powierzchowną perspektywę, informującą co prawda o tym, co interesuje dzieci i młodzież, ale nie uwzględniającą wielu innych aspektów, np. motywacji czy emocji czytelniczych. Te intuicyjne metody, stosowane przeze mnie w praktyce wyrastały z potrzeby oceny sytuacji i podjęcia działań. Zaproponowane w badaniu narzędzia – KKEBS i TPCZ – mogą posłużyć do pogłębionej diagnozy postaw czytelniczych i klimatu emocjonalnego nauczycielom praktykom. Po zakończonych badaniach przeprowadzonych w formule online zwróciłam się z prośbą do Magdaleny Aranży – graficzki, ilustratorki, trenerki myślenia wizualnego – o graficzne dostosowanie formy kwestionariuszy do potrzeb i możliwości uczniów (załączniki 10, 11), tak aby mogły być one wykorzystywane na szeroką skalę przez nauczycieli szkół podstawowych.

- 2) **Wsluchiwanie się w otrzymaną informację zwrotną** – przeprowadzane przeze mnie wśród dzieci i młodzieży diagnozy – zarówno w formie ankiet, jak i rozmów – za każdym razem dostarczały mi informacji zwrotnej na temat tego, czego uczniowie potrzebują. Gdy zauważałam u uczniów zmęczenie intensywną nauką (często obserwowalne np. pod koniec semestru), inicjowałam, np. akcje biblioteczne, mające na celu poprawę ich dobrostanu psychicznego na przerwach, takie jak np. tydzień puzzli, Dzień Czekolady (zdjęcie 1), biblioteczny pokój zagadek. Podejmowane przeze mnie działania na ogół wynikają z rozmów z uczniami – z aktywnego słuchania wykorzystywania tych metod, które są dla dzieci i młodzieży interesujące. Przykładem takiej współpracy jest poniżej opisana lekcja biblioteczna (zdjęcie 2).



Zdjęcie 1. Uczniowie starszych klas poszukiwali ukrytych po szkole pięciu złotych biletów – była to zabawa czytelnicza nawiązująca do lubianej przez uczniów lektury *Charlie i fabryka czekolady* Roalda Dahla. Ta prosta akcja biblioteczna wywołała u uczniów pozytywne emocje i pozwoliła im zrelaksować się przed nadchodzącymi feriami.



Zdjęcie 2. Uczniowie klasy II przed planowaną lekcją biblioteczną w rozmowie ze mną wyrazili zainteresowanie wchodzącym do kin filmem *Akademia Pana Kleksa* (2023, reż. Maciej Kawulski). Zaproponowałam im głośne czytanie fragmentów książki. Po 20-minutowej lekturze, dzieci mogły budować z dostępnych w bibliotece klocków lego tytułową akademię.

- 3) **Aktywizacja starszej grupy uczniów** – badania ilościowe pokazały spadek zarówno postaw czytelniczych, jak i postrzeganie klimatu emocjonalnego biblioteki jako negatywnego. Z moich obserwacji pedagogicznych wynika, że choć uczniowie klas VI-VIII dojrzewają i zmieniają swoje podejście do wielu aspektów funkcjonowania szkoły, to niekoniecznie zniechęcają się do biblioteki. Jest to niewątpliwie grupa, z którą trzeba pracować „inaczej”: osobiście jestem przekonana, że idąc na zajęcia do tej grupy bądź rozmawiając z nimi w bibliotece, jako pedagog muszę mieć „coś konkretnego” im do zaproponowania – „coś”, dzięki czemu mogę ich zainteresować i wzbudzić ich ciekawość. Dlatego często wykorzystuję takie narzędzia jak, np. generatory memów (zdjęcie 3 i 4), programy do tworzenia animacji, gogle VR. Starsi uczniowie, pracując z czymś, czego nie używają na co dzień na lekcjach, angażują się i z chęcią wykonują powierzone im zadania. Najwięcej emocji w młodzieży budzą nieoczywiste

rozwiązania – takie jak np. *carving* – sztuka rzeźbienia w owocach i warzywach (zdjęcie 5).



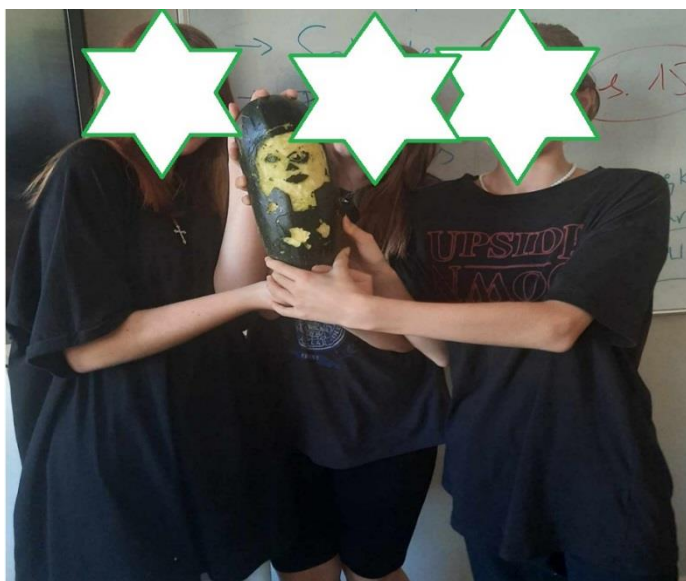
Kochanowski



Sztaundyger



Zdjęcie 3 i 4. Memy wygenerowane przez uczniów klas 8, z którymi na lekcji bibliotecznej zastanawialiśmy się nad współczesnymi wersjami fraszek m.in. Jana Sztaudyngera.



Zdjęcie 5. Uczennice klasy 8 na lekcji bibliotecznej poznawały technikę *carvingu*, rzeźbiąc w cukiniach portrety bohaterów literackich.

- 4) **Tworzenie przestrzeni wspólnej** – wyniki badania ilościowego pokazały, że w bibliotekach szkolnych, działających w placówkach na terenie wiejskim możemy obserwować znacznie mniejszy procent niskich wyników oraz większy procent wyników wysokich. Podkreślałam już, że w małych bibliotekach w małych (najczęściej wiejskich) szkołach nauczyciel zna wszystkich czytelników i ma większe możliwości, aby dotrzeć do większości członków danej społeczności. Pracując w szkole podstawowej mam możliwość poznania najmłodszych uczniów, którzy dopiero rozpoczynają swoją przygodę czytelniczą. Częste wizyty uczniów najmłodszych klas w bibliotece – np. związane z obchodami np. urodzin Kubusia Puchatka, świętem pluszowego misia, dniem kota – pozwalają mi lepiej poznać dzieci, które w ciągu kolejnych lat będą stawały się coraz bardziej świadomymi czytelnikami. Taka regularna i systematyczna edukacja czytelnicza pozwala na tworzenie w bibliotece pewnej przestrzeni wspólnej. Ponadto znajomość uczniów pozwala na tworzenie bliskich relacji, budowania większego poczucia bezpieczeństwa, poczucia wspólnoty, także w bibliotece, która jest przestrzenią szkoły i odgrywa zasadniczą rolę w edukacji czytelniczej.

Przedmiot badań – kultura emocjonalna bibliotek – jest mi szczególnie bliski ze względu na wykonywaną przeze mnie codzienną pracę. Przeprowadzone badania poszerzyły

moją perspektywę patrzenia na bibliotekę i potwierdziły przekonanie o konieczności nieustannego budowania pozytywnego klimatu emocjonalnego w bibliotekach szkolnych. Wzmocniły również moje przekonanie o relacyjnym charakterze wykonywanej pracy oraz związku stylu pracy ze spostrzeganym przez uczniów klimatem emocjonalnym.

Nie mogę nie zwrócić uwagi na niepokojące głosy płynące ze szkół o niższym klimacie emocjonalnym bibliotek. Nauczyciele pracujący w tym placówkach byli skupieni na braku zintegrowanego wsparcia ze strony nauczycieli specjalistów, na nadmiernym obciążeniu dokumentacją i zastępstwami oraz na wielogodzinnej pracy związanej z udostępnianiem podręczników – a nie na realnych potrzebach uczniów.

Warto wskazać – jako część pobadawczej refleksji – na pewną zauważoną przeze mnie w wywiadach skoncentrowanych na problemie lakoniczność odpowiedzi nauczycielek, pracujących w szkołach o niższym klimacie emocjonalnym: jedna z respondentek zapytana przeze mnie o tematykę codziennych rozmów, które prowadzi z uczniami, odparła „rozmawiam normalnie, no wie Pani, o szkole. O czym tu więcej mówić?”. Zapewne brak nastawienia na otwartą, szczerą i bezpośrednią komunikację mógł wynikać z warunków panujących w tej szkole, z ukształtowanego wzorca kultury emocjonalnej, doświadczenia zawodowego respondentki – nie zmienia to jednak faktu, że tak jak pokazałam we wcześniejszej części, cele pracy bibliotekarza mogą być nastawione albo na budowanie wspólnej przestrzeni rozmowy, albo na utrzymywanie ciszy poprzez dyscyplinowanie zakłócających ją uczniów.

4.3. Wskazówki do dalszych badań i ograniczenia badania

W ramach programu rozwijania kompetencji cyfrowych nauczycieli bibliotekarzy i nauczycielek bibliotekarek o nazwie WIKITEKA, realizowanego od 2022 r. przez Stowarzyszenie Wikimedia Polska powstał raport *Podcięte skrzydła. Sytuacja, wyzwania i potencjał bibliotekarek i bibliotekarzy oraz bibliotek szkolnych*. Zebrano opinie 423 bibliotekarzy i bibliotekarek na temat kondycji organizacyjnej polskich bibliotek szkolnych. Wśród głównych wniosków z raportu Paulina Sobiesiak-Penszko wymienia takie problemy jak: brak stałych, wydzielonych środków na funkcjonowanie bibliotek w budżetach szkół; niewystarczającą przestrzeń placówek, brak zasobów służących wykorzystaniu technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) w ich pracy, brak dostosowania do potrzeb osób

niepełnosprawnych¹⁵⁸³. Te problemy częściowo znalazły swoje odzwierciedlenie w przeprowadzonych przeze mnie rozmowach z nauczycielami, którzy mówili o niedocenianiu, nieodpłatnych zastępstwach czy kryzysie czytelnictwa.

Przeprowadzone przez Stowarzyszenie Wikimedia skupiało się całkowicie na kompetencjach cyfrowych nauczycieli. P. Sobiesiak-Penszko podsumowuje narracje bibliotekarzy biorących udział w części jakościowej badania w następujący sposób:

W ich opowieściach biblioteka szkolna to miejsce, które służy nie tylko wypożyczaniu książek, ale przede wszystkim jest lokalnym centrum informacji, dostępu do wiedzy i poruszania się po świecie informacji. Oferuje możliwość kontaktu zarówno z dobrą książką, jak i działalnością kulturalną¹⁵⁸⁴.

Zaproponowana przeze mnie perspektywa w zupełnie inny sposób eksplorowała i interpretowała codzienność biblioteki. Dzięki spojrzeniu na codzienność toczącą się w tej przestrzeni zwrócono uwagę przede wszystkim na emocje dzieci i nauczycieli, przekazywane poprzez transmisję wzorów kultury emocjonalnej w codzienności biblioteki. Pisząc o funkcjonowaniu biblioteki zrezygnowano z koncentrowania się na jej funkcjach edukacyjnych, dydaktycznych, informacyjnych czy kulturotwórczych, ale pod wpływem koncepcji charakterystycznych dla zwrotu afektywnego w kulturze, edukacji i nauce zaproponowano spojrzenie z perspektywy socjologii emocji, które reorientowało i reorganizowało pole badań. **W opowieściach narratorów biorących udział w przeprowadzonym przeze mnie badaniu biblioteka okazała się przestrzenią wielu społecznych interakcji, w którym dzieci i młodzież odczuwają silne emocje i nie wahają się ich okazywać – czasem nawet – wbrew społecznym oczekiwaniom nauczycieli.**

Taka odwrócona perspektywa wymaga postawienia kolejnych pytań, będących przyczynkiem do dalszych badań: należałoby bowiem sprawdzić kompetencje bibliotekarzy nie jako specjalistów od informacji, ale jako pracowników emocjonalnych. Jakie są kompetencje emocjonalne nauczycieli pracujących z uczniami w bibliotece? Co można zrobić, żeby te kompetencje zwiększyć? Czy kompetencje nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych są na podobnym poziomie? Od czego te kompetencje zależą? Czy wzrost kompetencji emocjonalnych nauczycieli przyczyniałby się do wzrostu poziomu klimatu odczuwanego przez uczniów?

¹⁵⁸³ P. Sobiesiak-Penszko: „*Podcięte skrzydła*”. *Sytuacja, wyzwania i potencjał bibliotekarek i bibliotekarzy oraz bibliotek szkolnych*. Stowarzyszenie Wikimedia Polska 2022. <https://wikiskola.pl/wp-content/uploads/2022/10/W MPL-WikitekaFINAL.pdf> [dostęp: 12.11.2024].

¹⁵⁸⁴ Tamże, s. 49.

Należy również wspomnieć, że przeprowadzone badanie koncentrowały się na bibliotekach szkolnych – ich kulturze emocjonalnej i klimacie – niejako „w oderwaniu” od pozostałych struktur, funkcjonujących w ramach badanej szkoły. Należałoby zatem zapytać również o to: jaki jest poziom kompetencji emocjonalnych bibliotekarzy w odniesieniu do innych pracowników danej placówki? Czy kultura organizacyjna danej szkoły stymuluje pozytywny klimat funkcjonującej w niej biblioteki? Jakie działania podejmują dyrektorzy w celu poprawy kultury organizacyjnej danej biblioteki?

Dodatkowym obszarem, który mógłby zostać rozwijany w dalszych badaniach jest wątek kultur emocjonalnych/klimatu emocjonalnego w szkołach ponadpodstawowych, dalsze badania nad *library anxiety* powiązane np. ze zmienną pracy emocjonalnej. Należałoby również przyglądać się programom badawczym, które pozwoliłyby na poprawę klimatu emocjonalnego placówek oraz ich wymiernym efektem.

Przeprowadzone badania nie są wolne od ograniczeń. Na etapie ilościowym należy wskazać na następujące bariery w konstrukcji narzędzi i ich zastosowania:

- niepowodzenie w weryfikacji modelu trójczynnika w Teście Postaw Czytelniczych – oznacza ono, że zaproponowane w TPCz twierdzenia dotyczyły bardzo podobnych do siebie kategorii, nieróżnicujących wyniku ogólnego;
- w Kwestionariuszu Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej nie uwzględniono wymiaru relacji rówieśniczych w bibliotece. Konstruując pierwotne wersje, zbagatelizowałam ten wymiar, ponieważ w praktyce szkolnej praca bibliotekarza z młodym czytelnikiem (doradztwo czytelnicze, promocja czytelnictwa itp.) jest na ogół pracą z jednostką. Doświadczenia opisywane przez uczniów na etapie jakościowym, pokazują, że obecność rówieśników w bibliotece może zniechęcać lub zachęcać ich do przebywania tam. Sądzę więc, że w zrewidowanym narzędziu powinno się ująć wymiar relacji rówieśniczych;
- pomimo dużej próby badawczej uczniów na etapie ilościowym (1568 uczniów z 26 szkół) dobrano stosunkowo małą próbę nauczycieli. Wzrosło przez to ryzyko błędu statystycznego w badaniu z użyciem kwestionariusza SPGPE. Zwiększenie liczby badanych oraz poszerzenie terenu badań pozwoliłoby na rozstrzygnięcie istnienia związku klimatu emocjonalnego biblioteki z pracą emocjonalną nauczycieli.

Na etapie jakościowym znaczącym ograniczeniem była konieczność zmiany procedury badań: z wywiadu fokusowego na wywiad pisemny jakościowy. Wiązało się to z obawami dyrektorów, wyrażanymi w momencie, gdy wchodziły Standardy Ochrony Małoletnich – tzw. Ustawa

Kamilka. Wywiad focusowy z pewnością odstłoniłby inne oblicze kultury emocjonalnej biblioteki – być może uczniowie zamiast na indywidualnych, zapamiętanych z wcześniejszych lat edukacji doświadczeniach i skojarzeniach z tą przestrzenią, skupiliby się na dynamice przeżyć doświadczanych wspólnie w bibliotece.

Na zakończenie, chciałabym zwrócić uwagę na fakt, że **różnica pomiędzy obrazem zastanym w badaniach, a koncepcją funkcjonowania przywoływanych już zagranicznych bibliotek dla dzieci i młodzieży jest jednak diametralna**. Gdy zwróciłam się do władz biblioteki TrioTretton z prośbą o możliwość odbycia tam stażu, koordynatorka biblioteki Amanda Post bardzo stanowczo zaznaczyła: „Nie wpuszczamy dorosłych do naszej biblioteki w godzinach otwarcia, jesteśmy biblioteką przeznaczoną wyłącznie dla dzieci i bardzo rygorystycznie podchodzimy do tej kwestii”. Tak wyraźny przekaz pokrywa się z tym, co o norweskiej Biblo Tøyen – innej z wspomnianych skandynawskich bibliotek wyłącznie dla młodzieży – piszą jej pracownicy: biblioteka może być

[...] miejscem, w którym to dzieci mogą wpływać na decyzje dotyczące ich życia w lokalnej społeczności. Może zapewnić im przestrzeń do urzeczywistniania ich obywatelstwa, doświadczania demokracji i siebie jako części większego społeczeństwa, a ostatecznie także przestrzeń do ich wzmocnienia¹⁵⁸⁵.

Czy wizja biblioteki, która znajduje się pod rządami absolutnymi dzieci i młodzieży o nieograniczonej wolności nie jest częściowo wizją anarchistyczną, związaną z pełnym chaosem? Czy bibliotekarze mogą nie reagować, gdy łamane są reguły biblioteki? Co z zasygnalizowanymi sytuacjami, w których uczniowie doświadczali w bibliotece przemocy rówieśniczej? S. Evjen i T. Vold piszą o podobnych sytuacjach w Biblo Tøyen wprost piszą o przypadkach przemocy i niebezpiecznych sytuacjach, do których dochodziło oraz o konieczności **wspólnego wypracowania pewnych norm zachowań**:

„Musieliśmy ustalić zasady i podpisać umowy. Ci, którzy się zgodzili, mogli zostać. Dopiero wtedy można było ustanowić Biblo jako przestrzeń”. Pracownicy biblioteki podkreślają znaczenie ustanowienia wytycznych dla użytkowników oraz przewidywalnych i skutecznych sankcji, aby biblioteka stała się dobrym miejscem dla dzieci. Ci, którzy zostali wykluczeni za złe zachowanie, mogli wrócić tylko po przyprowadzeniu rodziców na spotkanie z personelem. Bezpieczeństwo większości musiało być najważniejsze. Personel podkreśla, jak ważne jest regulowanie przestrzeni, aby była bezpieczna i przyjazna, a nie tylko inspirująca lub zabawna¹⁵⁸⁶.

¹⁵⁸⁵ S. Evjen, T. Vold: „*It's all about relations*”..., s. 60.

¹⁵⁸⁶ Tamże, s. 64.

O ile reguły bezpieczeństwa są przez pracowników biblioteki jednoznacznie egzekwowane, o tyle innych w bibliotekach takich jak Biblo Tøyen dzieci i młodzież **zasad funkcjonowania społecznego uczą się poprzez rozmowę, a nie arbitralne nakazy bądź zakazy:**

Z naszych obserwacji wynika, że spora część komunikacji ma charakter edukacyjny. Jednym przykładem jest chłopiec, który rzucił papier na podłogę. Nie powiedziano mu po prostu, aby go podniósł i wyrzucił do kosza, ale wyjaśniono mu, że personel sprząający wykonuje ważną pracę w naszym społeczeństwie i zasługuje na szacunek¹⁵⁸⁷.

S. Evjen i T. Vold podkreślają, że budowanie relacji jest uważane za najważniejsze przez personel¹⁵⁸⁸. Ta w gruncie rzeczy prosta prawda mieści się w podkreślanym w literaturze zagranicznej wpływie czynników afektywnych na czytanie i naukę i znajduje odzwierciedlenie zarówno w danych ilościowych, jak i w narracjach dzieci opisujących codzienność biblioteki. Jedna z respondentek w badaniach jakościowych powiedziała:

Nie chodzi o to, czy dziecko jest mocno wrażliwe, czy nie jest wrażliwe, po prostu nikt z nas nie wybiera sklepu, ani miejsc, gdzie nie czujemy się dobrze. To jest trudność dla bibliotekarza, który ma różne rzeczy do zrobienia i trzeba je zrobić. Trzeba być otwartym.

Autorzy raportu *Czytająca szkoła* apelują:

Uczeń ma prawo do tego, aby zostać skutecznie zaproszonym do kultury książki. Ma prawo do czytania, czyli prawo do kompetencji, a misją szkoły jest stworzenie warunków do realizacji tego prawa¹⁵⁸⁹.

Pytanie o kształt kultury emocjonalnej biblioteki szkolnej jest tak naprawdę pytaniem właśnie o warunki realizacji tego prawa w polskiej praktyce edukacyjnej.

¹⁵⁸⁷ Tamże, s. 66.

¹⁵⁸⁸ Tamże, s. 70.

¹⁵⁸⁹ M. Deskur: *Zmapowanie kontekstu...* W: *Czytająca szkoła warunkiem równych szans dla każdego dziecka. Refleksje wokół strategii funkcjonowania książki w szkole*. Red. M. Deskur i A. Rasińska-Bóbr. Fundacja Powszechnego Czytania 2024, s. 14. <https://nprcz.pl/wp-content/uploads/2024/09/CzytSzkola-srodek-LITE.pdf>.

ANEKSY

Załącznik 1. Test Postaw Czytelniczych

Dziękuję Ci, za wejście na ten link. Zapraszam Cię do udziału w badaniu na temat czytania książek. Twoje odpowiedzi są dla mnie bardzo ważne, ponieważ prowadzę badania nad emocjami odczuwanymi przez dzieci w bibliotece. Ankietę skierowałam do uczniów klas IV-VIII i jest ona anonimowa, tzn. nie wpisujesz swojego imienia i nazwiska. Twój rodzic/prawni opiekunowie wyrazili zgodę, abyś wziął udział w badaniu. Pamiętaj jednak, że uczestnictwo w tym badaniu jest dobrowolne – możesz wycofać się z projektu w dowolnym momencie bez ponoszenia konsekwencji, teraz lub w przyszłości poprzez zgłoszenie tej informacji osobie prowadzącej badania.

Twoje dane osobowe zostaną wówczas usunięte. Szanując Twój czas, starałam się, by ankieta była możliwie krótka – badanie nie będzie trwało dłużej niż 30 minut. Twoje odpowiedzi są W PEŁNI POUFNE i nie będą udostępniane nikomu ze szkoły ani rodziny. Ponoszę za to odpowiedzialność wobec prawa. Wypełniając ankietę zapisujesz swoje odpowiedzi w zakodowanym miejscu internetowej „chmury”, do którego dostęp mam tylko ja jako badaczka. Informacje, które uzyskam, zostaną wykorzystane tylko w mojej pracy naukowej. Dziękuję Ci serdecznie za zaufanie i współpracę.

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Ani tak, ani nie	Raczej nie	Zdecydowanie nie
1. Czytam, ponieważ sprawia mi to przyjemność.					
2. Gdy czytam ciekawą książkę, często nie potrafię się od niej oderwać.					
3. Często rozmyślam o przeczytanej książce, zastanawiam się nad tym, co przeczytałem.					
4. Często spędzam swój wolny czas, czytając książki.					
5. Czytanie książek w czasie wolnym sprawia mi przyjemność.					

6. Czytanie książek pozwala mi poznawać świat poza edukacją w szkole.					
7. W mojej najbliższej rodzinie często rozmawiamy o książkach.					
8. Lubię rozmawiać o książkach z moją najbliższą rodziną.					
9. Rozmawiając z członkami rodziny o książkach, zdobywam informacje o świecie.					
10. Często rozmawiam z moimi kolegami i koleżankami o książkach.					
11. Rozmowa z moimi kolegami i koleżankami o książkach cieszy mnie.					
12. Dowiaduję się wiele o książkach dzięki rozmowom z rówieśnikami.					
13. Często bywam w miejscach, w których mogę przeglądać /wybierać książki z dostępnego tam księgozbioru (np. księgarnie, biblioteki).					
14. Lubię bywać w miejscach, w których mogę przeglądać/wybierać książki z dostępnego tam księgozbioru (np. księgarnie, biblioteki, półka z książkami w klasie).					
15. Myślę, dzięki miejscom, w których mogę przeglądać/wybierać książki z dostępnego tam księgozbioru (np. księgarnie, biblioteki), rozwijam swoją wiedzę o książkach.					
16. Wiem dużo o książkach.					
17. Często poszukuję informacji na temat książek.					
18. Zdobywanie wiedzy o książkach cieszy mnie.					

Metryczka:

Podaj swoją płeć:

- a) Dziewczyna
- b) Chłopak
- c) Nie chcę podawać

Do której klasy uczęszczasz?

- a) Czwarta
- b) Piąta
- c) Szósta
- d) Siódma
- e) Ósma

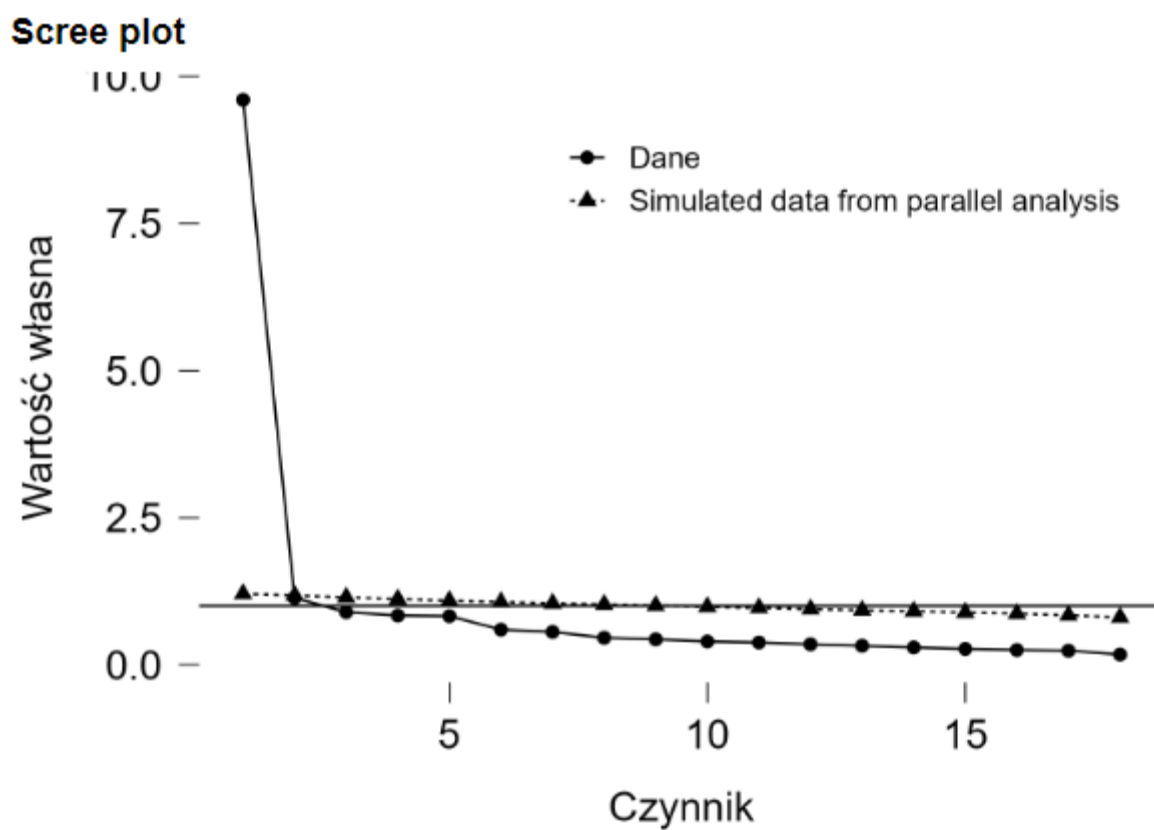
Gdzie znajduje się szkoła, do której uczęszczasz?

- a) Miasto
- b) Wieś

Klucz: Odpowiedzi na pytania są punktowane zgodnie z poniższym kluczem.

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Ani tak, ani nie	Raczej nie	Zdecydowanie nie
5	4	3	2	1

Załącznik 2. Test osypiska dla Testu Postaw Czytelniczych



Analiza czynnikowa skali programie Jasp

Średnia = 50,59

Odchyl. stand. = 17,86

N ważnych: 1568

α Cronbacha: 0,948

Załącznik 3. Skala staminowa – Test Postaw Czytelniczych

Normy obliczono dla 1568 uczniów szkół wszystkich szczebli w wieku 10-15 lat.

Wyniki surowe	Stamina	Poziom
81-90	9	W
74-80	8	
66-73	7	
57-65	6	P
46-56	5	
36-45	4	
26-35	3	N
20-25	2	
18-19	1	

Załącznik 4. Kwestionariusz Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej

Dziękuję Ci, za wejście na ten link. Zapraszam Cię do udziału w badaniu na temat czytania książek. Twoje odpowiedzi są dla mnie bardzo ważne, ponieważ prowadzę badania nad emocjami odczuwanymi przez dzieci w bibliotece. Ankietę skierowałam do uczniów klas IV-VIII i jest ona anonimowa, tzn. nie wpisujesz swojego imienia i nazwiska. Twój rodzic/prawni opiekunowie wyrazili zgodę, abyś wziął udział w badaniu. Pamiętaj jednak, że uczestnictwo w tym badaniu jest dobrowolne – możesz wycofać się z projektu w dowolnym momencie bez ponoszenia konsekwencji, teraz lub w przyszłości poprzez zgłoszenie tej informacji osobie prowadzącej badania.

Twoje dane osobowe zostaną wówczas usunięte. Szanując Twój czas, starałam się, by ankieta była możliwie krótka – badanie nie będzie trwało dłużej niż 30 minut. Twoje odpowiedzi są W PEŁNI POUFNE i nie będą udostępniane nikomu ze szkoły ani rodziny. Ponoszę za to odpowiedzialność wobec prawa. Wypełniając ankietę zapisujesz swoje odpowiedzi w zakodowanym miejscu internetowej „chmury”, do którego dostęp mam tylko ja jako badaczka. Informacje, które uzyskam, zostaną wykorzystane tylko w mojej pracy naukowej. Dziękuję Ci serdecznie za zaufanie i współpracę.

	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Ani tak, ani nie	Raczej nie	Zdecydowanie nie
1. Moja biblioteka szkolna mieści się w łatwo dostępnym miejscu.					
2. Gdy chcę wypożyczyć książkę w bibliotece szkolnej, jest to dla mnie zadanie łatwe.					
3. Znam zasady obowiązujące w bibliotece szkolnej.					
4. Uważam, że obowiązujące zasady korzystania z biblioteki szkolnej są właściwe.					
5. Mój bibliotekarz ma ciekawe pomysły.					
6. Mój bibliotekarz zachęca mnie do udziału w bibliotecznych wydarzeniach.					
7. Mój bibliotekarz zachęca mnie do wypożyczania książek.					
8. Mój bibliotekarz jest osobą godną zaufania.					
9. Mój bibliotekarz chętnie mi pomaga.					
10. Mój bibliotekarz pyta, jak się czuję.					
11. Mój bibliotekarz chwali mnie.					
12. Mój bibliotekarz liczy się z moim zdaniem.					

13. Mój bibliotekarz rozmawia ze mną na każdy temat.					
14. Mój bibliotekarz jest zainteresowany rozmową ze mną.					
15. Mój bibliotekarz często się do mnie uśmiecha.					
16. Lubię przychodzić do biblioteki szkolnej.					
17. W bibliotece w mojej szkole czuję się dobrze.					
18. W mojej bibliotece szkolnej panuje fajna atmosfera.					
19. Chętnie spędzam czas w bibliotece w mojej szkole.					
20. Moja biblioteka szkolna to przyjazne miejsce.					
21. Przebywając w bibliotece, często odczuwam radość.					
22. Przebywając w bibliotece, często odczuwam dumę.					
23. Przebywając w bibliotece, często jestem zaskoczony/zaskoczona.					
24. Przebywając w bibliotece, często odczuwam smutek.					
25. Przebywając w bibliotece, często odczuwam wstyd.					
26. Przebywając w bibliotece, często odczuwam strach.					

Metryczka:

Podaj swoją płeć:

- a) Dziewczyna
- b) Chłopak
- c) Nie chcę podawać

Do której klasy uczęszczasz?

- a) Czwarta
- b) Piąta
- c) Szósta
- d) Siódma
- e) ósma

Gdzie znajduje się szkoła, do której uczęszczasz?

- a) Miasto
- b) Wieś

Klucz: Odpowiedzi na pytania są punktowane zgodnie z poniższym kluczem.

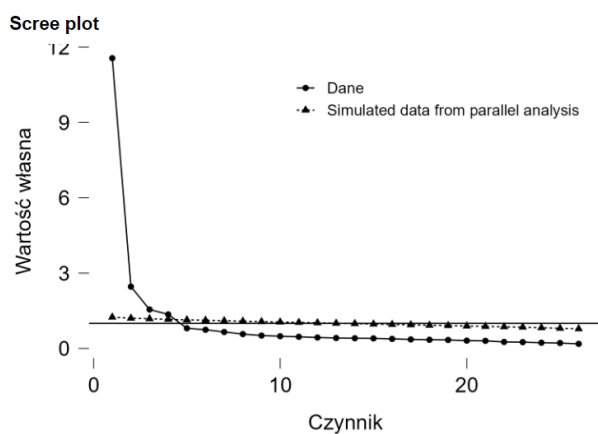
Zdecydowanie tak	Raczej tak	Ani tak, ani nie	Raczej nie	Zdecydowanie nie
5	4	3	2	1

Pytania 24-26 są punktowane odwrotnie.

Załącznik 5. Test osypiska dla Kwestionariusza Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej

Charakterystyka czynników

	Wartości własne	Rozwiązanie nierotowane			Rozwiązanie rotowane		
		Ładunki sumy kwadratów	Zmienna proporcji	Skumulowane	Ładunki sumy kwadratów	Zmienna proporcji	Skumulowane
Factor 1	11.558	11.177	0.430	0.430	5.284	0.203	0.203
Factor 2	2.462	2.023	0.078	0.508	4.914	0.189	0.392
Factor 3	1.551	1.101	0.042	0.550	3.044	0.117	0.509
Factor 4	1.354	0.989	0.038	0.588	2.048	0.079	0.588



Analiza czynnikowa skali programie Jasp

Średnia = 87,014

Odchyl. stand. = 21,186

N ważnych: 1568

α Cronbacha: 0,941

Załącznik 6. Skala staminowa - Kwestionariusz Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej

Normy obliczono dla 1568 uczniów szkół wszystkich szczebli w wieku 10-15 lat

Wyniki surowe	Stamina	Poziom
120-130	9	W
113-119	8	
105-112	7	
95-104	6	P
85-94	5	
72-84	4	
59-71	3	N
43-58	2	
26-42	1	

Załącznik 7. Kwestionariusz pisemnego wywiadu z uczniami

Drogi Uczniu!

Nazywam się Aleksandra Sobańska i przeprowadzam badania na temat Twojej biblioteki szkolnej. W związku z powyższym, zwracam się do Ciebie z prośbą o wypełnienie kwestionariusza wywiadu. Jest on anonimowy, a jego wyniki posłużą mi wyłącznie do badań naukowych. Proszę Cię o szczerą, dłuższą odpowiedź, gdyż Twoja opinia jest dla mnie bardzo cenna.

1. Wiele osób twierdzi, że biblioteka jest prawdziwym sercem szkoły. Z czym kojarzy Ci się to miejsce? Podaj przynajmniej 4 skojarzenia.

.....

.....

.....

2. Co myślisz o swojej bibliotece? Wskaż przynajmniej 2 powody, dla których lubisz/nie lubisz tam przebywać.

.....

.....

.....

3. Jak wyobrażasz sobie idealną bibliotekę? Czy Twoja biblioteka taka jest? Uzasadnij swoją odpowiedź.

.....

.....

.....

.....

.....

4. Jakimi cechami szczególnie powinien wykazywać się bibliotekarz? Proszę podaj 3 najważniejsze Twoim zdaniem.

.....

.....

.....

.....

5. Może przytrafiła Ci się w bibliotece jakaś szczególna sytuacja, która zapadła Ci w pamięć i o której chciałabyś/chciałbyś szerzej opowiedzieć?

.....

.....

.....

.....

.....

Załącznik 8. Kwestionariusz wywiadu skoncentrowanego na problemie z nauczycielami bibliotekarzami

1. Wiele osób twierdzi, że biblioteka jest prawdziwym sercem szkoły. Jak Pani opisałaby to miejsce i codzienność pracy w bibliotece?
2. Jakich emocji najczęściej Pani doświadcza w pracy i z czym one są związane?
3. Jakie emocje według Pani uczniowie doświadczają najczęściej w bibliotece i co je wywołuje?
4. W badaniach pedagogicznych naukowcy często posługują się pojęciem kultury emocjonalnej. Mówiąc najprościej, są to zasady dotyczące wyrażania, doświadczania i odczuwania emocji, obowiązujące w danym miejscu. Czy zgadza się Pan ze stwierdzeniem, że biblioteka szkolna ma swoją własną kulturę emocjonalną? Jakie reguły według Pani mogą w niej obowiązywać?
5. Jaki według Pani jest klimat, panujący w bibliotece, w której Pani pracuje i co go kształtuje?
6. Jakie działania podejmuje Pani oraz inni pracownicy szkoły (w tym dyrekcja placówki), żeby tworzyć pozytywny klimat biblioteki?

Załącznik 9. Tabela z danymi do analizy współczynnika zmienności klimatu dla poszczególnych szkół

Nr	Średnia	SD	Minimum	Maksimum	Współczynn timer zmienności
1	95,792	20,99	30	127	0,21
2	93,47	16,83	42	124	0,18
3	99,28	15,92	61	126	0,16
4	83,56	17,76	48	116	0,21
5	84,40	15,75	68	107	0,18
6	86	13,88	72	104	0,16
7	78,33	27,06	55	108	0,34
8	79,65	20,20	42	120	0,25
9	72,00	29,19	26	127	0,40
10	81,79	21,96	38	129	0,26
11	83,18	22,67	34	130	0,27
12	82,41	20,51	31	121	0,27
13	74,31	19,37	34	128	0,21
14	92,34	15,96	54	124	0,17
15	71	19,73	64	110	0,27
16	98,15	15,54	38	128	0,15
17	84,57	16,63	56	110	0,19
18	103,93	13,68	64	129	0,13
19	90,48	18,53	44	126	0,20
20	89,33	13,57	81	105	0,15
21	92,61	20,01	49	118	0,26
22	94,01	23,34	32	125	0,24
23	89,25	14,45	78	78	0,16
24	60	17,78	38	108	0,32
25	46	15,92	32	88	0,24
26	66,13	28,87	38	129	0,43



TEST POSTAW CZYTELNICZYCH



ZDECYDO-
WANIE
TAK

ANI TAK,
ANI NIE

ZDECYDO-
WANIE
NIE



RACZEJ
TAK



RACZEJ
NIE



1.

CZYTAM, PONIEWAŻ
SPRAWIA MI TO
PRZYJEMNOŚĆ.

ZAZNACZ,
JAK
CHCESZ



2.

GDY CZYTAM CIEKAWĄ
KSIĄŻKĘ, CZĘSTO NIE POTRAFIĘ
SIĘ OD NIEJ ODERWAĆ.



3.

CZĘSTO ROZMYŚLAM O PRZECYTANEJ
KSIĄŻCE, ZASTANAWIAM SIĘ NAD TYM,
CO PRZECZYTAM.



4.

CZĘSTO SPĘDZAM SWÓJ
WOLNY CZAS, CZYTAJĄC KSIĄŻKI.



5.

CZYTANIE KSIĄŻEK W CZASIE
WOLNYM SPRAWIA MI
PRZYJEMNOŚĆ.



6.

CZYTANIE KSIĄŻEK POZWALA MI
POZNAWAĆ ŚWIAT POZA
EDUKACJĄ W SZKOLE.

ZDECYDOWANIE

TAK



RACZĘ
TAK

ANI TAK,
ANI NIE



RACZĘ
NIE



ZDECYDOWANIE

NIE

7.

W MOJEJ NAJBLIŻSZEJ
RODZINIE CZĘSTO
ROZMAWIAMY O KSIĄŻKACH.

ZAZNACZ,
JAK
CHCESZ



9.

ROZMAWIAJĄC Z CZŁONKAMI
RODZINY O KSIĄŻKACH, ZDOBYWAM
INFORMACJE O ŻWIECIE.



11.

ROZMOWA Z MOIMI KOLEGAMI
I KOLEŻANKAMI O KSIĄŻKACH
CIESZY MNIE.



13.

CZĘSTO BYWAM W MIEJSCACH, W KTÓRYCH
MOGĘ PRZEGLĄDAĆ / WYBIERAĆ KSIĄŻKI
Z DOSTĘPNEGO TAM KSIĘGOZBIORU
(NP. KSIĘGARNIE, BIBLIOTEKI).



15.

MYŚLĘ, ŻE DZIĘKI MIEJSCOM, W KTÓRYCH
MOGĘ PRZEGLĄDAĆ / WYBIERAĆ KSIĄŻKI
Z DOSTĘPNEGO TAM KSIĘGOZBIORU
(NP. KSIĘGARNIE, BIBLIOTEKI), ROZWIJAM
SWOJĄ WIEDZĘ O KSIĄŻKACH.



17.

CZĘSTO POSZUKUJĘ
INFORMACJI NA TEMAT KSIĄŻEK.



8.

LUBIĘ ROZMAWIAĆ O KSIĄŻKACH
Z MOJĄ NAJBLIŻSZĄ
RODZINĄ.



10.

CZĘSTO ROZMAWIAM Z MOIMI
KOLEGAMI I KOLEŻANKAMI
O KSIĄŻKACH.



12.

DOWIADUJĘ SIĘ WIELE
O KSIĄŻKACH DZIĘKI ROZMOWOM
Z RÓWIEŚNIKAMI.



14.

LUBIĘ BYWAĆ W MIEJSCACH,
W KTÓRYCH MOGĘ PRZEGLĄDAĆ/
WYBIERAĆ KSIĄŻKI Z DOSTĘPNEGO
TAM KSIĘGOZBIORU (NP. KSIĘGARNIE,
BIBLIOTEKI, PŁEKA Z KSIĄŻKAMI
W KLASIE).



16.

WIEM DUŻO
O KSIĄŻKACH.



18.

ZDOBYWANIE WIEDZY
O KSIĄŻKACH CIESZY MNIE.



KWESTIONARIUSZ

KLIMATU EMOCJONALNEGO BIBLIOTEKI SZKOLNEJ



ZDECYDO-
WANIE
TAK

RACZEJ
TAK

ANI
TAK,
ANI
NIE

RACZEJ
NIE

ZDECYDO-
WANIE
NIE

1. MOJA BIBLIOTEKA SZKOLNA
MIEŹCI SIĘ W ŁATWO
DOSTĘPNYM MIEJSCU



2. GDY CHCĘ WYPOŻYCZYĆ
KSIĄŻKĘ W BIBLIOTECE SZKOLNEJ,
JEST TO DLA MNIE ZADANIE ŁATWE.

3. ZNAM ZASADY
OBOWIĄZUJĄCE W BIBLIOTECE
SZKOLNEJ.

4. UWAŻAM, ŻE OBOWIĄZUJĄCE
ZASADY KORZYSTANIA Z BIBLIOTEKI
SZKOLNEJ SĄ WŁAŚCIWE.

5. MÓJ BIBLIOTEKARZ
MA CIEKAWE
POMYSŁY.

6. MÓJ BIBLIOTEKARZ ZACHĘCA MNIE
DO UDZIAŁU W BIBLIOTECZNYCH
WYDARZENIACH.

7. MÓJ BIBLIOTEKARZ
ZACHĘCA MNIE
DO WYPOŻYCZANIA KSIĄŻEK.

8. MÓJ BIBLIOTEKARZ
JEST OSOBA
GODNĄ ZAUFANIA.

9. MÓJ BIBLIOTEKARZ
CHĘTNIE
MI POMAGA.

10. MÓJ BIBLIOTEKARZ
PYTA, JAK
SIĘ CZUJĘ.

11. MÓJ BIBLIOTEKARZ
CHWALI MNIE.

ZAZNACZ,
JAK
CHCESZ

ZDECYDO-
WANIE
TAK

RACZEJ
TAK

ANI
TAK,
ANI
NIE

RACZEJ
NIE

ZDECYDO-
WANIE
NIE

12. MOJ BIBLIOTEKARZ
LICZY SIĘ
Z MOIM ZDANIEM.

13. MOJ BIBLIOTEKARZ
ROZMAWIA ZE MNA
NA KAŻDY TEMAT.

14. MOJ BIBLIOTEKARZ
JEST ZAINTERESOWANY
ROZMOWĄ ZE MNA.

15. MOJ BIBLIOTEKARZ
CZĘSTO SIĘ DOMNIE
UŚMIECHA.

16. LUBIĘ PRZYCHODZIĆ
DO BIBLIOTEKI
SZKOLNEJ.

17. W BIBLIOTECE
W MOJEJ SZKOLE
CZUJĘ SIĘ DOBRZE.

18. W MOJEJ BIBLIOTECE
SZKOLNEJ PANUJE
DOBRA ATMOSFERA.

19. CHĘTNIE SPĘDZAM CZAS
W BIBLIOTECE
W MOJEJ SZKOLE.

20. MOJA BIBLIOTEKA SZKOLNA
TO PRZYJAZNE
MIEJSCE.

21. PRZEBYWAJĄC W BIBLIOTECE,
CZĘSTO ODCZUWAM
RADOŚĆ.

22. PRZEBYWAJĄC W BIBLIOTECE,
CZĘSTO ODCZUWAM
DUMĘ.

23. PRZEBYWAJĄC W BIBLIOTECE,
CZĘSTO JESTEM POZYTYWNIE
ZASKOCZONY/ZASKOCZONA.

24. PRZEBYWAJĄC W BIBLIOTECE,
CZĘSTO ODCZUWAM
SMUTEK.

25. PRZEBYWAJĄC W BIBLIOTECE,
CZĘSTO ODCZUWAM
WSTYD.

26. PRZEBYWAJĄC W BIBLIOTECE,
CZĘSTO ODCZUWAM
STRACH.

ZAZNACZ,
JAK
CHCESZ

Streszczenie

Od kilkunastu lat w dyskursie edukacyjnym można zaobserwować stałą obecność kategorii emocji, które stanowią się nie tylko istotny dla wychowania i edukacji kontekst pedagogiczny, ale również są ważnym aspektem kształtowania pozytywnych postaw czytelniczych. Tematem niniejszej pracy są emocje i ich znaczenie w codzienności biblioteki szkolnej – rozumianej jako miejsce, w którym prowadzona jest nieustanna socjalizacja czytelnicza wtórna. Emocje doświadczane przez uczniów i nauczycieli w tej przestrzeni są traktowane jako podstawowy czynnik, mający znaczenie dla postrzegania tego miejsca oraz wpływający na przebieg procesu kształtowania postaw czytelniczych.

Przyjmując koncepcje z zakresu socjologii emocji, argumentuję, że w biblioteka szkolna jest tytułową przestrzenią ramowania, odczuwania i wyrażania emocji, a jednocześnie areną wielu społecznych interakcji w wyniku, rządzonych przez reguły kultury emocjonalnej. Z tego powodu właśnie to pojęcie konceptualizowane – za Arlie Russell Hochschild, Ervingiem Goffmanem oraz Stevenem Gordonem – jako zbiór reguł społecznie utrwalonych reguł, przepisów emocjonalnego pełnienia ról oraz nabywanych w określonych sytuacjach doświadczeń stanowi ramy teoretycznej dyskusji. W prezentowanej dysertacji podjęłam próbę szerokiego opisu tej kultury, wykorzystując trzy poziomowy model kultury organizacji Edgara Scheina (założenia, normy i wartości, artefakty). Skupiłam się przede wszystkim na przedstawieniu warstwy emocjonalnych artefaktów językowych, behawioralnych oraz fizycznych, ponieważ zgodnie z założeniami teoretycznymi, to w nich najpełniej uwidacznia się kultura emocjonalna miejsca oraz będące jej przejawami klimat emocjonalny w percepcji uczniów i praca emocjonalna wykonywana przez nauczyciela. Założyłam, że klimat biblioteki szkolnej pojmowany jako kolektywne zjawisko, które obejmuje emocjonalne doświadczenia wspólnie podzielane przez członków grupy (czytelników) ma związek z postawami czytelniczymi (definiowanymi według strukturalnego modelu jako zachowania, przekonania i emocje) oraz z pracą emocjonalną konceptualizowaną jako emocjonalne zaangażowanie pełnione zawodowe obowiązki wykonywane według reguł kultury emocjonalnej obowiązującej w społeczności na poziomie płytkim i głębokim.

Ze względu na charakter badanych faktów i zjawisk pedagogicznych oraz na cel badań, który obejmuje zarówno diagnozę postaw czytelniczych uczniów, klimatu emocjonalnego placówki oraz pracę nauczycieli, jak i próbę opisanie i zrozumienia kultury emocjonalnej badanych placówek, zdecydowałam o zastosowaniu w procedurze empirycznej triangulacji etapów i metod badawczych. W zastosowanej metodologii ilościowej w tej pracy posłużyłam

się własnymi skonstruowanymi modeli klimatu emocjonalnego i postaw czytelniczych narzędziami badawczymi: Kwestionariusz Klimatu Emocjonalnego Biblioteki Szkolnej oraz Testem Postaw Czytelniczych, a ich dokładność i spójność potwierdziłam statystycznie w programie JASP. Do zbadania pracy emocjonalnej posłużyłam się narzędziem Marii Finogenow, Moniki Wróbel, Justyny Mróz Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE). Na podstawie wyników badania ilościowego zweryfikowałam m.in. związek pomiędzy postawami czytelniczymi uczniów i ich percepcją klimatu oraz związek między pracą emocjonalną nauczyciela a klimatem emocjonalnym odczuwanym przez uczniów.

Na drugim – jakościowym – jakościowym etapie podjęłam próbę opisu artefaktów kultury emocjonalnej oraz codzienności biblioteki widzianej oczami uczniów i nauczycieli. Doświadczenia emocjonalne uczniów i nauczycieli w bibliotece opisałam na podstawie wywiadów skoncentrowanych na problemie z nauczycielami oraz pisemnych wywiadów jakościowych z uczniami. Przeprowadziłam również analizę treści dokumentów: regulaminów bibliotek szkolnych oraz statutów w części dotyczącej funkcjonowania biblioteki.

Uzyskane wyniki wskazują na kluczowe obszary dla budowania pozytywnego klimatu emocjonalnego biblioteki, kształtowania pozytywnych postaw czytelniczych i pokazują znaczenie emocji w codzienności biblioteki. Podstawowym celem funkcjonowania biblioteki szkolnej powinno być doświadczanie przez uczniów radości z możliwości obcowania z książką. Mam nadzieję, że moja praca wzbudzi zarówno ciekawość nauczycieli-praktyków, jak i pedagogów, zainteresowanych kulturą szkoły.

Bibliografia:

- (Anty)edukacja wczesnoszkolna. Red. D. Klus-Stańska. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Ablewicz K.: *Codziennosc i fenomenologia – metodologiczne uwagi pedagoga*. W: *Pogranicza pedagogiki i nauk społecznych*. Red S. Palka. Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Abu-Lughod L.: *Veiled Sentiments: Honor and Poetry in a Bedouin Society*. University of California Press, Berkeley 1986.
- Adrian B.: *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Affida M., Siti-Huzaimah S.: *The Impact of Living Environment on Reading Attitudes*. „Procedia - Social and Behavioral Sciences”, 2013, nr 101, s. 415-425.
- Agresti A., Finlay B.: *Statistical Methods for the Social Sciences*. Pearson Prentice Hall, 2009, s. 255-288.
- Agustiani I. W. D.: *The correlation between students' reading attitude and Their reading comprehension achievement*. „English Community Journal”, 2017, nr 1 (2), s. 75.
- Ajzen I., Fishbein M.: *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall 1980.
- Akbari H., Ghonsooly B., Ghazanfari M. i in.: *Attitude Toward Reading: L1 or L2 or Both*. „SAGE Open”, 2017, nr 7(3), s. 1-10.
- Akerele A.: *Emotional Intelligence as a Correlate of School Library Media Centre Service Delivery in Federal Government Colleges in Nigeria*. „Library Philosophy and Practice (e-journal)”, 2014, s. 10.
- Akimjak A. : *Bajki w wychowaniu i terapii*. W: *Baśń w terapii i wychowaniu*. Red. S. Kawalla, E. Lewandowska-Tarasiuk, J. W. Sienkiewicz. Wydawnictwo Trio, Warszawa 2012, s. 159-164.
- Alexander J.E., Filler R.C.: *Attitudes and reading*. International Reading Association, Newark 1976.
- Alexander J.E.; Filler R.C.: *Measures of Reading Attitudes*. „Elementary English”, 1975, nr 3(52), s. 376-378.
- Anderson C.: *The search for school climate: A review of the research*. „Review of Educational Research”, 1982, nr 52, s. 368–420.

- Anderson D.R., Huston A.C., Schmitt K.L i in.: *Early Childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study*. „Monographs of the Society for Research in Child Development”, 2001, nr 1(66), s. 1-147.
- Anderson R.C, Hiebert E.H., Scott J.A. i in.: *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. National Institute of Education, Washington 1985.
- Andrusiewicz P.: *Cele kształcenia literackiego w warunkach kultury współczesnej*. W: *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego”, 1995, t. 14, nr 1499. <http://ultra.ap.krakow.pl/~andrus/publ/tekst1.html> [dostęp online: 7.09.2023].
- Andrzejewska J.: *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka*. T. 1. *Organizacja biblioteki*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1996.
- Andrzejewska J.: *Bibliotekarstwo szkolne: teoria i praktyka*. T. 2. *Praca pedagogiczna biblioteki*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1996.
- Andrzejewska J.: *Kultura czytelnicza jednostki jako program edukacji czytelniczej i przedmiot badań*. „Studia o Książce”, 1989, nr 13, s. 23-61.
- Andrzejewska J.: *Rola bibliotek szkolnych w systemie oświaty i wychowania*. „Poradnik Bibliotekarza”, 1979, nr 31(½), s. 5-10.
- Animacja czytelnictwa dziecięcego : koncepcje, doświadczenia, postulaty*. Red. J. Papużyńska, G. Walczewska-Klimczek. Książnica Płocka, Płock 2004.
- Ankudowicz J.: *Książka w kulturze uprzemysłowionego ośrodka lokalnego*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 1977.
- Antczak M., Rybka A.: *Wybrane elementy kultury czytelniczej polskich dwunastolatków i brytyjskich jedenastolatków. Analiza porównawcza badań prowadzonych w Łodzi i nepalskim Katmandu*. <https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/handle/11089/28077> [dostęp online: 11.11.2024].
- Antczak M.: *Rola bibliotek i bibliotekarzy szkolnych w edukacji społeczeństwa informacyjnego na tle przeobrażeń oświatowych w Polsce w latach 1989-2007*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Antczak M.: *Rola bibliotekarzy w nauczaniu umiejętności informacyjnych gimnazjalistów: wybrane zagadnienia*. „Przegląd Biblioteczny”, 2010, nr 78(1), s. 58-71.
- Arkabus A.: *Mam sześć lat i gonię świat: poradnik dla bibliotekarzy i nauczycieli bibliotekarzy pracujących z sześciolatkami*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014.
- Aronson E., Wilson T.D, Akert R.M.: *Psychologia społeczna*. Zysk i S-ka, Poznań 1997.

- Ashforth B.E., Humphrey R.H.: *Emotional labor in service roles: The influence of identity*. „Academy of Management Review”, 1993, nr 18(1), s. 88-115.
- Ashkanasy N., Dunsborough M.: *Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching*. „Journal of Education for Business”, 2003, nr 79(1), s. 18–22.
- Ashkanasy N., Nicholson G.: *Climate of fear in organizational settings: construct definition, measurement and a test of the theory*. „Australian Journal of Psychology”, 2003, nr 55, s. 24–29.
- Athey I.J.: *Reading research in the affective domain*. W: *Theoretical models and processes of reading*. 3 edition. International Reading Association, Newark 1985, s. 527–557.
- Babbie E.: *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Bachtin M.: *Problemy literatury i estetyki*. Czytelnik, Warszawa 1982.
- Badnarska-Rusajowa K.: *Biblioteki w literaturze polskiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Baker D.P., LeTendre G.K.: *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford University Press, Stanford 2005.
- Baker L., Scher D., Mackler K.: *Home and family influences on motivations for reading*. „Educational Psychologist”, 1997, nr 32 (2), s. 73.
- Baley S.: *Literatura dla dzieci a etyka*. „Ruch Pedagogiczny”, 1947, nr 4, s. 311.
- Bálint A., Magyari J.: *The Use of Bibliotherapy in Revealing and Addressing the Spiritual Needs of Cancer Patients*. „Religions”, 2020, nr 11.
- Baluch A.: *Czyta, nie czyta... : (o dziecku literackim)*. Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1998.
- Barachetti C., Lavelli M.: *Preschooler's communicative functions during shared book reading with mother and fathers*. „Early Education and Development” 2010, nr 21(4), s. 595-613.
- Barbalet J.M.: *Emotion, social theory, and social structure: A macrosociological approach*. Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- Barnett J.E., Irwin L.: *The effects of classroom activities on elementary students' reading attitudes*. „Reading Improvement”, 1994, nr 31, s. 113-121.
- Barrett L.F.: *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt, Boston, New York 2017.
- Barthes R.: *Przyjemność tekstu*. Wydawnictwo KR, Warszawa 1997.
- Bartlett J.A.: „That's How We Do Things Here” Organizational Culture in Libraries. „Library Leadership & Management”, 2014, 28(3).

- Basak A.M.: *Wpływ rodziny na kształtowanie postaw prospołecznych dzieci*. „Pedagogika Rodziny”, 2013, nr 3, s. 147-161.
- Batorowska H.: *Kultura informacyjna w perspektywie zmian w edukacji*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2009.
- Batorowska H.: *Szkolne Centrum Kultury Informacyjnej ośrodkiem alfabetyzacji informacyjnej środowiska wychowawczego ucznia*. W: *Przyszłość bibliotek w Polsce*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008, s. 206-213.
- Bauman Z.: *Płynna nowoczesność*. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bautsz-Sontag A.: *Literatura w terapii – warsztaty otwarte*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 7-190.
- Bavishi A., Slade M.D., Levy B.R.: *Association of book reading with longevity*. „Social Science & Medicine”, 2016, nr 164, s. 44-48.
- Bawa M.I.M., Kanagasabai V.: *Factors of Emotional Climate in the People's Bank in Batticaloa and Trincomalee Districts*.
https://www.researchgate.net/publication/316601533_Factors_of_Emotional_Climate_in_the_People%27s_Bank_in_Batticaloa_and_Trincomalee_Districts [dostęp online: 11.11.2024].
- Bazińska R., Kadzikowska-Wrzošek K., Retowski S. i in.: *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej*. W: *Psychochologia zarządzania w organizacji*. Red. A. M. Zawadzka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Bedyńska S., Cypriańska M.: *Statystyczny drogowskaz 1. Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego*. Wydawnictwo Akademickie Sedno, Warszawa 2013.
- Beentjes J.W., van der Voort T.H.A.: *Television's impact on children's reading skills: A review of Teseaich*. „Reading Research Quarterly”, 1988, nr 23, s. 389-413.
- Bellocchi A., Davis J.P., King D.: *Science demonstrations as mediators of emotional experiences*. W: *Eventful learning: learner emotions*. Red. S. M. Ritchie, K. Tobin. Brill Sense: Leiden, The Netherlands 2018, s. 57–85.
- Bellocchi A., Ritchie S.M., Tobin K. i in.: *Emotional climate and high-quality learning experiences in science teacher education*. „J Res Sci Teach”, 2014, nr 51(10), s. 1301–1325.
- Bellocchi A., Ritchie S.M., Tobin K. i in.: *Exploring emotional climate in preservice science teacher education*. „Cultural Studies of Science Education”, 2013, nr 8, s. 529–552.
- Bełch K.: *Kształtowanie postaw ekologicznych*. „Pedagogika Katolicka”, 2009, nr 2, s. 92-102.

- Bendyk E.: *Nasza wspólnota nieczytania. Dlaczego Polacy wzięli rozwód z książkami?*
<http://polityka.pl/tygodnikpolityka/nauka/2212166,1,nasza-wspolnota-nieczytania-dlaczego-polacy-wzieli-rozwod-z-ksiazkami-beda-konsekwencje.read> [dostęp online: 12.12.2024].
- Benner A.D: *The transition to high school: current knowledge, future directions*. „Educ. Psychol. Rev.”, 2011, nr 23, s. 299–328.
- Berger J.: *Directions in expectation states research*. W: *Status generalization: New theory and research*. Red. M. J. Webster, M. Foschi. Stanford University Press, Stanford 1988.
- Berger P.L, Luckmann T.: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1983.
- Bernier A., Males M., Rickman C.: “*It Is Silly to Hide Your Most Active Patrons*”: *Exploring User Participation of Library Space Designs for Young Adults in the United States*. „The Library Quarterly”, 2014, nr 84, s. 165-182.
- Berns G.S., Blaine K., Prietula M. J. i in.: *Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the brain*. „Brain Connect”, 2013, nr 3(6), s. 590-600.
- Bernstein B.: *Odtwarzanie kultury*. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Bhatt M.: *Influence of Familial Characteristics on Identity Development of Adolescents*. „International Journal of Social Sciences Arts & Humanities”, 2022, nr 3(9), s. 64-71.
- Białkowska E., Bzdęga S.: *Organizacja i metody pracy bibliotek szkolnych*. Państwowy Ośrodek Kształcenia Korespondencyjnego Bibliotekarzy, Warszawa 1962.
- Biblioteka szkolna w dyskursie edukacyjnym*. Red. J. Gwioździk. Górnośląska Wyższa Szkoła Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu, Mysłowice 2005.
- Biblioteka w przestrzeni edukacyjnej: funkcje i wyzwania w XXI wieku*. Red. S. Skórka. Wydawnictwa Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.
- Biblioteki i książki w życiu nastolatków*. Red. M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego i Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Łódź 2015.
- Biblioteki szkolne. Wytyczne IFLA/UNESCO*. Oprac. T. Pemmer Saetre, G. Willars. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2003.
- Biblioterapia i czytelnictwo w środowiskach osób niepełnosprawnych: zbiór studiów*. Red. B. Woźniczka-Paruzel. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2001.
- Bielecka-Prus J.: *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

- Biernacka-Licznar K., Jamróz-Stolarska E., Paprocka N.: *Lilipucia rewolucja*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2018.
- Birch S.H., Ladd G.W.: *Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship*. „Developmental Psychology”, 1998, nr 34(5), s. 934–946.
- Blau P.M.: *Exchange and power in social life*. John Wiley, New York 1964.
- Bobowik M., Paez D., Arnoso M. i in.: *Institutional apologies and socio-emotional climate in the South American context*. „British Journal of Social Psychology”, 2017, nr 56, s. 578–598.
- Bohner G., Wänke M.: *Postawy i zmiana postaw*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Boksański Z.: *Robotnicy - czytelnicy literatury elitarnej w środowisku łódzkim*. „Przegląd Socjologiczny/Sociological Review”, 1966, nr 2(19), s. 83-99.
- Bond W.: *Reading Together: working with inmate fathers*. „Library & Information Update”, 2006, nr 5(5), s. 29-33.
- Bonne L., Higgins J.: *Game playing and fluctuations in emotional climate*. „Cultural Studies of Science Education”.
- Borders S. & Paisley P.O.: *Children's literature as a resource for classroom guidance*. „Elementary School Guidance & Counseling”, 1992, nr 27(2), s. 131-140.
- Borecka I.: *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2001.
- Borecka I.: *Magia ogrodów, czyli o terapeutycznej funkcji ogrodów*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Borecka I., Wontorowska-Roter S.: *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Unus, Wałbrzych 2003.
- Borowsky R., Cummine J., Owen J. W. i in.: *fMRI of Ventral and Dorsal Processing Streams in Basic Reading Processes: Insular Sensitivity to Phonology*. „Brain Topography”, 2006, 18(4), s. 233–239.
- Bortnowski S.: *Młodzież a lektury szkolne*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974.
- Bortnowski S.: *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*. Stentor, Warszawa 2005.
- Bostick S.: *The development and validation of the Library Anxiety Scale, Ph.D. Dissertation*. Wayne State University, 1992.

- Brand S., Fellner R., Shim M. i in.: *Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety*. „Journal of Educational Psychology”, 2003, nr 95, s. 570–588.
- Brand S., Felner R.D., Seitsinger A. i in.: *A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement*. „Journal of School Psychology”, 2008, nr 46(5), s. 507-535.
- Breckler S.J.: *Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitudes*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 1984, nr 47, s. 119-120.
- Brekelmans M., Hooymayers H.P.: *Interpersonal teacher behavior in the classroom*. W: *Educational environments and effects: evaluation, antecedents and consequences*. Red. B. J. Fraser, H. J. Walberg. Pergamon, London 1991, s. 141-169.
- Brotheridge C.M., Grandey A.A.: *Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work"*. „Journal of Vocational Behavior”, 2002, nr 60(1), s. 17–39.
- Brotheridge C.M., Lee R.T.: *Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor*. „Journal of Occupational Health Psychology”, 2002, nr 7(1), s. 57-67.
- Brown R.: *Emotions and behavior: exercises in emotional intelligence*. „Journal of Management Education”, 2003, nr 27(1), s. 122–134.
- Bruner J.: *Kultura edukacji*. Universitas, Kraków 2012.
- Brzezińska A., Burtowy M.: *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej: wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985.
- Brzezińska D., Antczak-Sabała B.: *Biblioteka szkolna jaka jest - nie każdy chce widzieć*. „Biuletyn Ebib”, 2022, 3 (204), s. 1-2.
- Brzuska-Kępa A.: *Bibliotekarze jako moderatorzy czytelnictwa nastolatków: najnowsze formy i metody pracy (Łódź, 15 listopada 2016 r.)*. „Acta Universitatis Lodzensis Folia Librorum”, 2017, nr 24, s. 159-160.
- Bullough V.R. Jr., Draper R.J.: *Mentoring and the emotions*. „Journal of Education for Teaching”, 2004, nr 30, s. 271–288.
- Burgin R., Bracy P.B., Brown K.: *An essential connection: How quality school library media programs improve student achievement in North Carolina*. 2003.
<https://www.lrs.org/documents/impact/NCSchoolStudy.pdf> [dostęp online: 11.01.2024].

- Burszta W. J.: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Bursztyn M.: *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w procesie edukacji i aktywności młodzieży*. W: *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży*. Red. M. Gajewski. Wydawnictwo Scriptum, Kraków 2023, s. 135-150.
- Całka M.: *Czytelnictwo i modele odbioru literatury lagrowej w środowisku młodzieży w latach 1997 i 2001. Badania porównawcze*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Librorum”, 2002, nr 11, s. 39-46.
- Ceranek-Dadas A., Neumann-Schmidtke E.: *Postawy*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Red. J. M. Śnieciński. Żak, Warszawa 2005.
- Chang M.L.: *An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers*. „Educational Psychology Review”, 2009, nr 21(3), s. 193–218.
- Chapman J.W., Tunmer W.E.: *A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept*. „British Journal of Educational Psychology”, 1997, nr 67, s. 279-291.
- Chapman J.W., Tunmer W.E.: *Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement*. „Journal of Educational Psychology”, 1995, nr 87, s. 154-167.
- Chapman J.W., Tunmer W.E.: *Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs*. „Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties”, 2003, nr 19, s. 5-24.
- Charchuła J.: *Socjalizacja adolescentów w rodzinie – perspektywa socjologiczna*. W: *Wokół rodziny i dziecka. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*. Red. E. Dybowska, M. Prucnal-Wójcik. Akademia Ignacianum, Kraków 2017.
- Cheung F., Tang C.: *The influence of emotional intelligence and affectivity on emotional labor strategies at work*. „Journal of Individual Differences”, 2009, nr 30, s. 75-86.
- Christenbury L., Bomer R., Smagorinsky P.: *Handbook of adolescent literacy research*. The Guilford Press, New York, London 2006.
- Ciążela A.: *Polska pedagogika kultury w pierwszej połowie XX wieku. Zarys problematyki, zagadnienia, wybrani przedstawiciele*. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2010.
- Cichocki A.: *Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej*. W: *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*. Red. J. Izdebska, J. Szymanowska. Trans Human, Białystok 2009, s. 351-367.

- Clark C., Hawkins L.: *Young people's reading: the importance of the home environment and family support*. National Literacy Trust, London 2010. www.literacytrust.org.uk [dostęp online: 11.11.2024].
- Clark C., Torsi S., Strong J.: *Young people and reading. A school study conducted by the National Literacy Trust for the Reading Champions initiative*. National Literacy Trust, London 2005.
- Clark C.: *Misery and company: Sympathy in everyday life*. University of Chicago Press, Chicago 1997.
- Clark S., Callister R., Wallace R.: *Undergraduate management skills courses and students' emotional intelligence*. „Journal of Management Education”, 2003, nr 27(1), s. 3–23.
- Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*. T. 1. Red. M. Humeniuk, I. Paszenda. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.
- Cohen J.R.: *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale 1999.
- Collie R.J., Shapka J.D., Perry N.E.: *Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning*. „Psychology in the Schools”, 2011, nr 48, s. 1034-1048.
- Collins R.: *Łańcuchy rytuałów interakcji*. Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2011.
- Comrey A.L., Lee H.B.: *A First Course in Factor Analysis (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- Conradi K., Jang B.G., Bryant C. i in.: *Measuring adolescents' attitudes toward reading: A classroom survey*. „Journal of Adolescent & Adult Literacy”, 2013, nr 56(7), s. 565-576.
- Cooley Ch.: *Human nature and the social order*. Schocken Books, New York 1964.
- Cotton K.: *School Size, School Climate, and Student Performance*. Regional Educational Laboratory, Northwest 1996.
- Crisp R.J., Turner R.N.: *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Crosh C., Barsella A., Slambrouck L.V.: *Bridging the Literacy Gap through Early Parental Education*. „Pediatrics”, 2019, nr 144.
https://publications.aap.org/pediatrics/article/144/2_MeetingAbstract/65/3155/READ-Study-Bridging-the-Literacy-Gap-through-Early?searchresult=1 [dostęp online: 12.12.2024].

- Cruz P.C: *The library and the promotion of reading*. „CNDLao Newsletter” 2003, nr 48.
<http://www.ndl.go.jp/en/cdnlao/newsletter/048/484.html> [dostęp online: 11.11.2024];
- Cudowska A.: *Kultura szkoły stymulująca kształtowanie uczącej się wspólnoty*. „Kultura i edukacja”, 2018, nr 3(121), s. 129-141;
- Cyklaff M.: *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*. „Pedagogika Społeczna”, 2015, nr 57 (3).
- Czerepaniak-Walczak M.: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin 1994, s. 134-137.
- Czerepaniak-Walczak M.: *Proces emancypacji kultury szkoły*. Warszawa, Wolters Kulwer 2018.
- Czerwiński K.: *Metodologiczne aspekty pomiaru postaw jako wypadkowej systemu wartości*. W: *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Humanistyczne (i inne) konteksty komunikowania „się” i „Ja” w obszarze wartości wewnątrz edukacji*. Red. J. Maliszewski. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Czytelnictwo – nowa jakość*. Red. B. Janik, W. Bukowczan. Księgarnia Akademicka, Kraków 2017.
- Daniels D.H., Shumow L.: *Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers*. „Journal of Applied Developmental Psychology”, 2003, nr 23, s. 495–526.
- Davis J.P., Bellocchi A.: *Emotions in learning science*. W: *Eventful learning. Learner emotions*. Red. S. Ritchie, K. Tobin K. Brill Sense. Leiden/Boston 2018, s. 9–30.
- Da-Yee J., Changsoo K., Sei-Jin Ch.: *Emotional Labor and Burnout: A Review of the Literature*. „Yonsei Med J”, 2018, nr 59(2), s. 187-193.
- Dąbrowa E., Markowska-Manista J.: *Problemy akulturacji migrantów w edukacji międzykulturowej*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, 2011, nr 17(2), s. 54-68.
- Dąbrowski Z.: *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. T.1. Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006, s. 250–253.
- de Graaf N.D, de Graaf P.M., Kraaykamp G.: *Parental cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands. A refinement of the Cultural Capital Perspective*. „Sociology of Education” 2000, nr 73, s. 92–111.

- de Graaf N.D., de Graff P.M.: *Formal and popular dimensions of cultural capital: effects on children's attainment*. „The Netherlands' Journal of Social Sciences”, 2002, nr 38, s. 167–186.
- de Rivera J.: *Emotional climate: social structure and emotional dynamics*. „International Review of Studies of Emotion”, 1992, nr 2, s. 197–218.
- DeMartini S.E., Gallegos M.I., Jacobvitz D.E., Hazen N.L.: *Toddlers' Emotional Overregulation: Relations With Infant Temperament and Family Emotional Climate*. „Family Relations Interdisciplinary. Journal Of Applied Family Science”, 2021, nr 70(4), s. 1073-1089.
- Dembek A., Halawa M., Krajewski M.: *Emocje w późnym kapitalizmie. Wprowadzenie*. „Kultura Współczesna”, 2012, nr 3, s. 8-29.
- Denham S.A.: *Emotional development in young children (The Guilford Series on Social and Emotional Development)*. Guilford Press, New York 1998.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S.: *Metodologia badań jakościowych*. T. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Denzin N.K.: *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods* Routledge. New York 2009, s. 297-313.
- Derfert-Wolf L.: *Badanie społecznego i ekonomicznego wpływu bibliotek publicznych. Przegląd metod i praktyk stosowanych w świecie*. Warszawa 2018.
- Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A.: *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Deskur M., Pilch E., Rusinek J.: *Supermoc książek #Tatateżczyta*. Fundacja Powszechnego Czytania, Warszawa 2023.
- Deskur M.: *Supermoc książek. Poradnik upowszechniania czytania*. Fundacja Powszechnego Czytania, Warszawa 2021.
- Diagnostyczna i terapeutyczna funkcja biblioteki szkolnej*. Red. S. Kubów. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu, Wrocław 2003.
- Díez-Palomar J., García-Carrión R., Hargreaves L., Vieites M.: *Transforming students' attitudes towards learning through the use of successful educational actions*. „PLOS One”, 2020, 15(10), s. 1-20
- Djikic M., Oatley K. & Moldoveanu M. C.: *Reading other minds: Effects of literature on Empathy*. „Scientific Study of Literature”, 2013, nr 3(1), s. 28–47.

- Dobb D.: *A Revealing Reflection. Mirror Neurons Are Providing Stunning insights into everything from how we learn to walk to how we empathize with others*. „Scientific American Mind”, 2006, nr 3/4, s. 22-27.
- Dobrowolska B.: *Kultura szkoły a różnorodność kulturowa jej uczniów*. „Pogranicze. Studia Społeczne”, 2011, t. XVII, s. 128-138.
- Dobrowolska B.: *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły. Studium społeczno-pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- Doliński D.: *Mechanizmy wzbudzania emocji*. W: *Psychologia – podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. Strelau. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Dow M.J., McMahon-Lakin J., Court S.C.: *School librarian staffing levels and student achievement as represented in 2006–2009 Kansas annual yearly progress data*. „School Library Research”, 2012, nr 15, s. 1–15;
- Drzewiecki M.: *Biblioteka i informacja w środowisku współczesnej szkoły*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2001.
- Drzewiecki M.: *Biblioteki szkolne i pedagogiczne w Polsce. Rola w procesie dydaktycznym i miejsce w krajowej sieci biblioteczno-informacyjnej*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.
- Drzewiecki M.: *Edukacja biblioteczna i informacyjna w polskich szkołach*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2005.
- Dudzikowa M., Kotusiewicz A.: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1994.
- Dudzikowa M.: *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Dunston P.J., Gambrell L.B.: *Motivating adolescents learners to read*. W: *Literacy instruction for adolescents. Research based practice*. Red. K. D. Wood, W. E. Blanton. New York 2009, s. 269–286.
- Duraj-Nowakowa K.: *Nauczyciel – kultura – osoba – zawód*. Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2002.
- Durkheim E.: *Elementarne formy życia religijnego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Dylak S.: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
- Dymmel A.: *Kultura czytelnicza i informacyjna - teoria i praktyka. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.

- Dziemianowicz-Nowak M.: *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Dziwiątkowska-Kozłowska K., Ulanowska T.: *Triangulacja w badaniach pedagogicznych - możliwości, ograniczenia, zagrożenia*. „Przegląd Pedagogiczny” 2022, nr 2, s. 147-158.
- Dziubaszewska Rabiasz R., Kwilosz E., Moskal-Szybka M.: *Formy spędzania czasu wolnego przez młodzież na przykładzie województwa podkarpackiego*. „Pielęgniarstwo XXI wieku” 2014, nr 4(49), s. 29-32.
- Dziurzyński K.: *Postawy polityczne młodzieży a edukacja obywatelska*. Wydawnictwo WSGE, Józefów 2012.
- Eagly A.H., Chaiken S.: *The psychology of attitudes*. For Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Edukacja a życie codzienne*. Red. A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.
- Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*. Red. J. Piekarski, B. Śliwerski. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Edukacyjne problemy współczesności*. Red. M. J. Szymański. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Edwards J.: *Reading: attitudes, interests, practices*. W: *Encyclopedia of Language and Education (2nd edition)*: Volume 2: Literacy. Red. B. Street, N. Hornberger. Springer, New York 2008.
- Emerson R.: *Exchange theory, part 1. A psychological basis for social exchange*. W: *Sociological theories in progress*. T. 2. Red. B. Anderson. Houghton-Mifflin, Boston 1972, s. 38-61.
- Emocje w kulturze*. Red. M. Rajtar, J. Starczuk. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2012.
- Encyklopedia filozofii wychowania*. Red. S. Jedynek, K. Kojkoł. Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009.
- Engin A.W., Wallbrown F.W, Brown D.H: *The dimensions of reading attitude for children in the intermediate grades*. „Psychology in the Schools”, 1976, nr 13, s. 309-316.
- Ennemoser M., Schneider W.: *Relations of television viewing and reading: findings from a 4-year longitudinal study*. „Journal of Educational Psychology”, 2007, nr 99(2), s. 349-368.

- Evans M.D., Kelley J., Sikora J. i in.: *Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations*. „Research in Social Stratification Mobility”, 2010, nr 28, s. 171–197.
- Fan W., Williams C.M. & Corkin D.M.: *A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors*. „Psychology in the Schools” 2011, nr 48, s. 632–647.
- Farooq M.S., Shah S.Z.U.: *Student's attitude towards mathematics*. „Pakistan Economic and Social Review”, 2008, nr 6(1), s. 75-83.
- Fennema E. and Sherman J.: *Fennema-Sherman mathematics attitudes scales, instruments designed to measure attitudes towards the learning of mathematics by females and males*. University of Wisconsin-Madison, Wisconsin 1976.
- Ferguson L.W.: *Personality measurement*. McGraw-Hill, New York 1952.
- Festinger L., Carlsmith J.M.: *Cognitive consequences of force compliance*. „Journal of Abnormal and social psychology”, 1959, nr 58, s. 203-210.
- Field A.: *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics (4th ed.)*. Sage Publications, Newbury Park 2013.
- Finogenow M., Wróbel M., Mróz J.: *Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE) – adaptacja narzędzia i wstępna analiza własności psychometrycznych*. „Medycyna Pracy”, 2015, nr 66(3), s. 359-371.
- Firestone W.A., Pennell J.R.: *Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies*. „Review of Educational Research”, 1993, nr 63, s. 489-525.
- Fishbein M., Ajzen I.: *Attitudes Towards Objects as Predictive of Single and Multiple Behavioral Criteria*. „Psychological Review”, 1974, nr 8, s. 59-74.
- Fizyczna przestrzeń biblioteki*. Red. M. Wojciechowska. Oficyna Wydawnicza Edward Mitek, Gdańsk 2013.
- Flanz J.: *Działania podejmowane przez nauczycieli liceów ogólnokształcących i techników w tworzeniu klimatu społeczno-wychowawczego klas szkolnych: raport z badań*. W: *Szkoła - nauczyciel - uczeń w przestrzeni edukacyjnej*. Red. M. Przybysz-Zaremba, J. Stepaniuk, A. Szczygieł. Difin, Warszawa 2020.
- Franas-Mirowska U.: *Profil osobowościowy współczesnego bibliotekarza w aspekcie budowania zasobów niematerialnych biblioteki*. W: *Niematerialne zasoby bibliotek oraz udział bibliotekarzy w ich tworzeniu*. Red. J. Czyrek, B. Górna. Korporacja Bibliotekarzy Wrocławskich, Wrocław 2015, s. 59-67.

- Fraser B.J.: *Classroom learning environments: Historical and contemporary perspectives*. W: *Handbook of research on science education (2nd ed)*. Red. N. G. Lederman, S. K. Abell, Routledge, 2014, s. 104–117.
- Fraser B.J.: *Classroom learning environments: Retrospect, context, and prospect*. W: *Second international handbook of science education*. Red. B. J. Fraser, K. G. Tobin, C. J. McRobbie. T. 2. Springer 2012, s. 1191–1239.
- Fraser B.J.: *Milestones in the evolution of the learning environment field over the past three decades*. W: *Thirty years of learning environments: Looking back and looking forward*. Red. D. B. Zandvliet, B. J. Fraser. Brill Sense 2019, s. 1-19.
- Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H.: *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. „Review of Educational Research”, 2004, nr 74, s. 59–109.
- Frijda N.H.: *The laws of emotion*. Mahwah, NJ, Erlbaum 2007.
- Fritzhand A., Petrovic N.: *The culture of peace: students' perception of the emotional climate in the Republic of Macedonia*.
- Fullan M.: *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Palmer Press, London 1993.
- Fullan M.: *The New Meaning of Educational Change*. Cassell, London 1995.
- Furrer C., Skinner E.: Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. „Journal of Educational Psychology”, 2003, nr 95(1), s. 148–162.
- Gajda J.: *Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku*. „Studia z teorii wychowania”, 2021, t. XI, nr 1(34).
- Gajda J.: *Pedagogika kultury w zarysie*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Gambrell L., Palmer B., Codling R., Mazzoni S.: *Assessing motivation to read (Instructional Resource No. 14)*. Universities of Georgia and Maryland, National Reading Research Center, Georgia 1995.
- Garrett P.B.: *Researching Language Socialization*. W: *Research Methods in Language and Education. Encyclopedia of Language and Education*. Red. K. King, YJ, Lai, S. May. Springer Cham 2017.
- Gawlik M.: *Kultura czytelnicza dziecka z zespołem Downa (studium przypadku)*. „Nowa Biblioteka”, 2019, nr 4, s. 117-134.
- Gazdulska M.: *Postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnościami w ujęciu historycznym i współczesnym*. „Seminare”, 2008, nr 25, s. 281-288.
- Geertz C.: *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

- George D., Mallery P.: *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Allyn & Bacon, Boston 2003.
- Ghaith G.M., Bouzeineddine A.R.: *Relationship between reading attitudes, achievement, and learners. Perceptions of their Jigsaw II. Cooperative learning experience*. „Reading Psychology”, 2003, nr 24, s. 105-121.
- Glazer J. I.: *Literature for Young Children. Second Edition*. Bell & Howell Company, Toronto, London, Sydney, 1986.
- Glomb T.M., Tews M.J.: *Emotional labour: A conceptualization and scale development*. „Journal of Vocational Behaviour”, 2004, nr 64, s. 1-23.
- Glusker A., Emmelhainz C., Estrada N. & Dyess B.: *“Viewed as Equals”: The Impacts of Library Organizational Cultures and Management on Library Staff Morale*. „Journal of Library Administration”, 2022, nr 62(2), s.153-189.
- Głazewski M.: *Socjalizacja i edukacja w teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. W: *Forum Socjologiczne II*. Red. B. Wiśniewska-Paź. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2012, s. 141-166.
- Głowacka E.: *Kultura organizacyjna a proces zarządzania wiedzą w instytucjach*. „Przegląd Biblioteczny”, 2006, nr 1, s. 50-59.
- Gmerek-Rajcher M.: *Biblioteka w społeczeństwie informacyjnym*. W: *Wizja polskiego bibliotekarstwa edukacyjnego w zjednoczonej Europie*. Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji w Bytomiu, Bytom 2004, s. 11-30.
- Godfree H., Neilson O.: *School libraries matter! The missing piece in the education puzzle*. „Access”, 2018, nr 32(1), s. 28–41.
- Goffman E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. KR, Warszawa 2000.
- Goffman E.: *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.
- Goffman E.: *Rytuał interakcyjny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Goodenow C.: *The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates*. „Psychology in the Schools”, 1993, nr 3, s. 79–91.
- Gordon C.A.: *Social and emotional learning in the school library*.
https://www.academia.edu/44223018/Social_and_emotional_learning_in_the_school_library [dostęp online: 11.11.2024].

- Gordon S.L.: *Institutional and impulsive orientations in selectively appropriating emotions to self*. W: *The sociology of emotions: original essays and research papers*. Red. D. D. Franks, E. D. McCarthy. JAI Press, Greenwich 1989, s. 219-349. [do spr]
- Gordon S.L.: *Social structural effects on emotions*. W: *Research agendas in the sociology of emotions*. Red. T. D. Kemper. State University of New York Press, Albany 1990, s. 145-179.
- Gordon S.L.: *The socialization of children's emotions: Emotional culture, competence, and exposure*. W: *Children's understanding of emotion*. Red. C. Saarni, P. L. Harris. Cambridge University Press, Cambridge 1989, s. 319-349.
- Gordon S.L.: *The sociology of sentiments and emotion*. W: *Social psychology: Sociological perspectives*. Red. M. Rosenberg, R. Turner. Basic Books, New York 1981, s. 562-592.
- Goriszowski W., Kowolik P.: *Biblioteka szkolna w procesie kształtowania nawyków czytelniczych uczniów klas I-III*. „Nauczyciel i Szkoła”, 1999, nr 1(6), s. 76-91.
- Goriszowski W.: *Bibliotekarz szkolny – jego cech osobowości a efektywność działania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1976.
- Goriszowski W.: *Książka a wychowanie*. Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1973.
- Gorman M.: *Our own selves. More mediations for librarians*. American Library Association, Chicago 2003.
- Gottman J.M., Katz L.F., Hooven C.: *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Lawrence Erlbaum Associates Inc, Hillsdale 1997.
- Górska R., Madalińska-Michalak J.: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Wolter Kluwers Business, Warszawa 2012;
- Górska R.: *Kultura emocjonalna. W poszukiwaniu nowych ujęć praktyki szkolnej*. „Rocznik Pedagogiczny”, 2018, nr 41, s. 63-79.
- Górska R.: *Praca emocjonalna dorosłych. Pomiędzy skutecznością a wypalenie zawodowym pracownika*. „Edukacja Dorosłych”, 2015, nr 1, s. 95.
- Górska R.: *Praca emocjonalna nauczyciela: konceptualizacja pojęcia i perspektywy badawcze*. „Studia z Teorii Wychowania”, 2020, XI(4), nr 33, s. 210-250.
- Grabe W.: *Reading in a second language: motivation from theory to practice*. Cambridge University Press, Cambridge 2019.
- Grabowska D.: *Ewolucja zadań nauczycieli bibliotekarzy w dydaktyce szkolnej*. „Acta Universitatis Wratislaviensis”, 2018, nr 3906, s. 93-105.

- Gradney A.A.: *When „the show must go on”: Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*. „Academy of Management Journal”, 2003, nr 46, s. 86-96.
- Grandey A.A.: *Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labors*. „Journal of Occupational Health Psychology”, 2000, nr 5, s. 95-110.
- Gravetter, F. J., Wallnau, L. B.: *Statistics for The Behavioral Sciences (10th ed.)*. Cengage Learning, Boston 2017.
- Green F.B.: *Attitudes measurement*. W: *Handbook of social psychology*. Red. G. Lindzey. Addison-Wesley, New York 1959.
- Green S.: *Involving fathers in children's literacy development: an introduction to the Fathers Reading Every Day (FRED) Program*. „Journal of Extension”, 2002, nr 40 (5).
<https://archives.joe.org/joe/2002october/iw4.php> [dostęp online: 11.11.2024].
- Gregulska-Oksińska A.: *Użyteczność poznawcza wywiadu jako metody badawczej zagadnienia kontroli zarządczej w jednostkach samorządu terytorialnego*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu”, 2021, nr 65(3), s. 26-36.
- Griffith J.: *School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment*. „Elementary School Journal”, 2000, nr 101, s. 35– 61.
- Gruszczyński A.: *Wiemy, ile osób przestało korzystać z warszawskich bibliotek*.
www.warszawa.wyborcza.pl/warszawa/7,54420,28905611,wiemy-ile-osob-przestalo-korzystac-z-warszawskich-bibliotek.html?_gl=1*w1ah6a*_gcl_au*MjUzNjIxMTM4LjE2ODg3MjMyNjM.&_ga=2.44361700.1104780993.1688723264-2020460626.1688723263 [dostęp online: 12.12.2024].
- Grzegorzewska I.: *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*. „Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej”, 2012, nr 1(57), s. 39-49.
- Gurycka A.: *Stosowana psychologia wychowawcza. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
- Guthrie J. T., Wigfield A., Metsala J.L i in: *Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount*. „Scientific Studies of Reading”, 1999, nr 3(3), s. 231-256.
- Guthrie J., McGough K., Wigfield A.: *Measuring reading activity: An inventory (Instructional Resource No. 4)*. Universities of Georgia and Maryland, National Reading Research Center, Georgia 1994.

- Guthrie J.T., Wigfield A.: *Engagement and motivation in reading*. W: *Handbook of reading research (3rd. Edition*. Red. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr. Longman, New York 2000.
- Guthrie J.T.: *Educational contexts for engagement in literacy*. „The Reading Teacher”, 1996, nr 49(6), s. 432–445.
- Gwadera M.: *Źródła do badań kultury czytelniczej–trwanie, zmiana, konwergencja*. „Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy”, 2019, nr 1(55), s. 55-77.
- Habermas J.: *Strukturalne przeobrażenia sfery publicznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Haddock G., Zanna M.P.: *Assessing of the affective and cognitive information in predicting attitudes toward capital punishment*. „Law and human behaviour”, 1998, nr 22, s. 325-339.
- Hammond M.: *The enhancement imperative and group dynamics in the emergence of religion and ascriptive inequality*. „Advances in Group Processes”, 2004, nr 22, s. 167-188.
- Hamre B. K., Pianta R.C.: *Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade*. „Child Development”, 72(2), s. 625–638.
- Handy Ch.: *Understanding Organizations*. Penguin Global, New York 1993.
- Härtel C.E.J.: *How to build a healthy emotional culture and avoid a toxic culture*. W: *Research Companion to Emotion in Organization*. Red. C. L. Cooper & N. M. Ashkanasy. Edwin Elgar Publishing, Cheltenham 2008.
- Harvey S. & Bimler D., Evans I. & Kirkland J., Pechtel P.: *Mapping the classroom emotional environment*. „Teaching and Teacher Education”, 2012, nr 28, s. 628–640.
- Has-Tokarz A.: *Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania)*. W: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*. Red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska. UMCS, Lublin 2006, s. 233-244.
- Heck R.H., Marcoulides G.A.: *School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model*. „School Effectiveness and School Improvement” 1996, 7(1).
- Heise D.R.: *Effects of emotion displays on social identification*. „Social Psychology Quarterly”, 1989, nr 52, s. 10-21.
- Henk W., Melnick S.: *The Reader SelfPerception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers*. „Reading Teacher”, 1995, nr 48, s. 470–481.
- Hewson C.: *Mixed Methods Research*. W: *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. Red. V. Jupp. sAGe Publications, London 2006.

- High P.C., LaGasse L., Becker S., Ahlgren I. i in.: *Literacy promotion in primary care pediatrics: can we make a difference?* „Pediatrics”, 2000, 105, s. 927–934.
- Hildebrandt A.: *Koncepcja rozwoju organizacyjnego szkoły Pera Dalina*. W: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Red. E. Potulicka. Wydawnictwo Eriditus, Poznań 2001.
- Hill R.J.: *Attitudes and behavior*. W: *Social psychology: a sociological perspective*. Red. M. Rosenberg, R. H. Turner. Basic Books, New York 1981.
- Hinc S.: *Spór o społeczne funkcje edukacji. Z perspektywy teorii funkcjonalizmu strukturalnego i teorii konfliktu*. Wyższa Szkoła Zawodowa „Kadry dla Europy”, Poznań 2010.
- Hoflin K.: *Biblioteka to dobry społeczny biznes*. W: *Szwecja czyta. Polska czyta*. Red. K. Tubylewicz, A. Diduszko-Zyglewska. Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2015, s. 53-64.
- Hofstede G.: *Kultury i organizacje*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2000, s. 181.
- Hogsten F., Peregoy P.A.: *An Investigation of Reading Attitudes and Self-perceptions of Students Reading on and Below Grade Level*. 1999.
<https://eric.ed.gov/?q=Hogsten%2c+J.+F.%2c+%26+Peregoy%2c+P.+A.+%281999%29> [dostęp online: 11.11.2024]
- Homans G.C.: *Social behavior: Its elementary forms*. Harcourt Brace & World, New York 1974.
- Hongbiao Y.: *The effect of teacher's emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence*. „Teachers and Teaching: theory and practice”, 2015, nr 21, s. 789-810.
- Hoominfar E.: *Gender Socialization*. 2021.
https://www.researchgate.net/publication/348843246_Gender_Socialization [dostęp online: 11.12.2024]
- Howard J.K.: *The Relationship Between School Culture and the School Library Program: Four Case Studies*. „School Library Research. Research Journal of the American Association of School Librarians”, 2010, nr 13.
- Hoy W., Hannum J.: *Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement*. „Educational Administration Quarterly”, 1997, nr 33, s. 290-311.

- Huang S.L., Waxman H.C.: *The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment*. „Teaching and Teacher Education”, 2009, nr 25, s. 235- 243.
- Hughe D., Rodriguez J., Smith E.P i in.: *Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study*. „Developmental Psychology”, 2006, nr 42, s. 747–770.
- Hume L.E., Lonigan C.J and McQueen J.D: *Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practices*. „J. Res. Read.”, 2015, nr 38, s. 172–193.
- Hurrelman K.: *Struktura społeczna a rozwój osobowości: wprowadzenie do teorii socjalizacji*. UAM, Poznań 1994.
- Hussain S., Batool I., Bano S. i in.: *Emotional Climate, Work Stress and Occupational Cognitive Failure in Doctors*. „Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences (PJPBS)”, 2019, nr 4(2), s. 221-235.
- Husserl E.: *Idea fenomenologii*. Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Igbinovia M.O, Popoola S.O: *Organizational Culture And Emotional Intelligence As Predictors Of Job Performance Among Library Personnel In Academic Libraries In Edo State, Nigeria*. „Journal of Information Science Theory and Practice”, 2016, nr 4(2), s. 34-52.
- Ingarden R.: *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1960.
- Inglot-Kulas J.: *Bajkoterapia – wychowanie dzieci poprzez czytanie*. „Edukacja Wczesnoszkolna”, 2018, 2019, nr 2, s. 24-43.
- Inspiracje czytelnicze w życiu młodego pokolenia*. Red. M. Antczak. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa, Łódź 2017.
- Intrator S.: *Beginning teachers and emotional drama in the classroom*. „Journal of Teacher Education”, 2006, nr 57, s. 232–239.
- Ippoldt L.: *Biblioterapia w związkach z innymi naukami*. „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Folia 9 Studia Ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia II”, 2003, s. 293-306.
- Ippoldt L.: *Miejsce książki i biblioterapii w życiu dziecka przewlekle chorego*. „Bibliotheca Nostra: śląski kwartalnik naukowy”, 2014, nr 3, s. 34-44.
- Itsekor V., Nwokeoma N.: *The Importance of the Use of Libraries and the Need for a Reading Culture*. „Acta Univeristatis Lodziensis Folia Librorum”, 2017, nr 1 (24), s. 97-110.

- Izdebska J.: *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Trans Human, Białystok 1996.
- Jackson E.: *Cuddling up with Child and a Good Book - 10 Great Reasons to Read Together*. W: *Nuts Parents Page*. 2008. <http://www.booknutsreadingclub.com/cuddlingup.html> [dostęp online: 11.11.2024]
- Jakimiuk B.: *Preferowana i rzeczywista codzienność szkolna w perspektywie uczniów*. „Studia Edukacyjne”, 2021, nr 61, s. 7–25.
- Janas M., Zając R.: *Praca emocjonalna a bibliotekarze*. „Biblioteka i Edukacja”, 2015, nr 8. <https://bibliotekanauki.pl/articles/554994> [dostęp online: 11.11.2024].
- Janowski A.: *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970.
- Janus-Sitarz A.: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*. Universitas, Kraków 2010.
- Janus-Sitarz A.: *W poszukiwaniu czytelnika. Inspiracje, diagnozy, rekomendacje*. Universitas, Kraków 2016.
- Jaskowska B.: *Kultura organizacyjna wspierająca procesy uczenia się biblioteki akademickiej*. „Przegląd Biblioteczny”, 2005, nr 2, s. 176-185.
- Jaskowska B.: *Nie tylko wiedza i intelekt - o kompetencjach emocjonalnych w bibliotece*. „Bibliotheca Nostra : śląski kwartalnik naukowy”, 2007, nr 2(2), s. 9-23.
- Jaskowska B.: *Rola inteligencji emocjonalnej w działalności informacyjno-bibliotecznej*. W: *Zarządzanie kadrami w bibliotece*. Red. J. Kamińska, B. Żołędowska-Król. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008.
- Jaskulska S.: *Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.
- Jaszczuczyn E.: *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętność czytania dzieci sześciolatek*. Trans Human, Białystok 2010.
- Johnson B., Stevens J.J., Zvoch K.: *Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the revised school level environment questionnaire*. „Educational and Psychological Measurement”, 2007, nr 67(5), s. 833-844.
- Jówko E.: *Klimat społeczny w szkole inkluzywnej. Student niepełnosprawny*. „Szkice i rozprawy”, 2013, nr 13, s. 43-59.
- Julien H., Genius S.K.: *Emotional labour in librarians' instructional work*. „Journal of Documentation”, 2009. www.emeraldinsight.com/0022-0418.html [dostęp online: 11.11.2024].

- Juszczyk-Rygallo J.: *Socjalizacja dziecka jako proces kształtowania tożsamości*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 11(42), s. 13-25.
- Kaarst-Brown M.L., Nicholson S., von Dran G.M. i in.: *Organizational cultures of libraries as a strategic resource*. „Former Departments, Centers, Institutes and Projects”, 2004, nr 53(1), s. 33-53.
- Kaczmarzyk M.: *Strefa napięć. Historia naturalna konfliktu z nastolatkiem*. Element 2020.
- Kaiser H.F.: *The application of electronic computers to factor analysis*. „Educational and Psychological Measurement”, 1960, nr 20, s. 141-151.
- Kanasz T.: *Zmiany kultury emocjonalnej pracowników socjalnych w Polsce*. „Annales Universita Mariae Curie-Skłodowska. Philosophia-Sociologia”, 2018, nr 1(43), s. 148.
- Kapetanovic S., Skoog T.: *The Role of the Family's Emotional Climate in the Links between Parent-Adolescent Communication and Adolescent Psychosocial Functioning*. „Journal of Abnormal Child Psychology”, 2021, nr 49, s. 141-154.
- Karkowska M.: *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej. Analiza etnograficzna*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Karkowska M.: *Skrypty, opowieści i narracje w perspektywie pedagogicznej. Ku świadomości wychowania*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2020.
- Karłyk-Ćwik A.: *Klimat społeczny Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych – diagnoza i perspektywy rozwoju*. „Niepełnosprawność”, 2017, nr 28, s. 192–208.
- Karłyk-Ćwik A.: *Style humoru wychowanków i wychowawców a klimat społeczny placówek resocjalizacyjnych dla nieletnich*. „Resocjalizacja Polska”, 2017, nr 12, s. 173-194.
- Kasperek-Golimowska E.: *Rola szkolnej edukacji zdrowotnej w kształtowaniu postaw aktywnego uczestnictwa dzieci i młodzieży w życiu społecznym*. W: *Wymiary społecznego uczestnictwa w życiu. Między dzieciństwem a dorosłością*. Red. H. Krause-Sikorska. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Katalog dobrych praktyk w edukacji Łódzki Festiwal Bibliotek Szkolnych miejscem prezentacji innowacyjności i aktywności nauczycieli bibliotekarzy i bibliotek szkolnych*. Red. B. Langner, G. Adamiec i J. Moos. Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2021.
- Kawalec P.: *Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie*. „Zagadnienia naukoznawstwa”, 2014, nr 1(199), s. 3-22.
- Kawecki I.: *Metoda etnograficzna w badaniach edukacyjnych*. Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych, Łódź 1994.

- Kazelskis R., Thames D., Reeves C. i in.: *Reliability and Stability of Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) Scores Across Gender, Race, and Grade Level*. „Fall 2004 & Spring 2005”, nr 1-2(XXVII), s. 29.
- Kazelskis R., Thames D., Reeves C.: *The Elementary Reading Attitude Survey: factor invariance across gender and race*. „Reading Psychology”, 2004, nr 25, s. 111-120.
- Kelley J., Evans M.D., Sikora J.: *World inequality study: Codebook and machine readable data file, 1987–2004*. International Survey Center 2007, <http://www.international-survey.org> [dostęp online: 11.11.2024].
- Kelman H.C.: *Attitudes are Alive and Well and painfully Employed in the Sphere of Action*. „American Psychologist”, 1978, nr 29, s. 310-324.
- Keltner D., Oatley K., Jenkins J.M.: *Zrozumieć emocje. Wydanie nowe*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Kemper T.: *A social interactional theory of emotions*. John Wiley, New York 1978.
- Kenrick D.T, Neuberg S.L, Cialdini R.B.: *Psychologia społeczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Kerlinger F.N.: *Social attitudes and their criterial referents: a structural theory*. „Psychological Review”, 1967, nr 74(2), s. 110–122.
- Keskin H.K, Bastug M.: *A study of the correlations among reading frequency, participation in reading environments and reading attitude*. „Int. J. Soc. Sci. Educ.”, 2014, nr 4, s. 560–568.
- Kidd D., Ongis M., Castano E.: *On literary fiction and its effects on theory of mind*. „Scientific Study of Literature”, 2016, nr 6, s. 42–58.
- Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M.: *Dziecko jako odbiorca literatury*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 1991.
- Kırmızı F.S.: *The relationship between reading comprehension strategies and reading attitudes*. „Education 3-13”, 2011, nr 3(39), s. 289-303.
- Kirwil L.: *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla UE. Wstępny raport z badań EI Kids Online przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-116 lat i rodziców*. <http://eprints.lse.ac.uk/46445/1/PolandReportPolish.pdf> [dostęp online: 12.12.2024].
- Kisilowska M.: *Biblioteka w sieci - sieć w bibliotece: wybrane społeczne i kulturowe aspekty współczesnego bibliotekarstwa*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010.

- Klem A.M., Connell J.P.: *Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement*. „Journal of School Health”, 2004, nr 74(7).
- Kline P.: *An Easy Guide to Factor Analysis*. Routledge, London 2015.
- Kliś M.: *Psychologiczne koncepcje umiejętności czytania ze zrozumieniem*. „Państwo i Społeczeństwo”, 2004, nr 1, s. 155-157.
- Klus-Stańska D., Nowicka M.: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D.: *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*. „Studia Pedagogiczne”, 2011, nr 64, s. 43-50.
- Klus-Stańska D.: *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*. „Studia z teorii wychowania” 2016, nr 2(15), s. 45-60.
- Kłóskowska A.: *Socjologia kultury*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Kłóskowska A.: *Społeczne ramy kultury. Monografia socjologiczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972.
- Kłóska I.: *Kultura organizacyjna a efektywność w organizacjach niezorientowanych na zys*. W: *Zarządzanie przedsiębiorcze w organizacjach non-profit i administracji publicznej*. Red. A. Chodyński, M. Huczek. Wydawnictwo Humanitas, Sosnowiec 2008, s. 71-85.
- Kmita J.: *Kultura i poznanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
- Kmita J.: *O kulturze symbolicznej*. COMUK, Warszawa 1982.
- Kmita J.: *Późny wnuk filozofii: wprowadzenie do kulturoznawstwa*. Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2007.
- Knasiecka-Falbierska K.: *Codziennność szkolna w doświadczeniach młodych anarchistów. Analiza przypadków*. Wydawnictwo Uni-Druk, Poznań 2007.
- Kocowski T.: *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*. Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 1978.
- Kolici-Vehovec S., Rončević Zubković B., Pahljina-Reinić R.: *Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: the effect on reading comprehension*. „Psychol. Top.”, 2014, nr 23, s. 77-98.
- Kołodziejska J.: *Elitarne i popularne wzory czytania*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014.
- Konarzewski K.: *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Konarzewski K.: *Sztuka nauczania*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.

- Koncepcje rozwoju knihoven ČR na léta 2017–2020 i kontynuacja Koncepcje rozwoju knihoven ČR na léta. 2021-2027.* <http://ukr.knihovna.cz/koncepcje-rozwoje-knihoven-cr-na-leta-2017-2020/> [dostęp online: 11.01.2024].
- Konecki K.: *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Konieczna D.: *Współczesne trendy architektury bibliotecznej a zmieniające się wymagania użytkowników bibliotek.* W: *Biblioteki XXI wieku. Czy przetrwamy?* Politechnika Łódzka, Łódź 2006, s. 217–227.
- Konieczny-Pizoń K.: *Kultura szkoły w narracji dziecka. Pomędzy szansą a zagrożeniem dla rozwoju dziecka-ucznia.* „Kultura i Edukacja”, 2021, nr 1(131), s. 169–184.
- Konopka M., Bujak J., Ciećkiewicz M.: *Przygotowanie czytelnicze młodzieży w świetle wiadomości uczniów o bibliotece szkolnej.* „Przegląd Oświatowo-Wychowawczy”, 1979, ¾, s. 114-118.
- Konopnicka I.: *Znaczenie słuchania w edukacji czytelniczej w młodszym wieku szkolnym.* W: *Edukacja małego dziecka. T. 6. Wybrane obszary aktywności.* Red. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szusćnik, A. Wąsiński. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Koolstra C.M., van der Voort T.H.A, van der Kamp L.J.T: *Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study.* „Reading Research Quarterly”, 1997, nr 32, s. 128-152.
- Koryś I., Kopeć J., Zasacka Z. i in.: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku.* Biblioteka Narodowa, Warszawa 2017.
- Kosik E.: *Metody pracy z czytelnikiem w bibliotece dziecięcej sposobem na rozbudzanie zainteresowań czytelniczych.* „Elektroniczne Czasopismo Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, 2016, nr 10, s. 1-9.
- Kossewska J.: *Społeczeństwo wobec osób niepełnosprawnych - postawy i ich determinanty.* „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis Folia 14 Studia Psychologica I”, 2003, s. 39 – 60.
- Kostecka M.: *Jak bibliotekarze mogą skutecznie uczyć kompetencji informacyjnych i cyfrowych dorosłych użytkowników bibliotek?* „EBIB”, 2021, nr 2.
- Kostera M., Kownacki S.: *Kierowanie zachowaniami organizacyjnymi.* W: *Zarządzanie. Teoria i praktyka.* Red. A. K. Koźmiński, W. Piotrowski. Warszawa 1996.
- Kościńska-Jawień H., Mól K.: *Gra biblioteczna w pracy bibliotekarza jako narzędzie kształcenia kompetencji i forma aktywizacji użytkowników biblioteki.* W: *Biblioteka*

- naukowa: czy jeszcze naukowa?* Red. K. Jazdon. Biblioteka Uniwersytecka w Poznaniu, Poznań 2018, s. 249-259.
- Koth Ch. & Bradshaw C. & Leaf P.: *A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors*. „Journal of Educational Psychology”, 2008, nr 100, s. 96-104.
- Kovesces Z.: *Metaphor and emotion*. Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Kowalczyk-Kustra O., Jarzębowska A., Zakrzewski J.: *Wpływ doświadczeń i emocji stomatologicznych rodzica na sposób kształtowania postawy stomatologicznej dziecka*. „Nowa Stomatologia”, 2015, nr 2, s. 47-52.
- Kowalska M., Kotlarek D.: *Bibliotekarz a stereotypy*. „EBIB” 2004, nr 10 (80).
https://www.ebib.pl/2006/80/a.php?kowalska_kotlarek [dostęp online: 11.11.2024].
- Kowalska M.: *W stronę czytelnika*. Biblioteka Uniwersytetu Łódzkiego.
<https://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/27461/M.Kowalska%20%281%29%20W%20stron%c4%99%20czytelnika.pdf?sequence=4&isAllowed=y> [dostęp online: 11.11.2024]
- Koziołek K.: *Czas lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- Koźmińska I., Olszewska E.: *Wychowanie przez czytanie*. Świat Książki, Warszawa 2010.
- Koźmińska I., Olszewska E.: *Z dzieckiem w świat wartości*. Prószyński i S-ka, Warszawa 2014.
- Kółkiewicz B.: *Obraz świata w statutach szkolnych. Analiza retoryczna wybranych statutów szkół podstawowych*. „Res Rhetorica”, 2019, nr 6 (1), s. 66-86.
- Krasoń K.: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego: kinestetyczne interpretacje liryki*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Krieger S.: *Praca bibliotekarza szkolnego w okresie nauki zdalnej*. „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Librorum”, 2021, nr 33, s. 143-149.
- Kron F.W.: *Pedagogika - kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 86-87.
- Krraykamp G.: *Literary socialization and reading preference. Effects of parents, the library and the school*. „Poetics”, 2003, nr 31, s. 235–258.
- Kruszewski T.: *Przestrzenie biblioteki. O symbolicznej, fizycznej i społecznej obecności instytucji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.
- Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Red. G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2006.

- Książka i biblioteka w środowisku edukacyjnym.* Red. E.B. Zybert. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2002.
- Książka, biblioteka, informacja. W kręgu kultury i edukacji.* Red. B. Zybert, D. Grabowska. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008;
- Książki w życiu najmłodszych.* Red. M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
- Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym.* Red. J. Kida. Wyższa Szkoła Pedagogiczna Rzeszów 1997.
- Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna.* Red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski. Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007.
- Kubinowski D.: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja.* Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Kubów S.: *Od normy moralnej do etyki zawodowej – myśląc o profesji bibliotekarskiej.* W: *Bibliotekarz w świecie wartości.* Red. Tegoż. Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji TWP, Wrocław 2003.
- Kulesza M., Kulesza M.: *Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego.* „Pedagogika społeczna”, 2015, nr 3(57), s. 113-125.
- Kulesza M.: *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych.* „Journal Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2007, nr 24, s. 261-277.
- Kultura a emocje i życie społeczne.* Red. P. Binder, H. Palska, W. Pawlik. IFIS PAN, Warszawa 2010.
- Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży. Szkice bibliologiczne.* Red. M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzeń doświadczania emocji.* Red. I. Przybylska. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.
- Kultura, zmiana społeczna, wychowanie – inspiracje i poszukiwania. Księga jubileuszowa poświęcona Profesor Annie Przecławskiej.* Red. A. Grodzki, D. Świerczyńska-Jelonek, A. Wilkomirska. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2006.
- Kupiec H.: *Rozwijanie kompetencji społecznych nieletnich a klimat wychowawczy placówki resocjalizacyjnej.* „Resocjalizacja Polska”, 2012, nr 3, s. 383-398.
- Kupisiewicz Cz.: *Z dziejów teorii i praktyki wychowania - podręcznik akademicki.* Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

- Kush J.C., Watkins M.W.: *Long-Tens stability of children's attitudes toward reading*. „Journal of Educational Psychology”, 1996, nr 89, s. 315-319.
- Kush J.C., Watkins M.W., Brookhart S.M.: *The Temporal-Interactive Influence of Reading Achievement and Reading Attitude*. „Educational Research and Evaluation An International Journal on Theory and Practice”, 2005, nr 11, s. 29-44.
- Ladorucki J.: *Od propagandy czytelnictwa do budowania społeczeństwa informacyjnego*. „Prace Katedry Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej UŁ”, 2011, nr 1(36), s. 208-211.
- Lance K.C., Kachel D.E.: *Why school librarians matter: What years of research tell us*. „Phi Delta Kappan”, 2018, nr 99(7), s. 15–20;
- Langer H.: *Programy czytelnicze dla małych dzieci w bibliotekach zagranicznych*. „Bibliotheca Nostra”, 2007, nr 3, s. 15-21.
- Larkowa H.: *Postawy otoczenia wobec inwalidów*. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1970.
- Lawanda I.: *Redefining library organization cultures*. „Developing Country Studies”, 2015, nr 5(15), s. 15-22.
- Lawler E.: *An affect theory of social exchange*. „American Journal of Sociology”, 2001, nr 107, s. 321-352.
- Lazarus B.D., Callahan T.: *Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities*. „Reading Psychology”, 2000, nr 21, s. 271-282.
- Lazarus R.S.: *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, New York 1991.
- LeDoux J.: *Anxious: Using the brain to understand and treat fear and anxiety*. Penguin Global, New York, 2015
- .Lee V.E., Loeb S.: *School size in Chicago Elementary Schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievements*. „American Educational Research Journal”, 2000, nr 37(1), s. 3–31.
- Leithwood K., Jantzi D.: *A Review of Empirical Evidence About School Size Effects: A Policy Perspective*. „Review of Educational Research”, 2009, nr 79(1), s. 464-490.
- Lewandowicz-Nosal G.: *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech. Poradnik*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2011.
- Lewandowicz-Nosal G.: *Od czterech do sześciu. Książki dla przedszkolaka*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012.
- Lewińska J.: *Kształtowanie postawy twórczej. Zabawy językowe*, „Życie Szkoły”, 2006, nr 2, s. 36–41.

- Lewis L.M.: *Acculturation of immigrant students in a higher education learning environment: Assimilation as 'false consciousness'*. 2019.
<https://core.ac.uk/download/pdf/323989685.pdf> [dostęp online: 11.11.2024].
- Lewis M., Haviland-Jones J.M.: *Psychologia emocji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Ley T.C., Schaer B.B., Dismukes B.W.: *Longitudinal study of the reading attitudes and behaviors of middle school students*. „Reading Psychology”, 1994, nr 15, s. 11–38.
- Lilla N.: *Capturing the multidimensionality of immigrant students' acculturation patterns in Germany*. "Front. Edu", 2023, nr 8.
<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2023.1129407/full> [dostęp online: 11.11.2024].
- Lisowska-Kożuch U.: *Kamishibai, booktalking, storytelling..., czyli formy pracy z młodym czytelnikiem*. „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia XII”, 2014, s. 149-164.
- Literacy in Europe: Facts and Figures*. European Literacy Policy Network [ELINET], 2015.
https://mgciissn.files.wordpress.com/2017/04/factsheet-literacy_in_europe-a4.pdf
[dostęp online: 11.01.2022].
- Littau K.: *Theories of reading: books, bodies, and bibliomania*. Polity Press, Cambridge 2006.
- Liu K.R., Borrett D.S., Cheng A. i in.: *Near-infrared spectroscopy study of language activated hyper- and hypo-oxygenation in human prefrontal cortex*. „Neurosci”, 2008, nr 118(5), s. 657-666.
- Logan S., Johnston R.: *Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie*. „Reading Psychology”, 2002, nr 4(23), s. 199-200.
- Lorens P.: *Definiowanie współczesnej przestrzeni publicznej*. „Problemy kształtowania Przestrzeni Publicznych”, 2010, s. 6-20.
- Love K., Hamston J.: *Teenage boys' leisure reading dispositions: juggling male youth culture and family cultural capital*. „Educational Review”, 2003, nr 55(2), s. 161-177.
- Lubaś M.: *Rozum i etnografia: przyczynek do krytyki antropologii postmodernistycznej*. Nomos, Kraków 2003.
- Lubrańska A.: *Klimat organizacyjny jako wyznacznik emocjonalnych doświadczeń pracowników*. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2014, nr 1(96), s. 114-124.
- Lubrańska A.: *Klimat organizacyjny wobec obciążeń pracą w aspekcie wieku i płci pracownika*. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 2014, nr 5, s. 69-80.

- Lumley T., Diehr P., Emerson S. i in.: *The importance of the normality assumption in large public health data sets*. „Annu Rev Public Health”, 2002, nr 23, s. 151-169.
- Lutz C.A., Abu-Lughod L.: *Introduction: Emotion, Discourse and the Politics of Everyday Life*. W: *Language and the Politics of Emotion*. Cambridge University Press, Cambridge 1990, s. 1-23.
- Lynch J.: *Parent's self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement, and gender*. „Journal of Research in Reading”, 2002, nr 25(1), s. 54-68.
- Łobocki M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Łojek S.: *Hermeneutyczna koncepcja podmiotu Martina Heideggera*. „Analiza i Egzystencja”, 2017, nr 40, s. 5-27.
- Łysek J.: *Analfabetyzm funkcjonalny uczniów*. „Nauczyciel i Szkoła”, 2007, nr 1-2 (34-35), s. 178-190.
- Ma X. & Willms J.D.: *School Disciplinary Climate: Characteristics and Effects on Eighth Grade Achievement*. „Alberta Journal of Educational Research”, 2004, nr 50(2), s. 169-188.
- Ma X. and Xu J.: *Assessing the relationship between attitude towards mathematics and achievement in mathematics: A meta-analysis*. „Journal for Research in Mathematics Education”, 2004, nr 28(1), s. 26-47.
- Majkusiak D.: *Biblioteka szkolna jako świetlica, nauczyciele bibliotekarze jako obiboki*. „Biuletyn Ebib”, 2022, nr 3(204), s. 3.
- Makarova E.: *Acculturation and school adjustment of minority students: school and family-related factors*. „Intercultural Education”, 2019, 30(5), s. 445-447.
- Malewski A.: *O zastosowaniach teorii zachowania*. W: *Tenże: O nowy kształt nauk społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Maliszewski K.: *Lekcje niepokoju. Szkic o pedagogice (z) lęku*. „Kultura współczesna”, 2021, nr 4 (75), s. 56.
- Mar R.A.: *The neural bases of social cognition and story comprehension*. „Annu Rev Psychol 2011”, nr 62, s. 103-134.
- Marcia D.H., Tonks S.M., Hock M. i in.: *A review of reading motivation scales*. „Reading Psychology”, 2018, nr 39.
- Marciniak B.: *Metodyczne aspekty pomiaru deklaracyjnych i utajonych postaw*. „Handel Wewnętrzny”, 2016, nr 4, s. 154-155.

- Markovsky B., Lawler E.: *A new theory of group solidarity*. „Advances in Group Processes”, 1994, nr 11, s. 113-137.
- Marks H.M, Kuss P.: *Socialization for citizenship through community service: disparities in participation among*. „U. S. High School Students. Sociological Focus”, 2001, nr 34(4), s. 377-398.
- Marody M.: *Postawy*. W: *Encyklopedia socjologii*. Red. Z. Bokszański i in. T. 3. Oficyna Naukowa Warszawa, Warszawa 2000, s. 152.
- Marody M.: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy: analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad postawami*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976.
- Martin J.: *Emotional Intelligence, Emotional Culture, and Library Leadership*. „Library leadership & management” 2019, 2(33), s. 1-10.
- Martínez R. S., Aricak O. T., Jewell J.: *Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal interaction model*. „Psychology in the Schools”, 2008, nr 10(45), s. 1010-1018.
- Maslowski R.: *School Culture and School Performance: An Explorative Study into the Organizational Culture of Secondary Schools and Their Effects*. Twente University Press, Enschede, 2001.
- Mašić A. & Bećirović S.: *Attitudes towards learning English as a foreign language*. „Journal of Linguistic and Intercultural Education”, 2021, nr 14, s. 85-105.
- Maslow A.: *Dane psychologiczne a warunki ludzkie*. „Literatura na świecie”, 1982, nr ¾, s. 202-229.
- Matras-Mastalerz W.: *Biblioterapia – ewolucja teorii i rozwój praktyki. Przegląd na podstawie doświadczeń polskich i zagranicznych*. „Acta Universitatis Lodzensis Folia Librorum”, 2016, nr ½ (22/23), s. 29-44.
- Matras-Mastalerz W.: *Czytanie najskuteczniejszą metodą wychowawczą*. W: *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzież w kręgach oddziaływań*. Red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 155-168.
- Matsumura L.C., Slater S.C., Crosson A.: *Classroom climate, rigorous instruction and curriculum, and students' interactions in urban middle schools*. „The Elementary School Journal”, 2008, nr 108, s. 293–312.
- Matteson M., Miller S.S.: *What Library Managers Should Know about Emotional Labor?* „Public Library Quarterly”, 2014, nr 33(2), s. 95-107.

- Matteson M.L., Miller S.S.: *A study of emotional labor in librarianship*. „Library & Information Science Research”, 2013, nr 35, s. 54-62.
- Matteson M.L., Chittock S., Mease D.: *In Their Own Words: Stories of Emotional Labor from the Library Workforce*. „The Library Quarterly”, 2015, nr 85(1), s. 85-105.
- Matteson M.L., Ming Y. & Silva D.E.: *The relationship between work conditions and perceptions of organizational justice among library employees*. „Library & Information Science Research”, 2021, nr 43(2).
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0740818821000232?via%3Dihub> [dostęp online: 11.11.2024].
- Maxwell L.: *Emotional intelligence: what works at work*. „Law Library Journal”, 2010.
<http://www.aallnet.org/products/pub//jv102no1/2010-09.pdf> [dostęp online: 11.11.2024].
- Mayntz R., Holm K., Hübner P.: *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
- Mądre wychowanie. 20 lat Konwencji o Prawach Dziecka*. Fundacja ABCXXI Cała Polska Czyta Dzieciom, Warszawa 2009.
- McCracken A.: *School library media specialist's perceptions of practice and importance of roles described in information power*. Virginia 2010.
<http://www.ala.org/ala/mgresdivs/aasl>. [dostęp online: 11.11.2024].
- McKenna M.C., Kear D.J., Ellsworth R.A.: *Children's attitudes toward reading: a national survey*. „Reading Research Quarterly”, 1995, 30, s. 934–956.
- McKenna M.C., Conradi K., Lawrence C. i in.: *Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey*. „Reading research quarterly”, 2012, nr 47(3), s. 283-306.
- McKenna M.C., Kear D.: *Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers*. „Reading Teacher”, 1990, nr 43, s. 626–639.
- McLure F., Koul R.B., Fraser B.J.: *University Students' Classroom Emotional Climate and Attitudes during and after COVID-19 Lockdown*. „Education Sciences”, 2022, nr 12(1).
- McLure F.I., Fraser B.J., Koul R.B.: *Structural relationships between classroom emotional climate, teacher–student interpersonal relationships and students' attitudes to STEM*. „Social Psychology of Education”, 2022, nr 25.
- McPherson-Leitz K. L.: *Bibliotherapy in the Classroom: Integrating Mental Health into an English Language Arts Classroom*. „Honorable Mentions”, 2018, nr 11.
<https://scholarworks.gvsu.edu/coeawardhonor/11> [dostęp online: 12.12.2024]

- Mead G.: *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Mead M.: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Megabiblioteki. Wybrane tendencje w bibliotekarstwie publicznym*. Red. D. Pietrzykiewicz, E. B. Zybert. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2015.
- Meirovich G.: *Creating a favorable emotional climate in the classroom*. „The International Journal of Management Education”, 2012, nr 10, s. 169–177.
- Mellon C.A.: *Library Anxiety: a grounded theory and its development*. „College & Research Libraries”, 1986, nr 47(2), s. 160-165.
- Melosik Z.: *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. „Chowanna”, 2003, nr 1, s. 19-37.
- Melosik Z.: *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy*. Oficyna Wydawnicza Impuls 2013, Kraków, s. 89-140.
- Mendel M.: *Pedagogika miejsca wspólnego*. WN Katedra, Gdańsk 2018.
- Mendelsohn A.L., Mogilner L.N., Dreyer B.P.: *The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children*. „Pediatrics”, 2001, nr 107(1), s. 130–134.
- Mendras H.: *Elementy socjologii*. Siedmioróg, Wrocław 1989.
- Meral S. A.: *Students' Attitudes Towards Learning, A Study on Their Academic Achievement and Internet Addiction*. „World Journal of Education”, 2019, nr 9(4), s. 109-122.
- Merisuo-Storm T.: *Pupils' attitude towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education*. „Teaching and Teacher Education”, 2007, nr 23(2), s. 226-235.
- Mesquita B., Frijda N.H., Scherer K.R.: *Culture and emotion*. W: *Handbook of cross-cultural psychology*. T. 2. Red. P. Dasen, T. S. Saraswathi. Allyn and Bacon, Boston 1997, s. 255–297.
- Męczkowska A.: *Kompetencje*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. II. Warszawa 2003.
- Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia*. Red. J. Malicki, K. Krasoń. Katowice 2005.
- Między teorią a praktyką. Wybrane zagadnienia z zakresu kultury książki dzieci i młodzieży*. Red. J. Konieczna, M. Antczak. Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2011.

- Mika S.: *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.
- Mikołajewska B.: *Zjawisko wspólnoty*. The Lintons' Video Press, New Haven, 1999.
- Mikuła B.: *Klimat organizacyjny a kultura organizacyjna — próba systematyzacji pojęć*.
„Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, 2000,
nr 3, s. 33-40.
- Miller R.: *Problematyka badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży z pedagogicznego punktu widzenia*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1960, nr 1, s. 35-70.
- Mills J., Lodge D.: *Affect, emotional intelligence, and librarian-user interaction*. „Library Review”, 2006, nr 55(9), s. 587-597.
- Misiewicz H.: *Rola rodziny w kształtowaniu postaw*. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.
- Mobilna Biblioteka*. Red. M. Wojciechowska. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2021.
- Mobilnie, interaktywnie, kompetentnie: Usługi, media i technologie informacyjno-komunikacyjne w nowoczesnej bibliotece*. Red. M. Wojciechowska, M. Cyrklaff-Gorczyca. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2019.
- Molicka M.: *Bajki terapeutyczne jako metoda obniżania lęku u dzieci hospitalizowanych*. Kolegium nauczycielskie, Leszno 199.
- Molicka M.: *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań 2011.
- Moors A.: *Theories of emotion causation: A review*. „Cognition and Emotion”, 2009, nr 23, s. 625-662.
- Morni A., Sahari S.: *The Impact of Living Environment on Reading Attitudes*. „Procedia - Social and Behavioral Sciences”, 2013, nr 10, s. 415-425
- Morris J.A., Feldman D.C.: *The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor*. „Academy of Management Review”, 1996, nr 21(4), s. 986-1010;
- Mullan K.: *Families that read: a time-diary analysis of young people's and parents' reading*. „Journal of Research in Reading”, 2010, nr 33(4), s. 414-430.
- Mullis L.V.S., Martin M.O., Gonzalez E.J i in.: *PIRLS 2001 International Report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Boston College, International Study Center, Boston 2003.
- Mumba B.: *Attitudes Relationships Scale toward Foreign Language Learning*. „SSRN Electronic Journal”, 2019.

- https://www.researchgate.net/publication/335305866_Attitudes_Relationships_Scale_toward_Foreign_Language_Learning [dostęp online: 11.11.2024]
- Mumbauer J., Kelchner V.: *Promoting mental health literacy through bibliotherapy in school-based settings*. „Professional School Counseling”, 2018, nr 21(1), s. 85–94.
- Murtafi’ah B., Setyo Putro N.P.H.: *A Latent Profile Analysis of Santri’s Reading Attitude and Reading Motivation*. „KnE Social Sciences”, 2019, nr 3(10), s. 388-399.
- Murtafi’ah B., Setyo Putro N.P.H.: *Gender differences in santri’s reading attitude and motivation*. „EduLite Journal of English Education, Literature, and Culture”, 2020, nr 5(2), s. 251-262.
- Nalaskowski A.: *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Narkiewicz-Niedbalec E.: *Socjalizacja poznawcza uczącej się młodzieży. Studium z zakresu socjologii wiedzy i edukacji*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006, s. 13-35.
- Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa. <https://www.gov.pl/web/kultura/narodowy-program-rozwoju-czytelnictwa> [dostęp online: 11.01.2024].
- Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych. Red. A. Przecławska, L. Rowicki. Warszawa, Żak 2000.
- Natura emocji*. Red. P. Ekman, R. J. Davidson. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1998.
- Negi P.S., Tomar A., Sharma N.: *Emotional Climate in UN peacekeeping Organization: An Exploratory Study*. „The International Journal of Indian Psychology”, 2018, nr 6 (2), s. 120-126.
- Newcomb C.T.: *Social psychology*. Dryden Press, New York 1950.
- Newcomb T.M.: *Persistence and change: Bennington College and its students after twenty-five years*. Wiley, New York 1963.
- Ngoc N.N.: *Improving the reading culture of primary school students in Hanoi City, Vietnam*. „Edukacja humanistyczna”, 2018, nr 2, s. 57-68.
- Nitecka-Walerych A.: *Cisza w edukacji wczesnoszkolnej*. „Colloquium Pedagogika – Nauki o Polityce i Administracji. Kwartalnik”, 2021, 4(44), s. 124-144.
- Noori M., Liu X.: *Studying Workgroup Emotional Climate (WEC) In The Knowledge-Based Companies Of Iran*.
- Nootens P., Morin M.F., Alamargot D. i in.: *Differences in Attitudes Toward Reading: A Survey of Pupils in Grades 5 to 8*. „Front. Psychol.”, 2019, nr 9(2773), s. 1-13.

- Nowak B.: *Klimat społeczny instytucjonalnego i rodzinnego środowiska wychowawczego*. „Resocjalizacja Polska”, 2017, nr 12, s. 105-117.
- Nowak W.: *Praca emocjonalna w organizacjach a płeć: wybrane uwagi na temat społecznego kontekstu skutków zdrowotnych*. „Nowiny Lekarskie”, 2012, nr 81(4), s. 418-423.
- Nowak W.: *Szkoła totalitarna*. „Roczniki Socjologii Rodziny”, 1998, nr 10, s. 17-28.
- Nowak-Dziemianowicz M.: *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Nowak-Dziemianowicz M.: *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Nowosad I.: *Kultura szkoły versus klimat szkoły*. „Kultura i edukacja”, 2018, nr 1(119).
- Nowosad I.: *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji*. „Studia Edukacyjne”, 2018, nr 49, s. 159-174.
- O'Connor E., McCartney K.: *Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development*. „American Educational Research Journal”, 2007, nr 44, s. 340-369.
- Ochmann D.: *Czy fajny jest fajny? Współczesne leksemy młodzieżowe o znaczeniu 'taki, który mi się (bardzo) podoba*. „LingVaria”, 2014, nr 9(18), s. 91-102.
- Ogbonna E., Harris L.C.: *Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study*. „Organization Studies”, 2004, nr 25(7), s. 1185-1203.
- Olearczyk T.: *Cisza. Refleksje nie tylko pedagogiczne*. Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2022.
- Onwuegbuzie A.J., Jiao Q.G.: *Is Library Anxiety Important?* „Library Review”, 1999, nr 48, s. 278-282.
- Oppenheim A.N.: *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Zys i S-ka, Poznań 2004.
- Ordon U.: *Rola metod aktywizujących w kształtowaniu postaw twórczych dzieci. EETP [Internet]*. <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/article/view/395> [dostęp online: 11.11.2024]
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD): *The Well Being of Nations*. Paris. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264189515-en.pdf?expires=1690277570&id=id&accname=guest&checksum=2DDE71515AB0A5B93DA9C1178518C653> [dostęp online: 11.01.2024].
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]: *Results in focus, Programme for International Student Assessment (PISA)*. 2015. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> [dostęp online: 11.01.2022].

- Organization for Economic Co-operation and Development [OECD]: *Reading for change. Performance and Engagement across Countries. Results from Pisa 2000*. 2002.
<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf> [dostęp online: 11.01.2022].
- Ornstein S., Nelson T.: *Incorporating emotional intelligence competency building into the preparation and delivery of international travel courses*. „Innovations in Education & Teaching International”, 2006, nr 43(1), s. 41–55.
- Ostaszewski K.: *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*. „Edukacja”, 2012, nr 4, s. 23–38.
- Österreichischer Rahmenleseplan, przyjęty w Austrii:
<https://www leseplan.at/Home/Willkommen> [dostęp online: 11.01.2024].
- Oui F.: *Reviewing the role of positive classroom climate in improving English as a foreign language students' social interactions in the online classroom*. „Frontiers in Psychology”, 2022, nr 13, s. 1-8.
- Owrzoł M., Wojciechowska M.: *Czytelnictwo w kontekście analiz i dyskusji nad kapitałem kulturowym i społeczną rolą bibliotek*. „Fides. Biuletyn Bibliotek Kościelnych”, 2021, nr 2 (53), s. 149-175.
- Öztürk E., Özhan M.B.: *Validity and Reliability of the School's Emotional Climate Scale*. „Advances in Language and Literary Studies”, 2019, nr 10(6), s. 161-167.
- Páez D., Espinosa A., Bobowik M.: *Emotional climate: how is it shaped, fostered, and changed?* W: *Changing Emotions*. Red. D. Hermans, B. Rimé, B. Mesquita. Psychology Press, London 2012.
- Pająk J.: *Kultura organizacyjna w oświacie. Teoria, praktyka, stymulacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.
- Pajerska K., Starzak J.: *Rola głośnego czytania w kształtowaniu przez rodziców postaw czytelniczych u dzieci w wieku 3-6 lat (na przykładzie miejskiego przedszkola nr 3 w Katowicach)*. „Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy”, 2016, nr 3(45), s.100-112.
- Palka S.: *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Pałubicka A.: *Gramatyka kultury europejskiej*. Oficyna Wydawnictwo Epigram, Bydgoszcz 2013.

- Pałysińska U.: *Regulacje prawne bibliotek szkolnych*. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej w Warszawie, Warszawa 2004.
- Panksepp J., Biven L.: *The archeology of the mind: Neuroevolutionary origins of human emotion*. Norton, New York 2012.
- Papuzińska J.: *Czytania domowe*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Papuzińska J.: *Dziecięce spotkania z literaturą*. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej w Warszawie, Warszawa 2007.
- Papuzińska J.: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1996.
- Papuzińska J.: *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Papuzińska J.: *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*. Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1992.
- Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Parnowski T.: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży w obliczu przemian*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961, s. 89-90.
- Paśko I.: *Kształtowanie postaw ekologicznych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Nowa Szkoła”, 2009, nr 4, s. 30.
- Patterson M., Warr P., West M.: *Organizational climate and company productivity: The role of employee effect and employee level*. „Journal of Occupational and Organizational Psychology”, 2004, nr 77(2), s. 193-216.
- Pawelec D.: *Biblioteka otwarta*. W: *Biblioteka otwarta. Wczoraj i jutro Biblioteki Uniwersytetu Śląskiego*, Oficyna Wydawnicza, Katowice 2008, s. 9-12.
- Pawłowska R.: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1993.
- Pedagodzy o sobie i o pedagogice*. Red. Andrzej Bogaj, Stefan M. Kwiatkowski. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2003.
- Perkowska-Klejman A.: *Oblicza kultury szkoły*. W: *Różne oblicza edukacji. Instytucje i ich znaczenie edukacyjne w zmieniającym się świecie*. Red. J. Korczak, B. Przybylski. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

- Perry J.C., Liu X., Pabian Y.: *School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support*. „The Counseling Psychologist”, 2009, nr 38, s. 269–295.
- Petrykowski P.: *Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania*. WSLiE TWP, Olsztyn 2005.
- Petscher Y.: *A meta-analysis of the relationship between student attitudes toward reading and achievement in reading*. „Journal of Research in Reading”, 2010, nr 33(4), s. 335–355.
- Philipp A., Schüpbach H.: *Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers*. „Journal of Occupational Health Psychology”, 2010, nr 15(4), s. 494–504.
- Pianta R., Belsky J., Vandergrift N. i in.: *Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school*. „American Educational Research Journal”, 2008, nr 45, s. 365–397.
- Pianta R., la Paro K.M., Hamre B.K.: *Classroom assessment scoring system manual: K–3*. Brookes, Baltimore 2008.
- Pieter J.: *Czytanie i lektura*. Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1967.
- Pietrzak M.: *Między tekstem a czytelnikiem. Żywe słowo w bibliotece – tradycja i współczesność*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012,
- Pilch T., Bauman T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Żak, Warszawa 2001.
- Pioterek P.: *Budowanie efektywnego zespołu w bibliotece*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008.
- Piotrowska R.: *Bibliotekarstwo szkolne - teoria kontra praktyka*. „Biuletyn Ebib”, 2022, nr 3(204), s. 2.
- Piotrowska R.: *Edukacja informacyjna w polskiej szkole*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2011.
- Piotrowski K., Ziółkowska B., Wojciechowska J.: *Rozwój nastolatka. Wczesna faza dorastania*. T. V. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Plan de Fomento de la Lectura, przyjęty w Hiszpanii na lata 2017–2020 oraz jego kontynuacja El Plan de Fomento de la Lectura 2021-2024*
<https://fomentodelalectura.culturaydeporte.gob.es/el-plan.html> [dostęp online: 11.01.2024].
- Plano Nacional de Leitura, przyjęty w Portugalii na lata 2017–2027 r.*
<http://pnl2027.gov.pt/np4EN/file/38/framework.pdf> [dostęp online: 11.01.2024].

- Plopa M.: *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Płocińska M., Rylke H.: *Czas współpracy i czas zmian*. WSiP, Warszawa 2002, s. 57-64.
- Po potopie. Dziecko, książki i biblioteka w XXI wieku.* D. Świerczyńska-Jelonek. G. Leszczyński, M. Zając. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2008.
- Podstawa Programowa*. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa5> [dostęp online: 11.01.2024].
- Podstawa Programowa. Liceum, technikum*. <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum> [dostęp online: 11.11.2024].
- Podstawa Programowa. Szkoła Podstawowa klasy I-III*. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III> [dostęp online: 11.11.2024].
- Podstawa Programowa. Szkoła Podstawowa klasy IV-VIII*. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII> [dostęp online: 11.11.2024].
- Polak K.: *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Posłuszna-Owczarz M.: *Emocje a uczenie się*. „Zeszyty Naukowe KSW”, 2016, nr 43, s. 15-25.
- Pottorff D., Phelps-Zientarski D., Skovera M.: *Gender perceptions of elementary and middle school students about literacy at home and school*. „Journal of Research and Development in Education”, 1996, nr 29(4), s. 203-211.
- Potulicka E.: *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2001.
- Požoga A.: *Klimat wychowawczy jako element mikrosystemu wychowawczego - w świetle analizy dokumentów oraz opinii wychowanków i pracowników młodzieżowego ośrodka wychowawczego w Kielcach*. <https://ruj.uj.edu.pl/entities/publication/cf825024-01cf-4b9f-ab6b-e41fa1045497> [dostęp online: 11.11.2024].
- Program Wieloletni Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa 2.0. na lata 2021–2025*. Załącznik do uchwały nr 69/2021 Rady Ministrów z dnia 21 maja 2021, s. 25. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC [dostęp online: 11.01.2022].
- Program Wieloletni Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa*. Załącznik do uchwały nr 23/2023 Rady Ministrów z dnia 14 lutego 2023 r., s. 22.

file:///C:/Users/soban/Downloads/2)%20Za%C5%82%C4%85cznik%20-%20Uchwa%C5%82a%20Nr%2023)2023%20Rady%20Ministr%C3%B3w%20z%20dnia%2014.02.2023%20zm.%20NPRCz%202.0.%20na%20lata%202021-2025.pdf
[dostęp online: 11.01.2024].

Projektowanie informacji w przestrzeni biblioteki. Red. B. Kamińska-Czubala, S. Skórka.
Wydawnictwo UP, Kraków 2017.

Przećławska A. (red): *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*.
Wydawnictwa Szkolne i pedagogiczne, Warszawa 1978.

Przećławska A.: *Książka w życiu młodzieży współczesnej*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1962.

Przećławska A.: *Kultura, zmiana społeczna, wychowanie : inspiracje i poszukiwania*.
Warszawa 2006.

Przećławska A.: *Młody czytelnik a współczesność*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1966.

Przewłocka J.: *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

Przybylska E: *Alfabetyzacja i edukacja podstawowa osób dorosłych jako wyzwanie Terażniejszości*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2014, nr 2, s. 28-39.

Przybylska I.: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.

Przybylska I.: *Emotional Culture as a Context of Education: Why Emotional Culture is Important for Pedagogy?*. „Kultura i Edukacja”, 2021, nr 4, s. 97.

Przybylska I.: *Miękkość i zdziwienie: zwrot emocjonalny w nauce i kulturze*. „Chowanna”, 2017, nr 1, s. 125-141.

Przybylska I.: *Praca emocjonalna nauczyciela w koncepcji kulturowej Arlie Russell Hochschild*. W: *Sukces jako zjawisko edukacyjne*. T. 2. Red. M. Humeniuk, I. Paszenda, W. Żłobicki. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

Ptaśnik-Cholewa K., Kromka M.: *Rola rodziców w rozbudzaniu postaw czytelniczych dziecka w kontekście czasu wolnego*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli”, 2015, nr 1, s. 82.

Public Library Strategy 2018–2022 i jego kontynuacja zaplanowana na kolejne (2023-27):
<https://www.gov.ie/en/publication/720f68-public-library-strategy-2018-2022/> [dostęp online: 11.01.2024].

Pytka L.: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wydawnictwo APS, Warszawa 2001.

- Pytka L.: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2000.
- Radlińska H.: *Książka wśród ludzi*. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej, Wydawnictwa Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2002.
- Raver C.C., Knitzer J.: *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds*. Harris School of Public Policy Studies, University of Chicago 2002.
<http://ideas.repec.org/p/har/wpaper/0205.html> [dostęp online: 11.11.2024].
- Reyes M.R., Brackett M.A., Rivers S.E. i in.: *Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement*. „Journal of Educational Psychology”, 2012, nr 104(3), s. 700-712.
- Reykowski J.: *Z zagadnień psychologii motywacji*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Riedling A.M.: *Information Literacy. What Does It Look Like in the School Library Media Center*. Libraries Unlimited, Westport, Connecticut, London 2004.
- Rivera K., Olsen S.: *The Emotional Climate of Nations and Their Culture of Peace*. „Journal of Social Issues”, 2007, nr 1, s. 1-10.
- Roberts C.A., Johannson C.B.: *The inheritance of cognitive interest styles among twins*. „Journal of Vocational Behaviour”, 1974, nr 4, s. 237-243.
- Rodger J., Erickson N.: *The Emotional Labour of Public Library Work*. „Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research”, 2021, nr 16(1), s. 2.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J.: *School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings*. „The Elementary School Journal”, 2000, nr 100(5), s. 443–471.
- Rogowska A.: *Wyznaczniki postawy twórczej młodzieży*. W: *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*. Red. W. Dobrołowicz, K. J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska. Wydawnictwo Wszechnicy Polskiej i Szkoły Wyższej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 2006, s. 106-114.
- Rokeach M.: *The open and closed mind*. Basic Books, New York 1960.
- Rokicki J.: *Szkoła jako instytucja totalna*. W: *Manipulacja. Pedagogiczno-społeczne aspekty cz. I*. Red. J. Aksam. Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2010, s. 125-141.

- Rola bibliotek w kształceniu młodzieży*. Red. Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna im. Tadeusza Mikulskiego we Wrocławiu. WiMBP, Wrocław 1988.
- Role płciowe: socjalizacja i rozwój*. Red. M. Chomczyńska-Rubacha. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2006.
- Rolls E.T.: *Emotion and decision-making explained*. Oxford University Press, Oxford 2014.
- Romero A.J., Cuéllar I., Roberts R.E.: *Ethnocultural variables and attitudes toward cultural socialization of children*. „Journal of Community Psychology”, 2000, nr 28, s. 79–89.
- Romney A.K., Moore C.C., Rusch C.D.: *Cultural universals: Measuring the semantic structure of emotion terms in English and Japanese*. „Proceedings of the National Academy of Sciences”, 1997, nr 94, s. 5489–5494.
- Roorda D., Koomen H., Spilt J., Oort F.: *The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach*. „Review of Educational Research”, 2001, nr 81, s. 493-529.
- Rosenberg M.: *Reflexivity and emotions*. „Social Psychology Quarterly”, 1990, nr 53, s. 3-12.
- Rosenberg M.J.: *Cognitive structure and attitudinal effect*. „The Journal of Abnormal and Social Psychology”, 1956, nr 3(53), s. 367-372.
- Rosenwein B.H.: *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Cornell University Press, Ithaca 2006.
- Rosenwein B.H.: *Worrying about emotions in history*. „American Historical Review”, 2006, nr 107, s. 821-847.
- Rozenbajgier M.: *Klimat w klasie szkolnej w percepcji uczniów szkół podstawowych*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2020, nr 594 (9), s. 72-84.
- Rószkiewicz M., Perek-Białas J., Węziak-Białowolska D., Zięba-Pietrzak A.: *Projektowanie badań społeczno-ekonomicznych. Rekomendacje i praktyka badawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2021.
- Rubacha K.: *Metodologia badań nad edukacją*. WAiP, Warszawa 2008.
- Rusek M.: *Czytanie jako podróż - perspektywa edukacyjna*. „Edukacja”, 2012, nr 2(118), s. 48.
- Russell Hochschild A.: *Zarządzanie emocjami: komercjalizacja życia społecznego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Ruus V., Veisson M., Leino M. i in.: *Students' well-being, coping, academic success, and school climate*. „Social Behavior and Personality: an international journal”, 2007, nr 35, s. 919-936.

- Ryan A., Patrick H.: *The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school*. „American Educational Research Journal”, 2001, nr 38, s. 437–460.
- Rzadkowolska M.: *Kultura czytelnicza uczniów Zespołu Szkół Ekonomiczno-Turystyczno-Hotelarskich im. Władysława Grabskiego w Łodzi*. „Homo et Societas”, 2018, nr 3, s. 62-81.
- Saarijärvi M., Bratt E.L.: *When face-to-face interviews are not possible: tips and tricks for video, telephone, online chat, and email interviews in qualitative research*. „European Journal Of Cardiovascular Nursing: Journal Of The Working Group On Cardiovascular Nursing Of The European Society Of Cardiology”, 2021, nr 20(4), s. 392-396.
- Saarni C.: *Socialization of emotion*. W: *Handbook of emotions*. Red. M. Lewis, J. M. Haviland. Guilford Press, New York 1993, s. 435-446.
- Saarni C.: *The Development of Emotional Competence*. The Guilford Press, NYC, 1999.
- Sadowska J., Zimnoch K.: *Biblioteki i ich użytkownicy – od elitarności do powszechności?* Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2015;
- Salovey P., Mayer J.D.: *Emotional intelligence*. „Imagination, Cognition and Personality”, 1990, nr 9, s. 189-191.
- Samotyj R.: *Kształtowanie i organizacja przestrzeni biblioteki jako miejsca pracy bibliotekarza – próba analizy*. W: *Koncepcje organizacji bibliotek*. Red. M. Wojciechowska. Wydawnictwo Ateneum – Szkoły Wyższej, Gdańsk 2012.
- Sandersten Holte M.: *Creating an optimum reading culture in the low countries: the role of Stichting Lenzen*. <https://origin-archive.ifla.org/IV/ifla64/098-80e.html> [dostęp online: 11.11.2024].
- Sandor K.S.: *Understanding Work Socialization: A Qualitative Study of a Youth Employment Program*. Master's Theses. 2014. https://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/479 [dostęp online: 11.12.2024].
- Saracho O.N.: *A Literacy Program for Fathers: Casy Study*. „Early Childhood Education Journal”, 2008, nr 35(4), s. 351-356.
- Sawicka M.: *Pojęcie kultury emocjonalnej jako narzędzie analizy społecznej*. „Kultura i społeczeństwo”, 2015, nr 1.
- Scarr S., Weinberg R.A.: *Attitudes, interest and IQ*. „Human Nature”, 1978, nr 1, s. 29-36.
- Schaffer H.R.: *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

- Schaffer H.R.: *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Schechter S.R. & Bayley R.: *Language socialization in theory and practice*. „International Journal of Qualitative Studies in Education”, 2004, nr 17(5), s. 605-625.
- Schein E.H.: *Organizational culture and leadership (2nd ed)*. Jossey-Bass, San Francisco 1992.
- Schick D.: *Written Online Interviews in Qualitative Social Research: On the Methodological Grounding of a New Research Practice*. „Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research”, 2022, nr 23(1). <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3754> [dostęp online: 11.11.2024].
- Schmider E., Ziegler M., Danay E. i in.: *Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption*. „Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences”, 2010, nr 6(4), s. 147–151.
- Schneider S. H., Duran L.: *School climate in middle schools: A cultural perspective*. „Journal of Research in Character Education”, 2010, nr 8(2), s. 25–37.
- Schoen L.T., Teddlie C.: *A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity*. „School Effectiveness and School Improvement”, 2008, nr 19(2), s. 129.
- Schutz A.: *O wielości rzeczywistości*. W: Tegoż: *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*. Nomos, Kraków 2008.
- Seghie M.L., Lee H.L, Schofield T. i in.: *Inter-subject variability in the use of two different neuronal networks for reading aloud familiar words*. „Neuroimage”, 2008, nr 1, 42(3), s. 1226-1236.
- Seifert T., O’Keefe B.: *The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competency, externality, and meaning*. „British Journal of Educational Psychology”, 2001, nr 71, s. 81-92.
- Sénéchal M., LeFevre J.: *Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading*. „Child Dev.”, 2014, nr 85, s. 1535–1551.
- Serbin J.S., Stack D.M., Kingdo D.: *Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower- income adolescents: understanding the effects of family resources and gender*. „J. Youth Adolesc.”, 2013, nr 42, s. 1331–1347.

- Sęk H.: *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*. W: *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Red. H. Sęk. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 149-167.
- Sheff T.: *Emotion, the social bond and human reality*. Cambridge University Press, New York 1997.
- Shepstone C., Currie L.: *Transforming the Academic Library: Creating an Organizational Culture that Fosters Staff Success*. „Journal Of Academic Librarianship”, 2008, nr 34(4), s. 358-368.
- Shores L.: *Library College USA*. „Americal Library Association Bulletin”, 1969, nr 63(11), s.1547-1553.
- Shott S.: *Emotion and social life: A symbolic interactionist analysis*. „American Journal of Sociology”, 1979, nr 94, s. 1317-1334.
- Shuler S., Morgan N.: *Emotional Labor in the Academic Library: When Being Friendly Feels Like Work*. „The Reference Librarian”, 2013, nr 54(2), s. 118-133.
- Sidler P.: *Adolescents' mutual acculturation attitudes and their association with national self-identification in three Swiss cantons*. „Front. Social.", 2023, nr 8.
<https://www.frontiersin.org/journals/sociology/articles/10.3389/fsoc.2023.953914/full>
[dostęp online: 11.11.2024].
- Silverman D.: *Prowadzenie badań jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 113.
- Simonjetz M.: *Is Space for People More Important Than Space for Books? Library Construction in the Lubuskie Voivodship – New Seats and Arrangement*. „Przegląd Biblioteczny”, 2021, nr 89, s. 89.
- Simonova O.: *Emotional Culture as Sociological Concept: On Emotional turn in Understanding of Modern Society*. „Culture e Studi del Sociale”, 2019, nr 4(2), s. 147-160.
- Skaitymo skatinimo 2019–2024 metų programa*: <http://www.skaitymometai.lt/index.php?-1320599079> [dostęp online: 11.01.2024].
- Skowrońska J.: *Nowe formy i funkcje bibliotek związane z realizacją potrzeb użytkowników*. „Debiuty Bibliologiczno-Informatologiczne”, 2014, nr 2, s. 91-107.
- Skudrzyk A.: *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i analfabetyzmie funkcjonalnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

- Skuza A., Pierścińska-Maruszewska A.: *Klimat społeczny szkoły jako jeden z czynników chroniących – wzmacniających oddziaływania profilaktyczne (w kontekście koncepcji resilience)*. „Resocjalizacja Polska”, 2014, nr 6, s. 89-100.
- Słownik pojęć socjologicznych*. Red. M. Pacholski, A. Słaboń. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2001.
- Słownik terminów literackich*. Red. J. Sławiński, M. Głowiński. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1988.
- Sobczyk S.: *Rola bibliotek w życiu społecznym i kulturalnym Szwecji - na przykładzie bibliotek w Kulturhuset Stadsteatern w Sztokholmie*. „Elektroniczne Czasopismo Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, 2017, nr 11.
- Sobierajski P.: *Postawy zdrowotne młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej*. Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2011.
- Sobiesiak-Penszko P.: „*Podcięte skrzydła*”. *Sytuacja, wyzwania i potencjał bibliotekarek i bibliotekarzy oraz bibliotek szkolnych*. Stowarzyszenie Wikimedia Polska 2022. <https://wikiszkola.pl/wp-content/uploads/2022/10/WMPL-WikitekaFINAL.pdf> [dostęp: 12.11.2024].
- Soborski W.: *Postawy, ich badania i kształtowanie*. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków 1987.
- Socha I.: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży: zarys*. W: *Literatura dla dzieci i młodzieży (1945-1989)*. T. 3. Red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuc. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013, s. 301-327.
- Sochacka K.: *Rozwój umiejętności czytania*. Trans Human, Białystok 2004.
- Socjologia. Przewodnik encyklopedyczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Solbes-Canales I., Valverde-Montesino S. and Herranz-Hernández P.: *Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged*. „Children. Front. Psychol.”, 2020, nr 11, s. 609.
- Sosnowska-Bielicz E.: *Obraz szkolnej codzienności nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej*. „Forum Pedagogiczne”, 2020, nr 10(1), s. 141-153.
- Sowińska A.: *Wstęp do psychologii dla studentów kierunków ekonomicznych*. Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2009.
- Spoleczne oddziaływanie współczesnej książki. Wybory czytelnicze*. Red. J. Chruścińska, E. Kubisz. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, Warszawa 2002.
- Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 2017.

- Stan i potrzeby polskich bibliotek uczelnianych: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Poznań, 13–15.11.2002.* Red. A. Jazdon, A. Chachlikowska. Biblioteka Uniwersytecka, Poznań 2002.
- Staniaszek M.: *Diagnoza klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce.* „Studia Paedagogica Ignatiana” , 2018, t. 21, nr 1, s. 175–197.
- Staniów B.: *Biblioteka szkolna dzisiaj.* Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012.
- Stanovich K.E.: *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy.* „Reading Research Quarterly”, 1986, nr 21, s. 407.
- Starzec H.: *Wychowanie literackie.* Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1980.
- Straus G.: *Czytanie u progu liceum (raport z badań).* Biblioteka Narodowa, Warszawa 2002.
- Straus G.: *Modelowi sukcesorzy, indywidualiści, eklektycy.* Biblioteka Narodowa, Warszawa 2005.
- Straus G., Wolff K.: *Czytanie, kupowanie, wypożyczanie. Społeczny zasięg książki w Polsce w roku 2004.* Biblioteka Narodowa, Warszawa 2006.
- Stryker S.: *Integrating emotion into identity theory.* „Advances in Group Processes”, 2004, nr 21, s. 1-23.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J.: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej.* Poznań 2007, s. 80.
- Strykowski W.: *Kompetencje współczesnego nauczyciela.* „Neodidagmata”, 2005, nr 27/28, s. 15-28;
- Studia z socjologii emocji.* Red. A. Czerner, E. Nieroba. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2011.
- Styczek I. : *Logopedia.* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Sullivan A.: *Cultural Capital and Educational Attainment.* „Sociology”, 2001, nr 35, s. 893–912.
- Summers-Effler E.: *The micro potential for social change: Emotion, consciousness and social movement formation.* „Sociological Theory”, 2002, nr 20, s. 41-60.
- Sunniva E. & Vold T.: *„It's all about relations” - an investigation into the youth librarian's role and proficiency.* „Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskab og Kulturformidling”, 2018, nr 7, s. 59-73.
- Swalander L., Taube K.: *Influences of family-based prerequi, reading attitude, and self-regulation on reading ability.* „Contemporary Educational Psychology”, 2007, nr 32, s. 206-230.

- Swędrowska M.: *777 pomysłów na zabawy z książką*, Mamania, Warszawa 2021.
- Swędrowska M.: *Czytanie wrażeńiowe jako aktywna metoda w programie edukacji wczesnoszkolnej. Rozprawa doktorska*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2023.
- Szacka B.: *Wprowadzenie do socjologii*. Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Szatur-Jaworska B.: *Metoda zbierania danych - analiza dokumentów*. W: *Ewaluacja w służbach społecznych*. Red. B. Szatur-Jaworskiej. Warszawa 2010.
- Szczepańska B., Walczak M.: *Rozwijanie kultury czytelniczej w łódzkich przedszkolach*. „Acta Universitatis Lodzensis Folia Librorum”, 2019, nr 1(28), s. 72-103.
- Szczepańska M.: *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2000.
- Szczukowski D.: *Praktykowanie lektury*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2019.
- Szczygieł D., Bazińska R., Kadzikowska-Wrzosek K. i in.: *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*. „Psychologia Społeczna”, 2009, nr 3(11), s. 155-166.
- Szeffler E.: *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszy wieku szkolnym*. T. 1. *Stan obecny*. Akademia Bydgoska, Bydgoszcz 2003, s. 179-182.
- Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*. Red. A. Gomagała-Kręcioch, B. Majerek. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 67.
- Sztompka P., Bogunia-Borowska M.: *Socjologia codzienności*. Znak, Kraków 2008.
- Sztumski J.: *Wstęp do metod i technik badań społecznych*. Śląsk, Katowice 2010.
- Szulc W.: *Arteterapia: narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Difin, Warszawa 2011.
- Świgoń M.: „Library anxiety” – bariera informacyjna w bibliotekach akademickich. Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Nowoczesna Biblioteka Akademicka”, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn 20-21 maja 2004.
- Świgoń M.: *Library anxiety: przegląd współczesnych kierunków badań*. „Przegląd Biblioteczny”, 2009, nr 3, s. 313-324.
- Teaneck N.J.: *American Children's Reading Habits Influenced by Parents - Quick Tips to Create Avid Readers*. 2008.
<http://www.centredaily.com/news/education/story/396962.html> [dostęp online: 11.11.2024]
- Tell Mee Met Taal* z 2016 r.: <https://www.telmeemettaal.nl/> [dostęp online: 11.01.2024].

- Teorie podstaw*. Red. S. Nowak. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973.
- Tesser A.: *Self-generated attitude change*. „Advances in Experimental Social Psychology”, 1993, nr 11, s. 289-338.
- Tesser A.: *The importance of heritability in psychological research: The case of attitudes*. „Psychological Review”, 1993, nr 100(1), s. 129–142.
- Thamm R.: *Towards a universal power and status theory of emotion*. „Advances in Group Processes”, 2004, nr 21, s. 189-222.
- Thapa A., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A.: *A Review of School Climate Research*. „Review of Educational Research”, 2013, nr 83, s. 357-385.
- Thoits P.: *Emotional deviance: Research agendas*. W: *Research agendas in the sociology of emotions*. Red. T. D. Kemper. State University of New York Press, Albany 1990.
- Thoits P.A.: *The sociology of emotions*, „Annual Review of sociology”, 1989, nr 15, s. 317-342.
- Thurstone L.L., Chave E.J.: *The measurement of attitudes*. Chicago University Press, Chicago 1929.
- Tillman K. J.: *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Tinker M. A., Dudziak K.: *Podstawy efektywnego czytania*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1980.
- Thłściak-Deliowska A., Dernowska U.: *Model kultury szkoły la Tefy Schoen i Charlesa Teddliego: holistyczne i analityczne podejście do badania środowiska szkolnego*. „Seminare”, 2018, nr 39(1).
- Tobin K., Ritchie S.M, Oakley J. i in.: *Relationships between EC and the fluency of classroom interactions*. „Learning Environment Research”, 2013, nr 16, s. 71-89.
- Tomasello M.: *The ultra-social animal*. „European Journal of Social Psychology”, 2014, nr 44(3), s. 187-194;
- Tomasik E.: *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1994.
- Tomczyk N.: *Między sceną a kulisami. Sytuacje społeczne w perspektywie nauczycieli przedszkoli niepublicznych w ujęciu teorii Ervinga Goffmana*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J – Paedagogia-Psychologia”, 2022, nr 35(2), s. 139-154.

- Torney-Purta J., Lehman R., Oswald H., Schulz W.: *Citizenship and Education in twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA, Amsterdam 2007.
- Tran V.: *The role of emotional climate in learning organizations*. „The Learning Organization”, 1998, nr 5(2), s. 99-103.
- Trelease J.: *Czytanie na głos, które rozwija dzieci i buduje relacje. Przewodnik Jima Trelease’a dla rodziców i nauczycieli*. Mamania, Warszawa 2022.
- Trigwell K.: *Relations between teachers’ emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education*. „Instructional Sci”, 2012, nr 40, s. 607–621.
- Troscianko E.T.: *Fiction-reading for good or ill: eating disorders, interpretation and the case for creative bibliotherapy research*. „Medical Humanities”, 2018, nr 44, s. 201-211.
- Truskolaska J.: *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*. Maternus Media, Tychy 2007.
- Trusz S.: *O znaczeniu badań ilościowo-jakościowych w edukacji. Próba łączenia wody z ogniem...* „Studia Edukacyjne”, 2017, nr 44, s. 93-104.
- Tuohy D.: *Dusza szkoły. O tym co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Turner J.H., Stets J.E.: *Socjologia emocji*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Turner J.H.: *Face-to-face: Towards a sociological theory of interpersonal behavior*. Stanford University Press, Stanford.
- Turner J.H.: *Human emotions: A sociological theory*. Routledge, London 2007.
- Turner J.H.: *On the origins of human emotions: A sociological inquiry into the evolution of human affect*. Stanford University Press, Stanford 2000.
- Turowski J.: *Socjologia. Małe struktury społeczne*. TN KUL, Lublin 2001.
- Twierdza. *Szkoła w metaforze militarnej. Co w zmian?* Red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska. Wolters Kluwers, Warszawa 2016.
- Tworek-Wrońska B.: *Socjologia książki*. W: *Wprowadzenie do socjologii kultury*. Red. M. Filipiak. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 265–293.
- Tyler K.M, Dillihunt M.L, Boykin A.W i in.: *Examining cultural socialization within African American and European American Households*. „Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology”, 2008, nr 14, s. 201–204.
- Tyszkowa M.: *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.

- U High Level Group of Experts on Literacy (2012). Act Now. Final Report.*
http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf [dostęp online: 12.12.2024].
- Uchyla-Zroski J.: *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Ulbricht J., Schachner M.K., Civitillo S. i in.: *Teachers' acculturation in culturally diverse schools - How is the perceived diversity climate linked to intercultural self-efficacy?*. „Front. Psychol.”, 2022, nr 13.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.953068/full> [dostęp online: 11.11.2024]
- Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*. Red. M. Rynkos. Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa 2013.
<http://eduentuzjasci.pl/ude/110-badanie/194-miedzynarodowe-badanie-kompetencji-osob-doroslych-piaac.html> [dostęp online: 10.01.2022]
- Ungeheuer-Gołąb A.: *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012.
- Ungeheuer-Gołąb A.: *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2011.
- Urbaniak-Zajac D.: *O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości*. „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review”, 2018, nr 26 (1), s. 121–138.
- Urdan T., Schoenfelder F.: *Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs*. „Journal of School Psychology”, 2006, nr 44, s. 331–349.
- Uslu F., Gizir S.: *School Belonging of Adolescents: The Role of Teacher–Student Relationships, Peer Relationships and Family Involvement*. „Educational Sciences: Theory & Practice”, 2017, nr 17(1), s. 21–40.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*. Artykuł 104.
https://orka.sejm.gov.pl/proc8.nsf/ustawy/526_u.html [dostęp online: 11.11.2024]
- Ustawa z dnia 27 czerwca 1997 r. o bibliotekach*. Artykuł 22, paragraf 1.
<https://lexlege.pl/ustawa-o-bibliotekach/art-22/> [dostęp online: 11.11.2024].
- Vaitevicius S., Papsiene P.: *Formation of Emotional Climate in Human Resource Management*. „Scientific Conference on Economics and Entrepreneurship

- Proceedings". <https://journals.rtu.lv/index.php/SCEE/article/view/scee.2019.011>
[dostęp online: 11.11.2024].
- van Houtte M., van Maele D.: *The Black Box Revelation: In Search for Conceptual Clarity Regarding Climate and Culture in School Effectiveness Research*. „Oxford Review of Education”, 2011, nr 37(4), s. 505-524.
- van Houtte M.: *Climate and Culture? A plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research*. „School Effectiveness and School Improvement”, 2005, nr 16(1), s. 71-89.
- Vezzali L., Stathi S., Giovannini D., Capozza D. i in.: *The Greatest Magic of Harry Potter: Reducing Prejudice*. „Journal of Applied Social Psychology”, 2015, nr 45 (2), s. 105-121.
- Vold T. & Evjen S.: *How children find their way: Access, adaptability and aesthetics in the organisation and design of a new children's library*. „Proceedings of the Association for Information Science and Technology”, 2016, nr 53, s. 1-9.
- Volpe U., Torre F., de Santis V. i in.: *Reading group rehabilitation for patients with psychosis: a randomized controlled study*. „Clinical Psychology & Psychotherapy”, 2015, nr 22(1), s. 15-21.
- W kręgu kultury czytelniczej dzieci i młodzieży*. Red. M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
- Waller N.G., Kojetin B.A., Bouchard T.J i in.: *Genetic and Environmental Influences on Religious Interests, Attitudes, and Values: A Study of Twins Reared Apart and Together*. „Psychological Science”, 1990, nr 1(2), s. 138–142.
- Wan N., Hancock A., Moon T.K i in.: *A functional near-infrared spectroscopic investigation of speech production during reading*. „Human Brain Mapping”, 39, s. 1428-1437.
- Wang M.T., Holcombe R.: *Adolescents' perceptions of the school environment, engagement, and academic achievement in middle school*. „American Educational Research Journal”, 2010, nr 47, s. 633-662.
- Wang Y., Benner A.D.: *Cultural Socialization Across Contexts: Family-Peer Congruence and Adolescent Well-Being*. „J Youth Adolesc.”, 2016, nr 45(3), s. 594-611.
- Warzocha A.: *Lektura szkolna w rozwoju kompetencji językowych i czytelniczych audiowizualnego dziecka wczesnoszkolnego*. „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna”, 2017, nr 10(1), s. 87-95.
- Washington E., Zandvakili E.: *The Emotional Climate Scale: Understanding Emotions, Context, and Justice*. „Journal of Education and Learning”, 2018, nr 8(1), s. 22.

- Way N., Reddy R., Rhodes J.: *Students' Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment*. „American Journal of Community Psychology”, 2008, nr 40, s. 194-213.
- Wąchoł G.: *Media społecznościowe jako przestrzeń aktywności młodzieży*. W: *Współczesne przestrzenie aktywności młodzieży*. Red. M. Gajewski. Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Kraków 2024, s. 177-192.
- Weigt P.: *Bibliotekarz XXI wieku – umiejętności i predyspozycje do pracy z użytkownikiem*. W: *Tradycja i nowoczesność bibliotek akademickich: ogólnopolska konferencja naukowa, Rzeszów-Czarna, 1-3 czerwca 2005 r.* Biblioteka Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005, s. 107-114.
- Welsh W.N.: *The effect of school climate on school disorder*. „Annals of the American Academy of Political and Social Sciences”, 2000, nr 567, s. 88 –107.
- Wentworth W., Ryan J.: *Introduction*. W: *Social perspectives on emotion*. Red. D. D. Franks, W. M. Wentworth, J. Ryan., JAI Press, Greenwich 1994, s. 21-55.
- Węglińska M.: *Postawy czytelnicze dzieci w młodszy wieku szkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1991.
- White B.: *Guaranteeing Access to Knowledge: The Role of Libraries*.
https://www.wipo.int/wipo_magazine/en/2012/04/article_0004.html [dostęp online: 11.01.2024].
- Wicker A.W.: *Attitudes versus actions: the relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects*. „Journal of Social Issues”, 1969, nr 25, s. 41-78.
- Widła M.: *Grozi nam wtórny analfabetyzm? Polacy czytają coraz mniej*.
www.newsweek.pl/polska/grozi-nam-wtorny-analfabetyzm-polacy-czytaja-coraz-mniej/h8l11z7 [dostęp online: 12.12.2024].
- Wieczorek T.: *Triangulacja w badaniach pedagogicznych*. „Zagadnienia społeczne” 2014, 1(1), s. 16-34.
- Wierzbicka A.: *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- Więk A.: *Kształtowanie kultury czytelniczej: rola biblioteki*. „Biblioteka i edukacja. Elektroniczne czasopismo Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie”, 2016, nr 10/2016.
<http://www.bg.up.krakow.pl/newbie/index.php/bie/article/download/157/156> [dostęp online: 12.12.2024].

- Wigfield A., Guthrie J.T.: *Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading*. „Journal of educational psychology”, 1997, nr 89(3), s. 420.
- Wigfield A., Asher S.R.: *Social and motivational influences on reading*. W: *Handbook of reading research*. Red. P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil i in. Longman, New York 1984, s. 423-452.
- Wilson R. S., Bennett D.A.: *Cognitive Activity and Risk of Alzheimer's Disease*. „Current Directions in Psychological Science”, 2003, nr 12(3), s. 87–91.
- Wilson R.S., Scherr P.A., Schneider J.A. i in.: *Relation of cognitive activity to risk of developing Alzheimer disease*. „Neurology”, 2007, nr 13, 69(20), s. 1911-1920.
- Wnuk-Lipińska S., Wnuk-Lipiński E.: *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelniczych*. Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, Warszawa 1975.
- Wojciechowska M.: *Kompetencje zawodowe bibliotekarzy – metody badania*. „Bibliotheca Nostra : śląski kwartalnik naukowy”, 2010, nr 1/1, s. 25-35.
- Wojciechowska M.: *Kształtowanie kapitału społecznego - ujęcie z perspektywy bibliotekoznawczej*. Difin, Warszawa 2019.
- Wojciechowska M.: *Social capital in the theory and research of LIS professionals in the light of the literature on the subject. Review of current knowledge*. „Global Knowledge, Memory and Communication”, 2022, nr 71(8/9), s. 709-731.
- Wojciechowska M.: *The role of public libraries in the development of social capital in local communities – a theoretical study*. „Library Management”, 2022, nr 42(3), s. 184-196.
- Wojciechowska M.: *Zarządzanie rozwojem kompetencji zawodowych kadry bibliotek*. W: *Bibliotekarz: zawód czy powołanie*. Red. M. Geryk. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania, Gdańsk 2010, s. 27-37.
- Wojciechowski J.: *Biblioteczna wartość naddana*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Wojciechowski J.: *Biblioteka w komunikacji publicznej*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010.
- Wojciechowski J.: *Bibliotekarstwo: kontynuacje i zmiany*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Wojciechowski J.: *Biblioteki w komunikacji*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010.
- Wojciechowski J.: *Czytelnictwo*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Wojciechowski J.: *Obszary wiedzy o bibliotekarstwie*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2017.

- Wojciechowski J.: *Podstawy pracy z czytelnikiem*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1991.
- Wojciechowski J.: *Praca z użytkownikiem w bibliotece*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2000.
- Wojciechowski J.: *Stereotyp określa świadomość*. „Przegląd Biblioteczny”, 2006, nr 4, s. 429-444.
- Wojciechowski J.: *W imadle stereotypów*. „Bibliotekarz”, 2004, nr 2, s. 4-6.
- Wojciszke B.: *Postawy i ich zmiana*. W: J. Strelau: *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. T. 3. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Wojciszke B.: *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011, s. 201-202.
- Wojtczak J.: *Osobowość bibliotekarza w aspekcie wybranych zadań biblioteki naukowej*. W: *Z problemów bibliotek naukowych Wrocławia, t. 3. Wizerunek bibliotekarza*. Wydawnictwo TArt, Wrocław 2006.
- Wolff K.: *Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2008 r. – komunikat z badań biblioteki Narodowej*. <http://www.ebib.pl/2009/104/ola.php?wolff> [dostęp online: 21.07.2022].
- Worrell F.C., Roth D.A., Gabelko N.H.: *Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) scores in academically talented students*. „Roeper Review”, 2007, nr 29(119).
- Wojnarowska-Sołdan M.: *Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące*. „Remedium” 2007, nr 4, s. 89-100.
- Woźniczka-Paruzel B.: *Biblioterapia w środowisku współzależnionych z grup rodzinnych Al-Anon (od teorii do działań praktycznych)*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002.
- Woźniczka-Paruzel B.: *Kierunki badań z zakresu biblioterapii w Polsce i zagranicą – porównania i refleksje*. W: *O potrzebie Biblioterapii*. Red: K. Hrycyk. Państwowe Pomaturalne Studium Kształcenia Animatorów Kultury i Bibliotekarzy, Wrocław 2012, s. 11–28.
- Wódz J.: *Socjologia dla prawników i politologów*. Wydawnictwa Prawnicze PWN, Warszawa 2000, s. 148.
- Wójcik M., Helka A., Wośko A.: *Tworzenie pozytywnego klimatu klasy gimnazjalnej jako czynnik zapobiegający wykluczaniu i przemocy rówieśniczej. Interwencja Edukacyjna Bliżej*. W: *Człowiek w społeczności lokalnej. Partycypacja, zasoby, aktywizacja*. Red. A. Mańka, K. Popiołek, M. Wójcik, A. Helka, J. Płachetka. Stowarzyszenie

- Psychologia i Architektura, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wydział Zamiejscowy w Katowicach, Poznań 2016.
- Wójcik M.: *Główne problemy etyczne współczesnego bibliotekarstwa i nauki o informacji na podstawie analizy polskich i zagranicznych kodeksów bibliotekarskiej etyki zawodowej*. „Fides. Biuletyn Bibliotek Kościelnych”, 2008, nr 1-2 (26-27), s. 130-170.
- Wójcik-Dudek M.: *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2016.
- Wpływ hałasu na uczniów i nauczycieli*. Ecophon.
<https://www.ecophon.com/globalassets/media/pdf-and-documents/pl/broszury-cyfrowe-digital/ecophonresearch-summary-education-2022.pdf> [dostęp online: 16.09.2024].
- Wróbel M.: *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*. „Psychologia Społeczna”, 2013, nr 1(24), s. 53-66.
- Wrześniewska-Pietrzak M.: *Wybrane leksykalne sposoby wyrażania wartości w pismach uczniów szkół średnich*. „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, 2009, nr XV, s. 116-133.
- Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. T. 5. Codziennosc w szkole*. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Red. J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Wysocka E.: *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 289-308.
- Yang G., Badri M., Al Rashedi A.: *The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: a preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi*. „Large-scale Assess Educ”, 2018, nr 6(10), s. 1-19.
- Yang G., Badri M., Rashedi A. i in.: *The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: a preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi*. „Large-scale Assess Educ”, 2018, 6(10).
<https://largescaleassessmentsineducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40536-018-0063-0> [dostęp online: 11.11.2024].
- Yang X., Wang X., Liu J. i in.: *The Perceived Broad Group Emotional Climate Scale: Development and Validation With Chinese Community Residents and University Students*. „Frontiers in Psychology”, 2021, nr 12, s. 686-734.

- You S., Omalley M.D., Furlong M.J.: *Preliminary development of the Brief–California School Climate Survey: dimensionality, and measurement invariance across teachers and administrators*. „School Effectiveness and School Improvement”, 2013, nr 25, s. 153-173.
- Yue C.A., Men L.R., Ferguson M.A.: *Examining the effect of internal communication and emotional culture on employees' organizational identification*. „International Journal of Business Communication”, 2021, nr 58(2), s. 169-195.
- Yurdakal I.H., Kirmizi F.S.: *Attitude Scale Towards Digital Reading (DRAS) for Preservice Teachers: Validity and Reliability Study*. „The Journal of Buca Faculty of Education”, 2021, nr 51, s. 137-159.
- Zaff J.: *Socializing Youth for Citizenship*. 2003.
https://www.researchgate.net/publication/252346264_Socializing_Youth_for_Citizenship [dostęp online: 11.12.2024].
- Zasacka Z., Chymkowski R., Koryś I.: *Stan czytelnictwa w Polsce w 2023*.
<https://www.bn.org.pl/download/document/1712262172.pdf> [dostęp online: 11.11.2024].
- Zasacka Z.: *Antynomie szkolnych i pozaszkolnych lektur*. „Polonistyka. Innowacje”, 2015, nr 2, s. 35-50.
- Zasacka Z.: *Ciągłość i zmiany w postawach czytelniczych młodzieży*. W: *Między dzieciństwem a dorosłością. Młodzież w bibliotece*. Red. A.M. Krajewska. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012.
- Zasacka Z.: *Czytanie dla przyjemności – jego miejsce w czasie zabawy nastolatków*. W: *Młodzież w czasie wolnym. Między przyjemnością a obowiązkami*. Red. E. Narkiewicz-Niedbalec i M. Zielińska. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Zasacka Z.: *Czytanie dla przyjemności – podobieństwa i dystanse wśród nastolatków*, W: *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*. Red. D. Mroczkowska. Difin, Warszawa 2011.
- Zasacka Z.: *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014;
- Zasacka Z.: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej 2017*. „Rocznik Biblioteki Narodowej”, 2020, t. 11, s. 11-242.
- Zasacka Z.: *Czytelnictwo młodzieży szkolnej*. „Rocznik Biblioteki Narodowej”, 2022 t. LI.
- Zasacka Z.: *Czytelnicy zaangażowani na lekcji języka polskiego*. „Polonistyka. Innowacje”, 2022, nr 15, s. 103-116.

- Zasacka Z.: *Gimnazjalni czytelnicy książek i ich wybory lekturowe*. „EBIB” 2011, nr 4/5(12).
www.nowyebib.info/biuletyn/numer.122 [dostęp online: 12.12.2024]
- Zasacka Z.: *Nastoletni czytelnicy*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 2008.
- Zasacka Z.: *Socjalizacja do czytania – edukacja szkolna i kręgi rówieśnicze*. „Rocznik Biblioteki Narodowej”, 2018, t. XLIX.
- Zawadzka E., Rawa-Kochanowska A.: *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*. Difin, Warszawa 2015.
- Ziemska M.: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa 1973.
- Zimbardo P., Leippe M.R.: *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*. Zysk i S-ka, Warszawa 1991.
- Zinsser K., Curby T., Denham S.A. i in.: *Early childhood directors as socializers of emotional climate*. „Learning Environments Research”, 2016, nr 19(2), s. 267-290.
- Zybert E.B.: *Kultura organizacyjna w bibliotekach*. Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2004.
- Zygner M.: *Czytelnictwo wychowanków domów dziecka*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Bibliotekoznawcze”, 1987, nr 4(110), s. 313-330.
- Żelazo M.: *Kwestionariusz wywiadu jako narzędzie badawcze*. „Obronność - Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej”, 2013, nr 2(6), s. 222-238.
- Żmigrodzki Z.: *Kodeks etyki zawodowej polskiego bibliotekarza. Tezy projektu wstępnego*. „Bibliotekarz”, 1991, nr 4, s. 2-3.
- Żmigrodzki Z.: *Problemy bibliotekarskiej etyki zawodowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1991.
- Żółtowski D.: *Czytanie emocji i czytanie emocjami w procesie lektury szkolnej*. W: *Dlaczego szkoła nie ufa emocjom? Dążenia emocjonalne w szkole i na uczelni*. Red. W. Heller, M. Kaźmierska i M. Wieczorek. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań-Kalisz 2019, s. 85-94.
- Żurek A.: *Model kompetencji językowej Noama Chomsky’ego*. „Rozprawy Komisji Językowej”, 2006, nr XXXII.